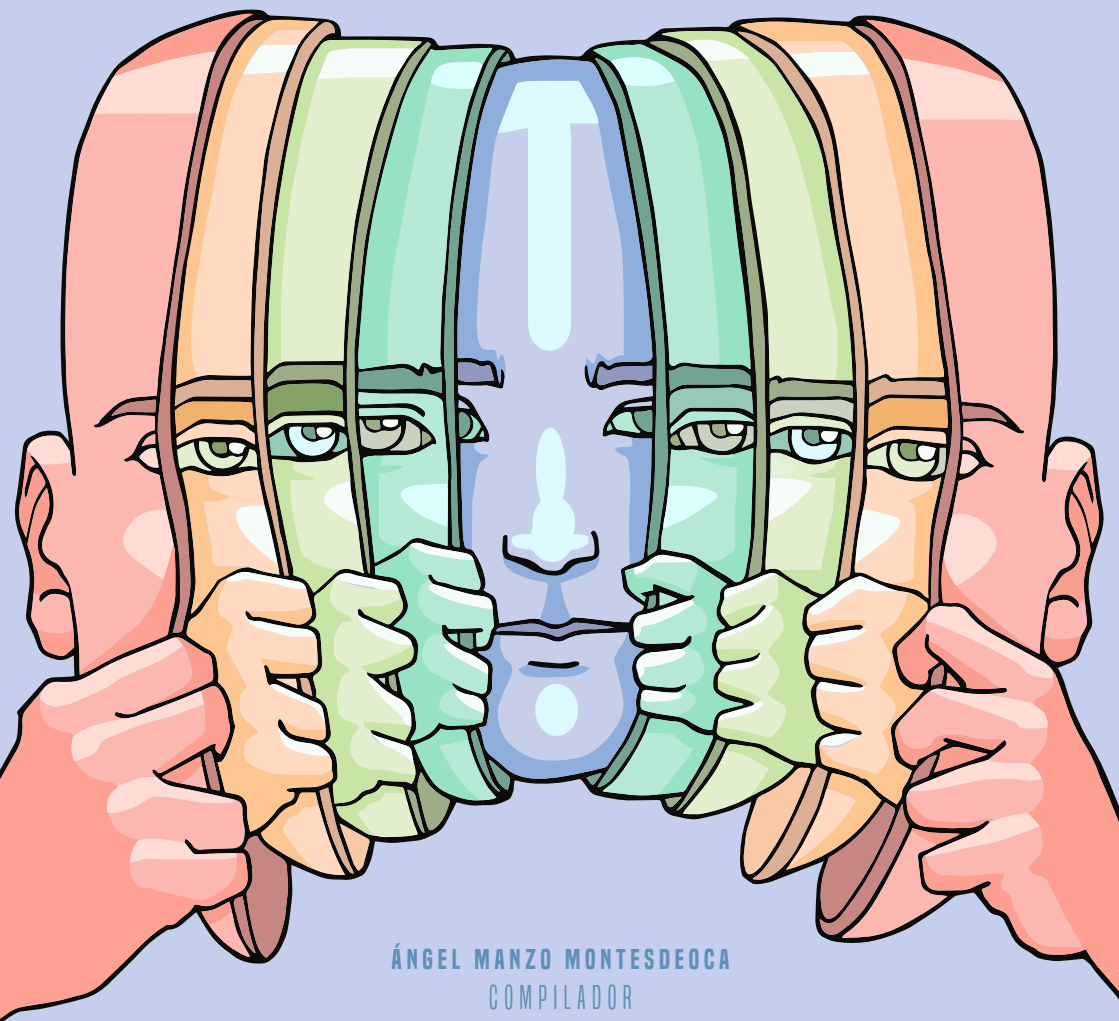


MASCULINIDADES INSURGENTES

PROPUESTAS FRENTE A PROBLEMÁTICAS
DE VIOLENCIAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS



ÁNGEL MANZO MONTEDEOCA
COMPILADOR

Masculinidades insurgentes

Propuestas frente a problemáticas de violencias en contextos educativos

Ángel Manzo Montesdeoca
Compilador

MASCULINIDADES INSURGENTES. PROPUESTAS FRENTE A PROBLEMÁTICAS DE VIOLENCIAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

ISBN: 978-9942-624-36-9

©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Libro evaluado por pares doble ciego

Primera edición: mayo, 2024

Colección Nela Martínez Espinosa

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Rectora

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrector de Formación

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado

Consejo Editorial

Madelin Rodríguez, PhD.

Representante del Consejo Superior Universitario

Graciela Urías Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrados

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrector de Formación

Diego Cajas Quishpe, PhD.

Coordinador de Investigación (D)

Maribel Sarmiento, PhD.

Coordinación de Vinculación con la sociedad

Janeth Mora Oleas, Dra.

Coordinadora de Gestión Académica de Grado (D)

Mahly Martínez Jiménez, PhD.

Coordinadora de Gestión Académica de Posgrado

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora de Publicaciones y Fomento Editorial

Melvis González Acosta, PhD.

Geycell Guevara Fernández, PhD.

Miguel Orozco Malo, PhD.

Gisela Quintero Arjona, PhD.

Representantes docentes

Erick Cedillo Pacheco

Representante estudiantil

Ángel Manzo Montesdeoca

Compilador

Ángel Manzo Montesdeoca

María Rodríguez Reyes

Mónica Contreras Moina

Aída M. Villagrán

Wissam Yatim-Harkous

Elizabeth León Prieto

Maritza Chimbo Rodríguez

Dolores Sigüencia Vivar

Cristina Villacís Espín

María Arias Iturralde

Soraya Vicuña Almeida

Pedro Chaverri Mata

Luis Añazco Robles

Gloria Rivera Villareal

Cristina Cardona Montoya

Autoría

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora

Tatiana León Alberca, Mtr.

Especialista de publicaciones

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Ilustrador

Leonardo López Verdugo, Lcdo.

Corrector de estilo

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)


Azogues, Ecuador

Índice

Prólogo	7
<i>Claudio Duarte Quapper</i>	
Introducción	11
Capítulo 1. Orígenes de la violencia en la experiencia humana	19
<i>Ángel Manzo Montesdeoca, María Rodríguez Reyes, Mónica Contreras Moina</i>	
Capítulo 2. Masculinidades y violencia	65
<i>Aída M. Villagrán, Wissam Yatim-Harkous, Elizabeth León Prieto</i>	
Capítulo 3. Violencias en contextos educativos y su relación con las masculinidades	89
<i>Maritza Chimbo Rodríguez, Dolores Sigüencia Vivar, Cristina Villacís Espín, María Arias Iturralde</i>	
Capítulo 4. Masculinidades insurgentes y su incidencia en contextos educativos	127
<i>Soraya Vicuña Almeida, Pedro Chaverri Mata, Ángel Manzo Montesdeoca</i>	
Capítulo 5. Propuestas para la transformación de masculinidades	175
<i>Luis Añazco Robles, Gloria Rivera Villareal, Cristina Cardona Montoya</i>	

Propuesta educativa para la formación de docentes en masculinidades insurgentes	213
Autoras y autores	231
Equipo asesor	235

Prólogo

 **Dr. Claudio Duarte Quapper**
claudioduarte@uchile.cl
Universidad de Chile

Las sociedades latinoamericanas y caribeñas están viviendo intensas transformaciones en las últimas décadas. Las interrogantes críticas que las organizaciones feministas han venido planteando a los modos de relación, instituciones y estructuras de las formaciones sociales de pluridominio vigentes logran que, aquello que hasta hace un tiempo se estimaba como dado o natural, hoy se pueda imaginar de forma alternativa y orientar acciones para consolidar dichos cambios.

Uno de los ámbitos sociales en que estos cuestionamientos han generado tensiones y búsquedas es el de la construcción de las masculinidades. Los varones fuimos identificados como los principales exponentes de los privilegios que la dominación patriarcal imponía en las sociedades desde la antigüedad. En medida que la desigualdad y violencia patriarcal han sido puestas en evidencia con sus mecanismos de reproducción, se procuró transformar una estructura política, cultural y económica y no solo aspirar al cambio interno en las personas sexual y socialmente identificadas como varones.

En el momento en que se publica este libro, se está aprehendiendo la necesidad de intersectar los lentes de observación de las realidades

sociales para identificar con mayor claridad —y complejidad— los entramados en que cotidianamente se reproducen las diversas dominaciones y para elaborar propuestas de acción política transformadoras en los ámbitos de desigualdad capitalista, violencias patriarcales y adultocéntricas, racialización de personas y cuerpos, segregación territorial, extractivismo de los recursos naturales, discriminaciones capacitistas, entre otras formas del pluridominio; todo ello, para elaborar propuestas de acción política transformadora. Ahora, distinguir estas formas de concebir las tensiones y búsquedas es importante porque —según ello— se encaminarán los sentipensamientos en las acciones para contribuir a desmontar el patriarcado y demás sistemas de violencias.

En dicho proceso, este libro es una contribución vital, porque ofrece herramientas actualizadas para comprender las violencias que se expresan en la sociedad, el carácter de género en ellas y, en particular, cómo las masculinidades en disputa integran su reproducción en todos los espacios cotidianos.

Las páginas que siguen, en este sentido, exponen con claridad y actualidad que estas violencias masculinas siguen presentes y mutan para evitar cuestionamientos y perpetuar, por ejemplo, los privilegios masculinos, ejercicio desigual del poder y discriminación de lo femenino y todo lo asociado con ello, así como la exaltación de lo masculino como potencia.

En todo este proceso, el sistema educativo no puede estar ausente, dado que se trata de una de las instituciones más importantes de socialización y es en ella en que las relaciones entre género y generaciones se verifican día a día. No se trata otorgar una nueva tarea a quienes trabajan en ella, sino —más bien— imaginarla como una posibilidad-oportunidad para experimentar nuevas formas de relación, construcciones simbólicas y modos de ejercer poder que puedan desmontar el patriarcado. En un sentido freiriano, se tributa para una sociedad deseada.

En ello, resignificar el currículo como un organizador de la vida escolar se hace fundamental. El desafío que se abre es que ese organizador sea fruto de diálogos intergeneracionales en cada comunidad educativa y en el sistema que gestiona las políticas de educación. Las voces y acciones de niños, niñas y jóvenes han de ser vitales en este proceso.

Subvertir el orden patriarcal requiere, en el mismo movimiento, subvertir el orden adultocéntrico —junto con los otros sistemas de dominio ya mencionados—, pero es necesario enfatizar lo generacional por el componente de actores y relaciones en el ámbito educacional. Así, la insurgencia de este texto otorga señales para la acción directa y reflexiva contra los diversos modos de discriminación, violencias y desigualdades. A las de género analizadas en cada capítulo, propongo cruzar las generacionales; todo ello, permitirá que niños, niñas y jóvenes se transformen en protagonistas de las anticipaciones señaladas y no sean relegados a un futuro incierto.

De igual manera, este material permitirá a quienes participan en el plano educativo —en especial a los varones— a construir masculinidades insurgentes, dispuestas a ir a contracorriente de lo preestablecido desde el patriarcado y permanecer abiertas a otras formas de relación consigo mismos, con las mujeres, con otros varones y con su medio social. Este movimiento puede permitir, incluso, a las personas mayores —de las distintas adulteces presentes en la comunidad educativa— reinventarse para experimentar modos antiadultocéntricos de vivir. Si estas personas adultas se atreven a vivir relaciones de género y de generación en los sentidos de transformación que se plantean, este libro habrá sido un aporte para ello.

Mandinga, verano del 2024

Introducción

El ser humano, cuando nace, es definido por su dimensión biológica genital que determina si el neonato es varón o mujer. Enseguida, se le asigna un nombre y una vestimenta —según el sexo— y se le integra a una comunidad o familia; justamente, así se entiende el contexto de la palabra *sexo*, la cual hace alusión a la identidad biológica determinada de un individuo (hombre o mujer). En paralelo, el recién nacido también es acogido por su entorno social y cultural; el mismo que, incluso antes de nacer, ya ha determinado unas formas, normas, valores y prácticas que se espera de él o ella y que son las que conforman su masculinidad y feminidad; es decir: su manera de ser y expresarse como hombres y mujeres según la sociedad y tiempos en que nacieron. Esto último, por su lado, alude al concepto *género*.

En este marco, se entiende que la masculinidad y feminidad son prescripciones socioculturales que un determinado contexto produce en las personas y, por ende, asigna ciertas características o expectativas de cómo se espera que sean los hombres y mujeres, su manera de actuar y comportarse, las formas de vestir, los lugares que deben ocupar, roles que cumplir y hasta las normas permitidas y censuradas, según su respectivo entorno cultural (género).

Esto permite considerar que la masculinidad, en específico, es adquirida, impuesta y hasta sometida a los hombres que no encajan

en ella; por lo que se hace evidente que esta se forma y aprende. Dicho esto, vale mencionar que es posible aprender otras formas y maneras de ser hombres, en especial cuando se observa que el modelo impuesto por los valores sociales resulta nocivo. Incluso, si la masculinidad se asimila, también se puede desaprender; aunque esto suponga un proceso de enormes desafíos y requiera de una intervención estratégica a tempranas edades y en el contexto o vínculo social en el que se forman las identidades de los hombres.

Pero ¿por qué hablar de desaprender, cambiar o transformar la masculinidad? Estudios recientes, datos estadísticos, observaciones cotidianas y la propia experiencia de los hombres reflejan una problemática inmanente.

De hecho, un síntoma es la violencia, dado que las estadísticas de destrucción, guerras y muertes, inversión en armamento militar, conquistas coloniales, abusos y explotación, el manejo económico y afectaciones a las mujeres de distintas índoles suelen expresarse con rostro masculino. Múltiples disciplinas han analizado y explicado este fenómeno a partir de los siguientes planteamientos: la violencia se trata de una condición biológica ligada a la esencia misma del hombre como sujeto, es una característica interna asumida en la psique y manifestada por los deseos reprimidos a través de los vínculos entre el niño, madre y padre, es algo condicionado en ciertos grupos o sociedades donde hay más violencia que en otras, es determinado por las condiciones externas como la economía y trabajo o es algo aprendido y construido por la misma sociedad.

Por lo mencionado, en las últimas décadas —a partir de los estudios feministas— apareció un nuevo campo de investigación denominado *men's studies* (estudios de los hombres). Sobre todo, desde los años ochenta en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia el tema de la masculinidad fue sopesado importante y considerado como una problemática significativa.

Las aportaciones iniciales de estos estudios demostraron que no existe la masculinidad en singular, sino múltiples posibilidades de ella. Además, las concepciones y prácticas sociales en torno a este término varían según los tiempos y lugares y no hay un modelo universal y permanente que sea válido para cualquier espacio o momento. Aunque predominan unas sobre otras (masculinidades hegemónicas o dominantes) y tienden —en su relacionamiento y la forma de ejercer el poder— a expresarse con violencia (Connell, 1987; Seidler, 1989; Kimmel, 1992; Cazés, 1994; Kaufman, 1995; Minello, 2001; Bourdieu, 2000; Ojeda, 2022).

Vale indicar que los estadios de fútbol, calles, redes sociales, hogar, alcoba, iglesias, centros educativos, aulas, espacios públicos y privados y otros son lugares donde la violencia masculina se expresa con variadas formas¹, pero con una misma retahíla de objetivos: someter, dominar, doblegar, herir, lastimar, obligar y conquistar a aquel o aquella que no se sujeta al dictamen que ejerce la masculinidad de turno.

Con base en estas realidades —y ante las crecientes estadísticas de violencias urbanas condensadas en muertes por sicariatos a nivel nacional—, las instituciones educativas tienen un rol clave, puesto que deben intervenir como agentes activos en el tratamiento y disminución de violencias que afectan la vida de millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes; factores que determinan sus relaciones presentes y, por ende, futuras.

Este fenómeno y su relación con la masculinidad ha convocado a los hombres del planeta y las diferentes instituciones a sumarse para contrarrestar las múltiples formas de violencia masculina. Un caso paradigmático de esto es, por ejemplo, la investigación de la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional², en donde se evidencia que:

1 Puede observarse que la violencia se ha especificado en algunas formas según su naturaleza y ámbito; por ejemplo, la violencia de género, escolar, acoso laboral, machista y demás.

2 En el trabajo *Poniendo fin a la violencia de género: un llamado a la acción global para involucrar a los hombres* (De Vylder, 2005) se presenta el resumen de las investigaciones realizadas por

La violencia masculina es un problema en todo el mundo. Desde los campos de batalla a los campos de juego, desde nuestras calles a nuestros colegios y al interior de nuestros hogares, la violencia masculina conlleva angustia y dolor incalculable. No en vano la violencia es una de las mayores amenazas a la salud pública en el mundo. La violencia masculina es evidente en todos los niveles de nuestro mundo —entre individuos, al interior de y entre grupos y en las actividades de las instituciones sociales—. La violencia masculina requiere de una acción urgente desde la perspectiva de las mujeres, los niños y de los mismos hombres. (Ferguson *et al.*, 2005, p. 7)

La realidad cruel que experimentan mujeres, niñas, niños y hombres en el mundo invita a la humanidad y a las diferentes sociedades a comprometerse para poner fin a la violencia de género como un llamado a la acción global para involucrar, sobre todo, a los hombres.

En tal escenario, *Masculinidades insurgentes. Propuestas frente a problemáticas de violencias en contextos educativos* se concibe como un medio entre los desafíos que tienen los centros educativos, sus directivos y docentes en torno a la violencia escolar. Asimismo, plantea la forma en la que el trabajo con las masculinidades insurgentes puede constituirse en una estrategia clave para incidir de manera positiva en el fomento de una cultura de paz y no violencia.

Para lograr aquello, el libro se estructura en cinco capítulos; cada uno organizado con base en una lógica secuencial y argumentativa. Por lo dicho, en el capítulo uno se presentan los orígenes de la violencia en la experiencia humana. Este tema se expone desde una perspectiva interdisciplinaria que proporcionará una mirada más amplia para mejorar la comprensión de este fenómeno.

En el capítulo dos se explica la relación entre las masculinidades y la violencia; tópico que se considera una de las expresiones más sentidas del problema de los hombres. Vale indicar que este análisis

Harry Ferguson, Jeff Hearn, Øystein Gullvåg Holter, Lars Jalmert, Michael Kimmel, James Lang y Robert Morrell.

resulta innovador, ya que articula el tratamiento de la violencia ligada a la construcción de ser varón; es decir, no se pretende nominar las consecuencias, sino profundizar sus principales causas.

Mediante el vínculo entre violencia y masculinidad, en el capítulo tres se integra el contexto educativo y se enfocan aquellas formas específicas de violencia que suceden en este espacio. Por este motivo, en el apartado indicado —desde un enfoque experimental con realidades de cuatro centros educativos de diferentes ciudades del Ecuador— se nominan diversas peculiaridades y rostros de la violencia escolar en conexión con las masculinidades de los estudiantes.

Una vez identificadas las maneras en que se expresa la violencia escolar y sus masculinidades, en el capítulo cuatro se propone la noción *masculinidades insurgentes*³ como un cuestionamiento alternativo a las dominantes. Al mismo tiempo, este concepto se implementa como una estrategia preventiva en los contextos educativos. De esta forma, se asume que las masculinidades insurgentes no son solo un concepto teórico o un programa más de novedad académica. Por el contrario, es posible pensar en este término como un sistema de intervención estratégica, pedagógica y preventiva para reducir las prácticas de violencia escolar e incursionar en las posibles causas de comportamientos violentos relacionados con los varones. No obstante, es importante aclarar que esto no es una tarea que se limita a cambiar otra característica de masculinidad: es más que eso. De todas maneras, es un punto de partida que permite a la escuela incorporar nuevas estrategias de relacionamiento y participación que alteren las estructuras patriarcales que desencadenan las desigualdades.

Pues bien, ¿esto es factible?, ¿es posible incidir positivamente con otros ejemplos y expresiones de masculinidades que cuestionen las

³ El estudio del concepto masculinidades insurgentes surgió en el marco de las investigaciones del Doctorado Interdisciplinario en Estudios Socioreligiosos de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Este término refiere a que frente a las realidades de violencia en los contextos educativos, las masculinidades insurgentes se plantean como una estrategia preventiva para contribuir a una cultura de paz, lo que implica un proceso de formación autocrítica de los varones.

lógicas de dominación y aporten a la paz, cuidado, no violencia y buen trato? Y si lo es, ¿por dónde empezar?

El capítulo cinco del libro cierra con una propuesta para la transformación de masculinidades desde el trabajo directo con la institución educativa. Teniendo como telón de fondo la experiencia de talleres de sensibilización y formación de maestros y maestras de un centro educativo de la Amazonía ecuatoriana, los lectores y lectoras podrán vislumbrar las implicaciones que tiene para los directivos y el profesorado comprometerse con la formación de masculinidades insurgentes. A la vez, dispondrán de algunas orientaciones que trazan caminos para direccionar el cómo y por dónde ejecutar este proyecto.

En cuanto al alcance y limitación, *Masculinidades insurgentes. Propuestas frente a problemáticas de violencias en contextos educativos* pretende ser un punto de partida para instituciones educativas que desean incursionar en el trabajo preventivo de la violencia escolar desde la formación de masculinidades alternativas. Por todo ello, en este libro se encontrará un abordaje introductorio detallado y propuestas iniciales. Sin embargo, a pesar de los recursos presentados, falta una labor minuciosa sobre este concepto en un contexto educativo para articular y concretar espacios de formación de nuevos valores y modos de relacionamientos alternativos entre hombres y mujeres que incidan en su contexto social.

En otro orden de cosas, los capítulos de este libro fueron elaborados por diferentes equipos investigativos conformados por mujeres y hombres de distintas nacionalidades y especialidades; quienes —con una dirección general y coordinaciones responsables por segmentos— investigaron a partir de las cinco preguntas de investigación planteadas y a las que cada capítulo responde: ¿cuáles son las posibles causas de la violencia?, ¿qué relación existe entre masculinidad y violencia?, ¿en qué formas se manifiesta la violencia y las masculinidades en los contextos educativos?, ¿podrían las masculinidades insurgentes incidir positivamente en la problemática de violencia en los centros

educativos? y ¿cómo trabajar la formación de masculinidades insurgentes con enfoque preventivo e interdisciplinar para fomentar una cultura de no violencia?

Para lograr este objetivo, se aplicaron varios métodos y acercamientos investigativos, tanto de las ciencias sociales como de la investigación educativa. Además, se contó con asesores externos que examinaron y retroalimentaron los capítulos que les fueron asignados según su campo de especialidad y experticia.

En la redacción del libro, asimismo, se consideró el público objetivo: directivos y docentes de centros educativos y profesionales de otras disciplinas; por ello se optó por un lenguaje claro y accesible, en el que términos técnicos cuentan con una nota al pie que explica o aclara el significado o adiciona alguna información.

Antes de concluir es necesario agradecer a colegas, profesores, profesoras, amigos, amigas, asesores externos y, en definitiva, a todo el equipo de investigación que, desde septiembre de 2022, aceptaron trabajar de manera profesional, comprometida y *ad honorem* en este proyecto. A la par, se reconoce el trabajo de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) que, a través de su Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial, validó la pertinencia y relevancia de esta obra que hoy es accesible a toda la comunidad de manera gratuita.

Finalmente, esta obra es producto del amor, fe y compromiso profesional por un mundo mejor y por unas relaciones distintas, las cuales consideren como base el cariño, respeto, cuidado, solidaridad y amistad: factores deseados para el desarrollo pleno de cada niño, niña, adolescente y joven del planeta. Se espera, por último, que quienes lean este libro encuentren en sus páginas algo que les inspire y entusiasme a creer que esto es posible.


Ángel Manzo Montesdeoca

Capítulo 1. Orígenes de la violencia en la experiencia humana

 **Ángel Manzo Montesdeoca**

manzo_angel@hotmail.com

Universidad Nacional de Costa Rica

 **María Rodríguez Reyes**

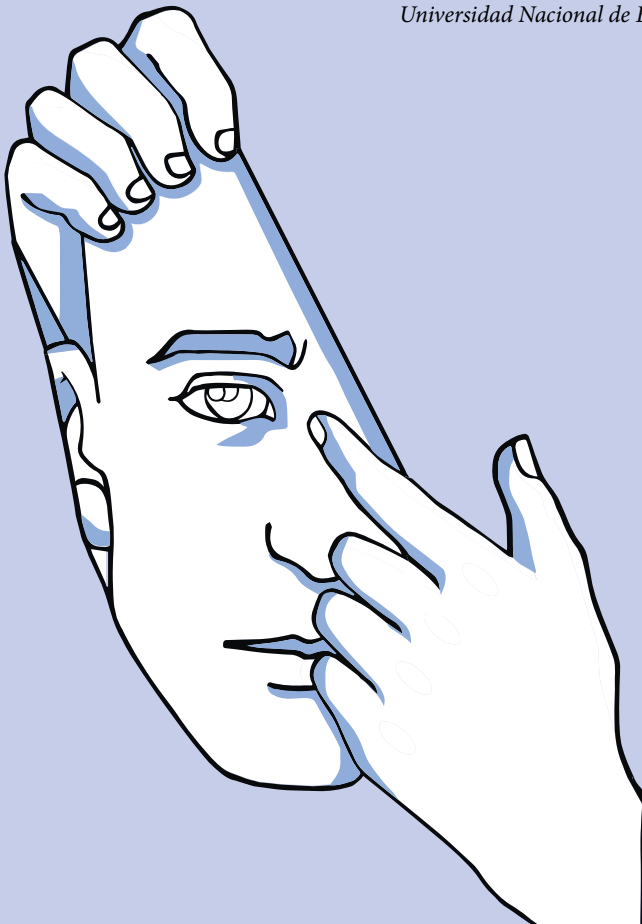
maria.rodriguez@ucacue.edu.ec

Universidad Católica de Cuenca

 **Mónica Contreras Moina**

monica.contreras@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación



Introducción

La violencia, como objeto de estudio, es un tema desafiante debido a su complejidad, por lo que exige un abordaje interdisciplinario para su comprensión. De hecho, en diferentes épocas y culturas ha tenido indistintas connotaciones como la que la sopesa y justifica en los conflictos comunitarios, la que la consiente como virtud del héroe, la legítima en las guerras o la censura a partir de una arista ética. Términos como *poder*, *fuerza*, *dominio*, *coerción*, *destrucción* y *muerte* se asocian. De esta forma, se podría enunciar que la violencia es proteica, adquiere distintos rostros, varios modos de expresarse y encuentra maneras de discurrirse en la constelación social. Quizás por ello no desaparece y se mantiene dentro de las interacciones humanas.

Por otro lado, su significado aparece en el contexto de la épica griega, donde el término *violencia* designa una cualidad del héroe “que le proporciona gloria y estimación social; a saber: un espíritu combativo, concebido como una fuerza física sobresaliente combinada con un impulso de agresividad” (López, 1989, p. 134). Así, en el ámbito de las grandes hazañas, los griegos asignaban distintas descripciones de una manifestación que se daba en la naturaleza, en los hombres o en los

dioses. Para Heráclito, por ejemplo, la violencia es representada como padre y rey de todo (Aparicio-Ordás, 2015). En este ámbito, la violencia se asocia con el término *hybris*, concepto que representó la violencia, exceso, desmesura, transgresión y furor. A continuación, esta noción fue introducida por Homero en *La Ilíada* cuando habló de violencia del cuerpo y de la palabra.

No obstante, si originariamente este término designaba una cualidad, el desarrollo moderno del espíritu humano fue restringiendo su uso y, más bien, la consideró como un punto de reflexión política y, por lo tanto, la cuestionó. En esta dinámica apareció un nuevo valor: la justicia, la cual provocará y estimulará los desarrollos constitucionales de los Estados (Aparicio-Ordás, 2015).

El trabajo de Jiménez-Bautista (2012), en concomitancia, explica que en el desarrollo de los estudios sobre violencia se ha determinado su carácter multifacético y ubicuidad en las escalas micro, meso y macro o mega. Asimismo, ha establecido los diferentes ámbitos: individuos, familias, grupos, instituciones y civilizaciones. A su vez, explora la manifestación de la violencia en el mundo actual, la cual está presente en las guerras y en todas las instituciones que las soportan como el ejército y el armamentismo. Por último, el análisis detalla su incursión en el plano político, ideológico, familiar, educativo y cultural.

A su vez, Martínez (2016) sostiene que el estudio de la violencia debe ser abordado desde cuatro principales campos de investigación: 1) el que atiende los orígenes y causas de esta; 2) el que se preocupa por las formas que asume, características y dinámicas propias que desarrolla; 3) el que se ocupa principalmente de las consecuencias y efectos que genera y 4) los contextos determinados en los que se desarrolla. Estos cuatro puntos son denominados, de manera general, análisis sobre la violencia.

En este tenor, Quiroz *et al.* (2023) proponen analizar el fenómeno a partir de las teorías del caos y la complejidad como alternativa plausible a una visión más realista de la violencia y las cosas vinculadas

o derivadas de esta; todo ello para entender y, por ende, desarrollar modelos predictivos que permitan reducir la violencia en el futuro.

A partir de lo mencionado, en este capítulo se interpelan las posibles causas de la violencia: qué la origina, cómo surge, de qué forma se manifiesta en la experiencia humana y qué o quiénes la producen. Para responder las preguntas nominadas, se utiliza el método bibliográfico desde un enfoque interdisciplinario y se revisa literatura especializada en función de cuatro perspectivas con las que se organiza la presentación del contenido: religiosa, psicológica, antropológica cultural y sociológica.

En este caso, el tratamiento de cada enfoque no pretende ser exhaustivo. Más bien, se limita a la consulta de especialistas y teóricos en el campo disciplinar con la intención de ofrecer una comprensión fundamental del objeto de análisis a partir de diferentes perspectivas de investigación.

Es importante recordar que este primer capítulo se vincula con el siguiente, dado que analiza la relación entre violencia y masculinidad. Los posteriores, por su lado, se articulan a la observación del comportamiento agresivo en contextos educativos.

Dios de la violencia: perspectiva religiosa

La relación entre religión y violencia se produce y reproduce en el espacio/tiempo de la trascendencia del principio del orden. La violencia que procede del allá sagrado —segregado, protegido y protector— manifiesta todos los rasgos que complican el uso de la fuerza cuando actúa en la proximidad del orden, de toda ley que se impone o que se sobrepone. De esta manera, la religión como vinculación a lo sagrado, se expresa con violencia; la que —a su vez— se convierte en violencia autorizada, autorizadora y autoritaria, legítima y legitimadora, ejecutiva y ejecutora.

Así, con el vínculo entre lo religioso y sagrado, “estamos ante una violencia que no cabe interrogar, ya que su misterio, su enigma impenetrable son parte de la superpotencia que, por principio, funda y mantiene el orden” (Lanceros, 2008, p. 42); todo ello es —aunque en ocasiones no lo parezca— el orden de la existencia y distancia; por ello, cuando de religión y violencia se trata, no siempre es fácil establecer diferencias.

Para Lanceros (2008), la religión es, desde el principio, el lenguaje del orden y, por lo tanto, de la distinción y coacción. En este sentido, se convierte en el lenguaje de la violencia, ya que designa o distingue un lugar desde el que impera soberana; incluso, segrega (sacraliza) espacios y tiempos que generan exclusión; así como santifica lugares (preferentemente institucionales) que sancionan.

Lancero (2008) indica, además, que la religión discrimina y difiere aquello que escapa a la norma y eleva a rango y categoría de trascendencia el principio del orden. El autor explica: “ese punto —soberano, mayestático— en el que coinciden lo que puede y lo que vale y que se despliega, a la vez como autoridad, fuerza y violencia” (p. 39). De esta forma se explica la relación entre sacralidad y violencia.

Ahora bien, ya que esta se encuentra relacionada y en interdependencia con el ser humano, autores como Girard (2005) consideran que esta se produce a partir de lo que define como rivalidad mimética que conecta al otro con el valor y deseo. En sus palabras:

La violencia posee unos extraordinarios efectos miméticos, a veces directos y positivos, otras indirectos y negativos. Cuanto más se esfuerzan los hombres en dominarla, más alimentos le ofrecen; convierte en medio de acción los obstáculos que se cree oponerle; se parece a un incendio que devora cuanto se arroja sobre él con la intención de sofocarlo. (p. 38)

Además, Girard (2005) explica que “volvemos a una idea antigua pero cuyas implicaciones son tal vez ignoradas; el deseo es esencialmente mimético, se forma a partir de un deseo modelo; elige el

mismo objeto que este modelo” (p. 153). Después, añade que cuando dos deseos que convergen sobre el mismo objeto se obstaculizan, cualquier mimesis vinculada termina en conflicto, ya que los hombres no identifican con claridad a esta causa de la rivalidad. Es decir, para el autor, el deseo mimético no puede separar por completo los tres términos que se encuentran involucrados en la experiencia, mismos que son la identificación, elección del objeto y rivalidad. De esta manera, el conflicto generado por la imitación y el objeto de deseo se expresa en un acto agresivo.

En cuanto a la rivalidad mimética, religión y violencia, la teoría mimética ha sido cuestionada por no responder de manera plena a las realidades de violencia que no surgen desde el deseo de imitación como el caso de las necesidades básicas; dado que no siempre los actos violentos corresponden al deseo del otro, sino al imperativo de cubrir necesidades primarias; por ejemplo, agua o dinero, los cuales son objetos de valor simbólico y vinculados a la relación de subsistencia.

Otro aspecto adlatere a la religión y violencia es la muerte. A propósito, Han (2020) —refiriéndose a la cultura arcaica— observa que la violencia, como primera experiencia religiosa, no está relacionada con la imitación; más bien, se centra en la supervivencia, muerte y poder. En coherencia, el autor afirma que:

la violencia es, en efecto, la primera experiencia religiosa. El trauma, el miedo y, a la vez, fascinación, que para la gente de los tiempos prehistóricos debió suponer la violencia aniquiladora de la naturaleza y la violencia letal de los animales carnívoros, hizo que quedaran personificadas en deidades o elevadas a realidades sobrehumanas. (p. 26)

A partir de ello, el autor explica la violencia en términos externos, dado que ubica que su procedencia se manifiesta ya sea por la fuerza de la naturaleza o el ataque de un enemigo; es una violencia que no se concibe desde la interioridad ni de la sociedad ni del cuerpo. En general,

toda muerte es violenta, pero no es admitida como natural o como parte de la violencia de la naturaleza.

En este contexto, la religión arcaica se entiende como un complejo sistema de interacciones con la violencia externalizada como sagrada. Los sacrificios y ofrendas humanas al Dios sangriento ante las guerras eran formas de prevención de su ira. En este tenor, el rol de la religión es mediar el efecto de la violencia. Han (2020) indica que, en la cultura arcaica, la violencia “se erige en un medio central de la comunicación religiosa. Se establece una comunicación con el Dios de la violencia por medio de la violencia. Muy distinto es el comportamiento hacia una violencia que se experimenta como divina” (p. 27).

Girard (2005), años antes, aseguraba que lo preventivo de la violencia es terreno de lo religioso. No obstante, este postulado impele una ambivalencia, ya que “la prevención religiosa puede tener un carácter violento” (p. 16). Por todo ello, la religión establecería como objetivos “amainar la violencia y evitar su desencadenamiento, aunque sea por medio de la violencia” (p. 34). Aquí el sacrificio —o víctima— funciona como un elemento que desvía la violencia hacia un objeto sustitutorio.

En síntesis, para Girard (2005), la violencia constituye el verdadero corazón y alma secreta de lo sagrado. El mecanismo del sacrificio —o aquello que se puede definir como chivo expiatorio— es el nexo a partir del cual nace una religión que canaliza la violencia de una comunidad. En este marco, se resalta la función de lo religioso en nexo con la violencia, donde los comportamientos morales apuntan a la no-violencia de manera inmediata en la vida cotidiana. Aunque, de forma contradictoria, se emplea este elemento para lograr tal fin. Esto implica que, como sostiene Girard, “lo religioso es, en primer lugar, el levantamiento del formidable obstáculo que opone la violencia a la creación de cualquier sociedad humana” (p. 320).

En esta línea de pensamiento, la muerte se entiende como consecuencia de una instancia de violencia, aunque esta se combate con una contra-violencia. Es decir, alguien se defiende de ella ejerciéndola

activamente: se mata no por ser asesino, sino por autoprotección frente a la muerte. En definitiva: es un medio para inmunizar y proteger a la comunidad.

Sin embargo, el ejercicio de la violencia incrementa la sensación de poder. Aunque la misma, según Han (2020), “todavía no presenta una relación de dominación. No supone un amo y un esclavo” (p. 30). Es más, la violencia no hace poderoso a nadie, sino culpable. Pero esta apreciación será alterada por la función del nacimiento de los Estados-nación —comenzando en 1648 con el Tratado de Westfalia y consolidándose en 1789 con la Revolución francesa—, los cuales emplean una lógica de poder distinta a la sociedad arcaica que libra guerras para defender su autonomía e identidad frente a otros grupos (Clastres, 2008).

En referencia a las religiones monoteístas, cuya creencia se basa en la existencia de un solo Dios (judaísmo, cristianismo e islam), Treballe (2008) indica que en estas coexisten dos corrientes contrapuestas: una más propensa a la no violencia y al pacifismo —la de algunas figuras proféticas como Jesús de Nazareth, los *poverelli* y los místicos cristianos o sufíes— y otra que tiende a la intransigencia e intolerancia, al querer sacralizar la sociedad mediante un derecho divino que se arroga la representación del mismo Dios. Pero esta figura “según los textos fundacionales de estas tres religiones prefiere la vía de la tolerancia y de la no violencia” (p. 161).

Fuentes (2022), por su lado, destaca que ciertas corrientes del pensamiento occidental hacen del monoteísmo una ideología política ligada a un concepto de poder divino que conduce ineluctablemente a la intolerancia religiosa y totalitarismo político. De este modo, el Dios monoteísta es acusado de ser el responsable de los horrores de la historia religiosa del judaísmo, cristianismo e islam. Aunque podría pensarse que el problema que desata la violencia en las religiones surge de sus luchas internas por su propio Dios verdadero, ya que, si solo es uno, no puede existir en otras religiones. El politeísmo —que reconoce la existencia de

muchos y diversos dioses— no es, por principio, menos violento ni está exento de la violencia. En efecto, Trebolle (2008) indica que:

Sus dioses también luchan por la hegemonía en el reino de los cielos y arrastran en sus guerras a los humanos. Es más, la violencia de los reyes y dioses asirios inauguró una política decididamente imperialista que incluía el exterminio o el intercambio de poblaciones entre diversos países, como le ocurrió a Israel, cuya población fue deportada en el año 722 a. C. (p. 174)

Autores como Agamben (2004) —siguiendo el pensamiento de Walter Benjamin— incluye una connotación religiosa al ejercicio del derecho mediante la violencia. Su interpretación es espiritualizada al ámbito de la demonización y el mesianismo salvífico. En *Estado de excepción* de 2004 indica que “un día la humanidad jugará con el derecho como los niños juegan con los objetos en desuso” (p. 121). En su planteamiento del ejercicio de la violencia por parte del soberano (derecho de la violencia) en el estado de excepción, la misma se asume como fundadora de soberanía, ya que la violencia desnuda, por sí sola, no es capaz de crear espacios, dado que carece de fuerza mediadora; pero solo el poder puede hacerlo. Por consiguiente, se establece la relación entre poder, religión y violencia.

En este aspecto, no puede negarse que las “grandes religiones” surgieron como pequeños movimientos alternativos minoritarios dentro de una sociedad particular; grupos que —en muchos casos— fueron inspirados por un líder, profeta o maestro y que junto con algunos discípulos aparecían como una comunidad marginal dentro de algún sistema religioso o político. Los procesos de institucionalización de estos grupos los vincularon al sistema político y al poder de la época, generando un paso de disidencia a la consolidación de una religión oficial (Aguirre, 2015).

Ejemplo de este proceso es el cristianismo que, en sus orígenes, no fue asumido como religión imperial, sino hasta el siglo IV. De hecho, el curso de oficialidad de lo que antes fue una secta que nació al interior

del judaísmo, un movimiento divergente y radical que se identificaba con los más pobres de su tiempo y cuyo líder modeló la no violencia, en pocos siglos se transformó a una religión bien instalada en el Imperio romano con una fuerza legitimadora de conquista por medio de la espada y la cruz.

De esta forma, cuando la religión opera dentro de las instancias políticas en su entorno, adquiere un carácter de mayor influencia, lo que se traslada fácilmente a un ámbito cultural, público y político. Esto se puede observar en el siglo XXI con algunas naciones y estados que operan con el discurso religioso para ejecutar sus principales acciones. Por consiguiente, la violencia resulta un componente de las religiones en cuanto práctica social y política insertada en la estructura de la sociedad de su tiempo.

Arendt (2005), por otro lado, realizó un estudio sobre las bases teóricas de la violencia. La autora concluye que esta es la expresión más contundente del poder y surge de la tradición judeocristiana y de su imperativo conceptual de ley. Asimismo, explica que la violencia se enraíza en lo más profundo y original de la sociedad occidental; es decir: en los principios más antiguos que fundaron el pensamiento. Tamayo (2011), a su vez, acusa a las religiones de generar actitudes y prácticas violentas entre sus seguidores, de ser fuente de fanatismo e intolerancia y factor de violencia. Por este motivo, el autor sostiene que debe observarse el carácter institucional político que adquiere la religión y cómo se vale de la violencia para su legitimación en diversos escenarios y contextos.

Es evidente que en todas las religiones es propenso el surgimiento del fundamentalismo religioso, debido a la militancia de sus seguidores. Este, de hecho, se entiende como una postura irracional de sus fieles ante cualquier presentimiento de ataque o amenaza a su religión, incluso por causas ideológicas. En este marco, germinan actitudes violentas expresadas como fervor religioso ciego, acrítico y legitimado.

Duque (2008), apoyándose en la filosofía de Paul Ricoeur, comenta que el fundamentalismo consiste en la voluntad de no cuestionar el sustento, cimiento o suelo de una construcción mítico-religiosa o racional. Con esta postura se llega —en varias ocasiones— al extremo patológico de considerar “absolutamente justificados los crímenes más abyectos” (p. 101). En tal sentido, el fundamentalismo se configura a partir de una específica idea de Dios; un ente al que hay que defender y proteger mediante actos de violencia, dado que se convierte en voluntad divina. Referente a ello, Fabris (2008) interpela este fenómeno:

¿Cuál es la relación entre el Dios bíblico y la violencia? ¿El Dios de la Biblia es un Dios violento? Sí y no, podría decir, en los modos que he intentado especificar. Con todo, concluyo formulando una última cuestión: ¿de qué Dios no es la violencia? A ello sí me veo capaz de contestar. La violencia no es de muchos aspectos que caracterizan al Dios de la tradición hebreo-cristiana. Existe, efectivamente, el Dios de los fundamentalistas, el ídolo que impone su voluntad incondicionada, y el Dios que promueve en cambio el amor y la convivencia entre los hombres. Este Dios no es un Dios violento, sino pacífico. Y es precisamente este proyecto de paz el mismo que puede ser percibido y puesto en práctica por todos los hombres de buena voluntad, ya sean laicos o religiosos, sea cual sea la religión que profesen. (p. 137)

Díez de Velasco (2008), al referirse a la relación entre religión y violencia, indica que esta se puede entender como una acción divina inapelable, externa y que conforma, a su vez, el temor al verdadero conocimiento que necesita un proceso mental para fundamentarse.

Por todo lo considerado, es oportuno preguntarse: ¿es la religión fuente o causa originaria de la violencia? Si la religión es el vínculo que religa⁴ al ser humano con la deidad, y el accionar religioso surge a partir de aquella relación íntima entre el devoto-feligres y la fe en

⁴ Vale destacar que la palabra religión proviene del término latino *religa* que significa religar o unir.

su deidad, todo acto de violencia es ejercido por el ser humano en nombre de su Dios.

Pues bien, ¿Dios es violento, fuente o causante de violencia? Si bien no se puede negar el vínculo entre lo sagrado y la violencia y el intento de la religión por mediar o paliar su experiencia en la humanidad, esto no hace de por sí a la religión fuente de violencia. Como sostiene Tamayo (2011), aunque se puede reconocer el aspecto negativo que han generado las religiones con sus luchas, pugnas y atrocidades cometidas en su nombre, también tienen un lado positivo como caudales culturales de la humanidad y son una vertiente de sabiduría.

Con base en ello, se asume que una religión, profesada sin una perspectiva crítica, puede incentivar la violencia. En efecto, el fervor o cualquier otro factor religioso puede convertirse en un detonante para la agresión. Es más, desde una perspectiva histórica, ha volcado a los seres humanos, grupos y naciones a actuar —de manera despiadada— en nombre de Dios o voluntad divina. Ello se refleja, por ejemplo, en los actos de terrorismo que tienen un aval religioso.

En síntesis, las deidades o dioses pueden ser asumidos de muchas formas. Sin embargo, son dos las posturas más claras: como fuerzas que promueven y contribuyen a la paz y el bienestar humano y como potencias destructoras que actúan para defender o proteger cualquier amenaza que ataca los linderos del territorio de lo sagrado.

Comportamientos violentos: perspectiva psicológica

Hablar de las causas de la violencia desde la psicología, implica identificar factores subyacentes que contribuyen a un comportamiento en similares términos. Así, se pueden ubicar situaciones de riesgo, contextos o situaciones que aumentan la probabilidad de que se manifiesten conductas agresivas. En este sentido, Allen y Anderson (2017) mencionan que existen factores sociales, cognitivos, de personalidad, desarrollo y biológicos de la violencia. Los personales

influyen en las cogniciones, sentimientos y procesos de evaluación y decisión que intervienen en el comportamiento agresivo o no agresivo. Asimismo, los biológicos y ambientales persistentes pueden determinar la personalidad a través de cambios en las estructuras de conocimiento.

De acuerdo con Huesmann (2016), para comprender las conductas agresivas y/o violentas es importante considerar predisposiciones personales y determinantes situacionales precipitantes que interactúan entre sí. De esta manera, se podrá evidenciar que, desde una perspectiva psicológica, son heterogéneas y complejas las causas de la violencia y que se está frente a una serie de elementos que contribuyen al comportamiento agresivo.

La violencia, por otro lado, se asocia a las formas de agresión que no tienen valor adaptativo y que van más allá del acto y considera la intencionalidad de la persona que ejerce violencia, el contexto en el que se produce las relaciones de poder y el efecto que tiene en las personas (Sepúlveda y Moreno, 2017). Con este marco, la definición de la palabra violencia consiste en:

el uso intencional de fuerza física o poder, real o en grado de amenaza, contra uno mismo, otra persona o contra un grupo o una comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, mal desarrollo o privación. (Krug *et al.*, 2003, p. 5)

A su vez, autores como Berkowitz (1970; 1983), Bandura (1973) y Anderson y Bushman (2002) distinguen entre agresión y violencia. Ellos coinciden que el primer término refiere a cualquier forma de comportamiento que tiene la intención de dañar —o no— a otra persona. Incluso, admite el uso de la fuerza física. Mientras que la violencia es una manifestación intensa y extrema de agresión que se ejecuta con el propósito de herir de gravedad o causar la muerte.

En esta línea de pensamiento, Thomson *et al.* (2021) sostienen que la agresión tiene dos tipos. Por un lado, la agresión proactiva que se

trata de un comportamiento dirigido a un objetivo y que pretende causar daño para obtener un beneficio instrumental. Por otro lado, se encuentra la agresión reactiva que se da como reacción ante la percepción de amenazas o provocaciones y se regula con las emociones.

A su vez, Hamby (2017) señala que existen múltiples comportamientos que pueden ser considerados agresivos, pero no violentos. Es más, hay comportamientos que no se enmarcan en un cuadro propio de la violencia como los accidentes y la defensa propia a pesar de que incluyen agresiones. Asimismo, el autor sugiere que se pueden utilizar cuatro elementos para identificar y diferenciar un comportamiento agresivo de uno violento: a) que no sea esencial, b) que no sea deseado, c) que sea perjudicial y d) que sea intencionado.

Los comportamientos no esenciales —violencia de género, maltrato infantil y acoso escolar— son considerados mal adaptativos, ya que no cumplen con una función vital. Estas conductas tampoco son deseadas y resultan perjudiciales, pues generan un daño físico y/o psicológico en la víctima. Respecto al elemento de intención, se recalca que requiere de un proceso cognitivo previo para que una persona pueda entender y planificar su comportamiento con el propósito de perjudicar a otra persona (Krahé, 2017). Este factor inaugura un debate amplio, en tanto los comportamientos considerados imprudentes o negligentes pueden ser una forma de violencia.

Cabe añadir que se pueden identificar distintos tipos de violencia, así como la relación entre las causas y efectos. Respecto a las causas, se habla de factores biológicos y otros que predisponen a la agresión y que se vinculan con la familia, comunidad, cultura y otros agentes externos que interactúan y favorecen la manifestación de la violencia (Krug *et al.*, 2003). De los efectos se puede observar la cuantificación de lesiones, secuelas y/o muertes. Por todo ello es necesario interpretar los contextos de relación de poder entre las víctimas y victimarios (Galaviz, 2021), tanto como el entorno social en el que se ejecuta la violencia, dado que esta puede ser justificada, condenada o prohibida.

A partir de la perspectiva del aprendizaje social, se entiende al comportamiento violento como un aprendizaje adquirido del entorno, círculo familiar, comunidad o medios de comunicación; todos ellos influyen en la persona y disminuyen su sensibilidad para entender las consecuencias de un acto agresivo.

En este aspecto, Bandura (1975) propuso la teoría del aprendizaje social que sugiere que la violencia puede ser aprendida a través de la observación e imitación de modelos agresivos. Dicha teoría postula, además, que el comportamiento es el resultado de una interacción dinámica entre factores ambientales, cognitivos y conductuales. En este sentido, el autor enfatiza los procesos cognitivos —memoria, atención y motivación— para la formación de dicho comportamiento. Refiere, en paralelo, que las personas aprenden observando a los demás e interpretando su comportamiento en un contexto social y que, al momento de nacer, no cuentan con repertorios de conducta agresiva, sino que este rasgo se adquiere y perfecciona.

En tal sentido, Bandura (1975) plantea que una persona puede adquirir estilos agresivos de conducta ya sea por la observación de modelos similares o por la propia experiencia en situaciones de violencia como, por ejemplo, una pelea. También hace referencia a la desvinculación moral que se vincula al proceso en que una persona justifica un comportamiento socialmente inaceptable o perjudicial para los demás, en tanto lo racionaliza y reconoce como necesario o aceptable; esto sin sentir culpa, remordimiento alguno o acusando a la víctima.

Bandura (1975), incluso, fue crítico respecto a concebir a la agresión como una respuesta innata. Sin embargo, destacó que la estructura biológica influye en los límites que se imponen a los tipos de respuestas agresivas, lo que permite que las conductas se perfeccionen. También, señaló que la genética determina la adquisición y progreso del aprendizaje de estos comportamientos. De esta manera, el autor concluye que la violencia es una respuesta ante la frustración y, a su vez, una de las principales causas de conductas similares.

Por otro lado, Breuer y Elson (2017) plantean la teoría de la frustración-agresión que indica que las personas se enfrentan a situaciones de impotencia cuando se ven limitadas por factores sociales y culturales que obstaculizan sus metas. Como resultado, tienden a experimentar la agresión como una emoción negativa y recurren a la violencia como forma de recuperar el control; lo que puede manifestarse como violencia física, verbal o comportamientos destructivos (Domènech e Íñiguez, 2002).

Cabe mencionar que algunos autores, desde un enfoque biologicista, sugieren que factores tales como la genética, hormonas o química cerebral y la interacción de estos con el ambiente contribuyen al comportamiento violento (Scarpa y Raine, 2007). Por ejemplo, un estudio presentado por Yang y Raine (2009) señala la relevancia de las alteraciones estructurales y funcionales prefrontales en individuos antisociales, evidenciándose reducciones en la corteza prefrontal. Este estudio se enlaza con el de Raine (2008), donde se destaca las influencias ambientales en la expresión de un comportamiento antisocial y disfunción temprana de la amígdala.

Por otro lado, el psicoanálisis tiene una perspectiva multidimensional y compleja para abordar las causas de la violencia. Desde este enfoque, el fenómeno mencionado se entiende como una reacción que surge debido a la interacción de elementos internos y externos. Así, la violencia puede ser el resultado de un conflicto que la persona no ha resuelto, lo que genera sentimientos reprimidos, rabia, venganza, traumas, inseguridad y trastornos mentales como efecto de la experimentación de sentimientos de frustración (factores internos). Por ello, Freud (1920), habla de la noción *thanatos* (muerte) que indica una tendencia hacia, justamente, la muerte. El autor, de hecho, explica que la agresividad está ligada al dolor, displacer y a la pulsión de muerte; sostiene que, por naturaleza, el ser humano no es un ser manso, sino que en cada sujeto está presente una inclinación y agresividad latente por lo que ve en el otro y que es la posibilidad de satisfacer el impulso agresivo.

Freud (1920) menciona, además, que estas sirven a la autoconservación del individuo. La comprensión de la violencia y agresión desde la mirada psicoanalítica requiere de un abordaje más profundo. Es importante señalar que esta teoría ha recibido críticas y ha sido cuestionada. Una importante falla es la imposibilidad de comprobar o predecir si la catarsis propuesta por este modelo puede ser un tratamiento eficaz (Sturmey, 2022).

Desde la perspectiva psicoanalítica, Bowlby (1977) realizó importantes contribuciones en la comprensión de la experiencia temprana y formuló la teoría del apego. Según el autor, esta es una conexión emocional que se establece entre dos personas. Además, sostiene que la interacción con los cuidadores principales durante la infancia tiene un impacto significativo en la formación de expectativas y creencias sobre uno mismo, el mundo y las relaciones. Bowlby (1973;1980) también señala que la calidad de las relaciones en la primera infancia tiene un impacto en las relaciones posteriores, dado que si se desarrolla un vínculo seguro entre el niño y el cuidador principal se facilita el desarrollo emocional y social. En otras palabras, tener una figura de apego proporciona una base sólida para explorar el entorno y ayuda a regular el miedo y ansiedad en los niños (Sroufe, 1986; Belsky, 2002; Mendiola, 2005; Malekpour, 2007; Van Rosmalen *et al.*, 2015).

En esta línea, Ainsworth y Bell (citados en Delgado y Oliva, 2004) realizaron un estudio en laboratorio para tratar lo que ellos denominaron bajo el sintagma *la situación del extraño* con el fin de analizar el comportamiento de los niños, buscar efectos y explorar situaciones estresantes. Este experimento, en específico, se diseñó para identificar patrones de apego entre el cuidador y el niño. A partir del mismo, se determinó que el vínculo construido es esencial para clasificar la relación: segura, insegura-evitativa e insegura y resistente.

El primer término significa que el infante puede explorar el entorno, en tanto considera al cuidador como una base segura y refugio al que regresar cuando se angustia por las separaciones. La clasificación

insegura-evitativa se emplea cuando el niño desvía su atención del cuidador para disminuir la angustia. Por último, cuando los niños muestran ansiedad y frustración como una forma de maximizar la atención se considera insegura y resistente. Main y Solomon (1986), a su vez, refieren una categoría adicional: desorganizado/activo. Esta supone la existente de comportamientos alterados, extraños y con tendencia conflictiva.

En otro orden de cosas, gracias a los trabajos propuestos por Robert Anda y Vincent Felitti —en los noventa— respecto a las experiencias adversas en la infancia (ACE)⁵, ha sido posible abordar el tema de manera más profunda y sostenida en el tiempo (Lee *et al.*, 2016; Vega y Núñez, 2017; Foote, 2021; Morgat *et al.*, 2021).

Las ACE son situaciones que han sido experimentadas en edades tempranas; estas pueden ser violencia sexual, física y emocional, negligencia o abandono u otras circunstancias del grupo familiar como cuidadores con enfermedades mentales, antecedentes penales, abuso de sustancias y violencia en la adultez. Dichas experiencias pueden ser total o parcialmente traumáticas y pueden generar hostilidad, ira, arrebatos de irritabilidad que se han descrito como un componente de la psicobiología del estrés postraumático (Wilson *et al.*, 2004); todo ello crea la tendencia a adoptar comportamientos de riesgo en la adultez (Buffarini *et al.*, 2022).

Van Der Kolk (1987) describe factores que impactan a largo plazo en la adaptación del trauma. A saber: la gravedad del estresor, predisposición genética, fase de desarrollo en la que la persona se encuentre, sistema de apoyo social, historia previa del trauma y la personalidad preexistente. En este ámbito, se ha señalado, asimismo, que un predictor importante del comportamiento en la adultez es el maltrato infantil por parte de los cuidadores primarios u otros. Estudios han demostrado que niños víctimas de maltrato físico, psicológico,

⁵ ACE proviene de la expresión en inglés *adverse childhood experiences*.

emocional y/o sexual tienen predisposición a desarrollar conductas violentas o agresivas (Straus, 1991; Donnell y Straus, 2008; Gilbert *et al.*, 2009; Crombach y Bambonyé, 2015; Rivas *et al.*, 2020).

Esta relación puede ser explicada desde la teoría del aprendizaje social y la teoría de la privación emocional. Desde la primera, como señaló Bandura (1973;1975), se sugiere que la exposición a la violencia enseña a los niños que este comportamiento es un recurso válido para la resolución de conflictos y para obtener lo que desean. La teoría de la privación emocional, por otro lado, sugiere que un ambiente con un inadecuado sistema de cuidado y protección influye en el desarrollo de problemas conductuales y emocionales relacionados con la violencia; es más, predispone al sujeto a replicar dichos comportamientos. En este tenor, es importante señalar que no sucede así en todos los casos, puesto que factores como la resiliencia y otros pueden ayudar a prevenir comportamientos agresivos.

En un estudio realizado por Murrell *et al.* (2007) evidenció que los menores expuestos a situaciones de violencia tienden a manifestar un comportamiento en los mismos términos en la adultez. Si bien el alcance no fue concluyente, el estudio reveló que la frecuencia y gravedad de la violencia y la psicopatología aumentaron a medida que el nivel de exposición de la violencia en la infancia aumentaba. Los autores refirieron que los adultos que han ejercido conductas violentas en el entorno familiar (violencia doméstica) han presenciado esta durante su infancia; quienes maltratan a menores han sido maltratados en la infancia y quienes han sido víctimas de malos tratos tienden a cometer actos de violencia en general (Murrell *et al.*, 2007).

Muniz *et al.* (2019) realizaron un estudio con base en datos de jóvenes de alto riesgo que fueron procesados, por al menos un delito, y evidenciaron que la exposición a las experiencias adversas en la infancia —abuso emocional, físico, abandono emocional, violencia o abuso de sustancias en la familia— fue un predictor para los problemas externalizados como la agresión.

Por todo lo expuesto en este apartado, desde la perspectiva psicológica, se puede concluir que las causas de la violencia son diversas y complejas. De hecho, no existe una única explicación o factor responsable de este fenómeno, dado que surge por la interacción de múltiples elementos internos y externos. Así, la violencia puede estar asociada al temperamento, rasgos de personalidad, emociones, experiencias de violencia o traumas que pueden generar un ciclo de abuso y agresión.

Prácticas culturales y violencias: perspectiva antropológica-cultural

La naturaleza de la violencia es multifactorial, porque está relacionada con fenómenos psicológicos, sociológicos y culturales; por ende, no es solo un hecho individual, más bien es colectivo. Por esta razón la antropología estudia la relación de las culturas en las sociedades, sus interacciones y sus vínculos con la violencia. Con base en este marco, en el presente apartado se analizará —precisamente— la violencia desde la perspectiva antropológica para comprender cómo esta se construye en la sociedad y cómo se manifiesta en diferentes formas.

De inicio, la antropología ostenta un campo amplio de estudio sobre cómo las prácticas culturales y las estructuras sociales influyen en la violencia; al mismo tiempo, pretende conceptualizar dicho vínculo. Para Bourgois (2001), la violencia no puede ser entendida sin sopesar el contexto social, cultural, histórico y político en el que se desarrolla. Por ejemplo, desde el estudio transcultural de la violencia, se reconoce que no toda conducta de este tipo implica el uso de la fuerza, debido a que existen sociedades no occidentales en las que se puede realizar daños físicos de manera invisible mediante prácticas como la brujería u otras experiencias de violencia ritual o simbólica. Aunque es cierto que existen, sobre todo, prácticas culturales violentas como la ablación en la que los ejecutores de agresión física niegan su crueldad en función

de sus criterios culturales. En este tenor, las violencias desde la mirada antropológica dependerán de las condiciones socioculturales.

En la tesitura del colonialismo en América, las prácticas caníbales dieron luces sobre cómo se construyen los imaginarios de violencia en relación con la cultura y control social. Los cronistas de ese período como Bernardino de Sahagún, José de Acosta y Pedro de Cieza de León expusieron a este hábito como un acto antropófago; es decir, recrearon la imagen de hombres comiendo a otros hombres por el simple hecho de ser violentos. A su vez, emplearon esta costumbre para justificar el exterminio a los pueblos indígenas con el falso fin de civilizar a las poblaciones que reconocían como inferiores, bárbaras o inhumanas.

Occidente, en evidencia, enmarcó al canibalismo como un comportamiento violento de los otros. Esta fue una estrategia para que no se cuestionen sus propias formas de violencia hacia los pueblos originarios de América. Weinberg (2014) —citando a Montaigne (1962)— explica que “es más bárbaro comerse a un hombre vivo que comérselo muerto” (p. 38), en tanto referencia que existen actos aún más crueles en diferentes culturas que tienen el propósito de dominar e instaurar miedo. En la sociedad europea, al mismo tiempo que se colonizaba, se creaban instrumentos de tortura para la Inquisición. Por otra parte, lo que la mirada colonial juzgaba como salvajismo o prácticas violentas de los pueblos amerindios, para los indígenas representaba una cosmología de diferentes ritos de transformación de la muerte en vida y sistemas simbólicos.

La imagen de seres salvajes o violentos era la forma de estigmatizar a la población colonizada para presumir una falsa superioridad del hombre blanco y argumentar a favor de la violencia bélica y explotación colonial. A través del canibalismo expuesto por occidente, algunas prácticas culturales eran relacionadas con lo maligno con el objetivo de suprimir el mundo simbólico y el ritual de transformación, de convertir al otro en parte de la comunidad (Favaron, 2010). En otras palabras, no se analizaban otras lógicas que no sean la de los colonizadores.

Es por eso que, para conceptualizar la violencia, se debe partir desde una perspectiva sociocultural e histórica crítica. En el caso del canibalismo y la colonización europea: ¿quiénes eran los salvajes o violentos? Si se observa al canibalismo desde una línea de violencia y fenómeno de irracionalidad, se podría asegurar que —hasta la actualidad— el sistema-mundo⁶ se mantiene en esa misma lógica.

Por otro lado, en el texto de Whitehead (2013) se describe a la máquina de guerra caníbal como una manifestación del canibalismo moderno. Una máquina que surge dentro de un Estado que legitima su violencia, produce significados y se apropia de los conceptos de la brujería y lo divino para asociarlos con la guerra. En esta dinámica, incluso, se institucionaliza la violencia a modo de un contrato social del Estado-nación y se convierte en un medio para sus fines (Benjamin, 1999). Así, la violencia y el miedo son instrumentos de la guerra eterna que se expandió en el colonialismo y se mantiene naturalizada para mantener el orden social capitalista. Los estados dominantes utilizan este sistema de la máquina de guerra y el aparato ideológico para la extracción cultural y explotación económica de cualquier población en cualquier tiempo.

Por ello, desde la antropología, son los determinados momentos históricos y hechos sociales que influyen en la forma en que se define la violencia. En algunas culturas, ciertas formas de ella pueden ser normalizadas o incluso valoradas y justificadas; mientras que en otras se consideran inaceptables. Por ello, no todas las prácticas culturales deberían ser aceptadas o respetadas cuando existen daños a la integridad física, psicológica y sexual. Aunque exista la tendencia a definir a la violencia como el uso agresivo de la fuerza física por parte

6 Wallerstein (2011) conceptualizó las relaciones económicas, políticas y culturales a nivel global como una unidad a la que denomina sistema-mundo. En su teoría, el mundo es un sistema integrado en el que hay regiones o países que cumplen roles específicos en el desarrollo económico y el poder político global; lo que genera repercusiones en otras latitudes y, a la vez, logra interdependencias.

de individuos o grupos en contra de otros, existen otras manifestaciones de agresividad no física.

También figura otro tipo de violencia entre los humanos y lo no humano. Esta es, en específico, una manifestación de la dominación humana sobre la naturaleza y otras formas de vida, donde los primeros son la especie dominante en el planeta y operan sobre los no humanos porque tienen el derecho de controlar y utilizar los recursos naturales y otras formas de vida en beneficio propio. Plumwood (2002), en este sentido, critica la visión de la naturaleza como un objeto inerte y sin vida. Por el contrario, defiende la idea de que los seres humanos deben aprender a vivir en armonía con la naturaleza y reconocer la interconexión entre todos los seres. Así, la violencia desde el sentido antropocéntrico puede perpetuar la desigualdad y la injusticia social, ya que algunos grupos sociales tienen más acceso y control sobre los recursos naturales que otros. Esto, en efecto, se refleja en la violencia que ejercen las empresas extractivas en territorios de comunidades ancestrales.

La violencia de los humanos a los no humanos por la extracción de los recursos minerales también es un canal para que los grupos de poder violenten a otros colectivos sociales. En este caso, tiene más valor el capital sobre la vida de las poblaciones indígenas y campesinas, a las que se les expropia de sus territorios ancestrales. Esto es un acto violento en el que se vulneran los derechos humanos, a través de la contaminación, enfermedades, impactos sociales y culturales que producen las actividades extractivistas.

Como se ha descrito, la violencia no solo es un acto físico. En su defecto, está construida con una base social, atraviesa las formas de vida e incluso —al presentarse en diversas modalidades— puede modificar a las culturas. Bourgois (2010) la define a partir de cuatro modalidades: política, estructural, simbólica y cotidiana. La primera incluye formas de agresión física y el miedo administrado por las autoridades oficiales, represión y tortura policial y militar que juegan a favor de ideologías,

movimientos o estado políticos. Este tipo ha sido uno de los más estudiados desde la historiografía.

Por su lado, la violencia estructural que refiere a la forma en que las instituciones, políticas y prácticas sociales perpetúan la discriminación y desigualdad a lo largo del tiempo. Por ejemplo: pobreza, falta de acceso a los servicios de salud y educación, discriminación en el empleo y vivienda y la ausencia de representación política de los grupos empobrecidos o racionalizados.

La violencia simbólica⁷ es la forma en que se utilizan los símbolos, valores y creencias culturales para mantener y justificar las relaciones de poder y dominación en una sociedad y para legitimar la desigualdad y jerarquía. Los casos habituales son las normas culturales que dictan que los hombres son más capaces o que las mujeres son menos capaces. Vale indicar que esta violencia se reproduce a través de los medios de comunicación, sistemas educativos, instituciones religiosas y otras formas de la cultura y socialización.

Por último, la violencia cotidiana son las prácticas y manifestaciones diarias de violencia en un nivel microinteraccional. Esta forma no es necesariamente planificada, pero puede ser el resultado de relaciones desiguales de poder y de la falta de respeto. Esta violencia se suele ejecutar en las relaciones interpersonales o familiares, maltrato a mujeres, niños y adultos mayores.

Las modalidades que describe Bourgois (2010) no son conceptos estáticos o independientes. Según Scheper-Hughes (2004), la violencia estructural —que se refleja en la pobreza, hambre, discriminación y humillación— se convierten en violencias cotidianas y domésticas. Así también, los estallidos sociales que surgen como consecuencia de la violencia estructural se extienden a violencias políticas como en los

7 Bourdieu y Passeron (1981) describen la violencia simbólica como aquella que no utiliza la fuerza física, sino la imposición del poder y autoridad; sus manifestaciones son tan sutiles e imperceptibles que es permitida y aceptada por el dominador y el dominado. La violencia simbólica es la base de todos los tipos de violencia. Esta se ejecuta a través de las costumbres, tradiciones y prácticas cotidianas, la cuales refuerzan y reproducen las relaciones basadas en el dominio y sumisión.

casos de las víctimas de las dictaduras. Estos son solo ejemplos de cómo las violencias son atravesadas por las diferentes modalidades.

De acuerdo con Blair (2009), en el debate de la antropología del conflicto, se advierte que no se puede seguir considerando a la violencia sin relación con la cultura; por lo que es necesario construir o reconstruir una delimitación conceptual del término a partir del diálogo con la cultura para replantear —de manera fecunda— la relación entre estos elementos.

Con base en lo anterior, es posible comprender que la conceptualización o los orígenes de las violencias (desde la perspectiva antropológica-cultural) dependerá de las relaciones sociales y culturales que se den en determinados momentos históricos, políticos y económicos, dado que esto guiará el debate de lo que es o no violento, de sus significaciones, representaciones y resistencias.

Además de las normas determinadas por ciertas culturas o grupos sociales para perpetuar y justificar las violencias, también existe la cultura de la violencia que se justifica y perpetúa porque hay normas determinadas por una cultura o grupo social. En definitiva, la violencia no solo está en las culturas, porque existe una cultura de violencia que se manifiesta y abarca en diferentes aspectos de la vida social como lo interpersonal, simbólico y estructural.

Ejercicio del poder, dominación patriarcal y modos de vida: perspectiva social

Es posible entender, desde una perspectiva sociocultural, las posibles causas de la violencia, puesto que existe una estrecha relación entre el ejercicio del poder y la misma. Para Foucault (1992), por ejemplo, el poder se transluce y escurre por vertientes subrepticias, pero no por ello falsas u ocultas. Es más, toda forma de poder necesita de relaciones y tiene un cuerpo o una materialidad concreta. No obstante, esta es mucho más particular —micro— de lo que se considera habitualmente;

es justo en estos términos que se puede explicar la microfísica del poder. Como Panotto (2012) indica, este no se posee ni transmite ni se encuentra radicado en un solo lugar o sujeto, porque el poder se ejerce en relación: solo existe poder porque existe relación.

Ahora bien, las relaciones de poder son aquellas que contienen asimetrías y desigualdades. Esta perspectiva descoloca el poder de lugares establecidos y lo reubica en todas las relaciones donde existen jerarquías. De esta manera, el poder se engarza en las relaciones cotidianas mucho más complejas, por oposiciones más complejas que expresen las distintas fuerzas del poder como las relaciones de padres e hijos, adultos y niños, profesores y estudiantes, sacerdote y feligrés, Dios y ser humano, entre otras. En líneas generales, son fuerzas que se enfrentan unas a otras y en las que la dinámica del poder está presente y utiliza sus propios mecanismos para operar. Al respecto, Foucault (2007) indica:

Me parece que por poder hay que entender, primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de forma que forman cadena o sistema. (p. 112)

Esto implica que las relaciones de poder son dinámicas y todos interactúan en ellas; todos son al mismo tiempo dominantes y dominados. En esta fuerza, lucha y dominio de relaciones —y donde acontecen resistencias— se produce violencia en formas de dominio y sometimiento. La violencia solo es posible a partir de las relaciones asimétricas, al punto de crear una dependencia fundamental. En este ámbito, Butler (2020) enfatiza, desde un análisis feminista, el lugar de la sujeción:

El modelo habitual para entender este proceso es el siguiente: el poder nos es impuesto y, debilitados por su fuerza, acabamos

internalizando o aceptando sus condiciones. Lo que esta descripción omite, sin embargo, es que el “nosotros” que acepta esas condiciones depende de manera esencial de ellas, para “nuestra” existencia. (p. 12)

La resistencia es otra forma de poder que se antepone a un paradigma y donde las relaciones se conflictúan con intensidad. “Los puntos de resistencia están por todas partes dentro de la red del poder. Respecto del poder no existe, pues, el lugar del gran rechazo” (Foucault, 2007, p. 116). Por todo ello, el poder no prohíbe; más bien, posibilita, produce saberes, verdad, prácticas, sujetos y placeres. Así establece la verdad y las formas jurídicas que legitiman el control mediante construcciones discursivas, los cuales son mecanismos de poder que los relacionan.

En otro sentido, para Foucault (2005), el poder visto desde una relación política ya no se manifiesta como poder de muerte del soberano, sino como un poder disciplinario y biopolítico. “La vieja potencia de la muerte, en la cual se simbolizaba el poder soberano, se halla ahora cuidadosamente recubierta por la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida” (p. 164). Es decir, el poder —en lugar de torturar y asesinar— funciona como un poder disciplinario para integrar los cuerpos en un sistema de mandamientos y prohibiciones (Han, 2020).

De esta forma, el poder ejercido por la política y su relación con los Estados-nación encuentra legitimación y derecho para distintas formas de violencia. Autores como Carl Schmitt (2009) consideran que lo esencial de lo político se sustenta en la distinción entre amigo y enemigo. El enemigo es “el otro”, “el extraño”, “el existencialmente distinto y extraño” (p. 57). “En último extremo pueden producirse conflictos con él que no pueden resolverse ni desde alguna normativa general previa ni en virtud del juicio o sentencia de un ‘tercero no afectado’ o ‘imparcial’” (p. 57). Así, la violencia —legitimada en la política e ideología— encuentra un lugar en las interacciones sociales y culturales a partir de quien se define como amigo o enemigo, teniendo como

efectos colaterales las muertes de ciudadanos inocentes encasillados en los términos *amigo* o *enemigo*.

Por su parte, Benjamin (1996) admite una unidad profunda entre violencia y derecho. Como fuerza fundadora de derecho, la violencia entra en funcionamiento desde el origen del primero. Esto lleva al autor referenciado a considerarla como un privilegio de los poderosos. De esta manera, las relaciones legales reflejan los vínculos de poder. En sus palabras: “fundación del derecho equivale a fundación del poder” (p. 40). Sin embargo, amplía su planteamiento en *Para una crítica de la violencia* (1991) al afirmar que “desde el punto de vista de la violencia, que es la única que puede garantizar el derecho, no existe igualdad, sino en la mejor de las hipótesis-poderes igualmente grandes” (p. 41).

Bourdieu (1998), con base en el análisis del sistema social, distribución del trabajo, *habitus*⁸, diferencias construidas desde los sexos y los procesos de naturalización (como de las observaciones planteadas por el feminismo), concluye que las desigualdades dadas por relaciones asimétricas entre hombres y mujeres se muestran con el ejercicio de la fuerza donde lo masculino se posiciona con un rol de dominio.

Diversas autoras identifican al patriarcado como un elemento determinante en la dominación masculina que desemboca en ejercicios de poder violentos, donde las mujeres son sometidas y violentadas (Villarreal, 2001; Lagarde, 2011; Segato, 2016; Valdés, 2020). De hecho, Segato (2016) desarrolló varias investigaciones en cárceles de Brasil con hombres violentos. A partir de las mismas, concluyó que el fenómeno de la violencia emana de:

la relación entre dos ejes interconectados. Uno horizontal, formado por términos vinculados por relaciones de alianza o competición, y otro vertical, caracterizado por vínculos de entrega o expropiación. Estos dos ciclos se articulan formando un sistema único cuyo equilibrio es inestable, un sistema de consistencia deficiente. El

⁸ Bourdieu (1998) define este concepto como un conjunto de disposiciones socialmente adquiridas que mueven a los individuos a vivir de manera similar a la de otros miembros de su grupo social.

ciclo cuya dinámica violenta se desarrolla sobre el eje horizontal se organiza ideológicamente en torno de una concepción de contrato entre iguales y el ciclo que gira sobre el eje vertical corresponde al mundo premoderno de estamentos y castas. En ambos ejes, los miembros son portadores de índices diacríticos de su posición relativa. (p. 253)

Estos ejes —a los que referencia la autora— representan el sistema binario del patriarcado como estructura siniestra, el cual se concibe como un orden político donde interactúan las relaciones de desigualdad y en el que la masculinidad es parte de aquella estructura.

Bourdieu (1998), en concomitancia, indica que el “dominio masculino está suficientemente bien asegurado como para no requerir justificación: puede limitarse a ser y a manifestarse en costumbres y discursos que enuncian el ser conforme a la evidencia, contribuyendo así a ajustar los dichos con los hechos” (p. 49). No obstante, también indica que la violencia sobre la que se fundamenta la dominación masculina tiene un carácter simbólico. Esta se sustenta con base en relaciones asimétricas que tienden a velar las relaciones de poder. Es una violencia interiorizada por el *habitus* y presente en las clases sociales, familia, cultura y educación. Al respecto, comenta:

Por lo tanto, no es posible explicar la violencia simbólica, que es una dimensión de todo dominio y que constituye lo esencial de la dominación masculina, sin hacer intervenir al *habitus* y sin plantear, al mismo tiempo, la cuestión de las condiciones sociales de la que es fruto y que constituyen, en último análisis, la condición escondida de la eficacia real de esta acción en apariencia mágica. (p. 52)

En este proceso, el *habitus* tiene un rol central, dado que consolida las estructuras que reproducen posicionamiento. Estas son disposiciones durables, duraderas y transferibles en el tiempo y su objeto es la reproducción. Incluye las normas tácitas o principios que construyen el ordenamiento social y sus prácticas. El *habitus* es incorporado y se naturaliza. Asimismo, es concebido como el bagaje cultural de una

persona que empieza desde la infancia y, enseguida, se transforma en un sistema de reproducción social. Es, en definitiva, la interiorización simbólica de la estructura social, de las reglas del juego.

Por lo tanto, el *habitus* se hace cuerpo, la conciencia social se hace individuo y se construye la naturalización o normalidad de las relaciones. Esta, incluso, se sostiene por los dominados. Como Bourdieu (2016) explica:

al ser fruto de la inscripción en el cuerpo de una relación de dominio, las estructuras estructuradas y estructurantes del *habitus* constituyen el principio de actos de conocimiento y reconocimiento prácticos de la frontera mágica que produce la diferencia entre los dominantes y los dominados. (pp. 56-57)

De esta forma, la violencia es naturalizada, dado que las estructuras sociales son asumidas como normales. Al mismo tiempo, son percibidas por los dominados como beneficiosa. Así, la dominación masculina se da mediante las estructuras estructurantes y emplea instrumentos de conocimiento y construcción.

A su vez, Galtung (2003) propone un modelo triangular para esquematizar las relaciones entre los tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural. Indica, en referencia a esta última, que es simbólica, persistente en el tiempo y se anida “en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia y en el derecho, en los medios de comunicación y en la educación” (p. 20). Su función es legitimar las otras violencias, la directa y estructural.

En esta línea de pensamiento, Jiménez-Bautista, (2012) opina que se ha llegado a distinguir entre estos distintos tipos de violencia como una herramienta intelectual que permite comprender mejor su fenomenología, epistemología, ontología, axiología y las inducciones, incitaciones e interacciones que se establecen entre ellas. En este tenor, volviendo a los postulados de Galtung (2003), se distingue entre violencia directa (verbal, psicológica y física), estructural y cultural y/o

simbólica de acuerdo con las características, ámbitos y dimensiones donde se desarrollan.

En otro orden de cosas, Segato (2003) expone el problema de la violencia de género, indicando que es precisamente la estructura de dominación patriarcal⁹ la matriz originaria de la misma. Esta, según la autora, se presenta de forma más o menos directa a partir de ataques físicos, sexuales o emocionales y de manera indirecta con la violencia moral, aquella que interioriza en la víctima —mujer— el sistema de dominación y la hace aceptar dicha condición. El trabajo de Ojeda (2022), *Violencia: una categoría necesaria para el estudio de las masculinidades. una revisión crítica*, explora con mayor detenimiento la violencia y su relación con las formas tradicionales de ser hombres.

En este mismo tema, Pateman (1995) indica que las jerarquías de género y la división sexual del mundo proviene del contrato social que, bajo el supuesto de garantizar y proteger la libertad, justifica la sujeción de las mujeres y las excluye del contexto público. Indica, asimismo, que es un contrato sexual-social que promueve y justifica la distribución desigual del poder; mismo que opera en un marco de reconocimiento sobre quién cuenta como sujeto y qué vidas son reconocidas como vidas.

Desde las dinámicas sociales modernas, Han (2020) expone dos perspectivas, las cuales enfocan desde la negatividad (en que el individuo se sujeta a la obediencia del no) y positividad (en que el sujeto se asume libre, pero se esclaviza por los excesos del sí). En estos ámbitos, en paralelo, se plantean formas, lugares y expresiones ocultas y evidentes. Ahora, la negatividad se sostiene con la sociedad disciplinaria que conflictúa el yo y la positividad moderna que exalta la libertad, pero conlleva a la autodestrucción.

⁹ El patriarcado es un sistema social y cultural complejo que ha existido en diversas formas a lo largo de la historia y en diferentes culturas alrededor del mundo. En términos generales, se refiere a un sistema de poder y control que privilegia a los hombres en detrimento de las mujeres y personas de género no binario, perpetuando la desigualdad de género en diversas áreas de la vida como la política, económica, cultural y familiar.

Han (2020) también considera la microfísica de la violencia que se expresa en la relación bipolar entre el yo y el otro, dentro y fuera y amigo y enemigo. Forman parte de esta violencia la arcaica del sacrificio y la sangre, la mítica de los dioses celosos y negativos, la muerte del soberano, la tortura y el terrorismo. Una de las observaciones que plantea este autor es cómo la violencia puede cambiar de apariencias y formas. Sugiere, a modo de respuesta, que la misma puede tomar una apariencia más sutil y expresarse como violencia lingüística. Resalta, en este sentido, el carácter difuso, contradictorio, utilitario y subalterno del lenguaje.

A su vez, Han (2020) afirma que la superación de la negatividad no equivale a la superación de la violencia. Por el contrario, se emplea una nueva forma desde la positividad. Esta última se caracteriza por el traslado de los lugares donde acontece el acto agresivo. En esta lógica se explica la microfísica de la violencia. Además, se amplía su rango de acción a los excesos que predominan como la sobrecapacidad, sobreproducción, sobrecomunicación, hiperatención e hiperactividad; todo lo que desemboca en autoexplotación (Baudrillard,1991).

En este punto, resulta interesante la observación de Han (2020) al indicar que la violencia de la positividad “probablemente sea mucho más funesta que la violencia de la negatividad, pues carece de visibilidad y publicidad, y su positividad hace que se quede sin defensas inmunológicas. La infección, la invasión y la infiltración son causa de infarto” (p. 11).

En la positividad, el sujeto de rendimiento —aquel que no está sometido a nada ni a nadie y se autoexplota por el exceso— es libre y no sufre represión o cursa por una instancia de dominación disciplinaria externa. No obstante, goza de poca libertad al igual que el sujeto de obediencia, quien está dominado por las normas disciplinarias de control social.

Ahora, si la represión externa queda superada, la presión pasa al interior. Es decir, la violencia se mantiene constante y, de manera sencilla,

se traslada hacia dentro. En esta dinámica aparece la decapitación de la sociedad de la soberanía, la deformación en la sociedad disciplinaria y la depresión en la sociedad del rendimiento; lo que se convierte, a su vez, en estadios de la transformación topológica de la violencia. Por esta razón, Han afirma que “la violencia sufre una interiorización, se hace más psíquica y, con ello, se invisibiliza. Se desmarca cada vez más de la negatividad del otro o del enemigo y se dirige a uno mismo” (p. 12).

En la segunda parte de su obra, Han (2020) explica —en detalle— el fundamento y la presencia de la violencia de la positividad como microfísica. Detalla el carácter sistémico que, en lugar de excluir, atrapa e incluye. El autor retoma la teoría de Foucault para revisar el fundamento de tránsito entre la microfísica del poder desde la sociedad disciplinaria a la violencia de la positividad. Se detiene en la violencia de la transparencia donde todo está expuesto, cada sujeto es su propio objeto publicitario y todo se mide en función de su valor de exposición. Asimismo, nomina la violencia del medio *mass-age* (masa de lo igual) que se fundamenta en la comunicación y el lenguaje y presenta dos funciones: simbólica y diabólica; estas relacionan y separan a la vez, de tal forma que el lenguaje no solo relaciona, también genera ofensa y enemistad y construye y destruye. Por otro lado, la noción *violencia rizomática* explica cómo la violencia del exceso y de la adición acelerada de lo mismo impele una saturación, esquizofrenia y deterioro del ser. Por último, la violencia de lo global tematiza la relación de dos fuerzas antagónicas: el imperio (lugar del orden y la dominación) y la multitud (que se opone al imperio dentro del imperio); esto produce explotación.

A partir de los autores citados, desde una perspectiva social, es posible comprender la violencia como producto de las interrelaciones humanas; sobre todo, en las asimétricas donde el ejercicio del poder se manifiesta. El sistema social, sus estructuras y el hábito crean condiciones desiguales y, por ende, jerarquías y subalternización de lo masculino como dominador. Sin embargo, no todo poder es violento, pero toda violencia hace un ejercicio de su poder. Esto ha llevado

a concebir este fenómeno como una herramienta de los Estados-nación, para quienes la violencia puede ser justificada. En este marco, la violencia puede ser identificada como directa (física, psicológica y verbal), estructural (jerarquías, asimetrías y orden) y cultural (contextos, creencias, formación y condicionantes ambientales).

Por último, el análisis de las condiciones de las estructuras y el factor cultural permite observar fenómenos como la violencia de género. Aunque, las aportaciones de Han (2020) revelan nuevas expresiones de violencia insertadas en la cultura que —desde los nuevos modos de vida— se vuelven indetectables y se engarzan como valores de la época. Así, se acude a manifestaciones modernas de violencias como la explotación del exceso, hiperactividad, conectividad con todos, incertidumbre de lo abundante, culto a la eficiencia y altos estándares de vida que desembocan en el síndrome de *burnout*.

En este marco, las interacciones sociales se convierten en redes que, sin una reacción crítica, inciden en la seducción de las personas por lo mejor y que terminan dominadas por el sistema.

Conclusiones

Al iniciar este capítulo, se interpeló por las posibles causas de la violencia en la experiencia humana: qué la origina, cómo surge, de qué forma se manifiesta y qué o quiénes la producen. Los acercamientos interdisciplinarios evidencian la complejidad de la violencia como fenómeno de estudio. Sus causas, por otro lado, son diversas, pues no existe una sola respuesta. Sus formas, de igual manera, son multifacéticas y cambiantes en su transitar histórico. Se encuentra instalada tanto al interior de los seres humanos, sus interpretaciones de la deidad, en ciertas creencias y valores, como en los sistemas ambientales, sociales y culturales. No es menos cierto su inserción en la cultura, las distintas producciones culturales y al interior de los modernos estilos de vida.

Su manifestación externa se hace más evidente en el sacrificio a los dioses, el aprendizaje social y su modelación de comportamientos violentos. Las maneras en que los sistemas dominantes, como el colonialismo, instrumentaliza la violencia vinculada a la cultura y el enfoque androcéntrico que violenta los otros sistemas de vidas presentes en la naturaleza revelan las relaciones locales e internacionales y las graves consecuencias ecológicas. Los efectos del estrés, estilos de vida acelerados, sociedad del rendimiento y las formas de productividad conllevan a distintos mecanismos de autoviolencia.

Este intento por comprender los diferentes orígenes de la violencia y las particularidades de su problemática no pretende que los lectores adquieran una experticia en la detección e identificación de las posibles causas de esta. Más bien, se busca entender su dinámica para asumir el compromiso por mitigarla, aplacarla, reducirla y —si fuera posible— eliminarla de cualquier espacio; esto incluye las prácticas individuales y colectivas.

Para tal fin, un primer paso es rechazar toda forma y práctica de violencia. En su defecto, todos los recursos y estrategias preventivas pueden ser elementos claves para incidir en la transformación de culturas de violencia por culturas de paz, bienestar y buen trato.

Vale indicar que el contexto educativo no está libre de manifestaciones de violencia, por lo que este capítulo invita a los distintos actores de este espacio —familiares, directivos, docentes, estudiantes, autoridades locales y profesionales vinculados— a observar, desde los acercamientos disciplinares propuestos, la manifestación de las violencias. Esto permitirá atender los factores religiosos que inciden en la formación de las niñas y niños y considerar los ambientes en donde se desenvuelven —hogar, barrio o comunidad—.

Especial atención merece el entorno sociocultural y las formas en que la violencia se normaliza y se hace parte de las formas más sutiles y cotidianas. A saber: chistes, bromas, epítetos sexistas, ciertas creencias, tradiciones, trato déspota y humillante o las imposiciones

de una mala comprensión de la autoridad sobre los aprendices. Las presiones sociales, las lógicas de competencias y el pensamiento de lo excesivo para aprender pueden constituirse también en otras formas de violencias instaladas en las prácticas educativas; mismas que ameritan ser revisadas desde una arista crítica.

Para concluir, los seres humanos tienen la enorme tarea de cuidar a las nuevas generaciones; lo cual consiste en la implementación de entornos seguros y libres de violencias. Con este objetivo, es menester que los pedagogos interpelen sus propias prácticas de violencia, tanto las internas como las pasivas. Sin duda, en esta aspiración, el arma más poderosa para la transformación de la sociedad es la educación.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Adriana Hidalgo Editora.
- Allen, J. y Anderson, C. (2017). *General aggression model. The international encyclopedia of media effects*. Elsevier.
- Ainsworth, M. (1978). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(3), 436-438. <https://philpapers.org/rec/AINTBA>
- Aguirre, R. (2015). *Las memorias de Jesús y los cristianismos de los orígenes*. Editorial Verbo Divino.
- Anderson, C. y Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Arias-Toro, M. J. (2014). El apego parental ansioso y la agresividad en el sujeto. *Boletín Científico Sapiens Research*, 4(1), 15-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6181603.pdf>
- Aparicio-Ordás, L. (24 de agosto de 2015). El origen de la violencia en las sociedades humanas: violencia simbólica, violencia fundadora y violencia política. *Documento de Opinión*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7686854>
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En A. Bandura y E. Ribes Iñesta (Eds.), *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 307-350). Editorial Trillas.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. <https://centrodocumentacion.psicosocial.net/wp-content/uploads/2003/01/bandura-selective-moral-disengagement-in-the-exercise-of-moral-agency.pdf>
- Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Anagrama.
- Belsky, J. (2002). Developmental origins of attachment styles. *Attachment & Human Development*, 4(2), 166-170. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616730210157510>
- Benjamin, W. (1996). *Relatos autobiográficos*. Editorial Alianza.
- Benjamin, W. (1999). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Ediciones Taurus.
- Bourgois, P. (2010). The continuum of violence in war and peace: post-cold war lessons from El Salvador. *Ethnography*, 2(1), 5-34. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/14661380122230803>
- Berkowitz, L. (1970). Aggressive humor as a stimulus to aggressive responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 202-207. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/5489505/>
- Berkowitz, L. (1983). Aversively stimulated aggression: some parallels and differences in research with animals and humans. *American Psychologist*, 38(11), 1135-1144. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6359985/>
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32, 9-33. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26711870002.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinction critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laila.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Separation: anxiety and anger*. Basic Books.

- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectionate bonds. *British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210. <https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/abs/making-and-breaking-of-affectional-bonds/12BE02CC4F59067D79FC64534E36FC5E>
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. Basic Books.
- Breuer, J. y Elson, M. (2017). Frustration-aggression theory. En P. Sturmey (Ed.), *The wiley handbook of violence and aggression* (pp. 1-12). Wiley Blackwell.
- Buffarini, R., Hammerton, G., Coll, C., Cruz, S., Da Silveira, M. y Murray, J. (2022). Maternal adverse childhood experiences (ACEs) and their associations with intimate partner violence and child maltreatment: results from a Brazilian birth cohort. *Preventive medicine*, 155, 2-8. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106928>
- Butler, J. (2020). *Mecanismos psíquicos del poder. Teoría sobre la sumisión*. Cátedra.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Cortina, M. (2018). Avances clínicos de teoría del vínculo de apego en los últimos 25 años. *Aperturas psicoanalíticas. Revista de psicoanálisis*, 59(2), 1-30. <http://aperturas.org/articulo.php?articulo=0001040>
- Clastres, P. (2008). *Archäologie der Gewalt*. Diaphanes.
- Crombach, A. y Bambonyé, M. (2015). Intergenerational violence in Burundi: experienced childhood maltreatment increases the risk of abusive child rearing and intimate partner violence. *European Journal of Psychotraumatology*, 6(1), 1-7. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4696461/>
- Cruz, M. (2017). Un abordaje de la noción de feminicidio desde una perspectiva psicoanalítica como recurso para mejorar la aplicación de la normativa legal vigente. *Ajayu*, 15(2), 214-251. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612017000200006
- Delgado, A. y Oliva A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81. <https://diazatienza.es/revista/numero4/Apego.pdf>
- Díez de Velasco, F. (2008). Sentidos, violencias, religiones. En P. Lanceros y F. Díez de Velasco (Eds.), *Religión y violencia* (pp. 251-285). Ediciones Pensamiento.

- Domènech, M. e Íñiguez Rueda, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea digital: Revista de pensamiento e investigación social*, (2), 68-77. <https://atheneadigital.net/article/view/n2-domenech-iniguez/54-pdf-es>
- Duque, F. (2008). Sobre la esencia del fundamento, o sea sobre la violencia. En P. Lanceros y F. Díez de Velasco (Eds.), *Religión y violencia* (pp. 69-118). Ediciones Pensamiento.
- Fabris, A. (2008). La violencia en el Dios de la Biblia. En P. Lanceros y F. Díez de Velasco (Eds.), *Religión y violencia* (pp. 119-138). Ediciones Pensamiento.
- Favaron, P. (2010). Los caníbales latinoamericanos: reapropiaciones y resignificaciones del archivo colonial. *TINKUY*, 12, 93-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3304036>
- Felitti, V., Anda, R., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V. y Marks, J. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: the adverse childhood experiences (ACE) study. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 245-258. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9635069/>
- Foote, D. (2021). *The role of adverse childhood experiences (aces) in the military and predicting current distress* [Tesis de doctorado, Universidad de Kentucky]. Universidad de Kentucky. https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=csw_etds
- Foucault, M. (1979). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (1992). *La microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fuentes, M. (2023). En territorio demoníaco: Peter Sloterdijk y el problema de la violencia religiosa: unilateralidad, fundamentalismo y “membresía total” en los monoteísmos. *Ideas. Revista de Filosofía Moderna y Contemporánea*, (17), 106-139. <https://revistaideas.com.ar/ojs/index.php/ideas/article/view/450>
- Galaviz, T. (2021). Enfoques disciplinarios e interdisciplinarios para el análisis y definición de la violencia. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 28(50), 161-182. <https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.656>
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Fundación Gernika Gogoratz.

- Gilbert, R., Widom, C., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E. y Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The lancet*, 373(9657), 68-81. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140673608617067>
- Girard, R. (2005). *La violencia y lo sagrado*. Anagrama.
- Hamby, S. (2017). On defining violence, and why it matters. *Psychology of Violence*, 7(2), 167-180. <https://doi.org/10.1037/vio0000117>
- Han, B. (2020). *Tipología de la violencia*. Herder.
- Huesmann, L. (2016). An integrative theoretical understanding of aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 119-124. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2352250X17301082?via%3Dihub>
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, (58), 1-10. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1091>
- Krahé, B. (2017). Social-psychological explanations of aggression and violence. En P. Sturmey (Ed.), *The wiley handbook of violence and aggression* (pp. 1-12). Wiley Blackwell.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A. y Lozano, R. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/725?locale-attribute=es>
- Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lanceros, P. y Díez de Velasco, F. (2008). *Religión y violencia*. Ediciones Pensamiento.
- Lanceros, P. (2008). En el principio era el medio. Cuestión de orden. En P. Lanceros y F. Díez de Velasco (Eds.), *Religión y violencia* (pp. 17-44). Ediciones Pensamiento.
- Lee, J., Phinney, B., Watkins, K. y Zamorski, M. (2016). Psychosocial pathways linking adverse childhood experiences to mental health in recently deployed Canadian military service members. *Journal of traumatic stress*, 29(2), 124-131. <https://doi.org/10.1002/jts.22085>
- López, R. (1989). *Fuerza y violencia en el marco de la épica griega. Anejo de Galán. II*. Universidad Complutense de Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/GERI/article/view/GERI8989220115A>


- Malekpour, M. (2007). Effects of attachment on early and later development. *The British Journal of Development Disabilities*, 53(105), 81-95. <https://doi.org/10.1179/096979507799103360>
- Martínez, A. (2016). La violencia: conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007
- Mendiola, M. (2005). Teoría del apego y psicoanálisis. *Aperturas Psicoanalíticas. Revista internacional de psicoanálisis*, (20), s.p. <https://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000539>
- Montaigne, M. (1962). *Ensayos*. Ediciones Aguilar.
- Muniz, C., Fox, B., Miley, L., Delisi, M., Cigarran, G. y Birnbaum, A. (2019). The effects of adverse childhood experiences on internalizing versus externalizing outcomes. *Criminal Justice and Behavior*, 46(4), 568-589. <https://doi.org/10.1177/0093854819826213>
- Murrell, A., Christoff, K. y Henning, K. (2007). Characteristics of domestic violence offenders: associations with childhood exposure to violence. *Journal of family violence*, (22), 523-532. <https://doi.org/10.1007/s10896-007-9100-4>
- Ojeda, J. (2022). Violencia: una categoría necesaria para el estudio de las masculinidades. Una revisión crítica. *Revista Pares-Ciencias Sociales*, 2(2), 153-172. <https://revistapares.com.ar/wp-content/uploads/2022/12/1.-Violencia-una-categoria-necesaria-para-el-estudio-de-las-masculinidades.-Una-revision-critica.pdf>
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos.
- Panotto, N. (2012). *Hacia una teología del sujeto político*. s.e.
- Plumwood, V. (2002). *Environmental culture: the ecological crisis of reason*. Routledge.
- Quiroz, M., Chávez, S. y Velasco, L. (2023). Violencia, caos y complejidad. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 717-736. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/169>
- Raine, A. (2008). From genes to brain to antisocial behavior. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 323-328. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00599.x>

- Rivas, E., Bonilla, E. y Vázquez, J. (2020). Consequences of the exposure to abuse in the family of origin among victims of intimate partner violence in Nicaragua. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(1), 1-8. <https://doi.org/10.1037/ort0000374>
- Schmitt, C. (2009). *El concepto de lo político*. Editorial Alianza.
- Scarpa, A. y Raine, A. (2007). Biosocial bases of violence. En D. Flannery, A. Vazsonyi e I. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 151-169). Cambridge University Press.
- Sepúlveda, E. y Moreno, J. (2017). Psicobiología de la agresión y la violencia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 10(2), 54-64. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.10206>
- Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Universidad Nacional de Quilmes.
- Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil*. Ariel.
- Spies, R. y Duschinsky, R. (2021). Inheriting Mary Ainsworth and the strange situation: questions of legacy, authority, and methodology for contemporary developmental attachment researchers. *Sage Open*, 11(3), 1-13. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/21582440211047577>
- Sroufe, L. (1986). Appraisal: Bowlby's contribution to psychoanalytic theory and developmental psychology. Separation and loss. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 27(6), 841-849. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1986.tb00203.x>
- Straus, M. (1991). Discipline and deviance: physical punishment of children and violence and other crime in adulthood. *Social problems*, 38(2), 133-154. <https://www.jstor.org/stable/800524>
- Sturme, P. (2022). Psychological and sociological theories of violence and aggression. En P. Sturme, *Violence and aggression: integrating theory, research, and practice* (pp. 215-232). Springer.
- Tamayo, J. (2011). *Otra teología es posible. Pluralismo religioso, interculturalidad y feminismo*. Editorial Herder.

- Thomson, N., Kevorkian, S., Blair, J., Farrell, A., West, S. y Bjork, J. (2021). Psychophysiological underpinnings of proactive and reactive aggression in young men and women. *Physiology & Behavior*, 242, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2021.113601>
- Trebolle, J. (2008). *Monoteísmos y violencia: celotas y mártires*. En P. Lanceros y F. Díez de Velasco (Eds.), *Religión y violencia* (pp. 139-178). Ediciones Pensamiento.
- Van der Kolk, B. (1987). *Psychological trauma*. American Psychiatric Association Press.
- Van Rosmalen, L., Van der Veer, R. y Van der Horst, F. (2015). Ainsworth's strange situation procedure: the origin of an instrument. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 51(3), 261-284. <https://doi.org/10.1002/jhbs.21729>
- Valdés, T. (2020). *Masculinidad y políticas de igualdad de género: ¿Es posible "hacer una raya al tigre"?* En S. Madrid, T. Valdés y R. Celedón (Comp.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 303-330). Ediciones Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Vega, M. y Núñez, G. (2017). Experiencias adversas en la infancia: revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124-130. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.004>
- Villarreal, A. (2001). Relaciones de poder en la sociedad patriarcal. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44710106>
- Wallerstein, I. (2011). El debate en torno a la economía política del moderno sistema mundial. *Mundo Siglo XXI*, 24(6), 5-12. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/7122/1/REXTN-MS24-01-Wallerstein.pdf>
- Wagels, L., Habel, U., Raine, A. y Clemens, B. (2022). Neuroimaging, hormonal and genetic biomarkers for pathological aggression-success or failure? *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 43, 101-110. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2352154621001522?via%3Dihub>
- Weinberg, L. (2014). *El ensayo en busca del sentido*. Iberoamericana-Vervuert.

- Whitehead, N. (2013). Hambre divina: la máquina de guerra caníbal. *Revista Mundo Amazónico*, (4), 7-30. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/43095/44804>
- Wilson, J. (2004). The Abyss experience and the trauma complex: A Jungian perspective of posttraumatic stress disorder and dissociation. *Journal of trauma & dissociation*, 5(3), 43-68. https://www.researchgate.net/publication/241746845_The_Abyss_Experience_and_the_Trauma_Complex_A_Jungian_Perspective_of_Posttraumatic_Stress_Disorder_and_Dissociation
- Yang, Y. y Raine, A. (2009). Prefrontal structural and functional brain imaging findings in antisocial, violent, and psychopathic individuals: a meta-analysis *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 174(2), 81-88. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2784035/>

Capítulo 2. Masculinidades y violencia

 **Aída M. Villagrán**


aivive@alumni.uv.es

Universidad de Valencia

 **Wissam Yatim-Harkous**

yatim@uji.es

Universidad Jaume I

 **Elizabeth León Prieto**

mleomp@ucacue.edu.ec

*Universidad Católica
de Cuenca*



Introducción

La masculinidad hegemónica y patriarcal establece diferencias importantes entre hombres y mujeres desde etapas tempranas; mismas que están fundadas en aspectos históricos y culturales (Rocha, 2016; Bervian *et al.*, 2019), los cuales dan origen a conductas machistas y condicionan los comportamientos y formas de pensamiento. Además, marcan múltiples dinámicas relacionales basadas en la inequidad entre lo masculino y femenino; por ende, se apoyan en prácticas autoritarias para el ejercicio del poder de la masculinidad hegemónica que violenta las otredades consideradas como “débiles” o “femeninos”.

Estos aspectos se manifiestan, a su vez, en las distintas instituciones de la sociedad patriarcal. La escuela, siendo uno de los espacios de socialización más relevantes en las interacciones interpersonales, también se convierte en un escenario en el que se posibilita la reproducción de patrones caracterizados por el maltrato y agresión a las otredades (Ríos, 2015; Sánchez, 2018).

En este contexto, es cabal preguntarse: ¿qué relación existe entre la masculinidad y la violencia? A lo largo de este capítulo se discutirá, reflexionará y propondrá —desde una perspectiva de género y

feminista— elementos teóricos que contribuyan a entender este fenómeno y ubicar cómo está relacionada con la masculinidad; todo ello, con la finalidad de contrarrestarla.

Así, en un primer momento, se presenta una aproximación teórica a los conceptos *masculinidad hegemónica* y *mandato de masculinidad*. Enseguida, se enfoca la relación entre masculinidad hegemónica y violencia y se enfatiza la violencia de género como síntoma. Aunque, cabe advertir, no es el único tipo existente. Por último, se analiza la importancia de transformar la forma hegemónica del varón a través de la promoción de las virtudes defendidas desde el feminismo como el respeto a la diversidad, a lo comunitario, a lo cooperativo y a la naturaleza, sin olvidar cada espacio social, puesto que la construcción de una sociedad pacífica es tarea de todos y todas.

Masculinidad hegemónica

La masculinidad es una categoría que alude a lo que significa ser —y no ser— hombre (Rodríguez, 2021). Aunque es, al mismo tiempo, un formato deseado y una imposición o mandato de ser que prescribe las condiciones para la pertenencia al colectivo de los hombres (Bonino, 2002; Rodríguez, 2021). Inclusive, la identidad masculina tiene características, valores y atributos dinámicos construidos socialmente y que responden a un contexto cultural específico (Connell *et al.*, 2021). Sin embargo, existen elementos básicos presentes en diversas sociedades y épocas. Gilmore (2008) realizó un análisis sobre la masculinidad en diferentes contextos culturales, encontrando que las características de protección, provisión y potencia son interculturales y ahistóricas. En términos generales, esto supone que el hombre debe proteger a su familia, ser el proveedor de quienes dependen de él y probar su potencia sexual y reproductiva (Rodríguez, 2021).

Connell (1997), asimismo, sostiene la existencia de un modelo predominante llamado masculinidad hegemónica y referencia a aquel

rasgo que ocupa una posición superior en un modelo de relaciones de género. Se compone, también, por aquel grupo de hombres que exige y sostiene una posición de poder en la vida social. Esta monopoliza la legitimación social y se configura y reproduce en la sociedad patriarcal. Asimismo, estimula conductas de violencia y riesgo en los hombres que impactan en las mujeres, niños y niñas y otros hombres. A pesar de que algunos de sus componentes están cuestionados y en crisis de valoración social, su poder configurador sigue casi intacto. En suma, la masculinidad hegemónica es el resultado de los procesos de organización social de las relaciones mujer/hombre a partir de la cultura de dominación y jerarquización masculina (Bonino, 2002; Rodríguez, 2021).

Mandato de masculinidad

Hay que considerar que las relaciones de género no son, en exclusivo, vínculos entre hombres y mujeres; más bien, son circunstancias históricas (Segato, 2016). En otras palabras, las relaciones de género responden a estructuras de orden arcaico. Para Martínez y Solís (2022), los lentos cambios en las relaciones de desigualdad entre los géneros obedecen a que este sistema de intercambios simbólicos opera desde que las sociedades se constituyeron como tales, al menos así lo demuestran los diferentes mitos de origen en los distintos pueblos. La relación y oposición de lo masculino y femenino es una acción fundante de la sociedad, la cual se desenvuelve en términos simbólicos profundos y cobra eficacia, puesto que legitima el orden político dominante de la sociedad androcéntrica.

La construcción del Estado actual, por otro lado, es una consecuencia de la colonialidad-modernidad. Esta cimentación también dio lugar al concepto *perfil de normalidad*: sujeto varón moderno, hombre blanco, padre de familia, heterosexual, propietario y letrado. Todas las demás personas sin dichas categorías se timbran como “los otros”, lo

“anormal”, las minorías (Segato, 2016). En esta lógica, el mandato de masculinidad se refiere al imperativo de demostrar a los otros hombres que son hombres y no es una expresión individualizada, de carácter privado. Se trata, por el contrario, de una internalización y orden patriarcal que definirá, de manera sutil e inconsciente, la reproducción de las prácticas de desigualdad, marginación y exclusión como una forma de feminización de los colectivos sociales (mujeres, niños y niñas, personas jóvenes, migrantes, ancianas, pobres, indígenas, con diversa orientación sexual, etc.) que no se alinean o que no pertenecen al estándar definido (Martínez, 2019).

Ahora, la forma de accionar del Estado moderno-colonial se revela a través de las instituciones (Martínez, 2019). En tal sentido, estas tienen una configuración eminentemente patriarcal que se erige mediante el mandato de masculinidad, reflejado en interacciones y prácticas autoritarias, para ejercer poder sobre las mujeres, minorías y otredades (Martínez, 2019). De forma general, todo ejercicio de poder incluye manifestaciones de violencia ejecutada conforme el mandato de ser hombres. Para Segato (2016), la violencia puede ser instrumental; es decir: una herramienta para la relación de poder y dominación que incluye cierta verticalidad, donde el victimario somete a la víctima. Asimismo, según la autora, es expresiva en tanto anuncia violencia, agrupa cierta horizontalidad del victimario con otros varones y exige la exhibición de la potencia.

A su vez, el mandato de masculinidad se sostiene en este último punto, el cual puede ser de seis tipos: sexual, económico, político, bélico, intelectual y moral (Segato, 2003; 2018). Así, exige la demostración de una esencia masculina a conquistar y manifestar, ser un hombre de poder, con poder y en el poder. Las características de la masculinidad dominante o hegemónica, en esta línea, se plantean como un ideal masculino, pero también como un imperativo (Bonino, 2002). Por esta razón, muchos hombres experimentan presión por demostrar que lo son y se prueban a sí mismos que son hombres a través de la violencia

—como una demostración de fuerza y virilidad ante una comunidad de pares— con el objetivo de garantizar o preservar un lugar entre ellos (Segato, 2016; Martínez, 2019). Por su parte, las mujeres son despojadas de su condición de personas y empujadas al papel de objeto, siempre disponible y desechable. Esto se entiende porque “la organización corporativa de la masculinidad conduce a los hombres a la obediencia incondicional hacia sus pares —y también opresores— y encuentra en aquellas las víctimas a mano para dar paso a la cadena ejemplarizante de mandos y expropiaciones” (Segato, 2021).

A propósito, Segato (2018) entrega una alternativa para enfrentar a la violencia desde la promoción y fortalecimiento de todo aquello que se contrapone a los elementos distintivos del orden patriarcal: mandato de masculinidad, hermandad masculina, falta de empatía, crueldad, insensibilidad, distanciamiento y limitada vincularidad. Al mismo tiempo, insta a las mujeres a establecer un precedente en tanto pensar y actuar en conjunto es posible, dando protagonismo a la proximidad, a lo comunitario y recíproco. Finalmente, también señala que es importante que los hombres identifiquen y expresen el sufrimiento que les genera el imperativo de adherirse al mandato de masculinidad y estar obligados a ser parte del pacto masculino, no para beneficio de las mujeres, sino por ellos y como un factor indispensable para la transformación de la sociedad.

Masculinidad hegemónica y violencia

Al enfatizar la socialización que los individuos tienen, se ha encontrado que, en un importante número de culturas a nivel del mundo, se espera que los hombres sean fuertes, dominantes y agresivos y repriman sus emociones y vulnerabilidades. Esto puede llevar a algunos sujetos a actuar de manera violenta para demostrar su masculinidad y evitar ser considerados débiles o femeninos. Esta exposición, por ende, podría motivarlos a recurrir a la violencia como una forma de

controlar y dominar a otros, en especial a las mujeres (Ferrer-Pérez y Bosh-Fiol, 2016).

Ahora, desde una mirada antropológica, la construcción social occidental de los hombres ha sido la de procrear, proveer y proteger; aspectos que si no son cumplidos cuestionan su hombría (Botello, 2005; Gilmore, 2008). Las consecuencias y alto precio que la masculinidad hegemónica ha tenido a lo largo del tiempo han sido significativas, debido a la imagen que los hombres están en la obligación de sostener, incluso a cambio de su propia vida. En este sentido, por ejemplo, varios estudios relacionados con criminalística señalan que muchas de las conductas de varones implicados en delitos marcados por la violencia, tenían como principal objetivo la obtención de hegemonía (Connell *et al.*, 2021).

Así, hablar de masculinidades hegemónicas y violencia evoca la necesidad de atender a las distintas afectaciones que se generan durante las relaciones interpersonales, así como centrar la atención en la reproducción de comportamientos —basados en el modelo hegemónico— que mantiene el poder y la dominación sobre lo femenino (Connell *et al.*, 2021; Camargo-Escobar, 2022). Estos patrones de conducta se instauran durante etapas muy tempranas de la vida de las personas; por ejemplo, la socialización de los roles de género que resaltan características vinculadas a la sumisión, debilidad y necesidad de cuidado —en las mujeres— y la fuerza, liderazgo y autonomía —para los varones—. De esta forma, mientras las niñas juegan a cuidar una muñeca, los niños compiten y emulan la guerra.

Con base en lo anterior, es importante focalizar el amor romántico, el cual es un tipo de afecto que enaltece el sufrimiento, la entrega total de las mujeres (Yela, 2003) y engloba una serie de mitos que se relacionan con la justificación de conductas abusivas y de control ejercidas por los hombres (Borrajo *et al.*, 2015). Estas creencias —sobre la supuesta verdadera naturaleza del amor— son difundidas socialmente mediante canciones, películas y literatura. Por ello muchas mujeres no solo llegan

a normalizar y aceptar conductas violentas, sino que incluso asumen la responsabilidad de estas agresiones (Boira *et al.*, 2013; Villagrán, 2017). En este tenor, los roles de género y mitos del amor romántico son caldo de cultivo para la violencia de género: máxima expresión de la masculinidad hegemónica.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), la violencia de género es todo acto violento o agresión que se apoya en una situación de desigualdad y dominación de los hombres sobre las mujeres; asimismo, tiene o puede tener como consecuencia un daño físico, sexual o psicológico. En este grupo se incluyen amenazas, coacción o privación arbitraria de la libertad, tanto si ocurren en el ámbito público como privado. En la actualidad —por sus proporciones epidémicas— está considerada como un problema social y de salud pública que afecta el bienestar físico y psicológico de las mujeres (Martín-Fernández *et al.*, 2019; Villagrán *et al.*, 2020). Los cuadros más frecuentes son lesiones, fracturas, moretones, malestar emocional, depresión, desesperanza, baja autoestima, sentimientos de culpa, ansiedad, problemas de socialización, adaptación y demás (Habigzang *et al.*, 2019; Vaca *et al.*, 2021).

Cabe mencionar que la violencia de género también afecta a los hombres que la ejercen, quienes —en muchos casos— ostentan problemas de relaciones interpersonales y consumo de sustancias, tanto en el momento que se presenta la conducta violenta, como a lo largo de toda la vida (Meinck *et al.*, 2023). No se puede obviar la transgresión a los derechos humanos que conlleva la violencia de género; misma que se sostiene en la masculinidad hegemónica (Aguayo y Nascimento, 2016).

Por otro lado, la violencia de género se presenta en diferentes tipos; entre los principales están la violencia física, psicológica, emocional, económica y sexual. La primera está caracterizada por el daño a la mujer a través de golpes, patadas, bofetadas, empujones, etc., todo esto desde el uso de la fuerza física. La violencia psicológica consiste en la generación de miedo a través de la intimidación, amenazas a la mujer o a personas cercanas como hijos e hijas, amistades y/o compañeros de

trabajo. La violencia emocional refiere que el hombre sostiene críticas y burlas constantes que afectan la autoestima y autoimagen de la mujer, haciéndola dudar de sus capacidades. Se habla de violencia económica cuando la mujer pierde la capacidad de decisión sobre sus recursos económicos o bienes. Por último, violencia sexual es toda acción que obliga a la mujer a participar en un acto sexual sin su consentimiento; en esta lógica, también se integra la coacción a actividades de índole sexual (OMS, 2021).

Si bien la violencia de género puede darse en cualquier contexto, llama la atención que sea más común en el ámbito privado. Mientras que los hombres tienen mayores probabilidades que las mujeres de padecer violencia en conflictos bélicos y actividades delictivas, las mujeres sufren mayor riesgo de ser víctimas de violencia perpetrada por personas cercanas a su entorno (Guedes *et al.*, 2014; Villagrán *et al.*, 2022). En el mundo, alrededor de una de cada tres mujeres ha experimentado violencia de algún tipo por parte de su pareja y el 38 % de los femicidios se debe a la violencia conyugal (OMS, 2021; Villagrán *et al.*, 2023). En Ecuador, el 43 % de mujeres afirman haber sufrido violencia de género en las relaciones de pareja en algún momento de su vida (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2019) Además, en el 84.1 % de los casos de femicidio, los perpetradores fueron parejas o exparejas de las mujeres víctimas (Fiscalía General del Estado, 2021; Villagrán *et al.*, 2023).

Otro asunto no menos importante de la permanencia de un modelo caracterizado por la masculinidad hegemónica es el rechazo a las diversidades sexo genéricas, puesto que —como menciona Gómez (2019)— transgrede todo aquello que podría representar la feminidad, obstaculizando y delimitando el libre ejercicio de la sexualidad. Todo ello, refuerza la manifestación de un solo modelo caracterizado por lo heterosexual y homofóbico (Camargo-Escobar, 2022). En este marco, de acuerdo con Ojeda (2022), el abordaje de estas formas de ser varón incluye el estudio de las posibles afectaciones presentes en

la interacción interpersonal; mismas que están cargadas por patrones culturales y creencias nucleares que se sostienen en la falta de reflexión y cuestionamiento de esta problemática.

Para Amaro (2014), es importante reconocer la violencia en la masculinidad hegemónica, ya que esta categoría permite desafiar y cambiar las normas culturales que la perpetúan y desenmascarar la mutación constante y sutil a las que las violencias recurren. Esto incluye fomentar una cultura de respeto, empatía y compasión en lugar de una de violencia y agresión. Como indica Botello (2005), el hombre es un proyecto público, lo que supone entender que la posibilidad de cambio tendrá que venir desde el compromiso social e interés de transformación.

Hacia la transformación de la masculinidad hegemónica

El auge del movimiento feminista de las últimas décadas ha conseguido instaurar un profundo debate en la sociedad acerca de la violencia y las injusticias producidas por el patriarcado. Según los postulados de Puleo (2005), en la actualidad —dentro de las sociedades de consumo— se experimenta un patriarcado de consentimiento donde la represión es sustituida por una aparente libertad y en la que los propios individuos, incluyendo las mujeres, aspiran a alcanzar metas prefijadas por el sistema de género. En efecto, ya no es protagonista la prohibición o coerción, sino que, ahora, el poder funciona a través del consentimiento muchas veces no informado o directamente alienado por las propias instituciones machistas y androcéntricas.

Las relaciones patriarcales en el capitalismo tardío se manifiestan a través de seis estructuras analíticas: 1) apropiación del trabajo doméstico no remunerado realizado por las mujeres; 2) división sexual del trabajo donde las mujeres ocupan puestos menos reconocidos desde un punto de vista material y simbólico; 3) relaciones patriarcales en el Estado donde sus principales instituciones son manejadas por hombres; 4) violencia machista; 5) relaciones patriarcales en la sexualidad, las cuales

se fundamentan en el control sobre el cuerpo femenino y 6) relaciones patriarcales en las instituciones culturales donde los hombres y lo masculino dominan la producción, formas que cobran los discursos y las representaciones que se ofrecen al público (Walby, 1990; Soto, 2014).

Los postulados y conocimientos feministas han conseguido disputar, en buena medida, el significado social de ser mujer en el mundo. Para ello han desnaturalizado, denunciado e interpelando el papel que la dominación masculina había pautado a las mujeres. Hoy, la división sexual del trabajo y la subordinación de las mujeres son difícilmente atribuibles a una naturaleza o esencia femenina. Esto es así porque el feminismo ha conseguido instaurarse, en este aspecto, en el sentido común de muchas mujeres y adolescentes que se han rebelado contra el patriarcado. Sin embargo, existe un desfase en las capacidades que tienen los feminismos para interpelar las subjetividades e identidades de los hombres en la misma medida que lo han hecho las mujeres; es decir: la influencia del feminismo no ha llegado a instaurarse en las conciencias, pensamientos y sentimientos que tienen los hombres acerca de sí y del mundo. Todo ello ha provocado que, ante las grandes transformaciones sociales logradas por la revolución feminista, muchos hombres se sientan perdidos y no encuentren un marco capaz de generar sentido a dichos cambios (Serra, 2022).

Vale indicar que, en los últimos años, la extrema derecha ha capitalizado el malestar, enfado y desorientación de muchos hombres que no encontraban su lugar en el mundo (Hochschild, 2020). Al mismo tiempo, han florecido varias investigaciones y debates acerca de la masculinidad. Las luchas feministas, de hecho, se han ocupado con más ahínco en la olvidada y difícil tarea de disputar al patriarcado el significado de ser hombre en la sociedad (Serra, 2022). Desnaturalizar la hombría es un paso necesario, dado que la violencia de la dominación masculina ha permanecido gracias a “la transformación de la historia en naturaleza y la arbitrariedad cultural en natural” (Bourdieu, 2000, p. 12).

El patriarcado, al igual que otros sistemas de dominación, tiene la capacidad para asimilar parcialmente la crítica y disidencia y adaptarse mejor a los tiempos. En este contexto, existen muchos planteamientos que pretenden reformar de manera accesoria la masculinidad hegemónica, neutralizando las posibilidades de transformar el orden social donde se reproduce la violencia (Schöngut, 2012; Valencia, 2021; Jones, 2022).

En otro orden de cosas, existen perspectivas individualistas, autocentradas y cómodas que enmarcan la transformación de la masculinidad hegemónica como un proyecto de crecimiento personal que tiene que emprender cada hombre. Ante el auge del feminismo, muchos sujetos de clase media y alta reciben elogios y reconocimiento cuando deciden modificar o anunciar su supuesta deconstrucción (Jones, 2022). Estas posturas, aunque disfrazadas de una supuesta voluntad de cambio, vuelven a reproducir un sujeto liberal y totipotente¹⁰ que solo es responsable de sí mismo y de su proyecto individual. Muy largo es el recorrido de las críticas feministas a esta fantasía de la individualidad que ha reivindicado la naturaleza interdependiente y vulnerable de la vida (Hernando, 2012; Herrero, 2013; Serra, 2022).

Las limitaciones de estas perspectivas son evidentes cuando se concibe la masculinidad hegemónica desde una perspectiva más amplia. En rigor de verdad, esta no está solo en el cuerpo sexuado de los hombres; por el contrario, es un conjunto de valores que han constituido y estructurado lo social (Torres, 2021). En este sentido, no se pueden considerar las aproximaciones a la transformación del varón que no sopesen que su origen social no son las decisiones libres de los individuos, sino que obedecen a un orden social organizado a través del patriarcado.

La masculinidad hegemónica se representa en un hombre que ejerce violencia para pensarse y sentirse como tal o para mantener su poder y

¹⁰ Término que se usa en la biología para referirse a las células embrionarias que tienen la capacidad para generar un organismo completo. La totipotencia es, entonces, la aptitud celular máxima.

subordinar a las mujeres y a otros hombres. Aunque, en esta dinámica también participan el Estado y las formas de intervenir en la política, los contextos educativos y la guerra (Andreu-Miralles, 2021; Torres, 2021). En general, son formas de ser que se relacionan con querer aplastar al contrincante, con no escucharse y donde está prohibido mostrar debilidad, duda o compasión.

Con relación a lo anterior, la forma hegemónica de ser varón y la guerra se retroalimentan y sostienen el orden mundial colonial, patriarcal y neoliberal. Todos los seres humanos, por ende, coexisten dentro de un sistema que está en pugna contra los cuerpos y procesos que posibilitan la vida en el planeta. La violencia que se desprende de dicha masculinidad no solo afecta a las mujeres y a otros hombres con formas disidentes de ser, sino que está ligada a un ecocidio constante que agrede a miles de especies no humanas, distintos ecosistemas y biodiversidad. En concomitancia, Herrero (2020) indica:

La racionalidad económica dominante camufla las pérdidas y destrozos de las bases materiales que sostienen la vida como desarrollo. La extracción y degradación de materiales finitos de la corteza terrestre, la apropiación y privatización de los bienes comunes y, por tanto, la desposesión y generación de escasez para la mayor parte de la gente, la emisión de residuos y la ruptura de los ciclos de materiales de la naturaleza, la pérdida de biodiversidad y la alteración de los ciclos naturales son la contrapartida del crecimiento económico en un planeta con límites. (p. 1)

Entender la deconstrucción —desde los planteamientos de la libre elección— tiene como base el propio patriarcado del consentimiento, cuya concepción del sujeto es profundamente neoliberal. Este individuo no solo niega su interdependencia respecto a los otros —sobre todo, las mujeres—, sino que rechaza su ecodependencia. Es importante considerar que estas impugnaciones perpetúan la violencia y que esta corresponde a una construcción particular de la masculinidad. Por esto,

es necesario formar ecosistemas de paz y armonía para garantizar la supervivencia (Herrero, 2013).

De forma reciente, el gasto en defensa a nivel global marcó récords históricos en 2022 (Pretel, 2023). Esto quiere decir que una sociedad en guerra produce guerreros y para ello emplea sus recursos: arte, educación, empresas, leyes, valores y demás. Aunque, también indica que las estrategias para transformar la masculinidad y su violencia no deberían ignorar el contexto bélico del orden mundial. Sin embargo, no se puede desestimar que, en un contexto colonial, la dominación de unos pueblos frente a otros se perpetúa por la hegemonía de las formas violentas de ser hombre. Incluso, las resistencias que se articulan frente al colonialismo occidental han llevado —en muchas ocasiones— a los pueblos oprimidos a reforzar sus lazos con las masculinidades hegemónicas y violentas.

Un ejemplo de ello es cómo la Alemania Nacional Socialista tachó al pueblo judío de afeminado y legitimó, con esta estrategia, la violencia; como respuesta, parte del pueblo judío empezó a encarnar en mayor medida la masculinidad hegemónica y, una vez fundado el Estado de Israel, señaló al pueblo Palestino de afeminado. Enseguida, el pueblo árabe se acercó en mayor medida a dicha forma agresiva de ser y logró un bucle colonial de la masculinidad violenta (Andreu-Miralles, 2021).

Serra (2022), por su lado, afirma que es problemático seguir los marcos teóricos donde la agencia de los individuos y su responsabilidad sobre sus acciones son incompatibles con el reconocimiento del papel que tiene la estructura social para conformar las subjetividades e incidir en la vida. La autora, de hecho, denuncia al identitarismo¹¹ que considera víctimas puras, pasivas e inocentes a las mujeres —negándoles la agencia— y victimarios autosuficientes a los hombres sobre los cuales no se ejerce ningún poder y cuya agencia individual se ve exagerada.

¹¹ El identitarismo es una corriente del feminismo liberal que defiende posturas esencialistas con respecto al sujeto político abordado.

Dicho marco, además, ignora las formas en las que los hombres y mujeres participan en la reproducción de los mandatos de género. Torres (2021) analiza, por ejemplo, cómo en la literatura popular se describe —con frecuencia— a mujeres enamoradas de hombres que encarnan la masculinidad hegemónica, viril y violenta. Hay que reconocer, en este caso, que los hombres también son producidos por el patriarcado. Es decir: introducir los aspectos estructurales para entender la masculinidad y cómo los hombres son prescritos por una estructura social, no implica quitarles responsabilidad de la dominación y la violencia que ejercen (Jones, 2022; Serra, 2022).

Pues bien, alrededor de esta problemática existen dos funciones de la masculinidad hegemónica. La primera es la hegemonía externa, la cual tiene relación con la institucionalización de la dominación masculina sobre las mujeres. En segundo lugar, la hegemonía interna supone la dominación de ciertos hombres frente a los otros que asumen formas de ser subalternas. De manera general, la masculinidad hegemónica implica la subordinación de las mujeres, pero también la de otros hombres y otras muchas identidades diversas (Schöngut, 2012). Bajo esta perspectiva, es importante situar la masculinidad más allá del cuerpo de los hombres para ubicar estrategias más eficaces para la transformación social.

En el contexto educativo, en específico, se tendría que ejecutar una política del deseo (Serra, 2022) y promover la producción y lectura de literaturas que favorezcan y reconozcan —en mayor medida— las masculinidades disidentes. En este sentido, es indispensable estructurar una cultura de paz que luche contra la discriminación y las violencias contra las personas LGBTIQ+.

En este sentido, el rol del sistema educativo es fundamental, ya que dicha estructura perpetúa el paradigma hegemónico. En efecto, la totalidad de los espacios urbanos no son neutros. Soto (2014), a propósito, sostiene que la ciudad es una fuente de regímenes urbanos de género, donde el patriarcado produce y reproduce formas de

dominación masculina. Por ejemplo, la mayoría de escuelas siguen siendo diseñadas de manera androcéntrica. La segregación en función del sexo es notoria en el patio, puesto que las actividades y la ocupación de lugares son diferentes. El campo de fútbol —un espacio mayoritario— es para los chicos y las periferias se destinan a las chicas (Garay Ibáñez de Elejalde *et al.*, 2017).

Esta asimetría, como es evidente, da cuenta cómo la infraestructura arquitectónica contribuye a la inequidad de género (Soto, 2014). Por otro lado, la socialización del deporte —en especial el fútbol— tiene una especial relevancia en el desarrollo de la masculinidad hegemónica. Esta actividad —en el recreo— es un laboratorio en tanto regula la heteronormatividad, autoridad, resistencia física, competitividad, fuerza, superioridad y otros factores vinculados (Martín y García, 2011; Garay Ibáñez de Elejalde *et al.*, 2017). Incluso, es a través del deporte donde las personas se socializan en los valores militares clásicos, la interiorización del criterio *nosotros contra ellos*, obediencia, valor y sacrificio (Martín y García, 2011).

Cabe añadir que en ese juego se crea una estructura de reconocimiento, donde los niños más aptos para él son propensos a convertirse en líderes del grupo; mientras que las chicas y chicos no interesados en esa práctica se ven relegados a posiciones secundarias en el reconocimiento social (Garay Ibáñez de Elejalde *et al.*, 2017). Esto, como es posible deducir, evidencia la relación que existe entre la distribución del espacio escolar, patriarcado y constitución de una masculinidad hegemónica que propicia la violencia. Una mejor distribución de los espacios y la puesta en marcha de juegos y actividades que promuevan la cooperación y no la competencia puede ser una alternativa para que los espacios educativos sean lugares que no reproduzcan violencias, sino que estimulen la igualdad.

En el feminismo se puede hallar una teoría y práctica inspiradora, profunda y útil para tejer una cultura de paz en contraposición a la masculinidad hegemónica y su violencia (Garay Ibáñez de Elejalde *et*

al., 2017). No obstante, las personas, de manera individual, no pueden transformar las realidades; por tal motivo, es menester consolidarse, dado que —hoy en día— se experimenta una guerra contra las mujeres, los pueblos subalternos al orden occidental, las personas disidentes del binarismo de género, los migrantes, la biosfera y la vida en general.

Conclusiones

Los distintos hallazgos que existen sobre la violencia y sus consecuencias son un llamado de atención para comprender que la intervención no podría estar únicamente establecida a partir de manifestaciones graves y muchas veces fatales. En su defecto, es indispensable instaurar mecanismos que sean plausibles, estén enfocados en la transformación de estas representaciones dañinas que marcan la comunicación humana y reconozcan el valor que tiene el aspecto emocional en los sujetos.

Facilitar la participación de la comunidad educativa permite incidir en aquellas personas que se encuentran en un proceso de formación que va mucho más allá de lo académico y reconocer la necesidad de intervenir desde la reflexión sobre prácticas nocivas que se han naturalizado y generan malestar. Todo ello es relevante tanto para las personas que son afectadas por la violencia, como para quienes —en algún momento de su vida— puedan ejercerla.

Con frecuencia, se vuelca todo el optimismo a la transformación social por medio del sistema educativo. Tal vez esto sea exagerado en tanto las instituciones de formación tienen que lidiar con múltiples problemáticas y cuentan con recursos limitados. Sin embargo, es difícil negar la importancia de las escuelas en la construcción de una cultura de paz que enfrente a la masculinidad hegemónica y sus violencias. De hecho, es hora de disputar el significado social de ser hombre al patriarcado y para ello hay que apostar por arquitecturas feministas que dejen de reproducir la inequidad de género en los espacios, den protagonismo a la proximidad, a lo comunitario y a lo recíproco,

promuevan la cooperación, respeto a las diferencias, trato horizontal, expresión de emociones y vulnerabilidades y cuiden la naturaleza. Tanto dentro del aula, como en los espacios de recreación, se debería apostar por actividades que pongan en valor las virtudes de la paz y que orienten el deseo y acción hacia otras formas de ser.

Por último, es menester sembrar la revolución feminista en todas las instituciones que, hoy en día, directa o indirectamente, sostienen una sociedad que promueve la guerra con el objetivo de transformar el presente y el futuro.

Referencias bibliográficas

- Aguayo, F. y Nascimento, M. (2016). Dos décadas de estudios de hombres y masculinidades en América Latina: avances y desafíos. *Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana*, 22, 207-220. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/22550>
- Amaro, Á. (2014). Masculinidades contrahegemónicas y coeducación transfronteriza: erradicar las violencias basadas en género (VBG) en el ámbito escolar. *Revista Sociedad y Cultura*, 2, 109-128. <https://revistasociedadycultura.files.wordpress.com/2015/02/rsyc-2-5-amaro.pdf>
- Andreu-Miralles, X. (2021). Nación y masculinidades: reflexiones desde la historia. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 43, 121-144. <https://doi.org/10.5209/chco.78174>
- Bervian, G., Da Costa, M., Da Silva, E., Arboit, J. y Honnef, F. (2019). Violencia contra las mujeres rurales: concepciones de profesionales de la red intersectorial de atención. *Enfermería Global*, 18(2), 144-179. <https://doi.org/10.6018/eglobal.18.2.324811>
- Boira, S., Carbajosa, P. y Marcuello, C. (2013). La violencia en la pareja desde tres perspectivas: víctimas, agresores y profesionales. *Psychosocial Intervention*, 22(2), 125-133. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592013000200006
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6, 7-35. <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434>

- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M. y Calvete, E. (2015). Justification beliefs of violence, myths about love and cyber dating abuse. *Psicothema*, 27(4), 327-333. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.59>
- Botello, L. (2005). *Identidad, masculinidad y violencia de género* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7184/>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Camargo-Escobar, Í. (2022). *Investigación en psicología educativa. Ejercicios de investigación, aportes a la formación de psicólogos educativos*. Editorial Universidad Católica de Colombia.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarria (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 31-48). Isis Internacional. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Connell, R., Messerschmidt, J., De Stefano, 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>
- Ferrer-Pérez, V. y Bosch-Fiol, E. (2016). Las masculinidades y los programas de intervención para maltratadores en casos de violencia de género en España. *Masculinities & Social Change*, 5(1), 1-25. <https://doi.org/10.17583/mcs.2016.1827>
- Fiscalía General del Estado. (2021). Ecuador: Las cifras del feminicidio [Estadísticas de la Fiscalía General del Estado]. *Fiscalía General del Estado de Ecuador*. <https://www.fiscalia.gob.ec/estadisticas-fge/>
- Garay Ibáñez de Elejalde, B., Vizcarra Morales, M. y Ugalde Gorostiza, A. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 185-209. <https://doi.org/10.14201/teoredu292185209>
- Gilmore, D. (2008). Cultura de la masculinidad. En Á. Carabí y J. Armengol (Eds.), *La masculinidad a debate* (pp. 36-46). Icaria.
- Gómez, I. (2019). Grindr y la masculinidad hegemónica: aproximación comparativa al rechazo de la feminidad. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 37(109), 39-68. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-64422019000100039&script=sci_abstract


- Guedes, A., García-Moreno, C. y Bott, S. (2014). Violencia contra las mujeres en Latinoamérica y el Caribe. Organización Panamericana de la Salud. https://oig.cepal.org/sites/default/files/violenciaespanol_2.4-web_0.pdf
- Habigzang, L., Gomes Ferreira, M. y Zamagna Maciel, L. (2019). Terapia cognitivo conductual para mujeres que sufrieron violencia por su pareja íntima: estudio de casos múltiples. *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 249-264. <https://doi.org/10.22235/cp.v13i2.1882>
- Hernando, A. (2012). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Katz Editores.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, (16), 278-307. <https://www.revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/334>
- Herrero, Y. (3 de marzo de 2020). En guerra con la vida. *Contexto y Acción*. <http://ctxt.es/es/20200302/Politica/31220/coronavirus-decrecimiento-crisis-ecologica-agroecologia-yayo-herrero.htm>
- Hochschild, A. (2020). *Extraños en su propia tierra: réquiem por la derecha estadounidense*. Capitán Swing Libros.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2019). *Encuesta nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres (ENVIGMU)*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Violencia_de_genero_2019/Boletin_Tecnico_ENVIGMU.pdf
- Jones, D. (2022). Varones en deconstrucción: límites y potencialidades de una categoría imprecisa. *Descentrada*, 6(1), 1-7. <https://doi.org/10.24215/25457284e171>
- Martín, A. y García, A. (2011). Construyendo la masculinidad: fútbol, violencia e identidad. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 10(2), 73-95. <https://revistas.usc.gal/index.php/rips/article/view/828>
- Martínez, C. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, 51, 117-133. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a7>
- Martínez, C. y Solís, D. (2022). El entramado de la violencia simbólica. Convergencias teóricas entre la dominación masculina de Pierre Bourdieu y el mandato de masculinidad de Rita Segato. *TLA-MELAU*, 16, 168-189. <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/tlamelau/article/view/2177/pdf>

- Martín-Fernández, M., Gracia, E. y Lila, M. (2019). Psychological intimate partner violence against women in the European Union: a cross-national invariance study. *BMC Public Health*, 19(1739), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7998-0>
- Meinck, F., Woollett, N., Franchino-Olsen, H., Silima, M., Thurston, C., Fouché, A., Monaisa, K. y Christofides, N. (2023). Interrupting the intergenerational cycle of violence: Protocol for a three-generational longitudinal mixed-methods study in South Africa. *BMC Public Health*, 23(395), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15168-y>
- Ojeda, J. (2022). Violencia: una categoría necesaria para el estudio de las masculinidades. Una revisión Crítica. *Revista Pares-Ciencias Sociales*, 2(2), 154-172. https://revistapares.com.ar/5328-2/?preview_id=5328
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (8 de marzo de 2021). *Violencia contra la mujer*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Pretel, E. (24 de abril de 2023). El gasto militar en Europa se dispara a niveles de la Guerra Fría por la invasión a Ucrania. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/mundo/2023-04-24/gasto-militar-global-europa-guerra-fria-invasion-ucrania_3616864/
- Puleo, A. (2005). Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical. En C. Amorós y A. de Miguel (Eds.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. Del feminismo liberal a la posmodernidad* (pp. 35-68). Minerva Ediciones.
- Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible capital*, 11(3), 485-507. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54941394011>
- Rocha, T. (2016). Hombres en la transición de roles y la igualdad de género: retos, desafíos, malestares y posibilidades. En T. Rocha Sánchez e I. Lozano Verduzco (Eds.), *Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: analizando caminos hacia la igualdad de género* (pp. 41-66). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.academia.edu/31532698/>
- Rodríguez, E. (2021). Testimonios de hombres en el encierro: un análisis de género sobre el mandato de masculinidad. *Cátedra*, 18, 21-38. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/catedra/article/view/2097>

- Sánchez, I. (2018). Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1025-1039. <https://doi.org/10.5209/RCED.54456>
- Schöngut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(2), 27-65. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/119>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Editorial Prometeo.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Segato, R. (2021). *Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías*. s.e. http://morenflix.mx/wp-content/uploads/2021/03/Segato_Crueldad_-_pedagogias-y-contra-pedagogias.pdf
- Serra, C. (2022). Hombres: sujetos del poder y sujetos de deseo. *IDEES*, 54, 1-8. <https://revistaidees.cat/es/hombres-sujetos-del-poder-y-sujetos-de-deseo/>
- Soto, P. (2014). Patriarcado y orden urbano. Nuevas y viejas formas de dominación de género en la ciudad. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 19(42), 199-214. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/6868
- Torres, G. (2021). La masculinidad no es solo cosa de hombres. *IDEES*, 54, 1-7. <https://revistaidees.cat/es/la-masculinidad-no-es-solo-cosa-de-hombres/>
- Vaca, R., Ferro, R. y Valero, L. (2021). Una revisión de los programas de intervención grupal con víctimas de violencia de género. *Apuntes de Psicología*, 39(3), 111-124. <https://idus.us.es/handle/11441/129080>
- Valencia, S. (2021). ¿Nuevas masculinidades? Sexismo hípster y machismo light. En S. Bercovich y S. Cruz Sierra (Eds.), *Topografías de las violencias. Alteridades e impasses sociales* (pp. 107-123). Colegio de la Frontera Norte.
- Villagrán, A., Martín-Fernández, M., Gracia, E. y Lila, M. (2020). Adaptación y validación de la Escala de actitudes de culpabilización de la víctima en casos de violencia de pareja contra la mujer (VB-IPVAW) en población ecuatoriana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 243-252. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.24>

- Villagrán, A., Martín-Fernández, M., Gracia, E. y Lila, M. (2022). Validación de la escala de aceptabilidad de la violencia de pareja contra la mujer (A-IPVAW) en población ecuatoriana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 62(1), 67-81. <https://doi.org/10.21865/RIDEP62.1.06>
- Villagrán, A., Martín-Fernández, M., Gracia, E. y Lila, M. (2023). Validación de la escala de gravedad percibida de la violencia de pareja contra la mujer en población ecuatoriana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55, 29-37. <https://doi.org/10.14349/rlp.2023.v55.4>
- Villagrán, A. (2017). Mitos de amor romántico, sexismo y actitudes hacia la violencia en mujeres inmigrantes Latinoamericanas residentes en España. En *Primer Congreso sobre Violencias de Género contra las Mujeres. Primer Congreso de Violencias de Género contra las Mujeres*. (pp. 311-317). Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.researchgate.net/publication/321245973_Mitos_de_amor_romantico_sexismo_y_actitudes_hacia_la_violencias_en_mujeres_inmigrantes_Latinoamericanas_residentes_en_Espana
- Walby, S. (1990). *Theorizing patriarchy*. Wiley-Blackwell.
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 263-267.

Capítulo 3. Violencias en contextos educativos y su relación con las masculinidades

 **Maritza Chimbo Rodríguez**

maritza.chimbo@uaw.edu.ec

*Universidad Intercultural de las Nacionalidades
y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*


 **Dolores Sigüencia Vivar**

dolores.siguencia@educacion.gob.ec

Ministerio de Educación

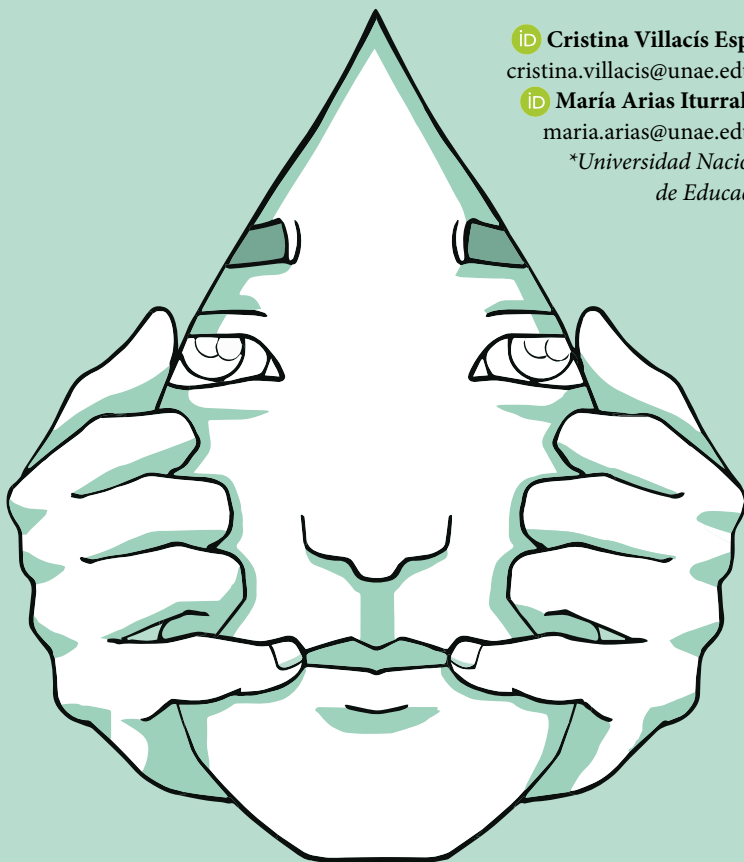
 **Cristina Villacís Espín***

cristina.villacis@unae.edu.ec

 **María Arias Iturralde***

maria.arias@unae.edu.ec

**Universidad Nacional
de Educación*



Introducción

De inicio, el concepto *masculinidades* se refiere a las expectativas, normas sociales y culturales asociadas con ser hombre; estas pueden variar según las culturas y períodos, pero —a menudo— involucran rasgos como el dominio, agresión y moderación emocional (Barragán y González, 2007). En contextos educativos, estas pueden contribuir a la perpetuación de la violencia, dado que ciertas formas se consideran aceptables o incluso deseables; sobre todo, para la masculinidad dominante (Robles, 2022). Ahora, comprender la relación entre la forma paradigmática de ser hombre y violencia es crucial para abordar y prevenir la agresión en los entornos educativos.

De hecho, la violencia puede tomar diferentes aspectos en el ámbito pedagógico, incluyendo abuso físico, verbal, emocional, acoso y agresión sexual (Barragán, 2021). Por todo ello, la formación de masculinidades sin cuestionamientos en el ámbito escolar y familiar puede contribuir a la normalización de la violencia (Guevara, 2006). Con base en lo mencionado, se ha identificado la necesidad de tratar y prevenir este fenómeno en entornos educativos a través de políticas y programas que desafíen los roles y estereotipos de género para promover relaciones saludables que actúen como propuestas preventivas a las problemáticas de las violencias (Madrid, 2011).

En tal sentido, la perpetuación de estas —en contextos educativos— puede atribuirse a varios factores: uno de los principales es la socialización y estereotipos de género. Los niños, niñas y adolescentes suelen ser socializados para ser agresivos y dominantes, mientras que a las niñas se les enseña a ser pasivas y sumisas; esta operación suele conducir a la justificación de la violencia de género en los hombres (Peña *et al.*, 2017).

Por otro lado, diversos estudios han demostrado que la construcción de una masculinidad dominante en la escuela y familia puede contribuir a las alteraciones psicológicas y la perpetuación de la violencia (Guevara, 2006). Por lo tanto, es crucial detectar los estereotipos de género impuestos y promover identidades no violentas para crear entornos de aprendizaje más seguro e inclusivo. La falta de estos espacios seguros también es un factor importante que se añade a la práctica de la violencia en los contextos educativos, ya que un entorno de aprendizaje inseguro puede provocar aumento de los niveles de estrés y ansiedad, lo que da lugar a un comportamiento agresivo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2023).

En esta línea de pensamiento, el presente capítulo analiza la siguiente interrogante: ¿de qué forma se manifiesta la violencia y las masculinidades en los contextos educativos? Al mismo tiempo, indaga la problemática de este fenómeno en el entorno escolar, identifica las formas de su manifestación y la relación con la violencia. Para tal fin, se realizó un estudio exploratorio con estudiantes de bachillerato pertenecientes a cuatro instituciones educativas de diferentes ciudades del Ecuador, donde participaron 279 estudiantes varones, 353 estudiantes mujeres y 3 estudiantes (dos binarios y un homosexual), quienes serán tipificados como *otros*.

A partir de la aplicación de evaluaciones psicométricas estandarizadas, se identificaron las diferentes formas de violencia en sus experiencias escolares; así como la autopercepción de actitudes lascivas desde el rol de agresor y/o agredido. De la misma manera, desde la

valoración actitudinal de los estudiantes en sus contextos educativos, se identificó el origen y creencias actitudinales de violencia en sus entornos de relación inmediata.

Para proporcionar una mejor comprensión del contenido, el capítulo se organizó en cinco apartados. El primero expone y analiza la problemática de la violencia en los espacios educativos. El segundo conceptualiza la violencia escolar y explica la vinculación entre esta violencia y la masculinidad. En el tercero se presenta la metodología de estudio implementada con estudiantes de Bachillerato de cuatro instituciones de diferentes ciudades (Guayaquil, Azogues, Macas y Tena) para evidenciar las particulares formas de violencias. Por último, en el apartado cuatro, se exponen los resultados, análisis y discusión de los datos. Finalmente, se formulan las principales conclusiones y propuestas del estudio.

Problemática en los contextos educativos

La convivencia diaria en los centros educativos se caracteriza por diferentes dinámicas de interacción entre estudiantes. El clima escolar está influenciado por valores, normas, creencias y expectativas; así como con diferentes conductas de tipo prosocial o no violentas y de tipo antisocial o violentas, las cuales influyen en la interacción de los miembros.

Estudios realizados por la Unesco en 2019 refieren que el continente africano mantiene una mayor incidencia de violencia escolar y que la prevalencia es menor en Europa, el Caribe y América Central. En cuanto a los tipos de violencia identificados, esta institución nomina una prevalencia mayor de violencia verbal y/o relacional en Europa y en América del Norte. Por su lado, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2016) indicó que existen ciertos ejes que han sido determinantes en la estructuración de los patrones de desigualdad social en América Latina. A saber: desigualdad, clase social, origen

étnico y racial, género, territorio de origen y la etapa del ciclo de vida. Pues bien, cuando se analiza cada uno de los indicadores de violencia en el aula, la asociación con ciertas características sociodemográficas de los estudiantes es consistente y clara.

Diferentes estudios informan que los episodios de agresión y violencia en las escuelas generan daños físicos y emocionales, estrés, desmotivación, ausentismo y efectos negativos en el rendimiento escolar debido al estrés postraumático (Trucco e Inostroza, 2017). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), por su lado, manifiesta que la violencia es la dominación por medio de la fuerza, donde su uso deliberado —a través de agresiones o amenazas contra una persona o grupo de personas— ocasiona lesiones, trastornos emocionales y psicológicos que pueden afectar el proceso de desarrollo de vida de un sujeto o llevarlo hasta la muerte. Al mismo tiempo, la OMS reconoce este fenómeno como un problema social y de salud que produce daño a las condiciones de vida, estabilidad emocional de las personas que la padecen y enfermedades.

En otro orden de cosas, el sexo del estudiante —en la mayoría de países— es una característica central, aun cuando otros informes reportan y denuncian la violencia de género en las instituciones educativas. Los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, realizado por la Unesco (2013), indican que las violencias afectan en mayor medida a los varones; a excepción de Argentina, República Dominicana y Uruguay donde no hay una clara asociación; en el resto de los países, los varones perciben aulas más violentas (Trucco y Ullmann, 2015).

En consecuencia, tratar el tema de la violencia y lo que representa —en términos de la valoración cultural de la masculinidad— es esencial desde los primeros años y, en este marco, la escuela tiene un rol importante. En el estudio realizado a nivel nacional por el Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc) y el Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia (Unicef), en 2015, se conoce que el 60 % —3 de cada 5

estudiantes— entre 11 y 18 años han sido víctimas de un acto violento en la escuela y que las formas de violencia se identifican en un 38 % a partir de insultos y/o apodos, el 28 % por rumores o revelación de secretos, el 27 % por sustracción o quitado de pertenencias, el 11 % por golpes y el 10 % por ciberacoso. En cambio, el 23 % —1 de cada 5 estudiantes— entre 11 y 18 años han sido afectados por acoso escolar.

A su vez, no se registran diferencias significativas entre hombres y mujeres, escuelas públicas y privadas o zonas urbanas y rurales. Sin embargo, el tipo de violencia que se relaciona con insultos y golpes afectan en mayor índice a los varones; los rumores o revelación de secretos y ciberacoso afecta, sobre todo, a las mujeres.

En relación con las víctimas, se expone que el 23 % de los estudiantes afirmaron haber sufrido acoso escolar y el 38 % refirió haber acosado a otros compañeros. El 90 % de los hombres víctimas de acoso escolar han sido acosados en su totalidad por hombres, mientras que las mujeres son más acosadas por hombres que por mujeres en el caso de sustracción de pertenencias.

Los agresores de acoso escolar en su mayoría también han sido víctimas de alguna forma de violencia por parte de otros estudiantes. El 28.5 % ha sido afectado por otros hombres y el 14 % por mujeres en el rango de 15 a 18 años. El 48 % de mujeres agresoras han sido víctimas de acoso escolar frente al 36.2 % de varones. Las causas de acoso se relacionan con una respuesta a una provocación o búsqueda de respeto, desahogo, venganza e intención de molestar.

Violencia escolar y construcción de la masculinidad

La Organización de Naciones Unidas (ONU, 2019) considera que la violencia escolar es un problema recurrente dentro de los salones de clase, se manifiesta de diferentes formas y las víctimas pueden ser cualquier miembro de la comunidad educativa —estudiantes, docentes, personal administrativo y de limpieza; inclusive se considera, en este

grupo, a la propiedad educativa—. Asimismo, entre sus distintas expresiones se encuentran la omisión, negligencia, agresión psicológica o física; actos que pueden darse fuera o dentro de la institución y en ambientes virtuales.

La violencia escolar hoy es más evidente que en años anteriores, dado que ha ido tomando espacios académicos, donde convergen un conjunto de relaciones entre los diversos actores de la comunidad educativa. Esta violencia vulnera los derechos de niños, niñas y adolescentes y afecta su salud mental, física, emocional y espiritual, debido a la discriminación y abuso; los cuales, como indica Trucco (2017) generan consecuencias negativas que pueden acarrear un daño significativo en la vida de los que la padecen, entorpeciendo sus procesos de formación.

Trucco (2017) señala, además, que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve afectado por la poca relación que se establece entre las distintas poblaciones de la comunidad educativa. Este problema se extiende y mantiene con distintos grados de intensidad, con grupos de estudiantes de bajos recursos económicos, indígenas y migrantes; los cuales son agredidos por sus pares al interior de las instituciones.

Dentro de los centros educativos conviven cientos de sujetos con diferencias de todo tipo, por esta razón es común que los conflictos aparezcan y desemboquen en violencia escolar si no son manejados por los actores o autoridades correspondientes. En la convivencia de aula, la violencia puede manifestarse de varias maneras y mostrarse —en algún momento, actividad, recreo o clase— por diferencias culturales y sociales (Medina y Reverte, 2019).

Pacheco (2018), a propósito, encontró —en un estudio descriptivo sobre la violencia escolar— que muchos discentes han interiorizado este fenómeno como una forma de diversión, donde los límites entre juego y agresión son difusos. Incluso, el autor señaló que la provocación y los detonantes de violencia han provocado peleas y problemas dentro del grupo evaluado. Otros elementos relevantes nominados son los estereotipos tradicionales de género, dado que estos revelan una

asimilación de mecanismos de desconexión moral y desplazamiento de responsabilidad.

Incidencia de los estereotipos de género en la masculinidad dominante

Los estereotipos de género tradicionales han posibilitado que la violencia sea interiorizada y naturalizada, lo cual impide que los estudiantes sopesen de manera igualitaria y respetuosa a sus pares. Dentro de la violencia escolar, por ejemplo, convergen otras y estas pueden ser evidenciadas como violencia física, verbal (directa o indirecta), psicológica, de género, sexual (acoso, abuso o violaciones), por omisión, *bullying* o acoso escolar. Ahora, los estereotipos se revelan a partir de la cultura y representan socialmente a la mujer desde el sentido de sexualidad mientras que a los hombres se los identifica desde una arista patriarcal que —de alguna manera— fomenta la violencia y discrimina con base en la violencia hegemónica (Cervera, 2013).

En otro orden de cosas, Metz (2016), a partir de un análisis de los estereotipos masculinos y femeninos en la televisión, señala que este medio de comunicación —y la cultura visual en su totalidad— personifica a la mujer desde la sexualidad. Gracias a esta operación, el cuerpo femenino es controlado y canonizado. En general, como afirma Cervera (2013), a la mujer se convierten en centro de la sexualidad y deseo masculino; mientras que los varones, por su lado, perpetúan los estereotipos que se sustentan en la cultura patriarcal y reafirman que “la masculinidad existe solo en contraste con la feminidad” (Connell, 2003, p. 32).

Lomas (2020), en esta discusión, insiste con el ámbito educativo, dado que considera que el modelo dominante de ser varón sigue inspirando las conductas de los estudiantes, ya que ven, en la violencia, un ejercicio de poder. Esta consideración se explica porque los discentes afirman, con la agresión, su identidad masculina frente a las mujeres y grupos

vulnerables. El autor observa también que mientras en la intimidad los hombres se presentan como amables y afectuosos, frente a su grupo de pares masculinos toman posiciones de altanería e indiferencia y adoptan como referente ético a la masculinidad tradicional. Pero ¿cuál es el rol de la instrucción formal en este punto? Las instituciones educativas en muchas ocasiones fomentan la cultura de la dominación masculina, la cual contribuye a los intercambios verbales simbólicos lascivos y conductas de jerarquización contra las mujeres estudiantes y los grupos vulnerables con los que coexisten en las escuelas.

Para subsanar esta problemática, los estudiantes deben lograr una comprensión de las múltiples formas que adopta la violencia y cómo la construcción social de género puede ser un catalizador de este fenómeno que afecta a la familia, escuela y otras estructuras en donde se relacionan. Al no tener una comprensión clara sobre equidad e igualdad de género, los alumnos han naturalizado la violencia; misma que se extiende a nivel mundial sin diferencias culturales, ideológicas, contextos socioeconómicos, heterogeneidad, identidades. Por ende, visibilizarla en distintos contextos se convierte en una tarea difícil (García y Ascencio, 2015).

Vínculos entre masculinidad dominante y violencia escolar

La violencia en el entorno escolar está dada o expresada a partir de estereotipos y desigualdades de género. Kimmel (1997) y Cadena (2023), a propósito, coinciden que el mundo está construido social y culturalmente para los hombres, donde su posición privilegiada los perpetúa en el sistema como dominadores y, a su vez, legitima el carácter patriarcal basado en la suposición de que el varón debe ser agresivo, violento en todo aspecto y debe estar activo todo el tiempo para demostrar una cualidad indispensable de hombría y poder masculino.

Este patrón se replica también dentro de los contextos educativos. De hecho, Díaz (2004) indica que los vínculos entre masculinidad y

violencia escolar se tipifican como estudiantes con ausencia de límites (bromas y juegos) que suelen recurrir a la violencia verbal o física; sentimiento de exclusión (estudiantes con una situación social de aislamiento o pocos amigos); exposición a la violencia a través de las redes sociales o medios de comunicación, lo cual provoca un acoso cibernético; conducta pasiva en estudiantes varones que remite al miedo ante la violencia, intimidación, ansiedad, inseguridad y baja autoestima. Todas estas vulnerabilidades se impelen por un criterio de desigualdad dentro del ambiente pedagógico, ya que dentro de las creencias aprendidas —incluso en esos espacios— se justifican los distintos tipos de exclusión y violencia hacia grupos minoritarios o de género.

Como es posible deducir, la violencia en los contextos educativos está respaldada y relacionada con una serie de sesgos y distorsiones morales y aprendizajes que han contribuido a naturalizar conceptos como *cobarde*, *mariquita*, *poco hombre* y otros que están arraigados en el lenguaje de quienes agreden a sus compañeros en las instituciones educativas. Incluso, la mirada de los observadores —que omiten cualquier intervención— refuerza la violencia y la convierte en norma.

Por su parte, Lomas (2020) asevera que los seres humanos son producto de la crianza del entorno familiar, sociocultural y de la cotidianidad de la vida, ya que adquieren formas de ser y comportarse como hombre y mujer. Es decir: si la masculinidad es un efecto de la construcción sociocultural, las identidades humanas se irán formando e incorporando de manera preferente en el estudio de los contextos subjetivos y culturales. En tal razón, la condición masculina tiene que ver con el origen sexual, pero también con el aprendizaje cultural que se da dentro de los contextos familiares, educativos, simbólicos —como el lenguaje—, sociales y afectivos.

En este marco, García y Ascencio (2015) explican que, dentro de las instituciones educativas, la violencia se ha convertido en un eje transversal de todas las relaciones sociales. Los estudiantes se encuentran, en efecto, sumidos en creencias de poseer y conservar el

poder, dominando y subordinando a sus pares. Es más, la violencia masculina se muestra a través de juegos que los chicos deben aceptar en una dinámica de presión social, los cuales —al mismo tiempo— los convierte en víctimas activas, con tendencias excesivas e impulsivas, con conductas disruptivas y predisposición a confundir el juego con agresión. Se debe tener en cuenta que este tipo de violencia también se enfoca a procesos y relaciones sociales de género.

En líneas generales, la violencia dentro de los contextos educativos está atravesada por la masculinidad tradicional. Como Lomas (2020) plantea, esta se define en oposición a lo femenino y se le niega al hombre todo proceso emocional; es más, se le asigna el rol de cuidador y proveedor. Sin embargo, las nuevas formas de ser varón apuestan por eliminar esas funciones de género aprendidas sobre las nociones clásicas *masculinidad* y *feminidad*. Aquí, la educación —como proceso transformador— es una herramienta estratégica para provocar sistemas formativos autocríticos desde el contexto sociocultural, los cuales permitan a los y las estudiantes desarrollar una mirada distinta e incorporar otras formas de entender el mundo (Lomas, 2020).

Ramírez (2020), en este sentido, observa que la configuración masculina está conectada con las emociones; mismas que son el conjunto de reacciones psicofisiológicas que producen una alteración en el ánimo, permiten la adaptación a diversas situaciones y son influidas por las experiencias o conocimientos e inciden en la construcción de la masculinidad. Cabe recordar, en este punto, que el paradigma dominante impide a los hombres exteriorizar sus emociones, dado que mostrarse vulnerable se asume como sinónimo de debilidad y feminidad.

Dentro de la formación de la identidad de los hombres, es el mismo sujeto el principal agente de regulación emocional, por lo que, si no se le permite exteriorizar sus sentimientos tendrá graves consecuencias en las diversas dimensiones de su vida. Por ejemplo: en la salud se presentarán enfermedades crónicas o catastróficas. Esto, en evidencia, se produce por un proceso emocional no trabajado, donde se han ocultado las

emociones reales y se las ha sustituidos con el juego de las apariencias, lo que ha implicado un carácter performativo que, a la larga, dañará su proceso emocional.

En cuanto a lo anterior, Kaufman (1997) y Gutiérrez (2022) indican que los hombres experimentan —en diferente medida— el dolor, porque asumen roles o patrones de virilidad imposibles de seguir. De esta forma, el patriarcado no es solo un problema para las mujeres, sino es una forma dañina y perjudicial para todos los seres humanos: es un error creer que a los hombres no les pasa nada, porque pueden experimentar diversas situaciones de riesgo. A saber: afecciones a su salud física (enfermedad por no asistir a chequeos médicos); facilidad para convertirse en víctimas mortales por accidentes o peleas; asumir conductas extremas, evasivas o adictivas como uso de alcohol, drogas y juegos de azar; adoptar ideas suicidas; muchos pueden mantener relaciones sexuales desprotegidos (que pueden conducir a enfermedades de transmisión sexual) y empleo de armas como estrategia de resolución de conflictos solo por el hecho de asumir su rol de hombre poderoso frente a su grupo de iguales.

Coleman (2003) y Albertos *et al.* (2020) afirman que es en la adolescencia donde los varones sufren una transición cognitiva y social que amplía sus relaciones sociales. A partir de ahí, se dan cuenta que existen otros tipos de crianzas y otros estilos de comportamientos parentales. En este punto, los varones se reconocen y son más críticos, ven la realidad y no viven una idealización de la vida.

Piaget (1970) indica que en la edad adolescente se produce el pensamiento operacional formal; aquí, el adolescente busca ser dueño de sí y percibir los cambios que dan lugar a una actitud crítica y más realista en su entorno educativo. Por ello, es en esta etapa donde las autoridades educativas tienen la posibilidad de inferir en los adolescentes y en los cambios de pensamientos aprendidos —por ejemplo, desde la masculinidad tradicional— para que el alumnado pueda tomar desafíos, decisiones, opiniones que permitan conocer otras formas de ser hombre

y mujer. Además, donde puedan afirmar sus pensamientos de manera que los aprendizajes de estas nuevas identidades sean espacios de crecimiento integral (Villarreal y Paz, 2017).

Un estudio realizado por Jordán *et al.* (2021) —en varios planteles educativos de la ciudad de Ambato— demostró que el Ecuador no se encuentra libre de violencia en el sistema educativo. De hecho, los autores concluyen “existen numerosos casos de violencia y de distintas formas y gravedad en los centros educativos analizados. Si bien hay protocolos establecidos, es evidente que estos no son suficientes para prevenir o evitar que se sigan cometiendo los conflictos evidenciados” (p. 14). Martínez y Paz (2022), por otro lado, reflexionan respecto al currículo y su posible incidencia en las manifestaciones de violencia en los planteles educativos. Los autores expresan que:

es necesario interpelar los sentidos hegemónicos del currículo nacional único que reproduce estructuras de violencia, construyendo saberes comunes desde las propias escuelas que permitan tejer relaciones basadas en el reconocimiento de las diversidades como aspectos positivos, así como centradas en el cuidado y protección de la comunidad educativa como un componente de responsabilidad colectiva. (p. 6)

Ante lo expuesto, las comunidades educativas se encuentran en la necesidad de fomentar un trabajo de prevención y promoción en las aulas desde una actitud crítica ante la violencia institucional, sexual, entre pares, acoso escolar, *bullying* y otras. A su vez, deben implementar acciones que orienten y favorezcan el aprendizaje crítico para reflexionar, sentir y deconstruir los aprendizajes tradicionales. De esta manera, podrán enseñar otras maneras de ser y de sentirse hombres; logrando una masculinidad insurgente y educando a los estudiantes en la ética del cuidado de las personas (Barragán y González, 2007).

Formas de violencias en cuatro centros educativos del Ecuador

La violencia en los centros educativos de Ecuador es un problema latente; por lo mismo, es imperante reflexionar sobre ella y sus manifestaciones dentro de los establecimientos pedagógicos con el objetivo de ubicar las posibles causas, efectos y soluciones. Para tal fin, se aplicó una metodología exploratoria que permitió indagar, describir y establecer cuál es el principio de la situación del problema y ubicar alternativas de prevención.

Por su lado, el diseño seleccionado fue no experimental, dado que no existió manipulación en la variable. De hecho, se observó el fenómeno de manera natural; es decir: tal y como se desarrolla en su contexto. El tipo de estudio fue cuantitativo con alcance descriptivo correlacional, de corte transversal, enfocado en instantes particulares de los efectos o consecuencias del problema de investigación.

Como se ha indicado, la investigación de este capítulo pretende mostrar las violencias en contextos educativos y su relación con las masculinidades. Por esta razón, en este proceso participó un grupo de estudiantes de diferentes entidades educativas mixtas de primer a tercer año de Bachillerato de las carreras técnicas y de ciencias básicas de las ciudades Azogues, Guayaquil, Macas y Tena. La muestra total se compuso de 635 estudiantes, conformada por 281 varones y 354 mujeres. La selección de esta población específica respondió a que los adolescentes en Bachillerato se encuentran en una etapa sensible del desarrollo psicoevolutivo, donde las actitudes, comportamientos y hábitos hacia la violencia, masculinidades y otros se encuentran en proceso de formación y consolidación.

Los criterios de inclusión para participar fueron los siguientes: 1) cuentan con el permiso correspondiente de sus padres, madres o representantes y han mostrado la carta de consentimiento informado, 2) se encuentran en el rango de edad de 15 a 18 y 3) aceptan voluntariamente

ser parte de la investigación firmando el asentimiento informado. Por último, las instituciones que se seleccionaron son de sostenimiento fiscal y fiscomisional y de conformación mixta.

Pues bien, las y los estudiantes fueron informados sobre el estudio y ninguno se vio obligado a participar. Para ello se entregaron un total de 1 050 consentimientos a ser autorizados por sus representantes institucionales y un total de 1 050 asentimientos que requirieron la firma de autorización de los estudiantes. De este proceso se recolectaron un total de 635 consentimientos, autorizando a sus representados efectuar los test y 635 asentimientos aceptando ser parte de la investigación.

La selección de los instrumentos más adecuados fue a partir de una revisión exhaustiva con base en la experiencia de quienes investigaron. Los instrumentos de evaluación fueron tres reactivos de evaluación psicométrica. El primero, el cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y el ocio (CEVEO), trabaja la frecuencia con la que se observa o aparecen diferentes tipos de violencia escolar en el entorno educativo, analiza y evalúa con eficacia las diferentes dimensiones. Además, es de carácter específico y plantea tres estrategias: 1) conocer la frecuencia con la que participan los adolescentes en situaciones de violencia en el contexto escolar, 2) conocer cómo se comportan los adolescentes en las situaciones de violencia escolar, qué piensan sobre dicho compartimiento y la disponibilidad para ayudar en situaciones de violencia escolar con ayuda de docentes, autoridades y demás y 3) analizar los distintos tipos de violencia que se producen en la escuela y analizar las principales dimensiones de la calidad subjetiva de la vida de los adolescentes, sus contextos y relaciones en que se desarrollan.

El segundo instrumento utilizado fue el cuestionario de las creencias actitudinales hacia la violencia en centros educativos (CAHV-25); es un recurso breve y manejable para la evaluación de las actitudes hacia la violencia en los centros educativos. Se emplea para evaluar cuatro factores teóricos; por lo que está construido y revisado con estándares

precisos. A partir de su aplicación, los análisis concluyeron con la selección de 25 ítems con cuatro factores: la violencia como forma de diversión, violencia para mejorar la autoestima, violencia para gestionar problemas y relaciones sociales y violencia percibida como legítima.

Por último, se empleó el inventario de autoestima Coopersmith para adolescentes. Esta prueba midió las actitudes valorativas en las áreas personal, familiar y social de los adolescentes participantes. De esta forma, midió los niveles y actitudes en estas áreas de relación inmediata, así como la autopercepción de autoestima. Todo ello permitió realizar un trabajo integral desde varias esferas para evaluar la autoestima (Sauñi, 2017).

Violencia en la educación: una panorámica

La investigación realizada permitió analizar las características de aquellos adolescentes involucrados en situaciones de violencias en contextos educativos y su relación con las masculinidades.

Gracias a la aplicación del cuestionario CEVEO a una muestra representativa de 635 adolescentes (353 mujeres, 279 varones y 3 otros) de entre 15 a 18 años, de diferentes unidades educativas de cuatro provincias del Ecuador, se recopilaron los siguientes resultados:

Tabla 1. Porcentajes de respuesta sobre situaciones de victimización en la escuela¹²

	Nunca			A veces			A menudo			Mucho		
	% H	% M	% O	% H	% M	% O	% H	% M	% O	% H	% M	% O
Mis compañeros me ignoran	53.41	43.63	0.00	37.63	47.31	66.67	6.45	6.80	33.33	2.51	2.27	0.00
Mis compañeros me rechazan	69.53	65.16	69.53	25.09	28.05	0.00	3.94	5.10	33.33	1.43	1.70	33.33
Mis compañeros me impiden participar	79.93	76.77	79.93	14.34	16.71	33.33	3.58	4.25	0.00	2.15	2.27	0.00

¹² Para este capítulo, las codificaciones *H*, *M* u *O* responden, respectivamente, a hombres, mujeres y otros.

Me insultan	56.27	62.89	56.27	28.32	30.03	33.33	8.60	3.40	0.00	6.81	0.00	33.33
Me llaman por nombres que me ofenden y ridiculizan	73.48	73.94	73.48	20.43	18.13	33.33	2.15	4.82	0.00	3.94	3.12	0.00
Hablan mal de mí	63.80	49.29	63.80	26.52	32.01	33.33	4.66	7.65	33.33	5.02	11.05	0.00
Me esconden las cosas	69.53	79.04	69.53	22.58	18.70	66.67	3.58	1.42	0.00	4.30	0.85	0.00
Me rompen las cosas	91.76	95.18	91.76	6.45	4.25	0.00	0.72	0.28	0.00	1.08	0.28	0.00
Me roban las cosas	90.32	95.18	90.32	4.66	4.25	33.33	1.79	0.57	0.00	3.23	0.00	0.00
Me pegan	87.81	88.39	87.81	11.11	10.48	0.00	0.36	0.28	0.00	0.72	0.85	0.00
Me amenazan para meterme miedo	95.34	97.17	95.34	2.87	1.70	0.00	0.36	0.28	0.00	1.43	0.85	0.00
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacer tareas)	98.92	97.45	98.92	0.72	2.27	0.00	0.36	0.00	0.00	0.00	0.28	0.00
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	98.21	98.58	98.21	0.72	0.57	0.00	0.36	0.57	0.00	0.72	0.28	0.00
Me obligan con amenazas, conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	98.21	98.58	98.21	0.72	0.57	0.00	0.36	0.57	0.00	0.72	0.28	0.00
Me amenazan con armas (palos, navajas)	97.13	98.87	97.13	2.15	0.85	0.00	0.36	0.00	0.00	0.36	0.28	0.00

Fuente: elaboración propia

Ahora, en la Tabla 1 se describe la opción *a veces* de las siguientes preguntas del apartado sobre situaciones de victimización en la escuela. En la misma se evidencia que los estudiantes otros y las estudiantes mujeres son quienes reciben violencia verbal y psicológica —cuando son ignorados por sus compañeros, cuando los rechazan, hablan mal de ellos

o impiden su participación—. Sin embargo, también es posible observar que los estudiantes otros y los estudiantes hombres son quienes reciben violencia verbal, física y violencia a la propiedad mediante insultos, nombres que ofenden y ridiculizan o les esconden sus pertenencias. Se resalta, en este punto, que la violencia en situaciones de victimización no se encuentra en parámetros de *nunca* y *mucho*, sino —más bien— en la escala *a veces*; lo que generaría un trabajo de prevención y promoción oportuna desde los espacios educativos.

Figura 1. Situaciones sufridas como víctima en la escuela. Variable *a menudo o más*



Fuente: elaboración propia

Por su parte, los resultados de la Figura 1 muestran que en el baremo *a menudo o más*, en relación a las actitudes de violencia recibidas, de manera general los estudiantes perciben la violencia verbal como la más usada con el 14.80 % (perciben que hablan mal de ellos, reciben insultos); mientras que la violencia psicológica es percibida con el 9.13 % (sienten que los ignoran, se sienten ofendidos y ridiculizados y se sienten rechazados); el 4.72 % sienten violencia a la propiedad porque les esconden o roban las cosas.

Tabla 2. Porcentajes de respuesta sobre la participación como agresor en la escuela

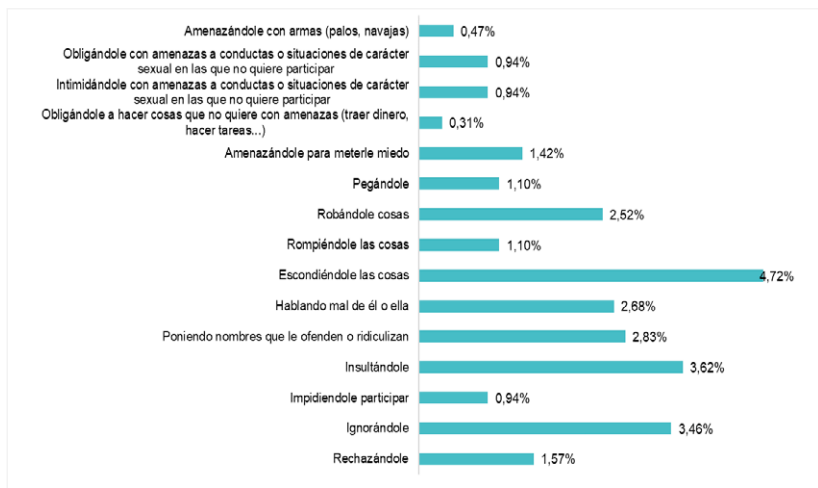
	Nunca			A veces			A menudo			Mucho		
	% H	% M	% O	% H	% M	% O	% H	% M	% O	% H	% M	% O
Rechazándole	82.08	79.89	66.67	16.13	18.41	33.33	1.08	1.13	0.00	0.72	0.28	0.00
Ignorándole	72.04	69.69	72.04	23.66	27.20	66.67	3.58	2.55	0.00	0.72	0.28	0.00
Impidiéndole participar	91.76	94.05	91.76	6.81	5.10	66.67	1.08	0.57	0.00	0.36	0.00	0.00
Insultándole	70.25	84.70	70.25	23.66	13.31	66.67	3.23	0.85	0.00	2.87	0.00	0.00
Poniendo nombres que le ofenden o ridiculizan	74.19	89.52	74.19	21.15	8.78	33.33	2.87	0.85	0.00	1.79	0.57	0.00
Hablando mal de él o ella	86.02	82.44	86.02	11.11	15.30	0.00	1.43	1.70	33.33	1.43	0.28	33.33
Escondiéndole las cosas	69.53	78.75	69.53	22.58	18.70	66.67	3.58	1.42	0.00	4.30	0.85	0.00
Rompiéndole las cosas	91.76	94.90	91.76	6.45	4.25	0.00	0.72	0.28	0.00	1.08	0.28	0.00
Robándole cosas	90.32	94.90	90.32	4.66	4.25	33.33	1.79	0.57	0.00	3.23	0.00	0.00
Pegándole	87.81	88.10	87.81	11.11	10.48	0.00	0.36	0.28	0.00	0.72	0.85	0.00
Amenazándole para meterle miedo	95.34	96.88	95.34	2.87	1.70	0.00	0.36	0.28	0.00	1.43	0.85	0.00
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacer tareas...)	98.92	97.17	98.92	0.72	2.27	0.00	0.36	0.00	0.00	0.00	0.28	0.00
Intimidándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	98.21	98.30	98.21	0.72	0.57	0.00	0.36	0.57	0.00	0.72	0.28	0.00
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	98.21	98.30	98.21	0.72	0.57	0.00	0.36	0.57	0.00	0.72	0.28	0.00
Amenazándole con armas (palos, navajas)	97.13	98.58	97.13	2.15	0.85	0.00	0.36	0.00	0.00	0.36	0.28	0.00

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2, la opción *a veces* refleja los siguientes resultados: los estudiantes hombres y los estudiantes otros son quienes ejercen mayor violencia verbal. En términos numéricos se distribuye de la siguiente manera: el 66.67 % (O) y 23.66 % (H) emplean insultos para ridiculizar a sus pares o hablar mal de ellos. Además, ejercen violencia psicológica un 33.33 % (O) y 16.13 % (H) a partir de rechazos, ignorar su presencia e impedir su participación. La violencia a la propiedad se expresa en un 66.67 % (O) y 22.58 % (H) con base en esconder, robar y romper las pertenencias.

Otra forma en que hombres y mujeres ejercen la violencia es a través de la agresión física. Así, los golpes se evidencian en un 11.11 % (H) y 10.48 % (M). Asimismo, los estudiantes perciben la violencia de forma legítima si es para defender a un amigo y están de acuerdo en devolver el golpe a un compañero si este también agredió. En tales casos se interpreta la violencia como forma de resolución de problemas y están conformes con utilizar la fuerza para este fin, dado que así ganarán el respeto y controlarán al grupo.

Figura 2. Situaciones en la escuela en la que se ha participado como agresor. Variables *a menudo* y *muchas veces*



Fuente: elaboración propia

Los datos proporcionados en la Tabla 2, en el baremo *a menudo o más*, en relación con las actitudes de violencia en las que han participado los discentes de manera general, se refleja en mayor porcentaje la violencia a la propiedad (el 4.72 % esconden las cosas y el 2.53 % las roban). La violencia verbal, por su lado, ocupa el 3.62 % en tanto insultos, el 2.83 % colocan nombres que ofenden o ridiculizan y el 2.68 % hablan mal de sus compañeros. Enseguida, la violencia psicológica entrega datos del 3.46 % de los alumnos ignoran a sus pares, el 1.57 % mantienen actitudes de rechazo y el 1.42 % amenazan para infundir miedo. Por último, la violencia física alcanza el 1.10 % en los criterios pegan y rompen las cosas.

Tabla 3. Porcentajes de respuesta sobre participación como espectador en la escuela en situaciones de agresión

	Nunca			A veces			A menudo			Mucho		
	% H	% M	% O	% H	% M	% O	% H	% M	% O	% H	% M	% O
Rechazarle	70.25	60.06	33.33	24.37	30.88	33.33	3.58	6.52	33.33	1.79	2.27	0.00
Ignorarlo	67.03	61.76	67.03	24.01	29.18	33.33	7.17	7.08	33.33	1.79	1.70	0.00
Impedirle participar	78.49	79.89	78.49	19.00	15.01	0.00	1.43	4.25	33.33	1.08	0.57	0.00
Insultarlo	68.10	67.42	68.10	21.15	19.26	66.67	5.38	9.92	0.00	5.38	0.00	0.00
Ponerle nombres que ofenden o ridiculizan	66.31	62.61	66.31	22.94	24.08	66.67	6.09	8.78	0.00	4.66	4.25	0.00
Hablar mal de él o de ella	73.48	60.62	73.48	18.28	27.48	33.33	3.58	7.08	66.67	4.66	4.53	0.00
Esconderle las cosas	64.87	60.62	64.87	26.52	27.76	33.33	3.58	6.80	0.00	5.02	4.53	0.00
Romperle las cosas	82.44	83.85	82.44	12.90	10.48	0.00	1.43	4.25	0.00	3.23	1.13	0.00
Robarle las cosas	82.44	83.85	82.44	12.90	10.48	0.00	1.43	4.25	0.00	3.23	1.13	0.00
Pegarle	85.66	82.44	85.66	10.39	11.33	0.00	1.43	3.68	0.00	2.51	2.27	0.00
Amenazarle para meterle miedo	91.40	90.37	91.40	6.45	6.52	0.00	0.72	1.70	0.00	1.43	1.13	0.00
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)	95.34	94.90	95.34	3.58	3.12	0.00	0.36	1.42	0.00	0.72	0.28	0.00

Intimidarle con frases o insultos de carácter sexual	93.19	94.62	93.19	4.66	2.55	0.00	1.08	1.70	0.00	1.08	0.85	0.00
Obligarle con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	95.70	96.03	95.70	2.51	2.83	0.00	0.72	0.57	0.00	1.08	0.28	0.00
Amenazarle con armas (palos, navajas...)	95.34	96.32	95.34	3.58	2.55	0.00	0.00	0.57	0.00	1.08	0.28	0.00

Fuente: elaboración propia

Dentro de las situaciones de violencias encontradas sobre participación como espectador en la escuela en situaciones de agresión, se describe a los hombres y otros como los que evidencian la violencia mayoritariamente y asumen el rol de espectadores ante episodios de violencia verbal —los insultos tienen un 66.67 % (O), 21.15 % (H) y 19.26 % (M); los sobrenombres que ofenden o ridiculizan con 66.67 % (O), 24.08 % (M) y 22.94 % (H) y escuchan hablar mal de él o ella con 33.33 % (O), 27.48 % (M) y 18.28 % (H)—.

En cuanto a la violencia sobre la propiedad del otro se encuentran las siguientes variables: esconderle las cosas 33.33 % (O), 27.76 % (M) y 26.52 % (H); romperle las cosas 12.90 % (H) y 10.48 % (M); robarle las cosas 12.90 % (H) y 10.48 % (M). Aquí se puede observar un predominio por parte de estudiantes hombres y mujeres.

En violencia psicológica participan todos los estudiantes: el rechazo ostenta los porcentajes 33.33 % (O), 30.88 % (H) y 24.37 % (M); el ignorarle 33.33 % (O), 29.18 % (M) y 24.01 % (H); impedirle participar 19.00 % (H) y 15.01 % (M). Por último, la violencia física como pegarle muestra un 11.33 % (M) y 10.39 % (H). Este tipo de violencias se ejerce, en su mayoría, por estudiantes hombres y mujeres.

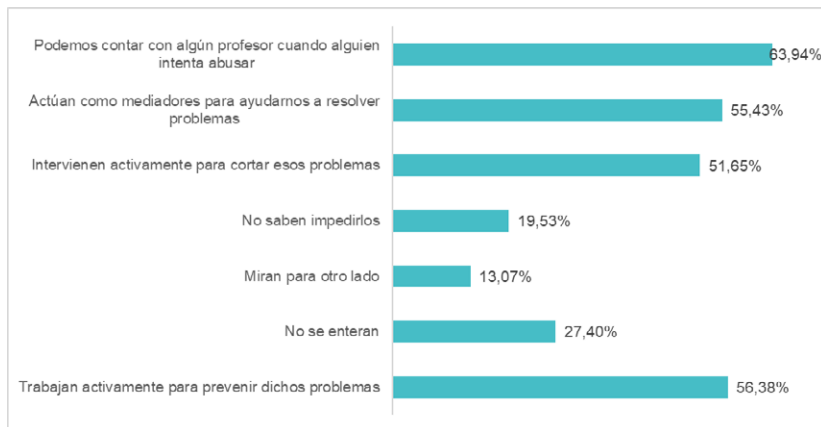
Figura 3. Situaciones en la escuela que se han conocido sin participar. Variables *a menudo* y *muchas veces*



Fuente: elaboración propia

Los datos de la Tabla 3, en el baremo *a menudo* o *más*, en relación a las actitudes de violencia en que los estudiantes se han encontrado como espectadores se reflejan los siguientes porcentajes: el 11.97 % perciben insultos y que ponen nombres que ofenden o que ridiculizan; el 10.39 % se percatan que hablan mal y el 10.08 % observan que esconden las cosas; el 8.98 % ignoran a sus compañeros/as y el 7.40 % lo rechazan; en torno al 5.04% observan que sus compañeros, hombres y mujeres les pegan, rompen cosas y las esconden.

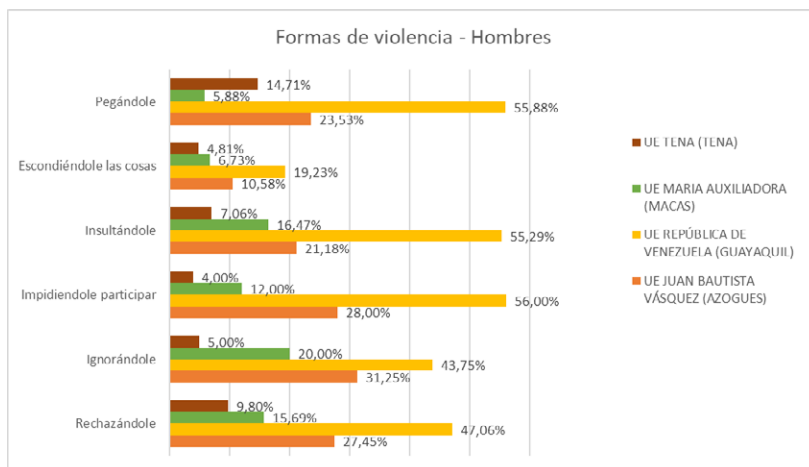
Figura 4. Porcentaje de respuestas de adolescentes indicando la actitud de los docentes al conocer situaciones de violencia en el baremo *a menudo o más*



Fuente: elaboración propia

Los datos presentados en la Tabla 3, en el baremo *a menudo o más*, refiere en general a las actitudes de los docentes ante situaciones de violencia según la percepción de los estudiantes. Las respuestas, de esta forma, se establecen en que el 63.94 % refieren que pueden contar con algún profesor cuando alguien intenta abusar de ellos; el 56.38 % trabajan para prevenir dichos problemas; el 55.43 % actúan como mediadores para ayudarlos a resolver los problemas; el 51.65 % intervienen de forma activa para cortar con los problemas; el 27.40 % no se enteran; el 19.53 % no saben impedirlos y el 13.07 % miran para otro lado.

Figura 5. Formas de violencia en hombres por ciudades



Fuente: elaboración propia

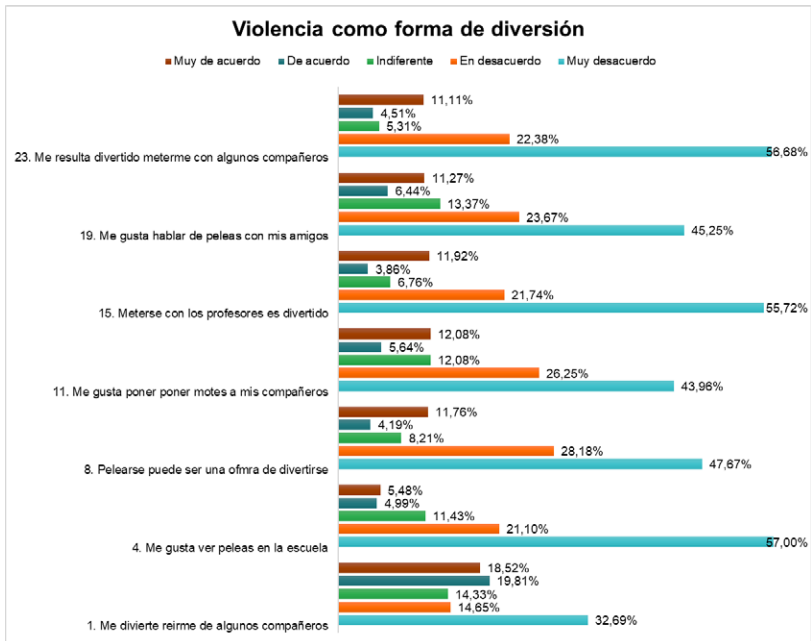
La Figura 5, por su lado, describe las formas de violencia de los estudiantes hombres según las ciudades. Con esta medición no se busca contrastar a partir de los porcentajes obtenidos, dada la diferencia de las muestras en cada institución educativa. Sin embargo, la figura permite observar las formas de violencia escolar masculina que se evidencia en cada centro educativo según su ciudad.

En la institución educativa de la ciudad de Guayaquil predominan el siguiente orden de las violencias que ocurren: psicológica, física, verbal y a la propiedad. En la institución educativa de la ciudad de Azogues coincide el predominio de las formas de violencia según el orden que ocurren: violencia psicológica, física, verbal y a la propiedad. Mientras que los estudiantes de la unidad educativa de la ciudad de Macas manifiestan las siguientes formas de violencia según el orden mayoritario: psicológica, verbal, a la propiedad y física. En la institución educativa de la ciudad de Tena, los estudiantes reflejaron el siguiente orden según ocurren las violencias: física, psicológica, verbal y a la propiedad.

Estas formas de violencias concretas, presentes en las cuatro instituciones educativa participantes, expresadas en los términos *pegar, esconder las cosas, insultar, impedir participar, ignorar y rechazar* refuerzan estereotipos de masculinidad basados en la dominación y fuerza, lo que conlleva a generar un ambiente educativo hostil.

El segundo instrumento utilizado fue el CAHV-25, aplicado a adolescentes hombres y mujeres de entre 15 y 17 años. Este evaluó tres factores teóricos que evidencian a la violencia como forma de diversión, forma legítima de actuación y como manera propicia para manejar los problemas y relaciones sociales. De esta manera, se recopilaron los siguientes resultados:

Figura 6. Violencia como forma de diversión



Fuente: elaboración propia

En la Figura 6 se presentan los resultados de la consulta a los estudiantes de los centros educativos en relación con su percepción

de la violencia como forma de diversión: el 18.52 % estuvo *muy de acuerdo* de reírse de sus compañeros; el 12.08 % consintió estar *muy de acuerdo* de poner apodosos o sobrenombre a sus compañeros y el 11.76 % estuvo *de acuerdo* que pelearse es una forma de divertirse. De la misma forma, en el baremo *indiferente* en varias de las escalas sobrepasa el 10 %, asumiendo una actitud de pasividad o de espectador ante insinuaciones de violencia.

Esta lectura sobre la percepción de la violencia como diversión se expresa en la risa o causa de burla hacia otro compañero, seguido de otras manifestaciones de diversión como aplicación de apodosos o sobrenombres y, por último, las peleas.

Figura 7. Violencia percibida como legítima



Fuente: elaboración propia

La Figura 7, por su lado, representa cómo los estudiantes perciben la violencia de forma legítima: el 26.25 % estuvo *de acuerdo* en pelear para defender a un amigo; el 23.35 % estuvo en *desacuerdo* con

sentirse mal si por defender a un amigo debe pegarle a otro chico y el 20.13 % se percibió *muy de acuerdo* en devolver el golpe a un compañero si este le pega.

Según los datos, la violencia entre los estudiantes es legítima cuando se trata de defender a un amigo o para defenderse a sí mismo. Aunque también existe la experiencia contradictoria de sentirse mal por golpear a un chico al defender a un amigo. Se constata, en este tenor, que la reacción de una violencia recibida mediante un golpe es devolverlo con otro; es decir, reproducir la misma violencia. También se observa que en el baremo *indiferente*, en varias de las escalas, sobrepasa el 15 % asumiendo una actitud de pasividad o de espectador ante insinuaciones de violencia.

Figura 8. Violencia para manejar los problemas y relaciones sociales



Fuente: elaboración propia

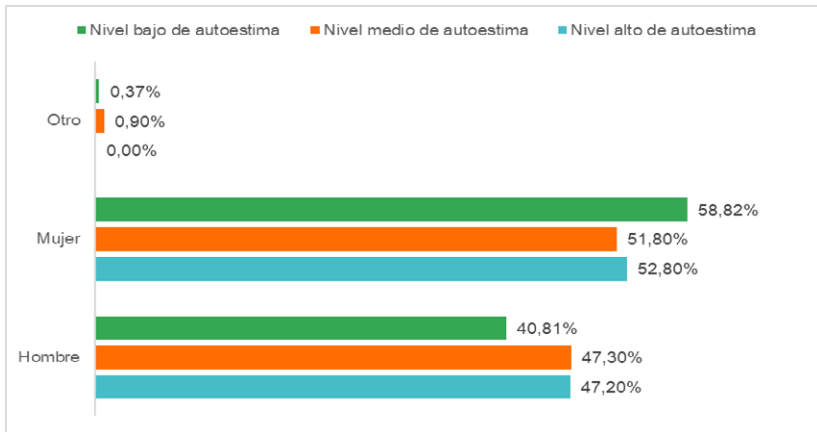
La Figura 8 expone la recurrencia de los estudiantes a la violencia como forma de resolución de problemas y para manejar las relaciones sociales: el 24.32 % estuvo *muy de acuerdo* en resolver los problemas

utilizando la fuerza; el 22.71 % estuvo *muy de acuerdo* en que se mete con sus compañeros hasta obtener lo que quiere de ellos; el 22.06 % estuvo *muy de acuerdo* que pegando a los demás los respetan y el 21.26 % estuvo *muy de acuerdo* en que controlan a sus amigos por medio de la amenaza.

Los resultados de este reactivo permiten corroborar que los estudiantes emplean la violencia física y psicológica como una forma habitual para resolver sus problemas, infundir respeto entre sus compañeros, controlar y obtener lo que desean.

El último instrumento implementado en el estudio fue el inventario de autoestima Coopersmith, aplicado a estudiantes (mujeres y varones) de las cuatro ciudades. A partir del mismo, se ubicaron los siguientes resultados:

Figura 9. Inventario de autoestima Coopersmith



Fuente: elaboración propia

Del universo de 353 mujeres y 279 hombres se obtiene que el 58.2 % de las primeras se autoperciben desde una baja autoestima, mientras que el 47.20 % del segundo grupo se determinan desde un nivel alto.

Todo ello confirma una diferencia de autopercepción y de expresión de emociones internas y de defensa entre hombres y mujeres. Además, 272 estudiantes entre hombres y mujeres alcanzaron un puntaje inferior a 12 puntos, lo cual indica una inadecuada o baja autoestima. En general, en este nivel se muestran infelices, inseguros, centrados en sí mismos y en sus problemas particulares y temerosos de expresarse en grupos donde su estado emocional depende de los valores y exigencias externas.

Estos resultados al correlacionarse con las diferentes formas de violencia escolar, mayormente ejercida por hombres sobre otros hombres y mujeres, pueden tener distintos vínculos en cuanto al efecto que esto produce en las estudiantes mujeres y su baja autoestima; como, a su vez, el tipo de autoestima alta de aquellos estudiantes hombres que repercuten en prácticas de distintas formas de violencia.

Desde otra mirada, el grupo considerable de estudiantes tanto hombres como mujeres que tiene un puntaje inferior a 12 puntos y se mostrarían como inseguros, afectados por sus problemas, temerosos a expresarse, complejiza más la situación para el tratamiento preventivo de la violencia escolar. En tal razón, la conexión entre nivel de autoestima y prácticas de violencia escolar, como su análisis diferenciado de hombres y mujeres, merece una especial atención a fin de realizar una intervención integral que atienda el estado individual del estudiantado, sus experiencias emocionales y las diversas maneras en que la violencia escolar se manifiesta.

Conclusiones

El estudio realizado evidencia que las diferentes formas de violencias en los contextos educativos como el trato inadecuado entre pares, agresión verbal, golpes, daño a la propiedad privada y demás se desagregan a partir de la presencia de estereotipos y desigualdades, los cuales están marcados por la diferencia de género y desconocimiento de las otras

alternativas de masculinidades, lo que reduce las oportunidades de resolución de problema entre los estudiantes.

Asimismo, a partir de los datos expuestos de las cuatro instituciones educativas, se identifica que la mayor probabilidad de victimización de la violencia escolar se encuentra percibida por las estudiantes mujeres y estudiantes de otros géneros. Estos se caracterizan como parte de la población vulnerable frente a situaciones de violencia física, verbal, psicológica y violencia a la propiedad. A la par, se descubre que los estudiantes hombres resultan ser víctimas de exclusión asociadas al rechazo verbal por la ridiculización a través de apodos e insultos y violencia sobre las sus propiedades (sus pertenencias son escondidas o quitadas) dentro del mismo grupo de pares. En este caso, la violencia es percibida como una estrategia de defensa necesaria para resolver problemas.

En cuanto a quien ejerce el rol de agresor, se muestra que los estudiantes hombres y estudiantes de otro género son quienes ejercen mayor violencia verbal (a través de insultos, ridiculizando a sus compañeros/as y/o hablando mal de ellos). Por otro lado, los estudiantes hombres perciben la violencia de forma legítima si es para defender a un amigo y están de acuerdo en devolver el golpe a un compañero o defenderse utilizando la fuerza; situación que fomenta el ciclo de la violencia como una manera de convivencia y sobrevivencia en contextos que resultan punitivos. Estos estudiantes consideran, al mismo tiempo, los diferentes tipos de violencia como una manera de resolución de conflictos, ganar respeto, defenderse, para relacionarse socialmente y ser aceptado por sus pares. De manera paralela a estos resultados, se evidencia que los estudiantes hombres son quienes presentan un mayor incremento del uso de la violencia.

Sobre la violencia escolar, los datos corroboran que las escuelas han sido reconocidas como contextos sociales clave en la producción de la masculinidad tradicional hegemónica, así como también que la violencia en sus diferentes tipos y expresiones se ha legitimado como

una forma de relación cotidiana, una clara opción para la resolución de conflictos, protección y defensa personal y hasta como una manera de aceptación social entre pares. Como principales formas de violencia se ha identificado la violencia verbal, física, psicológica y a la propiedad; estas se instauran como constructos sociales a partir de la reproducción de factores que influyen y convergen en la normalización de conductas violentas adquiridas por los estudiantes hombres, mujeres y otros, dadas como formas de crianza, hábitos familiares o conductas asumidas desde el contexto social y cultural.

A partir del estudio realizado, se sustentan algunas pautas y propuestas que contribuyan al trabajo de las instituciones educativas, entre las que se indican:

De primera mano, ya que el espacio educativo es donde se construyen modelos de convivencia social, es preponderante que se establezcan programas formativos para trabajar y prevenir las violencias encontradas en este estudio como son la violencia psicológica, verbal, física y a la propiedad, dado que fueron las más evidentes. Se propone, en este sentido, la construcción de equipos multidisciplinarios entre el personal docente y directivo para intervenir con talleres de buen trato y relaciones saludables enfocados al manejo de recursos y estrategias para la resolución de conflictos desde un diálogo asertivo, donde se promueva el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que permita, incluso, una deconstrucción y resignificación de sus experiencias frente a la violencia. Estas acciones y otras lograrán prevenir y promocionar, desde las aulas, iniciativas pedagógicas que orienten y favorezcan el aprendizaje sobre las realidades en los entornos educativos con el fin de que los y las estudiantes adquieran herramientas protectoras para integrarlas a sus vínculos afectivos de cuidado y protección frente a la violencia.

Educar al estudiantado en la ética del cuidado de las personas implica también el cuidado en el uso del lenguaje y diálogo. Como propuesta, entonces, se sugiere realizar una página educativa (en redes

sociales o la web) articuladas con alguna asignatura, donde se suba contenido informativo, sensibilizador y reflexivo a través de infografías, *post*, *reels*, entre otros. La finalidad de todo ello será trabajar el tema de habilidades comunicativas para que el alumnado pueda adquirir herramientas como la escucha activa, empatía, lazos de confianza e igualdad entre sus pares. Esto propiciará espacios con temas como el reconocimiento de otras identidades, conversaciones profundas que den lugar a que los estudiantes hombres expresen sus afectos, sentimientos y descubran aprendizajes de nuevas formas de amar, dejando de lado las actitudes de menosprecio a los más vulnerables y la oposición a cualquier tipo de violencia.

El currículo escolar no solo enseña conocimientos, sino que transmite actitudes y valores. Es acertado, por ende, que el Ministerio de Educación —que ya trabaja la transversalización de la perspectiva de género en sus políticas, programas y competencias en la educación técnica del país— impulse con mayor intensidad el fomento de prácticas de educación incluyente y equitativa. Una forma de hacerlo es incorporar el enfoque de género y masculinidades en el eje pedagógico, permitiendo la contextualización en el currículo nacional para generar la necesidad de vincular los aprendizajes con la realidad que viven las comunidades educativas. En este caso: la prevención de la violencia, aplicando la perspectiva de género para el desarrollo de competencias equitativa.

Para finalizar, las instituciones educativas —como parte del cumplimiento de sus políticas de convivencias— deben garantizar, mediante la gestión comprometida de sus directivos, el bienestar de todos los actores de la comunidad. De esta manera, fortificarán la valoración personal y autoestima general para un buen desarrollo de competencias psicosociales y emocionales. Tanto docentes y personal profesional vinculado a la tarea educativa deberán fomentar el desarrollo de los y las estudiantes y su capacidad interna de relacionamiento, consigo mismo y con el grupo, tributando habilidades de protección para el afrontamiento asertivo ante situaciones de conflicto y presiones

de su entorno. Todo ello, sin olvidar que la educación que impacta la vida de los estudiantes es aquella que comienza con el ejemplo.

Referencias bibliográficas


- Albertos, A., Osorio, A. y Beltramo, C. (2020). Adolescentes y ocio: desarrollo positivo y transición hacia la vida adulta. *Educación y Educadores*, 23(2), 201-220. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.3>
- Barragán, F. (2021). Educación para el presente sin violencia: masculinidades, violencia sexista e interculturalidad. *Investigación en la Escuela*, 59, 5-17. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7283>
- Barragán, F. y González, J. (2007). La construcción de la masculinidad en los contextos escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 167-183. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96701>
- Cadena, A. (2023). *Hacerse hombre: industria cultural audiovisual y la construcción de la masculinidad en cuatro hombres de Ibarra. Un análisis desde una perspectiva interseccional* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador]. Repositorio de la Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9228>
- Cervera, A. (2013). *La representación de la mujer en la televisión mexicana*. Cuadrivio. <http://cuadrivio.net/artes/la-representacion-de-la-mujer-en-la-television-mexicana/>
- Coleman, J. (2003). Psicología de la adolescencia. *Quaderns de Psicologia. International Journal of Psychology*, 1985, Vol. 9, n.º 1, p. 152, <https://raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/view/195921>
- Díaz, M., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental*. Injuve. https://www.injuve.es/sites/default/files/000-020-Violencia_indice.pdf
- Fernández, D. y Gonzáles, J. (2009). Masculinidad y violencia: aproximaciones desde el universo del deporte. *Educación en Revista*, 35, 123-136. <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155013366010.pdf>
- García, M. y Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>

- González, C. y Gómez, A. (2020). Violencia escolar percibida en Educación Secundaria. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*, 23, 19-27. <https://doi.org/10.29257/EA23.2020.02>
- Guevara, E. (2006). Construcción de la masculinidad en la escuela y la familia en jóvenes universitarios. *Psicología Para América Latina*. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X200600040015&lng=pt&tlng=es
- Gutiérrez, G. (2022). *Políticas de la masculinidad: el poder y la violencia en la subjetividad de los varones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jordán, J., Jiménez, Á. y López, M. (2021). Violence and school mediation in Ecuadorian adolescents. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3), 1-20. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2656/2685>
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 63-81). Ediciones de las Mujeres.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina: poder y crisis. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 49-62). Ediciones de las Mujeres.
- Lomas, C. (2020). ¿Qué es ser un HOMBRE de verdad? La coeducación sentimental de los chicos y el aprendizaje de la equidad. *Murmullos Filosóficos*, 8(17), 84-103. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/murmullos/article/view/76334>
- 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. Sadler (Eds.), *Masculinidades y políticas públicas: involucrando hombres en la equidad de género* (pp. 128-151). Universidad de Chile. <https://doi.org/10.13140/2.1.3413.9205>
- Martínez, A. y Paz, D. (2021). Análisis de las situaciones de violencia ocurridas o detectadas en el sistema educativo de Ecuador. Una etnografía escolar con conclusiones y recomendaciones. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 1-8. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/2917/2780>

- Medina, J. y Reverte, M. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 97-110. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837medina9>
- Metz, O. (2016). Construcción de estereotipos masculinos y femeninos en la televisión dominicana: diferencias en la percepción de roles. *Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*, (93), 300-319. <https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/download/19/58>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (22 de enero de 2019). *Un tercio de los niños sufren acoso escolar*. Organización de las Naciones Unidas. <https://news.un.org.2019/01>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Prevención de la violencia*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>
- Pacheco, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Peña, J., Arias, L. y Sáez, F. (2017). Masculinidad, socialización y justificación de la violencia de género en hombres de la región de la Araucanía, Chile. *Masculinities & Social Change*, 6, 142-165. <https://doi.org/10.17583/mcs.2017.2235>
- Piaget, J. (1970). *La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta*. Alianza.
- Ramírez, J. (2020). *Hombres, masculinidades, emociones*. Universidad de Guadalajara. <https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/Hombresmasculinidadesemocionesebook.pdf>
- Robles, C. (2022). La inclusión de las nuevas masculinidades en la educación. *Revista Magisterio*, (97), 19-22. https://issuu.com/revista-magisterio/docs/revistamagisterio_97#google_vignette
- Sauñi, S. (2017). *Análisis de propiedades psicométricas del inventario de autoestima de Coopersmith en adolescentes del distrito de San Juan de Lurigancho. Lima, 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/11181>


- Trávez, T. (2022). *Uso de las redes sociales y su relación con la práctica del bullying* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3958/1/78374.pdf>
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Trucco, D. y Ullmann, H, (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (15 de mayo de 2023). *Entornos de aprendizaje seguros: prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Villarreal, D. y Paz, A. (2017). Cohesión, adaptabilidad y composición en adolescentes del Callao, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 21-64. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.158>

Capítulo 4. Masculinidades insurgentes y su incidencia en contextos educativos

 **Soraya Vicuña Almeida**


soraya.vicuna@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación

 **Pedro Chaverri Mata**

pedro.chaverri.mata@una.cr

Universidad Nacional de Costa Rica

 **Ángel Manzo Montesdeoca**

manzo_angel@hotmail.com

Universidad Nacional de Costa Rica



Introducción

Se necesita mirar la escuela con nuevos ojos, sin poner en ella demasiadas expectativas, pero sin negarle su lugar clave en la socialización humana. En efecto, este espacio formativo por excelencia no solo cumple una función social de proveer instrucción elemental dentro de programas y sistemas de estudios que las personas de un país deben seguir para asumirse como seres instruidos y formados. Por el contrario: la escuela y sus contextos educativos son mucho más que esa reducción utilitaria. Más bien, mediante ella, en ella y con ella acontecen experiencias formativas en los infantes, tanto por lo que se dice como por lo que hace u omite.

En la escuela continua el proceso de socialización entre hombres y mujeres, se afirman, cuestionan, discrepan o reafirman los modelos y valores que cada niño y niña trae de su hogar y los que se gestan en el aula de clases. La masculinidad también está inmersa en este proceso formativo, consciente o inconsciente (Arias *et al.*, 2019). Si la escuela no reacciona frente a las premisas de la sociedad patriarcal en la que interactúa, podría convertirse en ente reproductor de los mismos

sistemas de dominación y de ejercicio de poder a través de la violencia que se aprecia en la sociedad.

En este marco se ubica el presente capítulo, el cual está dedicado a las masculinidades insurgentes y su incidencia en contextos educativos. Además, este apartado plantea como hipótesis la incidencia positiva de las identidades insurgentes en los contextos educativos; ante ello se estructura la pregunta: ¿podrían las masculinidades insurgentes incidir positivamente en la problemática de violencia de los centros educativos?

Así, la metodología de este capítulo es bibliográfica y de análisis crítico reflexivo. Por otro lado, el capítulo se estructura en cuatro apartados: 1) “De la masculinidad hegemónica a masculinidades insurgentes”, 2) “El currículum oculto de la educación como legitimación de la masculinidad hegemónica”, 3) “Del currículum oculto al consciente” y 4) “La práctica educativa como impulsora de masculinidades insurgentes: cuestionar los paradigmas”. Al final se presentan algunas conclusiones pensadas para los directivos y personal docente de centros educativos.

De la masculinidad hegemónica a las insurgentes

Para Guevara (2008), el estudio de la masculinidad se ha abordado desde diferentes disciplinas y a partir de distintas perspectivas teóricas; cada una con sus consecuentes implicaciones conceptuales y políticas. Por un lado, se encuentran las concepciones que analizan este concepto fuera del orden genérico; este es el caso de las aproximaciones desde un enfoque de diferenciación de masculinidad-feminidad, los roles sexuales y las propuestas naturalistas como la mitopoética.

Menjívar (2010), por otro lado, considera que estas han sido aproximaciones de carácter sociobiologista que establecen una idea de que la condición de los hombres es innata y viene dada por los espermatozoides, así como la de las mujeres por los ovarios. En este tenor, los hombres estarían en una especie de competencia ineludible

por apropiarse del potencial reproductivo limitado de las hembras, extrapolando modelos de comportamiento basados en la naturaleza. Sería la capacidad dada por la fuerza y la agresividad lo que cuenta en esa competencia y solo los que poseen tales atributos logran imponerse (Badinter, 1993).

Otros opinan que no es el elemento genético el que explica la identidad de los hombres, sino que su masculinidad se alimenta del falo. Monick (1994) indica que “los hombres son falo —que es erección y nunca un pene flácido—” (p. 14), lo que abriría la puerta a la profundidad masculina. De inspiración jungüeana, para Monick “la literatura sicoanalítica ha ignorado al falo como fuerza originadora (...) como elemento primordial de la psiquis” (p. 14). Así lo falocéntrico resultaría determinante en la identidad de los hombres y, por ende, su masculinidad.

En reacción a este acercamiento, están quienes sostienen que la construcción de la identidad masculina surge de un doble proceso: la identificación con un modelo masculino y el repudio o diferenciación de la feminidad. Para sustentar esta aseveración, algunos estudios han partido de la psicología y del psicoanálisis. Tanto Freud y Kimmel identifican la significación del proyecto edípico como un elemento decisivo para la génesis de la identidad de los varones (Menjívar, 2004). A partir de este acercamiento, la masculinidad se explica como negación o la huida de la feminidad.

Por otro lado, desde un acercamiento antropológico, Gilmore (1994) propone que en la utilidad social se encontraría la base de la masculinidad. La virilidad, según este autor sería una especie de instrumento construido culturalmente con la finalidad de sostener la perpetuación social; en tal sentido, es sublimada por el grupo para que sea funcional con sus necesidades. Sin embargo, Godelier (1986) señala que la utilidad social no se encuentra en la base de la génesis de la virilidad. A partir de un enfoque que privilegia el conflicto, el autor realiza un estudio antropológico sobre la tribu baruya de Papúa,

Nueva Guinea. En esta perspectiva, la división sexual del trabajo y los roles de género están “lejos de constituir artilugios destinados a la supervivencia del grupo, son recursos para establecer las jerarquías sociales y la dominación masculina como el arreglo básico sobre el que ellas se sustentan” (Meler, 2000, p. 105). De esta manera, se argumenta que las bases del poder masculino se sustentarían en que las mujeres son excluidas de los medios de producción, de la política y de lo simbólico.

Por último, se encuentran los acercamientos que definen a la masculinidad como una dimensión del orden de género y, por tanto, las relaciones de poder ocupan un lugar central en la explicación de la sociedad, de las identidades y de las formas de relación de los hombres entre sí y con las mujeres. En este ámbito se ubican las investigaciones de autores como Seidler (1989), Kimmel (1992), Cazés (1994), Kaufman (1995), Connell (1987), Minello (2001), Bourdieu (2000), Ossa (2015), Barbero (2017) y Torres y Pinto (2018).

Téllez y Verdú (2011), por su lado, conciben que la masculinidad, vista desde los estudios de género de los hombres, debe ser entendida como un constructo histórico y cultural, de modo que lejos del determinismo biológico o la mirada etnocéntrica que tiende a la universalización de una particular forma de ser hombre, las concepciones y las prácticas sociales en torno a este concepto varían según los tiempos y lugares.

Como indica Torres (2021), esta “no se ha construido históricamente en el vacío, sino en una estrecha interacción con otros valores sociales que no pertenecen solo a los hombres, sino a la sociedad en su conjunto” (p. 2). Se afirma, a partir de la cita, que no hay un único y permanente modelo de masculinidad válido para cualquier grupo social o para cualquier momento. Es más, incluso en una misma sociedad, las identidades son múltiples, definidas según criterios como la edad, clase social o etnia (Jociles, 2001). Al igual que pueden cambiar a lo largo del trayecto vital de una misma persona (Poo y Vizcarra, 2020).

Dentro de este orden de ideas, la masculinidad puede definirse como el conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se

suponen esenciales a los varones. No obstante, las definiciones cambian de manera habitual dado que esta noción se conforma mediante la construcción social, lo que significa que es dinámica, histórica, relacional y heterogénea. En general, la experiencia de ser hombre siempre está en movimiento, tiene demandas y exigencias; es una conquista diaria y una posesión que debe lograrse, mantenerse y requiere ser reafirmada y demostrada de manera constante (Kimmel, 1992; Kaufman, 1997).

Kimmel (1994) manifiesta que existen cuatro reglas de la masculinidad, indicadas por el psicólogo Robert Brannon. La primera alude al rechazo o temor a lo femenino y a ser considerados homosexuales. La segunda refiere el lugar del dinero y poder donde la identidad masculina se mide por la capacidad para dominar, controlar y tener éxito a toda costa. La tercera implica el ser fuerte como un pilar; es decir: no mostrar vulnerabilidad. La última supone vivir peligrosamente, acoger el atrevimiento, agresión, tomar riesgos y vivir al borde del abismo.

Además, ligadas a estas reglas, Kimmel (1994) señala que la homofobia es parte de esta dinámica de afirmación del varón y el temor a ser quebrados en ella. “La homofobia —dice— es el miedo a que otros hombres nos desenmascaren, nos castren, nos revelen en nosotros mismos y al mundo que no alcanzamos los estándares, que no somos verdaderos hombres” (p. 10). En la masculinidad se asume que hay jerarquías, no solo de hombres sobre mujeres, sino de hombres sobre otros hombres, heterosexuales sobre homosexuales, blancos sobre negros, personas de edad mediana sobre viejos y jóvenes, entre otras jerarquizaciones (Avidad y López, 2020).

Masculinidad hegemónica

La socióloga R.W. Connell (1995) desarrolló el concepto *masculinidad hegemónica* a partir de los aportes de Gramsci. Esta autora planteó que la estructura de género tiene cuatro dimensiones en las cuales se inserta

la masculinidad: relaciones de poder, de producción, emocionales y simbólicas (Connell *et al.*, 2021). Sostiene que esta no es un objeto coherente acerca del cual se pueda producir una ciencia generalizadora e identifica cuatro tipos diferentes de ella: hegemónica, subordinada, marginal y complaciente.

La primera sería aquella que encarna literalmente la dominación masculina y ejerce el poder y la autoridad sobre las mujeres y otros hombres con toda su carga de opresión, violencia y privilegios (Pantoja *et al.*, 2023). Lomas (2010) detalla, a propósito, que la masculinidad hegemónica coincide con el arquetipo tradicional de la virilidad y con los estereotipos masculinos en sintonía con la cultura del patriarcado: el machismo.

Por su parte, la subordinada es aquella que se sitúa en las fronteras de los estilos de vida, conductas y sentimientos atribuidos —gracias a convenciones— a las mujeres, por lo que es considerada ilegítima y afeminada por la mayoría de los hombres. En este tipo de masculinidad se encuentran las conductas masculinas de orientación homosexual como algunas maneras de ser hombres, cercanas a los valores atribuidos a las mujeres como el cuidado de las personas, conciencia de vulnerabilidad, importancia por los afectos y emociones, solidaridad con las reivindicaciones feministas, entre otras.

En cuanto a la marginal, esta se expresa en hombres que forman parte de grupos y colectivos excluidos de la sociedad y que tienen un acceso restringido al poder (como ejemplo: las comunidades indígenas en América y comunidades de hombres afro en los Estados Unidos) y que enfrentan diversos tipos de injusticias y opresiones en sociedades lideradas por hombres con una masculinidad hegemónica. Se distancian de manera significativa del tono misógino y violento asociado a la cultura del patriarcado.

Por último, la complaciente (y cómplice) es ejercida por los hombres que, sin tener un acceso significativo al poder y sin gozar de un alto estatus económico y social, disfrutan de los dividendos patriarcales

asociados al género masculino sin cuestionarse en ningún momento acerca de la justicia de esos privilegios (Lomas, 2010; Sanfélix y Téllez, 2021). La masculinidad complaciente no es sino una versión atenuada de la canónica y una forma visible del machismo invisible (Castañeda, 2002).

Connell (2001) señala, en concomitancia, que el género es construido en medio de contextos sociales y culturales que producen múltiples formas de identidad, una de las cuales generalmente ejerce hegemonía sobre otras. Aquí las escuelas juegan un papel activo en la formación de masculinidades. Los regímenes globales de género de estas instituciones refuerzan la dicotomía de género, aunque algunas prácticas la reducen.

Las prácticas masculinizantes, de hecho, están concentradas en ciertos escenarios: las divisiones de currículo, sistemas disciplinarios y deportes. Los niños y maestros también participan en la construcción de identidades de los hombres. Las culturas estudiantiles enfatizan las relaciones heterosexuales y construyen jerarquías de género.

Partiendo de la hegemónica, existen unos límites marcados que no se pueden traspasar si no se quiere ser señalado por los congéneres y tachado de no hombre. Los límites son la homosexualidad, niñez y, sobre todo, las mujeres (o sus conductas tradicionalmente femeninas o atribuidas a la feminidad). La demostración de la masculinidad se basa en no manifestar ninguna de estas tres identidades (Jociles, 2001).

Otro de los rasgos del paradigma hegemónico se refleja en la forma en que los hombres construyen y ejercen el poder; lo que conduce a la experiencia de la paradoja del poder. Al respecto Kaufman (1999) explica:

Las formas en que los hombres hemos construido nuestro poder social e individual son, paradójicamente, la fuente de una fuerte dosis de temor, aislamiento y dolor para nosotros mismos. Si el poder se construye como una capacidad para dominar y controlar, si la capacidad de actuar en formas “poderosas” requiere de la construcción de una armadura personal y de una temerosa distancia

respecto de otros, si el mundo mismo del poder y los privilegios nos aparta del mundo de la crianza infantil y el sustento emocional, entonces estamos creando hombres cuya propia experiencia del poder está plagada de problemas incapacitantes. (p. 2)

Al asumir la masculinidad hegemónica, el ideal de poder y fuerza —como requerimiento de la construcción de su identidad y su ejercicio en términos de violencia— produce un efecto de contradicción. Por una parte, afirma la identidad masculina (el hombre fuerte que defiende y pelea) cuyos principales recursos para los conflictos se limitan al uso de la fuerza y abuso. Por otro lado, representan una expectativa imposible de asumir, dado que no todos los hombres son fuertes, duros y recurren a la violencia como único recurso para enfrentar los problemas.

Esta paradoja del poder de los hombres, asumir algo que es imposible sostener, es la que no solo juega en contra de quienes se ejerce violencia, sino que repercute en el mismo sujeto que la ejerce.

Masculinidades alternativas

Ahora bien, frente a los estudios de las masculinidades e identificación de un modelo imponente, dominante, tóxico o violento que ponen en evidencia la identidad del varón, se inicia el reconocimiento de las diversas masculinidades y la búsqueda de modelos alternativos que replanteen formas de ser emergentes, disruptivas o insurgentes en contraste con los modelos dominantes (Martínez, 2001).

En esta búsqueda se ha utilizado distintos adjetivos y descripciones que permiten concebir una masculinidad diferente; por ello, estas propuestas se caracterizan como positivas, alternativas, nuevas, igualitarias, no violentas, reconstruidas, disidentes y otros términos que comunican la idea de explorar nuevos modelos y posibilidades que den cuenta de otras maneras de ser hombres.

Campero (2014), por ejemplo, definen a las masculinidades alternativas, subversivas o subalternas como aquellas manifestaciones

que aun considerándose masculinas son vistas como versiones secundarias, inferiores, averiadas, inauténticas o diferentes al paradigma tradicional. Estas abarcan expresiones masculinas que se muestran de forma sensible y afectuosa, no competitiva, no heterosexual o de maneras que desconfirman el prejuicio masculino de un arrollador y siempre presente deseo sexual. También incluyen a las masculinidades no violentas, vistas como feminizadas y/o infantilizadas, habitando cuerpos de mujeres, así como también a aquellas desplegadas por hombres transgénero. Estas suelen ser vistas como devaluadas frente al modelo tradicional.

Ariza *et al.* (2015), por su lado, hablan de masculinidades de género-sensibles, las cuales son aquellas que se pueden entender como alternativas caracterizadas por ser críticas frente a los patrones culturales del patriarcado, en la dimensión personal, en lo referente a más y mejores modos de expresión emocional y que involucran tanto las relaciones paternofiliales como las de pareja. Además, funcionan en un espectro de la dimensión estructural, resaltando su compromiso colectivo con la transformación ética, económica, política y cultural del sistema de las relaciones de género (García, 2012).

A partir de lo anterior, se entiende que una identidad género-sensible no es una meta que se alcanza, sino que se construye en la vida cotidiana y se inicia cuando un hombre o un grupo de hombres, movidos por diversas razones como los encuentros formativos, descubren inconformidad respecto a cómo se ha socializado y construido su masculinidad, sobre cómo se recrean las inequidades de género y, fundamentalmente, respecto a las violencias ejercidas contra las mujeres.

En este tenor, Rodríguez (2021) plantea las formas éticas como masculinidades alternativas. Propone a su vez, tres teorías para fundamentar las mismas: 1) Carol Gilligan y la ética del cuidado, 2) teoría crítica feminista de Seyla Benhabib y 3) teoría del desarrollo humano (enfoque de las capacidades) de Martha Nussbaum.

Estas otras masculinidades alternativas integran una serie de aproximaciones, enfoques, aportes y teorías con las cuales logran hacer una crítica a la identidad normativa, replantear su propuesta y brindar nuevos imaginarios o modelos de alteridad que permitan pensar y experimentar realidades que contribuyan a otro tipo de relacionamiento humano. Así, esta corriente de masculinidades diversas se enriquece con los aportes del feminismo, teóricas críticas, estudios de género, pedagogía, teoría *queer*, interculturalidad, antropología, filosofía y otras disciplinas.

Masculinidades insurgentes para otro relacionamiento

Los términos incluidos en este nuevo proyecto de construcción y relacionamiento de la masculinidad son *insurgencia* y *masculinidades insurgentes*. Lomas (2010) fue uno de los primeros en relacionar estos conceptos con el objetivo de señalar el modelo hegemónico como la dictadura del patriarcado y la insurgencia masculina como alternativa, donde se asume ser menos hombres de verdad, según el sistema imponente, pero más humanos.

La palabra *insurgencia* indica a un sujeto sublevado o levantado y en resistencia. Este término, en su etimología, proviene del verbo neutro intransitivo de poco uso *insurgir* y del sufijo *nite* que indica acción y agente. En español se la emplea como sinónimo de rebeldía, levantamiento, insurrección y se asocia al contexto de guerras, movimientos paramilitares y levantamientos sociales (Real Academia Española, 2022, definición 1). Su connotación depende del uso y contexto en el que se emplea. Se asocia también con rechazo, manifestaciones violentas en contra de la autoridad o régimen.

En definitiva, estos usos reflejan la complejidad del término y la dificultad en su precisión. A esto se suma las distintas aplicaciones de su uso; por ejemplo, al referirse a insurgencia como movimientos políticos

y como adjetivo descriptivo de alguna propuesta; hasta los usos más contemporáneos en que el término se aplica para describir personajes, películas, literaturas, filosofías y artes (insurgente, divergente).

A su vez, se entiende por *masculinidades insurgentes* aquellas que se levantan, sublevan o rebelan al orden impuesto de ideologías dominantes en resistencia al patriarcado. La primera acción de esta —frente al orden imperante propuesto por el sistema patriarcal y sus estrategias de socialización— es la insurgencia. Aunque esta es una acción radical de levantamiento y fuerza, una de sus características es que la masculinidad insurgente es una no violenta. Siguiendo a Butler (2020), es una que se ejerce desde la fuerza de la no violencia:

debemos entender la violencia menos como una posición moral que los individuos adoptan en relación con un campo de acción posible que como una práctica social y política que se acomete en conjunto, lo cual termina en una forma de resistencia a las formas sistémicas de destrucción sumada al compromiso de una construcción del mundo que honra una interdependencia global que encarna ideales de libertad e igualdad económicas, sociales y políticas. (p. 36)

La propuesta de Butler (2020) se podría resumir en la superación de la comprensión de la violencia desde lo moral e individual y como una práctica social y política que honra la interdependencia global. Estas dos perspectivas son esenciales para su planteamiento de no violencia. Recalca, asimismo, que se debe considerar que la no violencia no emerge necesariamente de la zona pacífica o tranquila del alma, sino que, con frecuencia, es una expresión de ira, indignación y agresión. Por esta razón, Butler aclara que no debe confundirse agresión con violencia; ya que asume que las formas de resistencia de la no violencia se pueden y deben militar con radicalidad. Declara que “una práctica de la no violencia agresiva no es, por lo tanto, una contradicción en los términos” (p. 36).

Butler (2020) también acude al ejemplo de Gandhi que remarcó la *satyagraha*¹³ o fuerza del alma; término que describe una práctica y política de la no violencia, la cual —para ella— es una fuerza no violenta que consiste en “una insistencia en la verdad que arma a los devotos de un poder inigualable” (p. 36). Otras de las consideraciones que incluye su propuesta es que la no violencia es un ideal que no siempre se puede honrar en la práctica. Añade que esta no implica la falta de fuerza o la ausencia de agresión; sino, más bien, una estilización ética de la personificación, “llena de gestos y modos, de la no acción, de maneras de convertirse en un obstáculo, de usar la solidez del cuerpo y su campo como objeto propioceptivo para impedir que continúe el ejercicio de violencia o desviarlo” (p. 37). Por último, Butler indica que “no existe práctica de la violencia que no negocie las ambigüedades éticas y políticas fundamentales, lo cual significa que la no violencia no es un principio absoluto sino el nombre de una lucha en curso” (p. 38).

La fuerza de la no violencia, entonces, opera dentro del mismo campo de acción de la violencia. La fuerza de la no violencia se presenta como una forma de resistencia, pero que carece de sentido sin un compromiso con la igualdad y relacionalidad. Así Butler (2020), reconoce que en la no violencia existe “una fuerza que surge de la debilidad putativa, que podría estar asociada al poder de los débiles, que incluye el poder social y político de instituir la existencia de aquellos que han sido anulados conceptualmente” (p. 38).

Sin embargo, proponer masculinidades insurgentes no solo supone una negatividad hacia la no violencia y su postura activa de resistencia o levantamiento ante la imponencia de los modelos dominantes. También conlleva la búsqueda de otras formas y expresiones negadas a la identidad del varón como la sensibilidad, ternura, afecto,

13 “*Satyagraha* (sánscrito e hindi: ‘aferrarse a la verdad’): concepto introducido a principios del siglo XX por Mahatma Gandhi para designar una resistencia decidida, pero no violenta al mal. La *satyagraha* de Gandhi se convirtió en una herramienta fundamental en la lucha india contra el imperialismo británico y desde entonces ha sido adoptada por grupos de protesta en otros países” (Enciclopedia Británica, 2024).

empatía, cuidado, vulnerabilidad, igualdad, corresponsabilidad y manejo de las emociones.

En otras palabras, no se trata, en exclusivo, de una masculinidad que no hace (desde la negatividad), sino de una que se reconfigura para abrirse a la búsqueda de nuevas expresiones de humanidad a partir del contexto en el que se forma (sentido propositivo) para generar distintos modos de construcción y relacionamiento de los varones.

En este tenor, es de suma importancia para las masculinidades insurgentes rescatar otras propuestas que siempre estuvieron presentes y fueron parte de la heterodoxia social de su tiempo; mismas que fueron marginadas y marginales por levantarse ante el sistema hegemónico. Se menciona la masculinidad insurgente de Jesús de Nazaret y Nelson Mandela.

Jesús —como personaje histórico— propone una perspectiva alternativa de identidad insurgente. Como hombre de su época, es un varón que vivió como hombre en insurgencia constante frente a los modelos imperiales de masculinidad (Cáceres, 2011). Algunos rasgos de su acción se reflejan en el hecho de ser varón soltero en contracorriente con las demandas sociales de lo que se esperaba de todo el grupo masculino; por ello, probablemente fue señalado como eunuco, un término peyorativo (Moxnes, 2005). Además, según los testimonios recopilados en los escritos sagrados cristianos, no tuvo hijos y su relacionamiento se destacó por mantener cercanía con una comunidad de otros varones. Su pasión por la causa de los débiles y vulnerables lo llevó a enfrentarse con agresividad a los poderes dominantes de su época (poder político y religioso). En todas sus confrontaciones acudió a la retórica, ironía y creatividad sin caer en la violencia. De hecho, según los testimonios de los relatos de los Evangelios, Jesús fue víctima de la violencia institucional y, sin embargo, renuncia a todo acto de venganza. Por último, la manera en que se relacionó con las mujeres, hombres, niños, personas marginadas y discriminadas en su sociedad resaltan una masculinidad identificada con la renuncia a toda forma

de dominio y formas de relacionamiento marcadas por la inclusión, solidaridad, justicia y amor.

Otra de las figuras masculinas representativas, sobre todo por su postura frente a la no violencia y el compromiso con los derechos humanos, fue el líder sudafricano Nelson Mandela (1918-2013), quien se convirtió en signo de resistencia y perseverancia. Asumió la desobediencia civil como “arma” para neutralizar el *apartheid*. De esta manera, enfrentó la lucha por los derechos de los negros e incursionó en política para combatir las prácticas xenófobas del régimen sudafricano. Fue líder del movimiento *antiapartheid* y su lucha pacífica no se detuvo durante los 27 años que pasó en la cárcel. Tras su liberación, recibió el Premio Nobel de la Paz y se convirtió en el primer presidente de Sudáfrica elegido mediante sufragio universal. Su lucha se inspiró en el ideal de una sociedad no racista y con igualdad de oportunidades para todos. En su proceder, Mandela refleja características de una masculinidad insurgente, sustentada en el poder de la resistencia y la no violencia que desde la esperanza de la liberación de su pueblo se compromete con la lucha por la igualdad de oportunidades.

Ahora bien, rescatar estas y otras propuestas de identidades insurgentes que se encuentran presentes en la historia, oralidad, literatura, arte, tradiciones culturales y religiosas y en la vida cotidiana de hombres de diferentes contextos son formas de promover una resistencia activa y propositiva para trabajar en la formación de imaginarios alternativos de masculinidad que respondan a las exigencias de sociedades más justas, solidarias y comprometidas con el bienestar. No obstante, es importante prevenir un riesgo: incursionar en el trabajo de nuevas formas de ser no se trata de una tarea para crear otro modelo o tipología.

Es fundamental comprender que la transformación de la masculinidad no se basa en encontrar otra denominación como alternativa, sensible, no violenta o insurgente. La tarea es, por el contrario, mucho más ardua y requiere que cualquier propuesta de

caracterización de las concepciones alternativas tributen a explorar otros modos de construcción de los hombres que incluya el compromiso de desmontar el patriarcado, despatriarcalizar la sociedad, cuestionar la figura masculina y la posición desigual sobre las mujeres como los privilegios otorgados por este sistema. Es decir, asumir que solo afectando el mundo social donde se socializan los hombres se podrán plantear cambios en el relacionamiento de los hombres, ya que — como señala Duarte (2022)— resistir al patriarcado es una urgencia para quienes, desde condiciones masculinas diversas, apuestan por la transformación social.

Por consiguiente, se debe indicar que la búsqueda de transformación de la masculinidad hegemónica no puede ser asumida desde perspectivas individualistas, cómodas y centradas solamente en la experiencia de los hombres. Aunque la construcción de nuevas identidades debe ser un proyecto social que implique a los hombres, no se debe olvidar que toda experiencia humana es relacional y, por ello, integra a las otras personas y grupos humanos.

Por esa razón, es menester considerar que un auténtico proyecto de transformación de la masculinidad debe reconocer la interdependencia con todas las relaciones humanas y la incidencia que las actitudes masculinas tienen en su entorno (Manzo, 2023). Dicho de otro modo, en la construcción de identidades masculinas alternativas es necesario abandonar la idea de que el cambio se da de forma independiente y desde la lógica individualista de “lo puedo hacer solo”. Se necesita, en su defecto, un trabajo articulado, entre hombres-hombres y hombres-mujeres, donde prevalezca el sentido comunitario.

El currículum oculto de la educación como legitimación de la masculinidad hegemónica

Ahora bien, ¿qué relación existe entre el currículum y la masculinidad hegemónica en el contexto educativo? Debe indicarse que la identidad

se define como un conjunto de dimensiones, procesos dinámicos y dialécticos que se producen en las intersecciones entre las identidades asignadas y la experiencia vivida que expresa la diversidad de condiciones del sujeto (Lagarde, 1997). Esta acepción permite reconocer que la identidad no surge, en exclusivo, a partir del diálogo interno; más bien, se da por la interacción de la propia narrativa autógena¹⁴ que intenta explicar el ser con el paradigma social que le rodea y le propone una serie de matrices culturales sobre cómo debe ser configurada su expresión del ser.

En el caso de la construcción cultural de la masculinidad, estas matrices corresponden a aquellas que sostienen y reproducen el paradigma hegemónico y social que la configura y legitima a partir de los procesos de educación formal y no formal de los cuales forman parte los sujetos a lo largo de sus vidas, siendo la institución educativa el principal referente de estos aprendizajes.

Vale destacar que el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos se basa, sobre todo, en lo definido por el currículum formal o explícito: plan de estudios, normativa, organización, gestión educativa y demás. Sin embargo, existe una vertiente de aprendizajes que son impartidos y reforzados desde las esferas horizontales del estudiantado desde donde —mediante pensamientos, actitudes, valores y también acciones coercitivas— se refuerzan elementos y creencias interiorizadas en las personas a través de la cultura machista y patriarcal, las cuales estructuran, construyen y determinan las relaciones y prácticas sociales entre hombres y mujeres.

En este tenor, al tratarse de un aprendizaje cultural se comprende que estas ideas y/o creencias no se enseñan exclusivamente en los libros o en las materias académicas. Lo importante es todo lo que los niños y niñas

¹⁴ La *narrativa autógena* es la concepción de una idea sobre la identidad propia, sus trasfondos, temporalidades anteriores, presentes y futuras, que se origina dentro de los límites de su propia esencia; en pocas palabras, se refiere a la historia que cada persona conoce y se cuenta sobre sí misma.

observan y escuchan en su cotidianidad respecto a cómo se suponen son los hombres en una determinada sociedad. A partir de la configuración del sujeto hegemónico se establecen premisas sobre la forma que se deben relacionar entre sí y con sus pares, así como los estándares de comportamiento propios para cada individuo según su socialización de género. Incluso, se configuran las medidas necesarias para coaccionar a toda persona que se salga de la norma para el desarrollo de su vida.

Estas actitudes de violencia se aprenden, en primera instancia, en el hogar, pero también se manifiestan en elementos cotidianos que validan estos principios tales como el trato y atención que da el personal docente y administrativo de la institución educativa a sus estudiantes, interacciones humanas entre el estudiantado, lenguaje, juegos, actividades escolares dentro y fuera de aula. De esta forma, se propicia la transmisión de ideas, concepciones, actitudes y prácticas que inciden en la construcción identitaria de niñas y niños, en sus aspiraciones y proyectos de vida inmediatos y a largo plazo.

Hacia una definición pragmática de la noción *currículum oculto*

Es manifiesto que la educación tiene un rol fundamental en la construcción de saberes, ideas, pensamientos, valores, creencias y comportamientos sociales; elementos que, al estar afianzados en un marco institucional, logran influir en la construcción sociocultural de los individuos en diferentes áreas de su vida. Esto incluye la producción del género, el cual ha estado marcado, de manera fundamental, por roles y estereotipos tradicionales (Serrano y Ochoa, 2021).

Según lo mencionado por Brítez (2021), los procesos educativos —visualizados dentro de esa unidad macro institucional en conjunto con los niveles micros de su practicidad desde el quehacer docente— fungen “como elementos que tienden a reproducir, pero también a producir las desigualdades y los dominios estructurales, disciplinarios

e interpersonales que condicionan las vidas académicas y vitales del alumnado” (p. 7).

En consecuencia, se comprende que los centros educativos no solo son sencillas entidades de formación y producción pedagógica, sino también formadores de específicas formas de ser y pensar. Son, en general, principios esenciales en la construcción social de las identidades y, por ende, elementos de configuración de las subjetividades.

Estas relaciones de poder se ejecutan y agudizan en el ámbito educativo, en especial, mediante lo que se conoce como currículo oculto, el cual —desde una perspectiva crítica de género— se cuestiona al ser un espacio que desarrolla una educación diferencial produciendo una agravante desigualdad (Piedra, 2022). La existencia de un currículum oculto que opera en la práctica docente a partir de la forma en que se selecciona e imparte el contenido didáctico es un hecho que legitima de manera estructural la prevalencia de una transmisión de valores específicos sobre cómo socializar en masculino, aludiendo a la hegemonía en la sociedad como realidad cultural.

Esto es respaldado a partir de las observaciones de Jackson (1994), quien acuñó el término *currículum oculto* al identificar en su praxis docente una serie de interacciones y condicionamientos que regulan y controlan las interacciones y continuidad de la cotidianidad en el ámbito escolar que, más allá de explicitarse en mallas curriculares, se cuele en los espacios vacíos que quedan entre las dinámicas del profesorado con el estudiantado y viceversa.

Para Jackson (1994), se trata de conceptualizar los vínculos entre el ejercicio de poder como hecho culturalmente aprendido en el hogar y las dinámicas de género entre los y las estudiantes para encontrar la existencia de aprendizajes al margen de lo explícito que, tanto el alumnado como el profesorado, deben dominar para desenvolverse sin problemas en el ámbito de formación.

Esta definición se puede complementar a partir de las reflexiones de Torres (1998), donde se determina que el currículum oculto se compone

de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden en las aulas y centros de enseñanza.

En este sentido, la articulación de ambas definiciones plantea un panorama sobre todo el bagaje teórico-práctico que implica lo que se asigna mediante la ósmosis pedagógica¹⁵ al estudiantado de maneras solapadas, pero no están exentas a un análisis cuidadoso de las dinámicas de poder en el salón de clases.

A partir de esta conceptualización pragmática, es posible entender de qué manera el currículum oculto juega un rol en el mantenimiento de la hegemonía ideológica (Apple y King, 1998). De hecho, el autor establece que las escuelas juegan un papel importante en la distribución de elementos normativos dentro de un currículum oculto diseñado para mantener la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de la sociedad.

El currículum oculto, entonces, funge también como un medio de omisiones que posibilita la continuidad de prácticas violentas en contra de las mujeres y personas que escapan la hegemonía patriarcal al construir sujetos hegemónicamente saludables que funcionen como auditores de la jerarquía entre géneros que coloca en la supremacía al sujeto masculino. Por ello, de las argumentaciones teóricas descritas, se extrae que identificar la prevalencia del currículum oculto es una herramienta eficaz para eliminar algunas formas de violencia, discriminación e imposición cultural que son invisibilizadas y normalizadas; así como para favorecer prácticas educativas y procesos de aprendizaje mucho más libres y conscientes que generen relaciones sociales más equilibradas.

¹⁵ Este concepto *ósmosis pedagógica* se define como el proceso continuo en el que, mediante la didáctica, el conocimiento transita desde la cognición de la persona docente hacia la cognición del estudiantado y se materializa en condiciones de aprendizaje específicas.

De esta manera, a partir de la triangulación de los conceptos anteriores es posible realizar una mirada crítica sobre el propósito que manifiesta el currículum oculto: reforzar la dominación ideológica de los sectores más fuertes de la sociedad, producir sujetos en línea con la hegemonía, castigar a quienes se aparten de la misma y encuadrar al profesorado y el estudiantado en una dinámica de sostenimiento de este sistema.

Educación e identidad: espacios de poder y contrapoder

El ámbito escolar es un espacio que reproduce formas y relaciones de poder en la raíz de las interacciones entre estudiantes hombres, mujeres, estudiantado y profesorado; aludiendo a las mismas confrontaciones e intereses de las dinámicas sociales a nivel macro. El rol de la institución escolar en la reconstrucción y difusión de contenidos culturales que configuran y condicionan las bases de la cultura y los modelos sociales, políticos y económicos de la sociedad todavía está vigente e inmerso en medio del choque de fuerzas que suscita el ejercicio del poder y contrapoder.

Giusti (2021), a propósito, sostiene que los seres humanos están inmersos en relaciones de poder; las cuales son invisibles y no se localizan en el exterior, sino dentro de la sociedad. Estas tensiones forman un poder que, por tanto, permea todo el mundo interno de regímenes disciplinarios (normas sociales de género, raciales, clasistas y heteronormativas) que configuran la identidad al regularizar y normar los comportamientos, placeres y sexualidades a partir de un modelo de obediencia e identificación como ideal normativo.

En este debate, según Foucault (1976), el poder es una red de relaciones siempre tensas que no le pertenece a nadie: ni al grupo dominante ni al grupo dominado. Más bien, atraviesa a ambos. Lejos de los ámbitos represivos, dominantes y prohibicionistas a los que se le suele relacionar y/o visualizar, el poder es un ejercicio continuo que

existe y toma fuerza en el mismo acto en el que se práctica. Además, como bien los menciona Rifà Valls (2003 citado en Giusti, 2021), este se entiende como “un poder productivo que produce sujetos, a la vez que las sociedades disciplinarias producen un saber sobre lo individual” (p. 121).

Asimismo, el poder responde a una historia y a una realidad social que es cambiante y heterogénea (Foucault, 1979). De esta manera, puede ser visto como elemento histórico porque se vincula con procesos económicos y sociales. De ahí que considera que todo análisis del poder debe realizarse en el contexto de las relaciones de “explotación y dominación” (Giusti, 2021).

De acuerdo con esta perspectiva, como Giusti (2021) señala, los sujetos construyen y adoptan una identidad según los parámetros establecidos por la matriz binaria de género —en términos de feminidad y masculinidad— que se materializa en la corporalidad a través de la internalización de las normas sociales de género. Estas regulan los comportamientos a partir del establecimiento de un “ideal normativo” que seduce y empuja a cumplir los mandatos de género que se ven legitimados en el espacio educativo, para así existir como sujetos sociales. Estas normas de género se engarzan con otras estructuras de dominación raciales, clasistas y heterosexistas que también definen el comportamiento humano.

De este modo, es posible identificar cuál es el proyecto de homogeneización que pretende establecer la heteronorma patriarcal entre las y los sujetos para ejercer líneas directas y uniformes de poder en las cuales incluso los individuos funcionen como agentes reforzadores de la norma de manera inconsciente. Precisamente, para este fin es que el ámbito educativo se presta como el espacio idóneo para reforzar y legitimar estas nociones mediante la práctica de una apuesta curricular que, aunque no está explicitada en el planeamiento didáctico, su latencia y expansividad están presentes siempre.

Es por ello que el análisis del currículum oculto ha estado presente en diferentes vertientes de investigación. En específico, desde la sociología de la educación, Durkheim (1976) ofrece una serie de consideraciones con respecto al factor *poder* que puede atribuirse al aprendizaje implícito que propicia el currículum oculto en la dinámica pedagógica dentro del salón de clases. Para el autor, el sistema educativo corresponde a un conjunto de prácticas e instituciones que se han organizado lentamente y se muestran solidarias de todas las demás instituciones sociales. Por consiguiente, no se pueden modificar a voluntad del mismo modo que tampoco pueden modificarse las estructuras de la misma sociedad.

A partir de esto, es posible negar la neutralidad que asume el espacio escolar como paradigma de legitimación de ideologías. A la par, es imposible establecer la existencia de una neutralidad curricular. La definición de currículum que señala López (2020) “apunta hacia una particular concepción de la persona y la sociedad, que determina los contenidos, métodos, estrategias y medios que se utilizan en la cotidianidad de las aulas” (p. 85). En otras palabras, aquello que se enseña y vive en ellas es solo una selección parcial de todo aquello que se enseña y vive fuera de ellas.

Cultura escolar y violencia simbólica

El profesorado y los recursos utilizados para la mediación pedagógica —como los libros de texto— son importantes en el debate del currículo oculto. Al respecto, López (2020) expresa que estos son vitales a la hora de mediar entre la cultura académica propia de los expertos y la cultura escolar, puesto que su misión es hacer accesibles los contenidos más elaborados para que el alumnado pueda asimilarlos. De esta manera, se hace evidente que lo que se imparte dentro de las mediaciones pedagógicas es una selección cultural no aleatoria y responde a una multiplicidad de hechos y contextos superestructurales.

Según Beltrán (2010), esta selección cultural impele el cuestionamiento: ¿qué contenido se escoge y cuál se descarta? y ¿al servicio de quién o quiénes están los contenidos seleccionados?

Dado que la cultura escolar es un constructo sociohistórico determinado y, como tal, contingente y cambiante, la respuesta a estas inquietudes varía según el panorama político, cultural, económico y social a lo largo de diferentes momentos históricos. Es más, la construcción del currículum y cultura escolar son hechos que están sujetos a ciertas regularidades a las que Beltrán (2010) denomina determinaciones del currículum.

Estas podrían reducirse a relaciones derivadas de instancias selectivas o de fuerzas sociales, económicas, culturales o de otro orden que impiden a otros agentes —profesorado, por ejemplo— sustraerse a su influencia porque, de hacerlo, imposibilitarían, limitarían y potenciarían el efecto final de las acciones o incurrirían en una probable reprobación o sanción (Beltrán, 2010). Además, el autor considera tres de las grandes determinaciones en la construcción de la cultura escolar: política, poder y control. Estos se constituyen en grandes catalizadores que convierten una determinada selección de conocimientos expertos en un constructo adecuado para ser transmitido dentro los límites establecidos por el otro gran constructo que es la escuela.

Los que se reconocen como saberes constitutivos del conocimiento transmitido por el currículum en la escuela son el efecto de otros conocimientos originales, cuya existencia se encuentra en posesión de agentes o instancias y que han sido sometidos —antes de su concreción y transmisión o en el curso de ellas— a intervenciones entre unos y otros; todos de orden mediador (Beltrán, 2010).

Por lo tanto, es posible establecer el papel preponderante que la educación ejerce en la legitimación de conductas, actitudes y creencias que se traducen en las bases de las vinculaciones de personas adultas entre sí y con el medio social. Ahora, esta legitimación no es aleatoria, sino que responde a una serie de dispositivos que la constituyen y

alimentan como epistemes sostenedoras de la hegemonía cultural que actúa en todos los niveles del devenir educacional.

En este sentido, el primer dispositivo que corresponde analizar es la naturalización. Es decir: la presentación de una construcción social como una realidad natural. Esta influye con mayor frecuencia respecto a elementos negativos como las múltiples manifestaciones de violencia. La presentación de estos, como naturales, desactiva la resistencia de las personas y, por ende, su reacción. Ghiso y Ospina (2010), en concomitancia, sostienen que esta naturalización se produce a diario y a medida que las personas se familiarizan y habitan a ciertos fenómenos e ideas como, por ejemplo, la indiferencia a la feminización de la pobreza o la aceptación de la superioridad del hombre como el sexo fuerte.

Un segundo dispositivo de legitimación que interactúa en los procesos de socialización en el ámbito escolar es la normalización, la cual considera ciertos comportamientos o ideas como habituales e inocuos. En esta lógica se incluyen los juegos exclusivos para niños o actitudes “femeninas” que se exigen a las adolescentes; siendo todo aquello que se aleje de la norma algo poco habitual y, en consecuencia, despreciable (López, 2020).

En general, la escuela y su currículum no solo transmiten aquello que la sociedad considera verdad, normal o natural. Por el contrario, este ente produce verdades. En línea con el pensamiento de Foucault (1977), se puede suponer que no hay discursos falsos o verdaderos, sino que hay discursos en la totalidad de la palabra. Al mismo tiempo, algunos de estos se tornan verdaderos a través de tácticas, estrategias y dispositivos de poder. El currículum —en esta perspectiva— se considera un dispositivo que produce verdades y las difunde (López, 2020).

Así, mediante la normalización y naturalización de comportamientos, actitudes y creencias que solidifican la base de la violencia de género en la sociedad, el currículum oculto opera reforzando estos hechos a un nivel enteramente simbólico, pues la coyuntura de lo implícito —lo que no se aprecia a simple vista— alude a hechos atinentes al sostenimiento

de una superestructura de la ideología machista y patriarcal que se beneficia ante la transmisión efectiva de estas formas de vinculación entre las personas y el medio social. Por lo tanto, es importante el análisis del nivel simbólico en el cual opera el currículum oculto del patriarcado.

Partiendo de cómo se construye el currículum a través del proceso de legitimación de la ideología hegemónica, varios autores se refieren a todo este fenómeno como una violencia simbólica que lleva a cabo una auténtica imposición cultural por parte de los grupos sociales dominantes sobre los demás (López, 2020), creando así la apariencia de consenso en torno a un sentido común que no es tal y que solo contribuye a perpetuar su propio predominio.

Esta violencia simbólica no opera solo naturalizando y normalizando la ideología hegemónica. López (2020), en efecto, señala que también se fortalece mediante el silenciamiento de todo aquello que no concuerde con dicha hegemonía cultural. No se trata solo de desnaturalizarlo o patologizarlo, sino de invisibilizarlo. Por ejemplo, vale interpelar qué presencia tienen los personajes históricos femeninos, no blancos y no occidentales en los contenidos de asignaturas como historia.

Esta duda también ayuda a comprender por qué Eisner (1994, citado en López, 2020) se refiere a la invisibilización y silenciamiento como currículum nulo. El autor señala de qué forma esta estrategia actúa como dispositivo legitimador del currículum oculto, el cual no responde a un olvido casual de contenidos culturales y pedagógicos, sino responde a una exclusión selectiva e intencionada de aquello que, según la ideología hegemónica, podría contribuir al desmoronamiento del sistema social tal como lo transmite la institución escolar. Por lo tanto, las masculinidades alternativas e insurgentes no se engarzan en el pènsum. Esto indica que el currículum nulo es un medio más para la educación como reproducción del sistema imperante.

Con base en lo anterior, es importante llenar esos silencios cognitivos donde pervive lo normalizado, invisibilizado e innombrable. Esto implica permitir que nuevas voces reflexivas y constructivas ocupen

esos espacios vacíos con el fin de configurar una realidad concreta, libre de violencia y desigualdades.

Del currículum oculto al consciente

Como se ha indicado, si bien el currículum oculto contribuye al fomento de la transmisión de valores, creencias y propuestas que afirman una masculinidad hegemónica, ya sea naturalizando o normalizando un modelo dominante de ser hombres —que incide en la formación del estudiantado— o silenciando otras voces y formas alternativas —como las insurgentes que se proponen en este estudio— también es cierto que es posible construir un currículum consciente desde otros lugares.

En este marco, la educación ha sido, en esencia, un efecto de prácticas discursivas y la traducción histórica de rasgos y valores considerados normativos y dignos de ser reconocidos y aceptados; características que no son naturales, ya que parten de una matriz cultural que da voz, voto y existencia solamente a quienes están configurados para la producción y reproducción de un sistema que quebranta su propio medio.

En rigor de verdad, la educación —como elemento epistemológico— tiene potencial transformador de las realidades opresoras que mantienen las estructuras de violencia en contra de las mujeres y personas disidentes de la hegemonía machista y patriarcal. No obstante, ese potencial subyace en la voluntad de cada persona docente para reconfigurar su praxis y orientarla hacia ese punto de cambio.

Según Nayive y León (2004), en la teoría curricular más reciente se ha registrado una fuerte reacción en contra de la visión instrumental del trabajo de los profesores frente a la consideración de estos como simples técnicos que recogen lo diseñado y desarrollado en otra parte y lo aplican en ambientes educativos. En esta línea discursiva, los autores plantean que la influencia de los paradigmas emergentes en el campo educativo ha propiciado que, a pesar de que aún prevalezcan políticas estatales que apuestan por una educación que enseña a

obedecer y no a cuestionar, comienzan a aparecer procesos de desarrollo más participativos, los cuales estarían orientados al crecimiento y emancipación de las personas en una sociedad democrática, dando primacía a una nueva visión de educación para la vida, cambio reflexivo, cooperativo, respetuoso, integrado con los otros componentes y con el medio ambiente (Nayive y León, 2004).

Precisamente, una propuesta abocada a la educación con perspectiva emancipadora es la de Neill (1963) y el modelo de la escuela de Sumerhill. Esta apunta a que todo lo que se concibe en los modelos tradicionales de educación constituye un currículum oculto, salvo epistemes como la libertad, amor y felicidad. De esta forma, el autor apunta a una disrupción en todos los niveles del sistema educativo: en el diseño de las propuestas didácticas, en la relación personalizada entre el profesorado y el estudiantado, en la disolución de la autoridad de la figura docente y en la apuesta por un proceso educativo libre de límites, continuo y en el que toda experiencia de aprendizaje —dentro y fuera del salón de clases— se considera parte del currículum educativo.

Asimismo, el modelo de Sumerhill sublima los estímulos positivos, trasciende la necesidad de parámetros de evaluación diagnóstica o sumativa, indica un propósito curricular de enseñar al estudiantado a vivir sus vidas, a estimular su autonomía y favorecer un autoconcepto saludable que cuestione lo establecido. Aunque, este modelo también pretende que los discentes sean capaces de proponer caminos alternativos hacia direcciones transformadoras (Neill, 1963).

Giroux (1990), por su parte, apunta hacia la necesidad de reformular y modificar el currículum con el fin de que no pueda ser utilizado como instrumento reproductor del sistema hegemónico de dominación. Es más, para este autor, el currículum oculto tiene el potencial suficiente para derrotar cualquier intento consciente de establecer un pènsum orientado hacia el cambio en primacía de la democracia y reivindicación de los sujetos; por ello se justifica la necesidad de reconocerlo como primera apuesta práctica. De igual forma, el currículum oculto se apoya

en aspectos organizativos de la vida del aula que no son percibidos ni por el estudiantado ni por el profesorado y revela su naturaleza con mayor claridad en el sistema de evaluación, ya que su efecto conlleva a los discentes a asumirse en aspectos no académicos si no de adaptación institucional y de cualidades personales específicas.

Por lo tanto, Giroux (1990) plantea que es menester formar al estudiantado hacia el reconocimiento de estos mecanismos de dominación y apoyar, desde una conciencia crítica, la posibilidad de crear resistencia para cambiar el paradigma. Pues bien, el mismo autor sostiene que, para lograr el objetivo propuesto, los docentes deben orientar su desempeño hacia una educación dialógica y liberadora con base en los siguientes puntos:

- Eliminar la práctica docente de encasillar al estudiantado de acuerdo con sus habilidades y fomentar una clase más heterogénea con miras hacia un modelo flexible.
- Brindar al estudiantado la posibilidad de experimentar roles que los capaciten para dirigir el proceso de aprendizaje.
- Desarrollar mecanismos de calificación dialogados entre profesorado y estudiantado.
- Recurrir al trabajo por equipos de tal manera que los discentes ejecuten labores en conjunto y se autoevalúen, ya que esta estrategia permite la práctica y experiencia de la democracia participada.
- Fomentar en el estudiantado el reconocimiento del espacio personal dentro de los grupos, así como el respeto de los ritmos individuales de desempeño.

La nominada es, a grandes rasgos, la propuesta formativa de Giroux (1990) y, en paralelo, es su invitación a los principales actores y actrices del sistema educativo para oponerse a un paradigma enajenante que opera de manera oculta e implícita. Todo ello, con el objetivo de superarlo y transformarlo en una alternativa con mayor compatibilidad con el desarrollo integral y pleno de la vida.

Otra propuesta con potencial para desestructurar el currículum oculto en el ámbito educativo es la dialogicidad de Freire (2004). Esta sustenta que la educación transformadora faculta a las personas pertenecientes a cualquier esfera o condición social a ser partícipes activos de los procesos sociales transformadores, ya que es través del aprovechamiento de sus capacidades cognitivas y comunicativas — independiente de su esfera social— que se gestarán propuestas hacia sus propias inquietudes y necesidades. Esto se alcanza a través de diferentes métodos y técnicas participativas sean formales o informales.

A su vez, el principio de dialogicidad postula a la comunicación efectiva como la primera praxis en toda acción transformadora; precisamente por eso contiene un valor trascendental en la educación popular para derribar las relaciones de desigualdad entre seres humanos como epistemes y sujetos (Freire, 1980).

Es cierto que el sistema opresor le teme a una educación transformadora que considere a quienes subyuga. Por eso, para Freire (1973), la perspectiva de una educación que reivindica a la persona oprimida es un proceso vital para el desarrollo humano, dado que ayuda a que las personas que han estado en posiciones de vulnerabilidad y marginación puedan salir adelante siendo sujetos actuantes en la sociedad y, de esta manera, puedan transformar la sociedad en un entono justo.

Freire (1973) planteó que la educación en cada país debe convertirse en un proceso político y que cada sujeto hace política desde cualquier espacio donde se encuentre. En esta lógica, el aula de clase no puede ser un espacio pasivo. De hecho, para este pedagogo, la educación se debe construir con base en el conocimiento desde las diferentes realidades que afectan a los dos sujetos políticos en acción: docente y aprendiz.

El primero se convierte en el ente que lleva a los aprendices a interpelar la sociedad en la cual están desarrollando su proceso formativo. Todo esto se debe construir desde los conocimientos previos,

ya que este conglomerado es un reflejo de las realidades sociales. Por su parte, el aprendiz tiene el desafío de construir el conocimiento como un acto político, a partir de la relación con sus maestros y pares dentro del aula. Incluso, están llamados a ser sujetos sociales activos, críticos y pensantes de la sociedad en la que están sumergidos (Freire, 1973).

Ahora, el pensamiento crítico dentro del aula no puede llevar al estudiantado a asumir posturas negativas. Por el contrario, esta visión debe estar alejada del pensamiento crítico para no sesgar la mirada a lo positivo y construir con objetividad un porvenir. Por otro lado, Freire (1973) introdujo, como aspecto de análisis en el paradigma educativo, la importancia de que los estudiantes sean formados en la consecución de una conciencia crítica sobre su sociedad y el mundo mediante la pedagogía de la liberación, la cual considera a los discentes no consumidores pasivos de conocimientos, sino participantes activos en su propia educación. En este punto, el autor también acuñó “la palabra *praxis* para definir el proceso de combinar la teoría y la práctica en la búsqueda de cualquier esfuerzo digno” (p. 77).

Otra de las posturas de Freire (1980) para la erradicación de la violencia en el campo educativo fue invitar a las personas —dentro de su contexto particular— a la autorreflexión. Esta actividad debe ser combinada con la consideración a la sabiduría popular y a la palabra de los sectores oprimidos y marginados; mismos que construyen su propio programa educativo e inician el proceso de concienciación a través de su voz. Freire, a propósito, insiste en que “no se puede esperar resultados positivos de una labor educativa que no respete la peculiar visión de mundo que tenga cada contexto específico, pues el programa se constituiría en una invasión cultural” (p. 33).

Por consiguiente, la dialogicidad —así como los aportes de la pedagogía crítica de Freire hacia la superación de la opresión y empoderamiento popular— sintetiza una propuesta de construcción colectiva del conocimiento, donde se brinda prevalencia y reivindicación al espacio que cada persona ocupa dentro del ámbito educativo. Al

considerar la masculinidad, su relación con el currículum oculto y las propuestas de un currículum que fomente la conciencia crítica, tanto docentes como aprendices juegan un rol clave para la desarticulación de aquellas formas asumidas y fijadas en el pánsum educativo y que influyen en la socialización de las hegemónicas.

Por tal efecto, es imprescindible considerar a las masculinidades insurgentes para incidir en los contextos educativos donde se tiende a cultivar patrones dominantes de la sociedad patriarcal y sus violencias. Incluso, su estima como base formativa es necesaria para que represente una alternativa innovadora y preventiva para el desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Sin embargo, ¿por dónde empezar?

La práctica educativa como impulsora de masculinidades insurgentes: cuestionar los paradigmas

En el orden social, la masculinidad va acompañada de la etiqueta “ser un hombre de verdad”¹⁶, lo que supone un estándar y un cuadro de prescripciones para un comportamiento específico. Segato (2015), en este tenor, indica que “la masculinidad es un estatus condicionado a su obtención, mediante un proceso de aprobación o conquista” (p. 40). Ahora, dicho proceso de formación en un marco normativo puede obtenerse o reafirmarse mediante la dominación o la fuerza y, por ende, puede manifestarse a través de la violencia.

En esta línea de pensamiento, el modelo hegemónico llega a ser el único de ser hombre, ya que el sistema patriarcal otorga ciertos beneficios o privilegios para aquellos que la ejercen según lo que se ha establecido socialmente como “normal” o “correcto”. Por el contrario, los otros tipos de ser hombre implican exclusión, rechazo e insurgencia.

¹⁶ La expresión “ser un hombre de verdad” es ampliamente trabajada por Welsh y Muñoz (2004) en el documento *Hombres de verdad o la verdad sobre los hombres: guía de reflexión con grupos de hombres en temas de género y masculinidad*. Esta, en específico, asume la idea social de una masculinidad superior a otras y suele utilizarse para explicar la presencia de una dominante y su relación con otras existentes no estratificantes ni violentas.

Vale mencionar que este sistema es antitético a una sociedad que respeta la diversidad. Sin embargo, y a pesar este, es importante propiciar el desarrollo de nuevos modelos o formas de masculinidad que no tengan como base la imposición de la fuerza, violencia, intolerancia a la debilidad. Es más, son urgentes y necesarios modelos que rompan los esquemas propios del patriarcado.

Como se ha indicado, es menester pensar en nuevas masculinidades; las cuales se caractericen por ser positivas, alternativas e insurgentes y que faculten al hombre identificarse con actitudes relacionadas con la empatía, afecto, manifestación de las emociones, vulnerabilidad, sentir, vivir y actuar sin ser juzgado.

El que los hombres se construyan con estas nuevas concepciones les permitirá ser más abiertos, expresar sus emociones, estar en contacto con su sí y entender su dimensión humana como algo positivo.

Masculinidades insurgentes desde la práctica educativa

Las instituciones educativas —al igual que otros entes estatales o privados— suelen reproducir los modelos del sistema patriarcal, los cuales buscan consolidar y fortalecer los espacios de privilegio y poder. Como consecuencia, los estudiantes también reproducen roles y comportamientos que se adecúan a los modelos masculinos hegemónicos, gracias a que estos están naturalizados y se reproducen incluso de manera inconsciente.

Es necesario entender que las instituciones educativas no solo transmiten conocimientos; más bien, son las encargadas de desarrollar habilidades, competencias y valores. En un plano físico, la escuela es un espacio donde los niñas, niños, adolescentes y jóvenes se forman, socializan y se forman como entes políticos. Por tanto, la educación tiene un papel relevante en la construcción de identidades y en la consolidación de la feminidad y la masculinidad.

Badinter (1992), en otro orden de cosas, menciona que no hay una masculinidad única, universal y válida para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza u orientación sexual. En el amplio espectro social, lo que existe es una heterogénea gama de identidades masculinas y de maneras de ser hombres. La versión dominante de la identidad masculina constituye, más bien, una ideología de poder y opresión a las mujeres que tienden a justificar la dominación masculina. Sin embargo, esta —al ser aprendida— puede ser cambiada. La educación, justamente, puede tributar para tal fin, puesto que tiene poder en la estructura social.

Es esencial que los sistemas educativos incorporen en sus teorías, prácticas, currículos y materiales didácticos argumentos que respalden la equidad de género, que reconozcan el valor de los saberes, las ideas, las actitudes que fomenten el diálogo y la convivencia. A partir de todo ello se podrá construir un escenario cotidiano donde los discentes forjen sus diferentes identidades sexuales y culturales, sin exclusiones, privilegios, acosos y violencias (Lomas, 2007).

Función crítica y reflexiva de la escuela

Resulta difícil analizar las masculinidades considerando solo el entorno escolar, ya que existen diferentes espacios que influyen en la construcción de la misma como la familia y el contexto. Duarte (2014) identifica, a su vez, tres espacios sociales para el aprendizaje de estas: familia, calle y escuela. Aquí, sobre todo, es importante la institución formativa, dado que dentro de ella se desarrollan aprendizajes invisibles de las masculinidades juveniles vinculados a ser hombre en el futuro.

Sin embargo, también es necesario analizar a la escuela como un lugar propicio para la construcción de masculinidades insurgentes que desafían los modelos tradicionales y hegemónicos. Para ello, la coeducación, por ejemplo, busca lograr la equidad entre hombres

y mujeres. Para Allport (1954), alcanzar la igualdad en los espacios educativos implica que se posibiliten experiencias de igualdad orientadas a la consecución de objetivos compartidos y que se superen los modelos clásicos donde el aprendizaje individualista y competitivo proporciona muy pocas oportunidades para establecer relaciones intergrupales.

Lo anterior toma fuerza en medida que de los postulados de Santana (2020) apuntan a que “la sociedad hacia la que nos dirigimos es cada vez más diversa, rompedora e igualitaria. Por ello, los roles tradicionales de género tienen que elaborar una metamorfosis hacia nuevas masculinidades, plurales e inclusivas” (p. 12). Es cabal pensar, entonces, que los jóvenes —desde sus propios espacios— pueden idear nuevas formas de aprendizaje y convivencia para transformar sus realidades.

En todo el proceso, la escuela debe brindar herramientas que desarrollen características de autonomía, responsabilidad con las tareas domésticas y de cuidado y responsabilidad con el empleo de expresiones y conductas consideradas según los roles de género como exclusivas de las mujeres. A la par, se requiere diseñar y ofrecer espacios de igualdad en los centros escolares que cuestionen el uso de los patios y corredores. Estas propuestas tienen que ser introducidas en los currículos y asignaturas y practicadas en todos los espacios y tiempos educativos.

En definitiva, un modelo de masculinidad no dominante requiere pérdida de privilegios y poder para los hombres en los ámbitos humanos y, de manera principal, en la escuela. Sin embargo, este cambio de paradigma debe suceder desde una posición explícita (Díez, 2019). Es decir: desafiar la estructura hegemónica —con una postura insurgente— conlleva que los hombres pierdan ese espacio de privilegio y poder, pero, a su vez, implica que se fomenten espacios de igualdad y equidad que no solo sean convenientes para las mujeres, sino para la sociedad en general.

Quehacer docente y la desarticulación de masculinidades dominantes

Para el equipo docente, el reto principal es convencer y persuadir a los aprendices sobre el peligro que supone, para todos, el mantenimiento de una estructura patriarcal. Los estudiantes deben considerar, por su lado, que la construcción de una masculinidad hegemónica, además de ser un peligro para otras personas, constituye un peligro para ellos mismos.

A nivel institucional, es necesario incorporar políticas educativas que busquen erradicar la desigualdad entre mujeres y hombres. Esto exige asumir que los seres humanos deben ser sujetos activos en la construcción de la igualdad y equidad social. Los docentes deben enseñar a construir la igualdad desde la práctica, reconociendo que no basta con dar información. Por el contrario, se necesita dar ejemplo de manera responsable y continua. Otra responsabilidad docente es garantizar que el aula no sea un espacio destinado, en exclusivo, para la construcción de conocimientos, sino que faculte la construcción de la identidad y fomentar la socialización. El aula, asimismo, debe ser un lugar seguro en el que estudiantes y docentes puedan expresarse sin sentirse excluidos.

Por otro lado, el cuerpo docente debe garantizar que exista una articulación entre la escuela y los padres de familia o representantes legales, los cuales son actores educativos importantes en el proceso de formación, desarrollo de la personalidad, actitudes y comportamientos de sus hijos. Es más: trabajar de manera integral con los padres de familia o representantes legales puede ser sinónimo de éxito.

Otro rol importante del profesorado es denunciar ante las autoridades de la institución cualquier tipo de manifestación violenta que atente contra la integridad de las personas. Hay que recordar que la omisión o el silencio también constituye un acto de violencia y la refuerza.

Por último, los profesores deben proponer un cambio de paradigma educativo basado en el diseño de documentos institucionales con enfoques de coeducación, género y apoyo a la consolidación de masculinidades alternativas que respeten la diversidad.

El estudiantado ante masculinidades alternativas

El estudiantado tiene un papel fundamental en la construcción y consolidación de masculinidades insurgentes, ya que son agentes activos en los procesos de formación educativa, emocional y social. Por tanto, su rol es el de replantear las construcciones masculinas hegemónicas, rechazar cualquier tipo de violencia física, psicológica y simbólica y fomentar masculinidades positivas, expresivas, no violentas y empáticas que apoyen las propuestas de prevención de la violencia de género.

Cruz (2020), en concomitancia, menciona que es importante para la práctica pedagógica actuar con respeto a la libertad y autonomía legítima de los estudiantes. En este tenor, enseñar la capacidad de decisión respecto a sí mismos es una forma de enseñar autonomía, tanto como eliminar la dinámica conductista para implementar un ambiente de confianza.

Desde esta perspectiva, se debe educar para que los y las aprendices, profesores y profesoras perciban la violencia de género como un problema social. Para ello, se debe favorecer la interpelación a criterios sobre la masculinidad, feminidad y sus relaciones para dar paso a proyectos vitales más libres y a identidades personales, diversas y sexuadas, pero no construidas contra el otro sexo. Todo ello debe edificarse sobre la base de que la feminidad y el ser varón son construcciones culturales.

Por lo tanto, los estudiantes pueden fomentar el desarrollo de masculinidades insurgentes desde su propia práctica, procurando no considerar los estereotipos de género impuestos por la sociedad,

cuestionando cualquier manifestación que pueda ser considerada violenta por parte de los padres, docentes e incluso por parte de los mismos compañeros y permitiendo la participación de las compañeras mujeres en diversos espacios.

El compromiso de la familia con prácticas de equidad de género

En el contexto familiar, los adolescentes aprenden y asimilan una serie de prácticas, pensamientos y emociones que ellos internalizan e interpretan como los adecuados respecto a roles de género. Los discursos sobre los mismos y la masculinidad son elaborados y aprendidos en el entorno familiar y escolar y tienen diferencias, similitudes, contradicciones y puntos de encuentro. Ahora, resulta evidente que los estudiantes construyen su discurso y práctica a partir de la articulación de ambos (Solís y Martínez, 2018).

Por lo dicho, es indispensable promover la colaboración entre la escuela y las familias, conectándolas desde un enfoque multidisciplinar que permita la colaboración en red de los agentes educativos con otros agentes sociales. A este diálogo, incluso, se debe integrar a los medios de comunicación (Díaz-Aguado, 2006).

Respecto a lo último, los medios de comunicación también constituyen espacios que pueden fomentar o combatir la masculinidad hegemónica. Por ende, la escuela y la familia deberían idear estrategias que permitan combatir la transmitida en los medios de comunicación.

En resumen, es necesario que los actores educativos promuevan la consolidación de masculinidades insurgentes que respeten la diversidad y diferencias de cada individuo. En la práctica educativa, se deben cuestionar los estereotipos que limitan la autonomía de las personas y perpetúan la desigualdad, injusticia y violencia de género. Además, se deben promover nuevas formas de expresión enfocadas

en la comunicación y escucha activa. Finalmente, es preciso incluir a los hombres en la lucha por la erradicación de la violencia de género, desigualdades y manifestaciones que atenten contra su libertad.

Conclusiones

Las masculinidades influyen en los contextos educativos, sobre todo, cuando existen prácticas de violencia. Este modelo dominante, de hecho, impacta en los miembros de la comunidad formativa, ya que se enfoca en la dominación y ejercicio del poder. Ante ello, la escuela debe asumir su compromiso, ofreciendo otras formas de expresión para los varones; es decir: otras masculinidades.

Así, estas se sopesan como alternativas o estrategias insurgentes para evitar situaciones de violencia escolar. Desde luego, la escuela es parte de la sociedad y se enfrenta a un sistema patriarcal que permea con sus valores, creencias y prácticas; por lo cual, la escuela se transforma en espacio de resistencia o de legitimación de lo hegemónico, cuando no de franca oposición, corrección y sanción. En este sentido, las masculinidades insurgentes se proponen para la transformación de otras formas de relacionamiento humano.

Por lo mencionado, la labor del profesorado —desde una perspectiva crítica y de género— invita a ser conscientes del hecho de que el paradigma tradicional de la educación es un constructo sociohistórico y, por ende, contingente, parcializado y abierto al cambio. Esto supone adoptar una praxis que implique desnaturalizar los contenidos del currículo, tanto explícito como oculto, para tomar distancia y discernir su auténtica legitimidad más allá de la costumbre.

Educar desde un currículo consciente implica considerar la capacidad del estudiantado para reflexionar a partir de la empatía y la reivindicación de las experiencias personales y comunitarias en un ejercicio de completa autonomía. De hecho, enseñar a la población

infantil una perspectiva crítica y cuestionadora fomenta su capacidad de generar sus propios acercamientos al mundo y no aceptar premisas autoritarias.

De esta manera, reivindicar la importancia de soñar en grande y sin límites es la base de una pedagogía transformadora que, al final, brindará a la población estudiantil las herramientas necesarias para edificar una sociedad mejor. Promover formas alternativas e igualitarias para ejercer la masculinidad debe ser uno de los principales ejes con los que trabaja la escuela y una constante práctica por parte de todos los actores educativos. Esto implica romper estereotipos de género aceptados por tradición, los cuales limitan a hombres y mujeres a roles específicos considerados “normales”. Romper estereotipos de género favorece no solo a las interrelaciones en el espacio educativo, sino en el social.

Lograr que las identidades insurgentes sean una constante en la práctica educativa no es tarea fácil. Por ello, las autoridades deben promover y garantizar espacios seguros que no toleren actitudes propias de la masculinidad hegemónica y los educadores deben estar comprometidos en educar con enfoque de género.

Por su cuenta, los padres de familia, representantes legales o tutores deben aportar con una educación en valores como respeto, empatía, solidaridad, compromiso con la justicia y la equidad. Mientras que los estudiantes —como principales actores de los procesos educativos— tienen la responsabilidad de expresar sin temor sus criterios, emociones y sentimientos. No obstante, deben escuchar y respetar las opiniones de sus compañeros y aprender unos de otros.

Por último, hay que recordar que la escuela no solo es el espacio físico donde se aprenden contenidos, también es el lugar donde se crean vínculos, se socializa, se fortalece la personalidad, el sentido de pertenencia e identidad.

Referencias bibliográficas

- Allport, G. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Addison-Wesley.
- Alves, M. y Martínez, J. (2009). El Currículo: presencias y ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 389(1), 84-90. <https://www.uv.es/bonafe/documents/Curric.Cuader.R.pdf>
- Amuchástegui, A. y Szasz, I. (2007). *Sucede que me canso de ser hombre: relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. Colegio de México.
- Nayive, L. y León, L. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29), 159-164. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602903.pdf>
- Apple, M. y King, N. (1998). *Economía política y control en la vida cotidiana escolar. Currículum, racionalidad y conocimiento*. AKAL.
- Arias, J., Navarro, K. y Ortega, L. (2019). Agentes educadores y estereotipos sobre masculinidad: reflexiones para la formación de identidades masculinas alternativas. *Perspectivas*, 4(1), 14-22. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1751>
- Ariza, G., Gaviriab, S., Geldres, D. y Vargas, R. (2015). Hombres cuidadores de vida: formación en masculinidades género-sensibles para la prevención de las violencias hacia las mujeres en Medellín. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(2), 106-114. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-colombiana-psiquiatria-379-articulo-hombres-cuidadores-vida-formacion-masculinidades-S0034745015000062>
- Avidad, M. y López, A. (2020). ¿Nuevas o viejas masculinidades?: El rol masculino dominante entre los adolescentes españoles. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(3), 171-189. <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/78181>
- Badinter, E. (1992). *La identidad masculina*. Ediciones Alianza.
- Barbero, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos Pagu*, 50, 1-28. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Beltrán, F. (2010). Política, poder y control del currículum. En J. Gimeno Sacristán (Ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 47-66). Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (1996). *Raisons pratiques. Sur la Théorie de l'action*. Editions Du Seuil.

- Brítez, G. (2021). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 1-12. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1361>
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Ediciones Cátedra.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Ediciones Paidós.
- Cáceres, H. (2011). *Jesús el varón: aproximación bíblica a su masculinidad*. Editorial Verbo Divino.
- Campero, R. (2014). *A lo macho. Sexo, deseo y masculinidad*. Fin de Siglo.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y Crisis* (pp. 31-48). Editorial de las Mujeres.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades, Programa Universitario de Estudios de Género*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>
- Connell, R. y Messerschmidt, W. (2021). Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, (6), 32-62. <https://www.upo.es/revistas/index.php/relies/article/view/6364/5351>
- Chafetz, J. (1992). *Equidad y género*. Ediciones Cátedra.
- Cruz, T. (2020). *Educar desde y contra la masculinidad hegemónica. Recomendaciones pedagógicas a partir de un análisis de las expresiones verbales, corporales y proxémicas de jóvenes varones en contexto de encierro*. Departamento de Estudios Pedagógicos.
- Devís J., Fuentes J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 73-90. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a03.pdf>
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson educación/Prentice-Hall.
- Díez, J. (2019). *Deconstruir y cambiar la masculinidad hegemónica en el sistema educativo*. Universidad de León.

- Duarte, K. (2022). *Resistir al patriarcado. Desafíos para varones jóvenes*. En J. Rodríguez, E. Masanet y M. González (Coords.), *Moldear hombres: juventud y representación de las masculinidades en la sociedad actual* (pp. 33-46). Editorial Icaria.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme.
- Enciclopedia Británica. (2 de febrero de 2024). Satyagraha. En *Enciclopedia Británica*. Recuperado el 15 de diciembre de 2023 de <https://www.britannica.com/topic/satyagraha-philosophy>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Editorial Edissa.
- Foucault, M. (2015). *El orden del discurso*. Ediciones Tusquets.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Paz e Terra.
- Gálvez, A. (2002). *Revisión bibliográfica: usos y utilidades*. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- García, C. (2012). *Formación de hombres en equidad de género*. CES.
- Guevara, E. (2008). La masculinidad desde una perspectiva sociológica. Una dimensión del orden de género. *Sociológica*, 23(66), 71-92. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v23n66/v23n66a4.pdf>
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Editorial Paidós.
- Ghiso, A. y Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315079025.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Giusti, F. (2021). *Las otras insurrectas: narrativas espectrales de la subjetividad y prácticas de la libertad en la resistencia al dispositivo de la violación sexual* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio


- de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/675129>
- Godelier, M. (1986). *La producción de grandes hombres. Poder y dominación masculina entre los baruya de Nueva Guinea*. Editorial Akal.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Editorial Nueva Visión.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Jociles, M. (2001). El estudio sobre las masculinidades. Panorámica general. *Gazeta de Antropología*, 17, 1-14. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3316>
- Kaufman, M. (1989). *La construcción de la masculinidad y la triada de la violencia masculina*. CIPAF.
- Kaufman, M. (27 de noviembre de 2015). El problema no son los hombres, sino las estructuras e ideologías del patriarcado. *EMAKUNDE*. <https://www.emakundeblog.euskadi.eus/entrada-blog/2015/michael-kaufman-el-problema-no-son-los-hombres-sino-las-estructuras-e-ideologias-del-patriarcado/webema00-contentblog/es/>
- Kaufman, M. (1989). *Hombres: placer, poder y cambio*. Editorial CIPAF.
- Kaufman, M. (1997). La experiencia contradictoria del poder entre los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Maculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 63-81). Isis Internacional.
- Kaufman, M. (1999). Las siete P de la violencia de los hombres. *International Association for Studies of Men*, 6 (2). http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/escola_inclusiva/dco1/modul_3/las_siete_ps_de_michael_kaufman_1_.doc
- Kimmel, M. (1994). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 49-62). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. https://niunamenos.org.ar/wp-content/uploads/2018/03/Kimmel_homofobia_temor_vergüenza_y_silencio_de_la_identidad_masculina.pdf
- Kimmel, M. (2013). *Hombres (blancos) cabreados. La masculinidad al final de una era*. Barlin Libros.
- Lagarde, M. (1997). *Identidad de género y feminismo*. Instituto de Estudios de la Mujer.

- López, E. (2020). *Libros y Armarios: la diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64112/>
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y la construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ba82b2d6-6341-48fc-b9b2-2a6f84038862/re34205-pdf.pdf>
- Lomas, C. (2010). La dictadura del patriarcado y la insurgencia masculina (menos “hombres de verdad” y más humanos). *Revista la Manzana*, 3(6), 1-10. <https://rb.gy/ncjf3n>
- Manzo, A. (2023). Masculinidades insurgentes. Perspectivas desde los estudios críticos de los hombres en la religión y la pastoral. *Revista Teología Práctica Latinoamericana*, 2(1), 129-178. <https://revistas.ubl.ac.cr/index.php/tpl/article/view/595/1169>
- Martínez, P. (2001). Masculinidad, ¿nuevas construcciones o más de lo mismo? *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 7(2), 13-34. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/faces/problemas_sociales_contemporaneos/CESOC/MAYO_AGOSTO_2_2001_EL_PROCESO_POLITICO_VENEZOLANO_VISTO_DESDE_EL_EXTERIOR.pdf
- Menjívar, M. (2004). De ritos, fugas, corazas y otros artilugios: teorías sobre el origen del hombre o de cómo se explica la génesis de la masculinidad. *Cuadernos Digitales*, 8(25), 24-43. https://www.academia.edu/318157/De_ritos_fugas_corazas_y_otros_artilugios_Teor%C3%ADas_sobre_el_origen_del_hombre_o_de_c%C3%B3mo_se_explica_la_g%C3%A9nesis_de_la_masculinidad
- Menjívar, M. (2010). *La masculinidad al debate*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Meler, I. (2000). La masculinidad. Diversidad y similitudes entre los grupos humanos. M. Burín e I. Meler (Eds.), *Varones. Género y subjetividad masculina* (pp. 71-121). Paidós.
- Monick, E. (1994). *Phallos. Imagen Sagrada de lo Masculino*. Editorial Cuatro Vientos.
- Moxnes, H. (2005). *Poner a Jesús en su lugar. Una visión radical del grupo familiar y el Reino de Dios*. Editorial Verbo Divino.

- Neill, A. (1963). *Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Ossa, C. (2015). *Diálogos sentipensantes sobre patriarcado, masculinidades y guerra en Medellín. Trayectorias analíticas y poéticas*. Editorial Museo Casa de la Memoria.
- Pantoja, C., Orjuela, D., Castillo, M. y Cárdenas, L. (2023). Deconstruction of hegemonic masculinities through collective action. *Masculinities and Social Change*, 12(1), 25-48. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/mcs/article/view/10553>
- Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Reflexiones*, 101(2), 1-23. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/45869>
- Pinedo, R., Arroyo, M. y Berzosa, I. (2018). *Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos*. Contextos Educativos.
- Poo, A. y Vizcarra, B. (2020). Cambios en los significados de la masculinidad en hombres del sur de Chile. *Interdisciplinaria*, 37(2), 195-210. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1668-70272020000200195
- Rifa, M. (2003). *Discurso, poder y subjetividad en el currículum. Una etnografía crítica en el aula de Educació Visual i Plàstica de la ESO* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio de la Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/669539>
- Robles, O., Rearte, P., Robledo, S., Santoriello, F., González, S. y Yovan, M. (2021). La convivencia entre la masculinidad hegemónica y las nuevas masculinidades. ¿Es posible el ejercicio de una masculinidad antipatriarcal? *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, 19, 87-107. <https://www.redalyc.org/journal/5819/581966771006/html/>
- Rodríguez, M. (2021). *Evolución del concepto de masculinidad en el contexto capitalista. teorías sobre las nuevas masculinidades* [Trabajo de maestría, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/68257/>
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>

- Santana, U. (2020). *Metamorfosis hacia nuevas masculinidades. De dónde vienen y hacia dónde se dirigen las masculinidades* [Tesis de licenciatura, Universidad de La Laguna]. Repositorio de la Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19761/Metamorfosis%20hacia%20nuevas%20masculinidades.%20De%20donde%20vienen%20y%20hacia%20donde%20se%20dirigen%20las%20masculinidades..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanfélix-Albelda, J. y Téllez-Infantes, A. (2021). Masculinidad y privilegios: el reconocimiento como potencial articulador del cambio. *Masculinities and Social Change*, 10(1), 1-24. <https://doi.org/10.17583/MCS.2021.4710>
- Segato, R. (2015). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Serrano, D. y Ochoa, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/journal/440/44066178006/44066178006.pdf>
- Solís, D. y Martínez, C. (2018). La masculinidad en escuelas secundarias públicas de San Luis Potosí, México. *Masculinities and Social Change*, 7(2), 124-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523346>
- Uribe, C. (2020). Masculinidades alternativas: varones que se narran al margen del modelo hegemónico y generan cambios a través de la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 115-129. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200115>
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Torres, C. y Pinto, M. (2018). Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 1002-1023. <https://doi.org/10.1590/198053145496>
- Torres, G. (2021). La masculinidad como construcción colectiva. La masculinidad no es solo cosa de hombres. *Revista Ideas*, (54), 1-6. <https://bit.ly/3DTFtrJ>
- Téllez, A. y Verdú, A. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 80-103. <http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N2/El%20significado%20de%20la%20masculinidad.pdf>

Capítulo 5. Propuestas para la transformación de masculinidades

 **Luis Añazco Robles**

luchoorable21@hotmail.com

Universidad Nacional de Educación

 **Gloria Rivera Villareal**

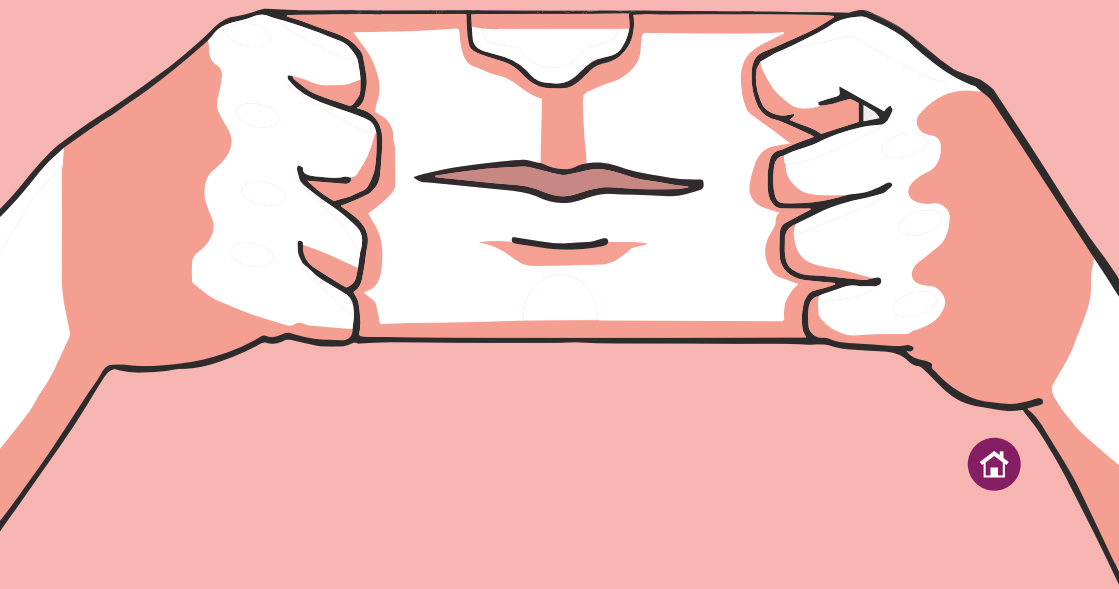
gloriarivera@uadec.edu.mx

Universidad Autónoma de Coahuila México

 **Cristina Cardona Montoya**

cris.cardona.m@gmail.com

Universidad de las Artes



Introducción

En este capítulo se busca responder la pregunta: ¿cómo trabajar la formación de masculinidades insurgentes para fomentar una cultura de no violencia, cuidado y solidaridad? Para ello, se identifica —de primera mano— que la respuesta debe ser amplia en el sentido de abarcar discusiones teóricas y análisis de casos o experiencias de machismo experimentadas en el contexto de la Amazonía ecuatoriana; coyuntura seleccionada para iniciar el proceso de reflexión.

Dicho esto, es menester indicar que las meditaciones teóricas sobre masculinidades hegemónicas —desarrolladas en capítulos anteriores— evidencian varios y valiosos aportes que demuestran que este tema está siendo estudiado desde diferentes aristas del conocimiento.

Por otro lado, las vivencias en torno al machismo y violencia de género pueden ser analizadas en las experiencias de talleres de formación docente —sobre género—, las cuales fueron aplicadas a 21 docentes de distintos niveles educativos y en cargos administrativos como rector, vicerrector e inspector —todos varones— de una Unidad

del Milenio de Lago Agrio, provincia de Sucumbíos, desarrollados del 6 al 8 de marzo del 2023 en jornadas vespertinas.

La relevancia de los talleres fue que desplegaron dos inquietudes: ¿es posible formar identidades insurgentes? o ¿se debería iniciar desde otro lugar? Estas interpelaciones fueron cabales en tanto es innegable la existencia de la violencia de género y sus efectos en la vida escolar de mujeres, jóvenes y niñas de la Amazonía y del Ecuador en general.

Para una mejor comprensión del contenido, el capítulo se organiza en cinco secciones. En la primera se presenta el contexto territorial desde el cual se considera la formación de masculinidades no violentas en una ciudad de la Amazonía ecuatoriana. En la segunda se consulta si la escuela es un espacio de reproducción o transformación de las mismas. En la tercera sección, se ubica la importancia de algunas líneas pedagógicas en la formación de la masculinidad y se resaltan los aportes de la educación popular, pedagogía feminista y pedagogía del cuidado. En la cuarta se expone un estudio de caso; en el que se describe y analizan los tres talleres realizados con docentes de una Unidad Educativa del Milenio de la provincia de Sucumbíos. En la quinta se enfatiza el reto de despatriarcalizar la escuela y el ejercicio docente como trabajo previo para la formación de la nueva identidad. A modo de conclusión se comparten generalidades sobre el fenómeno de la construcción masculina en torno a la creación de nuevas formas de ser hombre en contextos educativos y sociales.

Masculinidades en el contexto amazónico

Lago Agrio (provincia de Sucumbíos) es una ciudad fronteriza de la Amazonía ecuatoriana y se ubica entre Ecuador y Colombia. Este espacio —al ser un lugar de tránsito— ostenta una historia compleja de violencia por factores socioeconómicos como la explotación petrolera, narcotráfico, conflicto armado colombiano, despojo de los territorios a pueblos indígenas, racismo y otros.

En medio de estas tesisuras, se manifiesta una masculinidad que responde —en su mayoría— a características violentas, de desprecio por lo femenino y despojo de sus derechos. Según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2012, párr. 2), la cifra que se tiene de esta realidad es que ocho de cada diez mujeres es víctima de violencia en Sucumbíos. Esto expone la masculinidad dominante tanto como sus efectos.

No es sencillo describir este concepto en un contexto tan diverso como la Amazonía ecuatoriana. Sin embargo, el factor más importante es que se ha perpetuado a la violencia en múltiples hitos y símbolos de la historia desde la conquista española con sus personajes —hombres todos— que se muestran en los textos escolares, hasta la actualidad donde la masculinidad heteronormada sigue causando desmanes en sus prácticas y discursos. De hecho, Gutiérrez *et al.* (2016) sostienen:

los cambios producidos por la conquista y la aparición del Estado en los sistemas de género también implican nuevas formas de masculinidad. La masculinidad es una construcción social de lo masculino como derechos y obligaciones asociados al hombre, algo que comienza a permear los imaginarios de los pueblos conquistados. El hombre comienza a ser construido desde la lógica del padre castigador. Lo mismo sucede con los Innu y los Jesuitas, en tanto las mujeres contaban anteriormente con mayor autonomía, algo que se fue perdiendo por esa influencia cristiana. Así mismo se perdió la igualdad de género preexistente, se tendió a una división del trabajo por género, se rompe la libertad sexual por la fidelidad. (pp. 55-56)

Lo anterior quiere decir que se asiente, sin discrepancia, lenguajes sexistas y machistas, segregación de actividades por género, prolongación de discursos infundados y demás acciones que hacen que la sociedad misma se vuelva reproductora de prácticas y discursos en desigualdad. Así se ha perpetuado la primacía de unos sobre otros en la historia de la humanidad.

Bourdieu y Passeron (1996), por su lado, resaltan que todo poder de violencia simbólica, o sea, “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza” (p. 44). Esto refiere a las relaciones sociales que son evidentes en cualquier grupo social.

Sin embargo, a más de esta violencia simbólica notoria, se ha hecho visible la física y sexual que se mantiene presente en los espacios familiares, educativos y laborales como si se germinará una constante competencia entre hombres y mujeres. Lomas (2013), a propósito, sostiene:

La violencia masculina no es el efecto inevitable de un orden natural de las cosas sino el efecto social de una serie de ideas y de prácticas que se incrustan en la vida de las personas y de las sociedades y que otorgan a la mayoría de los hombres todo tipo de privilegios y de beneficios materiales y simbólicos. (p. 31)

No se puede justificar los hechos acontecidos en la historia colonial, pero ellos interpelan a un accionar urgente donde la equidad y la vuelta hacia la dignidad de la humanidad sea la prioridad. Eso implica visibilizar otras masculinidades positivas y para ello se debe tener presente cómo está constituido el territorio y cómo se ha hecho presente esa identidad insurgente.

La Amazonía ecuatoriana está conformada por una multiplicidad de culturas, pueblos y nacionalidades. Incluso, ostenta una variedad de prácticas, ritos e historias; por lo tanto, se concibe como una población heterogénea, debido a que dentro de un mismo contexto territorial existen tanto pobladores campesinos venidos de distintos lugares, de otras regiones y provincias del país. También, en la actualidad, se ha integrado la población migrante de países vecinos. Sin embargo, como habitantes nativos, están las 11 nacionalidades de las 14 existentes en

el país (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana [Confenia], 2023).

Esto hace que los grupos sociales de las provincias amazónicas sean multiculturales. No obstante, la masculinidad se ha reproducido por décadas a pesar de que en este territorio confluye una gran variedad de formas de vida e ideologías. Esto se explica porque la cultura devela el protagonismo colectivo al formarse a través de un largo proceso que va incorporando a la memoria colectiva todos aquellos fenómenos y hechos que ocurren en la vida de un grupo social, una región o un país (Pestana *et al.*, 2014); en este caso, el patriarcado ha sido el componente ineludible de la memoria de los pueblos amazónicos.

De hecho, es posible observar el predominio de la estructura hegemónica bajo las características: imperiosa, heteronormada, de fuerza, virilidad y presencia sostenida en los distintos espacios socioculturales de la región. Sin embargo, también es posible ubicar otras masculinidades silenciosas, las cuales apuestan por la equidad, conciencia y respeto de la otredad; formas de ser hombre que, en definitiva, se cuestionan sobre aquello que se ha establecido como natural y aquello que puede incomodar por atentar contra los privilegios masculinos, pero que se ha asumido como normal.

La paternidad, por ejemplo, es una de las recurrencias sociales más habituales. ¿Acaso debe ser obligada?, ¿todos los hombres desean ser padres? o ¿tienen que cumplir el rol tradicional de hombre como ser reproductor? Las nuevas masculinidades, por el contrario de lo habituado, se niegan a elegir la versión del hombre dominante que se relaciona solo entre machos y cumple obligaciones de carácter social.

Estas formas alternativas, más bien, reconocen la calidad de los seres humanos sin importar sus preferencias, roles asumidos e identidades —sean gays, lesbianas, trans u otras— y desde el afecto sano y las convicciones de inclusión, respeto y amor.

¿La escuela reproduce o transforma la masculinidad?

Pero ¿qué estrategia es la mejor en busca de una masculinidad nueva que se oponga a la hegemónica y aceptada por la sociedad? De primera mano, esta respuesta enfoca a la escuela y su proceso formativo como un nodo desde donde inculcar nuevas prácticas identitarias.

En efecto, las instituciones pedagógicas son un importante dispositivo social que participa en los procesos de construcción de la masculinidad. Sin revelar sus procedimientos, esta incide en la construcción de la identidad de cada uno de los seres humanos. Por ejemplo: la decisión que poseen los estudiantes cuando van a elegir una carrera en el colegio-bachillerato está orientada —en gran medida— por el género, dado que los varones optan por carreras de más fuerza y exposición y las mujeres por las de cuidado y sensibilidad. Incluso, en este punto, se puede asegurar que el propio sistema de orientación vocacional coacciona para que los varones seleccionen las ciencias exactas, fuertes o duras; todas centradas en las ingenierías.

Ahora, ¿por qué, hoy en día, los varones continúan con este comportamiento? Salas (2005), a propósito, afirma que “los hombres, como género, se han quedado atrás porque no sienten la necesidad, no hay nada que cambiar o no hay nada que aprender” (p. 3). En este sentido, se debe entender que a los hombres se les ha dificultado o no han querido asumir la realidad de su formación, lo cual atenta a su desarrollo integral. Justamente por eso es que la escuela debe buscar y construir igualdad y equidad a partir de la desarticulación de discursos de género.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2015), en concomitancia, indica que:

La igualdad de género es entendida en un sentido más amplio como el derecho que tienen las niñas y los niños a no ser discriminados sobre la base de su sexo en todos los aspectos educativos, incluidas actitudes discriminatorias y sexistas en el aula, en los modelos

de enseñanza, en los procesos participativos y en la escuela en general, así como el derecho que tienen de disfrutar de ambientes educacionales que apliquen el enfoque de género y sean respetuosos hacia la diversidad sexual, y de obtener resultados educativos significativos que garanticen que tanto hombres como mujeres gocen de los beneficios educativos que deben traducirse en igualdad de oportunidades laborales, sociales y políticas. Lograr equidad y paridad de género es por lo tanto entendido como solo un primer paso hacia la igualdad de género. (párr. 6)

Es así como la escuela se emplea para reproducir o transformar aquellas construcciones sobre lo masculino y las masculinidades. Por ende, se confirma que:

La escuela no es neutral respecto a los patrones de género. En la vida cotidiana del aula tiene lugar un proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar sujetos femeninos o masculinos a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones, relaciones, significados y diferencias de género que van pautando lo permitido y lo prohibido. (Rivarola, 2019, p. 2)

Con base en lo anterior, la escuela debe —en conjunto con sus equipos escolares— propiciar esas masculinidades saludables y positivas. Además, debe socializarlas y transversalizarlas en todo el proceso formativo, en tanto incluir temáticas vinculadas a los currículos, asignaturas, contenidos, ejercicios, ejemplos didácticos, aprendizajes esperados, destrezas, habilidades a desarrollar o potenciarse y procesos evaluativos —formativos y no meramente sumativos—.

Vale indicar que la escuela —al ser una institución formal— debe conducir todo su quehacer para la vida plena. Es decir: encontrar aplicabilidad para los contenidos y, por ende, que estos sean útiles para su cotidianidad. No obstante, lo importante de este objetivo es que toda función del conocimiento debe posibilitar la existencia en armonía, sin etiquetas de género y sin el empleo de las masculinidades tradicionales.

Aunque se han visto cambios en la época actual sobre el manejo de la escuela y sus procedimientos, aún queda mucho por hacer, pero ello depende, sobre todo, de la conformación de los grupos sociales, puesto que “en una misma sociedad o institución específica, existirían diferentes modelos de masculinidad, distintas formas reconocibles de ser un hombre” (Rivarola, 2019, p. 4). Por lo tanto, la multiplicidad de formas de ser y pensar debe acompañar el proceso de construcción de estas nuevas identidades.

La escuela, por otro lado, es un espacio complejo para el trabajo de masculinidades, ya que históricamente es una institución que reproduce y enseña estereotipos, discriminación y segregación de grupos considerados minoritarios. Es en la escuela —como institución— donde se reproduce el racismo, machismo y muchas formas de relaciones de poder desiguales y violentas. En definitiva:

En la escuela se aprende a ser varón y ser mujer; también diremos (...) que se aprende a ser heterosexual, a no ser bisexual ni homosexual ni lesbiana ni travesti... Y junto con esto se aprende a despreciar las diferencias. (Alonso *et al.*, 2007, p. 110)

Es así como a la escuela le queda un largo camino hacia una práctica educativa que potencie las cualidades y lo mejor de las personas sin poner en cuestión la identidad. Por el contrario, la escuela debe proponer que la identidad es el resultado de culturas y saberes diversos que aportan al aprendizaje, enriquecen y humanizan.

Pedagogías y masculinidad

El género¹⁷ —como constructo— se aprende mediante una serie de acciones individuales y colectivas que se observan y replican y que,

17 “El género se refiere a una construcción principalmente social que atribuye sentido y significado a distinciones basadas en el sexo. En este terreno, no existe nada exclusivamente natural; es decir, las ideas y prácticas de ser hombre y mujer son creadas y mantenidas desde el entorno social y cultural de un determinado lugar” (Alonso *et al.*, 2007, p.114).

al mismo tiempo, prescriben las formas de ser hombres y mujeres. Este aprendizaje ocurre en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la escuela. Ahora, si se logra comprender al género como aprendizaje — es decir, como construcción social y cultural y no natural— se podrá iniciar un cambio hacia las masculinidades diversas enmarcadas en el cuidado y no violencia, dado que todo lo que se aprende es posible, entonces, desaprender. Por ende, será posible convertir una conducta agresiva en una que ame y cuide la vida de otros.

Para tal fin, se presentan algunas pedagogías que aportan a la formación de masculinidades no hegemónicas. Estas parten de pensar las relaciones educador-educando como primera relación desigual que debe ser transformada, sopesan al amor como pedagogía crítica y consideran los aportes de la pedagogía feminista al incorporar elementos que han sido relegados de la objetividad científica androcéntrica¹⁸. Si bien la violencia es el resultado del ejercicio de esta forma de ser, el amor debería ser la apuesta para la transformación dentro y fuera de los espacios educativos.

Aportes desde la educación popular y la pedagogía feminista

La educación popular propone la transformación de las desigualdades por medio de una educación basada en el diálogo sincero y el amor (Freire, 2013). Al ser las relaciones de género desiguales, la educación popular brinda herramientas para la transformación de los vínculos entre hombres y mujeres y en la comprensión y vivencia de otras masculinidades basadas en la horizontalidad y cuidado.

En este sentido, la educación popular aporta distintos elementos que son necesarios sopesar al momento de formar masculinidades no hegemónicas. Si bien el mismo Freire —en todo su pensamiento—

¹⁸ “El androcentrismo es un punto de vista, una determinada y parcial visión del mundo: es la consideración de que lo que han hecho los hombres es lo que ha hecho la humanidad (o que todo lo que ha realizado el género humano lo han realizado solo los hombres)” (Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida, 2007, p. 158).

reconoce la deuda de la educación con las mujeres, su trabajo ha servido para pensar y lograr una educación popular feminista. Asimismo, la pedagoga, maestra y feminista afroamericana, bell hooks (2020) plantea que:

No ha habido un solo momento leyendo a Freire en el que no haya sido consciente no solo del sexismo del lenguaje, sino de la manera en que él construye un paradigma falocéntrico de la liberación, donde la libertad y la experiencia de masculinidad patriarcal están siempre ligadas como si fueran una sola y misma cosa. (p. 71)

De hecho, la idea de la liberación solo para hombres suponía que mediante la liberación de estos la mujer también lograría emancipación; cosa que la historia no ha probado así. No obstante, las ideas de Freire han trascendido y servido para la construcción de unas pedagogías transformadoras que trasgreden las tradicionales maneras de enseñar.

Los planteamientos de Freire (2005), sobre todo, adquieren sentido en el concepto *educación bancaria*; el mismo que considera al estudiante como un ser vacío que debe ser llenado de información. El mismo autor explicó una dinámica donde se refleja dicha forma educativa: el educador “deposita” una narración en el educando, lo instruye y conduce a una memorización de un contenido; esto transforma al educando en una “vasija”, en un recipiente que debe ser llenado por el educador.

En este modelo pedagógico no hay pensamiento crítico; predomina, más bien, la docilidad del “buen estudiante” y la relación de poder entre maestro y estudiante, pues uno es poseedor de conocimiento y el otro no. Es importante, en este sentido, la relación desigual, dado que demuestra el nexo entre educación y patriarcado; mismo que debe ser el foco de atención de la educación liberadora.

Por otro lado, la educación bancaria anula la criticidad y capacidad de los sujetos de cuestionar su realidad y transformarla. Ahora, para subvertir la masculinidad hegemónica se necesita —como se explicó— una educación liberadora y no bancaria que permita hacer lecturas

críticas y autocríticas de la realidad. La educación liberadora, en efecto, es una perspectiva indispensable, dado que “no puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres [la humanidad], en sus relaciones con el mundo” (Freire, 1985, p. 25).

En otro orden de cosas, una de las experiencias modelo para aportar en este análisis es el trabajo realizado por la Corporación Educativa Combos¹⁹ de Medellín, Colombia. Esta entidad realiza un proceso educativo en relación con el trabajo de masculinidades no violentas. Los educadores involucrados, para tal efecto, propusieron dispositivos pedagógicos para niños y niñas con el objetivo de:

ofrecer a los niños universos que les permitan cuestionar los lugares hegemónicos que les exigen ser insensibles, guerreros, destructores, y construir vivencias de masculinidades orientadas por el amor y el respeto por la naturaleza, por los y las otras, en la posibilidad de narrarse. (Giraldo *et al.*, 2016, p. 111)

A partir de la experiencia de la Corporación Educativa Combos — que busca transformaciones en las relaciones entre hombres y mujeres— se distinguen cuatro puntos descollantes en esta cruzada por una nueva masculinidad: 1) cuidado de sí y de otros, 2) resolución no violenta de conflictos, 3) construcción de identidades diversas y 4) fantasía (Giraldo *et al.*, 2016).

Los puntos anteriores se condensaron en una estrategia para estimular, sobre todo, el cuidado, la no violencia y fantasía. Los educadores de la corporación partieron de la observación profunda de niños y niñas y su contexto. Después crearon una serie de actividades para ejecutar y subsanar problemáticas observadas. Uno de los procesos pedagógicos consistió en dar vida a un árbol que era objeto de maltrato en una escuela. Los niños lo rompían y trataban con violencia. Los pedagogos adecuaron el árbol para crear un efecto de fantasía. Así,

¹⁹ “La Corporación Educativa Combos es una organización social y democrática comprometida en la inclusión política, económica y cultural con y para las niñas, niños, jóvenes, mujeres y familias de sectores empobrecidos” (Giraldo *et al.*, 2016, p. 109).

este cobró vida y escribió cartas a los niños narrando cómo se sentía gracias al trato recibido. Posteriormente, los niños cambiaron la manera de relacionarse con él. La experiencia anterior, para esta discusión, es importante, dado que revela que la relación con la naturaleza determina, incluso, el vínculo entre seres humanos.

Otra actividad que desarrollaron con los niños, bajo la operación de la corporación Combos, fue de autocuidado. Para ello, se centraron en la atención de la piel y emplearon cremas que la protejan del sol. Vale indicar que esta actividad se realizó con niños trabajadores. Aunque cabe una consulta adicional: ¿por qué esta actividad fue necesaria a pesar de su sencillez? La respuesta es que a los niños varones se les educa para soportar todo en sus cuerpos y emociones. De esta forma, las prácticas de autocuidado son esenciales para desarrollar otras sensibilidades y otras formas de percibirse como hombres. Para reforzar estas enseñanzas, se empleó —con el mismo grupo participante— un taller de tejido, actividad distinguida para las mujeres.

Las ideas, casos y experiencias nominadas han demostrado un encuentro entre la educación popular y el feminismo. En adelante —para sumar a este análisis— se destacarán conceptos y estrategias para transformar las masculinidades en contextos educativos.

Dentro de la pedagogía feminista, aparecen elementos que han sido menospreciados en el campo de la producción de conocimiento occidental. A saber: amor, sentidos, cuerpo y afecto; todos ellos han sido considerados ajenos a la masculinidad hegemónica. En este tenor, la pedagogía feminista pone como territorio al cuerpo, potencia las emociones como parte del conocer y entender el mundo. Como afirma Korol (2017): “la pedagogía planteada en nuestras búsquedas reúne en su metodología el diálogo, el estudio, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia” (p. 20). Esto supone que una mirada del mundo no necesariamente debe ser objetiva en tanto elimina aspectos vitales del ser humano. Esto no quiere

decir que el pensamiento pasa a segundo plano, sino que se potencia al reconocer los distintos lenguajes y dimensiones del estar en el mundo.

Otro elemento de análisis que aporta la educación popular —en cruce con la pedagogía feminista— es la praxis como acción y reflexión sobre el mundo para cambiarlo (hooks, 2021). La educación como praxis, entonces, consiste en aprender a leer la realidad de manera crítica; un aprendizaje que se convierte en acción y elemento de cambio de la realidad. En este sentido, enseñar a trasgredir y pensar con criticidad es el camino para que la educación dentro y fuera de las escuelas ayude a la transformación de la masculinidad y de toda opresión.

Pedagogía del cuidado

Discursos sobre cuidado existen muchos, pero sobresalen y son más comunes los que marcan violencia. Sin embargo, estos son determinantes para lograr un estilo de vida digno; por ello es necesario que se los interpele con el fin de que sean actividades en beneficio de los seres humanos. A propósito, Pié (2020) menciona: “los cuidados son esenciales para hacernos cargo de la condición finita de los sujetos y que este hacernos cargo no puede reproducir situaciones de desigualdad social y violencia” (p. 19). A partir de la cita, se comprende que ello reta a las sociedades actuales y a grupos socialmente institucionalizados como la escuela.

La Coordinadora de Organizaciones para el Desarrollo (2018) manifiesta, por su lado, que el cuidado es un modelo de educación compartida que “cuestiona el modelo de desarrollo dominante y opta por uno diferente que prioriza reconocer las acciones de los cuidados (todas aquellas actividades orientadas al mantenimiento de la vida, desarrolladas por las mujeres a lo largo de la historia)” (p. 1). Con base en lo anterior, se sublima como imperante develar aquello que históricamente ha sido transferido por y hacia el género femenino, en tanto se debe fomentar que el cuidado es para todos los seres humanos.

Sin embargo, es cierto que muchos grupos sociales consideran que el “cuidado propio, el cuidado de los otros, de lo otro, no se le asigna visibilidad, valor y relevancia en la sociedad, seguramente porque ha sido asignado como tarea femenina” (Fundación InteRed, 2018, p. 102).

Pues bien, la escuela —como espacio de aprendizaje continuo— debe gestionar de forma saludable, así como lo hace con el apartado cognitivo, el aparataje emocional y sensitivo, el mismo que ha sido abandonado por décadas. En paralelo, debe acompañar en el proceso de gestión de emociones insanas; tal como interviene en la resolución de conflictos de estudiantes.

La escuela también debe cuidar y promover la expresión de esas otras emociones que han sido silenciadas o invisibilizadas para los hombres como la ternura, bondad, calma y paciencia; las cuales se consideran para mujeres. De aquí la importancia del cuidado sobre uno y los otros.

Aunque, de manera primordial, las instituciones de educación formal deben atender la masculinidad sana, positiva e insurgente; aquella en la que el hombre se cuestiona sobre su razón de ser y actuar; aquel procedimiento que ha sido condicionado por una cultura machista y desgastante para la sociedad.

Por lo mencionado, la pedagogía del cuidado establece —entre sus propósitos— alcanzar transformaciones en los siguientes puntos:

- Concebir el cuidado como centralidad en la vida misma. No basta con discursar y presentar ideas individualizadas hacia tan acogedora práctica. El cuidado es de humanos, no compete al género, sin embargo, por lo ya conocido, interpela a varones a ejercitarse en tan honorable ejercicio.
- Dejar plasmado en el currículo oficial u oculto el cuidado como eje central de las temáticas de todos los niveles del sistema de educación formal. Sabiendo que no todo lo estipulado se cumple y viceversa, es necesario que se encuentre establecido como política pública de educación. Eso significa que al menos tendría opción de aplicarse en un sistema formalizado o escuela.

- Construir una cultura del cuidado y que se afiance desde el sistema educativo. Al hacerse práctica en el campo formativo, el cuidado debe constituirse en parte intrínseca del proceso sociohistórico de todo grupo social y, por ende, se gesten procesos culturales con la premisa de cuidarse.
- Concebir el derecho del cuidado propio y hacia otros como un deber de ciudadanía. No pensar en el cuidado simplemente como un acto egocéntrico, sino como un quehacer social y que esté orientado con valores —respeto y empatía— y dirigido hacia el cuidado conjunto.
- Apuntar al cuidado como respuesta a un mundo en crisis que es causado por la indiferencia e insensibilidad humana. Sabiendo que el mundo cada vez requiere mayor cuidado, el ser humano debe cuestionarse sobre el cuidado de otros y la naturaleza.

Estos puntos brindan un marco inicial sobre la importancia de una pedagogía del cuidado enfatizada a masculinidades que buscan la insurgencia. Por este motivo, la educación debe estar dirigida —en su totalidad y centralidad— a fomentar el cuidado y promover la vida. Eso implica que se deben organizar procesos educativos de modo que se garantice esta centralidad de la vida misma; que el currículo, metodologías, organización escolar, sistemas educativos y —en general— todos los elementos pedagógicos atiendan de forma prioritaria a la sostenibilidad de la vida.

Caso de estudio: masculinidad, escuela y desaprendizajes

Como parte de este proceso de investigación y escritura, se discute la necesidad de observar al interior de una institución educativa para aterrizar las reflexiones teóricas en la realidad cercana, dado que:

profundizar sobre las masculinidades en el entorno escolar resulta difícil por la influencia que tienen otros componentes de la realidad

social, como por ejemplo el entorno familiar y el barrio en el que se gestan diferentes interacciones que influyen en el proceso de construcción de la identidad de género. (Ríos, 2015, p. 493)

No obstante, es necesario gestar pistas que acerquen a la inquietud: ¿cómo trabajar la formación de masculinidades insurgentes para fomentar una cultura de no violencia? Con base en lo anterior, se diseñaron tres talleres para docentes, cuyo objetivo fue contextualizar las reflexiones y prácticas de los y las docentes en cuanto a los roles de género y violencia.

Diseño de los talleres

Para el diseño de los talleres, se estimó la experiencia de la intervención pedagógica en relación con la diversidad sexual, de género, feminismo y educación popular. Se ubicó, como referente, el trabajo de la Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida de El Salvador (2007), el cual propone insumos didácticos para docentes que permiten pensar las prácticas machistas o sexistas en el aula. Pero lo descollante de este material es su nexo entre práctica educativa y teoría.

Por otro lado, los tres talleres fueron dirigidos a docentes en una Unidad Educativa del Milenio de Lago Agrio. Cada sesión duró una hora y media en tres días consecutivos. Sin embargo, la dinámica se modificó de acuerdo con las necesidades del grupo. De esta forma, en cada taller se abordaron tres ejes:

- **Yo masculino:** concepto que identifica la masculinidad como dimensión de la identidad que es aprendida y no natural. Aprendizaje que ocurre de distinta manera en la historia de vida de cada participante del taller, pero con algunas historias comunes que dan cuenta de una masculinidad basada en la superioridad sobre las mujeres, fuerza y negación de las emociones. Además, consiente explorar cómo se ha aprendido la masculinidad, qué

indica de las niñas, cómo establece el ser de los niños y cuál es la posibilidad de ser no violentos.

- **Otro masculino:** este eje supone identificar la dimensión social de la construcción de la masculinidad, sus características y efectos negativos sobre otras, otros y la naturaleza. Es necesario observar estas construcciones o aprendizajes en los estudiantes y el rol de los docentes para reforzar o transformar esas identidades basadas en la violencia y relación asimétricas.
- **Transformaciones:** este eje demanda un acercamiento a otros referentes de masculinidades basadas en el cuidado, escucha, ternura, la no violencia y diversidad. Si la masculinidad se aprende es posible desaprenderla y explorar cómo se puede trabajarla en las aulas, tanto como otros referentes de masculinidades a partir del cuidado (Fundación InteRed, 2018). Incluso, para este punto, “es necesario que las personas se reconozcan diferentes, pero iguales en dignidad y derechos” (p. 124). En este sentido, este eje se enfocaría en la búsqueda de otros referentes de masculinidad y trabajos literarios o biográficos.

Posterior a estos planteamientos fue necesario volver al contexto de trabajo y plantear nuevas inquietudes: ¿los docentes de Lago Agrio han trabajado sobre violencia de género?, ¿hay una conciencia de que el género es una construcción, algo que se aprende y no un factor dado por la naturaleza?

Las respuestas replantearon los talleres, en tanto se recopilaban las experiencias y saberes de los y las docentes alrededor de estas dos cuestiones y, enseguida, reformularon los encuentros siguientes.

Desarrollo de talleres y resultados

Para el primer encuentro, 6 de marzo de 2023, se diagnosticó —como objetivo— los conocimientos, reflexiones y acercamientos a la

violencia de género y roles de género de los docentes participantes. A continuación, se describe la experiencia.

Taller 1. Aprendizaje y roles de género

El objetivo de este taller fue reflexionar sobre los roles de género y su vínculo con los distintos aprendizajes; mismos que se pueden modificar para construir relaciones no violentas. De esta forma, se recogieron experiencias (cosecha) y saberes sobre los conceptos *género*, *violencia de género* y *masculinidad*. En la Tabla 4 se expone un itinerario del proceso de ejecución del taller.

Tabla 4. Secuencia del taller 1

Tema	Actividad	Duración	Materiales
Se presentó el objetivo del taller y a los facilitadores.	Se presentó a los talleristas, objetivos y acuerdos del taller. Se plantearon también las consignas de trabajo.	3 min.	
Introducción Activación	Se dibujaron círculos en secuencias de ocho: unos pintados y otros vacíos; estos representaron la mano derecha e izquierda.	10 min.	Marcadores borrables Pizarra o papelotes
Cosecha	Esta actividad consistió en recoger los conocimientos previos de los y las participantes sobre género. Para ello se aplicaron las siguientes preguntas: ¿qué son los roles de género?, ¿qué es la masculinidad?, ¿qué es la violencia basada en género? y ¿de dónde surge la violencia basada en género?	6 min.	Lápiz Papel
	Enseguida, se compartieron las respuestas.	20 min.	

	Posteriormente, se recopilaron los resultados y se realizaron generalizaciones.	5 min.	Carteles Pizarra Marcadores
Actividad 1 Aprendizaje e identidad	De manera individual, se reflexionó sobre los conceptos; también sobre las formas de caminar, hablar y cocinar. Se cuestionó, por último, lo cultural y aprendido.	5 min.	Papel Lápiz
Actividad 2 Roles de género y aprendizaje	Cada participante recibió dos copias; una con una silueta masculina y otra femenina. Luego, se escribieron características aprendidas o naturales tanto del varón como de la mujer. También se entregó una lista de estereotipos para verificar sus respuestas.	6 min.	Copia de silueta Listado con estereotipos
	Finalmente, se recolectaron las respuestas y se debatió sobre las mismas.	5 min.	
Actividad 3 Conceptualización	Se analizó el texto teórico “Características naturales y aprendidas” para obtener perspectivas sobre el concepto <i>género</i> .	10 min.	Una copia del texto impreso por cada grupo (una carilla)
Plenaria y cierre	Se realizó una generalización de los conceptos y se extrajeron aprendizajes del taller.	15 min.	

Fuente: elaboración propia

En este primer día se observó que la violencia de género se entiende —de manera sucinta— como la agresión que sufren hombres y mujeres. Esta respuesta no reconoció la existencia de una violencia estructural hacia mujeres y niñas, lo que planteó una dificultad mayor y dio un punto de partida distinto a los planteados al inicio del taller. Los

ejercicios, por su parte, revelaron que los roles de género son entendidos de forma tradicional. Es decir: las características de superioridad y fuerza son innatas de los hombres y la debilidad, emociones y cuidado de las mujeres.

Por otro lado, uno de los ejercicios consistió en entregar una silueta “masculina” y otra “femenina” —dibujadas en hojas de papel— para que los participantes escriban en el lado derecho las características que consideraban naturales de ser hombre o mujeres y al lado izquierdo las que consideraban culturales o aprendidas. Ahora, todas las respuestas se centraron en características físicas, donde la fuerza siempre se asoció a los hombres y la debilidad a las mujeres.

Este taller incluyó una lista de 12 oraciones que expresaban estereotipos en relación con los roles de género. En el mismo se corroboró la naturalización de ellos como, por ejemplo, que los niños son más propensos al liderazgo y los deportes y las niñas no.

Este primer taller, en definitiva, dejó dos situaciones a considerar. La primera constató una realidad violenta poco trabajada en las instituciones educativas y la urgencia de plantear y fomentar situaciones de armonía y paz. La segunda afirmó que estos talleres sobre masculinidades insurgentes son importantes porque ayudan a reconocer la existencia de la violencia de género como estructural y la responsabilidad social que la escuela tiene para formar nuevas formas de ser varón.

Taller 2. Estereotipos, violencia y escuela

Este se desarrolló el 7 de marzo de 2023. El objetivo fue identificar los roles de género impuestos que contribuyen a la construcción de relaciones desiguales y violentas. Además, se reflexionó sobre dos preguntas: ¿qué es un estereotipo? y ¿por qué los estereotipos generan desigualdad y violencia? Estas dos preguntas guiaron la planificación de este segundo taller, el cual se describe en la Tabla 5.

Tabla 5. Secuencia del taller 2

Tema	Actividad	Duración	Materiales
Juego introductorio	Juego de la fotografía Se inició con una caminata por el espacio. Al escuchar la consigna, los participantes formaron diferentes siluetas con los conceptos: <ul style="list-style-type: none"> • Escuela • Alegría • Política • Amor • Machismo 	6 min.	Corporeidad de los participantes
Introducción Retomar el taller anterior	Luego, se recapituló el listado de estereotipos, características naturales y culturales o aprendidas de hombres y mujeres. Al final, se plantearon algunas consultas y se invitó a los participantes a responder.	10 min.	Papelotes Marcadores
Actividad 1 Estereotipos	Se leyó el texto <i>¿Yo sexista?</i> de la Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida (2022). Posteriormente, los participantes respondieron: ¿cuál o cuáles piensan que son las consecuencias de la reproducción de estos estereotipos de género?	10 min.	Fotocopias del texto Papelotes Hojas Lápiz Marcadores
Socializar	Después, se resaltó que los estereotipos generan relaciones desiguales de poder, empobrecimiento y violencia. Se reforzó la actividad con un recurso multimedia sobre violencia de género.	10 min.	Papelote Proyector
Desigualdad y rol docente	De manera ulterior, se entregó una lista de tipos de violencia para que los participantes reflexionen sobre los mismos e indiquen cuáles practican en su cotidianidad.	5 min.	20 copias con lista de chequeo para cada participante
	Además, se leyó en grupo <i>El género en la escuela</i> (Fundación Surt, 2019).	10 min.	Fotocopias
Plenaria	Finalmente, se reflexionó sobre lo aprendido en la jornada de trabajo.	10 min.	Discurso y toma de la palabra

Fuente: elaboración propia

En esta jornada, el rector de la institución educativa donde se implantó el taller se reconoce y fue reconocido por los docentes como “macho”. Al ingresar al aula de trabajo, algunos profesores —al notar la ausencia de este directivo— aseguraron: “falta el más macho de todos”. Durante todo el taller expresaron frases similares, acompañadas de bromas. Con base en ello, ¿cómo avanzar en la transformación de masculinidades no violentas en un contexto así, donde el ser macho es parte de ser hombre e implica ejercer poder, burla y superioridad sobre otras y otros?

Otra particularidad durante este taller fue cómo los docentes durante las actividades recurren a fuentes informales para respaldar sus discursos. A saber: TikTok y Facebook. Estos recursos fueron utilizados para argumentar que hay características propias de cada género. Es más, los docentes citan estas fuentes como “científicas”. En este punto se explica la prevalencia del machismo como algo natural y dado. Mario Bunge (1960) advertía, años antes, que al momento de verter una afirmación debe ser contrastada; lo que claramente no sucedió en este caso.

Esto abrió otro debate sobre el lugar del conocimiento y los saberes en una pospandemia que posicionó a la educación como sinónimo de una computadora y cualquier contenido de internet. La calidad educativa, en general, derivó en tener *laptops* y conexiones a *wifi*. Así, la pregunta resultó: ¿para qué? Algo que no se responderá en esta oportunidad, porque supera los objetivos de escritura.

Por último, es importante mencionar que las actividades lúdicas empleadas fueron propicias para comentarios sexuales, sexistas y homófobos por parte de los varones participantes del taller; algo no planificado.

Taller 3. Masculinidad y rol docente

Este fue el último taller y se ejecutó el 8 de marzo de 2023. El objetivo fue reflexionar sobre la influencia del machismo en el rol docente y pensar acciones sencillas y pedagógicas —para docentes y estudiantes— que lleven a la acción-reflexión de otras formas de masculinidad basadas en la no violencia, cuidado e igualdad. La Tabla 6 describe la dinámica empleada.

Tabla 6. Secuencia del taller 3

Tema	Actividad	Duración	Materiales
Introducción	Se recapituló todo el contenido de las jornadas anteriores. Se retomaron conceptos como violencia de género, origen de la violencia de género, roles de género y masculinidad. Al final, se reflexionó sobre los estereotipos.	15 min.	Papelotes
Actividad 1	Los varones dialogaron y escribieron actitudes machistas que reconocen en su cotidianidad. Luego eligieron una para representarla de manera teatral.	15 min.	Papel y lápiz
	Las mujeres, por su lado, representaron una situación machista experimentada.	15 min.	Papel y lápiz
Conceptualizar	Posteriormente, los participantes definieron los términos: Machismo Patriarcado Masculinidad (hegemónica) Masculinidades positivas Nuevas masculinidades	6 min.	Papelotes

Actividad 2	<p>Los varones, a su vez, respondieron:</p> <p>¿Qué nos han dicho que no deben hacer ni ser los hombres?</p> <p>¿Cómo influye su pensamiento y actitudes machistas en su rol docente?</p> <p>Las mujeres, por su lado, reflexionaron sobre:</p> <p>¿Qué nos han dicho que no deben hacer ni ser las mujeres?</p> <p>¿Cómo les afecta las actitudes y pensamiento machista en su rol docente?</p> <p>Por último, los varones propusieron una estrategia para aportar al cambio de roles y construcción de masculinidades positivas.</p> <p>Las mujeres pensaron acciones para fortalecer el rol de las niñas y la apertura a la diversidad sexogenérica.</p>	15 min.	Papel y lápiz
Plenaria	Los participantes, para concluir, reflexionaron sobre la experiencia y socializaron sus opiniones.	5 min.	

Fuente: elaboración propia

En este taller se requirió que los docentes realizarán grupos de trabajo conformados solo por hombres o mujeres para tratar situaciones particulares. Los conjuntos tuvieron actividades diferenciadas para conocer sus puntos de vista y experiencias. No obstante, mientras se desarrollaba la actividad, un grupo de varones miraba el fútbol en un celular. A petición de la facilitadora, se guardó el teléfono móvil. El ambiente fue de risa con un tono de voz alto. Por lo sucedido, se evidenció que no existía empatía con las docentes mujeres. Asimismo, el contraste de ambos ambientes fue elocuente, dado que no existe reconocimiento de los comportamientos machistas.

De forma posterior, se compartió la siguiente estadística: “los hombres no lloran, pero se suicidan 3 a 5 veces más que las mujeres” (Verde, 2023). A continuación, uno de los docentes dijo en voz baja: “Pues, sí. Somos machos”, haciendo referencia a que matarse es cuestión

de hombría; lo que demostró que las emociones, sensibilidad y empatía son las grandes ausentes en este tipo de masculinidad hegemónica.

Al final, se propuso al grupo de maestros que diseñen una acción pedagógica práctica para realizar con sus estudiantes y que evidencie lo trabajado en los talleres. Aunque, fue difícil concretar actividades, porque llevar a la praxis estas reflexiones toma tiempo. De los 21 maestros inscritos, solo 7 se arriesgaron a proponer actividades con sus estudiantes. En su mayoría, las actividades se encaminaron a demostrar la fuerza y habilidades físicas de las niñas. Las que se arriesgaban un poco más —como una actividad donde se proponía pintarse las uñas entre niños y niñas— fueron autocensuradas por miedo a las reacciones negativas de los padres y madres de familia.

En suma, estos talleres sirvieron para observar la realidad y el lugar que ocupa la masculinidad en el pensamiento y accionar educativo. En este escenario, surgió la pregunta: ¿cómo trabajar en la formación de masculinidades insurgentes si no se reconoce la violencia machista? Para responder ello se deberá mostrar la relación que existe entre la masculinidad y la violencia, ser informados y sensibilizados sobre el machismo y así empezar a trabajar en la formación de identidades insurgentes, aquellas que se caracterizan por la no violencia, pues implica la ruptura con la norma hegemónica o dominante.

Algunas observaciones

Es un desafío realizar un trabajo sobre masculinidades cuando no se tiene empatía y reconocimiento del problema del machismo por parte de los varones; además, cuando es evidente una desconexión entre la agresión por ellos y el sufrimiento que esto ocasiona en las mujeres, niñas y otros varones. Entonces, ¿dónde trabajar? y ¿con quién iniciar la transformación?

Las docentes y mujeres son quienes muestran más empatía, pues son las que sufren el machismo. Por tanto, ¿cómo trabajar en el campo

escolar si el machismo está instaurado y legitimado de manera general? Incluso, en este contexto, el rector es el jefe y es reconocido como macho. La transformación, por lo mencionado, será pequeña y silenciosa.

Los estudios de masculinidades y la realidad muestran que esta se relaciona a una fuerte negación de la expresión de las emociones, lo que supone un impacto negativo en los seres humanos. “Someter y controlar nuestras emociones y sentimientos y no saber estar en contacto con ellos puede llevar a la depresión y en casos extremos al suicidio” (Instituto De Machos a Hombres [IDMH], 2018). Con base en ello, es necesario generar un estado de reflexión sobre la importancia de la nueva masculinidad que consienta la parte emocional y psicológica del ser varón.

Despatriarcalizar la escuela y docencia

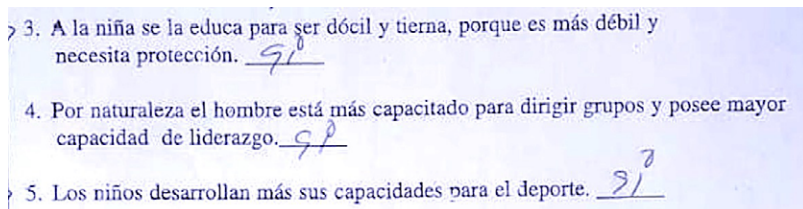
Como parte de la propuesta de análisis, se consideró importante comprender qué es el patriarcado, sexismo y androcentrismo como categorías de la realidad cultural y política que son necesarias para realizar estrategias de transformación.

La escuela y las relaciones, que a su interior se generan, no pueden ser pensadas por fuera de un sistema social, político y económico; mismo que sostiene relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres y que se denomina patriarcado. Según Alonso *et al.* (2007), este sistema es “una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue de orden biológico, si bien elevado este a la categoría política y económica” (p. 125).

La escuela, por su lado, fue creada para varones y el modelo aún está vigente. En los contenidos, textos e imágenes se borró todo aporte femenino y se mantuvo discursos sobre las mujeres en torno a la maternidad, cuidado y heterosexualidad. De esta forma, los contenidos escolares —currículo oficial y oculto— se basan en la primacía de los hombres como agentes generadores de historia, ciencia

y pensamiento (androcentrismo) y en mantener en inferioridad a las mujeres. Despatriarcalizar²⁰ la escuela y la docencia conlleva revisar crítica y comprometidamente el lugar que los valores del patriarcado han tenido y cómo estos han contribuido a que la escuela y sus docentes reproduzcan estos valores de la sociedad, los que no siempre han contribuido al fomento de relaciones de equidad, la inclusión y acogida a la diversidad. La propuesta de despatriarcalizar significa comprometerse para transformar esta realidad.

Figura 10. Detalle de la encuesta realizada a los docentes en los talleres expuestos en el apartado 4

- 
- > 3. A la niña se la educa para ser dócil y tierna, porque es más débil y necesita protección. 91
4. Por naturaleza el hombre está más capacitado para dirigir grupos y posee mayor capacidad de liderazgo. 98
- > 5. Los niños desarrollan más sus capacidades para el deporte. 91

Fuente: elaboración propia

Este sistema de dominación es complejo, dado que se apoya en el sexismo y androcentrismo. Por ello, es importante comprender estas categorías para pensar una transformación educativa que implique formar masculinidades críticas y autocríticas con el patriarcado.

Esta, de hecho, es una propuesta que se basa en desaprender o hacerse consciente del patriarcado como estructura de poder, sus efectos, víctimas y victimarios para transformar el rol de la masculinidad, ya que un verdadero cambio implicaría modificar la estructura misma. Es más, no se puede hablar de transformación sin hablar de la violencia que esta ejerce, sus efectos y las relaciones desiguales que la generan en un marco social.

²⁰ Si bien el término resulta de la antítesis del patriarcado; este conlleva una mayor riqueza conceptual. El término aparece en los trabajos del feminismo comunitario, especialmente en el contexto político boliviano de lucha y resistencia feminista por cambiar la estructura social y política desde la legislación.

Distintos colectivos han realizado un trabajo que aborda la revisión de cuatro aspectos que contribuyen a mantener los roles de género tradicionales en los espacios formativos. Aquí se retoma el trabajo de la Asociación de Mujeres por el Cambio y la Vida del Salvador (2007) que plantean revisar cuatro ámbitos de la vida escolar:

- **Uso del lenguaje.** Teniendo en cuenta que “la palabra, como comportamiento humano, significante del mundo, no solo designa a las cosas, las transforma; no es solo pensamiento, es praxis” (Freire, 1970, p. 24), es importante mirar y realizar acciones de cambio en el lenguaje sexista usado en los espacios escolares o el uso de la noción *hombre* como universal. Se propone, en su defecto, hacer un uso de términos generales o neutros. Por ejemplo: en lugar de usar *el hombre*, emplear *humanidad* o *persona*. En lugar de usar *los jóvenes*, considerar *la juventud*.
- **Materiales educativos.** Los libros de texto contienen lenguaje, contenido e imágenes que invisibilizan el papel de las mujeres en las ciencias y, en general, en el desarrollo de la humanidad. Por otro lado, se refuerza la idea de que las mujeres por orden natural están designadas al ámbito doméstico, de crianza y cuidados.
- **Currículo explícito.** Se refiere a lo que se enseña en materias, contenidos y materiales de apoyo como libros de texto, afiches y demás. Lo que se transmite da cuenta que todo pensamiento de la humanidad ha sido generado por hombres.
- **Currículo oculto.** Este se refiere a cómo se enseña y lo que se espera de los y las estudiantes. La Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida (2007) lo define como el conjunto de actitudes, normas y valores que la persona educadora manifiesta en su relación educativa diaria con sus educandos.

Apuntes para considerar las propuestas formativas de masculinidades

Con base en las experiencias nominadas y la discusión teórica sobre masculinidades y violencia, se ha identificado la necesidad de recopilar ideas que apoyen la transformación de masculinidades hegemónicas en insurgentes; por ello, se comparten breves pautas que podrían desplegarse en procesos formativos.

Vale indicar que estos apuntes o ideas sirven como referentes y no como respuestas a las situaciones en contextos de masculinidades insurgentes.

- **Cuidado como dispositivo pedagógico:** el cuidado de plantas del entorno escolar por los niños varones refleja el autorrespeto y la importancia al espacio donde viven. El tejido también es una acción potente, donde aparece el pensamiento pausado y la acción cuidadosa en cada una de sus puntadas.
- **Círculos de jóvenes:** estos son espacios de diálogo sobre ser joven y sus intereses como la música, cine, nuevas tecnologías y demás. Este lugar —fuera del contexto educativo— propiciará el encuentro voluntario de pares.
- **Acompañamiento de masculinidades otras:** es imprescindible caminar junto con aquellas masculinidades que se salen de la norma clásica de ser hombre. A saber: masculinidades femeninas, delicadas, tiernas y estudiosas, las cuales generalmente son objeto de burla y violencia en las instituciones educativas.
- **Espacios de formación para docentes:** dirigidos por hombres que han hecho un camino en la masculinidad.

- **Trabajo con jóvenes desde la corporalidad:** el teatro del oprimido, conciencia corporal, fuerza y volumen de voz pueden ser herramientas para desactivar la masculinidad en el cuerpo o, por lo menos, cuestionarla desde allí. Es importante complementar el trabajo reflexivo con el corporal en los adolescentes.

Conclusiones

No ha sido sencillo conciliar lo investigado con la realidad. Sin embargo, han quedado aprendizajes, riquezas, preocupaciones y voluntad para continuar aportando desde el contexto de la Amazonía ecuatoriana. Dicho esto, a continuación, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado a través de la investigación.

De inicio, el espacio amazónico ecuatoriano es tan diverso como rico en muchos aspectos; por ello, la apuesta por desarrollar una formación de masculinidades saludables fue trabajada con una perspectiva de la no violencia y cuidado. Para tal fin, se partió de la reflexión de los efectos de la estructura hegemónica en la vida de las mujeres, niñas y el planeta.

Asimismo, la escuela —en esta región ecuatoriana— es un espacio complejo y preciso para trabajar otras masculinidades, dado que suele reproducir y reforzar una basada en relaciones de dominación, violencia y desigualdad. En estos aspectos aún queda mucho por trabajar y eliminar los micromachismos en torno a las instituciones de formación. No basta entablar discursos sobre equidad y género con los estudiantes; más bien, es necesario convertirlos en agentes de transformación. En este grupo se incluyen también a los maestros. Vale sancionar que la premisa de que la educación brinda libertad queda inconclusa mientras se sigan reproduciendo acciones de machos en las aulas, en los cargos directivos y en todo el poderío que posee el sistema educativo.

Por otro lado, existen pedagogías y formas de hacer educación diversas y poderosas que se orientan hacia el amor, protección y paz.

En específico, la educación popular y liberadora, la pedagogía feminista y del cuidado son paradigmas que se abren camino de a poco, con pasos cortos pero significativos. Es más, son modelos que devuelven la humanidad mediante la interpelación a los sistemas dados por la historia dominante.

En otro orden de cosas, para desarrollar este ejercicio de investigación fue necesario entender que una masculinidad insurgente no puede ser abordada sin la comprensión y conciencia de la violencia de género como problema histórico y estructural de las sociedades actuales. Incluso, fue menester considerar la responsabilidad de la masculinidad hegemónica en el ejercicio de esta violencia. Sin embargo, fue trascendental —para lograr una identidad insurgente— establecer que, al ser un aprendizaje, se puede desaprender y modificar.

En este sentido, también es necesario indicar que no se pueden entablar diálogos y reflexiones de masculinidades insurgentes sin conocer y reconocer la labor del feminismo incluso en espacios educativos. Este, de hecho, es un ambiente óptimo para iniciar con la educación formal sobre género y otras maneras de ser varón.

La insurgencia también es un punto que va más allá de aspectos evidentes: es rebeldía, creatividad y la posibilidad de vivir en armonía con las diferentes formas de pensar y ser. Para lograr esto es necesario una alianza general, donde se ubique en el “otro” la ocasión de aprender desde la diferencia.

En este espacio, por otro lado, es propicio agradecer a los y las docentes que participaron y fueron sinceros durante los talleres para la construcción de este capítulo —pieza clave para el mismo—, dado que se expusieron a ser observados con sus contradicciones y en su plena realidad; por todo ello, se agradece su disposición y transparencia.

Finalmente, lo descrito en este capítulo debe ser considerado una propuesta que conduce a una formación de docentes varones en masculinidades insurgentes. Todo lo descrito —inherentes de los contextos formativos— parten de la identificación de la desigualdad

de género y la consideración de indistintas manifestaciones de la masculinidad con el objetivo de dotar a la escuela recursos de formación social.

Referencias bibliográficas

- Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida. (2007). *¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista*. Las Dignas.
- Bard, G. (2016). Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes. *Península*, 11(2), https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662016000200101
- Bunge, M. (1960). *La ciencia. Su método y su filosofía*. s.e. https://users.dcc.uchile.cl/~cgutierrez/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción*. Fontana.
- Castañeda, I. y Días, Z. (2021). Desigualdad social y género. *Revista Cubana Salud Pública*, 46(4), 1-19. <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v46n4/1561-3127-rcsp-46-04-e1991.pdf>
- Cendales, L., Mejía, M. y Muñoz, J. (2016). *Pedagogías y métodos de la educación popular. Se hace camino al andar*. Desde Abajo.
- Centro de Planificación y Estudios Sociales [Ceplaes] y Consejo Nacional de las Mujeres [Comanu]. (1998). *Equidad de género en la escuela. Módulos de capacitación para docentes de educación básica*. Artes Gráficas Imprenta.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [Clade]. (2016). *Cartilla. Violencia de género en las escuelas: caminos para su prevención y superación*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevenci%C3%B3n-y-superaci%C3%B3n.pdf>
- Connell, R. (2015). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana [Confenia]. (22 de marzo de 2013). *Nacionalidades amazónicas rechazan explotación petrolera en su territorio*. Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana. <https://confeniae.net/nacionalidades>

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México [CNDH]. (2018). *Respeto a las diferentes masculinidades*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México.
- Dirección General de Juventud del Gobierno de Canarias. (2022). *Masculinidades no violentas. Herramientas metodológicas para el trabajo con adolescentes*. Dirección General de Juventud del Gobierno de Canarias. https://www.gobiernodecanarias.org/cmsgobcan/export/sites/juventud/multimedia/documentos/programas/publicaciones/Masculinidades-no-violentas-Paginas-sueltas.pdf?fbclid=PAAbxJQt31ag5AUV-flKgoOxILTJXn-Pa4zN4i_VjVT1csr-S49aq9FF1PZU
- Fundación InteRed. (2018). *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Fundación InteRed. https://base.socioeco.org/docs/marco-teorico_completo.pdf
- Fundación Surt. (2019). El género en la escuela. <https://www.surt.org/maletainter-cultural/index.php?vlg=0&vmd=0&vtp=0&vit=15&tex=16>
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, L. (2015). *Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55344.pdf>
- GAMMA. (2023). Perspectiva o enfoque de género Conceptualización y surgimiento. <https://gammaecuador.org/author/gamma-admin>
- Instituto De Machos a Hombres [IDMAH]. (2018). *Guía básica del buen aliado*. Instituto De Machos a Hombres. <http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Articulos/GU%C3%8DA%20B%C3%81SICA%20DEL%20BUEN%20ALIADO.pdf>
- Hardy, E. y Jiménez, A. (2001). Masculinidad y género. *Revista Cubana de Salud Pública*, 27(2), 77-78. <https://www.redalyc.org/pdf/214/21427201.pdf>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. El Colectivo.
- La Coordinadora de Organizaciones para el Desarrollo. (10 de julio de 2018). *La pedagogía de los cuidados en el ámbito educativo*. La Coordinadora de Organizaciones para el Desarrollo. <https://coordinadoraongd.org/2018/07/la-pedagogia-de-los-cuidados-en-el-ambito-educativo/>

- List, M. (2004). Masculinidades diversas. *Revista La Ventana Universidad de Guadalajara*, (20), 101-117. <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402005.pdf>
- Giraldo, M., Bustamante, G. y Henao, G. (2016). Buscando la equidad de género entre cartas, árboles y duendes. En L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz (Eds.), *Pedagogías y metodologías de la educación popular* (pp.109-119). Ediciones Desde Abajo.
- Lomas, C. (2013). Orden escolar y (des)orden masculino. Masculinidades, violencias y fracaso en la educación. *Revista Íntegra Educativa*, 6(2), 29-49. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n2/v6n2a03.pdf>
- Nogués, N. (2021). *Hackea a tu macho*. Planeta.
- ONU Mujeres Ecuador. (2015). *Violencia contra las mujeres*. Organización de las Naciones Unidas. <https://ecuador.unwomen.org/es/digiteca/multimedia-copia-de-la-sede/2015/11/infographic-violence-against-women>
- Olavarría, J. (2003). *Los estudios sobre masculinidades en América Latina. Un punto de vista*. Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Los_Estudios_sobre_Masculinidades_en_America_Latina_Olavarría_Jose.pdf
- Pestana, Y., Fajardo, M. y Menéndez, E. (2014). El desarrollo de la cultura histórica en la formación pedagógica inicial. Un fin alcanzable. *Integra Educativa*, 7(1), 127-137. http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1_a09.pdf
- Pié, A. (2020). *La insurrección de la vulnerabilidad para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Universitat de Barcelona.
- Ramírez, A. (2022). Un legado transgresor: bell hooks y las pedagogías del amor radical. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 20(27), 131-158. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/2286/2410>
- Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507. <https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394011.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia [Unicef]. (2019). *Igualdad de género*. Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia. <https://www.unicef.org/lac/igualdad-de-genero>

- Verde, N. (25 de febrero de 2023). Objetivo igualdad. Los hombres se suicidan tres veces más que las mujeres en España. *RTVE*. <https://www.rtve.es/noticias/20230225/objetivo-igualdad-hombres-se-suicidan-tres-veces-mujeres/2424349.shtml>
- Rivarola, D. (2019). La construcción de la masculinidad de los varones adolescentes en la escuela secundaria. Aportes teóricos, reflexiones, encuentros y desencuentros desde una perspectiva de género situada. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/2113/2304>
- Salas, J. (2005). *Hombres que rompen mandatos. La prevención de la violencia*. Lara Segura y Asociados.
- Sánchez, I., Menéndez, C. y Pérez, O. (2020). La educación física en Educación Primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos*, 38, 143-150. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/56777/74343Texto%20del%20art%C3%ADculo-250517-1-10-20200207.pdf?sequence=1>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2015). *Promoviendo los derechos de las niñas. Guía de referencia para instituciones nacionales de derechos humanos en América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. http://www.unicef.org/lac/Derechos_de_Ninas_single_lowRes.pdf

Propuesta educativa para la formación de docentes en masculinidades insurgentes



A continuación, se presenta una propuesta de formación para docentes varones que buscan permutar su identidad de masculinidad hegemónica por una insurgente. Para tal efecto, se han diseñado cuatro unidades didácticas, las cuales se dividen en tres momentos pedagógicos: anticipación, construcción y consolidación.

Además, se ha establecido una prueba de micromachismos (Tabla 7) que será aplicada antes de la ejecución de las propuestas con el objetivo identificar la ideología, estructura de creencias y hábitos de los participantes sobre temas de violencia de género. Con este recurso se pretende evaluar el proceso de cambio de una masculinidad hegemónica a una insurgente.

Vale destacar, finalmente, que los recursos presentados en este apartado se orientan para lograr un proceso de conocimiento y autoconocimiento sobre la masculinidad de los docentes involucrados en la actividad. A la par, sirven para que estos puedan reconocer sus privilegios a lo largo de la historia por su condición de varón y mejoren sus modos de relacionarse con grupos vulnerables, mujeres, niñas y personas que ostentan otras masculinidades.

Tabla 7. Prueba de micromachismos

N.º	Micromachismos	Sí	No
1	Alguna vez has comentado a un amigo, pariente o compañero de trabajo que se quedó a cargo de sus hermanos o hijos: “te han dejado de niñera?”		
2	Has notado que con tus amigos hablas de todo, menos de tus sentimientos.		
3	Te da pena que te cachen viéndote al espejo, porque piensas que un hombre no debería fijarse en su cuidado y apariencia.		
4	Tienes temor de ser criticado por limpiar la casa, planchar, cocinar o hacer las compras del hogar.		
5	Has llorado en espacios públicos.		
6	Sabes pedir ayuda cuando la necesitas.		
7	Consideras que la crianza de los hijos debe ser compartida en partes iguales entre padre y madre.		
8	Piensas que los hombres que cuestionan la cultura machista son todos inclinados a ser gays.		
9	Has sentido que el tener una amiga, confidente o ñaña te hace menos hombre.		
10	Si un hombre te dice que está casado, ¿automáticamente asumes que es con una mujer?		
* Si contestó <i>sí</i> a alguna de las preguntas establecidas, es seguro que su personalidad e identidad está invadida y ocupada por la masculinidad hegemónica.			

Fuente: elaboración propia a partir de Nogués (2021)

Primera unidad. Desigualdad: factor de análisis

Objetivos

Asumir la desigualdad entre hombres y mujeres como una construcción de género. También, al concluir esta unidad los participantes serán capaces de:

- Diferenciar las características entre sexo y género
- Reconocer la perspectiva de género como fuente de información certera
- Identificar la masculinidad hegemónica como reproductora de desigualdad

Anticipación

Para iniciar esta unidad se analizarán los conceptos *sexo* y *género* y sus respectivas diferenciaciones según la Figura 11:

Figura 11. Definición de sexo y género

Sexo: menciona esas diferencias biológicas y fisiológicas de los cuerpos de hombres y mujeres (con especificidad los cromosomas, gónadas, hormonas, órganos reproductores y mamas).

Género: se refiere a la construcción sociocultural de un hombre y una mujer por el hecho de tener un cuerpo sexuado; asignando a varones y mujeres cualidades, capacidades, identidades, emociones, roles y espacios diferenciados dentro de la sociedad.

Fuente: elaboración propia a partir de Nogués (2021)

Construcción

Para ahondar sobre esta temática, una de las preguntas guías será: ¿qué se entiende por construcción social de género? De inmediato, se reflexionará sobre la forma en la que los seres humanos aprenden a ser

masculinos o femeninos en los distintos espacios en donde crecen y participan: familia, escuela, grupos sociales, amistades, trabajos, iglesias, medios de comunicación, entre otros. Además, se indicará que en estos contextos se practica y refuerza esa única manera de ser hombre o mujer, lo que perpetúa los estereotipos de género.

Como reflexión adicional, se observará a la desigualdad como una consecuencia de la asignación de roles de género, donde los varones son privilegiados. Asimismo, se indicará que las identidades asignadas y asumidas parten de un hecho cultural —no natural— que responde a un tiempo y espacio determinados. En tal sentido, Castañeda y Días (2020) explican que la perspectiva de género:

permite hacer visibles formas de discriminación sistémica que no son intencionales. El análisis con perspectiva de género permite entender y reconocer que los lugares de las mujeres y los hombres en la sociedad están prefigurados por un ordenamiento de género que produce relaciones de dominación y subordinación entre los sexos; a la vez, otorga herramientas científicas para desarrollar estrategias encaminadas a mitigar este tipo de desigualdad. (p.12)

Enseguida, para reforzar las ideas expuestas, se plantea el siguiente ejercicio:

Figura 12. Ejercicio de refuerzo

Consigna: unir con líneas los conceptos con sus características

Sexo	Cromosomas
	Emociones
	Roles
	Gónadas
	Órganos reproductores
	Capacidades
Género	Cualidades
	Mamas

Fuente: elaboración propia

Consolidación

Para reforzar esta unidad didáctica, se invitará a los participantes a leer el artículo “Masculinidad y género” de Ellen Hardy y Ana Luisa Jiménez (2001), disponible [aquí](#).

Evaluación

En un proceso autoevaluativo-mayéutico, se propone (como dispositivo) un diario reflexivo. En este se escribirán sentires a partir de lo revisado, cuestionado y desaprendido en la unidad didáctica, así como en las siguientes. Para ello, el participante deberá responder: ¿en qué situación has realizado comentarios, al parecer inofensivos, que generan desigualdad contra las mujeres? Posteriormente, con base en las respuestas, se deberá proponer una acción que disminuya o mitigue la desigualdad. A continuación, se enlista un ejemplo:

Respuesta: las mujeres que sufren abuso o cualquier tipo de violencia con su pareja es porque propician conductas inapropiadas. En lenguaje coloquial: “algo habrá hecho que el esposo le hizo lo que le hizo”.

La acción propuesta servirá para cuestionar este tipo de ideas que justifican el abuso con el objetivo de reflexionar desde un lenguaje asertivo e informado sobre la violencia de género.

Segunda unidad. Manifestaciones de la masculinidad

Objetivo

Definir el concepto *masculinidad* y sus diferentes expresiones. Luego de esta fase, los participantes serán capaces de:

- Conocer las diferentes conceptualizaciones sobre masculinidades
- Asumir a las masculinidades hegemónicas-dominantes como primacía a lo largo de la historia
- Reconocer otras masculinidades como positivas y saludables

Anticipación

Para comenzar la sesión, se definirán conceptos de las diferentes masculinidades existentes a partir de algunos autores (ver Figura 13).

Figura 13. Definiciones de masculinidad

Masculinidades hegemónicas	Masculinidades subordinadas	Masculinidades alternas	Masculinidades positivas
“Conjunto de características socialmente acordadas que determina la forma en que todo hombre debe comportarse por el hecho de haber nacido varón” (Nogués, 2021, p 181).	Rasgos de masculinidad dominante, ausentes, no fuertes, capacidad económica limitada, pertenecientes a minorías, no se identifican con el modelo masculino (Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México, 2018).	Asumen nuevas conductas y características de la masculinidad, alejándose de la noción dominante, estableciendo relaciones no violentas, abandonan la sensibilidad de los hombres (Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México, 2018).	“Definiciones diversas que buscan responder a la pregunta de qué es ser hombre desde un lugar de conciencia, justicia, diversidad, bondad y amor. Son plurales porque cada hombre tiene derecho de crear su propia noción e incluir en ella las cualidades que potencian la mejor versión de sí mismos y, por ende, de su papel en la sociedad” (Nogués, 2021, p 182).

Fuente: elaboración propia a partir de Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México (2018) y Nogués (2021)

Construcción

Es notorio —a partir de las citas— la existencia de diferentes maneras de ser hombre. Sin embargo, en el recorrido histórico de la humanidad, la primacía de lo masculino ha sido reproducida por las formas hegemónicas-dominantes; mismas que se hacen visibles con violencia, superioridad, discursos y prácticas discriminatorias.

En esta dinámica se explica el surgimiento del machismo, siendo este el ejercicio de prácticas y comportamientos estereotipados, mostrando siempre supremacía masculina, dominio y control; cuyas manifestaciones son diversas y tienen impacto diferenciado en las personas a quienes se dirige. Además, pueden ser sutiles como sugerir la comida o vestimenta para alguien. Incluso, puede llegar a extremos como forzar a otra persona a través de algún tipo de violencia a realizar conductas no deseadas, justificando de cualquier forma la agresión. Para profundizar lo planteado, se propone realizar el ejercicio de la Figura 14.

Figura 14. Sopa de letras

Consigna: encuentre las siguientes palabras en la sopa de letras: dominante, varón, violencia, fuerte, superiores, machismo y agresión													
h	t	i	o	m	a	c	h	u	m	a	t	q	w
t	s	b	v	i	o	t	a	v	g	a	i	g	d
r	u	i	u	o	n	m	p	l	g	d	v	j	j
i	p	d	n	u	m	i	e	r	l	o	i	v	k
h	e	d	o	q	a	u	e	i	m	k	o	q	l
g	r	ñ	i	m	c	s	y	t	u	i	l	d	o
u	i	y	j	l	i	f	u	e	r	t	e	s	ñ
j	o	j	q	o	b	n	o	n	o	g	n	o	p
w	r	o	n	h	h	l	a	u	j	y	c	k	u
v	e	h	g	v	a	r	o	n	w	h	i	d	g
y	s	ñ	t	o	s	y	i	t	t	o	a	b	b
p	o	m	a	c	h	i	s	m	o	e	u	m	m
ñ	r	o	p	g	b	d	h	p	u	i	k	o	e

Fuente: elaboración propia

Consolidación

Para reforzar esta unidad didáctica, se invitará a los participantes a leer el artículo “Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes” de Gabriela Bard Wigdor (2016), mismo que estará disponible [aquí](#).

Evaluación

En concomitancia con el proceso autoevaluativo-mayéutico y en el mismo dispositivo, se construirá un diario reflexivo. De este modo, se invita a desaprender lo asumido y a responder la siguiente incógnita: ¿qué tipo de masculinidad estoy dispuesto a acoger y por qué? Se debe tener presente que las reflexiones deben conducir a una interpelación constante sobre el accionar de la masculinidad construida en tu humanidad. A continuación, se expone un ejemplo guía:

La masculinidad positiva es consecuente con lo que pienso y siento; además de responder a una forma saludable de relacionarme con el resto de la humanidad.

Tercera unidad. Otras masculinidades: insurgencias

Objetivo

Reconocer otras formas de vivir la masculinidad. Al concluir esta unidad, los participantes serán capaces de:

- Asumir las masculinidades insurgentes como las constructoras de espacios más seguros y sociedades justas y equitativas
- Reconocer que estas otras masculinidades urgen en los grupos sociales establecidos: familia, escuela, trabajo, iglesia y demás

Anticipación

Esta tercera unidad iniciará exponiendo características de las masculinidades insurgentes. Pues bien, las masculinidades insurgentes —al partir de estas otras miradas, discursos y prácticas— son complejas de asumir en la cotidianidad de las sociedades tradicionales. De hecho, su ejercicio impele exclusión hacia aquellos hombres que no forman parte de la estructura hegemónica. En tal razón, es importante el análisis, reflexión y apuesta por otras identidades —como la masculinidad insurgente—, las cuales sean diversas, positivas y antipatriarcales. Algunas de sus características se detallan a continuación:

Figura 15. Características de las masculinidades insurgentes

Características de las masculinidades insurgentes:

- Resisten a la imposición de la masculinidad dominante
- No violentas
- Reconocen otras expresiones de masculinidades diversas sin exclusión
- Fomentan la empatía
- Emocionalmente saludables
- Le apuestan al autocuidado
- Constructoras de sociedades más justas
- Comprometidas con las labores del hogar
- Actúan en libertad y sin presiones sociales
- Aprenden en el camino
- Son reflexivas y cuestionadoras con las masculinidades hegemónicas

Fuente: elaboración propia

Construcción

En rigor de verdad, existen muchas más características de las masculinidades insurgentes y aquello es positivo, dado que estas proporcionan maneras nuevas en que los hombres pueden ejercer su forma de ser. En este sentido, las insurgentes se muestran abiertas a que los hombres se redescubran y exploren nuevas formas de expresar el asumirse como varones.

Sin embargo, es relevante comprender que transformar la masculinidad dominante es un proceso interior que se da a partir del conocimiento, sensibilización y toma de consciencia en relación con la forma de ser hombre. No se trata de un cambio de apariencia, sino que propone la despatriarcalización de la vida. Este proceso es individual y colectivo y en él se pueden identificar dos momentos.

Según García (2015), el primero pasa por reconocer y desmontar las ventajas y beneficios que se obtienen por el hecho de ser hombre y la subordinación y violencias necesarias para producir dichos privilegios. En el segundo, interactúa desde la reflexión colectiva a la lucha y denuncia social de un modelo que en el plano cultural limita el acceso a recursos y oportunidades a los sujetos no masculinos y amplía las brechas sociales, económicas y políticas entre los géneros.

Con base en lo anterior, se invitará —a los participantes— a plasmar en un cuadro aquellas acciones que ayuden a fortalecer las masculinidades insurgentes. El ejercicio consistirá en describir al menos dos experiencias —o más— con respecto a las actitudes que se pueden asumir como varones para gestionar esa transformación deseada. Como ejemplo, se han completado las dos primeras filas del siguiente recurso:

Figura 16. Ejercicio planteamiento de actitudes que se pueden asumir

N.º	Lugar	Situación	Acciones a tomar
1	En la escuela	Cuando se trata de organizar un evento social y se comenta: “que lo hagan las compañeras” y “ellas tienen más gusto para eso”.	Con respeto y lenguaje adecuado mencionaré: “El buen gusto y organización de este tipo de actividad-evento no tiene género”. “Nosotros los varones también podemos organizar y ser partícipes activos de las fiestas, danzas y coreografías de la institución”.
2	En el hogar	Situación en la que se observe una situación similar a: “tú cocina, es que a mí no me enseñaron, además, cocinas más rico por ser mujer”.	Con respeto y lenguaje adecuado mencionaré: “El aprender es adquirido igual que el desaprender. No se atribuyen actividades por roles, no por ser mujer debe cocinar mejor”. “El cocinar es una acción básica en las actividades de la vida diaria, tanto hombres como mujeres debemos aprender hacerlo. Hay que ser funcionales en la vida”.
3			
4			

Fuente: elaboración propia

Consolidación

Para reforzar la unidad didáctica, se invitará a leer el artículo “Masculinidades diversas” de Mauricio List Reyes (2004), disponible [aquí](#).

Evaluación

Con el mismo proceso autoevaluativo-mayéutico y bajo el dispositivo del diario reflexivo, se responderá la pregunta: ¿qué puedo hacer para que el resto de varones, con quienes me rodeo, asuman una masculinidad insurgente? Para concretar la actividad, el participante deberá apuntar acciones concretas que pueda realizar y sean fáciles de identificar y copiar en otros sujetos. A continuación, se propone un ejemplo:

Contribuir en las tareas de la casa como el cuidado de los bebés o lavar platos, entre otros y decir a la familia porqué hago lo que hago. Colocarse protector solar y cuidar de la piel como proceso de autocuidado y amor propio, entre otras acciones.

Cuartad unidad. Escuela y masculinidades: un espacio de transformación

Objetivo

Promover en la escuela acciones de transformación para la equidad de género, la no violencia y la construcción de masculinidades insurgentes.

Al concluir esta unidad, los participantes serán capaces de:

- Identificar a la escuela como espacio de transformación constante
- Promover actividades que conduzcan a construir masculinidades insurgentes
- Crear espacios donde la equidad de género sea una constante en el proceso educativo

Anticipación

En esta última unidad se evidenciará a la escuela como espacio de transformación. En efecto, la escuela —como muchos otros espacios constituidos socialmente— contribuyen a enriquecer o empobrecer acciones y aptitudes en cada uno de los educandos. A más de la formalidad de la educación, se gestionan entornos de socialización e interacción entre los estudiantes, ello supone que lo compartido y vivenciado debe trascender lo curricular; aquello que está oculto, pero que se hace presente de manera inconsciente. Lo extracurricular, de hecho, sobrepasa el espacio áulico: los diálogos entre compañeros, bar de la institución, recesos, baños y patios de los colegios.

Construcción

Así, las buenas prácticas deben estar pensadas con dedicación y paciencia para que se hagan explícitas para los estudiantes. A continuación, se comparten algunas actividades que pueden ejecutarse

para los encuentros-clases con el objetivo de crear sensibilización y transformación educativa.

Figura 17. Ejercicios de autocuidado

ÁREA DE EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA

Pintar uñas

Descripción: se formarán parejas (niño-niña) y los varones pintarán las uñas de sus compañeras con la guía y dirección de los maestros. Es posible que se pinte alguna figura o gráfico para potenciar la motricidad fina (pinza) y la parte artística.

Protección del rostro

Descripción: los niños realizarán el proceso de skin care y las niñas serán sus ayudantes. Se formarán parejas (niño-niña) y cada varón realizará su proceso de limpieza, hidratación y, finalmente, de protección. Las niñas, por su lado, sostendrán los espejos mientras cada niño realiza el debido proceso de cuidado del rostro.

Fuente: elaboración propia

Figura 18. Ejercicios de gimnasia rítmica

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Gimnasia rítmica

Descripción: previamente se brindará información sobre qué es gimnasia rítmica y cómo organizar una coreografía. Enseguida, se dividirán a los varones de las mujeres y se les solicitará que elaboren una coreografía. La presentación será progresiva para evaluar los avances y brindar sugerencias y recomendaciones. Al finalizar el ciclo, deberán presentar la coreografía como evaluación final.

Encuentro de fútbol

Descripción: de primera mano, se solicitará a niños varones que traigan camiseta color rosa y a las niñas, color negro. Los equipos serán mixtos. Al momento de dividir los equipos, se cambiarán las camisetas; es decir: algunos niños compartirán sus camisas rosas y las niñas sus camisetas color negro para diferenciar los grupos. Al concluir el partido, se gestionará una evaluación sobre las emociones suscitadas y las reflexiones pertinentes en función de la actividad.

Fuente: elaboración propia

Figura 19. Ejercicios de protección y cuidado

ÁREA DE CIENCIAS NATURALES

Cuidar un niño-huevo

Descripción: se dibujará un rostro de un bebé en un huevo. Durante dos semanas, cada estudiante deberá cuidarlo en diferentes situaciones: llevarlo a la escuela, trasladarlo de un lugar a otro en casa y demás. La intención de la actividad es concienciar a los y las estudiantes que toda acción y decisión tiene una consecuencia, más aún en temas en donde la sexualidad esté involucrada como la maternidad y paternidad adolescente.

Colocarse en la piel del otro

Descripción: previamente se expondrá lo concerniente a la piel (órgano más grande, protector del resto de órganos). Luego se presentará un personaje, mujer preferentemente, que haya tenido relevancia en el recorrido histórico del contexto y que su historia de vida haya sido compleja. Desde ahí se gestionará una analogía: colocarse en la piel de esa persona, vivenciar sus acciones y las dificultades que tuvo que atravesar. Finalmente, se compartirán las emociones suscitadas, las reflexiones surgidas y los análisis que se promueven con la actividad.

Fuente: elaboración propia

Para cerrar este apartado, se invita a generar dos actividades que contribuyan a construir masculinidades insurgentes dentro de los espacios educativos. Se recomienda seguir los siguientes pasos: 1) Identificar el área con la que se va a trabajar. 2) Tenga presente el nivel de psicodesarrollo de los estudiantes con los que se va a trabajar las actividades. 3) Recuerde que los contenidos y destrezas a desarrollar estén encaminados con las actividades que se proponen ejecutar.

Consolidación

Para reforzar la unidad didáctica, se invitará a los participantes a leer el artículo “Nuevas masculinidades y educación liberadora” de Oriol Ríos (2015), disponible [aquí](#).

Evaluación

Finalmente —y siguiendo con el mismo dispositivo, el diario reflexivo y en el proceso autoevaluativo-mayéutico— se responderá a la siguiente pregunta: ¿en qué otros espacios a parte de la escuela puedo establecer acciones de una masculinidad insurgente? Adicionalmente, el participante deberá apuntar lugares y espacios concretos donde pueda gestionar acciones que muestren una masculinidad insurgente. Enseguida se expone un ejemplo:

En la iglesia a la que asisto, cada vez que escuche u observe un acto donde se promuevan masculinidades dominantes y hegemónicas, intervendré para educar con los recursos y aprendizajes que he obtenido en masculinidades insurgentes.

Autoras y autores

Aída M. Villagrán. Ecuatoriana. Psicóloga clínica, máster en intervención psicosocial y doctora en Investigación en Psicología por la Universidad de Valencia (UV). Investiga temas relacionados con la prevención de la violencia de género.

Ángel Manzo Montesdeoca. Ecuatoriano. Educador y teólogo. Estudiante del Doctorado Interdisciplinario en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Docente, autor e investigador de la UNAE. Investigador en temas de educación, masculinidades y religión. Integrante del equipo de investigación Diálogo de saberes, nuevas tecnologías, diversidad e interculturalidad en la Amazonía de la UNAE. Contribuye en esta publicación desde los aportes de sus estudios doctorales.

Cristina Cardona Montoya. Colombiana. Maestra en Artes Plásticas. Magíster en Antropología visual. Cursa la Maestría en Escritura Creativa en la Universidad de las Artes (UA) de Guayaquil. Se desempeña en el campo de la docencia y realización audiovisual.

Cristina Villacís Espín. Ecuatoriana. Educadora. Máster universitario en Formación Internacional Especializada del Profesorado. Docente en educación superior. Integrante del equipo de investigación Diálogo de saberes, nuevas tecnologías, diversidad e interculturalidad en la Amazonía de la UNAE.

Dolores Sigüencia Vivar. Ecuatoriana. Psicóloga. Magíster en Psicología con mención en Intervención Psicosocial y Comunitaria por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Coordinadora del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) del Ministerio de Educación.

Elizabeth León Prieto. Ecuatoriana. Psicóloga clínica. Máster en Intervención Social con Individuos, Grupos y Familias. Magister en Psicología Clínica mención en Psicoterapia. Docente de la Universidad Católica de Cuenca.

Gloria Rivera Villarreal. Mexicana. Psicóloga. Máster en Terapia Familiar y de Pareja. Postulante a doctora en psicología en la Universidad Autónoma de Baja California (UBC). Catedrática en la Universidad Autónoma de Coahuila.

Luis Añazco Robles. Ecuatoriano. Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Máster en Psicopedagogía clínica. Postulante a doctor en Psicología de la Universidad Autónoma de Baja California (UBC). Docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) Amazonas.

María Arias Iturralde. Ecuatoriana. Psicóloga clínica. Magíster en Atención a Necesidades Educativas Especiales. Estudiante del doctorado en Educación Superior en la Universidad de Palermo (UP), Argentina. Integrante del equipo de investigación Diálogo de saberes, nuevas tecnologías, diversidad e interculturalidad en la Amazonía de la UNAE.

María Rodríguez Reyes. Ecuatoriana. Psicóloga clínica. Máster en Psicología Forense. Docente de la Universidad Católica de Cuenca.

Maritza Chimbo Rodríguez. Ecuatoriana. Ingeniera en sistemas. Máster en Tecnología Educativa y Competencias Digitales. Docente en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW).

Mónica Contreras Moina. Ecuatoriana. Educadora intercultural bilingüe. Se desempeña como consultora educativa de comunidades indígenas amazónicas. Docente en la UNAE.

Pedro Chaverri Mata. Costarricense. Educador. Bachiller en Género y Desarrollo. Máster en Psicoterapia Integral. Estudiante del doctorado interdisciplinario en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Docente universitario. Contribuye en esta publicación desde los aportes de sus estudios doctorales.

Soraya Vicuña Almeida. Ecuatoriana. Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Migración, Derechos Humanos y Políticas Públicas. Docente investigadora en la UNAE. Egresada de la maestría de Lengua y Literatura por la Universidad de Salamanca.

Wissam Yatim-Harkous. Español. Psicólogo social. Máster en Investigación e Intervención Psicosocial en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Investigador predoctoral de la UAB.

Equipo asesor

Ángel Román-López Dollinger. Suizo-guatemalteco. Doctor en Teología Práctica. Docente en la Universidad Bíblica Latinoamericana en la cátedra Ciencias Teológicas. Asesor en investigaciones socioreligiosas y en el trabajo sobre masculinidades.

Dilida Luengo Molero. Venezolana. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Asesora del Vicerrectorado de Investigación y Posgrados de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador.

José Méndez Méndez. Costarricense. Doctor en filosofía. Actualmente es académico en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional de Costa Rica.

Larry Madrigal Rajo. Salvadoreño. Máster en teología. Integra el programa de masculinidades del Centro Bartolomé de las Casas. Coordinador regional adjunto y coordinador del proyecto regional Masculinidades, Género y Religión.

María Leme Garcez. Brasileña-costarricense. Doctora en Desarrollo Regional de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional de Costa Rica. Docente, investigadora y extensionista.



La colección Nela Martínez Espinosa nace como un homenaje a la distinguida intelectual y política ecuatoriana nacida en la provincia del Cañar. Contempla, en primera instancia, las indagaciones y propuestas, en el campo educativo y afines, que sean de interés institucional, que sean presentadas a la Editorial como resultado de proyectos de investigación, vinculación o innovación y que cuenten con el aval de alguna instancia académica de la universidad. Además, considera las obras realizadas tanto por docentes, investigadores, estudiantes, personal administrativo y ciudadanos, como por escritores, artistas y profesionales que contribuyan a robustecer los objetivos de la UNA E.

