

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 15, JULIO-DICIEMBRE 2025, PP. 1-21

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73622>

ISSN 24525014

CONFIGURACIÓN DE MASCULINIDADES, VIOLENCIAS BASADAS EN GÉNERO Y ESCUELA. UNA APROXIMACIÓN A LOS ANTECEDENTES Y UN NUEVO HORIZONTE DE INVESTIGACIÓN

CONFIGURATION OF MASCULINITIES, GENDER-BASED VIOLENCE, AND SCHOOL: AN APPROACH TO THE BACKGROUND AND A NEW RESEARCH HORIZON

John Sebastián Buitrago Villa

Universidad de Antioquia

Deicy Yuveny Rodas Monsalve

Tecnológico de Antioquia

Resumen

El presente artículo da cuenta de la revisión de antecedentes referidos a la interacción de tres conceptos: masculinidades, violencias basadas en género, y escuela. Para ello, se rastrearon 44 artículos científicos publicados entre los años 2002 y 2023 en una amplia distribución geográfica. El artículo ofrece un análisis sobre los antecedentes encontrados y algunas

consideraciones sobre la importancia de ampliar la noción de violencias basadas en género. Asimismo, intenta subrayar la tensión que genera la configuración de masculinidades en la escuela y las violencias basadas en género que tienen lugar allí; por tanto, considera la escuela no solo como un lugar físico, sino como un espacio simbólico en el que tienen lugar discursos que apuntalan o regulan formas hegemónicas de ser y estar, tanto para los sujetos como para el tejido de sus interacciones. Finalmente, propone un horizonte de investigación amplio para el abordaje de estos conceptos en el marco de la erradicación de las violencias basadas en género.

Palabras clave: masculinidades, violencias basadas en género, escuela, antecedentes de investigación.

ABSTRACT

The present article reviews the background information regarding the interaction of three concepts: masculinities, gender-based violence, and school. To this end, 44 scientific articles published between 2002 and 2023 were reviewed, covering a wide geographical area. The article offers an analysis of the background information found and some considerations on the importance of expanding the notion of gender-based violence. It also seeks to highlight the tension generated by the configuration of masculinities in school and the gender-based violence that takes place there. Therefore, it considers the school not only as a physical place but also as a symbolic space in which discourses that reinforce or regulate hegemonic ways of being existing take place, both for individuals and for the fabric of their interactions. Finally, it opens up a broad research horizon for addressing these concepts within the framework of eradicating gender-based violence.

Keywords: masculinities, gender-based violence, school, research background.

Este estudio ofrece un análisis sobre los antecedentes encontrados en el marco de las relaciones (interacciones) generadas a partir de tres conceptos: las *violencias basadas en género* (VBG), la construcción de masculinidades, y la escuela, entendida en un

sentido amplio que comprende símbolos y significados sociales y culturales. Este acercamiento proporciona herramientas conceptuales y metodológicas que permitirán realizar lecturas sobre la complejidad, profundidad y problemática que se desprende de estas interacciones y su impacto en la vida cotidiana de las personas.

Para el desarrollo de este estudio se consultaron y analizaron de manera exhaustiva 44 artículos científicos producidos entre los años 2002 y 2023. El rastreo realizado permitió identificar diferentes enfoques conceptuales y metodológicos utilizados para abordar estos fenómenos en distintos contextos culturales, espaciales y temporales, en los últimos años. La búsqueda fue realizada en bases de datos especializadas y repositorios universitarios.

Se buscó, en esta investigación, ampliar la noción de las VBG, repensando y problematizando los límites entre víctimas y victimarios. Al respecto, Parkes (2016) señala la importancia de considerar las particularidades socio-culturales en las que se manifiestan las VBG, las que evidencian la necesidad de un enfoque transversal que permita generar reflexiones y acciones contextualizadas que encuentren mayor resonancia e impacto en el tejido social, y contribuyan a erradicar las VBG.

Siguiendo lo expuesto por Sánchez y Rodríguez (2022), Sánchez (2018) y Phoenix (2002), entre otros, es preciso problematizar los límites víctima-victimario y reconocer las implicaciones de las VBG en la configuración de las masculinidades, es decir, ampliar el análisis y centrarlo en las violencias generadas desde las masculinidades y, paralelamente, observar cómo estas violencias operan como generadoras de masculinidades.

De acuerdo con lo anterior, el presente análisis retoma el concepto de *masculinidad hegemónica*, planteado por Connell (1997), que fundamenta la masculinidad en un ejercicio de poder constante, en el cual ciertos varones (o formas de masculinidad) son privilegiados y limitados a una forma particular de ser, habitar e interactuar con el mundo. En este sentido, resulta fundamental retomar el trabajo de hooks¹ (2020) quien subraya la importancia de considerar tanto a hombres como a mujeres como potenciales agentes de violencia en

1 El nombre legal de la autora es Gloria Jean Watkins, sin embargo, ella decide escribir bajo el nombre identitario bell hooks como un gesto de rebeldía, empoderamiento y reivindicación; se cita a sí misma en minúscula sostenida,

la sociedad. Esta perspectiva desafía los estereotipos de género arraigados y destaca la complejidad de las dinámicas de poder en clave de género, desmarcando a los hombres del lugar exclusivo de victimarios y abordado la violencia como un asunto estructural que atraviesa las subjetividades y el comportamiento de hombres y mujeres.

Así, el presente artículo explora los antecedentes encontrados en diferentes contextos geográficos y culturales, en los cuales destaca la heterogeneidad de los fenómenos y sus múltiples interacciones. Se realizó un análisis sobre literatura especializada en países de África, Europa y América, resaltando elementos culturales que generan, respaldan, potencian, amplifican y/o justifican las VBG. Esta visión permite evidenciar cómo las VBG no son homogéneas o estáticas, sino que fluctúan, mutan, y se adaptan a los diferentes contextos, encontrando legitimidad en elementos y discursos culturales.

Siguiendo esta misma línea, es preciso resaltar cómo la escuela ofrece otros acercamientos en torno a las VBG. El presente artículo refiere un acercamiento territorializado, explorando diferentes países y continentes. Por ejemplo, desde el trabajo de Mahlori et al. (2018), es posible abordar el fenómeno en países africanos. Allí se destaca como la VBG incide de manera directa en la deserción escolar y en el acceso a la educación, afectando el desarrollo de las personas víctimas y manteniendo e incluso ampliando las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres.

Mientras tanto, en países como España y Estados Unidos, de acuerdo con los trabajos de Kostas (2021) y García (2004), la escuela opera como un dispositivo que permite la reproducción de estereotipos de género arraigados en la cultura. Según García (2004), un dispositivo es “cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” (p.15), lo que contribuye a la normalización de comportamientos violentos, legitimando prácticas machistas que no nacen, pero sí proliferan, se reafirman y se reproducen en la escuela.

Paralelamente, el artículo indaga sobre la escuela y la responsabilidad de los diferentes actores que la conforman. Según lo expuesto por Mencía-Ripley (2020), los docentes están inmersos en una cultura patriarcal que prioriza lo masculino sobre lo femenino en un ejercicio

con la intención de que resalten sus ideas, más que su persona-lidad. bell hooks (2022).

de poder que les impide identificar VBG implícitas que tienen lugar en la escuela. Adicionalmente, explora el papel de los contenidos curriculares como práctica de poder y control en el devenir de hombres y mujeres. Así, el artículo resalta el tejido de relaciones e interacciones que contribuyen a perpetuar actitudes y acciones violentas incorporadas en el devenir de los sujetos, en las que la escuela tiene un lugar privilegiado de reproducción o transformación.

Finalmente, a modo de conclusión, el artículo invita a problematizar las formas tradicionales de abordar las VBG y plantea tres ejes o puntos que podrían constituir nuevos horizontes de investigación que, desde diferentes lugares de enunciación, generen una apuesta política y ética para la erradicación de las VBG.

La búsqueda de antecedentes

Dada la naturaleza de la investigación realizada, se realizó un rastreo bibliográfico a través de bases de datos especializadas, bibliotecas y repositorios institucionales, considerando artículos desde el año 2000 en adelante. Si bien la ventana de tiempo es amplia, los filtros de las búsquedas permitieron delimitar la cantidad de artículos en relación al tiempo de búsqueda, de esta manera la ventana comienza a hacerse mucho más pequeña, como se ilustra en la Tabla 1. La búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos especializadas: Clacso, Dialnet, Eric, Redalyc y Scielo. Adicionalmente, se realizó una búsqueda en los repositorios de información de la Universidad de Antioquia.

La búsqueda se realizó a partir de las tres categorías sobre las cuales giraba el estudio, a saber, masculinidades, escuela y VBG; lo que se buscó fue que coincidieran mínimo dos de las categorías, así, se utilizaron como marcadores de búsqueda dentro de las bases de datos, “masculinidades escuelas” / “masculinidades VBG” / “escuela VBG” / “escuela masculinidades” / “VBG masculinidades”. Cabe resaltar que la búsqueda también fue realizada en inglés. Esta estrategia sigue lo planteado por Hart (2018), quien propone la construcción de bases de datos a partir de búsqueda en bases de datos especializadas utilizando conceptos o categorías similares para luego comenzar a depurar.

A continuación, buscando la interacción entre los conceptos, se realizó una lectura preliminar de los artículos arrojados por las diferentes bases de datos, filtrando los artículos repetidos y aquellos que no se vinculan con el desarrollo de la investigación; en ese sentido, artículos sobre la

VBG en las universidades o sobre la construcción de masculinidades en escuelas de fútbol en América latina, no fueron tenidos en cuenta en el presente análisis. Una vez depurada la base de dato, se procedió a la lectura de los artículos, resaltando sus metodologías, objetivos y contextos, entre otros aspectos; realizar esta lectura permitió filtrar aún más la base de datos de acuerdo a los criterios señalados con anterioridad, dando como resultado una base de datos de 44 artículos de investigación, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1
Distribución de artículos por año

AÑO	ARTÍCULOS
2002 - 2005	4
2006 - 2010	4
2011 - 2015	5
2016 - 2020	15
2021 - 2023	16

Nota. *Elaboración propia.*

En este ejercicio de búsqueda y delimitación de la información, el contexto geográfico cobró mayor relevancia y comenzó a marcar ciertas tendencias, las cuales serán presentadas en el siguiente apartado, por ahora es preciso señalar que la distribución geográfica de los artículos emergió del propio ejercicio de búsqueda y no constituyó un criterio *a priori* para la búsqueda.

Tabla 2
Distribución de artículos por continente

CONTINENTE	ARTÍCULOS
Norteamérica	3
Centroamérica	7
Suramérica	13
Europa	16
África	5

Nota. *Elaboración propia.*

Conceptos clave

Para abordar el concepto de VBG es preciso reconocer cómo desde las esferas institucionales nacionales e internacionales, este concepto comienza a figurar con posterioridad a la Conferencia Mundial sobre la Mujer, organizada por las Naciones Unidas en Beijing, en 1995. Como lo resalta el trabajo de Parkes (2016), las VBG han sido abordadas de manera unidireccional, haciendo alusión exclusiva a las violencias contra las mujeres. Sin embargo, los movimientos feministas y otros movimientos sociales han permitido ampliar el espectro sobre cómo se reproducen las violencias y cómo operan en múltiples direcciones.

En el marco jurídico colombiano, por ejemplo, la Corte Constitucional de Colombia (2014), a través de la Sentencia T-878/14, ofrece una definición amplia de las VBG:

La violencia de género es aquella violencia que hunde sus raíces en las relaciones de género dominantes de una sociedad, como resultado de un notorio e histórico desequilibrio de poder. En nuestra sociedad el dominio es masculino por lo que los actos se dirigen en contra de las mujeres o personas con una identidad de género diversa (lesbianas, gay, bisexuales, transgeneristas e intersexuales) con el fin de perpetuar la subordinación. (p.2)

Cabe resaltar que esta definición encuentra consonancia con acuerdos internacionales como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer - CEDAW, entre otros.

Esta definición resulta bastante útil pues permite pensar las violencias en sus múltiples dimensiones y direcciones, desembarcándola de su concepción tradicional y estereotipada, la cual la relaciona casi exclusivamente con las violencias contra las mujeres. Tensionar estas relaciones de violencia permite visibilizar otros sujetos como víctimas de VBG. Por tanto, resulta fundamental reconocer el trabajo, no solo académico sino también social, de diferentes movimientos feministas que han permitido cuestionar las construcciones y los roles tradicionales de género, dando lugar al reconocimiento de múltiples formas en que las VBG emergen, operan, se mantienen e inciden en los sujetos, atravesando su identidad de género, su expresión de género y su orientación sexual.

De acuerdo con lo anterior, y sobre la discusión del lugar de víctimas y victimarios como lugares estáticos, hooks (2020) plantea:

El hecho de que las mujeres puedan no cometer actos violentos con la frecuencia que lo hacen los hombres no niega la realidad de la violencia femenina. Si queremos eliminar la violencia, debemos considerar tanto a los hombres como a las mujeres de esta sociedad como grupos que apoyan el empleo de la violencia. (p.186)

La inclusión de las masculinidades en diferentes puntos de las relaciones de VBC brinda la posibilidad de reconocer a los varones (y reconocerse a sí mismos) como agentes de transformación. Ahora bien, en relación con la construcción de masculinidades, los antecedentes recogidos en el presente artículo señalan cómo la configuración de la masculinidad se genera a partir de condiciones culturales que privilegian ciertos valores; lo anterior, siguiendo lo expuesto por Connell (1997) sobre el concepto de *masculinidad hegemónica*, el cual debe comprenderse de manera situada y contextual como un ejercicio de poder y dominación.

Asimismo, autores como Hernández et al. (2006) y Huertas (2022) destacan cómo la violencia y la heterosexualidad normativa son elementos fundamentales en la construcción de esta masculinidad hegemónica. De acuerdo con lo anterior, es menester señalar que en esta investigación el concepto de masculinidad está vinculado con varones que se autoperciben así, es decir, la presente investigación gira en torno a la construcción de masculinidades en varones cis género.

En el proceso de configuración de masculinidad hegemónica la violencia juega un papel fundamental, por ello, los varones son socializados en entornos violentos y así mismo las relaciones que tejen con sus pares son violentas; jugar a empujarse y golpear, y desarrollar la capacidad de soportar estas violencias son elementos necesarios para posicionarse socialmente como varones. Dichas actitudes son evidentes dentro de los entornos escolares, los cuales funcionan como escenario de reafirmación (García y Menéndez, 2019).

Otro de los puntos fundamentales en esta construcción gira en torno a la heterosexualidad obligatoria como única opción posible de deseo (Rich, 1996). Asimismo, Wittig (2006) señala el lugar hegemónico de la heterosexualidad dentro de la sociedad, constituyendo una

normatividad incapaz de concebir una cultura, una sociedad, en la que la heterosexualidad no ordene todas las relaciones humanas. A este respecto señala: "Tú serás heterosexual o no serás" (p.52).

En esta misma línea, Butler (2007) plantea que "instituir una heterosexualidad obligatoria y naturalizada requiere y reglamenta al género como una relación en la que el término masculino se distingue del femenino, y esta diferenciación se consigue mediante las prácticas del deseo heterosexual" (p.81), lo cual media la relación de los hombres con las mujeres, reduciéndolas a objetos de deseo u objetos a conquistar, configurando una relación asimétrica de poder en cuanto al reconocimiento del otro como sujeto.

Por último, ratificar la condición de varón implica rechazar todo aquello que culturalmente esté relacionado con lo femenino; en este sentido, el trabajo de Badinter (1994) ofrece un acercamiento a los mecanismos mediante los cuales los hombres alcanzan dicha categoría, es decir, la masculinidad como una separación de lo femenino, de la niñez y de la homosexualidad. Esta separación se debe reafirmar de manera constante, lo cual constituye la masculinidad como un proyecto inacabado, bajo el supuesto de que en cada oportunidad hay que revalidarlo.

Los elementos señalados en los párrafos anteriores son vitales para la configuración de las masculinidades hegemónicas y, adicionalmente, estos elementos deben estar validados por otros hombres, es decir, para la construcción de la masculinidad hegemónica es necesario el proceso de agencia de los varones para legitimar los mecanismos y formas de habitar lo masculino. Como lo sugiere Sancho et al. (2009), los hombres, la categoría de masculinidad, debe ser validada entre pares, entre quienes se reconocen como iguales, como sujetos masculinos.

Cabe abordar ahora cómo estos conceptos confluyen en la escuela, entendida como un espacio de socialización en el que se generan procesos de enseñanza-aprendizaje, mediados por docentes, y estructuras curriculares y administrativas. Meirieu (2006) plantea que la escuela:

instituye cierto tipo de relación –tanto con los conocimientos que enseña como con los alumnos a los que escolariza– que la hace especial entre los múltiples modos de reagrupamiento ideados por el hombre. (...) Es un espacio y un tiempo estructurados por un proyecto específico que alía, a la vez, y

de manera indisociable, la transmisión de los conocimientos y la formación de los ciudadanos. (p.58)

La escuela, entonces, más allá de un espacio físico o un espacio curricular, constituye un escenario de socialización en el cual las personas aprenden a comportarse y relacionarse con los demás, replicando así actitudes y acciones que, por supuesto, no nacen en ellas, sino en el contexto social y cultural, y son potenciadas y amplificadas en la escuela a través de dispositivos pedagógicos de género (García, 2004) que regulan y prescriben el deber ser.

Masculinidades, violencias basadas en género, y escuela: antecedentes encontrados

La revisión de antecedentes permitió reconocer como desde diversos contextos sociales y culturales las VBG son abordadas de formas particulares, resaltado sus matices, y ratificando el sistema patriarcal en el cual estamos inmersos por lo menos en la sociedad occidental. Autores como Lee y Rudolf (2022) y Parkes (2016) documentan las violencias sexuales en algunos países africanos, mientras que investigaciones en países europeos y norteamericanos, como las de Joanpere y Morlá (2019) y Mendes et al. (2022), exploran violencias implícitas arraigadas en la cotidianidad que, a su vez, validan otras prácticas violentas al legitimar relaciones de poder desigual entre lo masculino y lo femenino.

Por otra parte, el contexto latinoamericano, sugiere la incidencia de los conflictos armados en la construcción de masculinidad, privilegiando o priorizando valores como la fuerza, la rudeza, la violencia, entre otros. Esto ha implicado la viralización de VBG en las esferas públicas, otorgándole un carácter explícito en las mismas; estas prácticas violentas se hacen extensivas hacia cuerpos feminizados como practica ejemplarizante (Segato, 2018).

Ahora bien, en la realización del rastreo bibliográfico se percibió la existencia de diferentes tipos de VBG (algunos autores refieren a esta como Violencias de Género-VG), que obedecen a condiciones contextuales. Así, por ejemplo, encontramos que los trabajos realizados sobre las violencias de género en países africanos giran en torno a violencias sexuales contra mujeres y algunos trabajos amplían la perspectiva hacia las violencias sexuales contra las infancias, resaltando las condiciones económicas, la exclusión social, las

condiciones de precariedad y los entornos sociales violentos en el marco de conflictos armados internos, como agentes que agudizan las condiciones de vulneración de mujeres, niños y niñas, y cómo ello incide en la materialización de violencias sexuales.

Supuesto lo anterior, es preciso señalar que en dicho contexto también se enuncian y reconocen otros tipos de VBG, sin embargo, estos son invisibilizados por la exacerbación de las violencias sexuales, las cuales son rechazadas en espacios públicos, pero aun así continúan siendo un flagelo para gran parte de la población. En este sentido, encontramos los trabajos de Lee y Rudolf (2022) y Mahlori et al. (2018), quienes realizan acercamientos a este fenómeno en países como Botswana, Kenia, Lesotho, Malawi, Mauricio, Mozambique, Namibia, Sudáfrica, Tanzania (continental), Tanzania (Zanzíbar), Uganda, Zambia, y Zimbabue.

En países europeos y norteamericanos es posible identificar un abanico amplio de trabajos relacionados con las VBG. Joanpere y Morlá (2019), Jalón (2006), Mendes et al. (2022), entre otros, permiten identificar violencias implícitas que se matizan en la cotidianidad, sin embargo, no se desconoce la existencia de violencias explícitas, por tanto, se logra evidenciar una distinción entre los tipos de VBG, los cuales operan desde lo simbólico o psicológico y lo físico respectivamente, y en esa medida tienen diferentes representaciones, y formas de operar y reproducirse.

En este contexto, y siguiendo lo expuesto por Díaz (2023), se continúan reproduciendo estereotipos que ubican a los varones como eternos victimarios y a las mujeres solo como víctimas. Sin embargo, se evidencia cómo la masculinidad hegemónica, entendida como la forma socialmente aceptada de ser y habitar lo masculino (Connell, 1997), en la cual no están inscritos todos los varones, genera violencias hacia otras identidades y expresiones de género, incluidos otros varones, como lo señala Segura (2015), en su análisis sobre las VBG hacia niños gays en la escuela.

Para el contexto latinoamericano, algunos autores sugieren que hay una tensión entre la identificación, prevención y sanción de las VBG explícitas e implícitas, es decir, Latinoamérica ofrece múltiples contextos en los cuales se logran identificar violencias explícitas ligadas a la violencia física, pero también, en el mismo contexto, se identifican violencias que se matizan y se naturalizan en lo cotidiano. Al respecto, Trujillo y Pastor (2021), en una investigación realizada

en Chile, generan un acercamiento a las repercusiones emocionales de las VBG en las relaciones de pareja y la incidencia de las redes de apoyo para desmarcarse de estos contextos violentos.

Lo anterior responde a los contextos particulares de cada país, por ejemplo, la condición de lo rural o urbano, el lugar de las violencias públicas o privadas, la censura social frente a las violencias, la presencia de grupos armados o delincuenciales, entre otros.

Es preciso, además, señalar que estas violencias implícitas, como los roles de género, el sexismo, el acoso callejero, los micromachismos (concepto desarrollado por Bonino Méndez, 1996), etcétera, fundamentan otras violencias y mantienen el sistema patriarcal y el orden desigual de poder entre hombres y mujeres. A este respecto se sugiere revisar los trabajos de Parkes (2016), Rómoli (2018), Mencia-Ripley (2020), Gallardo y Vásquez (2019) y Aizenberg et al. (2019). Sin embargo, es preciso señalar que dichas formas de violencias implícitas suceden en múltiples direcciones y en ocasiones en simultáneo desde y sobre un mismo sujeto, es decir, sujetos (hombres o mujeres) que se constituyen a sí mismo como víctimas y victimarios. En este punto, es menester precisar que la configuración de victimario/a no es exclusiva del ejercicio de algún tipo de violencia, también se debe incluir a quienes de una forma u otra perpetúan o permiten que estas sucedan.

Abordar las VBG implica reconocer el papel de la masculinidad hegemónica dentro de estas lógicas. Es posible, así, identificar casi en la totalidad de los artículos consultados la categoría de *masculinidad hegemónica* desarrollada por Connell (1997), como uno de los principales agentes para la reproducción de las violencias, las cuales son ejercidas como mecanismo de control y como forma de reafirmación de la identidad masculina. Acciones como empujarse, golpearse, aguantar y resistir la violencia, ratificar la heterosexualidad, rechazar lo femenino e incluso las infancias, son vitales para la configuración de las masculinidades hegemónicas.

Así, se resalta cómo cada contexto ofrece mecanismos particulares para acceder a la masculinidad hegemónica, privilegiando en mayor o menor medida, de acuerdo con el contexto, unas características deseables de lo masculino. una muestra de ello son los trabajos desarrollados por Sabuco et al. (2013), Neira y Castillo (2020), Núñez (2015), Viveros (2013), MacKinnon (2021), Mayeza y Bhana (2021), Hernández et al. (2006); Huertas (2022) e Ingenschay (2015) quienes desarrollan investigaciones en torno a la construcción de

masculinidades en países como Sudáfrica, Argentina, España, Canadá, México y Colombia.

La revisión realizada permitió identificar que estos conceptos confluyen en la escuela de acuerdo al contexto. Así, encontramos que en algunos países africanos como Sudáfrica, Malawi, Liberia, entre otros, de acuerdo con los trabajos desarrollados por Mahlori et al. (2018), Parkes (2016), Lee & Rudolf (2022), las reflexiones se han orientado hacia la denuncia de las violencias sexuales desbordadas, subrayando además que a pesar del gran número de casos reportados existe un alto índice de subregistro, como lo advierten los autores mencionados, de dichas violencias en contra de las mujeres, las niñas y los niños, y las implicaciones de ello en los entornos escolares, por ejemplo, en la deserción escolar y posteriormente en la desigualdad social y económica entre hombres y mujeres; asimismo se plantean acercamientos sobre el papel de los y las docentes como actores que permiten, normalizan, validan e incluso generan éstas violencias hacia sus estudiantes.

El contexto violento y las condiciones económicas precarias refuerzan las desigualdades entre hombres y mujeres (incluso podría ampliarse el análisis hacia identidades feminizadas, en razón de su edad, su identidad, su expresión de género o su orientación sexual). Dicha relación desigual es reflejada en la escuela y aprovechada por algunos varones para explotar y abusar de sus compañeros, compañeras o estudiantes, según el rol que se tenga dentro de la escuela. Estas acciones son legitimadas por otros varones, quienes a su vez podrían ser víctimas de violencia estructural, ejercidas contra ellos por hombres y mujeres; esta realidad, según plantean los autores (en el contexto de conflictos armados africano, lectura que podría ampliarse a otros contextos, como el colombiano), es, en mayor medida, lo que aleja a las niñas de las instituciones educativas, pues son lugares que no son percibidos o experimentados como espacios seguros, manteniendo, e incluso ampliando las desigualdades entre hombres y mujeres.

Los estudios desarrollados en países como España, Reino Unido, Canadá y Estados Unidos sugieren que la escuela constituye un dispositivo que reproduce formas y estereotipos sociales, lo cual está fundamentado, entre otras cosas, por el currículo y los contenidos de los textos escolares, como señalan Kostas (2021) y Lomas (2007) al evidenciar cómo los textos y las imágenes plantean una narrativa, un universo simbólico heteronormativo, que fomenta roles de género

particulares; para el caso de Colombia, el trabajo de García (2004) ilustra el punto anterior.

Además, comienzan a emerger reflexiones que plantean la necesidad de indagar en, y cuestionar de manera crítica, la construcción de las identidades masculinas, resaltando la importancia de involucrar a los hombres, desde lo individual y lo colectivo, en las discusiones y acciones para erradicar las VBG y promover el cambio social. En ese sentido resaltan los trabajos de Ponce (2004), Albelda e Infantes (2021), Lashayas et al. (2023), Brown y Ismail (2019), Meler, I. (2021). Pantoja et al. (2023).

Paralelamente, se plantean acercamientos que permiten evidenciar cómo la masculinidad es negociada en escenarios como la escuela, es decir, los sujetos comienzan a identificarse en la masculinidad hegemónica representada en valores particulares de fuerza, agresividad, violencia, etcétera, siendo victimarios de otros varones, generalmente más pequeños físicamente y/o en edad, niñas, mujeres, identidades o expresiones de género feminizadas; sin embargo, al mismo tiempo son víctimas de violencias por parte de otros varones mayores (físicamente o en edad) o generan acciones que los ponen en riesgo constante (lo cual hace parte de una violencia estructural). A este respecto se sugiere revisar los trabajos de Sánchez y Rodríguez (2022), Sánchez (2018), Phoenix (2002), y Mayeza y Bhana (2020).

Es menester generar un acercamiento a la escuela y sus dinámicas. En este punto se resalta el papel de los y las docentes en la reproducción de estereotipos y VBG; por ejemplo, MacKinnon (2021) plantea una reflexión sobre cómo los docentes y directivos docentes están inscritos en lógicas patriarcales que no les permiten identificar algunas VBG y, por el contrario, defienden como normales estas conductas y actitudes, las cuales fomentan y prescriben el devenir de hombres y mujeres; en esa línea, destaca el trabajo de Hernández (2023), quien muestra el carácter heteronormativo del despliegue de las labores docentes.

Paralelamente, se comienzan a cuestionar varios asuntos, por ejemplo, en torno a los dispositivos tecnológicos como nuevo escenario de VBG y cómo la escuela configura el espacio en el cual tienen lugar las interacciones que luego son difundidas en medios digitales, o cómo estas interacciones se generan en otros espacios y a través de los dispositivos tecnológicos son replicadas y amplificadas en las escuelas (Jalón, 2006).

Uno de los puntos más álgidos de las VBG en las escuelas, lo encontramos, de acuerdo con autores como Mayeza y Bhana (2021), en los recreos o espacios entre clases, pues allí la vigilancia o intervención por parte de los/as docentes frente a las VBG o denuncias de estas, es mínima o nula, lo cual permite que los y las estudiantes desarrollen otro tipo de acciones y actitudes que no tienen cabida en las aulas de clase por la presencia del personal docente. Esto deja en evidencia cómo el comportamiento es regulado por la norma o la supervisión, no porque exista conciencia sobre las relaciones de cuidado del otro u otra que implique reconocerlos/as como sujetos.

En países como México, Brasil, Argentina, Colombia y República Dominicana, las reflexiones giran en varias direcciones no contrarias a las encontradas en otros países; por ejemplo, el trabajo de Parkes (2016) sugiere que los acercamientos a las masculinidades en contextos escolares de Brasil giran en torno a la prevención del reclutamiento para estructuras armadas, asimismo ubica a los varones como reproductores y victimarios de las VBG. Mismo enfoque podría plantearse para Colombia, de acuerdo con el trabajo de Ossa (2019), quien relaciona la construcción de masculinidades con el conflicto armado y la disposición del cuerpo para la guerra.

Por otro lado, los trabajos desarrollados por Mercado (2019) y Aizenberg et al. (2019) reflexionan sobre cómo las VBG no se originan en la escuela, sino que nacen en los entornos sociales y es en la escuela donde se reproducen. Sin embargo, estas violencias son naturalizadas e invisibilizadas, pues en muchos casos los docentes no consideran algunas acciones y actitudes como violencias; siguiendo lo expuesto por Mencía-Ripley (2020) los y las docentes están inmersos/as en una cultura patriarcal al igual que los/as estudiantes, lo cual no les permite identificar VBG implícitas que tienen lugar en la escuela y los convierte en legitimadores de estas, pues el ser docente supone una posición de poder.

En esa misma línea, los trabajos de Jalón (2005), de Scharagrodsky y Narodowski (2005) y de Estrada (2023) permiten reconocer la escuela como un escenario en el cual se reproducen ciertos discursos que normalizan y en ocasiones fomentan las VBG, pero que, también, representa la posibilidad del cambio, pues es allí donde comienzan a configurarse las identidades e interacciones entre niños y niñas, a través de dispositivos pedagógicos de género, como lo sugiere

García (2004), por tanto, las intervenciones en espacios educativos son vitales para la prevención de las VBG y la transformación social.

Este análisis, planteado a partir de la revisión de antecedentes, permite identificar algunas tendencias y tensiones sobre la relación de las VBG, la construcción de masculinidades y la escuela, y, asimismo, evidencia la ausencia de algunos puntos sobre los cuales es preciso centrar la atención.

A modo de conclusión: hacia un horizonte de investigación

El análisis desarrollado en los apartados anteriores da cuenta de que la interacción permanente entre la construcción de masculinidades, VBG y escuela, genera una tensión que revela el complejo entramado social y cultural que los envuelve, en los cuales están inmersos los sujetos y a partir del cual se legitiman o desechan discursos, acciones e identidades. Además, permite identificar algunos puntos fundamentales sobre los cuales es preciso centrar la atención como ejes problematizadores en el marco de comprensión y posterior erradicación de las VBG.

Primero, es necesario reconocer las diversas manifestaciones, dimensiones y matices de las VBG y sus implicaciones, prestando mayor atención a las violencias implícitas en acciones cotidianas como fuente y soporte de otras violencias. En este sentido la categoría de micromachismos, desarrollada por Bonino Méndez (1996) resulta particularmente útil, al señalar la dimensión simbólica y naturalizada de las violencias. Sin embargo, siguiendo lo expuesto por hooks (2021), es imperativo no banalizar los micromachismos y, por el contrario, nombrarlos como VBG para poder ubicarlas dentro del sistema patriarcal, lo anterior como una estrategia que permita identificar estas violencias, y reconocer su potencia y profundidad. Ahora bien, para reconocer estas violencias matizadas y naturalizadas en acciones cotidianas, es menester ampliar la concepción de las VBG y comenzar a incluir otras voces y relatos que permitan dar cuenta de la experiencia cotidiana de los sujetos en el marco de las VBG, desdibujando la frontera, el límite, entre víctimas y victimarios.

Segundo, es importante desafiar la narrativa de los hombres como únicos victimarios, explorando su papel en la reproducción y sufrimiento de las VBG. La percepción de los hombres como eternos victimarios ha generado el desconocimiento (incluso de los propios varones) de

los costos que genera habitar la masculinidad hegemónica, lo cual impide a los sujetos considerarse agentes de cambio e imaginarse fuera de los límites impuestos. La escuela prescribe y regula formas correctas e incorrectas de ser y habitar lo masculino en relación a las VBG y, por ende, en este punto, es preciso desarrollar acciones encaminadas a generar reflexiones con y desde los docentes (como lugares de poder) para identificar, disminuir y erradicar las VBG.

Tercero, es fundamental reconocer que la escuela es un dispositivo clave en la socialización de género, en la que tienen lugar y se reproducen VBG, pero también constituye un escenario de posibilidad para el cambio de relaciones desiguales de poder, en el que se pueden implementar estrategias efectivas y multidimensionales para abordar este fenómeno, promoviendo así la creación de ambientes más seguros y equitativos.

Ubicar la pregunta en la escuela reafirma su carácter simbólico y esto lleva a considerar la escuela no solo como un espacio físico, sino como escenario sobre el cual tienen lugar diferentes realidades, discursos, símbolos y significados que soportan la realidad social. La escuela se perfila como un escenario privilegiado en tanto posibilita construir otras formas de relaciones, desafiar los roles tradicionales de género, promover acciones que fortalezcan la equidad y la igualdad, resignificar la realidad social como eje fundamental del cambio en el marco de la erradicación de las VBG y avanzar hacia la construcción de sociedades más justas e igualitarias. Se trata, en definitiva, de comprender la escuela como un escenario político y ético.

Referencias

- AIZENBERG, L., SALETTI-CUESTA, L., Y TORRES, E. (2019). Desarrollo de una Escala para Evaluar Opiniones sobre la Violencia de Género en las Escuelas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(3), 1-9.
- ALBELDA, J. E INFANTES, A. (2021). Masculinidad y privilegios: el reconocimiento como potencial articulador del cambio. *Masculinidades y cambio social*, 10(1), 1-24.
- BADINTER, E. (1994). *XY, la identidad masculina*. Norma.
- BONINO MÉNDEZ, L. (1996). Micromachismos: la violencia invisible en la pareja. En *Primeras Jornadas de género en la sociedad actual* (pp.25-45). Generalitat Valenciana.

- BROWN, A. E ISMAIL, K. (2019). Feminist Theorizing of Men and Masculinity: Applying Feminist Perspectives to Advance College Men and Masculinities Praxis. *Thresholds in Education*, 42(1), 17-35.
- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- CONNELL, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En: *Masculinidad/es: poder y crisis*. Flacso. Ediciones de las Mujeres.
- Corte Constitucional de Colombia. (2014). *Sentencia T878/14*.
- DÍAZ, A. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. *La ventana. Revista de Estudios de Género*, 7(57), 209-238.
- ESTRADA, J. (2023). Disidencias sexuales y de género en la escuela: ¿una institución reproductora o transformadora? *Revista Boletín Redipe*, 12(5), 49-59.
- GALLARDO, J. Y VÁZQUEZ, P. (2019). Educar en igualdad: prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, (26), 31-39.
- GARCÍA, C. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Siglo del Hombre Editores.
- GARCÍA, L. Y MENÉNDEZ, C. (2019). Construcción de las masculinidades a partir del fútbol en la escuela. Investigación comprometida para la transformación social. En: *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp.565-569). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- HART, C. (2018). *Doing a Literature Review: Releasing the Research Imagination*. SAGE Publications.
- HERNÁNDEZ, F., VIDIELLA, J. HERRAIZ, F. Y SANCHO, J. (2006). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, 7(342), 103-125.
- HERNÁNDEZ, J. (2023). Desafíos a la masculinidad hegemónica en secundarias de la Ciudad de México. *Emerging Trends in Education*, 5(10), 37-48.
- HOOKS, B. (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Traficantes de Sueños.
- HOOKS, B. (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*. Bellaterra Edicions.
- HOOKS, B. (2022). *Respondona. Pensamiento feminista, pensamiento negro*. Titivillus.
- HUERTAS, F. (2022). Los escenarios de la violencia masculina: un enfoque crítico desde la antropología feminista. En G. Gutiérrez Castañeda (Coord.), *Políticas de la masculinidad: El poder y la violencia en la subjetividad de los varones*. Jornadas. Universidad Nacional Autónoma de México.

- INGENSCHAY, D. (2015). Introducción: masculinidades en transición. En R. M. Jiménez y J. L. Peralta (Eds.). *Las masculinidades en la Transición* (pp. 9-19). Egales Editorial.
- JALÓN, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- JALÓN, M. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, (73), 38-57.
- JOANPERE, M. Y MORLÀ, T. (2019). New Alternative Masculinities, the Struggle within and for Feminism in Higher Education. *Masculinities and Social Change*, 8(1), 44-65.
- KOSTAS, M. (2021). Discursive construction of hegemonic masculinity and emphasised femininity in the textbooks of primary education: children's discursive agency and polysemy of the narratives. *Gender and Education*, 33(1), 50-67.
- LASHAYAS, M., GOIKOETXEA, I. Y RUIZ, N. (2023). ¿Reforma o ruptura de la masculinidad hegemónica?: un análisis crítico de los elementos centrales de transformación de las masculinidades. *Masculinidades y cambio social*, 12(1), 49-72.
- LEE, S. Y RUDOLF, R. (2022). The relationship between school-related gender-based violence and absenteeism: Evidence from 14 Southern and Eastern African countries. *South African Journal of Education*, 42(4), 1-16.
- LOMAS, C. (2007). ¿La escuela es un infierno?: violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, (342), 83-101.
- MACKINNON, K. (2021). The women are taking over: Exploring hegemonic masculinities in elementary principalship. *Management in Education*, 35(1), 32-42.
- MAHLORI, X., BYRNE, D. Y MABUDE, L. (2018). Perceptions of gender-based violence among university staff: Interim results. *Sage open*, 8(3), 1-14.
- MAYEZA, E. Y BHANA, D. (2020). Boys negotiate violence and masculinity in the primary school. *South African Journal of Education*, 41(1), 426-443.
- MAYEZA, E. Y BHANA, D. (2021). Boys and bullying in primary school: Young masculinities and the negotiation of power. *South African Journal of Education*, 41(1), 1-8.
- MELER, I. (2021). Varones en el siglo XXI. Entre la insistencia de lo tradicional, nuevas estrategias de dominación, y ensayos de paridad. *Aperturas psicoanalíticas: Revista de psicoanálisis*, (66), 1-20.
- MENCIÁ-RIPLEY, A. (2020). Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas. RECIE. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, (4), 81-91.
- MENDES, K., HORECK, T. Y RINGROSE, J. (2022). Sexual violence in contemporary educational contexts. *Gender and Education*, 34(2), 129-133.

- MERCADO, M. J. (2019). La formación social de las masculinidades: poder, género y jóvenes en la escuela media. *Sociales Investiga*, (7), 106-114.
- MEIRIEU, P. (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Graó.
- NEIRA, A. Y CASTILLO, T. (2020). Hombres de verdad: urdimbres y contrastes entre masculinidades paramilitares y farianas. *Nómadas* (53), 123 - 139.
- NÚÑEZ, G. (2015). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades. *Culturales*, 4(1), 9-31.
- OSSA, C. (2019). *Diálogos sentipensantes sobre patriarcado, masculinidades y guerra en Medellín*. Museo Casa de la Memoria. Medellín.
- PANTOJA, C., ORJUELA, D., CASTILLO, M. Y CÁRDENAS, L. (2023). Deconstrucción de masculinidades hegemónicas a través de la acción colectiva. *Masculinidades y cambio social*, 12(1), 25-48.
- PARKES, J. (2016). The evolution of policy enactment on gender-based violence in schools. *Prospects*, (46), 93-107.
- PHOENIX, A. (2002). Cómo se negocia una posición de sujeto intermedia: muchachos entre once y catorce años, masculinidades y educación escolar. *Nómadas* (16), 28-39.
- PONCE, P. (2004). Masculinidades diversas. *Desacatos*, (15-16), 7-9.
- RICH, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: Estudis de la diferència sexual*, (11), 15-48.
- RÓMOLI, C. (2018). Masculinidades y avances feministas: tensiones y negociaciones en las escuelas secundarias urbanas. *Escenarios* (28), 1-8.
- SABUCO, A., SALA, A., SANTANA, R. Y REBOLLO, M. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(2), 141-157.
- 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.
- SÁNCHEZ, I. Y RODRÍGUEZ, C. (2022). La construcción de las masculinidades en la escuela. Un estudio etnográfico en 6º de primaria. *Perfiles educativos*, 44(177), 26-38.
- SANCHO, J., HERNÁNDEZ, F., HERRAIZ, F. Y VIDIELLA, J. (2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1155-1189.
- SCHARAGRODSKY, P. Y NARODOLUSKI, M. (2005). Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona. *Revista Colombiana de Educación*, (49), 61-80.
- SEGATO, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- SEGURA, J. (2015). Masculinidad gay en la escuela. Educación, sujetos y subjetividad, *Nova et Vetera*, 23(67), 104-112.

- TRUJILLO, C. Y PASTOR, I. (2021). Violencia de género en estudiantes universitarias: un reto para la Educación Superior. *Psicoperspectivas*, 20(1), 83-94.
- VIVEROS, M. (2013) Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. *Maguaré*, (27), 71-104.
- WITTIG, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Paidós.