



La Escuela como escenario de Violencias Basadas en Género (VBG): una mirada desde las masculinidades.

John Sebastian Buitrago Villa

Tesis presentada como requisito para optar al título de:
Magíster en Educación

Asesor
Oscar Emilio Marín Garcés, Magíster (MSc) en Educación.

Línea de Investigación:
Pedagogía y diversidad cultural

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Colombia
2025

Cita	(Buitrago Villa, 2025)
Referencia	Buitrago Villa, J. S. (2025). <i>La Escuela como escenario de Violencias Basadas en Género (VBG): una mirada desde las masculinidades</i> . [Tesis de maestría].
Estilo APA 7 (2020)	Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Educación , Cohorte XXIII.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).

Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Agradecimientos

A mi familia.

Por su amor, sus cuidados y su paciencia.

A mi asesor Oscar Marín,
por creer en mí.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
ANTECEDENTES.....	14
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	22
OBJETIVOS.....	26
OBJETIVO GENERAL	26
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
CONCEPTOS CLAVE	27
SUBJETIVIDADES EN Tensión: DE VICTIMARIOS A SUJETOS DE CAMBIO.....	38
METODOLOGÍA	45
INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	51
CIERRA LA PUERTA	54
RESISTENCIAS, GRIETAS Y APUESTAS	70
A MODO DE CONCLUSIÓN, REFLEXIONES PARA FINALIZAR.....	74
REFERENCIAS	85
LISTA DE ILUSTRACIONES.....	95
ANEXOS.....	96

INTRODUCCIÓN

Por el hecho de ser hombres, gozan de poder social y de muchos privilegios, pero la manera como hemos armado ese mundo de poder causa dolor, aislamiento y alienación tanto a las mujeres como a los hombres, esto no significa equiparar el dolor de los hombres con las formas sistemáticas de opresión sobre las mujeres, sino que el poder de los hombres en el mundo (...) tiene un costo para nosotros. Esta combinación de poder y dolor es la historia secreta de la vida de los hombres.

Kaufman (1997. p., 63)

La presente investigación, antes que cualquier otra cosa, es una búsqueda y una apuesta personal. No surge únicamente del interés académico, sino de una necesidad cotidiana por comprender cómo nos configuramos como sujetos masculinos insertos, moldeados y contenidos por las formas rígidas de la masculinidad hegemónica. Pero también nace del deseo de indagar cómo resistimos, desde dónde lo hacemos y qué vínculos tejemos que nos permitan abrir caminos para la transformación.

Vincular mi experiencia en este proceso investigativo ha sido inevitable, ha implicado reconocermé en los relatos de otros, descubrir resonancias con mis propias experiencias y poner en tensión los silencios y gestos que también me habitan. ¿Cómo nos atraviesa la violencia? ¿Cuál es el lugar de los varones cisgénero y heterosexuales en relación con las violencias basadas en género? son preguntas que me movilizan constantemente, ¿Cuál es nuestra responsabilidad?, ¿De dónde debe surgir el cambio y quién debe hacerlo? También ha implicado cuestionarme, ¿realmente sirve para algo todo esto? Espero, que el resultado de esta investigación sea una respuesta, tal vez construida desde un interés y una inquietud personal, pero tejida desde la polifonía de varios hombres. Asumir esta postura no significa renunciar al rigor, sino, por el contrario, la carga de sentido, al asumirla como un compromiso ético y político.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación, desarrollada para optar por el título de Magíster en Educación, ofrece un análisis y reflexión sobre la configuración de las subjetividades masculinas a partir de la interacción de la escuela y las violencias basadas en género (en adelante VBG); abordar la configuración de subjetividades desde esta perspectiva proporciona herramientas conceptuales y metodológicas para realizar lecturas sobre la complejidad, profundidad y

problemática que se desprende de estas interacciones y su impacto en la vida cotidiana de los sujetos. Por tanto, partí de la pregunta ¿Cómo interactúan las VBG y la escuela en la configuración de subjetividades masculinas?

Generar reflexiones y acciones para la erradicación de las VBG resulta fundamental considerando que, de acuerdo con cifras reportadas por la Procuraduría General de la Nación, en Colombia, para el año 2024 se reportaron más de 138.000 casos de violencias basadas en género (VBG), incluyendo 64.032 casos de violencia física, 14.694 de violencia sexual. Además, se registraron 745 casos de feminicidio¹. En el departamento de Antioquia se documentaron 17.995 casos de VBG y se presumen 92 casos de feminicidio²; es preciso señalar que la información presenta un subregistro, pues muchos casos no son reportados ante las autoridades. Lo anterior constituye una muestra de la urgencia de abordar la prevención y erradicación de las VBG, generan estrategias efectivas de cambio. Para ello, planteo que es indispensable partir de los propios sujetos.

El primer apartado de esta investigación contiene la descripción del proceso de búsqueda de antecedentes. Para ello se consultaron y analizaron de manera exhaustiva 44 artículos científicos producidos entre los años 2002 y 2023, con un mayor porcentaje de artículos revisados entre los años 2015 y 2022. El rastreo realizado permitió identificar diferentes enfoques conceptuales y metodológicos utilizados para abordar estos fenómenos en distintos contextos culturales, espaciales y temporales. La búsqueda fue realizada con bases en datos especializadas y repositorios universitarios, a partir de las tres categorías centrales de esta investigación, a saber: masculinidades, escuela y VBG. Se estableció como criterio de búsqueda que al menos dos de estas categorías coincidieran, lo que facilitó un análisis de tendencias, vacíos y tensiones entre estos conceptos.

La revisión de antecedentes permitió identificar cómo las VBG operan en varias direcciones, desde expresiones explícitas hasta formas implícitas en prácticas normalizadas. También evidenció

¹ El Tiempo (2024, noviembre 29). De 815 feminicidios registrados en 2024, en 285 casos el victimario fue un hombre conocido. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/de-815-feminicidios-registrados-en-2024-en-285-casos-el-victimario-fue-un-hombre-conocido-3415507>

² El Tiempo (2024, noviembre 29). De 815 feminicidios registrados en 2024, en 285 casos el victimario fue un hombre conocido. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/de-815-feminicidios-registrados-en-2024-en-285-casos-el-victimario-fue-un-hombre-conocido-3415507>

cómo algunos elementos culturales respaldan, potencian, amplifican y/o justifican las VBG, lo cual, resalta la complejidad del fenómeno, pues éstas no son homogéneas o estáticas, sino que fluctúan, mutan, y se adaptan a los diferentes contextos, encontrando mayor legitimidad en elementos y discursos culturales.

Con base en ello, fue posible ubicar el planteamiento del problema en varios sentidos. Primero, la necesidad de identificar los diferentes matices de las VBG, reconocer su dimensión explícita e implícita, cómo estas son expresadas en la cultura y las implicaciones que tienen en el tejido de las relaciones y la configuración de las subjetividades; pues si bien las VBG explícitas son rechazadas en el tejido social, las VBG implícitas se camuflan, se solapan y pasan desapercibidas en la cotidianidad, sin embargo estas violencias implícitas soportan, potencian y validan otras expresiones violentas.

Un segundo eje del planteamiento del problema se orienta a tensionar o cuestionar el lugar de los sujetos masculinos en las VBG, pues pareciera que el único lugar que les es posible habitar, que se les asigna socialmente, en estas violencias es el de victimarios, lo cual presenta diversos obstáculos para la erradicación de estas violencias. Por un lado, impide que los varones se reconozcan como víctimas, incluso en el marco de violencias estructurales impuestas por los modelos de masculinidad hegemónica. Por otro lado, pensarlos únicamente como agresores los reduce a una posición pasiva, negándoles la posibilidad de asumirse como sujetos activos, conscientes y responsables de su transformación.

Abordar las VBG desde esta perspectiva no busca desconocer las desigualdades históricas y estructurales que han sufrido las mujeres o las personas con identidades de género diversas; sino ampliar la reflexión hacia los sujetos que habitan, en alguna medida, la masculinidad hegemónica y que reproducen y legitiman VBG. No se trata de victimizar a los hombres, sino interpelarlos, de comprender cómo han sido subjetivados por las violencias y cómo esa subjetivación puede ser cuestionada, reconfigurada, reinventada. En ese sentido, trabajar en la escuela es fundamental pues, la escuela no es un espacio neutro ni ajeno a relaciones de poder, al contrario, es un escenario donde se reproducen jerarquías, violencias simbólicas y normatividades de género, pero también es el

lugar para el encuentro con lo otro, donde pueden emerger críticas, grietas, resistencias, preguntas y nuevas formas de relacionarse.

En consonancia con lo anterior, la investigación se planteó como objetivo indagar, a través de un enfoque metodológico biográfico y narrativo, la interacción entre VBG y escuela en la configuración de subjetividades masculinas en cinco estudiantes que se reconocen como hombres y están matriculados en el grado décimo en una Institución Educativa pública del municipio de Bello, Antioquia. Como una puesta que contribuya a la erradicación de las VBG y a la construcción de una sociedad más justa.

Ahora bien, para sustentar teóricamente la presente investigación planteó un marco conceptual amplio y robusto que permite articular los diferentes conceptos y brindar herramientas para el análisis, desde un pensamiento crítico, especialmente orientado a problematizar relaciones de poder, de género y configuración subjetividades. El capítulo nombrado *conceptos clave* da cuenta del marco conceptual que sitúa las VBG como un fenómeno estructural y sus implicaciones en la construcción de relaciones. Asimismo, ofrece un acercamiento al planteamiento desde el cual entendemos el concepto de masculinidades y sus vínculos con estas violencias estructurales. Finalmente, aborda a escuela como un concepto amplio, desde una visión crítica que permite considerarla como un dispositivo de socialización. Por otra parte, el siguiente apartado *subjetividades en tensión: de victimarios a sujetos de cambio*, ofrece un acercamiento profundo sobre los procesos de configuración de la subjetividad, anclado por supuesto a los conceptos desarrollados previamente, lo cual permite vincular, tensionar y complejizar las VBG.

Para abordar el concepto de masculinidades, el capítulo ofrece un breve recorrido epistemológico, partiendo de los estudios feministas como base fundamental para los estudios de género, de los cuales se desprenden los estudios en masculinidades; propone entonces que las masculinidades no son categorías fijas ni universales, sino procesos de subjetivación que operan en tensión constante con las normas de género. Conceptos como la *masculinidad hegemónica* Connell (1997), *los micromachismos* Bonino (1996) o la *heterosexualidad obligatoria* Rich (1996) y Wittig (2006), permiten dar cuenta de los mandatos culturales que atraviesan a los varones en la

configuración de su subjetividad; desde allí entonces es posible cuestionar la naturalización de prácticas y discursos patriarcales.

En ese sentido, se articulan los conceptos de micromachismos desarrollado por Bonino (2004) y *violencia simbólica* planteada por Bourdieu (2000), para dar cuenta de cómo se naturalizan y perpetúan formas de dominación que, al operar de manera implícita, tienden a pasar desapercibidas; estas prácticas normalizadas de dominación masculina como interrupciones, invalidaciones sutiles, bromas sexistas o exigencias emocionales asimétricas. Estas violencias también se inscriben en los sujetos y generan relaciones desiguales de poder que se reproducen cotidianamente.

Siguiendo esa línea el apartado propone un acercamiento a la noción de VBG, no desde una descripción taxativa, sino como un fenómeno estructural, multiforme y multidireccional, que opera tanto de manera explícita como implícita; siguiendo a autoras como Segato (2018), Lamas (2021) y hooks³ (2021), se asume que estas violencias no solo afectan a las mujeres y a personas con identidades de género diversas, sino que también moldean las formas en que los hombres se relacionan entre sí y consigo mismos. Asimismo, el apartado soporta y contextualiza la noción de VBG en el marco legal colombiano.

Posteriormente el apartado ofrece nociones para analizar cómo estas lógicas en las relaciones de género se reproducen, amplifica, resignifican o disputan en el espacio escolar. La escuela es concebida aquí como un escenario de socialización en el que no solo se transmiten saberes académicos, sino también valores, conductas y normativas de género, mediante lo que García (2004) denomina *dispositivos pedagógicos de género*, prácticas institucionales, curriculares y relacionales que prescriben cómo deben comportarse los sujetos en función de su género. Por otra parte, Meirieu (2006) sostiene que la escuela no es un espacio neutro, sino un dispositivo social orientado tanto a la enseñanza como a la formación de ciudadanos, lo que implica inevitablemente una dimensión ética y política.

³ El nombre de la autora es Gloria Jean Watkins, sin embargo, ella decide escribir bajo el pseudónimo bell hooks como un gesto de rebeldía, empoderamiento y reivindicación; se cita a sí misma en minúscula con la intención de que resalten sus ideas, más que su persona-lidad. bell hooks (2022).

Sin embargo, si bien la escuela es un espacio en el que se reproducen jerarquías de género, también se configura como un espacio de posibilidad, a partir del encuentro con lo otro (discursos, personas, prácticas) en el que pueden emerger fisuras, preguntas grietas y posibilidades otras, no solo de habitar lo masculino y lo femenino, sino de tejer otro tipo de relaciones. Retomando a autores como Pineau (2001), García (2004), Muñoz (2017) y Estrada (2023), se entiende la escuela como un escenario de socialización, en el cual se legitiman ciertas formas de ser hombre y se excluyen otras. Pero al mismo tiempo es un espacio de transformación, donde es posible narrar, escuchar y resignificar horizontes distintos para las subjetividades masculinas.

Ahora bien, para adentrarnos en la configuración de subjetividades masculinas el capítulo *subjetividades en tensión: de victimarios a sujetos de cambio* propone un acercamiento a los procesos de subjetivación, la importancia de comprenderlos para a partir de allí generar transformaciones; para comprender la forma en la cual se incorpora, no solo desde el entramado social, sino desde los mismos sujetos, los mandatos culturales de la masculinidad hegemónica, se retoma el concepto de *tecnologías del yo*, desarrollado por Foucault (1998), como prácticas mediante las cuales los sujetos se constituyen a sí mismos dentro de regímenes discursivos de poder y verdad que los moldean.

La categoría de subjetividad ocupa un lugar central en la investigación, al permitir comprender cómo los jóvenes se construyen como sujetos en diálogo con las normas, estructuras, discursos y prácticas sociales. Siguiendo a Foucault (2006), Lordon (2015) y Rouvroy y Berns (2016), entre otros, la subjetivación se concibe como un campo de tensión entre el individuo y su contexto cultural, histórico, material, entre otros. En esa medida, se retoma el concepto de potencia planteado por Spinoza (1980), como la posibilidad de transformación del sujeto. Paralelamente el apartado ofrece un acercamiento a cómo las dinámicas tecno digitales contemporáneas desarrollan procesos de subjetivación, incluso antes del sujeto mismo, así se retoman conceptos como *dividual* propuesto por Deleuze (2006) y *filtro burbuja* desarrollado por Pariser (2017) que complejizan la configuración de subjetividades.

En esta clave, la apuesta metodológica, contenida en el siguiente apartado, propone un enfoque biográfico-narrativo, el cual, busca precisamente que emerja cómo los jóvenes nombran

esas tensiones, cómo negocian su lugar, cómo se nombran, desde dónde se narran, cómo se reconocen y cómo se relacionan; también posibilita identificar grietas y resistencia a los mandatos de la masculinidad hegemónica.

Para dar cuenta de los objetivos propuestos, la investigación se desarrolló a partir de una metodología cualitativa, desde un enfoque biográfico y narrativo que permitió a los participantes recordar sus experiencias, narrarse a sí mismo, construir sus relatos, lo que generó un ejercicio consciente sobre sus propias prácticas, posibilitando resignificar comportamientos y actitudes desde el hoy. Esta elección metodológica no es neutral: responde a una apuesta ética por reconocer al otro como sujeto de conocimiento, y no como simple objeto de estudio.

Así, el enfoque biográfico y narrativo parte de una concepción del sujeto como productor activo de conocimiento, entendiendo la narración no solo como medio de expresión, sino como espacio de agencia, en el que los sujetos configuran sus experiencias al cargarlas de sentidos y significados. Es decir, de acuerdo con Rivas (2012) este enfoque permite no solo acercarse al sujeto en sí mismo, sino al marco cultural en el que se ha producido, es entonces, identificar en el relato de sus experiencias los relieves culturales que configuran su subjetividad.

Para el desarrollo metodológico se construyeron relatos autobiográficos con cinco estudiantes varones, matriculados en el grado décimo de una institución educativa pública del municipio de Bello, Antioquia; estos relatos permitieron identificar las interacción entre VBG y escuela y como ello configura subjetividades masculinas; escuchar sus voces, nombrar sus miedos, leer sus silencios, sus miradas, sus contradicciones, no solo da cuenta del procesos de subjetivación sino que además permitió evidenciar grietas, fisuras en las cuales instalar preguntas, abrir interrogantes que permitieron resignificar el ser/hacerse hombre.

Para la construcción de los cinco relatos se utilizaron técnicas de investigación como, grupos focales, entrevistas semiestructuradas, ejercicios de fotorelato y observación, las cuales se desarrollaron de manera articulada para generar un acercamiento que permitió comprender los sentidos y significados de las experiencias masculinas en la escuela, no desde la estadística o la generalización, sino desde la profundidad misma de los relatos.

El apartado *cierra la puerta* ofrece un acercamiento a la implementación metodológica, contiene las voces y las fotografías de los participantes, da cuenta de sus experiencias y del significado que le otorgan, también da cuenta de sus contradicciones, sus miedos y sus resistencias a los mandatos de la masculinidad hegemónica. Presenta los resultados de las construcciones desarrolladas en los espacios con los participantes, plantea discusiones, articulaciones y a análisis con los conceptos centrales de la investigación. Cierra la puerta no es solo el nombre de un capítulo, sino también una metáfora, una muestra de la contradicción y la tensión que representa el ser hombre en la escuela. Los relatos son leídos no solo como evidencia, sino como producciones subjetivas que permiten a los jóvenes enunciarse.

Ahora bien, el siguiente capítulo *resistencias, grietas y apuestas* profundiza en las fisuras, en las grietas que es posible identificar en los relatos de los jóvenes, además reflexiona sobre la investigación como una apuesta ética y política; también propone algunas líneas de intervención pedagógicas que permitan habitar lo masculino desde las grietas y fisuras identificadas. A través de sus palabras, gestos y silencios, es posible desafiar la noción de los varones como eternos victimarios de las VBG. Las intervenciones de los jóvenes manifiestan resistencias cotidianas que, aunque pequeñas, son potentes y políticamente significativas. La voz de los estudiantes pone en cuestión la idea de que los varones jóvenes solo reproducen violencia, evidencian, en cambio, que habitan zonas grises en las que se presentan tensiones entre los mandatos de la masculinidad hegemónica y el deseo de otros modos de ser, es decir, la masculinidad como un proyecto inacabado y un lugar de disputa permanente.

A modo de cierre, se plantea como las VGB, en sus dimensiones explícitas e implícitas, tienen lugar en múltiples direcciones, atravesando las prácticas y discursos de los jóvenes, configurando su subjetividad, alineando modos de ser y habitar lo masculino. En ese sentido, la escuela, como institución socializadora, se convierte en un escenario fundamental para la configuración de subjetividades, no solo desde la reproducción y legitimación, sino desde la posibilidad, donde las prácticas pedagógicas pueden generar fisuras. No se trata únicamente de denunciar las violencias, sino de generar las condiciones que permitan interpelar violencias estructurales y simbólicas que permitan imaginar otras formas de habitar la masculinidad.

Finalmente, esta tesis propone comprender la investigación no solo como producción de conocimiento, sino también como una apuesta ética. Escuchar las voces de los estudiantes, construir con ellos espacios de narración, reflexionar sobre sus experiencias, no son solo estrategias metodológicas, sino prácticas políticas que apuestan por la transformación social y la erradicación de las VBG. Desde allí, se reconoce que la transformación no ocurre en abstracto ni desde afuera, sino en la cotidianidad, en los vínculos, en el lenguaje, en la escucha, en cada grieta que desafía lo que significa “ser hombre”. La masculinidad, entendida como proyecto inacabado, solo podrá transformarse desde los propios sujetos conscientes de su propio devenir. Esta tesis es, en ese sentido, un acto de apertura y resistencia

ANTECEDENTES

El desarrollo de la presente investigación partió de revisar 44 artículos de investigación, producidos entre los años 2002 y 2023, con una mayor cantidad de artículos publicados entre 2015 y 2022, los cuales plantean reflexiones desde diferentes latitudes geográficas, contextos sociales y culturales, y metodologías implementadas para abordar las interacciones que se generan entre los conceptos de *masculinidades, escuela y Violencias Basadas en Género*, en adelante VBG.

Desde las esferas institucionales nacionales e internacionales, el concepto de VBG, comienza a figurar posterior a la Conferencia mundial sobre la mujer, organizada por las Naciones Unidas en Beijing en 1995; como lo resalta el trabajo de Parkes (2016). Ahora bien, es preciso señalar cómo las VBG, desde su concepción social y cultural, incluso a veces desde los marcos legales, han sido reducidas casi exclusivamente a las violencias ejercidas contra las mujeres, en algunos casos (contextos geográficos y culturales) esta categoría es ampliada hacia personas con identidades, expresiones y orientaciones de género diversas, lo cual genera estereotipos alrededor de los conceptos de víctimas y victimarios. Esta concepción social y cultural del concepto VBG de manera unidireccional, impone roles sociales y configura formas determinadas y estáticas de habitar lo masculino y lo femenino, constriñendo múltiples posibilidades de ser y desconociendo la multidireccionalidad de las violencias y la compleja relación dinámica del lugar de víctima-victimario. En ese sentido, 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)

Es entonces reconocer las VBG como relaciones de poder, las cuales habitan en todas las relaciones humanas, y las cuales, en sus múltiples interacciones configuran subjetividades masculinas y femeninas.

Ahora bien, en la realización del rastreo bibliográfico se percibe la existencia de diferentes matices o tipos de VBG (algunos autores refieren a éstas 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 las violencias sexuales contra mujeres, algunos trabajos amplían la perspectiva hacia la niñez; resaltando las condiciones económicas, la exclusión social 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; 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 & Rudolf (2022), 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 se logra identificar un abanico amplio sobre trabajos relacionados con las VBG. Joanpere & 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 media tienen diferentes representaciones, formas de operar y reproducirse.

En este contexto, y siguiendo lo expuesto por Díaz (2023), se continúan reproduciendo estereotipos inalterables que ubican a los varones como eternos victimarios y a las mujeres como víctimas. Sin embargo, se evidencia cómo la masculinidad hegemónica, entendida como la forma socialmente aceptada de ser y habitar lo masculino, (concepto desarrollado por 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, micromachismos, etcétera, fundamentan otras violencias y mantienen el sistema patriarcal y el orden desigual de poder entre hombres y mujeres. A este respecto se sugieren los trabajos de Parkes (2016), Rómoli (2018), Mencía (2020), Gallardo y Vásquez (2019) y Aizenberg et al. (2019).

Abordar las VBG implica reconocer el papel de la masculinidad hegemónica dentro de estas lógicas, en esa medida es posible 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 masculinidad.

En el proceso de configuración de masculinidad hegemónica son necesarios algunos elementos; por un lado, la violencia juega un papel fundamental en dicha configuración, 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 golpearse, desarrollar la capacidad de soportar estas violencias son elementos necesarios para posicionarse socialmente como varones, lo anterior de acuerdo con 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, lo anterior desarrollado a profundidad en el trabajo de Rich (1996).

Asimismo, Wittig (2006) señala el lugar hegemónico de la heterosexualidad dentro de la sociedad, constituyendo casi 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 “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 en un ejercicio de poder, reduciéndolas a objetos de deseo u objetos a conquistar.

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 sobre 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, en el supuesto 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 señalan Sancho et al. (2009).

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 & 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.

Hasta este punto hemos señalado cómo se ha venido abordando el concepto de VBG y el concepto de masculinidades en diferentes contextos, sin embargo, para la presente investigación es imperativo considerar cómo ambos conceptos confluyen en la escuela, entendida como un espacio de socialización, donde se generan procesos de enseñanza-aprendizaje, mediados por docentes, estructuras curriculares y administrativas.

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), encontramos que las reflexiones se han orientado hacia la denuncia de las violencias sexuales desbordadas, entendiendo que a pesar del gran número de casos reportados existe un alto índice de subregistro de dichas violencias en contra de las mujeres, y las implicaciones de ello en los entornos escolares, por ejemplo, en la deserción escolar; asimismo se plantean acercamientos sobre el papel de los docentes como actores que permiten, normalizan e incluso generan éstas violencias.

El contexto violento y las condiciones económicas socavan las desigualdades entre hombres y mujeres (incluso podría ampliarse el análisis hacia identidades feminizadas, en razón de su edad, identidad, expresión de género u orientación sexual) dicha relación desigual es reflejada y/o generada en la escuela y aprovechada por algunos varones para explotar y abusar de sus compañeros, compañeras o estudiantes; 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 conflicto armado 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 manteniendo, e incluso ampliando las brechas de desigualdad 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 en los textos escolares, como señalan Kostas (2021) y Lomas (2007) al evidenciar cómo los textos y las imágenes plantean un universo simbólico heteronormativo y fomentan unos 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 y cuestionar de manera crítica sobre la configuración de subjetividades masculinas, vincular a los hombres desde lo individual y lo colectivo en las discusiones para erradicar las VBG y promover el cambio social. En ese sentido se resaltan los trabajos de Ponce (2004), Albelda e Infantes (2021), Lashayas et al. (2023), Brown & Ismail (2019), Meler, I. (2021). Pantoja et al. (2023).

Paralelamente, se plantean acercamientos que permiten evidenciar cómo la masculinidad es *negociada*, es decir, los sujetos comienzan a identificarse con 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, dichos victimarios al mismo tiempo son víctimas de violencias por parte de otros varones más grandes (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 sugieren los trabajos de Sánchez y Rodríguez (2022), Sánchez (2018) y Phoenix (2002). Mayeza & Bhana (2021).

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 definen y defienden como normales estas actitudes, fomentando y prescribiendo el devenir de hombres y mujeres; en esa línea se resalta el trabajo de Hernández (2023), quien señala el carácter heteronormativo en el 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 éstas interacciones se generan en otros espacios y a través de los dispositivos tecnológicos son replicados y amplificados en las escuelas, al respecto Jalón (2006) ofrece un acercamiento.

Uno de los puntos más álgidos de las VBG en las escuelas, lo encontramos, de acuerdo con autores como Mayeza & Bhana (2021) en los recreos o espacios entre clases, pues allí la vigilancia o intervención por parte de los docentes frente a las VBG o denuncias de éstas, es mínima o nula, lo cual permite que los estudiantes desarrollen violencias exacerbadas que no tienen cabida en las aulas de clase por la presencia del personal docente.

En países de Centro y Sur América como México, Brasil, Argentina, Colombia y República Dominicana, las reflexiones en torno a la construcción de masculinidad giran en varias direcciones, 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 colombiano.

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 (2020) los docentes están inmersos en una cultura patriarcal de la cual hacen parte los estudiantes, lo cual no les permite identificar VBG implícitas que tienen lugar en la escuela.

Para finalizar, los trabajos de Jalón (2005), Scharagrodsky y Narodowski (2005), Estrada (2023), reconocen que si bien la escuela es un escenario en el cual se reproducen ciertos discursos que normalizan y en ocasiones fomentan las VBG, también representa la posibilidad del cambio,

pues allí se configuran subjetividades a través de interacciones entre niños y niñas, mediadas dispositivos pedagógicos de género como lo sugiere García (2004), “cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” (p., 15). Por tanto, las intervenciones en espacios educativos son vitales para la prevención de las VBG y la transformación social.

El rastreo realizado permite identificar algunas tendencias y tensiones desarrolladas a lo largo del escrito y asimismo evidencia la ausencia de algunos puntos sobre los cuales es preciso centrar la atención en clave de la erradicación de las VBG, los cuales serán desarrollados a profundidad en el apartado *planteamiento del problema*.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El capítulo dedicado a los antecedentes permitió desarrollar un análisis en el siguiente sentido: las interacciones generadas entre VBG, la configuración de subjetividades masculinas y la escuela, como agencia socializadora, posibilita identificar problemáticas que resulta fundamental comprender para lograr generar estrategias efectivas de cambio.

A continuación, reseño tres puntos que constituyen el problema de investigación, que a mí entender socavan las relaciones de igualdad entre hombres y mujeres.

Como primer punto, me gustaría llamar la atención sobre la importancia de reconocer los diferentes matices de las VBG y sus implicaciones, es decir, más allá de realizar una descripción taxativa, se hace necesario indagar sobre cómo, cuándo, desde dónde surgen, quienes intervienen y quiénes legitiman las VBG. Lo anterior en aras de lograr identificar violencias implícitas, matizadas en acciones cotidianas y las implicaciones de ello en los procesos de subjetivación masculina. En ese sentido, Bonino (1996) define estas violencias implícitas como micromachismos, y las entiende como prácticas de dominación y violencia masculina en la vida cotidiana, de carácter “micro” o casi imperceptible, que se manifiestan en las interacciones cotidianas entre hombres y mujeres; estas pueden pasar desapercibidas, contribuyendo a mantener desigualdades de género en las relaciones.

Indagar sobre cómo se naturalizan las VBG, quién las naturaliza, bajo que discurso o acciones, en qué contextos se hace, desde qué lugares de enunciación, cómo se aprenden y reproducen, cómo se solapan en la cultura, es fundamental para comprender el fenómeno en una dimensión amplia.

Por tanto, la presente investigación se acerca a experticias masculinas, las cuales constituyen un abanico de maniobras aprendidas, de formas de ser y hacer, por los varones en el marco de su socialización, es decir, las formas mediante las cuales los varones demuestran pertenecer a la categoría de hombres y a partir de las cuales encuentran agencia con sus pares, es decir, validan y legitiman sus propias prácticas frente a otros hombres.

Estas prácticas en las cuales los varones desarrollan experticia implican ejercitarse, socializarse, en prácticas de violencia y dominación que al ser naturalizadas, habitan de manera sutil las interacciones, lo cual, las vuelve difíciles de detectar, favoreciendo escenarios de impunidad que, de acuerdo con Bonino (1996) “crea un contexto inquisitorio en el que la mujer está en principio en falta o como acusada: "exageras" y "estas loca" son dos expresiones que reflejan claramente esta situación”. (p, 4). Así, es desde las propias narraciones de los varones que se busca dar cuenta de la construcción de sentidos y significados, en relación con las VBG que tienen lugar en la escuela y que inciden en la configuración de subjetividades masculinas.

Comprender las motivaciones de quienes intervienen en estas interacciones desde todos los lugares: víctimas directas e indirectas, victimarios directos e indirectos, validadores, replicadores, cómplices, entre otros; será fundamental para poner en evidencia y desarticular mecanismos que perpetúan las VBG y aumentan la brecha en el relacionamiento desigual de poder entre los géneros.

Si bien hay un rechazo social marcado sobre las VBG explícitas, siendo su máximo exponente el feminicidio, es preciso comprender todo el andamiaje social y cultural en el cual están insertos los sujetos⁴ y en cuyo contexto encuentran legitimidad en ciertas prácticas discursivas y físicas, que no son consideradas violencias pero que constituyen la plataforma para el despliegue de otras violencias, tal es el caso de los micromachismos, la violencia simbólica, económica, entre otras.

Supuesto lo anterior, es preciso considerar a los varones no solo como agentes pasivos de la cultura, sino por el contrario, considerarlos como agentes activos, responsables de sí mismos, de sus comportamientos y actitudes; pues considerarlos como actores pasivos, receptores de mandatos sociales y culturales, los despoja de su responsabilidad frente a la reproducción y erradicación de las VBG, negando de manera directa su condición de sujeto, siguiendo a Foucault (2015), al negar la posibilidad de transformación de sí mismo a través de sus prácticas.

Por tanto, es menester reconocer cómo se piensan y narran los hombres en el marco de las VBG, para ello es preciso plantear un acercamiento desde el enfoque biográfico y narrativo, el cual,

⁴ Sujetos masculinos y femeninos desde su construcción y consideración social.

de acuerdo con Rivas (2012) permite no solo acercarse a los sujetos en sí mismos, sino que, además, permite identificar algunos relieves culturales en sus experiencias e interacciones, aportando elementos para comprender sentidos y significados en el marco de la cultura.

Desmarcar a los hombres de su rol exclusivo de victimarios permite reconocer su capacidad transformadora y ampliar el lente bajo el cual comprenden las VBG; visualizando en diferentes lugares su presencia en el andamiaje de las violencias, en el cual reproducen conductas y actitudes machistas, las cuales a su vez los condicionan en un circuito cíclico de interacción-reproducción; de ahí la importancia de generar reflexiones amplias que permitan a los hombres narrarse, hacer consciencia, pensarse y verse fuera de los límites impuestos.

Como un segundo punto, me gustaría señalar el papel delegado a los hombres como eternos victimarios en las VBG. Considero necesario generar una reflexión amplia sobre las implicaciones de las VBG en la vida y el devenir de hombres y mujeres. En otras palabras, indagar por la incidencia de las VBG en la construcción de masculinidades, conlleva a preguntarnos por la construcción de masculinidades como generadoras de VBG, se trata entonces de desdibujar los límites de víctima-victimario, y centrar la pregunta en las violencias, reconociéndolas como ejes estructurales de la sociedad, reproducida, ejercida y sufrida por hombres y mujeres⁵.

En ese sentido, la escuela constituye un marco fundamental para generar un acercamiento a la interacción entre las VBG y la configuración de subjetividades masculinas, sin embargo, es preciso puntualizar en el carácter homogeneizador de la escuela, lo cual le da entrada al tercer punto en torno al problema de investigación, la escuela como un dispositivo de socialización que prescribe y regula formas correctas e incorrectas de ser y habitar lo masculino y lo femenino.

Es la escuela el escenario donde tienen lugar múltiples interacciones, discursos y acciones que pueden operar en dos vías, por un lado, podrían reproducir un orden de poder desigual entre hombres y mujeres (masculino y femenino, entendiendo sus significados culturales) soportado en

⁵ Lo anterior no implica desconocer que las violencias históricas, sociales y culturales han sido mayoritariamente ejercidas contra las mujeres, cuerpos feminizados o personas con experiencia de vida trans.

acciones cotidianas, y, por otro lado, aportando elementos que posibiliten la toma de conciencia por parte de los sujetos y los permita pensarse más allá de los mandatos sociales.

De acuerdo con lo anterior, es menester considerar la escuela como dispositivo de saber-poder, en el que tienen lugar las interacciones entre VBG y construcción de masculinidades, y donde se moldean las subjetividades masculinas y femeninas. En esa medida, es la escuela un escenario fundamental para desarrollar acciones encaminadas a prevenir y erradicar las VBG, es decir, la presente investigación instala la pregunta de ¿Cómo interactúan las VBG y la escuela en la configuración de subjetividades masculinas?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Indagar a través de la investigación biográfica y narrativa, la interacción entre VBG y escuela en la configuración de subjetividades masculinas en cinco estudiantes que se reconocen como hombres y están matriculados en el grado décimo en una Institución Educativa pública del municipio de Bello, Antioquia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Construir cinco relatos autobiográficos con los estudiantes participantes.
- Identificar desde los relatos autobiográficos, la interacción entre VBG y escuela y cómo ello incide el devenir de sus masculinidades.
- Reconocer en los relatos autobiográficos la configuración de subjetividades masculinas de cinco estudiantes que se reconocen como hombres, del grado décimo de una Institución Educativa pública del municipio de Bello, Antioquia.

CONCEPTOS CLAVE

Como se menciona desde el inicio de la investigación, se pretende generar un acercamiento desde la perspectiva de género, a la configuración de subjetividades masculinas a partir de la interacción de las VBG y la escuela como escenario de socialización.

Por tanto, es menester resaltar que la presente investigación se fundamenta epistemológicamente en el feminismo (hoy feminismos) y que además se sitúa desde el paradigma interpretativo⁶, lo cual implica reconocer la existencia de desigualdades estructurales en razón del género que atraviesa las formas en que nos relacionamos con las demás personas, con el territorio y con nosotros o nosotras mismas. Adicionalmente, enunciarme desde esta perspectiva constituye una apuesta personal, política y ética, para generar reflexiones en torno al género como posibilidades de cambio hacia relaciones armónicas y equitativas.

Siguiendo lo anterior, indagar sobre la construcción de masculinidades, implica retomar y reconocer la importancia de los movimientos feministas, en las esferas sociales, políticas, culturales, económicas, académicas, entre otras. En esa medida, Montesinos (2002) afirma que “el principal antecedente de los estudios de la masculinidad son los dedicados a la mujer, pues constituyen la base para el estudio de las identidades genéricas” (p. 114) Por tanto, es necesario reconocer la importancia y el trasegar de los movimientos feministas, que constituyen una plataforma sobre la cual ha sido posible indagar la construcción subjetiva e intersubjetiva de lo masculino y lo femenino; paralelamente las reflexiones generadas dentro de los movimientos feministas han permitido dar cuenta de una estructura patriarcal de poder y de sus diferentes matices, económicos, políticos, sexuales, simbólicos, entre otros. Por tanto, es preciso reconocer como los feminismos⁷ constituyen la base epistemológica sobre la cual es posible pensar la noción de género y en ese sentido las masculinidades, Buitrago (2018), ofrece un acercamiento en ese sentido.

⁶ El paradigma interpretativo de la presente investigación se desarrollará a profundidad en el siguiente apartado de marco metodológico.

⁷ Se utiliza el plural para subrayar la heterogeneidad y la diversidad dentro del mismo movimiento que ha permitido dar cuenta de diferentes realidades e intersecciones.

Así, resulta preciso reconocer como los movimientos feministas comienzan a emerger alrededor de los años 60 y 70, comenzando a generar reflexiones en torno a la condición social, política y económica de la mujer, dando paso al nacimiento de los estudios de la mujer, sin embargo, estos estudios se centraron y desarrollaron en torno a una figura hegemónica de mujer blanca, burguesa, heterosexual, etcétera.

Posteriormente, y gracias a diferentes movimientos y luchas sociales, se reconoce la limitación del estudio de la mujer (en singular) para dar cuenta de la realidad de todas las mujeres y, por tanto, comienzan a aparecer estudios de las mujeres (en plural) resaltando la diversidad y las diferentes formas de habitar el mundo desde la feminidad; en esta misma línea se resalta el discurso *¿Acaso no soy una mujer?* de Sojourner Truth (1850).

A mediados de los años 70 y 80, nacen los estudios de género o estudios con perspectiva de género, los cuales abordan lo femenino y lo masculino como una construcción social y cultural que trasciende la concepción biológica de los cuerpos; además se resalta el género como una categoría de análisis transversal a las relaciones humanas. De acuerdo con lo anterior, se resaltan los trabajos de Buitrago (2018) y Badinter (1993) quienes proponen un recorrido desde los estudios de la mujer hasta los estudios de género.

Así, los estudios feministas permitieron evidenciar las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, no como elementos naturales e inherentes a condiciones biológicas, sino como un sistema de dominación (patriarcado) social, cultural, histórico, económico, que mantiene estas relaciones desiguales de poder.

Ahora bien, los estudios de masculinidades, nacen dentro del contexto señalado anteriormente, dando paso a reflexiones en torno a los procesos de subjetivación masculina, en ese sentido Kimmel (1997) señala:

... considero a la masculinidad como un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros, y con nuestro mundo. La virilidad no es ni estática ni atemporal; es histórica; no es la manifestación de una esencia interior; es construida socialmente; no

sube a la conciencia desde nuestros componentes biológicos; es creada en la cultura. La virilidad significa cosas diferentes en diferentes épocas para diferentes personas. (p. 49)

En este contexto se ha permitido a los hombres pensarse en clave de género, es decir, comenzar a indagar e interrogar la construcción tradicional de masculinidad, mediada por el rol de procreador, protector y proveedor, resaltando unos valores específicos que soportan lo que en últimas Connell (1997) denomina *masculinidad hegemónica*, como aquella idea aceptada socialmente sobre lo que es ser un hombre, un sujeto masculino.

Los estudios de masculinidades, entonces, emergen como un proceso de reivindicación, que busca legitimar las diferentes formas de ser, habitar y desplegar la masculinidad, más allá de los estereotipos. Paralelamente, dicho escenario de reflexión en torno a la construcción de masculinidades ha posibilitado visibilizar violencias a las cuales han estado sometidos histórica y culturalmente hombres en esa búsqueda constante de masculinidad⁸, en este sentido se resalta el trabajo de Muñoz (2017), quien resalta diferentes mecanismos que intervienen en la construcción de masculinidad; Núñez (2015) quien explora la manera en que el sistema sexo-género opera en sujetos definidos como varones, los cuales cargan con expectativas de comportamiento desde su nacimiento; y Gilmore (1994), quien ofrece un recorrido por diferentes rituales de paso, mediante los cuales se reafirma la separación del sujeto masculino de las mujeres, de los niños y de los homosexuales, donde la masculinidad hegemónica constituye un marco rígido que constriñe las realidades y limita las posibilidades de ser.

Siguiendo lo anterior, Kimmel (1997) señala: “Hemos llegado a conocer lo que significa ser un hombre en nuestra cultura al ubicar nuestras definiciones en oposición a un conjunto de otros, minorías raciales, minorías sexuales, y, por sobre todo, las mujeres” (p. 49).

Asimismo, las denuncias propuestas desde los movimientos feministas han posibilitado el reconocimiento del patriarcado como un sistema de poder, desigual en el cual se encuentran inmersos hombres y mujeres, y en el cual tienen lugar múltiples violencias desplegadas hacia

⁸ Masculinidad hegemónica como un imperativo masculino, como única posibilidad del ser.

configuraciones identitarias de género, expresiones de género u orientaciones sexuales que desafían los cánones sociales y culturales establecidos.

Los estudios de género, entonces, han permitido evidenciar las violencias en sus múltiples niveles y sus diferentes matices, a partir de allí es posible identificar una violencia estructural y simbólica que mantiene las relaciones de poder desigual entre hombres y mujeres, una violencia exacerbada, que atenta en el orden de lo físico, lo verbal y lo psicológico, generalmente ejercida desde la masculinidad hegemónica como un ejercicio de ratificación contra mujeres, niños, niñas y otras masculinidades; es decir, estas violencias categorizadas como VBG, son ejercidas contra las identidades a razón de su género como construcción social y cultural. En ese sentido, Kimmel (1997) subraya, sobre como la virilidad “sirven para mantener el poder efectivo que los hombres tienen sobre las mujeres y que algunos hombres tienen sobre otros hombres.” (p. 49)

Ahora bien, ahondar en las violencias simbólicas implica reconocer la existencia de estructuras de poder y normalización que condicionan a los sujetos; estas estructuras trascienden al individuo en sí mismo y, en cierta medida, determinan su forma de percibir, interactuar y habitar el mundo, al respecto, Bourdieu (2000) ofrece un acercamiento en detalle que permite comprender las diferentes estructuras de poder simbólico y los mecanismos mediante los cuales se implantan y se reproducen en los sujetos.

De acuerdo con lo anterior, el despliegue de las VBG tiene lugar en lo cotidiano, a través de actitudes y acciones invisibilizadas, que contribuyen a la naturalización y reproducción de un orden de poder, o una valoración desigual entre lo masculino y lo femenino, estas violencias, denominadas por Bonino (1996) como *micromachismos* y entendidas como prácticas de dominación en la vida cotidiana, casi imperceptibles, pueden pasar desapercibidas y soportan el despliegue de otras violencias al legitimar un orden social desigual entre hombres y mujeres.

Para la presente investigación entonces, es menester entender el papel y las motivaciones de los hombres en las acciones y actitudes configuradas como VBG y por otro lado, rastrear las implicaciones de las VBG en la configuración de su masculinidad, resaltando la importancia de vincular al sujeto y hacerlo responsable de sí mismo, en ese sentido kimmel (1997) aporta: “ A

partir de los elementos que existen a nuestro alrededor en nuestra cultura -personas, ideas, objetos- creamos activamente nuestros mundos, nuestras identidades. Los hombres pueden cambiar, tanto individual como colectivamente” (p, 50), lo cual precisa el reconocimiento de su potencial transformador y la incidencia de ello en el tejido social.

En esa misma línea, resaltar, precisamente la constitución de *sujeto* planteada por Foucault (2015) quien señala cómo la condición de sujeto está marcada por su capacidad o posibilidad⁹ de libertad, en esa medida Álvarez (2015) siguiendo la obra de Foucault, plantea: “... el hombre encadenado, el esclavo no es más que instrumento, objeto, no mantiene una relación de poder, no hay en él libertad alguna, no es sujeto.” (p, 68). Por tanto, la condición de sujeto exige en sí misma la posibilidad de generar resistencia, de rechazar el sometimiento estructural, de reflexionar sobre sí mismo, de generar transformación en sus propias acciones como práctica de libertad, en un ejercicio al que Foucault (2015) aglutina en la dimensión ética y política. Es allí donde encuentra resonancia la presente investigación al considerar al sujeto como eje central de la investigación y considerar la investigación misma como una apuesta ética y política.

Por tanto, es fundamental vincular a los hombres, su experiencia y su voz dentro del marco de la presente investigación, entender cómo se mueven entre la tensión generada desde quienes deben ser (como un mandato social y cultural) y quienes quieren ser (desde el despliegue de su subjetividad), como una apuesta para erradicar las VBG; es entonces comprender, desde sus narraciones, las formas en la cual los sujetos se autogestionan, es decir, como el sujeto actúa sobre sí mismo, en una práctica disciplinar que Foucault (2008) denomina *tecnologías de sí* y a través de las cuales los varones desarrollan experticia en su rol hegemónico.

De acuerdo con lo anterior bell hooks (2021) afirma que:

No es cierto que los hombres no estén dispuestos a cambiar. Es cierto que muchos hombres tienen miedo de cambiar. Es cierto que muchísimos hombres ni siquiera han comenzado a observar cómo el patriarcado les impide conocerse a sí mismos, estar en contacto con sus sentimientos, amar. Para conocer el amor, los hombres deben ser capaces de abandonar el deseo de dominar. Deben poder elegir la vida sobre la muerte. Deben estar dispuestos a cambiar. (p. 18)

⁹ Capacidad reflexiva o posibilidad material.

Entender las VBG implica reconocer su multidimensionalidad, es decir, entenderlas en un sentido amplio, que opera en esferas públicas y privadas, que varía de acuerdo a los contextos y los sujetos, que cambia, se matiza y se mantiene como un elemento regulador de las relaciones sociales.

De acuerdo con lo anterior, Segato (2018a) ofrece un acercamiento en torno a quienes participan, como víctimas y victimarios del ejercicio de la violencia como mecanismo de control, problematizando los lugares de víctima y victimario, es decir estos lugares se suceden mutua y paralelamente, no son categorías fijas, sino que, por el contrario, fluctúan de acuerdo con el contexto cultural y social. Para ejemplificar lo anterior, Segato (2018a) afirma que:

El hombre indígena se transforma en el colonizador dentro de casa, y el hombre de la masa urbana se convierte en el patrón dentro de casa. En otras palabras, el hombre del hogar indígena-campesino se convierte en el representante de la presión colonizadora y despojadora puertas adentro, y el hombre de las masas trabajadoras y de los empleos precarios se convierte en el agente de la presión productivista, competitiva y operadora del descarte puertas adentro. (p, 14)

En últimas, insiste Segato (2018a), en que hombres y mujeres estamos sumidos en un sistema patriarcal que nos oprime y nos ubica en la dimensión de víctimas, por supuesto de diferentes formas a hombres y mujeres, por un lado, las mujeres como sujetos pasivos, objetos inferiorizados históricamente en la escala de poder; por otro lado, los hombres condenados a continuar viviendo bajo el mandato de masculinidad. En esa medida Bonino (1996) señala como los hombres se benefician de esa estructura de poder, y de violencia, lo cual influye en su reproducción.

El trabajo de Segato (2018b), permite rastrear con gran claridad las implicaciones de las violencias en la vida de hombres y mujeres, la autora genera una reflexión en torno a cómo las violencias exacerbadas contra las mujeres no deben ser confundidas con un fin, sino que las mismas constituyen un medio para el victimario ratificar su posición de poder.

Supuesto lo anterior, es preciso comprender la relevancia de lo expuesto por Bonino (1996) como *micromachismos*, y mencionado en párrafos anteriores como prácticas de dominación en la vida cotidiana, que legitiman un orden desigual de poder, son entonces, estos matices simbólicos

de la violencia los que soportan el despliegue de violencias exacerbadas, en otras palabras, las VBG no suceden de forma casual, son el resultado de un sistema de poder simbólico y estructural que las soporta, legitima y replica.

Ahora bien, después de haber abordado el concepto de VBG desde perspectivas teóricas presentadas por diferentes autores y autoras y en diversos matices, resulta imperativo examinar este concepto desde un enfoque normativo. En el panorama internacional es preciso resaltar el papel de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (CSW) de la ONU, establecida en 1947, la cual ha desempeñado un papel importante en la promoción de los derechos de las mujeres a nivel internacional; participando en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) en 1979, fomentando la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer en 1993. Además, incidió en la Asamblea General de la ONU y posteriormente en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing en 1995, donde se generan múltiples estrategias para la protección de los derechos de las mujeres.

Para el caso colombiano, en la última década se ha puesto en la agenda pública el debate en torno a las VBG, como un marco que contiene acciones de violencia, maltratos, vulneración o discriminación dirigida a personas en razón de su género y que restringen su libre desarrollo, soportado en acciones violentas y ordenamientos jurídicos, incluso.

El concepto de VBG en Colombia cuenta con un marco normativo que se acoge a los instrumentos jurídicos y de política y jurisprudencia internacional sobre la violencia de género que consagran normas que prohíben cualquier forma discriminación por cualquier causa, entre ellas, la discriminación contra la mujer. Materializado en la ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres. En dicha ley, en el artículo 2 se define la violencia contra la mujer como:

cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado. (p. 1).

De acuerdo con lo anterior, el Estado Colombiano a través de la ley 051/1981 ratifica sus compromisos adquiridos en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer – CEDAW. Posteriormente la Sentencia T-878/14 amplía la noción de violencias hacia identidades y orientaciones de género diversas:

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).

En Colombia, las VBG comienzan a resonar con mayor ímpetu, a partir del homicidio de Rosa Elvira Cely, posteriormente tipificado como *feminicidio* bajo la ley 1761 de 2015, la cual fundamenta las bases del reconocimiento público y jurídico de los feminicidios como la expresión máxima de VBG.

Es importante destacar que, aunque en la última década, al menos en el contexto colombiano, se han reconocido las VBG, esto no implica que no hayan existido previamente o que sean un fenómeno reciente; de hecho, han sido formas de violencia latentes que han influido de diversas maneras en la configuración de subjetividades masculinas y femeninas. Estas violencias, arraigadas en mandatos culturales de género, sustentan las relaciones desiguales de poder dentro de la sociedad, lo que plantea interrogantes sobre su origen, reproducción, objetivos y las implicaciones que tienen en las vidas individuales y en la conjugación de interacciones sociales.

La importancia de generar reflexiones en torno a las VBG, de acuerdo con Lamas (2021), consiste en identificar ciertas violencias como VBG, es decir, hacer un llamado a visibilizar y problematizar las relaciones sociales que constituyen las bases para las relaciones desiguales de poder, en esa medida resulta fundamental, señala la autora, reflexionar sobre ellas, identificarlas y nombrarlas, para poder cambiarlas; de ahí, nuestro ejercicio de investigación, el cual propone la necesidad de abordar las VBG desde las masculinidades para comprender la magnitud del problema y sus impactos.

De acuerdo con lo anterior, la escuela representa un contexto fundamental para el abordaje de las VBG, pues allí se practican y reproducen, pero al mismo tiempo es posible identificarlas, reflexionarlas, alumbrarlas para posteriormente, transformar comportamientos y actitudes, que en últimas contribuyan a erradicarlas.

Es menester entonces, considerar la escuela como un escenario político, cargado de subjetividad y de elementos simbólicos que regulan la sociedad; en esa medida entonces, es preciso retomar el trabajo de Pineau (2001) quienes consideran la escuela como un dispositivo de generación de ciudadanos, un eje fundamental en la transmisión y reproducción de la cultura, un espacio para la socialización de los individuos y la enseñanza de conocimientos, valores y normas culturales. Este proceso se desarrolla a través de currículos, prácticas educativas, interacciones con docentes y con otros estudiantes.

En el contexto señalado en los párrafos anteriores, la escuela emerge como un escenario de socialización y subjetivación. En este entorno, la reproducción de discursos y actitudes permean la construcción de identidades masculinas y femeninas (individuales y colectivas), esta reproducción también fundamenta estereotipos que perpetúan la relación desigual de poder entre hombres y mujeres, lo que a su vez fomenta VBG.

A este respecto, el trabajo de Morant, et al. (1998). señala diferentes espacios de socialización y subjetivación donde los sujetos aprenden a ser y hacerse hombres y mujeres, uno de esos espacios, mencionan los autores, es la escuela, pues contiene elementos cruciales (miradas, manejo del cuerpo, lenguaje, entre otros.) para la construcción de los sujetos y las relaciones que generan entre sí.

En este sentido, García (2004) señala que:

Por dispositivo pedagógico de género entendemos cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad. Por ello corresponden a muy variados escenarios, dinámicas y acciones sociales. Aun cuando prácticamente involucran el conjunto de la vida cotidiana, adquieren especial énfasis en instituciones que, como la escuela, tienen como propósito explícito la promoción de valores personales y sociales, al lado del aprendizaje de contenidos específicos. (p.15).

Vemos pues como la escuela constituye un eje fundamental en los procesos de subjetivación en tanto genera aprendizajes e interacciones, bajo discursos de legitimidad y naturalidad, incluso. En esa medida se resalta el trabajo de Muñoz (2017) quien señala la escuela como un agente de socialización, sobre el cual se conciben dispositivos que fundamentan identidades de género, en hombres y mujeres.

En ese sentido, Bourdieu (1996) plantea la escuela como agente de socialización que desempeña un papel fundamental en la reproducción de creencias, discursos sociales y formas de violencias, las cuales no se desarrollan no solo en un plano físico, sino simbólico, donde se imponen significaciones de valores y cultura que perpetúan estructuras de poder y dominación, afirma Bourdieu (1996) “la escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por eso mismo de definir lo que es legítimo aprender.” (p, 18).

De acuerdo con lo anterior, la escuela entonces comprende un escenario de socialización e interacción social donde, ineludiblemente, tienen lugar VBG como estrategias de control y dominación contra todas las personas que se desmarquen de las identidades asignadas socialmente a hombres y mujeres.

Sin embargo, es menester reconocer la escuela en una doble vía, por un lado, la escuela como reproductora de lógicas y código sociales, que si bien no nacen en la escuela llegan a ella y se normalizan a través del discurso y el espacio legítimo de socialización y, por otro lado, la potencialidad de la escuela para la transformación social, en ese sentido Estrada (2023) señala el carácter dual de la escuela:

“... aceptar que la escuela es simplemente un escenario de reproducción de las normas sociales sobre el género y la sexualidad implicaría ignorar las posibilidades que tiene la escuela para la transformación social; por ende, emerge la naturaleza dual de esta institución.” (p, 51).

Así, la escuela constituye un escenario de subjetivación y socialización en el que se generan diálogos y experiencias que no se dan en otros espacios, como el hogar o los espacios de ocio, allí, en la escuela, es posible crear horizontes de futuro aún en las circunstancias menos esperanzadoras.

Es por ello que la educación representa un reto enorme, pues la función simbólica que tienen los docentes y la escuela frente a los estudiantes en términos de facilitación de procesos de socialización, construcción de identidades y creación de perspectivas de futuro en contextos de exclusión, atravesados por diferentes formas de violencia físicas y simbólicas que están naturalizadas, ofrece oportunidad de reelaborar y/o cambiar estos discursos que fundamentan y mantienen dichas violencias, las cuales para la presente investigación serán retomadas en clave de género.

En ese sentido, para desentrañar el complejo entramado que presentan las VBG es preciso, de acuerdo con de Subirats (2014) comprender cómo son todavía hoy los modelos de género con los que marcamos las infancias, cuáles son los objetos, los gestos, las imágenes y relaciones que les inculcando tales modelos y cómo estos elementos se materializan en la escuela. Por tanto, se hace necesario un marco de acciones-prácticas pedagógicas que incluyan perspectivas que permitan abordar o replantear la relación entre la escuela y la reproducción de discursos que soporten o fundamenten las VBG, en aras de crear un entorno educativo más inclusivo y justo.

Así, el interés de la presente investigación, considera la escuela como un escenario fundamental para generar acercamientos que permitan comprender la incidencia de las VBG en relación con la configuración de masculinidades.

SUBJETIVIDADES EN Tensión: DE VICTIMARIOS A SUJETOS DE CAMBIO.

El presente apartado pretender dar cuenta de la noción de configuración de sujeto, en resonancia con los objetivos de la presente investigación, ahondar en él nos permitirá generar mayor claridad sobre la investigación y, asimismo, identificar elementos que contribuyan a la reflexión, la discusión y el análisis planteado en los siguientes apartados.

Para abordar la noción de subjetivación, anclada, por supuesto, a los intereses de la presente investigación, partiré de tres conceptos que espero sirvan como ejes en el desarrollo del presente escrito, a saber, la potencia y el deseo de cambiar, el sujeto responsable de sí y lo narrativo como reivindicación del sujeto. En el presente escrito no pretendo desarrollar de manera aislada los ejes propuestos, por el contrario, espero poder hilar los tres ejes, y trenzarlos de manera continua con el desarrollo de mi investigación.

Lordon (2015) acerca uno de los conceptos que servirá como primer eje del escrito, el concepto de *potencia* desarrollado en el texto, que deviene a su vez del concepto de *conatus* de Spinoza (1980), es considerado como la capacidad, la fuerza o la voluntad de hacer de los individuos, Lordon (2015) plantea que la potencia es capturada por un proceso de enrolamiento neoliberal que articula el deseo y el consumo; sin embargo, mi interés no gira en torno a la captura de la potencia a través del deseo sino sobre lo que constituye el primer eje, *la potencia y el deseo de cambiar*.

Sobre el deseo de cambiar, puntualmente en los hombres, hooks (2021), plantea cómo cada vez más la sociedad actual demanda un cambio en los hombres que apunta hacia la consolidación de sociedades más justas, por lo menos en principio, sin embargo, señala la autora, la sociedad no está “preparada” para recibir dicho cambio. Es decir, existe una tensión entre el deseo de cambio que la sociedad intenta imponer a los varones y el lugar que ocupan los varones que desean cambiar. hooks (2021) lo plantea de la siguiente forma

A pesar de que el feminismo había manifestado que quería hombres con sentimientos, cuando los hombres se esforzaban para acceder a sus sentimientos, en realidad nadie quería recompensarlos. En los círculos feministas, los hombres que querían cambiar a menudo eran etiquetados como narcisistas o necesitados. Los

hombres individuales que expresaban sus sentimientos a menudo eran vistos como personas que querían llamar la atención, manipuladores patriarcales que intentaban acaparar el escenario con su drama. (p., 25)

De acuerdo con lo anterior, el deseo de cambiar, socialmente impuesto y auténtico en algunos varones, encuentra un nudo al no encontrar mecanismos otros sobre los cuales construir una nueva subjetividad masculina, en otras palabras, no hay un horizonte claro sobre lo que se espera sea un sujeto masculino y su proceso de subjetivación sigue soportado sobre los pilares de la masculinidad hegemónica a saber, procreador, protector y proveedor; por tanto no logra haber cabida a una transformación profunda sino una serie de matices que terminan por generar nuevas formas y relaciones de poder.

En esa medida entonces, y retomando la idea del presente eje, potencia y deseo, ¿qué ocurre con la potencia masculina, entendida como deseo de cambiar, cuando esta no encuentra resonancia en el tejido social? el planteamiento anterior no implica directamente que todos los hombres, en su totalidad, hayan desarrollado un deseo de cambiar, más aún si consideramos las implicaciones de cambiar a la luz de las relaciones de poder y el lugar que ocupan los varones en dicha relación, lo que ha derivado en que el cambio sea sustituido por estrategias de adaptación que le permite a los varones performar(se) hacia un imaginario de apertura para encontrar aceptación en el tejido social, es decir, el cambio o la transformación como una máscara, una estrategia de adaptación, sin que ello implique directamente una pregunta sobre sí, o sencillamente escudarse en la ignorancia como una apuesta para no hacerse responsable de sí.

Supuesto lo anterior, es preciso señalar que existe en algunos varones un deseo genuino de cambio el cual deviene principalmente del encuentro con otros, en la relación o interacción con otras formas de vida. Cambiar entonces, o mejor aún, desear cambiar, implica un proceso reflexivo, un proceso de encuentro y desencuentro consigo mismo, es entonces, siguiendo lo expuesto por Foucault (1984), un ejercicio ético de cuidado de sí, que no se agota en lo individual, sino que trasciende a lo político en tanto relación con los otros.

Por tanto, la potencia, conjugada como deseo de cambio, no constituye una esencia, sino que deviene con el sujeto mismo, no desaparece, fluye y/o confluye en armonía o discordancia con otra potencia. En esa medida, el cambio como deseo potencia, no puede realizarse de forma plena si no

encuentra resonancia en el tejido social, es decir, mientras culturalmente no sean interrogados los valores de la masculinidad hegemónica y los propios sujetos no interpelen sus propios privilegios, no será posible instalar nuevas narrativas que permitan a los sujetos imaginarse y existir de otras formas. En consecuencia, es preciso inventar otras formas, identificar puntos de resistencia que partan de la cotidianidad y se desarrollen en el tejido social, por ejemplo, la reivindicación de la paternidad, ligada a la afectividad y el acompañamiento, como plataformas que permitan habitar lo masculino de otras formas y tejer relaciones desde otros lugares de enunciación que permitan generar nuevas interacciones y posibiliten otros procesos de subjetivación, es en últimas construir otros sistemas de verdad que soporten las decisiones de los sujetos.

Ahora bien, es el individuo dueño de su propia potencia, o es el deseo y la potencia la que mueven al individuo como una pulsión de vida; si nos ubicamos sobre el planteamiento que el sujeto es dueño de su potencia podríamos entonces plantear que siendo dueño de su potencia es su decisión, y por tanto su responsabilidad, hacia donde encamina dicha potencia; ahora, si nos ubicamos sobre el otro planteamiento el sujeto entonces no puede ser responsable de sí, ya que es su potencia, su deseo potencia, lo que lo conduce y en esa medida lo produce.

Así, se abre la puerta hacia el segundo eje de reflexión, a saber, *el sujeto responsable de sí*, la tensión presentada en este eje, y articulada con el eje desarrollado en los párrafos anteriores, deriva de las posibilidades de los sujetos para el cambio, no en un sentido estático o de movimiento, pues debe entenderse que la existencia implica un cambio constante, sino más como una transformación, como una apuesta ética y política hacia nuevas formas de ser y habitar lo masculino, que se enmarquen en relaciones desde la dignidad y la humanidad.

Foucault (2006), señala algunas de las formas a través de las cuales los sujetos han sido moldeados en un ejercicio de biopolítica, posteriormente Lordon (2015) y Zuboff (2020) señalan nuevas herramientas o tecnologías que intervienen en los procesos de subjetivación, en ese sentido, y siguiendo lo expuesto por Deleuze (2006) la configuración o el proceso de subjetivación ya no está soportado sobre instituciones de encierro que moldean la conducta de los sujetos como en las sociedades disciplinarias, sino que la subjetivación es atravesada por procesos maleables que deforman, modulan, la configuración de las subjetividades a partir de lógicas económicas o de

mercado en armonía con las sociedades de control, donde las personas ya no están encerradas, sino endeudadas. Por tanto, el sujeto es minimizado, reducido a su capacidad de enrolamiento, que merma su autonomía, entendida como su capacidad de decidir, pues las lógicas mencionadas lo conducen. El sujeto no logra desmarcarse de formas que lo regulan, lo moldean y lo modulan en el marco de expectativas sociales que enmarcan su propio devenir, estas preconcepciones históricas y culturales inciden en la forma en la cual los sujetos masculinos se relacionan, consigo mismos, con otros hombres y con las mujeres.

En ese contexto, y bajo lógicas patriarcales, se generan, reproducen y validan VBG, las cuales, dadas las relaciones de poder estructurales y cotidianas, ubican a los sujetos masculinos, desde una lectura social amplia, como victimarios, por supuesto no todos los sujetos masculinos habitan el mismo lugar dominante en las relaciones de poder, este lugar está reservado para aquellos que se constituye en el marco de lo que Connell (1997) nombra como *masculinidad hegemónica*.

En esa medida, si el sujeto no se produce a sí mismo cómo puede ser responsable de sí, en otras palabras, cómo se podrían erradicar las VBG apelando exclusivamente al cambio de los hombres cuando estos, por el contextos social y cultural que los produce, no logran imaginarse fuera de esos límites y los restringe a habitar el lugar de victimarios, hasta qué punto es responsable el sujeto en su autonomía individual, cuando se encuentra constreñido por fuerzas que lo desbordan.

Ahora bien, la discusión que planteo no pretende de ninguna forma, ni bajo ningún motivo eximir a los hombres de la responsabilidad de su propia transformación, como un ejercicio ético y político en tanto modifica las relaciones con los demás. La pretensión es señalar la tensión entre la responsabilidad de cambio y el lugar de victimario; pues como lo señalé en párrafos anteriores, sí existe un deseo genuino de cambio, pero este no encuentra resonancia o validación dentro de la cultura, dentro de lo colectivo y social, queda entonces el sujeto abandonado, un sujeto que no es el mismo, marcado por su deseo de cambio, pero que no puede ser otro. Un sujeto que intenta ser responsable de sí, pero que continua o prefiere conjugándose desde el lugar de victimario porque no encuentra otras formas, otros sistemas de verdad, otras prácticas discursivas y no discursivas sobre las cuales cimentar el cambio. La negativa de cambio estaría marcada entonces por las implicaciones que le devienen a un sujeto en resistencia. Habría entonces que generar una apertura,

encontrar puntos de fuga o construir un nuevo campo de posibilidades donde el sujeto logre imaginar otras interacciones y ahí sí, el sujeto será responsable de su propia transformación.

Ante tal impedimento el cambio comienza a realizarse de manera ficticia, los sujetos masculinos, siguiendo el concepto de Deleuze (2015), comienzan a plegarse sobre sí mismos, no obstante, este pliegue no se da de manera reflexiva y auténtica, sino que, por el contrario, obedece a una estrategia que le permite al sujeto masculino habitar y cohabitar el espectro social, el cual le exige un cambio en relación a las VBG, por lo menos en apariencia, es decir, para intentar leerlo en términos de Deleuze, el cambio, o la transformación que ocurre en ciertos varones, responde a demandas del afuera que lo hacen plegar, esta interiorización se hace necesaria como mecanismo de adaptación, sin embargo, esto no implica una transformación real en el sujeto sino más bien un performance, que no implica cuestionarse, es existir en un doble, esta práctica, a veces inconsciente, genera el desarrollo de una experticia que, les impide o les facilita a los varones, no hacerse responsables de sí de manera reflexiva y profunda, ya que con el desarrollo de ciertas prácticas y la memorización, no interiorización, de ciertos discursos cumplen con los parámetros sociales de cambio, a través de, por ejemplo, la erradicación de prácticas de violencia física, en el marco de VBG, demostrando el dominio de sus pasiones, no obstante, ahondan en violencias simbólicas y estructurales, las cuales si les implicarían un cambio real.

Ahora bien, de acuerdo con Foucault (1988), es preciso señalar que el sujeto posee cierto grado de libertad, que si bien está en medio de fuerzas que lo condicionan estas fuerzas no lo determinan en su totalidad, por tanto, la configuración de la subjetividad se juega en esos espacios de libertad, en la autonomía y los puntos de fuga o resistencia que encuentra el sujeto para maniobrar en campos de relaciones de poder, por tanto, debe existir una voluntad de cambio desde el sujeto mismo, voluntad o potencia que habrá que amplificar, blindar o acompañar para que se realice, sin embargo, Rouvroy y Berns (2016) señalan cómo el sujeto es puesto en *jaque* en las dinámicas contemporáneas atravesadas por el fenómeno tecnodigital, las cuales modulan la configuración las subjetividades contemporáneas a través del propio trasegar de los individuos, es decir, ya no desde un exterior, desde un afuera impuesto, sino desde su propio devenir de los sujetos, desde su interioridad.

Así pues, nos encontramos ante un nuevo proceso de subjetivación que no necesita disponer de un cuerpo encerrado, ni constreñido, para ser moldeado, sino que el sujeto es diseccionado, mutilado en sus datos y separado de su propio ser, este proceso modula al sujeto; este cambio solo es posible gracias a la irrupción de la tecnología, puntualmente al uso del internet, donde el sujeto está inmerso en un campo de posibilidades artificial, encerrado en lo que Pariser (2017) Denomina *filtro burbuja*. Por tanto, el afuera, entendido como el horizonte sobre el cual navega el sujeto, se convierte en una ficción, casi como una extensión de sí, un afuera construido a su medida que impide al sujeto encontrarse con otros, en su sentido más amplio, y que le implique realizar un pliegue, en otras palabras, el sujeto no navega, sino que flota sin encontrarse con ninguna ola o contra corriente que lo confronte y le obligue a considerar o reconocer otras formas de vida, cuando por cuestiones del azar se dan estos encuentros, el sujeto tiene la posibilidad de minimizar al otro, de bloquearlo, de negar su existencia misma al excluirlo de su propia burbuja, para continuar flotando a placer en un horizonte plano, sin los relieves que implica lo otro.

El interior que logra construir o con los elementos con los cuales se identifican los sujetos no se desarrollan de manera orgánica, sino que los sujetos son conducidos, por el filtro burbuja, y modulados hacia determinadas formas de vida que obedecen a lógicas neoliberales, es decir, estamos ante un nuevo campo de relaciones de fuerza que anula por completo al individuo, que lo adelanta incluso en su capacidad de reflexión, socavando incluso la capacidad para generar resistencias al diluir, atomizar y mimetizar los mecanismos de vigilancia.

La tecnología y los dispositivos digitales comienzan a reconfigurar los procesos de subjetivación, al ofrecer, sugerir, imponer universos simbólicos y de representación que enmarcan a los individuos, incluso el deseo es sugerido, instalado en los sujetos como espejismos de autonomía individual, por tanto, el deseo de cambiar de los varones, es un cambio sugerido a partir de la exigencia social de nuevas formas, nuevas palabras, nuevos performance, que no necesariamente implican un verdadero pliegue, pues no desafía formas estructurales sino meramente superficiales.

En este contexto, la noción de *dividual*, desarrollada por Deleuze (2006) podría resultarnos útil para comprender los nuevos procesos de subjetivación; el concepto de *lo dividual*, podría

entenderse como la categoría que emerge antes del individuo en las sociedades de control, es decir, *lo dividual* como el dato, como la cifra que antecede al individuo y que es producido desde sus múltiples interacciones y a partir de la cual es categorizado, controlado y modulado, luego deviene en individuo. Se podría sugerir entonces que, en la sociedad contemporánea, mediada por interacciones digitales, *lo dividual* hace referencia a la división del sujeto de sí mismo, separando los datos generados por él, de su propio ser y su propia experiencia, potenciándolo desde las categorías y los datos en función del mercado, Así entonces emerge el tercer eje *lo narrativo como reivindicación del sujeto*.

Habría que generar estrategias que permitan delinear al sujeto, agruparlo nuevamente y comprenderlo de manera integral, brindando herramientas para fortalecer su propia gobernabilidad, en este sentido la investigación *La escuela como escenario de Violencias Basadas en Género (VBG): una mirada desde las masculinidades.*”, propone un acercamiento desde un enfoque biográfico narrativo que permita reconocer sentido y el significado de las experiencias de los sujetos a partir de la soberanía de sus propias narraciones.

Entender la forma en la cual los sujetos masculinos se han configurado, y la forma en la cual los diferentes dispositivos y tecnologías los modulan, permitirá a los sujetos una apertura, una lectura de sí, lo cual podría o no conllevar a una reflexión de sí que permita identificar puntos de ruptura, fugas, estrategias de resistencia sobre los cuales sea posible amplificar la potencia de cambio. Considerar la narración, la propia narración, como una práctica de cuidado de sí que constituya una resistencia al dominio absoluto del sujeto a través de los dispositivos tecnodigitales.

Por tanto, la apuesta es abrir la posibilidad de una reflexión que parta desde el sujeto mismo, que, si bien no pretende generar un cambio inmediato, encamine su potencia hacia el reconocimiento de otras formas de habitar lo masculino, es entonces fortalecer la voluntad de cambio o por lo menos instalar una pregunta, una incomodidad en la interacción con otras formas de vida que obliguen al sujeto a movilizarse, para ahora sí, desde una reflexión profunda que considere la interacción real con los otros e incorpore la erradicación de las VBG no solo desde los discursos, sino desde las prácticas y las construcciones de su propio devenir.

METODOLOGÍA

Como se puede advertir en los apartados anteriores, la presente investigación surge de la necesidad de ampliar la comprensión de las relaciones de género que fundamentan las VBG que tienen lugar en la escuela y cómo ello confluye en la configuración de subjetividades masculinas. Por tanto, generar un acercamiento al problema desde la interacción de estos tres puntos: VBG, escuela y configuración de subjetividades masculinas, permitirá comprender las motivaciones de quienes intervienen en lógicas violentas y sus lugares de enunciación.

El presente trabajo considera al sujeto como eje central de la reflexión, por lo tanto es menester reconocer la voz y subjetividad de los individuos que participan y colaboran en esta investigación, su presencia y aportes nos permitirán acercarnos a la comprensión que éstos tienen del mundo; en consecuencia, el marco metodológico que acompaña la indagación adopta un enfoque biográfico-narrativo a través del cual se espera generar un acercamiento a las narrativas de los hombres¹⁰ en torno a la escuela y las VBG, y cómo ello influye en la configuración de sujetos masculinos.

La elección de este marco metodológico se alinea con los objetivos y el planteamiento del problema expuestos, pues éste posibilita generar un acercamiento a la visión y comprensión del mundo que tienen los participantes a través de sus narraciones, y, además, brinda un espacio para que los sujetos construyan sus propios relatos como un ejercicio de autorreflexión que permita develar las complejidades de las VBG. La implementación de esta metodología busca no solo la generación de conocimiento, sino la transformación del sujeto a través de su propia experiencia, promueve un sujeto que trasciende de un lugar pasivo a protagonista de su propia praxis liberadora, la cual en palabras de Freire (2000), no se da por casualidad, sino que está asociada a la acción y reflexión de los hombres, la cual permite identificar estructuras opresivas, desafiar discursos violentos y reconstruir narrativas que transformen la realidad subjetiva del individuo.

Siguiendo con lo expuesto, y de acuerdo con Foucault (2015), la autogestión del sujeto y su capacidad transformadora, individual y de incidencia en el espectro social, apuntan hacia una

¹⁰ La presente investigación indaga sobre la construcción de masculinidad en hombres cis género.

dimensión ética y política de la investigación, que ratifica su compromiso de considerar al sujeto como centro de la investigación, como generador de conocimiento.

En esa medida entonces, el presente apartado tiene como objetivo resaltar algunas consideraciones sobre el enfoque biográfico-narrativo, ofrecer una comprensión acerca de en qué consiste, cuál es el propósito de implementarlo y por qué es pertinente abordar desde este enfoque la presente investigación, además de subrayar algunas consideraciones éticas que guiarán el ejercicio investigativo. Para finalizar, el presente apartado refiere a las técnicas que acompañarán el ejercicio, buscando que emerja la información necesaria para la discusión e interpretación.

El enfoque biográfico-narrativo, de acuerdo con autores como Meccia (2019), Rivas (2010) y Bolívar et al. (2001), es una forma de acercarnos al conocimiento de la realidad desde las diferentes subjetividades, es decir, partir de las experiencias particulares de los sujetos para comprender el modo en que ellos interpretan la realidad, el significado de acontecimientos y el sentido de sus acciones.

Este enfoque de investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, pues, recordando las palabras de González (2001) el paradigma interpretativo, centra su atención en la interpretación y el significado de las experiencias y las acciones construidas por los sujetos en el marco de sus relaciones sociales.

En ese sentido, el enfoque biográfico-narrativo consiste en una metodología de investigación cualitativa, centrada en el sujeto como eje fundamental para la generación de conocimiento, sin embargo, el sujeto no es el fin en sí mismo, como lo afirma Rivas (2012) “El fin último no es el sujeto, considerado individualmente, sino el marco en que este sujeto se ha constituido” (p, 84).

Siguiendo lo expuesto por Rivas (2010), es necesario resaltar la realidad como una construcción cultural formada a partir de interacciones sociales y condiciones que restringen o posibilitan la emergencia de narraciones, es decir, de acuerdo con los diferentes contextos sociales y culturales los sujetos pueden o no narrarse de determinada manera, resaltando elementos que

considere importantes desde su propia mirada e interpretación de la realidad. Por tanto, el propósito central de este enfoque es, desde las voces y la subjetividad de los individuos, comprender cómo “viven su propia cultura y, sobre todo, cómo la interpretan.” (p, 21).

Este enfoque permite entonces acercarnos a las experiencias personales desde las narraciones de los sujetos para analizar en conjunto y a profundidad, patrones, temas recurrentes, significados subyacentes y construcciones identitarias que permitan alcanzar una comprensión amplia de la experiencia humana y sus significados, desde perspectivas tanto individuales como desde su contexto social, cultural e histórico. En ese sentido, Rivas (2010) señala que dichas experiencias “no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo.” (p, 21).

Ahora bien, en este punto es preciso retomar a Meccia (2019) cuando señala que el enfoque biográfico-narrativo busca “entender que la «narración» de su vida (y no solamente la «historia» de su vida) era objeto de interés.” (p, 32), es decir, no es indagar en la historia de vida del sujeto, sino reconocer las motivaciones por las cuales narra sus acontecimientos y cómo lo hace para habitar e interpretar su realidad. Lo cual permite generar un acercamiento a la comprensión de un fenómeno de manera panorámica, pues permite leer desde diferentes orillas, desde diferentes narraciones, cómo se cargan de sentidos y significados los acontecimientos, posibilitando analizar el marco social y cultural en el que tienen lugar.

De acuerdo con lo anterior, las personas configuran el centro de la investigación, pues es a través de su propia narración biográfica que logramos acercarnos a la comprensión de la realidad, en ese sentido, es preciso reconocer que las narraciones no son ejercicios neutrales, sino que, por el contrario, están cargadas de significados políticos y contextuales.

Siguiendo con lo expuesto, es preciso retomar el objetivo de la presente investigación, el cual pretende indagar por la interacción entre las VBG y escuela en la configuración de sujetos masculinos, razón por la cual se hace necesario abordar desde los relatos de los participantes, los sentidos y significados que tienen sobre su propia realidad, sus acciones y actitudes; dichas

narrativas son un componente esencial para el proceso de comprensión ya que permiten dar cuenta de las diferentes experiencias que atraviesan los sujetos y reconocer en ellas la tensión que surge en torno a las VBG y la escuela como escenario de socialización y las condiciones sociales y culturales que permiten la emergencia de dichas narraciones.

Paralelamente, el enfoque biográfico-narrativo constituye un elemento central en la presente investigación que posibilita encontrar sentidos y significados, no solo desde lo individual, sino en interacción con los demás, como una comunidad de interpretación que se sostiene y valida a sí misma. Comprender entonces cuál es el lugar de enunciación de los participantes en sus narraciones, cual es la importancia de ese acontecimiento que se narra desde la experiencia de ese sujeto, son algunos de los elementos clave que permitirán generar una reflexión en torno al objetivo planteado.

Ahora bien, en cuanto a las consideraciones éticas, la presente investigación reconoce principios que permiten prevenir prácticas que violenten los derechos individuales de los participantes o atenten contra la dignidad de éstos, lo anterior de acuerdo con Eisner (1998), Baeza (2020) y AERA, (2011); quienes señalan la importancia de mantener los principios de respeto, justicia y beneficencia a lo largo del ejercicio investigativo. De acuerdo con lo anterior, cada participante firmará un consentimiento informado que dé cuenta de la relación que establece con la presente investigación y sus investigadores.

En este punto me gustaría llamar la atención sobre algunos asuntos éticos fundamentales en el enfoque biográfico-narrativo, como primer punto, señalar la confidencialidad de la información proveniente de todas las fuentes y en todos los formatos. Segundo, respetar las palabras de quienes narran, reconocer a los sujetos de investigación y sus narraciones en sus propios términos, es decir, la investigación nunca pretende violentar a los sujetos al desconocer o traducir, a criterio de quien investiga sus palabras, para ello es preciso realizar un ejercicio consiente que permita identificar las propias posturas y sesgos de los investigadores para minimizar la posibilidad de que estos intervengan en el contenido de las narraciones. Tercero, reconocer la potencia de la narración como un ejercicio de autorreflexión que puede desestabilizar a los sujetos, por ello, es preciso proceder

de manera cautelosa y prudente frente a las narraciones y los ejercicios propuestos como estrategia de acción sin daño.

Por otra parte, comprendemos las consideraciones éticas en un sentido amplio, es decir, no solo en la relación que se establece con los sujetos desde la seguridad y confidencialidad de la información, sino desde la investigación misma, por tanto, el propio desarrollo del presente trabajo y la participación de sujetos en este, son en sí mismos una apuesta no sólo ética, sino también política en tanto transformadora del tejido social, que busca no solamente generar conocimiento sino transformar la propia realidad del sujeto a través de la narración como praxis liberadora, lo anterior de acuerdo con Foucault (2015) y Freire (2007)

Siguiendo con lo expuesto, para el desarrollo de la presente investigación se pretenden construir cinco relatos autobiográficos, que den cuenta de la configuración de sujetos masculinos, con cinco estudiantes de aproximadamente 16 años, que se reconocen como hombres, estudiantes de decimo grado en una Institución Educativa pública del municipio de Bello, con una población cercana a los dos mil estudiantes desde los grados primero hasta once y ubicada en el barrio Niquia Camacol del municipio de Bello, Antioquia.

Es en los relatos de estos sujetos y en este contexto en el que se procura identificar la interacción entre VBG y escuela, y cómo ello incide el devenir de sus masculinidades, comprendiendo la metodología como un ejercicio de exploración hacia los sujetos y sus narrativas, en el que cada individuo es un cúmulo de experiencias e interacciones que configuran su subjetividad, donde en cada relato se revelan matices de la complejidad de su existencia, que aportan perspectivas únicas desde sus vivencias, aspiraciones y tensiones en el devenir de su masculinidad.

Ahora bien, es oportuno reconocer la participación de los múltiples sujetos en la investigación, y en esa medida, reconocer el lugar del investigador como sujeto mismo de la investigación, es decir, resaltar el lugar de quien investiga como un lugar ético y político, un espacio que no es neutral, sino de incidencia, y que nace desde el interés de la transformación social y la erradicación de las VBG. La pregunta de cómo se configuran las VBG en el escenario escolar,

surge del recorrido del investigador en el ejercicio de la docencia, pensar-observar en los procesos cotidianos de subjetivación de quienes intervienen en las VBG y la forma en que se reproducen acciones que socavan y legitiman relaciones de poder desigual. Propiciar estas reflexiones en ámbitos escolares, que se extiendan orgánicamente hacia los círculos familiares y sociales incide en importantes transformaciones sociales y culturales hacia la eliminación o prevención de las VBG, Pues como lo afirma García (2004) “en la escuela funcionan dispositivos pedagógicos de género que no sólo se producen allí mismo, sino que provienen de múltiples ámbitos sociales.” (p., 18). Es entonces, encontrarnos también en sus relatos y permitir a través de las reflexiones del otro cuestionar y trascender nuestros propios sesgos, permitiendo una transformación en nosotros mismos. Por tanto, al considerar al otro no lo hacemos como un objeto de investigación o fuente de información, reconozco al otro como un sujeto y al referirnos a los sujetos, por supuesto consideramos al sujeto que investiga, al sujeto que escribe.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para lograr generar un acercamiento a narraciones que permitan dar cuenta de las experiencias, sentidos y significados de los individuos, es menester implementar técnicas de investigación que le permitan al sujeto narrarse a sí mismo y a la investigación reconocerlo en sus propios términos, para ello, se utilizarán instrumentos de recolección de información como: observación, entrevistas a profundidad, grupos focales y fotorelato¹¹.

En un primer momento se realizará un grupo focal (grupo focal 1)¹², el cual, de acuerdo con Aravena, et al. (2006) “tiene un carácter exploratorio y que consiste en la realización de entrevistas colectivas y semiestructuradas en torno a un tema específico.” (p, 78), por tanto, este primer acercamiento se generará como un espacio de discusión-reflexión con todos los estudiantes varones de decimo de la institución educativa, allí, se indagará con los estudiantes sobre algunas experiencias, se generará un acercamiento a los temas de interés para la investigación y será posible reconocer los conocimientos previos y el grado de reflexión de los participantes frente al tema.

A través del grupo focal se seleccionarán cinco estudiantes para participar en otras actividades de la investigación, algunas de las consideraciones para seleccionar a los jóvenes será la disposición, la participación y la apertura frente al tema; con estos cinco estudiantes se realizará un ejercicio de fotorelato¹³, el cual consiste en invitar a los participantes, previo a un ejercicio de aprendizaje, a narrar, a través de fotografías su historia, es decir cómo se han construido a sí mismos a través de los años, para ello podrán tomar fotografías en torno a espacios, prácticas, situaciones, discursos, objetos, entre otros. En ese sentido, es preciso retomar a Triquell (2015) quien destaca la potencia de la narración a través de la fotografía, ya que permite “obtener producciones "de primera mano" que plasmen la mirada de los sujetos ante sus propios contextos.” (p, 7).

Paralelamente, cada participante escribirá un relato que articule las fotografías y de cuenta del proceso de configuración de su masculinidad. Posterior al ejercicio de las fotografías, se

¹¹ Ver anexos

¹² Ver anexo 2

¹³ Ver anexo 3

realizará un nuevo grupo focal¹⁴, solo con los cinco estudiantes del ejercicio anterior, en el que se generará un diálogo alrededor de sus fotografías, y las narraciones que surgen de ellas, reconociendo las diferentes formas de enunciarse, desde lo visual, lo oral y lo escrito, esta confluencia entre diferentes formas de narrar, busca, de acuerdo con Triquell (2015) “Hacer visible (...) poner en evidencia aquello que no se ve a simple vista, partir de la superficie y descender hacia otras capas de significado, donde aparecerán otras preguntas, se abrirán otros caminos.” (p, 11).

Los elementos generados desde este espacio servirán como detonantes en las entrevistas a profundidad que se tienen planeadas con los cinco estudiantes participantes, es decir, posterior a la actividad señalada en el párrafo anterior, se realizarán entrevistas semiestructuradas en profundidad¹⁵ para ahondar en algunos de los elementos presentados en sus narrativas, allí se retomarán, de manera individual los escritos que acompañan las fotografías; lo anterior como una estrategia para ampliar o comprender a mayor profundidad los sentidos y significados de las narraciones, lo anterior de acuerdo con Piovani (2007).

Asimismo, cabe resaltar que considero la entrevista en profundidad como la posibilidad de explorar desde narrativas las experiencias significativas de los varones entrevistados, comprender cómo se perciben a sí mismos, negocian diferentes espacios, entendemos la entrevista en profundidad como lo propone Guber (2001), como un espacio abierto y flexible que permite expresar de manera libre emociones asociadas, que facilita una relación empática, de confianza entre investigadores y participantes, permitiendo que afloren en los relatos elementos que permanecen ocultos en las interacciones cotidianas.

Ahora bien, cabe resaltar que toda la ejecución del marco metodológico estará transversalizada por la observación¹⁶, la cual, de acuerdo con Hernández, et al. (2014) permite generar un acercamiento hacia la comprensión del comportamiento, las interacciones y los lugares ocupados por los sujetos, lo anterior frente a la tensión de las VBG y la escuela.

¹⁴ Ver anexo 4

¹⁵ Ver anexo 5

¹⁶ Ver anexo 6

Una vez finalizada la implementación de los diferentes instrumentos se dará paso a un ejercicio de análisis que buscará generar una discusión entre la información obtenida mediante el desarrollo de las diferentes técnicas, las nociones teóricas del apartado anterior y las consideraciones de quienes realizamos la investigación.

CIERRA LA PUERTA

Este apartado presenta el análisis de la información construida a partir de las reflexiones, aportes y consideraciones generadas en los encuentros con cinco jóvenes¹⁷ de la Institución Educativa Antonio Roldán Betancur, con quienes se desarrollaron los instrumentos de investigación referidos en los anexos. Tal como se plantea en la ruta metodológica del apartado anterior, se propiciaron varios espacios de conversación grupal y luego algunos encuentros individuales, los cuales fueron desarrollados al interior de la institución educativa. El ejercicio de análisis de las narraciones se realizó a partir de los tres conceptos centrales de la investigación, a saber, masculinidades, escuela y VBG, los cuales sirvieron como ejes o categorías primarias y, a partir de sus interacciones en los relatos de los participantes, fue posible identificar el surgimiento de otras categorías de análisis, desarrolladas en los siguientes párrafos.

El título del presente capítulo emerge del primer grupo focal, que fue también el primer encuentro colectivo con los estudiantes; esta frase fue, de hecho, la primera frase arrojada en el encuentro, Anthony (16 años) sugiere que “cierre la puerta” antes de iniciar la conversación, evidentemente preocupado por los comentarios que podría generar un encuentro exclusivo de cinco hombres para hablar de masculinidades en el entorno escolar.

Si bien, la frase podría pasar desapercibida, considero que a pesar de ser corta es sumamente potente, pues, da cuenta de la tensión que atraviesan los participantes al querer participar de este espacio, o de espacios similares que los inviten a reflexionar, y la imagen que deben mantener con los demás estudiantes; es decir, el ser hombre en la escuela implica no poder ser, es vigilar, vigilarse continuamente, en sus actuaciones para no dejar fisuras de duda y mantenerse en los límites de la masculinidad hegemónica, esta práctica donde los sujetos actúan sobre sí mismo es lo que Foucault (2008) denomina tecnologías de sí, y es a partir de las cuales los hombres encuentran una experticia sobre su quehacer en la escuela, es decir, encuentran los mecanismos para poder ser y habitar la escuela como sujetos masculinos.

¹⁷ Si bien en la propuesta metodológica se planteó trabajar con tres jóvenes para la construcción de sus relatos, al generar los acercamientos iniciales cinco jóvenes mostraron gran interés y apertura para hacer parte del proceso, por tanto, se amplió el número de participantes a cinco estudiantes, aprovechando el entusiasmo, la disposición y los aportes de los participantes.

Para responder algunas de las preguntas planteadas, Juan José R (16 años) aporta la siguiente fotografía:



Al indagar sobre su intención con la fotografía el participante señala que no supo que responder, pero pensó que su documento de identidad lo nombraba como hombre y que por eso era un hombre, es decir su lugar es otorgado desde afuera, construido y acordado socialmente. Así, comenzaron a emerger algunos valores de la masculinidad hegemónica o tradicional, señalada por Connell (1997), Badinter (1994) y otras autoras, donde los participantes plantean la importancia de

separarse de las mujeres y de las niñas en la escuela, de separarse de los niños y comenzar a “actuar como hombres” Juan José U. (17 años), se resaltan valores como la fuerza, no solo física, sino también mental, Juan José U. (17 años) también señala que “para ser hombre hay que ser fuerte mentalmente, no dejarse llevar de las emociones porque te ven vulnerable”; asimismo, Daniel (17 años) manifiesta la importancia de contribuir económicamente en el hogar, para él cuidar, o las acciones de cuidado están directamente relacionadas con el ejercicio de proveer, lo cual relata de la siguiente manera “para cuidar a mi familia tengo que tener plata, sino no los puedo ayudar, yo trabajo para darme mis gustos pero también le doy plata a mi mamá”; en esa misma línea Juan José U. (17 años), señala, “yo soy el único hombre en mi casa, entonces tengo como cierta autoridad, por ejemplo yo no le dejo llevar manes a mi mamá a la casa, porque además yo soy el que merco”.

Por otra parte, se señala la importancia de los referentes en el aprender a ser hombre y comportarse como hombre (ligado por supuesto a valores hegemónicos), aparecen la figura de los padres, tíos y hermanos mayores, como pilares sobre los cuales los jóvenes han construido su masculinidad, en ese sentido Juan José R. (16 años) ofrece la siguiente fotografía y el siguiente relato.

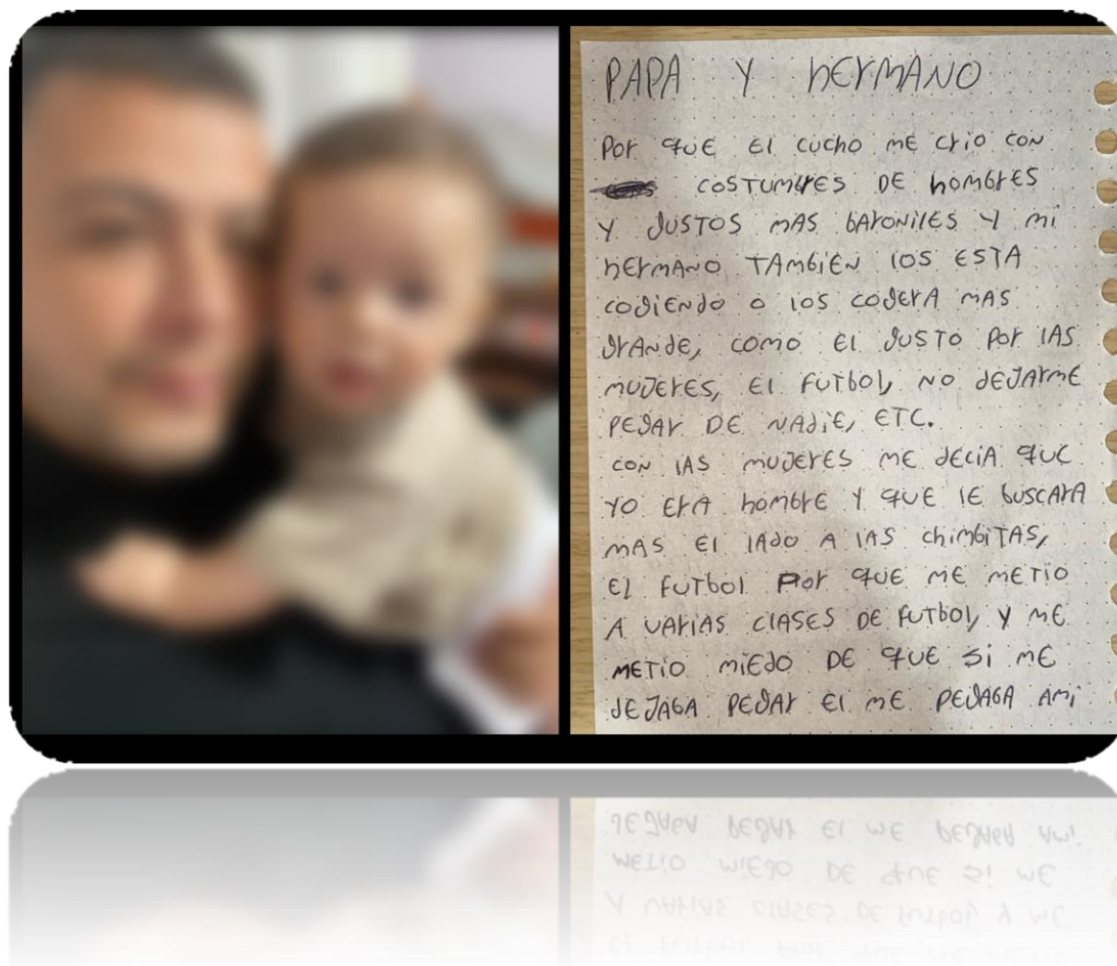


Ilustración 2. Crianza paterna

Vemos pues como la heterosexualidad constituye un elemento fundamental para la materialización de la masculinidad hegemónica, y como se comienza a depositar unas expectativas de sujetos sobre los jóvenes, esta realidad se ve reflejada en la escuela en la forma en la cual los participantes se refieren a sus compañeras como posibles parejas

En otra línea, Anthony (16 años) plantea el fútbol como un espacio que le permite desplegar los valores de su masculinidad, ligadas a la fuerza, lo físico y la capacidad de aguante, también al considerarlo como un escenario social, sobre el cual habrá que probarse.

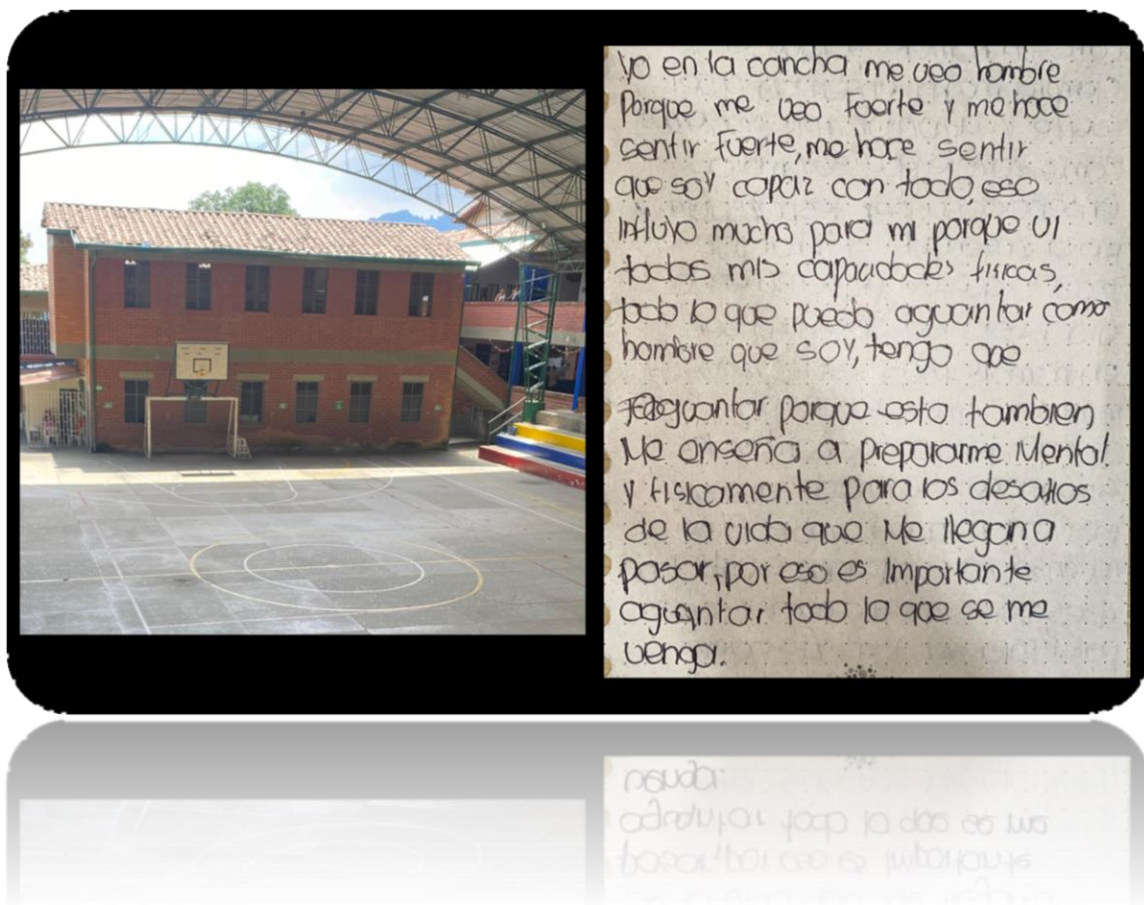


Ilustración 3. Cancha de fútbol

La foto que refiere el participante, es la cancha de la Institución Educativa, lo cual implica pensar en la configuración del espacio en la escuela y las diferentes formas de habitarlo, al respecto Morant, et al. (1998), señala la incidencia de la distribución de los espacios en la escuela en los procesos de subjetivación masculinas y femeninas, donde los niños habitan el espacio central, para correr, empujarse, jugar, entre otras, mientras que las niñas, utilizan espacios para conversar y sentarse, estas dinámicas están permanentemente acompañadas de sanción social (insultos) que las regula.

El espacio no solo es habitado de manera individual, sino que por el contrario, es utilizado para tejer relaciones entre pares que validan ciertos comportamientos y actitudes, en ese sentido Juan José R (16 años) señala “uno se parcha con los socios, con el combo, a ver las chimbitas, uno

no se parcha solo porque que dirán que uno es mero raro”; el anterior apunte de uno de los participantes, el cual los demás participantes respaldan, ilustra la importancia de agruparse, de generar agenciamiento entre pares que legitimen y validen algunas prácticas, esos mismos grupos, o combos, como lo señala el participante, se autoregulan y regulan la forma en la cual los participantes habitan la escuela, encontrar validación entre pares es necesario para no ser considerado raro, lo cual implica restringir ciertas formas del ser para ajustarse a las demandas grupales.

En este contexto, los participantes reconocen que poseen cierta libertad¹⁸ dentro de la escuela y en su vida cotidiana. Esta libertad se percibe con naturalidad, no es cuestionada por ninguno de los participantes, por ejemplo, Anthony (16 años) señala que “a mi hermana la cuidan más, así ella sea mayor, yo salgo más relajado”, esta misma libertad se hace visible en los entornos escolares, pues los participantes plantean que ellos pueden ser más relajados y “recochar” más en las clases, de hecho, esas actitudes denotan que son hombre; esta licencia incide en el desempeño académico de los varones pues existe una tensión entre sacar buenas notas y mantener una actitud despreocupada.

La noción de libertad, de autonomía es considerada por los participantes como uno de los elementos centrales en la configuración de las subjetividades masculinas, pues constituye un límite de separación con la niñez, donde poder habitar los espacios, poder decidir qué espacios habitar y en qué horarios exalta los valores de la masculinidad. Así, Juan José U. (17 años) presenta una reflexión sobre la ciudad y como ello ha incidido en su construcción de masculinidad:

¹⁸ Libertad en este contexto entendida como la posibilidad de decidir sobre su hacer, con una mayor permisividad por parte de las autoridades (familiares o escolares).

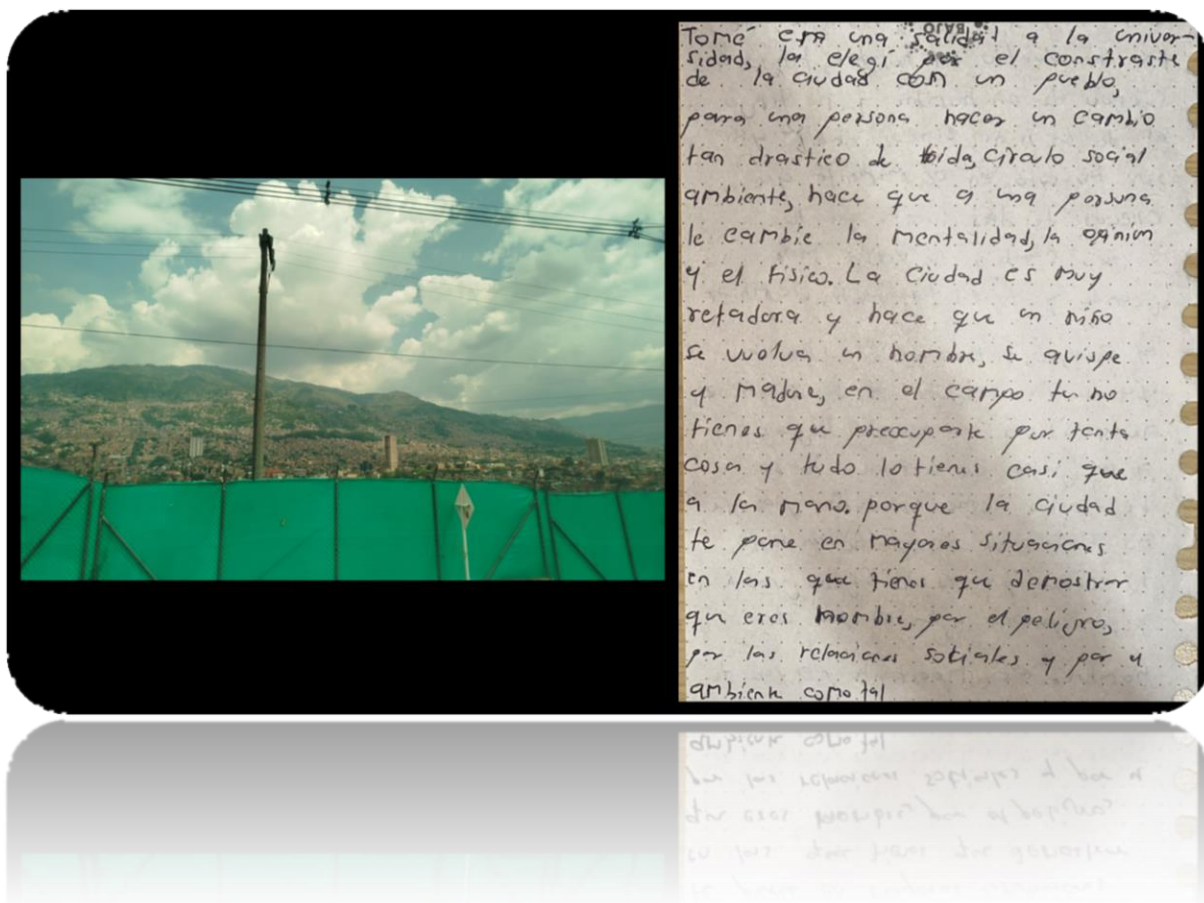


Ilustración 4. Habitar la ciudad

El habitar la ciudad genera la percepción de seguridad y confianza, esta percepción no suprime el riesgo, sin embargo, el “aguantar”, el no mostrarse vulnerable, contribuye a consolidar una subjetividad masculina marcada por la autonomía y la resistencia a la necesidad de protección, y en este sentido Daniel (17 años) manifiesta: “los hombres deben proteger a las mujeres y a la familia.”

Ahora bien, paralelo a la noción de libertad que plantean los participantes emerge la responsabilidad, entendida como las expectativas que les son impuestas socialmente. A pesar de su edad, los relatos de los participantes reflejan cómo se asumen a sí mismos, al asumir roles de proveedor, protector y figura de autoridad dentro del hogar, valores fundamentales para el ejercicio de la masculinidad hegemónica. Por ejemplo, Juan José U. (17 años) menciona que, al ser el único

hombre en su casa, tiene la responsabilidad de tomar decisiones y tener autoridad “yo soy el único hombre en mi casa, entonces tengo como cierta autoridad, por ejemplo, yo no le dejo llevar manes a mi mamá a la casa, porque además yo soy el que merco”. En esta misma línea Juan José R. (16 años) manifiesta que “mi mamá siempre me ha dicho que yo soy el hombre de la casa, entonces tengo que ser serio, ayudarla y tomar decisiones”. Así, el enrolamiento de los jóvenes en estas dinámicas obedece al entramado de relaciones sociales que regula las relaciones y los roles de género, enmarcando a los jóvenes dentro de una única posibilidad.

Sobre las responsabilidades de los hombres, Samuel (16 años), nos comparte el siguiente relato



Ilustración 5. Herramientas

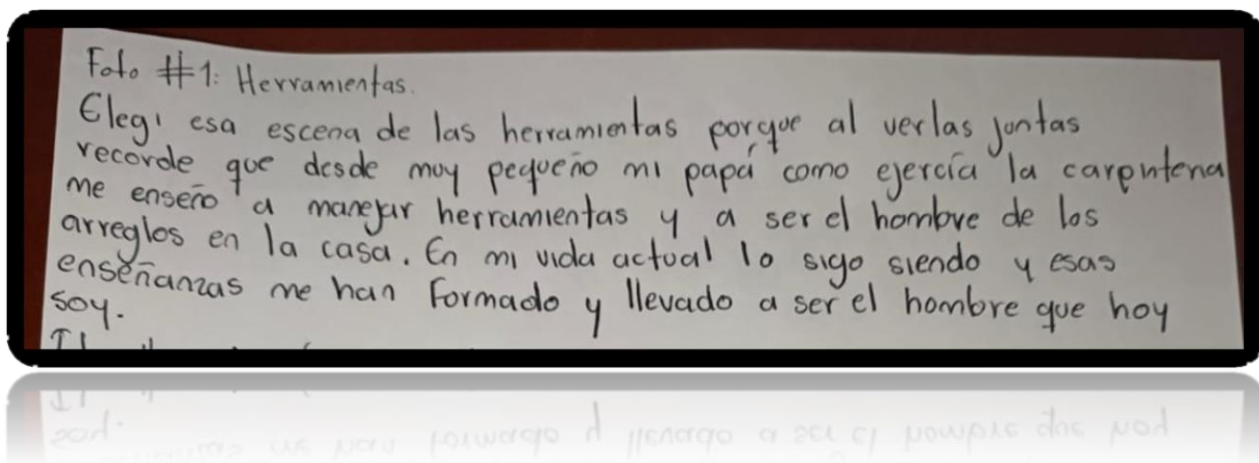


Ilustración 6. Hacer cosas de hombres

El relato propone la tensión las dimensiones del hacer y el pensar, para el participante, su vinculación como sujeto masculino pasa por su capacidad de hacer, lo cual podría recoger los relatos de los demás participantes en el sentido de hacer como el caminar, el habitar, el hablar, etcétera, ninguno de los participantes plantea la posibilidad del dialogo, de la palabra, o de la reflexión sobre sí mismos como un mecanismo de construcción de masculinidad. Otro de los aspectos relevantes mencionado por los participantes es el control sobre las emociones, en ese sentido Daniel (17 años) manifiesta “uno tiene que ser serio, pues uno si puede llorar, pero no por cualquier cosa, sino ya van a pensar que uno es débil”. Por tanto, no existe un marco en el cual puedan pensar o interpelar sobre cómo se sienten en relación a los privilegios de habitar los espacios de manera autónoma (ni siquiera esto es percibido como un privilegio), o sobre las expectativas y responsabilidades que le son impuestas.

Ahora bien, en la escuela los varones encuentran una mayor permisividad en torno al rendimiento académico, la disciplina y desempeño, como lo refiere Daniel (17 años) “uno en el salón se parcha más, se ríe, recocha, los profes ya saben que uno es así y no dicen nada”. La escuela pues, constituye un escenario donde los varones encuentran legitimidad y reconocimiento a través de otros mecanismos distintos al rendimiento escolar. La pertenencia a grupos de amigos, la habilidad para desenvolverse en espacios como la cancha de fútbol, la capacidad de aguantar

bromas físicas y verbales, o la capacidad de reafirmar su autoridad resultan aspectos más relevantes en su proceso de subjetivación.

A lo largo de los encuentros, los participantes hicieron referencia a los códigos, como uno de los elementos centrales dentro de la interacción con otros sujetos, tanto masculinos como femeninos, estos códigos, de acuerdo con los participantes regulan la forma de relacionarse y de comportarse frente a diferentes situaciones; estos códigos, que los participantes definen como las reglas no escritas de comportamientos, solo son recibidos por aquellos que son iniciados, es decir ser hombre implica seguir códigos entre pares, es aun más saber qué son los códigos, sino sabes que son los códigos no puedes acceder al grupo de hombres, es decir es excluyente. En otras palabras, estos códigos establecen qué significa ser hombre, cómo se debe actuar y de qué manera se debe habitar la escuela; aunque no son necesariamente explícitos, se transmiten en la interacción cotidiana, en el lenguaje, en la gestualidad y en las prácticas.

Si bien estos códigos parecen ser un tanto abstractos y no hay consenso sobre su definición, en la práctica no hay lugar a dudas, ello incluye mantener la distancia con la o las parejas de los amigos, la lealtad hacia los amigos, el respaldo en alguna pelea, entre otros, el aguante, la recocha y las bromas pesadas también tienen lugar dentro de este universo simbólico. En este sentido Juan José U. (17 años) señala “es como yo empezar a caerle a la novia de un parcerito, eso no se hace, porque uno debe ser leal, sino uno es una loca”.

En relación con la escuela, los códigos se rastrean en la conformación de grupos o combos y la lealtad de los individuos hacia sus diferentes miembros; en las aulas de clase, por ejemplo, la recocha y la actitud relajada hace parte de los códigos que se deben seguir, sobresalir académicamente es marcar una separación con el grupo y por tanto es no pertenecer, lo cual te invalida, en cierta medida, como sujeto masculino. Así, el desapego y la despreocupación, hacen parte de la experticia masculina. Estos grupos o combos como son nombrados por los participantes funcionan como espacios de reconocimiento y validación, pero también como mecanismos de control, con los que se reproducen y refuerzan los códigos de la masculinidad hegemónica. La posibilidad de transgredir estos códigos es limitada, pues cualquier desviación puede llevar a sanciones simbólicas, como el ridículo o la exclusión. Esto refuerza la idea de que hay una única forma legítima de ser y habitar lo masculino, no solo en la escuela, sino también fuera de ella.

El desapego y la despreocupación por las acciones de cuidado es revelado por los participantes en torno a los baños de la Institución educativa, donde señalan los baños de los hombres como un lugar oscuro y sucio, como un espacio que refuerza la idea de una masculinidad descuidada, ruda y sin preocupaciones. Además, es señalado como un espacio sórdido, donde tiene lugar transacciones y acciones ilegales dentro de la escuela. Sin embargo, esta imagen entra en tensión con el deseo de algunos jóvenes de tener acceso a espejos dentro del baño, pues la estética hace parte importante del ser hombre, sin embargo esta estética es regulada, acciones como motilarse, oler bien, estar presentable, estar organizado, hacen parte de las expresiones utilizadas por los participantes, estas expresiones son calculadas al milímetro, pues pareciera un línea muy fina entre la estética de la masculinidad hegemónica y una práctica que los participantes consideran gay.

A la par de los códigos, los participantes mencionan el respeto, la lealtad y la presencia como elementos fundamentales en el despliegue de su masculinidad, estos elementos se conjugan a partir de la obtención de bienes materiales, en este sentido Anthony (16 años) plantea:

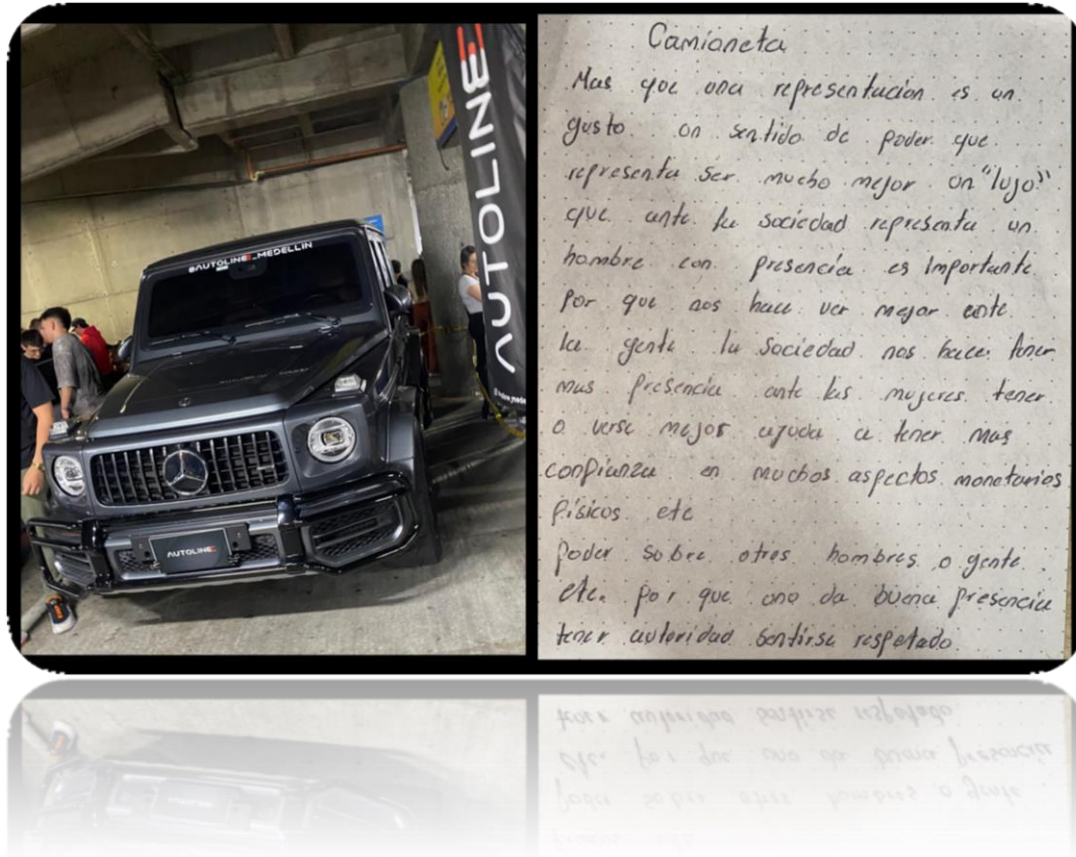


Ilustración 7. El respeto

El relato plantea la necesidad de ser reconocido como alguien que impone respeto entre sus pares, quienes son finalmente los que legitiman en un proceso de agenciamiento, esto podría ampliarse a los espacios escolares, por ejemplo, al hablar duro, el sobresalir en el aula por comentarios o chistes o sobresalir en actividades extra académicas. El relato además se vincula con el control sobre los otros y sobre sí mismos, pues no solo plantea la importancia de elementos materiales para sobresalir, sino que permite vislumbrar como el respeto no solo es obtenido a partir de la fuerza física o el dominio de ciertos espacios (como la cancha de fútbol), sino también a partir de la capacidad de aguantar. En este sentido, aguantar implica resistir el dolor, la presión social y el miedo, ya sea en confrontaciones directas o en situaciones en las que la vulnerabilidad podría ser expuesta, este dominio de sí, da cuenta de un ejercicio de poder sobre el propio cuerpo, este control de la emocionalidad corresponde a lo masculino, como lo planteó Daniel (17 años) “uno

no se puede quebrar por cualquier cosa, hay que quedarse serio, pues si triste y aburrido, pero serio”.

La capacidad de aguantar, o la exaltación de ese valor dentro de la configuración de las subjetividades masculinas, ha distorsionado prácticas violentas, naturalizado comportamientos y organizado la forma en la cual los jóvenes se relacionan, de acuerdo con ello, Juan José R. (16 años) ofrece el siguiente relato:

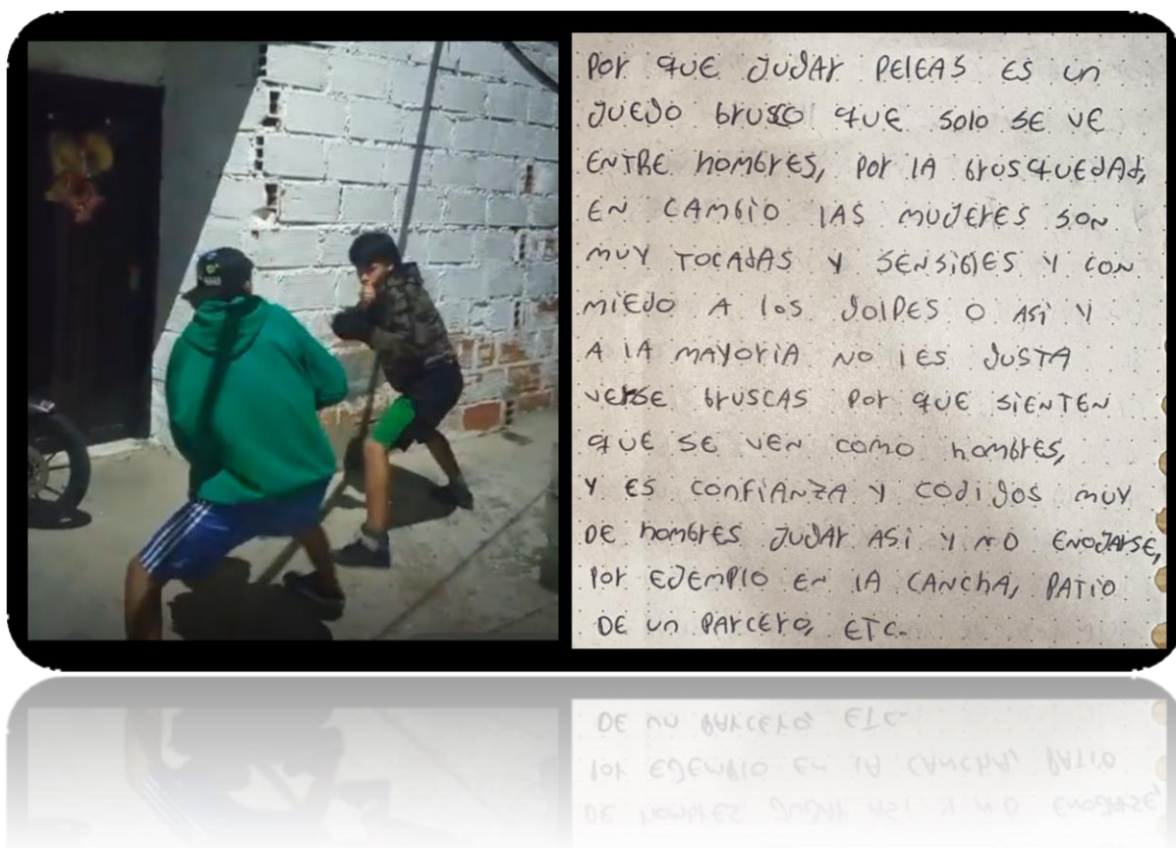


Ilustración 8. Jugar a pelearse

... “código muy de hombres jugar así y no enojarse”, reconocer estas prácticas como juegos contribuye a su naturalización y restringe otras posibilidades de subjetivación, es decir, si y solo si juegas a golpearte eres un hombre; al conversar con los participantes sobre esta noción, ellos reconocen que es violento, sin embargo, recalcan que es un juego. Ahora bien, frente a la pregunta

que entendemos por violencia los participantes parecen encerrados en la relación anterior, en la cual la violencia solamente es física, o es directa y evidente, como los insultos; en esa medida Anthony (16 años) plantea “yo juego así pero solo con los parceros, con las mujeres y con los otros manes no juego así, porque piensan que uno les está pegando de maldad o algo así, pues puede ser un mal entendido”; el relato de Antony evidencia como naturalizar o centrar la atención sobre la violencia física limita la posibilidad de reconocer otras formas de violencia. Además, permite identificar que de acuerdo a la forma en la cual él habita la escuela y la sociedad en general, siempre se narra desde el rol de violentador, nunca como una víctima y además reduce la violencia al golpe.

En esa misma línea, Anthony comparte una historia en la cual él considera haber sido víctima de VBG, nos cuenta que “una vez mi exnovia me pegó, yo iba subiendo con Lozano y me la encontré y yo le dije que no iba a salir, entonces ya me pilló ahí y me dio varios puños en el pecho yo intenté como alejarla y cogerle las manos, ella me pegó varias veces y se fue”. Frente a esta historia los demás participantes señalan que efectivamente él fue víctima de VBG.

La narración de Anthony nos permite generar varias reflexiones en concordancia con los párrafos anteriores, primero se podría problematizar si realmente lo ocurrido es efectivamente una VBG, entendiendo ésta como las consecuencias de una relación desigual de poder, o si es una violencia (agresión) de otro tipo pero que finalmente incide en la forma en que nos relacionamos y tejemos relaciones; segundo, la narración evidencia la visión reducida que tiene los participantes sobre las VBG, en la que la violencia se reduce casi exclusivamente a su dimensión física desconociendo otros tipos de violencia, como simbólica, económica, entre otras, que también actúan sobre ellos.

Por otro lado, nos permite generar una lectura sobre cómo entienden la VBG, pues al conversar con los participantes sobre las VBG presentan una lectura amplia, reconocen varios tipos de violencia, sin embargo, este reconocimiento es proyectado hacia afuera, identifican a otras personas como víctimas, pero rara vez se incluyen a sí mismos en esa categoría. En otras palabras, se reconocen como victimarios o posibles victimarios, en situaciones de violencia psicológica, económica, simbólica; pero no se reconocen como víctimas dentro de este mismo proceso, a este respecto Samuel (16 años) manifiesta “es que no es necesario golpear, pero por ejemplo decir que

las mujeres deben estar en la casa o deben estar en la cocina también es violencia”, si bien el relato permite el reconocimiento de VBG, ubica las víctimas hacia afuera, es decir en estas narraciones, varias en esa misma línea, son otras las víctimas, dejando a los hombres, o por lo menos a quienes narran del otro lado, del lado de victimario.

Paralelamente, cuando mencionan situaciones en las que podrían ser considerados víctimas, sus relatos están atravesados por la culpa, es decir son culpables de recibir o atravesar dichas situaciones, en el relato de Anthony referido anteriormente hacía hincapié en “yo le dije que no iba a salir y ella me vio y se enojó” es decir, la culpa no es de ella por su comportamiento agresivo, sino de él por haber salido; algo similar ocurre cuando abordan las expectativas que se tienen sobre ellos como proveedores o protectores, no cuestionan estas lógicas, sino que las aceptan como propias, pues son hombres. Lo anterior valida la idea de que recibir violencia no es motivo de queja, sino una prueba de resistencia, este mecanismo de justificación no solo refuerza la idea de que la violencia es natural hacia los hombres.

Además, los relatos de los participantes, se ubican desde la responsabilidad individual, es decir las víctimas y los victimarios son sujetos individuales, aislados y ajenos a lógicas estructurales que les atraviesan. Esta postura no permite leer la complejidad de las relaciones violentan y aísla y atomiza la violencia en acciones individuales e inconexas, por tanto, las violencias cotidianas y simbólicas, que soportan otras violencias son invisibilizadas o ignoradas, pues “no es para tanto”, no representan un peligro real. En este contexto, es preciso retomar lo planteado por hooks (2021) quien subraya la importancia de mencionar, de nombrar, los micromachismos como VBG para dar cuenta de su potencia legitimadora.

Para finalizar el presente apartado, me gustaría resaltar lo expuesto por Samuel (16 años), quién en una de las últimas sesiones manifestó “es muy loco que así todos seamos diferentes, nos han pasado cosas muy parecidas, pues no iguales, pero si hay como cosas que están presentes en las historias de todos y eso pasa es porque todos somos hombres”. Precisamente, las palabras de Samuel, nos permiten evidenciar como la apuesta por un enfoque metodológico biográfico y narrativo nos permite reconocer en las diferentes experiencias, matices y narraciones de cinco

participantes esos relieves culturales que configuran sus procesos de subjetivación, un proceso por supuesto inacabado, en tanto devienen.

RESISTENCIAS, GRIETAS Y APUESTAS

Como fue expuesto en los capítulos anteriores, el desarrollo de la investigación permitió evidenciar, no solo la configuración de subjetividades masculinas a partir de las VBG en la escuela, sino que, en su recorrido fue develando una serie de tensiones, fisuras y grietas que atraviesan a los sujetos, sus discursos y sus prácticas. Ahora bien, es preciso señalar que no se trata de grandes acciones disruptivas, ni de prácticas que desafíen los órdenes estructurales, a veces no son manifestaciones explícitas de oposición, sin embargo, allí están, grietas y fisuras, en las que habitan resistencias, a veces silenciosas, a veces soslayadas o traslapadas, pero que abren la posibilidad de ser habitadas. Por ello, en el presente apartado me gustaría dedicar algunas líneas para reflexionar en ese sentido, sobre esos gestos sutiles, esas contradicciones en discursos y prácticas, esos silencios incómodos, esas expresiones de malestar o de deseo que, aunque incipientes, se deslizan fuera de los mandatos de la masculinidad hegemónica; como señala Scott (1990), la resistencia de los sujetos no siempre toma la forma de rebelión visible, ni de confrontación directa, sino que se expresa en gestos mínimos, silencios, desplazamientos y desmarques sutiles que socavan o erosionan las estructuras hegemónicas de poder. En ese sentido, estas fisuras que atraviesan las experiencias de los jóvenes pueden ser leídas como formas de resistencia.

A partir de los relatos de los participantes, es posible identificar que existe una imposibilidad de hablar con otros varones, sobre la propia experiencia de ser hombre, esta imposibilidad no se enmarca solo en mandatos culturales (en los que los hombres no hablan de sí mismos) sino que también se sostiene en la ausencia de espacios para hacerlo, es decir, así exista una voluntad, no hay escenarios para materializarla; es allí donde la escuela se posiciona como un espacio de privilegio, no solo para la transmisión de saberes académicos, sino como un espacio para el encuentro, que haga posible plantear otras posibilidades e instalar otras preguntas, sobre las emociones o el cuidado, por ejemplo.

Ahora bien, la potencia de identificar esta imposibilidad de hablar desde los relatos de los jóvenes no sólo debe ser leída como una característica de la masculinidad hegemónica, sino que plantea deseo insatisfecho, es decir estas afirmaciones alrededor de “no hay espacios para hablar” o “no hay con quién hablar” implica, que se necesitan esos espacios, es casi un reclamo. Allí es

posible identificar una grieta, el deseo de vincularnos de otras formas entre varones, formas que habiliten la palabra, el afecto, el cuidado, la escucha.

Paralelamente, los contextos tecno digitales constituyen actualmente un escenario en el que se reproduce y legitiman valores asociados a la masculinidad hegemónica. En ese sentido, el concepto de *filtro burbuja* (Pariser, 2017) permite comprender cómo las plataformas digitales aíslan al sujeto en un entorno homogéneo, donde solo se reproducen discursos afines a sus intereses y comportamientos previos. Lo anterior desarrollado a profundidad en el siguiente apartado, por ahora, es preciso señalar como los medios tecno digitales no solo informan, sino que también forman al sujeto, lo modulan. Los jóvenes no deciden que ver, sino que son dirigidos hacia contenidos que refuerzan lo que se espera de ellos. En este sentido, lo digital no es un espacio neutro, sino un dispositivo de subjetivación que es preciso interrogar desde una pedagogía crítica, interpelar los contenidos, los medios, desmontar memes, analizar discursos, hablar de masculinidades en el cine, en los videojuegos, en los influencers, actividades que pueden ser promovidas desde el aula, introducir otros modelos, otras narrativas, otras formas de habitar lo masculino como una estrategia concreta de romper la burbuja. Además, reconocer la potencia de las plataformas tecno digitales, no solo para consumir, sino también para crear; por ello, la apuesta no debe ser la censurar, sino la apropiación, promoción, creación y ampliación de otros horizontes.

Sin embargo, estas prácticas, sugeridas en el párrafo anterior, no surgen de manera orgánica, para ello es fundamental que el quehacer docente reconozca la importancia y la potencia de la implementación de estas nuevas dinámicas en los procesos de subjetivación. Entender el ejercicio de la docencia como un ejercicio político que propenda por los derechos humanos y que contribuya a la transformación de ciudadanos y ciudadanas. Para ello los y las docentes deben incomodar(se), nombrar lo innombrable, abordar temas álgidos, invitar a cuestionar, a indagar. No se trata de convertir cada clase en una cátedra de estudios de género, o de violencias racializadas, etcétera; sino de asumir que todo lo que se dice (y lo que no) construye subjetividades. La práctica docente tiene, en este sentido, una dimensión ética y política ineludible. No quiero decir con esto que los y las docentes sean los únicos responsables del cambio, pero sí un actor clave, capaz de acompañar, habilitar, escuchar, desafiar y tensionar. Es decir, no entendiendo el ejercicio docente como un lugar mesiánico, sino como una posibilidad de legitimar relatos y experiencias que abren espacios,

o que se instalan en las grietas de los mandatos de la masculinidad hegemónica y desde allí genera resistencias.

El desarrollo de la presente investigación constituyó, sin proponérselo de manera directa como un objetivo, una intervención pedagógica. Al invitar a los estudiantes a recordar, narrar, reflexionar, y conectar sus relatos con fotografías y con otras experiencias masculinas, se abrió un nuevo campo de posibilidades, ejercicios que incomodaron, casi al instante, como el comentario de “cierra la puerta” posibilitaron la confrontación de manera simbólica; dicha confrontación implica un cambio, una transformación, por lo menos en la forma en la cual los jóvenes narraron e interpretaron sus narraciones, es decir, a medida que las narraciones surgían los sujetos generaban reflexiones sobre ellas, interpretando, reinterpretando, conectando y cargando de sentido sus experiencias.

Los párrafos anteriores son un acercamiento a lo que considero son fisuras y grietas que es posible habitar, quizá de manera incipiente, desde otros discursos y prácticas. No se trata de cambiar los valores de la masculinidad hegemónica desde fuera, ni de imponer un nuevo modelo, sino de habilitar condiciones para que otras formas de ser hombre sean posibles desde las propias experiencias de los sujetos.

La invitación y la apuesta a pensar en estas grietas, no como fallas, sino como posibilidades, abre un horizonte para imaginar resistencias tejidas desde lo cotidiano, desde lo relacional y, por supuesto, desde la escuela como escenario social. Entender la escuela no solo como un lugar donde se transmiten conocimientos, sino como un campo de disputa simbólica, siguiendo el trabajo de Bourdieu (1996), donde se autorizan relatos, se validan cuerpos, experiencias y emociones.

Promover espacios de conversación entre pares, fomentar el pensamiento crítico, facilitar espacios de escritura y escucha, son algunas de las acciones que permiten construir otros vínculos alrededor de la fraternidad y la experiencia compartida. Algunas líneas de intervención pedagógicas podrían girar en torno a la creación de espacios permanentes de conversación entre varones adolescentes, acompañados por docentes con formación en enfoque de género. Estos espacios pueden asumir la forma de talleres narrativos, círculos de la palabra o proyectos de aula,

en los que los estudiantes reflexionen sobre sus experiencias subjetivas y amplíen las posibilidades de su devenir. De igual manera, los ejercicios metodológicos empleados en esta investigación, en particular el fotorelato y la escritura biográfica, pueden ser adaptados como estrategias pedagógicas para resignificar desde allí las diferentes experiencias de los jóvenes. Así, el aula, puede ser ese lugar donde el silencio se rompa, el miedo se nombre, la palabra circule, el cuidado sea valorado y donde el daño pueda ser reconocido y no repetido. Se trata, en última instancia, de identificar y habitar grietas desde las cuales sea posible tejer resistencias.

A MODO DE CONCLUSIÓN, REFLEXIONES PARA FINALIZAR

La metodología biográfica y narrativa permitió adentrarnos en las experiencias de los participantes, brindando la posibilidad de evidenciar cómo los participantes narran sus experiencias y construyen significados; generar un acercamiento en ese sentido permite que los jóvenes relaten sus vivencias desde su propia voz, lo que permite captar matices, contradicciones y tensiones en su proceso de subjetivación, es decir, dan cuenta de su propia existencia a partir de su relato. Además, este marco metodológico contribuye al ejercicio de autorreflexión de los participantes (yo entre ellos), pues implica nombrar vivencias de manera consciente y contrastarlas con las vivencias de los demás, abrir este panorama permite encontrarse con otros discursos y también reconocer similitudes en las demás experiencias.

Como se planteó en el apartado sobre la metodología, inicialmente la investigación planteó la posibilidad de trabajar con tres participantes, sin embargo al momento de realizar la convocatoria y realizar el primer taller que pretendió generar un acercamiento al tema de género y de masculinidades, cinco participantes manifestaron su deseo de participar en la construcción del espacio, pues veían allí un lugar para abrirse, hablar y escuchar sobre la experiencia de los demás, sobre lo que había significado ser hombre, en ese sentido Juan José R. (16 años) manifiesta:

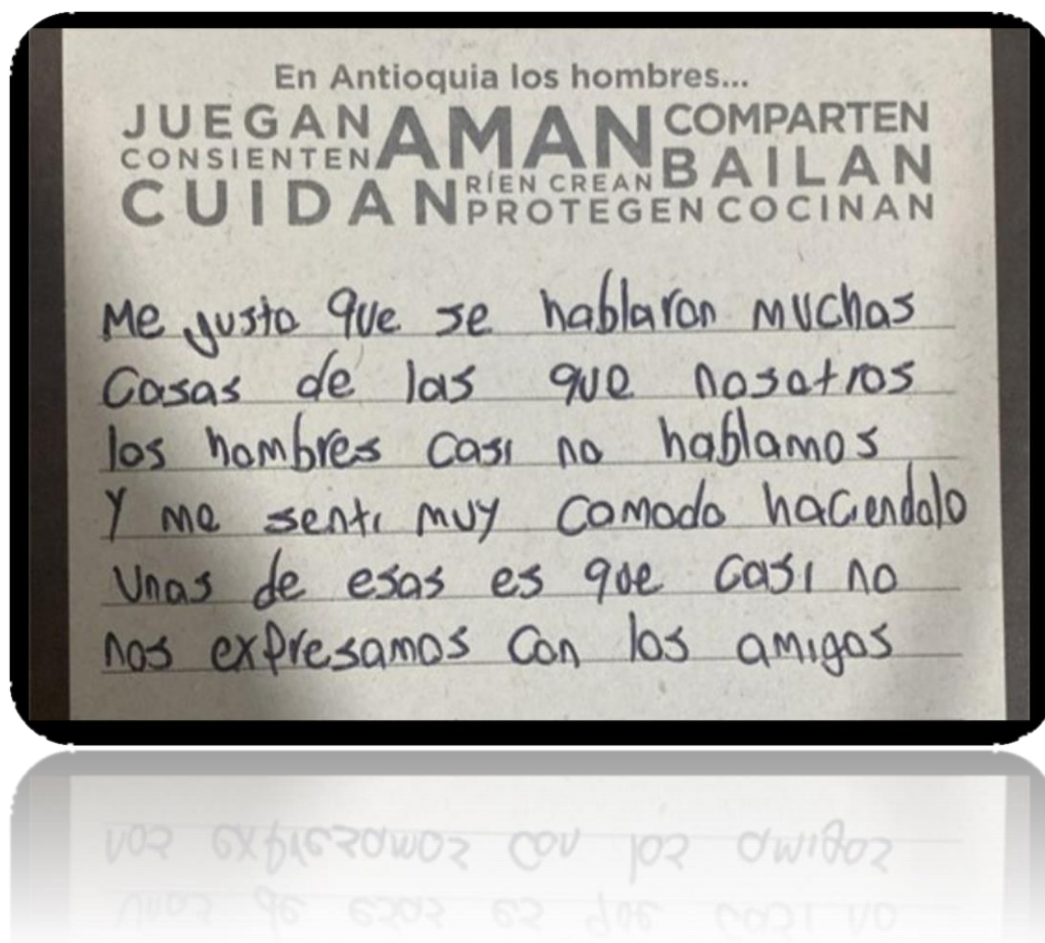


Ilustración 9. La necesidad de hablar

El relato anterior, y la solicitud de ampliación del número de participantes en la investigación¹⁹ da cuenta del deseo de algunos jóvenes de pensar sobre su propia experiencia, de compartirla y escuchar la de los demás, esto se evidenció en el desarrollo de los encuentros en los que la palabra siempre fluyó de un participante a otro, señalando tensiones, similitudes o diferencias en sus formas de incorporar(se) lo masculino.

Así, encontramos que paradójicamente, el joven que solicitó cerrar la puerta del espacio (que da origen al nombre del capítulo anterior) fue quien más insistió para ser parte del proceso, es

¹⁹ Si bien contaba con más jóvenes interesados en participar del desarrollo de la investigación, por tiempos, recursos y diseño metodológico, tomé la decisión de solo ampliar a cinco participantes.

decir, existe una tensión entre participar del espacio o no, dado que su acervo cultural y su experiencia lo hacen consciente de los costos que implica participar en estos espacios, de lo que implica cuestionar el ejercicio de su masculinidad o pensarse en otras posibilidades. Por un lado, su reacción inicial de querer cerrar la puerta puede interpretarse como un mecanismo de defensa ante cualquier posibilidad de cuestionar su masculinidad, pues, de acuerdo con Connell (1997), la masculinidad hegemónica se configura a través de la distancia frente a espacios de reflexión emocional, por tanto, la participación en un espacio de conversación sobre género y masculinidades puede percibirse como una amenaza. El impulso de querer cerrar la puerta es una forma de ocultarlo para mantener su lugar dentro de ese universo simbólico.

Por otro lado, su insistencia en participar de la investigación puede ser leída como un interés genuino por explorar y compartir su experiencia, quizá también un impulso o una excusa para encontrar respuestas a ciertos aspectos, acciones, vacíos, miedos, contradicciones y/o tensiones de su propia masculinidad. Esta apuesta por acercarse nos permite plantear que las masculinidades no son estáticas, sino que están en constante negociación y transformación, que puede existir un deseo de cambiar, pero que este debe ser acompañado por otros hombres como agentes que validan el cambio.

Este cambio o transformación señalado en el párrafo anterior, debe comprender, entre otras cosas, el lugar de la violencia y el lugar de los varones como actores de la violencia, pues, de acuerdo con las narraciones de los participantes se sigue reproduciendo la idea de que ser hombre implica demostrar fuerza, dureza, como mecanismo de validación y aceptación. Estas narrativas no solo reflejan el ejercicio de la violencia física, sino también el uso de discursos y prácticas que imponen un modelo de masculinidad, anulando cualquier atisbo de otredad. La necesidad de mostrarse invulnerables, de controlar las emociones y de responder con agresividad, se presenta como un mandato que condiciona las relaciones de los varones y la manera en que se perciben a sí mismos.

En este contexto, resulta relevante incorporar el concepto de *filtro burbuja* (Pariser, 2017), subrayado en apartados anteriores, pues permite comprender cómo los entornos digitales contemporáneos modulan, consolidan y reproducen modelos de masculinidad hegemónica; estos

modelos, por supuesto, responden a las dinámicas actuales, es decir, la masculinidad hegemónica hoy existe bajo una tecnificación de la violencia, una “reinención” en las relaciones de poder que le permiten matizarse, pasar desapercibida y encontrar validez en el campo social.

Estos filtros burbuja generado a través de algoritmos, personalizan la información y limitan el acceso a puntos de vista distintos, generando espacios en los que los individuos (varones jóvenes) se ven continuamente expuestos a contenidos que validan la fuerza, la competitividad, el dinero, el poder, la minimización de algunas emociones; reforzando imaginarios donde ser hombre implica ajustarse a un guion preestablecido, que se valida a través de la repetición de discursos, prácticas y representaciones. Este guion exige a los varones desarrollar una experticia que permita habitar el lugar de la masculinidad. Desde esta perspectiva, las masculinidades (y el género) no pueden entenderse como una esencia interna, sino como una construcción performativa siguiendo lo expuesto por Butler (2007). En consecuencia, la burbuja, no solo restringe y disminuye la posibilidad del encuentro con lo otro, con lo cual se reduce el margen para la diferencia, la duda y la autorreflexión.

Podríamos decir entonces que estos nuevos escenarios digitales, no solo son espacios de reproducción cultural (de valores específicos) sino que además constituyen nuevos lugares (o no-lugares, dada su existencia virtual), para la construcción de agencia entre pares, pues, en estos medios los jóvenes no solo consumen discursos, sino que también los producen, comparten y reafirman entre sí, generando dinámicas de validación, que derivan a su vez en la construcción de lo que Foucault (1988) denomina regímenes de verdad, como el conjunto de prácticas y discursos que producen y sostienen lo que una sociedad considera “verdadero”.

Ahora bien, dentro de estas relaciones de poder y dinámicas de violencia, es preciso replantear, repensar o reflexionar el lugar de los varones, pues, en los relatos compartidos por los participantes existe una fuerte tendencia de los jóvenes a identificarse como agresores o espectadores pasivos²⁰ de las VBG, si bien existe un marcado rechazo sobre la VBG hacia las mujeres u otras identidades de género, existiese una barrera simbólica que no les permite nombrarse

²⁰ Entendido como los varones que no desarrollan directamente las VBG pero que las permiten, validan o consideran normales.

o reconocerse como víctimas, la posibilidad de ser objeto de agresión, de ser vulnerados o de experimentar miedo parece quedar relegada o, en algunos casos, completamente invisibilizada. Esto responde, nuevamente, a la lógica de la masculinidad hegemónica, que impone la necesidad de mostrarse fuertes y autosuficientes, impidiendo que puedan identificar ciertas formas de violencia que los atraviesan en diferentes formas y que modulan su configuración subjetiva.

El reconocimiento de lo planteado anteriormente es fundamental para comprender la dimensión estructural y simbólica de la violencia que actúa sobre ellos. Por tanto, dicho reconocimiento debe partir de ellos, ejercicios como narrarse y escucharse contribuyen en esa reflexión. La violencia, entonces, no es solo un acto individual, sino un mecanismo estructural que perpetúa desigualdades y que condiciona sus experiencias de vida. En esa misma línea, y de acuerdo con hooks (2021), es necesario comenzar a nombrar las violencias como violencias, dejar los eufemismos, dejar de nombrar las cosas como tradicionales o micro y reconocerlas como parte del sistema patriarcal, como VBG; solo así, plantea hooks, es posible generar una transformación, pues se evidencia lo que es preciso cambiar.

Cabe preguntarnos entonces de donde surge y en qué se soporta la resistencia al cambio o la transformación, frente a ello podríamos plantear que, si bien la masculinidad hegemónica inscribe a los varones en mandatos y formas particulares de habitar el mundo, lo cual implica una serie de violencias hacia los varones al condicionarles y limitarlos en sus posibilidades, además estos mandatos son impuestos por los propios varones sobre si mismos en un ejercicio de autorregulación; ahora bien, inscribirse en estas lógicas y desarrollar estas experticias le permite a los varones habitar ciertos espacios y tejer relaciones de formas particulares, es preciso entonces señalar que habitar la masculinidad hegemónica, implica ciertos privilegios.

Es decir, estos privilegios masculinos están sujetos a una serie de violencias estructurales que atraviesan a los varones, sin embargo, al no cuestionar los privilegios que poseen los varones son incapaces de cuestionar su masculinidad y, por tanto, invisibilizan las violencias estructurales que los atraviesan en su devenir, en ese sentido, hooks (2021) plantea que “uno de los tremendos fallos de la teoría y la práctica feminista ha sido la falta de un estudio centrado en la niñez, que ofrezca pautas y estrategias para la masculinidad y formas alternativas de pensar sobre la

masculinidad” (p., 50); el planteamiento anterior resulta un tanto problemático pues continua cargando la responsabilidad del cambio sobre el movimiento feminista, excluyendo de toda responsabilidad a los varones.

En un sentido contrario Segato (2016), plantea que resulta fundamental que los varones asuman la responsabilidad en su proceso de transformación, argumenta que el feminismo no puede cargar con la tarea de modificar las masculinidades ni de liderar la reflexión sobre los impactos de la masculinidad hegemónica en la sociedad, plantea, además, que es el feminismo el que está ayudando a los varones a liberarse, y no al revés. Es entonces, responsabilidad de los varones asumir su propia transformación, repensarse y cuestionar los privilegios que han sido históricamente sostenidos a costa de la subordinación y violencia hacia otros cuerpos. Esto implica no solo reconocer su posición dentro del sistema patriarcal, sino también comprender cómo la estructura misma de la masculinidad los atraviesa y configura su subjetividad.

Así entonces, el cambio o la transformación no puede plantearse solo como un ejercicio teórico, sino como una apuesta ética y política, debe partir del reconocimiento de los daños y las implicaciones que genera el modelo patriarcal en el cual estamos inmersos, es decir, no se trata únicamente de un acto de "deconstrucción", sino de una reconstrucción que permita la posibilidad de ser hombres sin que ello implique la reproducción de la violencia, la dominación o la anulación de la diferencia y permita tejer relaciones basadas en la dignidad y la humanidad.

Ahora bien, el ejercicio de conciencia implica un autorreconocimiento, una reflexión sobre las propias formas de ser y hacer. Sin embargo, estos procesos son limitados en el ejercicio de la masculinidad hegemónica, como señalan varios participantes, “no hay espacios para estas cosas”, “uno no habla con nadie de estos temas”, entre otros. Por tanto, muchos de los comportamientos y acciones no son completamente conscientes, pues desconocen su propia posición dentro de la estructura de poder; lo anterior, no pretende en ningún sentido legitimar o excusar actitudes y acciones violentas, sino por el contrario señalar la importancia de que los varones se hagan responsables de sí mismos, es una invitación a desafiar estas tecnologías de sí, lo que por supuesto resulta problemático en tanto al hacer consciente ciertos comportamientos, el sujeto tiene la responsabilidad de cambiarlos o no, es decir el sujeto, en tanto el sujeto conoce es responsable de sí.

Ahora bien, pensar sobre los límites del sujeto para pensarse a sí mismo y asumir plenamente su responsabilidad, es pertinente retomar el concepto de *dividual*, propuesto por Deleuze (2006), y subrayado en apartados anteriores, como una categoría que permite pensar cómo el sujeto contemporáneo no se constituye como una unidad plena e integrada, sino como un conjunto de fragmentos —afectivos, digitales, simbólicos— que circulan por diferentes sistemas de control. En esa perspectiva, el proceso de subjetivación no depende exclusivamente del sujeto, sino que su subjetividad es el resultado de operaciones que lo anteceden, que lo predicen, basados en algoritmos; sin embargo, en el plano real (no virtual) el sujeto también es preinscrito, su devenir está marcado por discursos, prácticas e instituciones que lo configuran incluso antes de su nacimiento.

Esta fragmentación se intensifica en los entornos digitales, donde el sujeto es seccionado y traducido en datos. No es su relato ni su experiencia lo que circula en las redes, sino su comportamiento, sus clics, sus tiempos de atención, sus consumos, sus vínculos. Esta lógica no solo lo fragmenta, sino que lo aleja de la posibilidad de pensarse a sí mismo. Así, las lógicas tecno digitales fortalecen una experiencia donde la dispersión prevalece sobre la reflexión y la subjetividad se diluye en una cadena de respuestas esperadas y formas aprendidas de representar y habitar lo masculino.

Es precisamente frente a estas dinámicas y lógicas tecno digitales que la metodología biográfica narrativa cobra sentido como una apuesta política. Narrarse, contar(se), es un acto de recomposición frente a la división. Permite que el sujeto interrumpa esa lógica de segmentación para hilar nuevamente sus fragmentos, conectar su historia, su experiencia, reconocer sus tensiones, sus contradicciones, sus fisuras. La posibilidad de narrarse permite, incluso en medio de las exigencias externas, recuperar el lugar de enunciarse.

En ese sentido, el enfoque biográfico y narrativo se convierte en una herramienta de restitución simbólica del sujeto. Por ello, cuando se invita a los jóvenes a narrar sus experiencias, no se les está pidiendo solo que hablen de sí, sino que realicen un gesto político: resistir a la fragmentación, a la categorización, al silencio. Reconocerse en su subjetividad es desafiar el

régimen de verdad que los produce como varones hegemónicos, como cuerpos endurecidos, como seres sin miedos, ni fisuras. Narrarse es disputar el lugar desde donde se construye, se configura su masculinidad.

Para evitar asumir la responsabilidad del cambio, los varones desarrollan la ignorancia como una estrategia dentro de ese repertorio de experticias que les permite habitar la masculinidad hegemónica. Por tanto, la ignorancia no debe ser vista como un simple desconocimiento, sino como un mecanismo de reproducción del sistema patriarcal, un "no querer saber" que permite la perpetuación de las dinámicas de poder. Romper con esta ignorancia, entonces, es el primer paso para la transformación; como lo señala Marín (2021)

Es el abandono sistemático y decidido de la ignorancia, la cual no es ausencia de conocimiento, sino una postura política que actúa como una muralla, un muro de contención que salvaguarda, protege y da permanencia en el tiempo, en los cuerpos y las relaciones a la colonización del ser. Que aleja de las discusiones y las interrogantes por cómo nos forjamos como hombres y cómo la heterosexualidad se convierte en el deber ser de los varones. (p., 109)

En ese sentido, Marín (2021), advierte que la ignorancia no debe ser entendida como un asunto natural o neutral, sino por el contrario, debe ser entendida como un mecanismo de poder que opera sobre los sujetos y sus relaciones, desligándolos de cualquier responsabilidad de su propio hacer; en este sentido, la masculinidad hegemónica no solo es soportada por la violencia explícita, sino también mediante silencios, omisiones y desconocimientos estratégicos que impiden a los varones percibirse a sí mismos como sujetos inmersos en relaciones de poder y responsables de su propio devenir, responsables de la propia configuración de su subjetividad.

Ahora bien, la ignorancia, como estrategia del sistema patriarcal, y la responsabilidad de los varones en su proceso de autorreflexión generan una tensión que impacta profundamente en la configuración de la subjetividad masculina. Esta tensión genera un miedo que modula las formas en que los varones se perciben a sí mismos y se relacionan con los demás. Es decir, el miedo, resultado de esa tensión comienza a configurar las subjetividades en los varones. Así, es posible encontrar en las narraciones de los participantes constantes historias, acompañados de excusas sobre algún comportamiento machista, o una descalificación del comportamiento machista de otros.

En ese sentido Anthony (16 años) comparte el siguiente relato: “yo una vez tuve un problema con una compañera y ella me insultó, me dijo un montón de cosas pero yo no le dije nada, porque si yo le respondo van a decir que yo soy un machista o algo así”; Juan Jose R (16 años) comparte una historia en un sentido similar, “en mi casa yo ayudo a mi mamá cuidando a mi hermanito o lo que ella me diga, pero a veces quiero salir o hacer otra cosa, una vez mi tía me dijo que yo no podía ser machista, que yo debía ayudarle a mi mamá”; Samuel (16 años), plantea “por ejemplo en clase cuando empiezan a hablar de feminismo yo no opino porque me dicen machista y pues yo solo estoy preguntando o dando mi opinión”.

Observamos, entonces, un miedo constante, no tanto a reproducir prácticas machistas, sino a ser categorizados como machistas por los demás. Esto sugiere que la preocupación no radica en la transformación real de las relaciones de género, sino en evitar la sanción social, es condicionar sus acciones, no porque piensen de manera consciente que una práctica sea VBG sino por la sanción social, lo cual por supuesto reduce las VBG a sus manifestaciones físicas o explícitas, dejando pasar desapercibidas otras manifestaciones de las VBG, en otras palabras, no es tanto el miedo a ser machistas, sino el miedo a ser señalados como tales, lo que modula los comportamientos de los varones.

Este miedo comienza a configurar la subjetividad masculina, limitando los procesos de autoreflexión, incluso empujándolos hacia un solo lugar de enunciación, el de victimarios o cómplices. Parece, de acuerdo con las narraciones de los participantes que no hay espacios seguros para compartir dudas, para opinar abiertamente sobre lo que se piensa y por su puesto escuchar otras voces que permitan trascender los discursos de la masculinidad hegemónica. Esta tensión entre el miedo a no ser suficientemente hombre (entendido en términos de mandato de masculinidad hegemónica) y el miedo a ser considerado machista impide que haya lugar a procesos de reflexión profundos que impliquen un cambio genuino, una apuesta por la humanización de las relaciones humanas en todos sus sentidos, niveles y formas. Esto nos implica pensar si realmente estamos avanzando en la transformación de las relaciones de género o si, por el contrario, estamos siendo cómplices de la sofisticación de las VBG, capturados por discursos socialmente aceptados, pero vacíos de conciencia crítica.

Ahora bien, de acuerdo con lo planteado, la escuela representa un lugar privilegiado para generar procesos de transformación, pues además de representar un escenario de socialización, está atravesado por discursos de verdad; en ese sentido, varios de los participantes manifiestan sentirse un poco incómodos frente a las discusiones de género desarrolladas dentro del aula pues sienten, en palabra de Samuel (16 años) “los profes siempre o casi siempre se ponen del lado de las mujeres y lo dejan a uno como el malo”; varios de los participantes se reconocieron en las palabras de Samuel y contaron algunos casos similares; es como si, manifiestan los participantes, las mujeres encuentran un mayor respaldo en el cuerpo docente, no hay espacios para ellos en las discusiones en torno al género más que él de victimarios el de sentirse atacados. Esta sensación de desamparo refuerza la idea de que están solos frente a la transformación de los discursos de género, lo que puede generar resistencia, miedo o apatía frente a estos debates.

Por ello, es imperativo acompañar la noción crítica de las masculinidades con la noción creativa, es decir, se deben propiciar espacios que fomenten la crítica e impliquen reflexionar sobre las formas de habitar lo masculino, pero al mismo tiempo, desde una postura creativa se deben proponer nuevas formas, fomentar nuevas estrategias de validación y de relación, esto por supuesto no es una tarea individual, sino que nos implica a todos como sociedad y, en esa medida, la escuela emerge como el lugar de la posibilidad para construir herramientas que contribuyan a la generación o reivindicación de otros valores y vincularlos a lo masculino, esta construcción no es espontánea ni automática; requiere una mediación pedagógica consciente que posibilite espacios para el diálogo, la duda y la transformación.

De acuerdo con lo anterior, es menester resaltar el lugar del docente como un ejercicio político que incide en la configuración de las subjetividades, los docentes constituyen un referente para sus estudiantes, no están solo para impartir un conocimiento específico, sino que desde su lugar de poder validan o no comportamientos y acciones en el aula; frente a este tema, en uno de los encuentros, Juan José R (16 años) plantea “Profe, porque usted es diferente, usted es un hombre, pero usted habla muy bien, se viste muy bien y siempre es como tranquilo”, los demás participantes se ríen, primero con la intención de dejar en ridículo y disciplinar a Juan José, pero luego asienten y refuerzan el comentario con elementos similares, sobre otros docentes u otras figuras masculinas que en cierto sentido, desafían los mandatos de la masculinidad hegemónica. Esta pequeña

intervención nos invita a pensar sobre la importancia de interpelar la masculinidad como asunto rígido y la importancia de acompañar de desviar las narraciones y enunciar(nos) desde otros lugares, ligados al respeto, la dignidad, el afecto, entre otros. El hecho de que el docente pueda representar una figura masculina distinta, que escape de los parámetros tradicionales y que, al mismo tiempo, sea respetado y escuchado, abre la posibilidad de que los estudiantes consideren otros horizontes de masculinidad.

Así, la escuela y sus diferentes actores, constituye en un espacio de tensiones, pero también en un escenario de posibilidades, en ese sentido Meirieu (2006) plantea la escuela como “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). En ese sentido, la escuela no se limita a la repetición de discursos normativos, sino que debe abrir espacios, en los cuales los estudiantes se sientan seguros y acompañados, donde se propicie el diálogo sin miedo a la censura inmediata, y desde los cuales elaboren sus propias reflexiones como una apuesta ética, que permitan interpelar las relaciones de poder y tejer relaciones desde la equidad como eje fundamental de nuevos ciudadanos y ciudadanas.

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), pp, 1-9.
- Albelda, J. e Infantes, A. (2021). Masculinidad y privilegios: el reconocimiento como potencial articulador del cambio. *Masculinidades y cambio social*, 10(1), pp, 1-24.
- Álvarez, J. (2015). Introducción. Una ética del pensamiento. En: Foucault, M. (2015) *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos*. Biblioteca nueva.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. AFEFCE. Ecuador
- Badinter, E. (1994). *XY, la identidad masculina*. Bogotá. Norma.
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.
- Bonino Méndez, L. (1996). Micromachismos: la violencia invisible en la pareja. *Primeras Jornadas de género en la sociedad actual*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1-19.
- Bourdieu, P. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: La Piqueta.
- . (2000). *La Dominación Masculina*. Anagrama.

- Brown, A. & Ismail, K. (2019). Feminist Theorizing of Men and Masculinity: Applying Feminist Perspectives to Advance College Men and Masculinities Praxis. *Online Submission*, 42(1), pp, 17-35.
- Buitrago, J. (2018). *Homo pornograficus: Consumo de la pornografía heterosexual en la construcción social e individual de las masculinidades: el despliegue de las sexualidades*. (Trabajo de grado para optar por el título de Antropólogo). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Colombia. Congreso de la República. (1981). *Ley 51 de 1981*, 2 de junio de 1981.
- Colombia. Congreso de la República. (2008). *Ley 1257 de 2008*, 4 de diciembre de 2008.
- Colombia. Congreso de la República. (2015). *Ley 1761 de 2015*, 6 de julio de 2015.
- 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*.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana*, (13).
- (2015). La subjetivación: *Curso sobre Foucault III*. Editorial Cactus.
- Díaz, A. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. *La ventana. Revista de estudios de género*, 7 (57), pp, 209-238.
- Estrada, J. (2023). Disidencias sexuales y de género en la escuela: ¿Una institución reproductora o transformadora? *Revista Boletín Redipe*, 12(5), pp, 49-59.

Foucault, M. (1984) *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad* (diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 de enero de 1984).

---- (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3.

---- (2006). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.

---- (2008) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós

---- (2015) *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos*. Biblioteca nueva.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

---- (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Gallardo, J. y Vázquez, P. (2019). Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. Hekademos. *Revista Educativa Digital*, (26), pp, 31-39.

García, C. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.

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). Madrid.

Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre: concepciones culturales de la masculinidad*. Paidós.

González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, (15), pp. 227-246.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.

Hernández, F., Vidiella, J. Herraiz, F. y Sancho, J. (2006). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, Vol 7 (342), pp, 103 -125.

Hernández, J. (2023). Desafíos a la masculinidad hegemónica en secundarias de la Ciudad de México. *Emerging Trends in Education*, 5(10), pp, 37-48.

hooks, b. (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Traficantes de sueños. Mapas. Madrid

---- (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*. Bellaterra Edicions.

---- (2022). *Respondona. Pensamiento feminista, pensamiento negro*. Titivillus. España.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Huertas., F. (2022). Los escenarios de la violencia masculina: un enfoque crítico desde la antropología feminista. En: *Políticas de la masculinidad: El poder y la violencia en la subjetividad de los varones*. Jornadas. México.

Ingenschay, D. (2015). Introducción: masculinidades en transición. Las masculinidades en la Transición. *Egales*, pp. 9-19.

Jalón, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), pp, 549-558.

---- (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de estudios de juventud*, (73), pp, 38-57.

- Joanpere, M & Morlà, T. (2019). New Alternative Masculinities, the Struggle within and for Feminism in Higher Education. *Masculinities and Social Change*, 8 (1), pp, 44-65.
- Kaufman. M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En: *Masculinidades. Poder y crisis*, 24, pp, 63-81.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. *Masculinidad/es. Poder y crisis*, 24, pp, 49-63.
- 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), pp, 50-67.
- Lamas, Marta. (2021). *Dolor y política: Sentir, pensar y hablar desde el feminismo*. Océano.
- 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), pp, 49-72.
- Lee, S., & 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), pp. 1-16.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno?: violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de educación*. (342), pp, 83-101.
- Lordon, F. (2015). *Capitalismo, deseo y servidumbre. Marx y Spinoza*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- MacKinnon, K. (2021). The women are taking over: Exploring hegemonic masculinities in elementary principalship. *Management in Education*, 35(1), pp, 32-42.

- Mahlori, X., Byrne, D, & Mabude, L. (2018). Perceptions of gender-based violence among university staff: Interim results. *Sage open*, 8(3), pp, 1-14
- Marín, O. (2021). La ignorancia como bastión de la masculinidad hegemónica. En: *Los estudios Interculturales Una ventana para el diálogo de saberes desde Abya Yala*. Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Mayeza, E. & Bhana, D. (2020). Boys negotiate violence and masculinity in the primary school. *South African Journal of Education*, 41(1), pp, 426-443.
- (2021). Boys and bullying in primary school: Young masculinities and the negotiation of power. *South African Journal of Education*, 41(1), pp, 1 - 8.
- Meccia, E. (2019). Cuéntame tu vida. Análisis sociobiográfico de narrativas del yo. En: Meccia, E. (Dir). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. Ediciones UNL.
- (2019). Una ventana al mundo. Investigar biografías y sociedad. En: Meccia, E. (Dir). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. Ediciones UNL.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Graó.
- 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)6, pp, 1-20.
- Mencia-Ripley, A. (2020). Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*. (4), pp, 81-91.
- Mendes, K., Horeck, T. & Ringrose, J. (2022). Sexual violence in contemporary educational contexts. *Gender and Education*, 34(2), pp, 129-133.

- Mercado, M. (2019). La formación social de las masculinidades-poder, género y jóvenes en la escuela media. *SOCIALES INVESTIGA. Escritos académicos, de extensión y docencia*. (7), pp, 106-114.
- Montesinos, R. (2002). *LAS RUTAS DE LA MASCULINIDAD, Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Gedisa, Barcelona.
- Morant, R., Peñarroya, M. Tornal, J. (1998). *Mujer y lenguaje: una mirada masculina*. Editorial Denes.
- Muñoz Sánchez, H. (2017). *Hacerse hombres. La construcción de masculinidades desde las subjetividades*. Fondo editorial FCSH, Universidad de Antioquia. Medellín.
- Neira, A. y Castillo, T. (2020). Hombres de verdad: urdimbres y contrastes entre masculinidades paramilitares y farianas. *NÓMADAS* (53), pp. 123 - 139.
- Núñez, G. (2015) Los estudios de género de los hombres y las masculinidades. *Culturales*, 4(1), pp, 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), pp, 25-48.
- Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja. Cómo la red decide lo que leemos y los que pensamos*. Penguin Random House Mondadori Grupo Editorial.
- Parkes, J. (2016). The evolution of policy enactment on gender-based violence in schools. *Prospects*, 46, pp. 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), pp, 28-39.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Piovani, J. (2007). La entrevista en profundidad. En: Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé
- Ponce, P. (2004). Masculinidades diversas. *Desacatos*, (15-16), pp, 7-9.
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, 11, pp, 15-48.
- Rivas, J. I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En: Rivas, J. I. y Herrera, D. (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación*. Octaedro.
- (2012). La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. *En Comunicación presentada en el II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*, Universidad Jaume I de Castellón. Pp. 81 - 91
- Rómoli, C. (2018). Masculinidades y avances feministas: tensiones y negociaciones en las escuelas secundarias urbanas. *Escenarios* (28), pp, 1-8.
- Rouvroy, A. y Berns, T. (2016). Gubernamentalidad algorítmica y perspectivas de emancipación. *Adenda Filosófica* (1), 88-116

- 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 Currículum y Formación del Profesorado*. 17(2), pp. 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), pp, 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), pp, 26-38. bn
- 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), pp, 1155-1189.
- Scharagrodsky, P. y Narodowski, M. (2005). Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona. *Revista Colombiana de educación*, (49), pp, 61-80.
- Scott, J. C. (1990). *Los dominados y el arte de la resistencia: discursos ocultos*. Era.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Segato, R. (2018a). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- (2018b). *La guerra contra las mujeres*. Prometeo.
- Segura, J. (2015). Masculinidad Gay En La Escuela. *Educación. Sujetos y Subjetividad*, 23(67), pp, 104-112.

Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico* (V. Peña, Trad.). Alianza Editorial.

Subirats, M. (2014). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Editorial UOC.

Triquell, A. (2015). Hacer (lo) visible la imagen fotográfica en la investigación social. *Reflexiones*. (94) 2, pp, 121-132, Universidad de Costa Rica

Trujillo, C. y Pastor, I. (2021). Violencia de género en estudiantes universitarias: Un reto para la educación superior. *Psicoperspectivas*, 20(1), pp, 83-94.

Truth, S. (1850). *¿Acaso no soy una mujer?* Recuperado de <http://sandrarodriguezburgos.blogspot.com/2012/07/acaso-no-soy-una-mujer-porsojourner.html>. (Consultado el 1 de abril de 2023).

Viveros, M. (2013) "Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia". *En Maguaré*, (27), pp, 71-104.

Wittig, M. (2006). El pensamiento heterosexual. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, pp, 45-57.

Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Paidós.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Identificación, sexo masculino	55
Ilustración 2. Crianza paterna.....	57
Ilustración 3. Cancha de fútbol	58
Ilustración 4. Habitar la ciudad	60
Ilustración 5. Herramientas	61
Ilustración 6. Hacer cosas de hombres	62
Ilustración 7. El respeto.....	65
Ilustración 8. Jugar a pelearse	66
Ilustración 9. La necesidad de hablar	75

ANEXOS

1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Investigación para optar por el título de Maestría en Educación
Universidad de Antioquia
2024**

Responsable: Sebastián Buitrago.

Contacto: 3045500404.

E-mail: jhons.buitrago@udea.edu.co

Asesor: Oscar Emilio Marín, Magíster en Educación, docente Universidad de Antioquia.

La investigación “*La escuela como escenario de VBG, una mirada desde las masculinidades*” se realiza en el marco del trabajo de grado para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, por parte del estudiante Sebastián Buitrago. Este proyecto busca indagar sobre la configuración de las subjetividades masculinas a partir de la interacción de la escuela y las violencias basadas en género (en adelante VBG); para ello pretende generar un acercamiento desde un enfoque biográfico narrativo a los relatos biográficos de tres estudiantes que se reconocen como hombres y están matriculados en el grado décimo en la I.E. Antonio Roldán Betancur del municipio de Bello.

De acuerdo con lo anterior, en ningún momento se tendrán que rellenar cuestionarios o encuestas. Ahora bien, para dar cuenta de los objetivos planteados en la investigación se desarrollarán grupos focales, entrevistas a profundidad y taller de fotorelato con jóvenes del grado décimo de la I.E. Antonio Roldán Betancur del municipio de Bello; todas las personas participantes en el proyecto de investigación asistirán de manera voluntaria, la cual contempla un carácter reversible, es decir, cualquier participante, en cualquier etapa del proyecto se podrá retirar si así lo desea.

Las fechas en las que se desarrollarán los grupos de discusión se concertará con la institución educativa y se realizarán dentro de ella, cada grupo focal durará unas 2 horas y el número máximo será de 20 participantes.

Para el desarrollo de los grupos focales los responsables contarán con ayudas como libretas y lapiceros, grabadoras de voz, y cámara fotográfica, estos elementos solo serán usados por el responsable del proyecto con el fin de registrar la información; las únicas personas autorizadas para ver los registros de la información son el responsable del proyecto y el docente asesor. Los diálogos, las notas escritas, las grabaciones de voz, las fotografías y la copia firmada de este documento se mantendrán en confidencialidad y los responsables del proyecto los resguardarán hasta dos años después de concluir la investigación, luego se borrarán.

Tenga en cuenta que en los informes de investigación o en las estrategias que se utilicen para compartir los resultados del estudio no se incluirá su nombre, a menos que usted lo manifieste de manera expresa al final de este documento, de lo contrario usted podrá elegir un seudónimo que lo represente.

El desarrollo de la presente investigación no pretende en ningún momento atentar contra la dignidad de ninguno de los participantes, las actividades realizadas dentro de la misma se enmarcan en postulados éticos de respeto, justicia y beneficencia como base fundamental para generar acciones sin daño. Sin embargo, no es posible prever todas las implicaciones de su participación en la investigación.

Este proyecto no tiene ningún costo económico para usted y tampoco habrá una remuneración económica por el tiempo que usted brinde voluntariamente. Antes de la finalización de la investigación se realizará un encuentro para socializar los resultados de esta, momento en el cual usted podrá expresar su desacuerdo frente a algún aspecto de la misma, las cuales serán consideradas por los responsables de la investigación para ajustarlas antes de su publicación.

Cuando el proyecto culmine y sea publicado usted podrá solicitar una copia de éste. Puede hacer todas las preguntas necesarias en el marco del proyecto y contactará con el responsable en

cualquier momento (solo para resolver dudas sobre el desarrollo del proyecto) en los datos suministrados al inicio de este documento.

Se hará todo lo posible para proteger su identidad y su privacidad.

Si ha leído con atención el anterior documento, han sido resueltas sus dudas y desea participar voluntariamente por favor complete los siguientes campos:

Datos del participante voluntario

Fecha: _____

Nombre completo: _____

Edad: _____

Teléfono o celular de contacto: _____

E-mail: _____

Firma del participante voluntario: _____

En caso de que el participante sea menor de edad.

Firma del representante legal: _____

2. GRUPO FOCAL 1

El grupo focal se desarrollará a modo de taller de acuerdo con la siguiente guía:

MOMENTO Y DURACIÓN	DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	MATERIALES
SALUDO E INICIO 10 min.	Se realiza una dinámica rompe hielo con los participantes. Posteriormente, se presenta brevemente el proyecto, sus objetivos, y el papel de los participantes en la investigación. Se comparte el consentimiento informado.	Consentimiento informado. Lapiceros.
INTRODUCCIÓN 15 min.	Se recuerda el propósito del espacio a los participantes y se realiza una dinámica de saberes previos frente a los temas a abordar en el espacio.	
DESARROLLO ¿QUÉ ES SER HOMBRE? 60 min.	Se realiza una breve introducción al tema, y se plantea la pregunta ¿qué es ser hombre? Se invita a los participantes a dibujar la silueta de su mano en un ahoja de papel, posteriormente en cada dedo escribirán qué lo hace hombre. Una vez todos los participantes tengan las respuestas se realizará una socialización y discusión alrededor de las mismas.	Hojas de block. Lapiceros.
REFLEXIONES PARA FINALIZAR 20 min.	Se retoman algunas de las fresases llamativas del espacio, las cuales irán surgiendo de la discusión anterior. Se realiza una breve reflexión sobre el significado de ser y habitar lo masculino en la escuela.	Tablero. Marcadores.
VALORACIÓN DEL ENCUENTRO 15 min.	Los participantes harán las devoluciones que consideren sobre el espacio, respondiendo la pregunta ¿qué me llevo del espacio?	Hojas de block. Lapiceros.

3. FOTORELATO

Previo a la actividad de fotorelato se desarrollará un breve taller de fotografía con los participantes donde se les compartirán algunos principios básicos para fotografías con celular, posteriormente se desarrollará la actividad de acuerdo con la siguiente guía:

Momento 1: Las fotografías cuentan historias.

Para llevar a cabo este momento de exploración de la identidad masculina, cada estudiante deberá evocar espacios o momentos significativos, personas importantes o experiencias que hayan contribuido a la percepción que tienen de su masculinidad y de acuerdo a las reflexiones anteriores, deben traer al siguiente encuentro, tres fotografías o imágenes teniendo en cuenta la siguiente orientación:

Presentar tres fotografías o imágenes, las cuales pueden ser personales, imágenes simbólicas o incluso fotografías encontradas que resuenen con su experiencia masculina (puede aparecer o no el estudiante). Estas imágenes deben representar aspectos clave de su identidad, que les permitan reconocerse como hombres en el espacio escolar. Dicha actividad nos permitirá generar un acercamiento a narraciones que permitan dar cuenta de las experiencias, sentidos y significados de los individuos, partiendo de la fotografía como técnica que le permitan al sujeto narrarse a sí mismo, posterior a ello se indagará acerca de cómo son hombres ellos en estos espacios, cómo habitan esos lugares desde lo masculino y por qué dichos espacios son masculinos o cómo demuestran ser hombre allí.

Momento 2: Cómo me narro y cuál es mi lugar.

Posterior a la presentación de las fotografías se pide a los estudiantes que elaboren un relato corto, en el cual compartan de manera honesta y reflexiva, pensamientos, sentimientos o recuerdos asociados a cada imagen, donde cuenten por qué son relevantes las fotos o imágenes elegidas, por qué se escogieron dichos lugares, cuál es el lugar de los hombres en la escuela y cómo se pueden evidenciar VBG en dichos espacios.

4. GRUPO FOCAL 2

El grupo focal se desarrollará para socializar el ejercicio de fotorelato, de acuerdo con la siguiente guía:

MOMENTO Y DURACIÓN	DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	MATERIALES
SALUDO E INICIO 10 min.	Se realiza una dinámica rompe hielo con los participantes. Se recuerda el propósito del espacio a los participantes.	
INTRODUCCIÓN 10 min.	Se genera un dialogo alrededor de la actividad planteada, dificultades, facilidades, hallazgos y reflexiones.	
DESARROLLO SOCIALIZACIÓN 60 min.	Cada participante comparte sus fotografías y textos, expone su intención con ello, por qué ese espacio, dónde se ubica él allí, hay algún recuerdo en particular, entre otros. Posteriormente los demás participantes contarán que les evoca la fotografía y la historia del compañero. Sucesivamente hasta abordar todas las fotografías y relatos de los participantes.	Fotografías. Textos.
REFLEXIONES PARA FINALIZAR 15 min.	Se retoman algunas de las fresases llamativas del espacio, las cuales irán surgiendo de la discusión anterior.	Tablero. Marcadores.
VALORACIÓN DEL ENCUENTRO 15 min.	Los participantes harán las devoluciones qué consideren sobre el espacio, respondiendo las preguntas ¿cómo llego al espacio y qué me llevo de él?	Hojas de block. Lapiceros.

5. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Posterior al grupo focal 2, se desarrollarán entrevistas semiestructuradas a profundidad para ahondar algunos de los elementos identificados en los ejercicios anteriores, la cual se desarrollará de acuerdo con la siguiente guía general, cabe resaltar que cada una de las entrevistas tendrá su propia guía de acuerdo a las particularidades de los participantes y los temas que se quieran abordar con cada uno de ellos.

Guía entrevistas:

- ✓ Saludo y bienvenida.
- ✓ Recordar el propósito del espacio.
- ✓ Como se han sentido en el proceso.
- ✓ Ha identificado algún cambio en usted o en su entorno.
- ✓ En una de las fotografías usted mencionó cuéntenos más sobre eso.
- ✓ En uno de los textos usted mencionó cuéntenos más sobre eso.
- ✓ En el grupo focal usted mencionó cuéntenos más sobre eso.
- ✓ Describa la relación con sus compañeros, compañeras, maestras y maestros.
- ✓ Qué hacer para prevenir las VBG.
- ✓Cuál debería ser el compromiso de los hombres frente a las VBG.

6. GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha:

Hora:

Lugar:

- ✓ Distribución y apropiación del espacio.
- ✓ Interacción entre los estudiantes varones.
- ✓ Interacción entre estudiantes varones y femeninas.
- ✓ Interacción entre estudiantes varones y docentes varones.
- ✓ Interacción entre estudiantes varones y docentes femeninas.
- ✓ Comportamiento de los estudiantes varones en clases.
- ✓ Comportamiento de los estudiantes varones en descansos.

Palabras clave: