



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**MASCULINIDAD Y VIOLENCIA  
DE GÉNERO EN LA ESCUELA**  
ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DISCURSOS  
DE MASCULINIDAD EN LOS JÓVENES  
TESIS PARA OPTAR A LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

**Tesistas:**  
Eduardo Mardones Cantillana  
Emilio Olguín Decencier

**Profesora guía:**  
Carmen Gloria Núñez

Viña del Mar, 20 de Noviembre 2017

## Resumen

Para esta investigación se realizó un análisis de las funciones sociales sobre violencia de género en la escuela en el discurso de jóvenes. Para este análisis se abordan la masculinidad hegemónica y el género como acto performativo, entendiendo el cuerpo como constituido y constitutivo de una matriz heterosexual. Se realizaron dos talleres con estudiantes universitarios de hasta 21 años. Los resultados fueron analizados según las recomendaciones de Análisis Crítico de Discurso de Fairclough, buscando las funciones sociales de los participantes en relación a la violencia de género y la masculinidad en la institución escolar. Finalmente, se discute sobre las posibilidades de trabajo en torno a la violencia, la masculinidad, y el papel de la pedagogía en la producción del género.

Palabras clave: *Masculinidad hegemónica, Violencia de género, Violencia escolar, Análisis Crítico de Discurso, Teoría Queer.*

## Abstract

This research analyzes young men's social functions regarding gender violence in schools. Hegemonic masculinity and gender as a performative act are employed in this analysis, understanding gender as formed and formative of a heterosexual matrix. This study was developed from two workshops with college students below 21 years old. The data was analyzed following Fairclough's Critical Discourse Analysis recommendations, in search of social functions regarding gender violence and masculinity in schools. Finally, subversive possibilities regarding violence, masculinity and pedagogy are discussed.

Keywords: *Hegemonic Masculinity, Gender violence, School violence, Critical Discourse Analysis, Queer Theory.*

## 1. Introducción

La cuestión de género en el contexto escolar nos surge desde contingencia actual con respecto al género, particularmente controversial en nuestro país, así como en el marco de la emanación del documento "Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno" (MINEDUC, 2017) por parte del ministerio de educación, en un contexto de programas de gobiernos caracterizados por una visión conservadora (Palma, Reyes y Moreno, 2013). La revisión de la bibliografía en cuanto a la sexualidad en la escuela indica un tratamiento escaso de las temáticas de violencia de género.

Al realizar un recorrido por las principales investigaciones llevadas a cabo, nos percatamos que los abordajes respecto a violencia de género (no siempre explicitado como un tema de género y más referido a violencia como tal) mantienen perspectivas fundamentalmente psicopatologizantes (Buelga, 2012; Gonzales, 2012; Gonzalez et al, 2014; Gonzalez et al, 2015; Martxueta, 2014). Más allá de esto, las investigaciones suelen destacar la presencia de actos de violencia sobre las categorías de "hombre" o "masculinidades" (Buelga, 2012; Fainsod, s/f; Gonzales, 2012; Lomas, 2007; Martxueta, 2014; Salazar, Álvarez y Pérez, 2016). Por tanto, la masculinidad se levanta como una temática absolutamente contingente, pero que a pesar de la

pluralidad de investigaciones está escasamente profundizada producto de los enfoques que predominantemente la han abordado.

A partir de este sesgo a la hora de investigar la violencia de género en la escuela, nos vimos en la necesidad de proponer un abordaje que fuera más allá del código binario y esencialista de hombre/mujer (Benítez, 2013; Busso, 2013; Butler, 2007; Cosovchi, 2012), respondiendo a la inquietud de trabajar las masculinidades desde perspectivas críticas a nociones esencialistas de la masculinidad (Connell, 1995, 2005; Butler, 2007; Ramírez y Contreras, 2012; Valdés; 2013). Por tanto, para el estudio de la violencia de género en la escuela, nos valdremos del concepto de acto performativo de Butler (2007).

## **2.1.Masculinidades**

Connell indica una historia de los estudios de las masculinidades que parten desde una concepción esencialista de la experiencia masculina, atribuyendo características a los hombres como naturales y contrapuestas a la femineidad (1995). En respuesta a estas perspectivas esencialistas y universalistas que considera simples (1995), Connell plantea la necesidad de una discusión sobre la masculinidad que contemple una mayor multiplicidad y fluidez a la hora de entender los temas que refieren a los hombres, permitiendo entender que estas masculinidades no son estáticas ni homogéneas, sino variadas y sujetas a cambios según el entorno y las necesidades que éste plantea (Connell, 2005).

Connell emplea el concepto de masculinidades hegemónicas, señalando la manera en que un número minoritario de hombres que la detentan se relaciona con otras formas distintas de masculinidad periféricas (Connell, 2005). De Martino (2013) plantea que las masculinidades hegemónicas se pueden entender como estrategias de los individuos para aumentar o conservar su patrimonio. Estas bases de dominación hegemónica varían constantemente (De Martino, 2013), posibilitando el cambio de dominio en la relación de masculinidades (Nascimento, 2014).

Para entender la manera en que se constituyen las distintas masculinidades, Hernández et al. (2007) se ciñe a las ideas trabajadas por Connell (1995) sobre el cuerpo como afectado por un discurso de género, entendiendo la masculinidad y la corporalidad como materialización de un discurso. En este sentido, las relaciones de género (con mujeres y otros hombres) tienen un efecto de constitución del sujeto en base a estas relaciones (Hernández et al., 2007). Bajo esta óptica, la masculinidad es modelada bajo prácticas corporales violentas normadas, en la corporalización de un discurso de control de los cuerpos y las emociones (Hernández et al., 2007). Schöngut trabaja sobre esta idea de la corporalidad como producto de un discurso para hablar de un ideal normativo, caracterizando la violencia de género como característica identitaria de una norma masculina (2014) Otros autores como Cosovichi también hacen referencia a las prácticas de violencia como manifestación de un ideal masculino, asumido como mandato de prácticas para los varones (2012).

Ahondando más en estas prácticas violentas constituyentes de la masculinidad, Kimmel describe una “vigilancia de género” practicada por hombres; así aseguran que ellos y sus pares se

mantengan acorde a lo percibido como una masculinidad ideal por medio de una aprobación homosocial (1997). Existirían formas de complicidad en las que hombres carentes de cualidades hegemónicas llevan a cabo prácticas machistas, en un ritual para ser parte de esta masculinidad ideal (Connell, 1995, en Nascimento, 2014). En estas prácticas de control se inserta la violencia ante la homosexualidad (Nascimento, 2014), llegando a entender esta homofobia entre pares como uno de los pilares de construcción de la masculinidad (Kimmel, 1997).

## **2.2.Performatividad e identidad de género**

Para entender el género y la masculinidad como constituidos por prácticas discursivas normadas, emplearemos el concepto de performatividad empleado por Judith Butler (2007). Luego de realizar una crítica a las concepciones esencialistas de sexo y género, que atribuyen características naturales y universales a ambos conceptos, Butler (2007) pasa a describirlos como actos performativos. Desde Gil, los actos performativos se entienden como “una práctica discursiva, en el sentido de que se trata de un acto lingüístico, que está constantemente sujeto a interpretación” (2002, p. 7) Estos rituales y actos repetitivos dan paso a su efecto y posterior naturalización en el cuerpo en forma de identidades de sexo y género (Butler, 2007). Un mecanismo ideológico, por medio del cual el sujeto desconoce aquello que lo constituye (Althusser, 1970, en Córdoba, 2003), llevaría a que estas prácticas discursivas construyan una realidad luego entendida como identitaria y natural, pero que en realidad no existe antes del acto performativo mismo (Córdoba, 2003).

Butler (2007) describe la manera en que el sexo, el género y el deseo han sido planteados históricamente, estableciendo que una división conceptual entre un género construido socialmente y el sexo establecería este último como prediscursivo, natural e incuestionable (2007). En este sentido, el género y el sexo formarían parte, junto al deseo y las prácticas sexuales, de una matriz heterosexual que determina las identidades y prácticas reconocidas como reales y las que son excluidas, instituyendo una heterosexualidad obligatoria (Butler, 2007). Los actos performativos constituyen, mantienen y refuerzan esta matriz, mientras que las identidades fallidas excluidas por ella mantienen sus límites (Butler, 2007). No obstante, la constante actuación y re-actuación de estas identidades posibilita un espacio de desplazamiento o subversión de los guiones (Gil, 1992). En este sentido, si bien los actos performativos instituyen y mantienen la matriz heterosexual, también admiten la posibilidad de movimientos discursivos subversivos, en forma de actos performativos que desafían los caminos impuestos de heterosexualidad obligatoria (Butler, 2007).

## **2.3.Violencia escolar**

La violencia escolar puede ser entendida inicialmente como “una manifestación que se da en el espacio de las relaciones humanas en el contexto de las instituciones educativas. Las consecuencias vivenciales de esta violencia son negativas, como sentirse lastimado, dañado, despreciado, menospreciado, disminuido, y/o maltratado” (Pintus, 2005 en Cid, 2008, p. 23)

A partir de este punto complejizamos el concepto, haciendo alusión a la violencia como multiforme, y dependiente directamente del contexto en el que se sitúa. Noel (2008, en López et. Al, 2011) establece la existencia de una violencia en la escuela, que obedece a las particularidades del contexto educativo en donde tiene lugar. Las distintas formas de violencia “involucran acciones de agresión directa, indirecta y simbólica, intra e inter estamentos, de maneras más y menos explícitas.” (López et. al, 2011, p. 8).

A nivel institucional, podemos entender que “la función de la escuela sería la inculcación y apropiación de la cultura de la clase dominante, determinada en formas de conductas, saberes y disposiciones perdurables, contribuyendo a la reproducción de las desigualdades” (Bourdieu & Passeron, 1972 en López et. al, 2011, p. 8). Para que la violencia simbólica sea efectiva requiere que quienes padecen violencia simbólica no sean capaces de detectarla, lo que implica un complejo entramado de relaciones sociales (Charlot & Emin, 1997 en López et. al, 2011). Desde este marco de referencia, la violencia en el espacio escolar se puede entender “no solo como una violencia en las escuelas —a través de formas de agresión física, verbal y de exclusión social—, sino también de las escuelas, mediante prácticas simbólicas de reproducción de estructuras sociales.” (López et. al, 2011, p. 9)

#### **2.4. Violencia de género en la escuela**

Vega (2013) establece que el acoso escolar, en el contexto de violencia de género, “incluye el concepto de control de la conducta de otro y también el elemento de dominio-sumisión que se ha incluido como característica del fenómeno del acoso escolar” (Ortega, 2000, Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ortega y Sánchez, 2010 en Vega, 2013, p. 57).

En un acercamiento entre las ideas de violencia en la escuela y las observaciones respecto a género expuestas anteriormente, y con la intención de ampliar el fenómeno más allá de la relación hombre a mujer, nuestra definición de violencia de género en la escuela considera que:

*“La violencia de género relacionada con la escuela se define como actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder. También se refiere a las diferencias entre las experiencias de las niñas y los niños y sus vulnerabilidades ante la violencia. Incluye amenazas explícitas o actos de violencia física, bullying, acoso verbal o sexual, tocamientos sin consentimiento, coerción y agresión sexual, y violación. El castigo corporal y los actos de disciplina en las escuelas se manifiestan con frecuencia de formas discriminatorias e influidas por el género. Otros actos implícitos de violencia de género relacionada con la escuela surgen de prácticas escolares cotidianas que refuerzan los estereotipos y la desigualdad entre los géneros, y fomentan entornos violentos o inseguros.”* (MINEDUC, 2017, p. 45).

Este tipo de dinámicas suelen estar presentes en la escuela por múltiples razones, entre

ellas primordialmente histórico/culturales vinculadas a la institución escolar. Fainsod indica sobre la violencia de género que "la literatura especializada en el tema, aún desde marcos contrapuestos, ha señalado que ella es uno de los principales dispositivos en la constitución de subjetividades femeninas y masculinas" (Fainsod, s/f, p. 334). Desde los estudios del desarrollo, la etapa escolar "es un período para el desarrollo de la pubertad durante el cual aumentan las conductas sexuales y las conductas de rol de género" (Eccles y Bryan, 1994 en Martxueta, 2014, p. 23). Siguiendo esta lógica, podemos otorgar importancia al rol de la escuela como institución socializadora donde se desarrollan y toman lugar estos aprendizajes y conductas en un periodo tan crítico del desarrollo. Vega explicita que una incorrecta expresión del interés sexual puede conducir a episodios de violencia sexual entre escolares (Cairns y Cairns, 1994, et al. en Vega, 2013) al considerar la etapa del ciclo vital.

Al describir las masculinidades en la escuela, el encuentro entre los varones existe "como referente ético y estético el arquetipo canónico de la masculinidad tradicional con su cóctel de misoginia, homofobia y violencia" (Lomas, 2007, p. 94), señalando que si bien pueden demostrar cualidades diferentes en la intimidad, en público exhiben violencia. En el mismo sentido, Cosovchi señala características similares entre varones que aluden a prácticas violentas, tales como "violencia, la inexpresividad emocional y la agresividad, de modo tal que sobre los varones con características asociadas a lo femenino recae aunque sea una sospecha de homosexualidad." (Cosovchi, 2012, p.9)

Entonces, una particularidad de la violencia de género en la escuela es que los sujetos "operan violencia en tanto construyen consenso respecto de la inferioridad natural y esencial de las mujeres y de los varones diferentes al varón hegemónico. Así a la vez que, estas estrategias invisibilizan la discriminación y violencia al colocar en el orden de lo natural las desigualdades sociales" (Fernández, 1992 en Fainsod, s/f, p. 336).

### **3. Metodología**

En concordancia a lo planteado por Olsen respecto al discurso de los sujetos como constituido y constituyente de formas de opresión y poder (en Denzin y Lincoln, 2000), y con el fin de poder estudiar la manera en que las identidades de género masculinas se performan (Butler, 2007), emplearemos métodos de análisis discursivo. Se pretende dilucidar el modo en que la matriz heterosexual y los discursos de género se encuentran presentes en la vida contemporánea (Gamson en Denzin y Lincoln, 2000). Pretendemos analizar las prácticas discursivas de los participantes por medio de dos talleres sobre violencia de género en la escuela, buscando visibilizar estas relaciones de poder constituidas por el género y naturalizadas dentro de los discursos, ya sea en forma de producción, reproducción, y resistencia de estas prácticas sociales.

Emplearemos aspectos de la Fotoprovocación (Luzón, 2012; Serrano et al., 2016) la cual es "una entrevista que se realiza utilizando fotografías realizadas por el entrevistado como

respuesta a la pregunta que le ha planteado el entrevistador, o bien, realizadas por el investigador y analizadas después conjuntamente (...) puede participar más gente, que habla y mira la fotografía aportando datos y puntos de vista diferentes” (Luzón, 2012. p. 64-66).

Dicha herramienta metodológica hace énfasis en una relación horizontal con el investigador, en la reconstrucción, y en un espacio de confianza. Se destaca que “Los hechos están en las fotos; los informantes no sienten que están haciendo ninguna confidencia, solo ordenar la historia y los nombre. La entrevista fotográfica ofrece una separación que permite la máxima libre asociación posible dentro de la entrevista” (Collier & Collier, 1987 Pág. 105:106 en Luzón, 2012 p. 66). Desde Serrano (2016) entendemos como fotoprovocación la entrega de las fotos por parte de los investigadores; los participantes hablan de qué les sugieren o evocan, y se “contribuye a posibilitar una reconstrucción más completa del contexto en el que el sujeto entrevistado se sitúa” (Lapenta, 2004, en Serrano et al, 2016. p. 78)

También utilizaremos herramientas del Grupo de Discusión de Ibáñez (2005). El cual comprendemos como un proceso de producción dentro de un contexto lingüístico (enunciado) y el contexto existencial (situación de producción de discurso). Se rescata el esquema de actuación centrado en la pro-vocación; entendiéndose desde la propuesta del tema y considerando las provocaciones como orientadas y de manera directiva para limitar el ámbito del discurso, el investigador “no construye el espacio de las respuestas, no hace preguntas, puede provocarlas mediante estímulos, pero el espacio de la respuesta lo constituye el grupo” (Ibáñez, 2005, Pág. 266), pero sí el orden y los tiempos de la discusión. Así como con Ibáñez, se hace necesario un consenso que estructure la trama lógica en el grupo, orientando al discurso como un proceso productivo (Ibáñez, 2005).

Es necesario explicitar que se excluyen ciertos elementos formales (Ibáñez, 2005) para el empleo de los talleres; primero que todo la composición del grupo participante tiende a lo homogéneo a diferencia de la heterogeneidad indicada por el autor, pero sí a las consideraciones de tamaño de grupo (que será mayor) y su duración contemplada (entre 1 y 2 horas)

#### **4. Resultados**

Para el análisis de los datos emplearemos el Análisis Crítico de Discurso (ACD) de Fairclough (2001), que entiende el discurso dentro de la vida social y como relevante en procesos tanto de dominación como de resistencia. El ACD devela elementos ideológicos y de relaciones de poder encontrados en el discurso de los participantes, por lo que va de la mano de nuestro entendimiento de los actos performativos como constituidos y constituyentes de una matriz social heterosexual.

El ACD usa tres dimensiones de análisis: una de análisis descriptivo, que da cuenta de la situación particular y el entorno inmediato donde ocurre el discurso por medio de aspectos lingüísticos; una de análisis interpretativo, que indaga sobre la influencia de la matriz

institucional donde toma lugar el discurso en su producción e interpretación; y una de análisis explicativo, que da cuenta sobre los elementos discursivos de la sociedad en su conjunto que pueden ser dilucidados en el discurso de los participantes.

El ACD, por tanto, estará dirigido a distinguir la presencia de elementos en el discurso que den cuenta de actos performativos de violencia de género en la escuela, tanto en la descripción e interpretación que hacen sobre la violencia como también por el análisis de estas elaboraciones. Distinguiremos niveles de organización social en los elementos situacionales, institucionales y sociales presentes en su producción discursiva por medio de las distinciones que emplea el ACD. Debido a la extensión y la naturaleza de los datos producidos, daremos relevancia a la exposición de los aspectos interpretativos y explicativos en el desarrollo del ACD. Las funciones sociales empleadas de estas dimensiones de análisis son las siguientes:

<b>Discurso y Poder</b>	Constreñimiento del sujeto	Control de un participante poderoso a las contribuciones de un participante no poderoso en relación a la diferencia de poder.	
	Constreñimientos de contenidos	Control de un participante poderoso a las contribuciones de un participante no poderoso en base del discurso del último.	
	Constreñimiento de las relaciones	Control de un participante poderoso de las relaciones sociales de un participante no poderoso.	
	Inculcación	Imposición y mantenimiento de la universalidad de los discursos por medio de relaciones de poder.	
	Universalización del discurso	Establecimiento de un discurso como única alternativa discursiva posible, entendiéndolo como universal.	
<b>Discurso Sentido Común e Ideología</b>	Sentido Común	Supuestos y expectativas propias y del resto, dados como implícitos y no cuestionados.	
	Naturalización	Reconocimiento de un discurso como legítimo, sin cuestionamiento de su arbitrariedad. Ideología como sentido común.	
	Discursos dominantes y dominados	Establecimiento de jerarquía entre discursos, entendiéndolos unos como dominantes de otros.	<i>Anti-lenguaje</i> (discurso en oposición al discurso dominante)
			<i>Discurso contenido</i> (dentro del discurso dominante)
	Sujeto/identidad social	Identidades de sujeto originadas por supuestos de sentido de común.	
Rutinas interaccionales	Formas convencionales de interacción de los participantes.		

Figura 2. Funciones sociales según Fairclough

A continuación presentamos los resultados y análisis de las dos sesiones de taller llevadas a cabo con estudiantes universitarios de hasta 21 años, seleccionando cuatro fragmentos de los talleres realizados<sup>1</sup> y dos producciones visuales hechas por los participantes para ser analizadas.

#### 4.1. Dinámica de violencia y roles de género

- (1) D: yo creo que por eso en cierto modo (.) como que a pesar de que el colegio no quería que (.) que siguiera  
 (2) habiendo violencia igual como que entre comillas la ↑avalaban porque al final era algo que se veía, todos lo  
 (3) sabíamos, pero como que llegaba el momento y (1) yo creo que igual donde quemaban las papas<sup>2</sup> nadie hacía  
 (4) nada po ¿cachai? Todos los miraban y después se comentaba, pero (1) ¿quién hacía algo? Nadie po, los  
 (5) miraban, como que decían “puta<sup>3</sup>, están haciendo lo de siempre” y uno en verdad sabía que era violencia o  
 (6) sea alguien más lo va a venir a arreglar, pero en verdad eso no es así, si uno tiene que ir (x) y tomar riendas  
 (7) sobre el asunto.  
 (8) C: quiero contextualizar que éramos compañeros de colegio. ((Señala a D y E))  
 (9) G: todo calza=  
 (10) H: =ahí está po.  
 (11) F: yo creo que- osea, de la experiencia recuerdo que eso, por ejemplo situaciones como de violencia más  
 (12) explícita donde fuesen por ejemplo gritos, o (.) o a lo mejor como decían nunca me tocó ver algún forcejeo  
 (13) o algo así (.) pero sí (.) recuerdo que en algún momento eh (.) hubo un compañero- estuvo, a otra  
 (14) compañera que estaban pololeando, llegó un día en la mañana retándola porque no la había despertado (1) y  
 (15) como gritándole (1) y ahí como que todos los hombres del curso intervenimos, como que (.) incluso varias  
 (16) mujeres igual (.) como que todos así a detenerlo porque como ese tipo de violencia como que esto fue no sé  
 (17) 2011 o 2012 eh (x) ya se veía como algo feo como algo no (x) no aceptable.  
 (18) D: perdón pero ¿Quién le gritó a quién?  
 (19) F: eh (x) un compañero llegó gritándole a su polola (1) que no le había despertado. Y como que (.) fue-  
 (20) igual fue súper como (.) ↑notorio y como (.) muy delante de todos, entonces ahí como que (.) le dijimos que  
 (21) parara [y]  
 (22) D: [y ↑hubiera sido el mismo alboroto si hubiera sido al revés?]  
 (23) F: (2) Mmm (.) no creo (2) no creo  
 (24) D: entonces ¿eso igual se podría considerar, a pesar de lo que se está haciendo mal, como una segunda  
 (25) violencia al género del hombre? Como que no (1) bueno, ↓no sé en verdad.  
 (26) A: ustedes [¿qué-]  
 (27) D: [>o sea al decirlo igual] es como violencia<  
 (28) A: ustedes: ¿qué creen, cuál creen que es la diferencia? Como (.) a propósito de tu pregunta (1) ¿Por qué no  
 (29) sería lo mismo si fuera al revés?  
 (30) B: ¿qué es lo que hace que la reacción sea más [aguda en un caso?]  
 (31) D: [yo (x) yo siento que] por eso partí diciendo que siento que al hombre al final como que(x) que la tiene  
 (32) más marcada el rol (.) de que es hombre (1) ↓de que no sé, no sé cómo explicarlo.  
 (33) C: yo siento que va como por (1) porque nos (.) ↓nos han criado con eso de tener que ser caballero y como  
 (34) de manera (x) de actuar de manera ↑condescendiente hacia la mujer. Así ↓como que le pasa algo a la mujer  
 (35) y no sé po (1) tu mamá por ejemplo (.) chico te decía ↑“siempre tienes que cuidar a las mujeres” o por lo  
 (36) menos en mi caso así “siempre a las mujeres” y como que nunca:: de atender, cuidar al otro por ser otro  
 (37) nomas po, era como (1) y como el cuidar que le daban énfasis igual era como (1) una visión ↑machista  
 (38) igual.

<sup>1</sup> Los hechos relatados por los participantes no necesariamente son fieles a la realidad, sino que representan parte de un proceso de producción narrativa selectivo propio en cada participante.

<sup>2</sup> Expresión que da cuenta de que algo está pasando y requiere una acción inmediata.

<sup>3</sup> Chilenismo con varios usos, en este caso es una expresión de contrariedad

[Extracto de primer taller con estudiantes universitarios]

En este extracto se puede ver el relato de dos eventos reconocidos por los participantes como violencia de género en la escuela. En el primero, a un nivel de análisis descriptivo se explicita cómo activamente los pares evitan intervenir en actos reconocidos como violencia (5) mediante el uso de una metáfora (3) (4) cuando ocurren discusiones de pareja dentro del colegio donde el hombre violenta tanto física como verbalmente. El análisis interpretativo evidencia cómo en el colegio existe un marco y esquema<sup>4</sup> sobre la violencia, donde el orden institucional mantiene una consideración negativa (1) frente a actos de violencia explícita, pero en el cual los supuestos mediadores no aparecen (6). Así también, los pares estudiantes asumirían una actitud pasiva (4) y (5), permitiendo la perpetuación del acto de manera reiterativa (5) al no intervenir. Se elabora un guión<sup>5</sup> a través del cual hombre y mujer asumen sus respectivos roles dentro del espacio de pareja, siendo aceptados los actos de violencia como propios de la dinámica de esta. En el segundo evento relatado (11), no es hasta el paso de un umbral arbitrario de violencia física en espacios comunes (15) (17) (20) que se unen hombres y mujeres, “y ahí como que todos los hombres del curso intervenimos, como que, incluso varias mujeres igual” (15) Aquí queda patente el rol activo y de agencia del hombre, a la vez que el actuar particular de la mujer en dicho caso es reconocido como inusual a través del empleo de la palabra “incluso” dentro del discurso. Podemos ver cómo lo performativo no solo se manifiesta en la violencia de género mediante la dinámica de roles determinados, sino que estos mismos actos son permitidos entre pares y por el espacio escolar bajo ciertos niveles, y mientras se hagan en los espacios físicos que el discurso disponga, donde es el rol del hombre mediar en su moderación.

A su vez, en este fragmento se distingue la manera en que uno de los participantes hace una distinción entre ser hombre y mujer, partiendo desde la percepción que el rol masculino se inculca de manera más potente; alude a que “al hombre al final como que la tiene más marcada el rol de que es hombre” (31). Así también, lo dicho seguido por otro participante (33) reconoce al hombre en una posición de víctima. La lógica de esto y lo analizado anteriormente, radica en que el hombre tradicional suele asumir una posición activa en la relación de poder con la mujer, según el discurso dominante, así como con otras masculinidades que no corresponden con la heteronormatividad. A un nivel explicativo, se contempla el modo en que se hace una distinción del discurso dominante (37), pero dicha elaboración se mantiene dentro del discurso contenido, limitando desde el lenguaje otras posibilidades de comprensión de las relaciones de género. Así se genera una función de inculcación, donde lo masculino es reconocido como un mandato con mayor carga normativa que lo femenino, como un destino ineludible.

#### **4.2. Definición de violencia de género desde los jóvenes**

(1) G: yo en lo otro donde tengo dudas es por ejemplo cuando una persona mira (.), por ejemplo yo veo a una

(2) mujer y le miro el poto ¿cachai<sup>6</sup>? (1) Así (.) terrible piola<sup>7</sup>.

(3) ((Risas))

<sup>4</sup> El marco refiere a tópico y el esquema a actividad (Fairclough, 2001)

<sup>5</sup> El guión es el que establece a los sujetos y sus relaciones (Fairclough, 2001).

<sup>6</sup> Expresión equivalente a “¿me entiendes?”

<sup>7</sup> Que es realizado con sumo sigilo

- (4) G: ↑pero es que (x) >es pa plantear mi punto de vista porque las mujeres también lo hacen< ¿cachai? Pero las  
 (5) mujeres reclaman por eso (.) en ese sentido (.) y es como que me genera confusión (.) si es o no (.) violencia  
 (6) de género. Independiente de que sea en ambos lados, si es o no violencia de género  
 (7) C: yo creo que (1) va más por un tema de cosificación ahí=  
 (8) G: =cosificación.  
 (9) C: mmm, como::: (1) >pero igual depende del caso< (1) No sabría cómo decirlo, >pero igual es como< (1)  
 (10) ↑yo creo que en ciertos casos puede ser violento, así como de partida-  
 (11) E: es que depende de [cómo la hagai]  
 (12) C: [sipo, por eso]  
 (13) E: [si es como] un weon<sup>8</sup> degenerado es (.) como [más violento]  
 (14) G: [claro, si mirai por ejemplo con cara de caliente] o pervertido obviamente ↑es violencia-  
 (15) E: [claro]  
 (16) G: [estai transgrediendo] muy brígrado<sup>9</sup> (.) Esa (x) esa es a lo que voy (1) es como que voy así, y miro y era  
 (17) así, es como (1) no sé ¿cachai?  
 (18) H: pa testear<sup>10</sup>.  
 (19) ((risas leves de algunos))  
 (20) C: no sé=  
 (21) E: =que en verdad yo creo que eso igual va como dentro (.) de nuestra sexualidad igual po (.) [como]  
 (22) G: [claro]  
 (23) E: igual lo veo como algo normal entre comillas.  
 (24) ((risas))

[Extracto de primer taller con estudiantes universitarios]

En este extracto se evidencian algunos de los límites de lo que es comprendido como violencia de género por los participantes. Así, uno de los participantes expresa dudas respecto al carácter de violencia de género de una situación particular, (1) y (2) planteando que “↑pero es que (x) >es pa plantear mi punto de vista porque las mujeres también lo hacen< ¿cachai?” (4). En análisis descriptivo, para esta situación, se hace empleo de la aclaración “así terrible piola” (2), como palabras cargadas ideológicamente, que en este contexto significa que la acción descrita es llevada a cabo de manera aceptable. Este momento del taller está caracterizado por un lenguaje particularmente informal y que evita considerablemente el uso de eufemismos, lo que da cuenta de que las rutinas interaccionales se distienden y donde los investigadores no intervienen.

En el análisis interpretativo, al dar cuenta de que el modo de ejecución, lo conductual es el criterio determinante para el tópico, y las risas consiguientes (3) establecen una relación de complicidad entre los participantes. Esta actividad representa un esquema común para los participantes. Si bien uno de los participantes introduce la idea de cosificación (7) para explicar las miradas como violencia de género, palabra que en términos descriptivos posee carga ideológica y en lo explicativo constituye anti-lenguaje en relación al discurso dominante, esta idea es rápidamente relativizada por él mismo (9) y el debate vuelve a lo estrictamente

<sup>8</sup> Referente a persona

<sup>9</sup> Referido a algo de gravedad

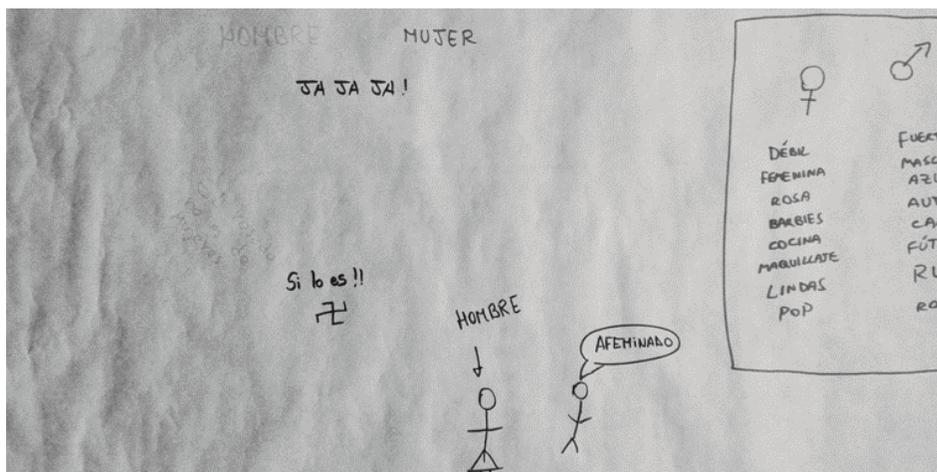
<sup>10</sup> Derivado de “Test” que significa prueba, aquí indica propósitos de evaluación de la mujer.

conductual, excluyendo la intencionalidad en el acto. Es aquí cuando uno de los participantes comenta “pa testear” (18), lo que significa que las miradas son consideradas como método de prueba para los cuerpos de las mujeres.

Desde el análisis explicativo, se establece la relación de poder hombre/mujer desde el sentido común, a la vez que vuelven las risas sobre algunos (19) como acto de reafirmación, donde lo risible es propio de lo aceptado por el sentido común, aunque no aceptado por todos los participantes (20). Se da cuenta que el tópico de la violencia de género se mantiene bajo cierta tensión en el diálogo, pero bajo el constreñimiento de ciertos contenidos.

Cabe destacar que, desde el sentido común en (11) a (16), los participantes C, E y G establecen los criterios de distinción para demarcar efectivamente la violencia de género desde la palabra “transgrediendo” (16), dando énfasis en la presencia de indicadores físicos durante la conducta (13) (14) por sobre lo que ocurre en las relaciones de género como tal. De este modo, se presenta una inculcación de la relación asimétrica con la mujer, al dar cuenta que ese es el punto de partida para considerar dicho acto como violento, y descartando otras formas más sutiles y menos explícitas. También se establece la naturalización del género al aclarar que “lo veo como algo normal entre comillas” (23). Dichas declaraciones generan la universalización del discurso, concretamente de lo propio de lo masculino, el modo de comprensión esencialista del género, ante la imposibilidad de otros modos de explicar el acto sin atribuirle una carga moral negativa.

#### 4.3. Definición de violencia de género desde los jóvenes: producciones visuales



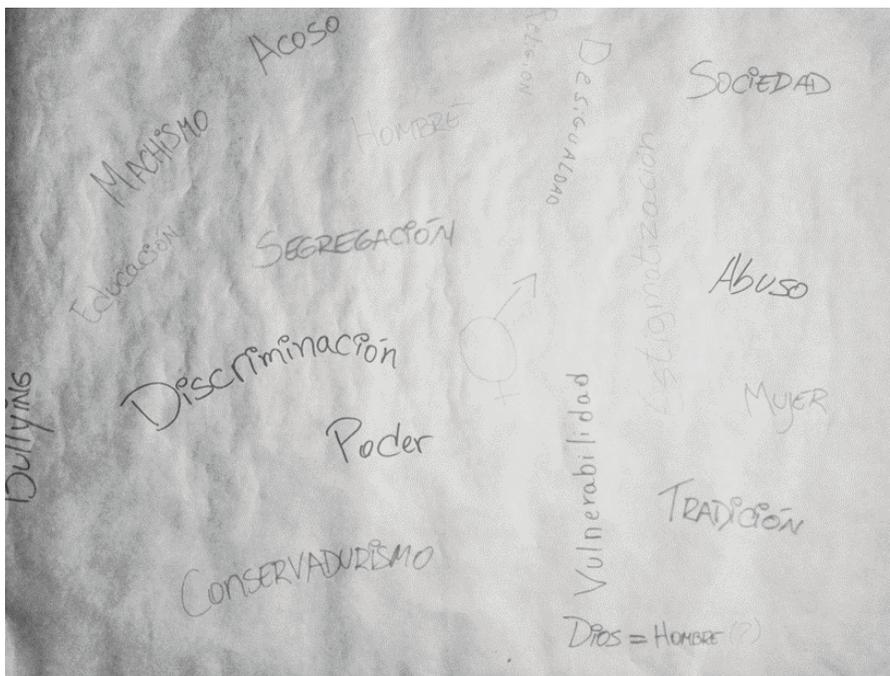
[Producción visual realizada por estudiantes universitarios en segundo taller]

- (1) E: aquí están características de lo masculino y lo femenino (.) como lo que usualmente se ven, así como
- (2) fuerte, el fútbol. En el caso de lo femenino (1) la cocina.
- (3) F: como una lista de expectativas sociales, respecto al sexo, al género.
- (4) A: ¿y estas expectativas serían violentas?
- (5) D: yo creo que al cruzar esos contenidos (1) es cuando se da violencia.

[Extracto de segundo taller con estudiantes universitarios]

En primer lugar, se puede observar la escritura de las palabras “HOMBRE” en color rosado y “MUJER” en color azul, junto a una risa escrita que representa la violencia ante el empleo de colores. Del mismo modo, el mensaje “El rosado no es de mujeres” se ve respondido por otro mensaje que dice “Si lo es!!” junto a una alusión a la esvástica nazi. En tercer lugar, se hace presente un dibujo de un hombre con falda, que es denunciado como “AFEMINADO” por otra figura masculina. Al lado derecho de estas representaciones, se enumeraron palabras, rasgos y distintos elementos que los participantes ven como “una lista de expectativas sociales, respecto al sexo, al género.” (3)

La violencia de género en estos ejemplos es explicada por los participantes como una reacción externa, que castiga una falta de correspondencia entre los rasgos del sujeto y los que se esperan de él. No obstante, no existe una dimensión explicativa en cuanto a esta reacción, ya que no se pretende explicar cuáles son los elementos de la sociedad o la cultura –como podría ser la escuela— que llevan a cabo esta violencia normada. En términos descriptivos, se puede ver el empleo de la risa en las representaciones de violencia demostradas, incluso en el plano gráfico. Esta risa puede obedecer a una intención de distender la situación por medio del humor, estableciendo cierto grado de complicidad con la violencia de género ilustrada. En este sentido, en este y otros fragmentos se emplea la risa como elemento de constreñimiento de los contenidos, relativizando la gravedad de la violencia que los participantes describen.



[Producción visual realizada por estudiantes universitarios en segundo taller]

- (1) C: nosotros lo hicimos como (2) que esas son, pueden ser características de:: (x) de la violencia, así como el
- (2) machismo que es más claro (2) el acoso
- (3) H: conceptos que describen (.) o que apoyan la violencia de género.
- (4) C: como por ejemplo el binarismo que dice que es solo hombre y mujer, como que el- (2)
- (5) B: ¿qué dice en amarillo?
- (6) H: segregación
- (7) B: ¿y abajo? =
- (8) H: =tradición
- (9) B: ¿y qué es lo último de abajo que dice dios igual hombre?
- (10) H: es que dios siempre lo unen como un hombre =
- (11) C: =también está arriba religión.
- (12) H: que la religión como que repudia a los (x) a los homosexuales.
- (13) C: planteamos el conservadurismo dentro de lo mismo así como manteniéndolo::: como estas ideas
- (14) discriminatorias (.) o de estigmatización.
- (15) H: o mentalidad tirado a la antigua.

[Extracto de segundo taller con estudiantes universitarios]

La cita corresponde a la exposición del papelógrafo realizado por los otros 3 participantes del taller quienes son C, G y H. Este está constituido casi exclusivamente por palabras inconexas: “Bullying”, “Educación”, “Machismo”, “Acoso”, “Hombre”, “Segregación”, “Discriminación”, “Poder”, “Conservadurismo”, “Religión”, “Desigualdad”, “Sociedad”, “Estigmatización”, “Abuso”, “Mujer”, “Vulnerabilidad”, “Tradición”, lo que se le agrega los símbolos de hombre y mujer entremezclados y como último componente lingüístico “Dios=Hombre (?)”.

Como texto y a un nivel descriptivo, podemos observar que se emplean numerosas palabras ideológicamente disputadas. Sin embargo, por su naturaleza carecen de valor relacional, expresivo y conectivo, por lo que nos valemos de la exposición del papelógrafo para complementar el análisis. En términos explicativos podemos apreciar la articulación de antilenguaje en oposición al código binario hombre/mujer y la matriz heterosexual (4), asociando estos con la violencia de género (3), así como el “machismo” y el “acoso” (2). Seguidamente se agregan “segregación” (6), “tradición” (8) y “dios” (10), con la diferencia que estos elementos se enuncian como consecuencia de las preguntas realizadas por uno de los investigadores (5) (7) (9), sin ser profundizados ni elaborada una conexión lógica a excepción de dios. Se comenta que “dios siempre lo unen como un hombre” aludiendo a un discurso hegemónico que establece una relación asimétrica entre hombres y mujeres mediante una figura divina, y que lo masculino es sinónimo de lo neutro. La “religión” también es abordada en relación con la “homofobia” (11) y (12). Estos elementos son comprendidos por C bajo la idea de “conservadurismo” (13), y sus modos de ejecución son la “discriminación” y “estigmatización” (14). H señala una “mentalidad tirado a la antigua”, palabras y articulaciones más propias del paradigma de la modernidad y por tanto más atribuidas a la idea del progreso y sus obstáculos que a las relaciones de poder en género.

Cabe destacar que las otras palabras presentes no son referidas por los participantes, lo que da cuenta del dominio de un lenguaje que abre la posibilidad para una mirada diferente con respecto a la violencia de género en la escuela, pero que no ha sido profundizada del todo.

#### 4.4. Cuerpos violentos

- (1) B: Pero quizá podríamos preguntarnos. Si tratamos de especular por las razones por la que está pasando esta
- (2) violencia ¿Qué se nos vendría a la mente?
- (3) H: En caso de violencia de género le están pegando a un niño porque no sé,(.) es homosexual.
- (4) B: O quizá sin pensar en género. ¿Qué cosas se les ocurrirían?
- (5) D: Que es gay.
- (6) G: Pero sin pensar en género, que es débil.
- (7) E: Por matón.
- (8) C: Sí po.
- (9) E: Más grande, más fuerte.
- (10) G: Tal vez estaba más chico de edad por ejemplo,(.) ser menor.
- (11) F: Identificó algo como más débil de (.) de la otra persona y como que se vio más fuerte él y tendió a ser violento con él.

[Extracto del segundo taller con estudiantes universitarios]

En esta cita, se presentó a los participantes una foto donde un niño mantiene a otro agarrado del cuello. En el fragmento seleccionado, establecen posibles razones que condujeron a la violencia entre pares retratada. Las primeras dos respuestas (3) (5) especulan que el niño agredido puede ser homosexual, aludiendo a un discurso dominante homofóbico que agrede otras expresiones de masculinidad. Al señalar otros rasgos del agresor o del agredido que pudieron dar paso a la violencia, se indica que el agredido puede ser débil y que el agresor es grande (9) y/o fuerte (6) (9). De esto se desprende que la diferencia de fuerza y/o tamaño es causal de violencia, naturalizando una idea de que la posición de mayor fuerza tiende a ser violenta con la de fuerza inferior. G también indica la edad como posible motivo de agresión (1).

De modo explicativo, opera una noción de sentido común sobre la cual poseer mayor fuerza física y tamaño corporal es móvil de violencia. Hay una presuposición de la violencia física como acto propio de cierto tipo de cuerpos masculinos, particularmente en cuanto se comete a otros cuerpos diferentes, más débiles o de menores dimensiones. Entonces, cuando F señala que el sujeto agresor de la foto “identificó algo como más débil de la otra persona y como que se vio más fuerte él y tendió a ser violento con él” (11), se entiende que el sujeto no sólo se identifica como más grande y fuerte; también debe performar en base a la diferencia que reconoce con el sujeto más pequeño y débil; debe existir un acto performativo que configura la diferencia ante el otro cuerpo. La corporalidad es entendida como extendida en la forma de actos discursivos violentos en directa relación a otro, y cuando estos actos son explicados, la continuidad entre el cuerpo y el acto violento es entendida como normal en una función social de naturalización.

Finalmente, el espacio escolar donde ocurre la violencia de la foto es completamente omitido en los comentarios de los participantes. A pesar de que la forma de violencia reconocida en la foto tiene lugar en una escuela, estando incluso los sujetos con uniforme, este hecho no es mencionado. Explicativamente, podemos desprender que nos encontramos con una función social de sentido común en cuanto al papel ausente de la institución escolar de intervenir en este tipo de actos, ya que se da por entendido que este tipo de acontecimientos son permitidos en la institución y por tanto la violencia en escuela tiene un carácter implícito. En este sentido, el espacio escolar se vuelve un espacio más de reproducción del guión de violencia entre cuerpos masculinos.

#### 4.5. Bullying homofóbico y acoso en la escuela

- (1) A: y por ejemplo, ¿qué formas de violencia de género han visto en la experiencia escolar?  
 (2) B: si es que pueden (.) comentar alguna más allá de las que hemos hablado.  
 (3) H: yo creo que (.) en el colegio era típico a los (.) compañeros homosexuales. Los molestaban. Pasaban por  
 (4) afuera de una sala y todos: †“uuuh, es maraco”, todas esas cosas. Y lo otro es como también las mujeres.  
 (5) Igual cuando éramos chicos mis compañeros debajo de la escalera para ver a mis compañeras, o alguna profe  
 (6) que andaba con falda. Entonces yo creo que eso igual como violencia de género. (2)  
 (7) G: obvio que sí po. ((risa))  
 (8) ((risas generalizadas))  
 (9) D: tenía un compañero ((C asiente)) que siempre lo molestaban porque era homosexual, po.  
 (10) Pero (1) yo creo que lo molestaban, más que porque era homosexual, por (.) por su comportamiento, que  
 (11) no era como lo que tiene estipulado un hombre.  
 (12) E: como afeminado.  
 (13) F: me gustaría comentar un poco mi experiencia. Yo soy homosexual y le conté a todos mis compañeros en  
 (14) segundo medio, pero era porque en el momento, como que me preocupaba de no mostrar ninguna como  
 (15) “femineidad”, y de mantenerme como en el “rol de macho”, eh (.) yo ejercí violencia de género con mis  
 (16) compañeros heterosexuales a algunos compañeros homosexuales (.) porque †noo, a él se le nota, él es  
 (17) como...”  
 (18) G: Amanerado=  
 (19) F: =amanerado. Hoy lo analizo y encuentro que es terrible (.) Pero en el momento como me daba seguridad  
 (20) como (1) salvarme yo (.) y atacar al resto.  
 (21) H: eso era como que te sumabai al grupo para que lo atacaran [† a él]  
 (22) F: [claro]

[Extracto del primer taller con estudiantes universitarios]

Al describir situaciones de violencia de género que tomaron lugar en su experiencia escolar, el bullying homofóbico emerge como la forma de violencia preponderante (3) (9), (10) (11) (15) (17), seguido del acoso a mujeres (5) (6). D señala que la violencia ejercida contra compañeros homosexuales no se debía a su orientación sexual en sí (9), sino que por (.) por su comportamiento, diferente a lo estipulado para un hombre. (10) (11) F se declara homosexual (13) y señala que fue capaz de contarlo a sus compañeros al no mostrar ninguna “femineidad” (15) y adscribiendo a un “rol de macho” (15). En su relato, este rol masculino se constituye por medio de la violencia contra otros compañeros homosexuales menos masculinos en compañía de

sus compañeros heterosexuales (15) (16) en un ejercicio de constreñimiento de los sujetos. De manera explicativa, se mantiene un discurso dominante por medio de un acto performativo violento ante los pares, que a su vez es constituyente de una identidad masculina en la que F se sentía seguro (20), identificándose en una orientación sexual que el grupo dio a entender como no dominante.

En cuanto al acoso sexual a mujeres (5) (6), si bien H menciona la situación como violencia de género y G confirma esta idea, el conjunto destiende la situación por medio de la risa (7) (8). Descriptivamente, la risa se hace presente cuando los participantes se refieren al acoso sexual a mujeres. Se puede entender la risa como un gesto de complicidad ante un tema considerado como sensible, ya que es una práctica que los participantes reconocen como algo en lo que incurrieron. De este modo, al reír se realiza un reconocimiento mutuo que permite distender la situación cuando se vuelve tensa para el conjunto.

Nuevamente se ausenta el abordaje de la institución escolar, pese a que a los participantes se les preguntó explícitamente por situaciones de violencia de género en la escuela. De este modo, nuevamente vemos una función de sentido común sobre la cual la escuela no actúa cuando ocurre violencia de género, implícitamente permitiendo su reproducción en el espacio escolar. Además, podemos ver rutinas interaccionales de acoso a profesoras que ocupan una situación de jerarquía frente a los alumnos. En este caso, sin embargo, esa relación de poder entre docentes y alumnos se ve anulada por un guión de género donde son los alumnos los que ejercen violencia ante las docentes, y donde esta inversión de la relación de poder no es cuestionada sino naturalizada como rutina interaccional.

## **5. Conclusión y discusiones**

El discurso de los jóvenes expresa una crítica a una visión de masculinidad vista como hegemónica y opresiva, constituida y reforzada entre pares y que se manifiesta de manera explícita en el contexto escolar. En este sentido, en sus producciones discursivas se hace presente la existencia de rituales masculinos que refuerzan un discurso por el que los participantes se sienten apelados, y ante el cual la institución escolar tiene un papel de complicidad en su reproducción. No obstante, pese a los intentos de desplazarse más allá de esta matriz heterosexual y de identificar este marco como violento, el discurso de la matriz se sigue manifestando de maneras más sutiles en el discurso propio de los participantes, emergiendo discursos masculinos que se conciben como críticos mientras representan expresiones hegemónicas de masculinidad.

Resulta interesante el contraste entre el discurso explicitado por los participantes del taller y lo analizado de este discurso. Mantienen una explícita preocupación ética por evitar la violencia de género, pero a esta preocupación se contraponen el contenido objetivo de sus declaraciones, de sus puntos de vista y la forma en que reconstruyen en el lenguaje sus experiencias escolares. Aquí es donde podemos ver las funciones sociales de naturalización y

sentido común de manera patente, ya sea descartando la posibilidad de cuestionar ciertos axiomas de lo masculino, para notar formas sutiles de violencia, o sencillamente no poniendo estos en cuestión en el discurso. A pesar de la intención de los participantes, el lenguaje empleado —a fin de cuentas, el discurso— limita las posibilidades de acción a aquellas relativas a la matriz heterosexual y masculinidad tradicional, excluyendo formas de relaciones en género subversivas. Así queda en evidencia el poder que tienen estos elementos de la cultura para cambiar en el tiempo, de renovación en estrategias nuevas de mantención del patrimonio, y de ser performados en un discurso hegemónico.

Esperábamos encontrar mayores menciones del espacio institucional educativo y el papel de los distintos agentes que forman parte de él en lo declarado por los participantes. Si bien es importante ser conscientes de que las declaraciones son personales y selectivas, la escasa presencia de un elemento escolar es al menos indicador de que no es considerado como relevante al momento de hablar de violencia de género en la escuela, minimizando el papel que tiene el sistema educativo en la producción de discursos y constitución de identidades, o considerándolo como una matriz institucional que reproduce estos discursos, permitiéndolos en el espacio escolar dentro de los guiones de interacción de género aceptados.

Es de suma importancia recordar que las formas de performar masculinamente no son inmutables, sino que varían constantemente en el tiempo. Las dinámicas de opresión y desigualdad cambian de forma para mantenerse, y es por esta misma razón que nunca podemos dar por sentada la problematización de las formas en que nos relacionamos. No basta con denunciar las formas más patentes de violencia, sino que es necesaria una revisión constante de los discursos sobre masculinidades y las maneras en que se materializan en los cuerpos de hombres. Creemos que una crítica a las manifestaciones de violencia masculina debe estar en constante renovación, puesto a que la hegemonía de este discurso se vale de un cambio constante para mantener las relaciones de poder en género. De este modo, la escuela también debe tomar un papel crítico y con una perspectiva de relaciones de género que esté atenta a estos cambios, observando las rutinas interaccionales que se dan en la institución escolar y tomando un papel activo y preventivo ante estas nuevas formas de violencia.

Resulta difícil encontrar literatura enfocada en el papel masculino en la violencia de género en la escuela, particularmente desde una perspectiva crítica sobre masculinidad. El campo de investigación y trabajo sobre masculinidades y violencia se encuentra escasamente explorado. En este sentido, creemos urgente un replanteamiento de las distintas formas de masculinidad y las maneras en que se constituyen y dialogan, persiguiendo relaciones de género que dejen de estar regidas por formas de desigualdad en torno a una masculinidad hegemónica. En este sentido, rescatamos las posibilidades de movimiento fuera de la matriz heterosexual que señala Butler (2007), creyendo en la necesidad de explorar formas de entender tanto el género como la pedagogía que estén orientadas más allá de las normalizaciones (Alegre, 2013). De este modo, apostamos por una pedagogía crítica y subversiva que entienda el papel de la masculinidad en la violencia, buscando la emergencia de nuevas formas de ser hombre y en una educación con

miras acordes. Creemos en la posibilidad de educarnos para constituirnos sanamente, con un compromiso activo por la erradicación de la violencia en nuestras prácticas, orientados a un replanteamiento de nuestra afectividad como hombres y al modo en que nuestros cuerpos se forman y se encuentran.

## 6. Bibliografía

Alegre Benítez, Carolina. (2013). *La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela*. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 9(1), 145-161.

Buelga, S. (2012) *Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet*. Universidad de Valencia; Psychosocial Intervention Vol. 21, No. 1

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Cid, Patricia (2008). *Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar*. Ciencia y Enfermería XIV. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>

Córdoba, David (2003) *Identidad sexual y performatividad*. Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, núm. 4, otoño, 2003, pp. 87-96. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España

Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859.

Cosovschi, A. (2012) *El cuerpo en la escuela: Un mapa de las relaciones entre sexualidad, adolescencia y escolaridad*. Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani

De Martino, Mónica (2013). *Connell y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu*. Revista Estudios Feministas Florianópolis.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Fainsod, P. (s/f) *Violencias de género en las escuelas*

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of Language*. Londres: Longman Group.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Londres: Longman

Gil, E. (2002). *¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler*. Athenea Digital, (2), 30-41. Recuperado de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Gil.pdf>

Gonzales, E (2012). *Características y consecuencias de las agresiones sexuales en adolescentes consultantes en un centro de salud sexual*. Revista Chilena Obstetricia y Ginecología

- González, E., Troncoso, P., Molina, T. Martínez, V. (2014) Antecedente de agresión sexual y su asociación con conductas de riesgo en adolescentes consultantes en un centro de atención en salud sexual y reproductiva. *REV CHIL OBSTET GINECOL* 2014; 79(1): 31 – 39
- González, E., Temístocles, M, Luttges, C. (2015) Características de la educación sexual escolar recibida y su asociación con la edad de inicio sexual y uso de anticonceptivos en adolescentes chilenas sexualmente activas. *REV CHIL OBSTET GINECOL* 2015; 80(1): 24 – 32
- Hernández, Fernando; Vidiella, Judit; Herraiz, Fernando & Sancho, Juana (2007). *El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades*. Revista de Educación, 342, 103-125.
- Ibañez, J. (2005) *Más allá de la sociología: El grupo de discusión: técnica y crítica*. Edición Siglo Veintiuno, España.
- Kimmel, Michael. (1997) *Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina*. En: Valdes, Teresa y José Olavarría (edc.). *Masculinidad/es: poder y crisis*, Cap. 3, ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres N° 24, pp 49-62.
- Lomas, C. (2007) *¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad*. Revista de Educación, 342.
- López, Verónica, Carrasco, Claudia, Morales, Macarena, Ayala, Álvaro, López, Joedith, & Karmy, Michelle. (2011). *Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso*. Psykhe (Santiago), 20(2), 7-23.
- Luzón, C. (2012) *Fotografía, comunicación y educación: La fotoprovocación como instrumento para la transmisión del conocimiento*. Universidad de Sevilla; Tesis Doctoral.
- Martxueta, A (2014). *Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais, y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela*. Revista de psicopatología y psicología clínica vol 19.
- MINEDUC (2017) *Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Ministerio de Educación. Abril de 2017
- Nascimento, Marcos (2014) *Hombres, masculinidades y homofobia: apuntes para la reflexión desde lo conceptual y de lo político*. Conexões Psi. ISSN 2318-2903 Rio de Janeiro v. 2, n. 2, p. 41-59, jul./dez. 2014
- Palma, I. Reyes, D., Moreno, C. (2013) *Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora*. Docencia N°49. Mayo de 2013
- Quiroz, F., Pineda, J. (2009) *Subjetividad, identidad y violencia: masculinidades encrucijadas*.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2012). *Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural de Chile*. Psicoperspectivas, 11 (1), 158-179.
- Salazar, M., Álvarez, L. & Pérez-Luco, R. (2016). *Instrumentos para la valoración del riesgo de violencia sexual en ofensores sexuales adolescentes: evidencias de validez en países de América Latina*.

Revista Criminalidad, 58 (3): 87-99.

Saxe, F. (2015) *La noción de performatividad en el pensamiento de Judith Butler: queerness, precariedad y sus proyecciones*. Estudios Avanzados, N° 24, Diciembre 2015, ISSN 0718-5014, IDEA-USACH, Santiago de Chile, pp. 1- 14

Schöngut Grollmus, Nicolás (2013). *Violencia y masculinidad: una aproximación narrativa al problema de la violencia contra adolescentes varones*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15(1), Art. 2.

Serrano, A; Revilla, J; Arnal, M (2016) *Narrar con imágenes: Entrevistas fotográficas en un estudio comparado de resiliencia social y resistencia ante la crisis*. Revista de Metodología de Ciencias Sociales EMPIRIA.

Valdés, T. (2013) *Género en la escuela, o la porfiada desigualdad*. Revista Docencia, N°49, pp. 46-61

Varela, O. (2010) *Nuevas modalidades de acoso: El acoso virtual en el ámbito educativo*. Facultad de Psicología UBA: Anuario de investigaciones, Volumen XVII.

Vega, E. (2013) *La violencia sexual en la adolescencia: Naturaleza del fenómeno y factores asociados*. Universidad de Córdoba.