



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y POSGRADO
CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS
SOBRE DESARROLLO REGIONAL



MAESTRÍA EN ANÁLISIS REGIONAL

**Una mirada a las conductas violentas en un modelo de masculinidad de la
Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN ANÁLISIS REGIONAL

PRESENTA:

FELIPE DE JESUS LOZA LUNA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. AURELIA FLORES HERNÁNDEZ

TLAXCALA, TLAX., DICIEMBRE DE 2024.



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

En este apartado hago un agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías CONAHCYT.

Por el apoyo que me brindó a través de la beca durante dos años para realizar mis estudios de Posgrado en la Maestría en Análisis Regional en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Tlaxcala al estar registrado en el Sistema Nacional de Posgrado SNP.

Espero que con la publicación del trabajo de investigación y con el examen de grado sea la muestra de mi sincero agradecimiento al CONAHCYT.

Diciembre del 2024.

Índice

Introducción	6
Capítulo 1. Masculinidad, violencia y espacio.....	9
1.1 “Boys don’t cry” – La masculinidad	10
1.1.1 La perspectiva feminista para el estudio de las masculinidades	11
1.1.2 Construyendo al género	13
1.1.3 Construyendo al hombre	14
1.1.3.1 La familia y el hombre.....	16
1.1.3.2 El hombre y la escuela.....	17
1.1.4 La masculinidad hegemónica	18
1.1.4.1 Kimmel, Connel, Messerschmidt y sus aportaciones.....	20
1.1.4.1 Otras masculinidades según Connell.....	23
1.2 “Psycho” – Entendiendo el concepto: violencia	26
1.2.1 Desarrollando el concepto.....	27
1.2.2 Las formas de la violencia.....	29
1.2.3 La violencia invisible: la violencia simbólica	33
1.2.4 La violencia escolar.....	34
1.3 “Welcome to the jungle” – El espacio masculinizado	35
1.3.1 Definiendo el espacio masculinizado	36
1.3.2 La universidad como espacio masculinizado	39
Capítulo 2. El espacio escolar y la universidad.....	42
2.1 “Another brick in the Wall” - El espacio escolar como espacio social	43
2.2 “Lunchbox” - La violencia y la masculinidad en el espacio escolar y universitario	46
2.2.1 La dupla del horror: masculinidad y violencia.....	51
2.2.2 El docente y su influencia.....	54

2.3 La Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología	58
Capítulo 3. La ruta metodológica	65
3.1. Planteamiento del problema	65
3.1.1 Preguntas de Investigación	67
3.1.2 Justificación.....	68
3.1.3 Delimitación.....	69
3.1.4 Objetivos	70
3.2 La metodología cualitativa	71
3.2.1 Población de estudio.....	72
3.2.2 La etnografía	73
3.2.3 La etnografía institucional	74
3.3 Técnicas de recolección de información	75
3.3.1 La entrevista dialógica	77
3.3.2 Recolección y sistematización de la información	79
Capítulo 4. Análisis de datos	82
4.1 El modelo de masculinidad - “Hombre”	82
4.1.1 Presentación de los entrevistados: los abogados	83
4.1.2 El modelo de masculinidad en la FDCPyC: Licenciatura en Derecho ...	85
4.1.3 Presentación de los entrevistados: los politólogos	92
4.1.4 El modelo de masculinidad en la FDCPyC: licenciatura en Ciencias Políticas.....	93
4.2 La violencia en la FDCPyC	98
4.2.1 Manifestaciones de la violencia en la licenciatura en Derecho	99
4.2.2 Manifestaciones de la violencia en la licenciatura en Ciencias Políticas	108

Conclusiones	114
Referencias.....	120

Índice de tablas, gráficas e ilustraciones

Tabla 1: Clasificación de tipos y formas de violencia.....	31
Tabla 2: Estudiantes entrevistados de la FDCPyC.	73
Tabla 3: Sistematización de la información por apartados.....	80
Tabla 4: Características de los estudiantes de Derecho entrevistados	85
Tabla 5: Rasgos de la masculinidad en Derecho.....	86
Tabla 6: Características de la masculinidad hegemónica: Derecho	91
Tabla 7: Características de los estudiantes de Ciencias Políticas entrevistados ..	92
Tabla 8: Rasgos de la masculinidad en Ciencias Políticas	93
Tabla 9: Características de la masculinidad hegemónica: Ciencias Políticas.....	97
Tabla 10: Clasificación de la violencia: estudiantes de Derecho	99
Tabla 11: Clasificación de la violencia: estudiantes de Ciencias Políticas.....	108
 Gráfica 1: Matrícula de la Licenciatura en Derecho por periodo	61
Gráfica 2: Distribución por sexo del total de la matrícula en Derecho	61
Gráfica 3: Matrícula de la Licenciatura en Ciencias Políticas por periodo	63
Gráfica 4: Distribución por sexo del total de la matrícula en Ciencias Políticas....	63
 Ilustración 1: Diagrama de la violencia institucional que viven los estudiantes...	105

Introducción

En la sociedad actual, la violencia se ha consolidado como una práctica vinculada a la construcción de la masculinidad, lo que provoca que se normalice y se repita entre los hombres, tanto en sus interacciones con otros géneros como entre ellos mismos. Esto lleva a que los hombres interioricen y adopten comportamientos que, al ser analizados, pueden considerarse violentos, aunque dentro de sus relaciones con otros hombres resulten comunes.

Esta tesis explora cómo las conductas violentas entre universitarios reflejan una manifestación de la masculinidad en un entorno que, por sus características, puede denominarse espacio masculinizado, como es el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. A través de un enfoque en las masculinidades, se busca explicar y entender la construcción de la masculinidad y sus principales características, siguiendo una línea de pensamiento basada en las investigaciones feministas que han abierto camino y aportado a los estudios de género.

En el primer capítulo se desarrollan de manera teórica los temas centrales que atañen a esta investigación, que se sustenta en la teoría de la masculinidad hegemónica, desarrollada por autores como Raewyn Connell y Michael Kimmel, quienes han destacado cómo los hombres buscan validar constantemente su identidad masculina mediante actos de dominación y control, tanto hacia las mujeres como hacia otros hombres. Esto sirve de base para identificar el modelo de masculinidad que prevalece en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología (FDCPyC) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Se aborda también el concepto de violencia, que posee varias acepciones e interpretaciones y se manifiesta de diferentes maneras. Se distinguen los tipos y formas de violencia, lo que nos permite clasificar las conductas presentes en las relaciones entre los estudiantes. Todo esto con el fin de entender cómo se enmarca y manifiesta la violencia en el contexto escolar y en las interacciones entre los estudiantes. Asimismo, se analiza lo que constituye un espacio masculinizado, sus características y por qué se puede considerar a la universidad como tal.

Para el segundo capítulo, se aborda el espacio escolar y cómo la violencia y la masculinidad se desarrollan dentro de este espacio, incluso la manera en que los docentes tienen el poder de influir en sus alumnos para el desarrollo de su masculinidad, es así que el contexto universitario es clave para este estudio, ya que en él se reproducen y refuerzan las normas de género. La Universidad Autónoma de Tlaxcala, y en particular la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología, sirve como escenario para observar cómo estas dinámicas se desarrollan y perpetúan, dado que incluso el espacio escolar ha sido construido como una institución de control social. Es importante destacar que la violencia en cualquier contexto escolar –sea en la educación básica, media superior o superior– es algo bastante común.

En el tercer capítulo, se aborda el apartado metodológico, en el que, se establece la problemática de la que parte la investigación y se aborda a partir de una metodología cualitativa y del método etnográfico institucional. Esta tesis recoge las experiencias y opiniones de los estudiantes, ofreciendo una mirada profunda y crítica sobre cómo se construyen las masculinidades en este entorno, utilizando a la entrevista dialógica como técnica para recolectar los testimonios.

Para finalizar, en el último capítulo se hace una exposición de los datos recabados mediante el trabajo de campo. Es aquí que, gracias a los testimonios de los estudiantes, nos damos cuenta de la manera en que viven la masculinidad dentro del entorno escolar, tanto en lo que observan en otros, como en sí mismos; así como hablan sobre conductas que se asocian a la violencia, y en algunos casos, son ellos quienes han sido víctimas de éstas conductas.

El objetivo de esta investigación es analizar las conductas vinculadas a la masculinidad y la violencia de los estudiantes, con el fin de identificar el modelo de masculinidad prevaleciente en la FDCPyC, destacando las conductas violentas que el estudiante desarrolla en este escenario universitario y determinar si el espacio influye en las conductas de los estudiantes y en particular, daremos cuenta de las formas de violencia que el estudiantado practica en sus relaciones con sus

compañeros y para sí. Además, se busca describir y clasificar dichas conductas violentas.

La investigación pretende cuestionar y deconstruir las estructuras sociales que fomentan la reproducción de un modelo hegemónico de masculinidad, a partir del marco teórico y los testimonios de los estudiantes, quienes exponen lo que implica vivir bajo dicho modelo. Asimismo, se invita a la reflexión sobre lo que significa la masculinidad y las consecuencias de perpetuar conductas violentas y desiguales.

Capítulo 1. Masculinidad, violencia y espacio

El ejercicio de la violencia ha sido asignado socioculturalmente a los hombres a lo largo de la historia. La violencia ha sido utilizada para legitimar el poder que detentan, tanto en las relaciones de género con las mujeres, como con otros géneros que hoy en día son más visibles, así como con otros hombres, derivado de su posición hegemónica. De manera constante, los hombres ejercen violencia hacia otros hombres y consigo mismos como parte de la socialización de sus masculinidades, lo que provoca que estas características se integren en el modelo de masculinidad que adoptan, enseñan y reproducen, volviéndose algo común y normalizado.

La violencia se manifiesta de múltiples formas: física, verbal, psicológica, económica, entre otras. Los contextos en los que se expresa también son variados: relaciones de pareja, en el hogar, en la escuela, los medios de comunicación o las prácticas deportivas. Esto hace que, dependiendo del contexto sociocultural, la violencia pueda percibirse como algo natural o normal. A pesar de que estas conductas son “visibles”, debido a la normalización con la que los hombres se relacionan entre sí, tienden a no percibir que muchas de sus interacciones contienen prácticas violentas.

En este capítulo, se abordan los temas centrales de esta investigación, comenzando con la construcción de la masculinidad, las perspectivas que han contribuido a su estudio, el desarrollo de la masculinidad tanto en el ámbito familiar como en el escolar, y cómo se convierte en un modelo hegemónico. Posteriormente, se expone el concepto de violencia y su relación con la masculinidad. Y para finalizar, se refiere al tema del espacio masculinizado, cómo se construye, por qué se le considera tal y la asociación de la universidad a este tipo de espacios.

En algunos apartados se integran títulos de canciones populares cuyo contenido lírico alude a los temas tratados en cada sección. Esto se hace con el objetivo de

destacar que la música tiene un significado que va más allá de la melodía, conectándose con los diferentes contextos sociales y culturales.

1.1 “Boys don’t cry” – La masculinidad

“Intento reírme de esto
engañarme con mentiras
lo intento y me río de esto
escondiendo las lágrimas de mis ojos
porque los chicos no lloran”
(Traduc. Boys don’t cry, Smith, R.
[Grabada por The Cure], 1979)

Para iniciar este capítulo, tomo una estrofa de una canción popular en los años 80, que habla sobre no sufrir por amor, utilizando la frase “Boys don’t cry/los chicos no lloran”. Esto provoca el siguiente cuestionamiento: ¿por qué usar “boys”? ¿Será una forma de decir que los hombres no debemos llorar y debemos ser estoicos ante la tristeza? Esta idea, erróneamente construida y adoptada por los hombres, nos lleva a creer que estas características son innatas en nosotros.

La masculinidad se ha configurado y construido de diferentes maneras a lo largo de la historia, dependiendo de los contextos sociales e históricos. Sería erróneo afirmar que “el hombre” ha sido siempre el mismo. Por ejemplo, podemos diferenciar al hombre de la época romana del de la era victoriana, aunque sea posible identificar ciertas características comunes que se consideran normales en el género. La sociedad y la historia que rodean cada contexto son las que construyen las condiciones necesarias para que un hombre se desarrolle, con características propias de cada cultura y sociedad.

En este apartado se analiza cómo se construye la masculinidad en la actualidad. A partir de los estudios feministas, que establecieron al género como un punto central, surgieron los estudios sobre la masculinidad. Se aborda el concepto de género como una norma social que define cómo debe ser un hombre y cuáles características debe tener. Asimismo, se examina cómo la masculinidad se

construye en la familia, que influye significativamente en el hombre adulto que interactúa en la sociedad, y cómo también se forma dentro del ámbito escolar, identificando algunos factores que intervienen en que un niño se identifique como masculino.

1.1.1 La perspectiva feminista para el estudio de las masculinidades

Al hablar de masculinidad, es fundamental identificar su origen y las principales perspectivas que han aportado a su comprensión, descripción y construcción. Los fundamentos teóricos de este trabajo se inscriben en la perspectiva feminista y de las masculinidades, siendo el feminismo el que abrió el camino para el estudio crítico de las construcciones tradicionales de género y los roles asignados a hombres y mujeres en la sociedad. Es crucial reconocer los aportes del feminismo al respecto.

Para profundizar en este análisis, se mencionan algunos autores y autoras que han contribuido al estudio de la masculinidad. Antonio Boscán Leal, en su obra *El Feminismo como Movimiento de Liberación de Mujeres y de Varones* (2007), propone una visión integral y liberadora tanto para hombres como para mujeres, centrándose en el patriarcado como un sistema de dominación masculina, que también oprime a otros hombres. Este enfoque es fundamental para cuestionar de manera crítica cómo se construye la masculinidad dentro de un sistema patriarcal y avanzar hacia relaciones de igualdad entre hombres y mujeres. El feminismo, por lo tanto, invita a reflexionar sobre la masculinidad a través del análisis del sistema sexo-género, que no solo devela la construcción social de “la Mujer”, sino que también reconstruye la noción de “el Hombre”.

Simone de Beauvoir, en *El segundo sexo* (1987), aborda la construcción social de los géneros, proporcionando una base teórica clave para comprender las dinámicas de género. Raewyn Connell, en *Masculinidades* (2005), examina las diversas formas en que se construyen y experimentan las masculinidades en distintos contextos culturales y sociales.

Michael Kimmel (1992) reconoce la importancia del feminismo en la categoría de género como un pilar organizador de la vida social. Según Kimmel, las definiciones de masculinidad están en constante cambio debido a transformaciones sociales y varían entre culturas, a lo largo del tiempo y entre grupos de hombres, dependiendo de factores como clase, raza, etnia y orientación sexual.

El feminismo también ha aportado al análisis de la relación entre masculinidad y violencia. Por ejemplo, el ecofeminismo describe la guerra como un “culto militarizado de la masculinidad” en el que los hombres conquistan la naturaleza y definen la seguridad nacional en términos de protección de privilegios masculinos (Seager citada por Gardiner, 2005). Mara Viveros (2007) señala que las teóricas feministas han caracterizado la masculinidad como algo perjudicial para las mujeres y otros hombres, describiéndola como algo sistemático e injurioso.

En cuanto al enfoque de las masculinidades, se analiza desde una perspectiva crítica, orientada a comprender las dinámicas de poder entre hombres y mujeres, y entre los propios hombres. De aquí surge el concepto de “masculinidad hegemónica”, que representa el modelo a seguir para ser considerado un “hombre”, asociado principalmente a varones heterosexuales que monopolizan poder, prestigio y autoridad legítima. También se piensa a la masculinidad como una performance en contextos normativos, subrayando la necesidad de deconstruir el género. Los estudios recientes sitúan a los hombres como sujetos dentro de un sistema sexo-género, de ideologías y relaciones androcéntricas y heterosexistas (Poo & Vizcarra, 2020).

Estos enfoques profundizan en categorías como masculinidad, violencia y espacios masculinizados, buscando comprender cómo los roles y estereotipos de género afectan estas construcciones, con particular atención a la percepción de los estudiantes y la influencia del entorno escolar (aula, compañeros, docentes, institución, etc.).

La perspectiva feminista es crucial para la elaboración de ésta investigación, en primer lugar, porque propone y proporciona herramientas analíticas para cuestionar

y deconstruir el pensamiento y normas tradicionales del género y las estructuras patriarcales que moldean las identidades masculinas.

En Masculinidades Emergentes de Rafael Montesinos (2005), se observa cómo los estudios de masculinidades adoptan perspectivas feministas para explorar transformaciones en las identidades masculinas contemporáneas, cuestionando los modelos tradicionales y proponiendo nuevas formas de ser hombre.

Este enfoque no solo es crítico, sino también transformador, ya que busca contribuir a la construcción de sociedades más igualitarias y libres de opresiones basadas en el género.

1.1.2 Construyendo al género

Para comprender las masculinidades, el concepto de género es central, ya que aporta a los estudios sobre las distinciones entre lo femenino y lo masculino, y cómo estos dos conceptos se construyen en lo social. Simone de Beauvoir argumenta que el género no es solo una expresión natural o biológica, sino una construcción social impuesta por la sociedad (1987).

Judith Butler, en su teoría performativa del género, sostiene que tanto la orientación como la identidad sexual, así como la expresión de género, son producto de una construcción social, histórica y cultural, y que no existen roles de género esenciales o biológicos inscritos en la naturaleza humana (Duque, 2010). Butler enfatiza que el género no es algo intrínseco, sino que se delinea a través de actos repetidos, comportamientos y normas que contribuyen a la identidad de género. En su obra *El género en disputa* (2007), critica la idea de que hay una esencia o verdad detrás del género, argumentando que la identidad de género es culturalmente situada.

Colás y Villaciervos (2007) conceptualizan el género como una representación cultural que contiene ideas, prejuicios, valores, normas, y mandatos sobre la vida de hombres y mujeres. El género se refiere a las características que la sociedad define como propias de hombres y mujeres, moldeando su comportamiento esperado.

Serret (2004) plantea que la identidad se construye en el nivel de las imágenes socialmente compartidas, organizadas por códigos que la colectividad reproduce, sanciona y acepta. La identidad masculina, entonces, se forma a partir de lo que se percibe en el entorno social, provocando que el género se hace base en los órganos genitales, lo que genera desigualdades que desfavorecen a las mujeres.

En resumen, para estos autores, el género es una construcción social que impone ideas sobre lo que un hombre o una mujer deben ser y hacer, limitando otras formas de expresión de género. Por esta razón, es fundamental entender el significado de esta palabra al abordar el estudio de la masculinidad.

1.1.3 Construyendo al hombre

Como se mencionó en las páginas anteriores, el género es un constructo social que otorga características específicas a lo masculino y lo femenino, lo que convierte el “ser hombre” en una serie de pasos a seguir para ser reconocido como tal. Esto nos lleva a tener una idea generalizada de lo que significa ser hombre, fomentando conductas que, hoy en día, pueden no ser las más adecuadas.

En cuanto al género y la masculinidad, parte de una diferenciación entre hombre y mujer, tanto en el sistema de creencias familiar, donde se aprenden y estipulan los roles de género, como en la escuela, donde se ponen en práctica. En este espacio escolar, los individuos se relacionan con otros de su mismo género, lo que puede llevar a la violencia hacia quienes expresan su masculinidad de manera diferente o presentan conductas asociadas con lo femenino, ya que estas chocan con los roles aprendidos de la masculinidad hegemónica. Esto ocurre incluso en situaciones como los ritos de aceptación o en la manera de “reconocerse” entre ellos.

Sobre lo que significa ser hombre, Kimmel (1997), aborda el mito del verdadero hombre, donde se describen las características que un hombre debe tener para ser considerado viril, y menciona tres puntos centrales que merecen reflexión (pp. 52-54):

1. “Ser hombre significa no ser como las mujeres.”

2. “La identidad masculina nace de la renuncia a lo femenino, no de la afirmación directa de lo masculino.”
3. “Admitir debilidad, flaqueza o fragilidad es ser visto como un enclenque, afeminado, no como un verdadero hombre.”

Esto implica que la hombría conlleva un rechazo a la feminidad, incluso a las características de la madre en la formación de la identidad de género, consolidando la idea de que la imagen del verdadero hombre es la que debe validarse dentro del gremio masculino. En general, la hombría se caracteriza por el rechazo a toda conducta, práctica o insinuación de lo femenino, lo que obliga a los hombres a soportar cualquier tipo de abuso con tal de seguir siendo considerados hombres.

Kimmel, en otra de sus obras (*Guyland: the perilous world where boys become men*, 2008), explora cómo la presión del grupo puede llevar a comportamientos de riesgo, como el consumo excesivo de alcohol, conductas sexuales arriesgadas y actitudes que refuerzan la homofobia y la misoginia. Asimismo, analiza las expectativas culturales en torno a la masculinidad y cómo los hombres jóvenes sienten la presión de demostrar su hombría mediante actitudes agresivas o hiper-masculinas.

Por su parte, Connell (2005) desarrolla su teoría de las masculinidades, en la que propone que la masculinidad no es un conjunto fijo de características asociadas a los hombres, sino una construcción social y cultural que varía en diferentes contextos. Examina cómo estas construcciones impactan la vida de los hombres y las relaciones de género. Connell también introduce la noción de “hegemonía masculina”, explorando cómo ciertas formas de masculinidad son elevadas y prevalecen en la sociedad, mientras que otras son subalternas o marginadas. Además, estudia las intersecciones de la masculinidad con la clase social, la raza, la sexualidad y otros factores, reconociendo que la experiencia de ser hombre es diversa y compleja.

1.1.3.1 La familia y el hombre

Para comprender la construcción del género en el contexto familiar, Ruiz y Molina (2021) señalan el rol que se asigna a los niños desde su nacimiento, basado en el sexo, donde se les imponen expectativas, lenguajes, juegos y colores. A medida que crecen, los niños aprenden con qué deben jugar y qué ropa usar para distinguirse unos de otros. En la adolescencia, estas diferencias se normalizan y se reflejan en su comportamiento; por ejemplo, “las habilidades de cortejo y flirteo, adquiridas de maneras muy diferentes según el género, donde el hombre tiene un rol preponderante” (p. 4). Aquí se observa una diferenciación no solo física, sino también en colores, vestimenta y conductas, asignando al hombre una mayor carga social y cultural.

En cuanto a la identidad de género dentro de la estructura familiar, Burin y Meler (2001) mencionan que “los niños desarrollan una ‘identificación posicional’ con aspectos del rol masculino [...] Consiste en la incorporación específica del rol del otro, y no lleva necesariamente a la internalización de sus actitudes o valores” (p. 79). Esta identificación se produce con la posición del padre. Si el padre está ausente, los niños construyen su masculinidad integrando imágenes culturales y otros modelos masculinos. De esta forma, los niños comienzan a identificarse como hombres a través de la repetición y reproducción de las conductas observadas en los adultos masculinos, ya sea que el padre esté presente o no.

Asimismo, en esta subjetividad masculina, “los varones interiorizan los rasgos subjetivos de este ideal social de hombre de trabajo, que se configuran como rasgos de carácter ‘naturales’ a la masculinidad: capacidad de rivalizar, de imponerse al otro, de egoísmo y de individualismo” (Burin y Meler, 2001, p. 76). Esto se puede interpretar como un carácter de competitividad y agresividad, tanto para el género femenino como para el masculino.

Estas características se desarrollan a lo largo del crecimiento de los varones, tanto en zonas rurales como urbanas. Sobre este tema, Elsa Guevara (2006) señala que, en los jóvenes urbanos, el entorno es menos sexista, aunque persisten

contradicciones en los discursos sobre igualdad, ya que se sigue restringiendo a las niñas y se refuerza la segregación al asignar tareas “solo para hombres” o realizar actividades padre-hijo en las que las mujeres no participan. En las zonas rurales, existe una jerarquía masculina en los distintos espacios sociales, con menos responsabilidad doméstica y mayor libertad de movimiento y acceso a la información, entre otros.

Gracias a los estudios feministas sobre el género, la masculinidad ha adquirido relevancia como objeto de estudio y comprensión, entendiendo que este concepto es cambiante según cómo la sociedad lo construya o cómo cada individuo lo viva.

1.1.3.2 El hombre y la escuela

En el ámbito escolar, Ellen Jordan (1999) cita el trabajo de Nancy Chodorow, quien demuestra cómo los niños desarrollan su masculinidad mediante el miedo y rechazo hacia todo lo considerado femenino. También alude a Margaret Clark, quien señala que los niños buscan diferenciarse de las niñas y lo femenino, adoptando una masculinidad donde el comportamiento femenino es inferior: “para ellos, ser masculinos es hacer cosas que las mujeres no pueden ni deben hacer” (p. 234). Estas investigaciones revelan que la masculinidad se construye a partir del rechazo a lo femenino, reforzando la idea errónea de que, para ser hombre, es necesario desvincularse completamente de lo femenino.

Además, al citar a Connell (1989, p. 291), refiere que los niños “convierten la estructura de autoridad de la escuela en antagonista frente a la cual su masculinidad se define”. Aquí, el término subalterno no refiere a la feminidad en sí, sino al tipo de niño que actúa conforme a las reglas. De este modo, la masculinidad no solo se construye mediante el rechazo a lo femenino, sino también a través de la oposición a las normas, como las de la escuela. Así, el rechazo se puede extender hacia otros niños, ya sea porque no actúan conforme al grupo dominante (evitando actitudes consideradas femeninas) o porque siguen las reglas.

En este contexto, se conceptualiza el “discurso del guerrero”, que da forma a narrativas épicas de personajes masculinos (mitológicos o ficticios) que “representan al hombre como caballero errante, guerrero, soldado valiente y superhéroe”. En estas historias, el término subordinado describe a otros personajes – cobardes, débiles, villanos – que, curiosamente, también son hombres (p. 236). Así se observa que la violencia de género no solo se dirige hacia las mujeres, sino igualmente a aquellos hombres que no se alinean con la hegemonía establecida pueden ser víctimas de otros hombres.

Es así que se estima importante entender este tipo de paradigmas desde una perspectiva feminista y viéndolo a través del machismo, fundamentado en el *pacto patriarcal*, Ornela Di Stefano (2020) menciona al respecto que:

La unión entre los hombres es un aspecto aceptado y reforzado de la cultura patriarcal. Simplemente, se sabe que los hombres siempre se mantendrán unidos, se apoyarán, harán equipo y pondrán el bien del grupo por encima del beneficio y del reconocimiento individual, como mandato de masculinidad que se refuerza con violencia y se perpetúa diariamente en nuestra sociedad. (p. 49)

Aunque este pacto patriarcal muestra a los hombres como parte de una “hermandad” —evidente en la forma en que los estudiantes se relacionan mediante conductas, lenguaje y tratamiento mutuo— existe una clara distinción en su relación con las mujeres. No obstante, ese pacto solo se mantiene mientras se sigan las normas establecidas por el grupo o el contexto. Es por esto que los actos violentos entre hombres pueden llegar a normalizarse y justificarse.

1.1.4 La masculinidad hegemónica

Dentro del concepto de masculinidad, predomina uno, la masculinidad hegemónica. Ramírez (2011) define hegemonía como:

La producción y reproducción de un consenso cognitivo en torno a la identidad de una colectividad que es válido para la mayoría de sus miembros,

pero que depende, en última instancia, del encadenamiento diferenciado de una pluralidad de agentes a las creencias de un grupo particular. (p. 231)

Este consenso colectivo establece no solo un modo de actuar, sino también una forma de ser, que define los comportamientos que debe adoptar cualquier grupo social. En este sentido, Bonino (2002) desarrolla el concepto de masculinidad hegemónica, señalando que:

La masculinidad tradicional, llamada más exactamente masculinidad hegemónica, no es solo una manifestación predominante, sino que como tal queda definida como modelo social hegemónico que impone un modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición existencial del común de los hombres y de los hombres comunes, e inhibe y anula la jerarquización social de las otras masculinidades, más aún en estos tiempos de globalización homogeneizante donde esta masculinidad hegemónica también lo es. (p. 7)

Así, se construye un modelo único —o, al menos, el que prevalece en la mayoría de las sociedades— de masculinidad, que ha sido enseñado y aprendido por todos los hombres.

Después de haber desarrollado la construcción del género y de la masculinidad, al referirnos a “modelo de masculinidad”, se entiende por ésta como un conjunto de normas, valores, actitudes y comportamientos asociados a lo que se considera “ser hombre” en un contexto cultural, social e histórico específico. Es una construcción social que define cómo se espera que actúen, sientan y se relacionen los hombres, tanto consigo mismos como con los demás.

Dentro de las características de un modelo de masculinidad podríamos establecer tres: normas y expectativas, donde se definen los roles y conductas para los hombres; el contexto cultural, refiriendo a las variaciones que existen en los modelos de masculinidad, según el lugar y la época y otros factores sociales; por último, el dinamismo, en el cual los modelos de masculinidad evolucionan con los

cambios sociales. Algunos ejemplos de estos modelos son el antes mencionado, la masculinidad hegemónica o tradicional, y las masculinidades emergentes o alternativas.

1.1.4.1 Kimmel, Connel, Messerschmidt y sus aportaciones

Como se mencionó, la masculinidad hegemónica es el modelo dominante en una sociedad o cultura. Por ello, es relevante identificar sus características, ya que no cualquier modelo de masculinidad puede ser considerado hegemónico sin atender a las particularidades del contexto. A continuación, se presentan las aportaciones de algunos autores clave en este tema.

Kimmel (2017) describe la masculinidad hegemónica como el ideal dominante de lo que significa ser hombre en una sociedad específica. Este ideal no solo establece un estándar al que los hombres deben aspirar, también margina y subordina otras formas de ser hombre y de ser mujer.

Las principales características asociadas con la masculinidad hegemónica son:

a) Autonomía y autosuficiencia:

- La idea de que los hombres deben ser independientes y capaces de valerse por sí mismos.

b) Competencia y logro:

- Un énfasis en la competitividad y en destacar en áreas como el trabajo, el deporte y otras actividades públicas.

c) Reserva emocional:

- La expectativa de que los hombres no deben mostrar vulnerabilidad y deben mantener una apariencia de fortaleza emocional.

d) Heterosexualidad compulsiva:

- La presunción de que la heterosexualidad es la única orientación sexual aceptable, marginalizando otras orientaciones.

e) Dominio y control:

- La norma de que los hombres deben ocupar posiciones de poder, tanto en relaciones personales como en estructuras sociales y laborales.

f) Agresividad y valentía:

- La asociación de la masculinidad con la agresividad, la valentía y la disposición de asumir riesgos se manifiesta a menudo, incluso en contextos de violencia.

Connell (2005) ofrece un análisis detallado de la masculinidad hegemónica, un concepto fundamental en los estudios de género. La define como la forma de masculinidad que es culturalmente exaltada y que legitima la posición de poder de los hombres sobre las mujeres y otros hombres. Esta hegemonía no es ejercida por la mayoría de los hombres, sino que representa una posición de poder que influye en las normas y valores sociales. Las características que le atribuye son las siguientes:

a) Dominio y control:

- La masculinidad hegemónica se asocia con el control y poder sobre los demás, predominantemente sobre las mujeres y las masculinidades subordinadas.

b) Heterosexualidad compulsiva:

- Se considera que la heterosexualidad es la única orientación sexual legítima, marginando otras orientaciones y reforzando la dominación masculina.

c) Violencia y agresividad:

- La disposición a usar la violencia y la agresividad es una característica clave, vista como una manera de demostrar poder y control.

d) Independencia y autosuficiencia:

- Se espera que los hombres sean autosuficientes, independientes y que no muestren debilidades ni dependencias.

e) Restricción emocional:

- La masculinidad hegemónica promueve la idea de que los hombres deben ser reservados emocionalmente, evitando la expresión de vulnerabilidad o emociones asociadas como “femeninas”.

f) Competitividad y éxito:

- La competitividad y el éxito en áreas como el trabajo, el deporte y otras actividades públicas son altamente valorados.

g) Estética de la dureza:

- Una apariencia física que denote dureza y fuerza es idealizada, reforzando la imagen de invulnerabilidad y fortaleza física:

Posteriormente Connell en conjunto con Messerschmidt (2005), amplían el concepto de masculinidad y ajustan la teoría para su aplicación en distintos contextos. Subrayan que la masculinidad hegemónica no es un conjunto fijo de características, sino una configuración de prácticas que varía según el contexto y el tiempo. La hegemonía debe entenderse como una estructura dinámica que se adapta y cambia. En consecuencia, la masculinidad hegemónica se define en relación con otras masculinidades y con la feminidad. No es una característica inherente a los hombres individuales, sino un patrón de prácticas de género que sostiene la dominación masculina, subordinando no solo a las mujeres, sino a otras masculinidades.

Connell y Messerschmidt (2005) añaden tres características adicionales:

I. Flexibilidad y pluralidad:

- Reconocen que la masculinidad hegemónica puede adoptar formas diversas y no es monolítica, lo que implica reconocer la pluralidad de masculinidades y cómo algunas pueden tener características hegemónicas en ciertos contextos.

II. Interseccionalidad:

- Incorporan una perspectiva interseccional, analizando cómo factores, como la raza, la clase, la sexualidad y la edad interactúan con la masculinidad hegemónica.

III. Cambio social:

- Se reconoce que la masculinidad hegemónica no es estática, sino que está influenciada por cambios sociales, movimientos feministas y otras fuerzas que desafían las normas tradicionales de género.

Estos autores ofrecen una versión más matizada y dinámica del concepto de masculinidad hegemónica, reconociendo la complejidad y variabilidad de las prácticas masculinas y subrayando la importancia de analizarlas en contextos específicos y en relación con el género.

Tras entender cómo se construyen el género y la masculinidad, es importante destacar que la masculinidad hegemónica es un punto central en los conflictos relacionados con el género. Ruiz y Molina (2021) citan a Connell y Messerschmidt, quienes “apuntan que la masculinidad es un proceso sociocultural inscrito en un conjunto de prácticas, asociadas con las relaciones de poder y las relaciones sociales de género en una sociedad determinada” (p. 4).

Retomando el mito del verdadero hombre de Kimmel, José Vela (2018) plantea que la idealización del “hombre de verdad” se refleja en diversos aspectos culturales que evidencian algunas de las características mencionadas. Este mito establece cómo debería comportarse un hombre, bajo la conceptualización de la masculinidad hegemónica, donde ser masculino implica no tener comportamientos relacionados a lo femenino.

1.1.4.1 Otras masculinidades según Connell

Además de sus aportaciones sobre la masculinidad hegemónica, Connell introduce el concepto de “otras masculinidades” (2005), reconociendo la diversidad de

experiencias y expresiones de género masculino que existen más allá de la masculinidad dominante. Propone que hay múltiples formas de vivenciar ser hombre, algunas de las cuales pueden desafiar o estar en desventaja en relación con la masculinidad hegemónica. Aquí se exploran las categorías propuestas por Connell:

A. Masculinidades subordinadas:

Estas masculinidades se encuentran en una posición de desventaja o subordinación en relación con la masculinidad hegemónica. Algunos ejemplos incluyen:

- Masculinidades de clase trabajadora: Los hombres de clases sociales más bajas pueden enfrentar presiones económicas y sociales que los alejan de los ideales de masculinidad dominante, como la falta de empleo estable o la incapacidad de cumplir con el rol tradicional de proveedor.
- Masculinidades raciales y étnicas marginalizadas: Los hombres pertenecientes a minorías étnicas o raciales pueden experimentar modelos de masculinidad menos valorados o reconocidos en la sociedad dominante. A menudo enfrentan estereotipos negativos y discriminación por su raza o etnia.
- Masculinidades homosexuales y bisexuales: Los hombres homosexuales y bisexuales suelen desafiar las expectativas de género y sexualidad asociadas con la masculinidad hegemónica. Pueden sufrir estigmatización y discriminación debido a su orientación sexual y su no conformidad con las normas tradicionales de género

B. Masculinidades cómplices:

Aunque no se encuentran en la cúspide de la jerarquía de género, estas masculinidades se benefician del sistema patriarcal y pueden contribuir a su perpetuación. Algunos ejemplos son:

- Masculinidades profesionales blancas: Los hombres blancos que ocupan posiciones de poder y privilegio en la sociedad pueden participar en prácticas que excluyen y discriminan a otros, manteniendo así la hegemonía masculina.
- Masculinidades conservadoras: Aquellos hombres que apoyan y promueven valores tradicionales de género, como la primacía de los roles de género y la división patriarcal del trabajo, contribuyen a la perpetuación de la dominación masculina.

C. Masculinidades Marginalizadas:

Estas masculinidades se encuentran en los márgenes de la sociedad y suelen enfrentar múltiples formas de opresión y exclusión. Algunos ejemplos incluyen:

- Masculinidades transgénero: Los hombres transgénero experimentan una forma de masculinidad que a menudo son ignoradas o negadas por la sociedad. Pueden ser víctimas de discriminación y violencia debido a su identidad de género.
- Masculinidades discapacitadas: estos hombres pueden vivir formas de masculinidad que son invisibilizadas o desvalorizadas por la sociedad, enfrentando barreras adicionales para acceder a recursos y oportunidades.
- Masculinidades culturalmente marginadas: Los hombres pertenecientes a comunidades como los pueblos indígenas o minorías étnicas, pueden tener formas de masculinidad que son ignoradas o estereotipadas por la sociedad dominante.

Estas categorías propuestas por Connell (2005), ofrecen una visión más completa de la diversidad de experiencias masculinas en distintos contextos sociales, culturales y personales. Reconocen que la masculinidad no es estática ni uniforme, y que las identidades masculinas son moldeadas por diversos factores, como la clase, la raza, la sexualidad y la discapacidad, entre otros.

1.2 “Psycho” – Entendiendo el concepto: violencia

“¿Eres un asesino psicópata? repite,
"¡Soy un asesino psicópata!"
(Soy un asesino psicópata!)
¡Grítalo!
(Soy un asesino psicópata!)
¡Muéstrame tu cara de guerra!
(¡Ahhhh!)
¡Eres un cobarde! ¡Eh dicho que me
mostraras tu cara de guerra!
(¡Ahhhh!)”
(Traduc. Psycho. Bellamy, M.
[Grabada por Muse], 2015)

Para el título de este apartado se utiliza el nombre de una canción de la banda británica Muse (Bellamy, 2015), la cual trata sobre un personaje que se enlista en el ejército y es entrenado para obedecer órdenes, sin importar si estas implican cometer homicidio. Esto se reflexiona desde la idea de que la violencia es vista como la solución ante los conflictos, donde la sociedad induce y normaliza que cualquier individuo pueda cometer estos actos.

En este apartado se analizan algunas conceptualizaciones de la violencia y cómo se construye desde las diferentes perspectivas y visiones de varios autores. Se explora la relación que históricamente se ha establecido entre la masculinidad hegemónica y la violencia, observando esta última como una práctica común entre los hombres. Incluso, se considera parte de las expresiones de virilidad. Kimmel (1997) señala que “la violencia es, a menudo, el indicador más evidente de la virilidad” (p. 57). Sin embargo, se podría pensar que la violencia en general es una característica exclusiva de los hombres, sin cuestionar qué tipos de violencia son más comunes o cuáles ejercen con mayor frecuencia.

1.2.1 Desarrollando el concepto

Es importante, desde el principio, comprender el concepto de violencia, ya que puede resultar complejo debido a su naturaleza multifacética y a las diversas explicaciones que provienen de distintas disciplinas, lo que impide una conceptualización precisa que abarque todas sus manifestaciones o que señale de modo concreto las características que la componen.

Para Bourdieu y Passeron (1977), la violencia surge de la disputa por el poder. Un individuo busca que otro actúe según sus deseos mediante el uso de la fuerza, ya sea física o simbólica, sin importar el daño causado. De esta manera, se generan las categorías de dominador y dominado. Por su parte, Fanon (1963), en su obra publicada años antes, sostiene que la violencia es una herramienta crucial en la lucha contra la opresión, considerándola necesaria para la liberación. Sin embargo, si no se desarrolla una conciencia crítica sobre su papel, la violencia puede perpetuarse en ciclos continuos.

Con Fanon, surgen las categorías de opresor y oprimido, pero él observa la violencia como una consecuencia directa de la opresión y una respuesta natural del oprimido, llevándonos a reflexionar sobre lo ambiguo que puede resultar el uso de la violencia para eliminar la violencia. Estos autores presentan dos posturas: aquellos que son violentos para dominar u oprimir y aquellos que lo son para liberarse.

Un punto crucial para comprender la violencia es diferenciar entre conductas agresivas y violentas. La etología sostiene que la agresividad es innata en los animales y que esta conducta, al haber favorecido la supervivencia, no se piensa negativa para la especie; más bien, es un instinto necesario para su existencia. Autores como Sigmund Freud y Konrad Lorenz afirman que esas conductas agresivas pueden descargarse de diferentes maneras (Montoya, 2006).

Aunque la agresión suele equipararse con la violencia, ya que se piensa como un sinónimo, José Delgado (1971) define la agresividad como una actitud

caracterizada por el uso de la fuerza contra personas o bienes con el propósito de herir o destruir. Robert Hinde (1971) también menciona el “comportamiento agresivo” para referirse a acciones destinadas a causar daño corporal. Con estos autores se puede pensar que existe una relación entre agresividad y violencia, ya que un comportamiento agresivo puede escalar a uno violento. Sin embargo, esto no significa que toda conducta agresiva sea violenta, como lo sugiere Montoya.

Para diferenciar lo agresivo de lo violento, se entiende que la agresividad es una respuesta instintiva, en general, defensiva, para expresar desagrado o frustración, sin que implique un daño físico o la intención de hacer daño. Por ejemplo, alzar la voz en una discusión o hacer un gesto brusco. En cambio, la violencia sí implica la intención de causar daño físico, emocional o psicológico. Por ejemplo, empujar o golpear a alguien en una discusión. La agresividad no siempre conlleva la intención de herir, mientras que la violencia sí tiene un propósito dañino.

Es fundamental destacar esta diferencia, ya que, a pesar de las normas, reglamentos y estatutos sociales y académicos, las conductas agresivas persisten en los distintos espacios sociales, en especial, en el entorno escolar. En muchos casos, los varones recurren a ellas para demostrar virilidad o como algo natural en la población general. Incluso, estas conductas se han institucionalizado, viéndose como necesarias para el desarrollo profesional. Sin embargo, estas actitudes agresivas pueden transformarse en conductas violentas.

Blair Trujillo (2009) precisa la dificultad de generar un concepto que englobe todo lo que es la violencia, menciona que, “se podría decir que en la mayoría de los casos se hace un uso extensivo de la palabra violencia, no solo para nombrar fenómenos muy diferentes, sino para explicar la dificultad de su conceptualización” (p. 12).

Blair hace referencia a otros conceptos de violencia, como la de Jean Claude Chesnais, quien en su obra de 1981 señala:

La violencia en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable es la violencia física. El ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien (p. 12)

Chesnais aborda la violencia desde lo físico y observable, refiriéndose a lo que afecta directamente al cuerpo. Sin embargo, deja de lado otras formas en que la violencia puede manifestarse, las cuales se abordarán a continuación.

1.2.2 Las formas de la violencia

En este apartado, se ha elegido un título que hace referencia a la película de Guillermo del Toro “Las formas del agua”, donde el mensaje principal es que el amor puede manifestarse de diferentes “formas”. De manera análoga, la violencia también puede presentarse de diversas “formas” o tipos. A continuación, se mencionan algunos de estos, ya que, como vimos en el apartado anterior, la violencia puede ser estructural, una herramienta de poder o de liberación, y manifestarse como violencia física.

Antes de desarrollar este análisis, es importante diferenciar entre “formas” y “tipos” de violencia. Ambas palabras pueden entenderse como sinónimos; sin embargo, para los fines de esta investigación, se utilizarán las siguientes definiciones:

- A. Tipos de violencia: categoría general que agrupan las formas de causar daño o sufrimiento a las personas. Incluye manifestaciones y contextos de violencia. Por ejemplo:
- Violencia Física: acciones que causan daño corporal.
 - Violencia Psicológica: acciones que provocan daño emocional o mental.
 - Violencia Sexual: comportamientos sexuales no deseados y agresiones.

- Violencia Económica: Implica el control de los recursos económicos de otra persona.
- Violencia Social: Se refiere a acciones que buscan aislar a una persona de su entorno social.
- Violencia Institucional: Ocurre cuando las instituciones abusan de su poder para causar daño.
- Violencia Cultural: Se relaciona con prácticas y creencias que perpetúan el daño o la discriminación

B. Formas de violencia: son manifestaciones específicas de un tipo de violencia. Representan maneras particulares en que se ejecuta el acto violento, describiendo el método o la acción concreta utilizada para causar daño. Por ejemplo:

- Golpes y patadas (forma de violencia física): uso directo de fuerza física para causar daño.
- Insultos y amenazas (forma de violencia psicológica): palabras que buscan intimidar o menospreciar.
- Acoso sexual (forma de violencia sexual): conducta sexual no deseada, como comentarios inapropiados o tocamientos.
- Control financiero (forma de violencia económica): restringir el acceso de una persona a recursos económicos.
- Aislamiento social (forma de violencia social): limitar las relaciones sociales de una persona.
- Negligencia institucional (forma de violencia institucional): falta de atención adecuada por parte de instituciones.

- Prácticas tradicionales perjudiciales (forma de violencia cultural): costumbres que causan daño, como la mutilación genital femenina.

A continuación, se muestra una tabla que distingue algunos tipos y formas de violencia:

Tabla 1: Clasificación de tipos y formas de violencia

Tipo de Violencia	Forma de Violencia	Descripción
Violencia Física	Golpes y patadas	Uso directo de la fuerza física para causar daño corporal.
	Empujones y tirones	Uso de la fuerza para mover o sacudir a alguien de manera violenta.
Violencia Psicológica	Insultos y amenazas	Palabras o gestos que buscan intimidar, humillar o menospreciar a otra persona.
	Manipulación emocional	Técnicas para controlar o influir en los sentimientos y decisiones de otra persona.
Violencia Sexual	Acoso sexual	Conducta de naturaleza sexual no deseada, como comentarios inapropiados o tocamientos no deseados.
	Violación	Acto sexual no consentido, llevado a cabo mediante fuerza, coacción o incapacidad de la víctima para dar su consentimiento.
Violencia Económica	Control financiero	Restringir el acceso de una persona a recursos económicos, limitando su autonomía.
	Privación de recursos	Negar el acceso a bienes y servicios esenciales, como alimentos, ropa, medicinas o vivienda.
Violencia Social	Aislamiento social	Impedir que la persona mantenga relaciones sociales normales, aislándola de amigos y familiares.
	Difamación	Difusión de información falsa o perjudicial sobre alguien para dañar su reputación.
Violencia Institucional	Negligencia institucional	Falta de atención adecuada por parte de instituciones responsables del bienestar de las personas.
	Abuso de poder	Uso inapropiado del poder institucional para perjudicar a individuos o grupos.
Violencia Cultural	Discriminación	Trato desigual y perjudicial basado en características personales, como raza, género, orientación sexual, etc.

	Prácticas tradicionales perjudiciales	Costumbres o tradiciones que causan daño físico o psicológico, como la mutilación genital femenina o el matrimonio infantil.
--	---------------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, lo físico y lo estructural no son las únicas formas en que la violencia puede presentarse. Domenach define la violencia como el “uso de la fuerza abierta o escondida, con el fin de obtener de un individuo o un grupo aquello que no quieren consentir libremente” (1980, p. 33). Por su parte, el investigador Platt (citado en Trujillo, 2009, p. 20) menciona que la definición más precisa es “la fuerza física empleada para causar daño; a nivel moral, denota el uso, éticamente inaceptable, de la fuerza física para dañar a otra persona”. Pacheco (2016) sintetiza el concepto de violencia al señalar que es una acción en la que hay un propósito intencionado de causar daño a través de la fuerza física o de otro tipo, con el objetivo de obligar a la otra parte a hacer o dar algo que no desea.

Las últimas conceptualizaciones hacen referencia, de manera preponderante, a la violencia de carácter físico, es decir, el uso de la fuerza. No obstante, Domenach y Pacheco aluden a una violencia oculta, que puede manifestarse como violencia psicológica, verbal, económica o simbólica. Estas formas de violencia no buscan causar un daño físico visible en el cuerpo, y son precisamente este tipo de violencias las que más se presentan en el ámbito universitario.

Ya se ha abordado la violencia física, entendida como aquella conducta que tiene como fin herir o dañar a otro, independiente de las motivaciones o razones. Sin embargo, no es la única forma de violencia; como se mencionó, existen otras que no implican daño físico. A continuación, se explican algunas de ellas.

Una de las violencias más frecuentes en cualquier ámbito social, y que según el autor de esta investigación es una de las más normalizadas, es la violencia verbal. Esta se produce mediante el uso del habla con el objetivo de ofender, menospreciar o hacer sentir mal a la otra persona. Butler (2021) explora cómo las palabras pueden ser utilizadas como instrumentos de violencia, en especial, en el contexto de la libertad de expresión y la censura. Evans (1996), por su parte, ofrece una

definición amplia del abuso verbal en las relaciones interpersonales, que incluye no solo insultos y amenazas directas, sino también formas más sutiles de comunicación que buscan controlar, humillar o manipular. Esta violencia refleja la intención de dominar, controlar o imponerse sobre los demás.

La siguiente es la violencia psicológica o emocional, una de las más difíciles de percibir. Bancroft (2002) aborda la violencia psicológica como una forma insidiosa de abuso, tan dañina como la violencia física. Esta se ejecuta por medio de dinámicas de poder y control, donde el agresor busca someter a la víctima mediante tácticas manipulativas, intimidatorias y coercitivas, que incluyen el aislamiento social, la humillación, la manipulación emocional y la invalidación de los sentimientos de la víctima.

Hirigoyen (1999), examina en profundidad las dinámicas del acoso moral o psicológico en distintos ámbitos de la vida, describiendo cómo este puede manifestarse a través de la manipulación, intimidación y control psicológico. En este tipo de violencia, la intención sigue siendo controlar, pero el daño se produce a nivel emocional y psicológico, y puede incluir violencia verbal.

Otras formas de violencia comunes en los entornos sociales son: la violencia sexual, que abarca cualquier acto sexual no consentido o coercitivo; la violencia económica, que se refiere al control o manipulación de los recursos financieros de una persona para ejercer poder sobre ella; la violencia estructural, que se relaciona con condiciones sociales, económicas o políticas que perpetúan la opresión y la desigualdad; y la violencia institucional, perpetrada o tolerada por instituciones. Esta última es relevante para esta investigación, ya que se enfoca en una institución educativa.

1.2.3 La violencia invisible: la violencia simbólica

Una de las formas de violencia que puede englobar a las anteriores es la violencia simbólica. Esta se basa en el uso de símbolos, normas culturales, discursos o ideologías para justificar la opresión y discriminación hacia ciertos grupos sociales,

manifestándose a través de estereotipos, prejuicios, discursos de odio o representaciones mediáticas negativas.

Al relacionar los diferentes tipos de violencia con la dominación, es importante retomar el concepto de Bourdieu (2000) sobre la violencia simbólica, citado por Martínez (2016, p. 10), quien la conceptualiza como “la aceptación e internalización por parte del dominado de los esquemas de pensamiento y valoración del dominante, haciendo invisible la relación de dominación”. Esta conceptualización se relaciona con la masculinidad hegemónica, en la que existe un carácter de dominio, cuya intención es obligar a otros a aceptar, reproducir o tolerar conductas impuestas por los hombres para mantener esa estructura.

En su obra *La dominación masculina* (2000), Bourdieu examina la violencia simbólica como un mecanismo central en la perpetuación de la dominación masculina, sosteniendo que esta actúa mediante la imposición y naturalización de normas y prácticas que legitiman la supremacía masculina. Argumenta que la violencia simbólica juega un papel crucial en la dominación masculina ya que legitima y naturaliza las desigualdades de género con prácticas culturales, discursos y estructuras sociales. Su análisis destaca cómo estas formas de violencia simbólica operan para mantener el *statu quo* y dificultar los esfuerzos por lograr la igualdad de género.

Este modo de violencia debe ser tomada en cuenta, ya que puede incluir otras violencias, si el objetivo es imponer, controlar o dominar a través de un discurso o estructura. La violencia simbólica está profundamente arraigada en cualquier institución o espacio social.

1.2.4 La violencia escolar

La violencia escolar es un tema cada vez más visibilizado, logrando que la sociedad preste mayor atención a este tipo de comportamientos. Esta modalidad de violencia no cuenta con una definición única, pero se puede describir como aquella que se lleva a cabo dentro de un ambiente escolar (Ayala-Carrillo, 2015). Uno de los

grandes problemas es que se ha normalizado, considerándose a veces como necesaria para “formar carácter”, sobre todo entre varones, donde mostrarse más fuerte implica el reconocimiento de los demás.

Guzmán (2012) propone una perspectiva sobre la violencia escolar relacionada con la idea de François Dubet, según la cual existe un tipo de violencia anti-escolar generada por la propia escuela. En este contexto, se estigmatiza y jerarquiza a ciertos alumnos no competitivos, lo que puede llevarlos a dañar a la institución o atacar a profesores y autoridades. Este tipo de violencia refleja cómo el ambiente escolar influye en el comportamiento de los estudiantes, con el objetivo de mantener un orden.

En conjunto con lo mencionado sobre la construcción de la masculinidad en el ámbito escolar, se concluye que la violencia está presente en cualquier institución educativa, no solo de forma física, sino también a través de estereotipos y roles dominantes de género.

Estas dinámicas hacen suponer que las carreras masculinizadas lo son, porque se construyeron por medio de la estructura de la masculinidad hegemónica, y por esa razón el dominio del hombre resalta dentro de la estructura escolar, donde la violencia ejercida puede ser invisibilizada, mediante el pacto patriarcal, donde los hombres al apoyarse entre sí, ya sea de manera explícita o implícita en sus relaciones, continúan perpetrando el poder entre ellos y manteniendo la protección y beneficios que tienen dentro de dicha estructura.

1.3 “Welcome to the jungle” – El espacio masculinizado

“Bienvenido a la jungla
Esto se pone peor cada día
Aprende a vivir como un animal
En la jungla en la que jugamos
Si lo que ves te abre el apetito
Acabarás por tomarlo

Puedes tener todo lo que quieras
Pero más te vale no quitármelo a mí”
(Traduc. Welcome to the jungle. Rose, A.
[Grabada por Guns n’ Roses], 1987)

Para el título de este apartado se eligió la canción de Guns n’ Roses (1987), que alude a la ciudad de Los Ángeles en los años 80, describiéndola como un lugar hostil donde debes adaptarte para sobrevivir. La jungla puede simbolizar un entorno desconocido, caótico y peligroso, similar a cómo se percibe al llegar a la Ciudad de México o cualquier lugar desconocido.

También puede entenderse como que el espacio influye en nuestra forma de ver y vivir la realidad. Cada lugar al que llegamos nos moldea, nos enseña y transforma. ¿Cómo entender entonces el espacio masculinizado como una jungla? La analogía se basa en cómo se construye el espacio, quiénes lo construyen, bajo qué normas y quiénes se benefician o perjudican con ellas. No debemos olvidar que la construcción de género es clave en la construcción de la sociedad, la distinción entre hombre y mujer, lo masculino y femenino. Y es aquí donde lo masculino toma relevancia al momento de construir un espacio, debido a que lo hará con lo establecido por los roles y estereotipos de género.

Por ello, en este apartado se desarrolla el concepto de espacio masculinizado, así como las situaciones que permiten definir un espacio como tal y su proceso de construcción. A partir de esto, se analiza a la universidad y sus características para concluir si la institución universitaria puede considerarse, en efecto, un sector con estas características.

1.3.1 Definiendo el espacio masculinizado

En términos generales y concretos, el espacio masculinizado se entiende como aquel en el que la estructura es dominada principalmente por hombres (Siles Bárcenas, 2021). En la investigación de Peña et al. (2022) sobre las masculinidades tradicionales en universidades chilenas concluye que es de suma relevancia

entender a las universidades como lugares donde se reproducen conductas y estereotipos asociados a la masculinidad hegemónica, perpetuando diversas formas de violencia.

Es esencial precisar que este tipo de espacio constituye un entorno físico, social o profesional diseñado, dominado o regulado para favorecer o privilegiar a los hombres en detrimento de las mujeres. Estos espacios pueden manifestarse de diversas formas, tales como la exclusión de mujeres en determinadas profesiones, la falta de accesibilidad para mujeres en espacios públicos o la reproducción de estereotipos de género que limitan las oportunidades de las mujeres en ciertos entornos. Para comprender cómo se construye el espacio y cómo se intersecta con el género, abordaremos las obras de cuatro autores importantes para la definición de este tema.

En primer lugar, Lefebvre (2013) aborda el tema del espacio desde diversas perspectivas, plantea que éste no solo es un entorno físico objetivo, sino que es construido socialmente y está imbuido de relaciones de poder. Aunque Lefebvre no se refiere de primera mano al concepto de “espacio masculinizado”, sí analiza cómo las relaciones de poder, incluidas las relaciones de género se inscriben en el espacio y cómo este es utilizado para mantener o desafiar dichas relaciones. Así, su trabajo proporciona una base para comprender cómo las relaciones de poder, incluidas las de género, se manifiestan en el espacio, influyendo en las experiencias y oportunidades de las personas en esos ambientes.

Por su parte, Spain (1992) refiere al tema del espacio desde una perspectiva de género, analiza cómo el diseño y la organización de los entornos físicos reflejan y perpetúan desigualdades de género, creando espacios “masculinizados” que favorecen a los hombres en detrimento de las mujeres. Examina una variedad de espacios, desde el hogar hasta el lugar de trabajo y desde lo público hasta el entorno urbano, para ilustrar cómo las normas de género influyen en el diseño y la estructura de éstos. Por ejemplo, aborda cómo la planificación urbana puede favorecer la movilidad y seguridad masculinas o cómo los lugares de trabajo pueden

configurarse de modo que beneficien a los hombres en términos de acceso y promoción.

Spain (1992) destaca como la comprensión de los espacios masculinizados es fundamental para entender las desigualdades de género y promover la equidad en el diseño y la planificación urbana, ofreciendo una perspectiva crítica sobre cómo las normas de género afectan nuestras interacciones con el entorno construido y cómo podemos trabajar hacia espacios más inclusivos y equitativos para todo género.

Young (2000) también explora la intersección entre género, espacio y justicia en su trabajo. Aunque, como Lefebvre, no se centra en el concepto de “espacio masculinizado”, alude a temas relacionados con la exclusión y la marginación de las mujeres en el espacio público. En su libro *La justicia y la política de la diferencia* (Young, 2000), introduce la noción de “ciudadanía corporal” para argumentar que las personas experimentan la ciudad y el espacio público de modo diferente según su posición social y corporeidad.

Young critica las concepciones tradicionales de la ciudadanía que ignoran estas diferencias y propone una visión más inclusiva que reconozca las desigualdades en el acceso y la participación en el espacio público. En este sentido, aunque no utiliza el término “espacio masculinizado”, su trabajo ilumina cómo el diseño y la organización del espacio pueden perpetuar la exclusión y marginalización de mujeres y otros grupos.

Finalmente, Soja (1989), examina cómo el espacio no es un mero contenedor pasivo de actividades humanas, sino que es producido y moldeado por relaciones sociales, económicas y políticas. Aunque Soja no indica de manera directa el concepto de “espacio masculinizado”, su obra proporciona una base teórica importante para comprender cómo el género puede ser una dimensión fundamental en la producción y experiencia del espacio.

Soja argumenta que las narrativas espaciales dominantes pueden ocultar o perpetuar relaciones de poder desiguales, y aboga por una “reafirmación” del espacio como un campo de lucha social y política. Aunque no se enfoca en el género exclusivamente, su análisis sobre la importancia del espacio en la reproducción de desigualdades sociales puede aplicarse para examinar espacios que privilegian a los hombres en detrimento de las mujeres.

El trabajo de estos autores y autoras proporciona un contexto relevante para abordar las relaciones de género en relación con el espacio. Gracias a ellos, podemos entender el concepto de espacio masculinizado, el cual, si bien no se menciona literal, describe cómo el género también influye en el espacio, beneficiando en especial, al género masculino. Esto hace que cualquier espacio apropiado por los hombres se vea influenciado y masculinizado.

1.3.2 La universidad como espacio masculinizado

Hablar de la universidad como un espacio masculinizado no es sencillo, ya que estos lugares tienen la intención de promover el desarrollo del conocimiento, la conciencia, el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión. Sin embargo, en un principio, fueron contruidos y moldeados por y para los hombres. Un ejemplo claro es que, al menos en México y América Latina, la primera mujer que se tituló en una licenciatura fue Margarita Chorné y Salazar en 1886; un año después, Matilde Montoya se convirtió en la primera en ingresar a una universidad en México y en titularse de la Escuela Nacional de Medicina con el apoyo de Porfirio Díaz, pues inicialmente se le había negado el derecho a presentar su examen de grado debido a su género (Huerta Mata, 2017).

Lo anterior demuestra que el espacio universitario y académico fue apropiado por hombres, quienes han influido en su configuración actual, de manera que ciertas conductas continúan reproduciéndose. Además, hasta este momento las estructuras, jerarquías y puestos de poder en estos espacios siguen siendo dominados por varones.

Acker (1989) examina las dinámicas de género en el ámbito educativo, centrándose en la profesión docente. Analiza cómo las estructuras y prácticas en este campo pueden afectar diferencialmente las trayectorias profesionales de hombres y mujeres. A pesar de la fuerte presencia femenina en la docencia, persisten desigualdades de género. Acker explora cómo las expectativas de género, los estereotipos y las normas sociales influyen en las decisiones de carrera de hombres y mujeres en la enseñanza, así como en sus oportunidades de avance profesional. En general, ofrece una mirada crítica a las dinámicas de género en la profesión docente, destacando cómo las estructuras y prácticas educativas pueden perpetuar la desigualdad de género en el ámbito laboral.

Esta investigación se centra en el rol docente, que es fundamental para cualquier institución educativa, y muestra cómo se producen distinciones entre docentes mujeres y hombres. En muchas circunstancias, se da más mérito y reconocimiento a los varones, quienes a veces representan el modelo hegemónico de masculinidad, lo cual puede derivar en conductas o comentarios contra lo no hegemónico.

En este sentido, Daniels (1988) expone cómo las mujeres han sido históricamente marginadas y subrepresentadas en roles de liderazgo en ámbitos cívicos y voluntarios, lo que repercute también en el entorno académico. La autora proporciona una perspectiva relevante sobre cómo las estructuras y normas sociales limitan la participación y el reconocimiento de las mujeres en diferentes contextos, incluido el académico. Esta perspectiva es útil para comprender cómo se mantienen las desigualdades de género en la universidad y otros espacios institucionales.

Por ello, es común observar que los puestos de alto rango se asignan a hombres o se les otorga más mérito. Incluso podríamos cuestionar ¿cuántos rectores hubo en cada universidad a lo largo de la historia en comparación con el número de rectoras?, ya que estos cargos representan los niveles más altos en la toma de decisiones en las universidades. Igual sería relevante investigar la proporción de

hombres y mujeres en puestos como directivos de alto nivel o nivel medio, donde es probable que las cifras sean desalentadoras.

Capítulo 2. El espacio escolar y la universidad

Antes de llegar al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER), pocos habrían imaginado la complejidad que puede alcanzar el estudio del espacio, el territorio o la región, y más aún, la influencia que estos tres conceptos ejercen sobre los individuos, independientemente de cómo se aborde cada uno. Durante la Maestría en Análisis Regional, se percibe lo esencial que es entender estos conceptos y cómo la sociedad los construye y, a su vez, cómo estos conceptos ayudan a construir la sociedad.

Esta tesis aborda el espacio escolar desde una perspectiva de género, conceptualizando una forma diferente de espacio, denominada espacio masculinizado. Así, no solo se concibe el espacio escolar como un lugar de encuentro para personas de diferentes contextos sociales y culturales con el objetivo de adquirir conocimientos, sino también como un espacio influido por el género, en el sentido de que los roles y estereotipos de género están presentes en este ámbito. Esto se observa en las interacciones entre niños y niñas, así como entre mujeres y hombres, siendo un espacio donde estas conductas se aprenden, reproducen, normalizan y, en algún momento, se enseñan, lo cual lleva a los involucrados (estudiantes, profesores, personal administrativo, etc.) a perpetuar estas conductas.

El análisis del espacio escolar también incluye un estudio sobre su construcción simbólica y la significación que algunos autores atribuyen a diversas conductas, siendo la violencia uno de los temas centrales de este estudio. Otras investigaciones en distintos niveles escolares, tanto en contextos urbanos como rurales y en niveles básicos o superiores, destacan la violencia como una conducta común, en especial, entre estudiantes.

Al analizar investigaciones en distintos niveles escolares, se destacan las formas en que se presenta la violencia.

2.1 “Another brick in the Wall” - El espacio escolar como espacio social

“¡Oye! ¡Profesor! ¡Deja a los niños en paz!

Al final, solo es otro ladrillo en la pared”

(Traduc. Another brick in the Wall. Water, R.

[Grabada por Pink Floyd], 1979)

Para introducir este apartado, se toma como referencia una de las canciones más populares de la banda Pink Floyd (1979), que critica a las instituciones educativas y cuestiona cómo algunos profesores priorizan la disciplina y el orden sobre la transmisión de conocimientos a los estudiantes. Relacionando esta canción con el espacio escolar, se observa que estas instituciones buscan controlar y disciplinar a los estudiantes, donde el profesor desempeña un rol fundamental en la formación de los mismos. Además, la sociedad refuerza esas normas escolares, impulsando a que los estudiantes sigan una línea de pensamiento predefinida o, en su defecto, cuestionen su entorno.

El espacio escolar, entendido como un espacio social, es un lugar físico de enseñanza. Es un escenario complejo donde se configuran y reproducen relaciones de poder, dinámicas sociales y culturales, y donde se consolidan identidades individuales y colectivas. Las instituciones educativas han jugado un papel crucial en la formación de ciudadanos, no solo en el ámbito académico, sino también en la construcción de valores, normas y conductas que definen lo aceptable en una sociedad.

En ese contexto, las escuelas funcionan como microcosmos de la sociedad, replicando y, en ocasiones, reforzando las desigualdades y jerarquías presentes en el mundo exterior. El espacio escolar es, por lo tanto, un lugar donde se negocian y disputan las identidades de género, y donde se perpetúan o desafían las nociones tradicionales de masculinidad y feminidad. Estas instituciones no son neutrales; están impregnadas de ideologías y prácticas que reflejan las relaciones de poder predominantes en la sociedad.

La investigación destaca la importancia de comprender el espacio escolar no solo como un lugar físico en cualquier institución educativa. Este espacio es complejo, ya que la escuela representa un lugar donde infantes, adolescentes y jóvenes pasan gran parte de su vida (20 años en promedio). Esto provoca que los espacios cambien con el tiempo, no solo físicamente, también en la forma en que sus integrantes se relacionan. Aunque las funciones principales de la escuela sean educar, enseñar y proteger a sus estudiantes en un ámbito de respeto y derechos, la realidad es otra; en la actualidad, muchos estudiantes abandonan las escuelas para evitar la violencia, ya sea como espectadores o víctimas.

Lefebvre (1978) abordó el espacio escolar al discutir la relación entre el espacio urbano y la sociedad en general, incluyendo cómo las instituciones educativas se integran en el tejido urbano. Sostiene que el espacio urbano es un ámbito de lucha y conflicto, donde diferentes grupos sociales compiten por el acceso y control de los recursos y servicios. En este sentido, las escuelas y otros espacios educativos no son simples lugares de aprendizaje, sino que están imbuidos de relaciones de poder y significados sociales.

Lefebvre critica la homogeneización del espacio urbano y aboga por una apropiación más democrática y participativa de la ciudad. En relación con las escuelas, esto implica cuestionar cómo se diseñan y organizan estos espacios, así como quiénes tienen voz en la toma de decisiones sobre ellos. Sostiene que el espacio escolar no debe ser únicamente un lugar de transmisión de conocimientos, sino también un espacio de encuentro y construcción comunitaria.

Aunque Lefebvre no se enfoca en exclusiva en el espacio escolar, sus ideas sobre el derecho a la ciudad y la producción social del espacio son relevantes para entender cómo las instituciones educativas están integradas en el tejido urbano y cómo pueden ser transformadas para promover mayor igualdad y participación ciudadana. Este autor resalta la importancia del espacio escolar para el desarrollo de una ciudad, señalando que es un lugar de relaciones de poder y significados sociales, donde conviven estudiantes de distintos contextos sociales, culturales y

económicos. Estas relaciones están influenciadas por quienes toman las decisiones en la escuela. Así, es fundamental analizar el espacio escolar desde una perspectiva compleja, donde, además de la enseñanza, se considere el impacto de las relaciones sociales en todos los actores que lo componen.

Michel Foucault también aborda el espacio escolar en *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión* (2003). Aunque su enfoque principal es el sistema penitenciario y el control social, Foucault analiza cómo las instituciones disciplinarias, como las escuelas, reproducen relaciones de poder a través del espacio. Describe cómo las instituciones modernas de disciplina y control, como las escuelas y las prisiones, utilizan la vigilancia y la normalización para mantener el orden social y regular el comportamiento de los individuos, creando espacios jerárquicos que refuerzan estructuras de poder.

En el contexto escolar, Foucault examina cómo el diseño arquitectónico, la disposición de aulas y los espacios comunes, así como las prácticas disciplinarias, contribuyen a la normalización y regulación de los cuerpos y mentes de los estudiantes. Por ejemplo, el panoptismo —un modelo de vigilancia donde los individuos saben que pueden ser observados en cualquier momento— fomenta la autovigilancia y la internalización de las normas sociales. Foucault también analiza cómo prácticas disciplinarias, como horarios fijos, reglas estrictas y evaluaciones estandarizadas, contribuyen a la formación de sujetos obedientes y conformistas.

En el contexto educativo, el espacio escolar se convierte en un sitio donde se ejerce poder y se perpetúan estructuras de dominación. Aunque Foucault no dedicó una obra exclusiva al espacio escolar, su análisis de las instituciones disciplinarias y el control social ofrece una perspectiva valiosa para comprender cómo las escuelas funcionan como espacios de poder y regulación.

Las instituciones educativas, aunque no cuentan con un sistema de vigilancia similar al de una penitenciaría, establecen normas de conducta desde el inicio de la vida escolar del individuo. Estas reglas, y las sanciones asociadas a su incumplimiento, se internalizan en los estudiantes, lo que genera una

autorregulación de sus acciones o, en su defecto, intentos de ocultarlas para evitar castigos.

En síntesis, el espacio escolar no es solo un lugar de enseñanza académica; es también un escenario fundamental para la formación de identidades y la reproducción de dinámicas sociales y de poder. Las escuelas y universidades, como entornos claves de socialización, juegan un papel crucial en la construcción de normas de género y en la perpetuación de jerarquías sociales. En este espacio se negocian y consolidan expectativas y roles de género, influenciando profundamente la experiencia y desarrollo de los estudiantes.

Reconocer el terreno escolar como un escenario social complejo permite entender las profundas implicaciones que las interacciones cotidianas y las estructuras institucionales tienen en la configuración de identidades. Este reconocimiento resulta fundamental para transformar las prácticas que contribuyen a reproducir desigualdades y para fomentar un ambiente educativo más inclusivo y equitativo, donde las diversas identidades de género puedan coexistir y desarrollarse sin las limitaciones de las normas tradicionales.

2.2 “Lunchbox” - La violencia y la masculinidad en el espacio escolar y universitario

“El bravucón intenta poner su dedo en mi pecho
Intenta decirme que es el mejor
Pero a mí me importa un reverendo porque
Tengo mi lonchera y estoy bien armado”
(Traduc. Lunchbox, Manson, M. 1994)

Este apartado emplea el título de una canción de contenido agresivo para abordar el tema del bullying, una problemática vigente en las instituciones educativas. La violencia es una constante en las aulas; aunque ya no siempre se manifiesta de forma física, persiste a través de medios psicológicos, provocando un ciclo interminable de comportamientos violentos. Algunos estudiantes desarrollan actitudes sumisas por miedo a los agresores, mientras que otros responden con

agresión. Así, la violencia se convierte no solo en un medio para establecer dominio, asimismo para intentar liberarse de él.

El espacio escolar se construye a partir del sistema educativo, el personal administrativo y docente; sin embargo, los estudiantes son un factor clave que complejiza este entorno. Cada alumno proviene de contextos diferentes —colonias, pueblos, ciudades o incluso otros estados—, lo que genera la posibilidad de choques en formas de pensar o actuar. Al igual, es posible que algunos provengan de contextos donde la violencia es una constante, lo que hace que el espacio escolar sea propenso al conflicto.

En su investigación, Chuquilin y Zagaceta (2017) recaban testimonios de alumnos y maestros de una escuela secundaria, destacando que la violencia no solo se da entre estudiantes, sino también hacia los docentes y el personal directivo. Ejemplos incluyen desde las “pambas” entre estudiantes hasta agresiones hacia los docentes, como arrojar bolas de papel o restos de comida. La violencia verbal está presente de igual manera, mediante calificativos denigrantes, usados principalmente entre estudiantes, aunque algunos docentes alzan la voz o amenazan con expulsar a los alumnos del salón. Estas actitudes pueden derivar en acoso.

En un estudio de Daniel Trucco y Pamela Inostroza (2017) para la CEPAL, se exploran las violencias en la educación básica, señalando que el espacio escolar refleja las dinámicas sociales. La diversidad sociocultural facilita comportamientos discriminatorios y violentos, que suelen ser una extensión del entorno familiar y social de los estudiantes. De igual forma, Ayala-Carrillo (2015) resalta la importancia de observar los diferentes entornos donde los estudiantes se desenvuelven para comprender las razones detrás de sus conductas violentas, subrayando que no existe una definición única de violencia escolar, dado que esta se manifiesta en múltiples formas.

En el ámbito universitario, Rodríguez-Covarrubias et al. (2016) analizan la relación entre masculinidad hegemónica y dominio en México, señalando que la presión por

mostrarse viril lleva a los estudiantes a reproducir patrones tradicionales, como la heterosexualidad compulsiva, las conductas violentas y la homofobia. Además, se observa una tolerancia y justificación hacia estos comportamientos violentos, especialmente hacia hombres homosexuales.

Bertha Fabiola Tlalolin Morales (2017), en su estudio en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, identifica como comunes las violencias psicológica, social, sexual, física, patrimonial y virtual, relacionadas con la violencia simbólica. Este tipo de conductas se han normalizado debido, en gran medida, a la violencia que algunos estudiantes experimentan en sus hogares. La violencia es ejercida por distintos actores —alumnos, profesores, personal administrativo y trabajadores—, y cada uno actúa según su posición jerárquica.

Según las autoras, la violencia se ha normalizado en las universidades, influenciada por las experiencias familiares de los estudiantes y en consonancia con los patrones de masculinidad hegemónica. Rosalía Carrillo Meráz (2015), en su análisis de la Universidad Autónoma Metropolitana, señala a la violencia simbólica como la más predominante en el sistema escolar. Observa que los testigos de estas conductas prefieren no intervenir, por temor a represalias. En la Universidad Veracruzana, Laura Oliva Zárate et al. (2012) destacan la violencia verbal y psicológica como las más frecuentes, subrayando que estas suelen estar motivadas por “discriminación cultural” y ocurren principalmente en el aula.

Los autores mencionados analizan diversos casos de violencia en espacios escolares, desde la secundaria hasta la universidad, destacando la relación entre masculinidad y violencia en dichos contextos. Esto es fundamental al hablar de acoso o bullying escolar.

Matías Barbero (2017) investiga esta relación y respalda la tesis de Kimmel, que sostiene que los hombres tienden a rechazar a quienes no cumplen con las características propias de la masculinidad, o lo que perciben como femenino. Esto genera violencia hacia otros géneros y hacia hombres que, aunque heterosexuales,

exhiben rasgos asociados a lo femenino, como debilidad física, sentimentalismo o falta de agresividad, lo que los convierte en blanco de violencia y rechazo.

Barbero menciona que el 40% de los hombres en su estudio dirigieron burlas e insultos hacia mujeres, mientras que casi el 63% los dirigió hacia otros hombres. Esto se debe a relaciones de poder: los hombres recurren a la violencia para establecer y mantener su dominio. Asimismo, Barbero resalta la dualidad de “víctima-victimario”, donde algunos hombres que sufren acoso se convierten en acosadores para defenderse o para ser percibidos como masculinos.

La investigación titulada El patio de la escuela: lugar de experiencia de violencias entre varones (Cazañas Palacios & Gutiérrez Garduño, 2023) analiza el patio escolar como un espacio donde los estudiantes interactúan de manera distinta a la del aula. lo describen como un lugar clave donde se llevan a cabo actividades significativas como los honores a la bandera, el recreo y la clase de educación física. Este es un espacio donde se manifiestan las relaciones sociales entre los estudiantes, especialmente las enfocadas con la violencia escolar entre los varones. Este lugar se convierte en escenario de violencia escolar entre varones, influenciada por normas de masculinidad hegemónica. Las prácticas escolares y normas sociales contribuyen a que los varones se socialicen en torno a comportamientos violentos, que muchas veces son aceptados o implícitamente fomentados.

La escuela, al determinar espacios para la convivencia, las actividades y la socialización, ha llevado a considerar el patio escolar como un lugar para la interacción entre el alumnado en especial, desde donde se establecen rutinas que incitan a la disrupción del orden y con ello, la violencia entre varones se manifiesta con empujones, jalones, entre otras más. (Cazañas Palacios & Gutiérrez Garduño, 2023, p. 11)

Con esto, se señala que estos espacios públicos en la escuela se convierten en escenarios para la reproducción de dinámicas de poder y masculinidades hegemónicas, debido a la forma en que lo estudiantes socializan entre ellos, y

tomando en cuenta todo lo anterior sobre el espacio escolar y masculinizado, podemos darnos cuenta de la importancia que tienen dichos espacios para el desarrollo de los varones y la manera en que entienden y expresan su masculinidad.

Por otro lado, la investigación de Ángel Luna y Petra Armenta, Enseñanza-aprendizaje de la violencia y el poder de los hombres: El caso de una escuela primaria del sur de Veracruz (2022), aborda cómo la violencia masculina se cristaliza en rituales de poder y control, parte del “mandato de masculinidad”, manifestados en espacios como baños y aulas. Desde niños, los varones deben demostrar virilidad y poder sobre otros, incluyendo a niñas o compañeros.

Además, algo que parece muy peculiar es que el documento discute cómo la enseñanza de una historia masculinizada (hablando en sentido de la materia de historia) refuerza el poder y la violencia de género, por ejemplo, al enseñar historias de guerra y personajes históricos masculinos, se perpetúan estereotipos que vinculan la masculinidad con la violencia y el control; este tipo de enseñanza se basa en la figura del “gran hombre” y el heroísmo, donde los hombres son presentados como guerreros valientes y dominantes, mientras que las mujeres son invisibilizadas o relegadas a roles menos importantes. Esta visión afirma la idea de que la masculinidad implica violencia y poder, al ser los hombres quienes “deben” estar en las guerras y las mujeres quienes “deben” quedarse en casa o en roles de apoyo. Es así que, esta forma tan masculinizada en que se enseña la historia provoca que estos estereotipos de género se integren desde temprana edad, afectando las percepciones de niños y niñas sobre sus roles en la sociedad.

En conclusión, estos autores coinciden en que la violencia y la masculinidad sostienen una estrecha relación en el entorno escolar, donde los hombres intentan mantener control y superioridad sobre mujeres y otros hombres considerados inferiores o fuera de las normas masculinas. En los sistemas escolares, la masculinidad hegemónica y sus conductas nocivas se han normalizado, desde burlas y violencia verbal en el aula hasta agresiones físicas en el patio. Aunque las

mujeres son las principales víctimas, entre los hombres también se toleran conductas violentas, que se ven como una forma de interacción y reafirmación masculina.

2.2.1 La dupla del horror: masculinidad y violencia

Hablar de la relación entre masculinidad y violencia implica analizar un tema complejo y arraigado en las estructuras sociales y culturales. La masculinidad, entendida como un conjunto de normas y expectativas sobre cómo deben comportarse los hombres, no es estática ni universal; varía según el tiempo y el contexto. Sin embargo, en muchas culturas, la masculinidad se ha asociado a lo largo de la historia con poder, dominación y control, manifestándose con frecuencia en violencia.

Este fenómeno no es solo el resultado de comportamientos individuales, sino que responde a un marco más amplio de relaciones de poder y jerarquías de género. La violencia masculina, especialmente hacia las mujeres, es una expresión extrema de las expectativas sociales sobre la hombría. Desde una perspectiva crítica, es esencial examinar cómo las construcciones sociales de la masculinidad permiten la violencia y cómo estas construcciones se mantienen o desafían en distintos contextos.

Explorar la intersección entre masculinidad y violencia no solo ayuda a comprender mejor las dinámicas de la violencia de género, sino que invita a repensar y transformar las normas que perpetúan la desigualdad y el abuso. Al abordar esta temática, es fundamental adoptar una visión integral que considere tanto los discursos y prácticas individuales como las respuestas institucionales y sociales que pueden preservar o combatir la violencia masculina.

Jeff Hearn (1998) explora en profundidad la relación entre la masculinidad y la violencia, especialmente en el contexto de la violencia de los hombres hacia las mujeres. Argumenta que esta no es un comportamiento aislado o patológico de algunos hombres, sino que está enraizada en las construcciones sociales de la masculinidad.

Hearn sostiene que la violencia es una expresión extrema de las normas y expectativas de la masculinidad tradicional, destacando algunas de las características señaladas por Kimmel o Connell, como la necesidad de demostrar control, poder y dominación, tanto en las relaciones personales como en el ámbito público. La violencia, entonces, puede ser vista como una herramienta que algunos hombres utilizan para afirmar su masculinidad en situaciones donde sienten que su poder o autoridad está siendo desafiada.

Hearn también analiza cómo los hombres hablan sobre su violencia, tendiendo a minimizarla, justificarla o excusarla, a menudo culpando a las víctimas o a circunstancias externas. Este discurso sirve para conservar y normalizar la violencia, evadiendo la responsabilidad que los hombres deben asumir por sus acciones. Por ello, el autor subraya la necesidad de una comprensión crítica de la masculinidad y de intervenciones que desafíen las normas tradicionales de género para prevenir y abordar efectivamente la violencia de los hombres hacia las mujeres.

De manera similar, Kimmel, en "Angry White Men" (2017), examina cómo ciertos modelos de masculinidad están vinculados con la violencia, especialmente en el contexto de los hombres blancos estadounidenses que se sienten marginados por los cambios sociales y económicos. Argumenta que muchos hombres blancos en Estados Unidos experimentan una profunda sensación de pérdida y resentimiento debido a la erosión de los privilegios que a lo largo del tiempo han disfrutado. Este sentimiento de desposesión puede canalizarse hacia la violencia como una forma de reafirmar su masculinidad. Kimmel describe cómo los cambios económicos y sociales, como la desindustrialización y la creciente igualdad de género, han socavado los roles tradicionales de los hombres como proveedores y protectores, provocando una crisis de identidad que puede generar sentimientos de impotencia y frustración.

Refiere que estos hombres se sienten desposeídos en una sociedad que perciben como más justa y equitativa para mujeres y minorías. Este resentimiento puede

manifestarse en una ira dirigida hacia aquellos que consideran responsables de su declive, como mujeres, inmigrantes y minorías; así, la violencia es vista como una forma de recuperar el control y reafirmar la masculinidad. Kimmel sostiene que los actos violentos pueden ser una respuesta a la percepción de haber perdido el estatus y poder que antes se daba por sentado.

Lo expuesto por Kimmel es similar a lo planteado por Hearn en cuanto a que la violencia está relacionada con la masculinidad para conservar el control y dominio, y que, al percibir que dicho control se desvanece, algunos hombres recurren a conductas violentas para reafirmar su posición de dominancia.

En el ámbito de la criminología, también existen investigaciones que relacionan la masculinidad con la violencia. Antonio Barragán (2023) explica que, al no ser la masculinidad un atributo inherente o biológico, la violencia no es un comportamiento natural o inevitable de los hombres, sino que está enraizada en cómo se configura socialmente el “ser hombre”. Esto implica que la violencia se convierta en un medio a través del cual los hombres construyen, afirman y validan su masculinidad en distintos contextos.

Desde la perspectiva criminológica, Barragán destaca que el análisis de la masculinidad como explicación del crimen es algo más o menos nuevo. Desde el constructivismo-estructuralismo, se afirma que “el crimen es, en sí mismo, un medio o recurso (práctica social) que construye identidad masculina en las diversas expresiones del delito y en los diversos ámbitos de acción de los sujetos” (Barragán, 2023, p. 6). Barragán se basa en la teoría de la acción estructurada propuesta por Messerschmidt (1993), en la que el género se considera como una acción estructurada, “lo que se entiende como lo que la gente hace bajo restricciones estructurales socialmente específicas” (Barragán, 2023, p. 7).

Esto implica que el género “se hace”, es decir, que tanto hombres como mujeres deben demostrar su pertenencia al género al que son asignados. Barragán aplica esta teoría al comportamiento criminal, interpretando que, si el género “se hace”, el crimen también se construye en función de los contextos en los que cada persona

se desarrolla. Así, la masculinidad puede configurarse alrededor de la violencia en diversos entornos sociales, como los grupos delincuenciales (pandillas, cárteles, etc.), donde la violencia es un medio para reafirmar la masculinidad. De esta manera, tanto el crimen como el género son construcciones sociales.

Lo anterior puede relacionarse a un entorno universitario, donde, aunque no se trata de conductas criminales, sí pueden observarse comportamientos violentos cuyo fin es similar: reafirmar la masculinidad. Esto se evidencia en prácticas como los apretones de manos con fuerza entre compañeros, los juegos de golpeo o las palmadas en la espalda, formas de contacto físico que buscan demostrar fuerza sobre el otro. En este sentido, la violencia se convierte en una herramienta para construir y validar la masculinidad entre los estudiantes, particularmente en espacios de interacción social como los entornos universitarios.

Este apartado da cuenta de la lamentable relación entre violencia y masculinidad a lo largo del tiempo, debido a que la violencia se ha convertido en una característica casi imprescindible para el desarrollo de la masculinidad, especialmente la masculinidad tradicional. En esta, la agresividad y, en consecuencia, la violencia, han sido valoradas como positivas entre los hombres, lo que ha provocado estas conductas, asumiéndolas como normales o incluso naturales en el desarrollo masculino.

En la actualidad, se concibe una masculinidad que excluye la violencia como algo natural, dado que las consecuencias de ese tipo de comportamiento no afectan solo a las mujeres, sino también a todas las personas que intentan alejarse de un modelo hegemónico de masculinidad. Esto incluye tanto a quienes se identifican con otros géneros como a los mismos hombres heterosexuales, quienes, a menudo sin percatarse, son perjudicados por las conductas asociadas al modelo tradicional de masculinidad.

2.2.2 El docente y su influencia

En décadas pasadas, el docente, o quien se encargaba de liderar un grupo y transmitir conocimientos —y a quien para los fines de esta investigación se le

denominará simplemente “docente”— era la persona responsable de mantener el orden en el aula, ya fuera en la educación básica o superior. Para ello, podía recurrir a herramientas que hoy en día se considerarían violentas, como bien expresa la frase icónica: “la letra con sangre entra”, que alude al uso de castigos corporales como método de estímulo para el aprendizaje.

Las y los docentes son figuras de autoridad principal dentro de la institución educativa, debido a su contacto directo con los estudiantes y su rol evaluador, el cual puede dar pie al uso de esa jerarquía para fines diversos. De ahí, la importancia de resaltar la influencia que pueden ejercer sobre los estudiantes, ya sea perpetuando conductas e ideas nocivas para la comunidad estudiantil o promoviendo una reflexión personal sobre lo socialmente establecido.

Berenice Pacheco (2018), en su investigación sobre la perspectiva de estudiantes y docentes frente a la violencia escolar, aborda esta influencia y explica que tanto docentes como estudiantes no reconocen la construcción desigual de género como causa de dicha violencia, estando profundamente arraigados a estereotipos tradicionales de género. Como ya se mencionó, existe una normalización del comportamiento violento como parte de la identidad masculina, otorgando a los alumnos una especie de permiso para ejercer violencia; esto responde a los roles y estereotipos de género, convirtiéndolo en algo “natural” para el varón.

Este análisis lleva a cuestionar el rol del docente, subrayando la importancia de que quienes imparten clase, sin importar la materia, tengan consciencia de los roles y estereotipos de género que, de algún modo, están enseñando. Luna y Armenta (2022), por ejemplo, destacan que la historia se enseña desde una perspectiva masculinizada, donde la figura masculina se presenta siempre como la más relevante, lo cual lleva a que, de manera inconsciente, los estudiantes asimilen mandatos de género.

En la tesis “Hombres que educan: caracterización de masculinidades en el ejercicio de la práctica docente” (Chala Jaramillo, Isaza Hernández, & Yepes Agudelo, 2021), los autores exploran cómo los docentes influyen en sus estudiantes en

términos de construcción de masculinidad. Sostienen que ésta no es una cualidad innata, sino un conjunto de normas, comportamientos y expectativas transmitidas socialmente.

Además, analizan cómo estas construcciones de la masculinidad se reproducen en espacios como el aula, donde los docentes varones tienen un rol significativo en la transmisión de estas normas. En relación con la masculinidad hegemónica, se señala que muchos docentes, aunque no lo hagan de forma consciente, refuerzan este tipo de masculinidad a través de su autoridad. Los hombres en roles de docencia tienden a asumir comportamientos y actitudes tradicionales que consolidan su posición de poder y superioridad frente a los estudiantes. Una perspectiva interesante es que el conocimiento impartido por el docente se convierte en un mecanismo de poder, el cual puede utilizarse para reforzar su autoridad. Esto se relaciona con las expectativas de los estudiantes hacia ellos, quienes asocian características como control, racionalidad y dominio con la masculinidad hegemónica.

Se reconoce que el docente puede transmitir nuevos patrones sociales al innovar en las metodologías de enseñanza, mitigando características masculinas tradicionales como la racionalidad objetiva y las exigencias de éxito. Se plantea que los docentes pueden actuar como agentes transformadores que promueven nuevas masculinidades al introducir debates y cuestionamientos sobre las normas de género. Algunos profesores buscan deconstruir estereotipos y ofrecer modelos alternativos de masculinidad, más inclusivos y diversos. Sin embargo, aunque muchos intentan alejarse del modelo tradicional, su rol de autoridad sigue siendo validado y reforzado. Esto hace que, pese a sus intentos por promover masculinidades alternativas, se mantengan ciertos aspectos patriarcales que promueven, en alguna medida, las dinámicas de poder tradicionales en las relaciones de género.

Una investigación de Sancho et al. (2009) analiza cómo se aprende la masculinidad en las escuelas y subraya la influencia de la institución académica en la

construcción de esta identidad, destacando también el papel crucial de la familia y los compañeros. Los docentes son figuras influyentes, ya que los estudiantes los ven como modelos a seguir, tanto en lo académico como en su comportamiento e interacciones cotidianas. En el contexto escolar, los docentes refuerzan o desafían las ideas de masculinidad, y aquellos que reproducen modelos tradicionales refuerzan la idea de que ser hombre implica competitividad, dureza emocional y control. Estas actitudes, cuando se validan en el aula, pueden contribuir a la perpetuación de la masculinidad hegemónica.

Sancho también resalta que algunos profesores actúan como contra modelos, ayudando a deconstruir las ideas tradicionales de masculinidad y promoviendo la reflexión crítica sobre los estereotipos de género, ya sea a través de las asignaturas o en sus interacciones diarias. Por ejemplo, un profesor de filosofía fue clave para un estudiante al ayudarlo a cuestionar la visión tradicional de los roles de género, alentándolo a desarrollar su identidad más allá de los estereotipos de “ser hombre” o “ser mujer”. Esto muestra cómo los docentes pueden promover una masculinidad más inclusiva.

En las escuelas, los profesores no solo imparten conocimientos, sino que también transmiten valores sociales. Materias como matemáticas o física pueden asociarse con simbolismos de “poder racional” tradicionalmente ligados a una visión masculina del éxito y la dominación. Los docentes que mantienen estas dinámicas refuerzan la idea de que ciertas habilidades son intrínsecamente masculinas. Sin embargo, algunos profesores abren espacios de diálogo y empatía que permiten a los estudiantes explorar nuevas formas de masculinidad. Al tratar temas sobre emociones, relaciones personales o cuestiones de género, estos docentes promueven una visión de la masculinidad alejada del machismo tradicional, favoreciendo la igualdad de género y el respeto a la diversidad.

Esta investigación deja en claro la importancia de los docentes en el desarrollo de la identidad masculina, ya sea desde una perspectiva tradicional o mediante la

crítica y reflexión, lo que lleva al cuestionamiento y al cambio de conductas hacia la igualdad y la no discriminación.

Otra forma en que el docente influye en los estudiantes es a través de los “actos de hombría”, denominados así por Michael Schwalbe y Douglas Schrock (2009), y definidos como aquellos actos cotidianos que proyectan una identidad masculina que, consciente o inconsciente reproduce la desigualdad. Estos actos persiguen tres objetivos: diferenciar entre hombres y mujeres, demostrar capacidad de control y resistir ser controlados (Schwalbe y Schrock, 2009, p. 281). Así, el docente, en su rol jerárquico, puede adoptar conductas que considera incuestionables, y la complicidad de los estudiantes, quienes buscan evitar conflictos o identificarse con estos modelos, contribuye a mantener estos actos.

Un ejemplo es el caso de un docente de la UNAM que, en clases en línea durante la pandemia, hizo un comentario misógino que sexualizaba y degradaba a la mujer (Unotv, 2020). Estos discursos, considerados “actos de hombría”, construyen una imagen de “varonil” del docente y refuerzan un orden jerárquico y sexual en el aula (Zabalgoitia Herrera, 2022). Así, el docente se establece como figura de mando, reproduciendo códigos masculinos sin cuestionamientos.

2.3 La Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología

El estado de Tlaxcala se ubica en el centro de México y colinda al noroeste con Hidalgo, al norte, este y sur con Puebla, y al oeste con el Estado de México. Cuenta con sesenta municipios en una superficie de 4,016 km². Según el Censo de Población y Vivienda del INEGI 2020, la entidad tiene una población de 1,342,977 habitantes, de los cuales 650,000 son hombres y 692,977 mujeres.

La universidad pública de la entidad, conocida como la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), es popular entre jóvenes de Tlaxcala, Puebla e Hidalgo, quienes la ven como una opción cercana con ofertas académicas diversas. La UATx se constituyó el 20 de noviembre de 1976 mediante el Decreto No. 95, emitido por el

entonces Gobernador del Estado, Licenciado Emilio Sánchez Piedras, quien estableció la Ley Orgánica de la Universidad. Esta, fue modificada y aprobada por el Congreso del Estado el 18 de agosto de 1981, y sigue vigente.

Sus antecedentes se remontan al Instituto de Estudios Superiores del Estado (IESE), que incluía escuelas como la de Enfermería y Derecho. En particular, la Escuela de Derecho abrió sus puertas el 3 de mayo de 1965 y, tras el Decreto No. 95, se integró como Departamento de Derecho dependiente de la UATx.

Al consolidarse como universidad pública y autónoma, la UATx inició actividades con cinco programas educativos: Derecho, Enfermería, Ciencias de la Educación, Contaduría y Odontología. Actualmente, ofrece 36 programas de licenciatura, 2 especialidades, 23 maestrías y 8 doctorados. Su cobertura se ha ampliado a 12 municipios, brindando acceso a la educación a diferentes regiones de Tlaxcala.

En 2022, la Universidad Autónoma de Tlaxcala registró una matrícula de 16,179 estudiantes, de los cuales el 35.9% (5,810) fueron hombres y el 64.1% (10,400) fueron mujeres. Para enero de 2024, esta cifra aumentó a 17,013 estudiantes, con un 36% (6,130) de hombres y un 64% (10,883) de mujeres.

En cuanto a la Facultad de Derecho, mencionada previamente, esta comenzó como la Escuela de Derecho del IESE y luego se integró como el Departamento de Derecho en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. En 2006, se transformó en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, consolidándose finalmente como la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología.

Actualmente, ofrece tres programas de licenciatura: Derecho, Ciencias Políticas y Administración Pública, y Criminología. De la matrícula general de la universidad (17,000 estudiantes), 2,880 se encontraban inscritos en las licenciaturas de esta facultad, representando casi el 17% del total. De ellos, 2,426 pertenecían a la licenciatura en Derecho, 298 a Ciencias Políticas, y el resto a Criminología.

El plan de estudios vigente de la Licenciatura en Derecho, correspondiente al año 2003, tiene como misión “formar profesionistas con un enfoque humanista,

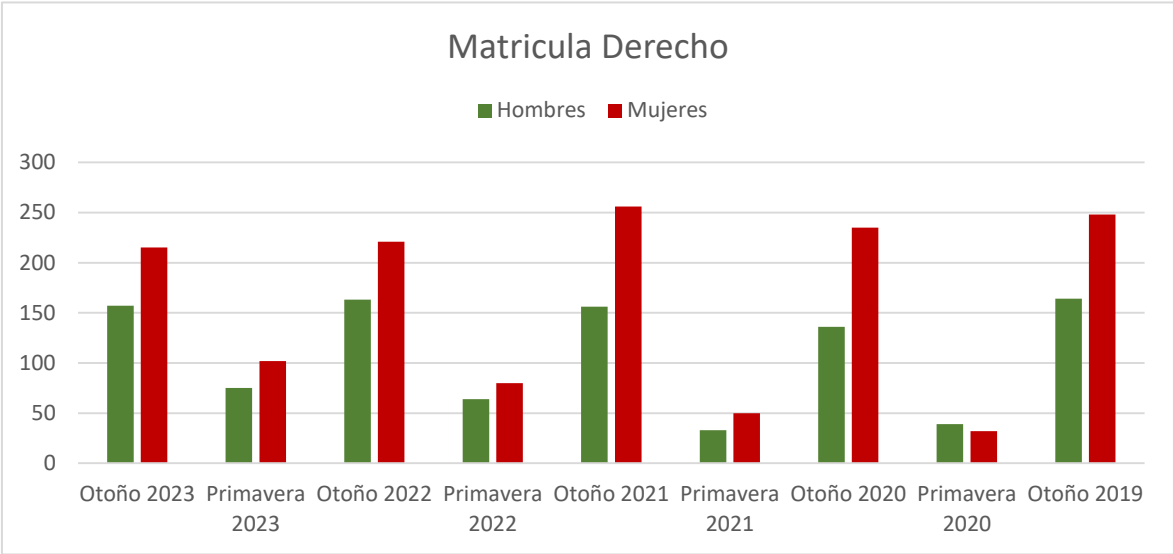
integrador y basado en capacidades” (Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología, 2023). Este plan busca contribuir al desarrollo social y ético de la comunidad mediante la formación de estudiantes con pensamiento crítico, habilidades profesionales y responsabilidad social.

El programa tiene como objetivo posicionarse como un referente en la educación jurídica, comprometiéndose a formar abogados con una sólida preparación profesional, ética y con la capacidad de contribuir al bienestar social y a la justicia. Su propósito es asegurar que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan integrarse con éxito al ámbito jurídico, con un sentido de responsabilidad hacia la sociedad y el entorno, fomentando la innovación y la justicia (Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología, 2023).

Entre sus principales metas, se encuentra la de formar profesionales con una preparación académica y ética sólida, promover la justicia social y desarrollar habilidades que permitan enfrentar los desafíos actuales y futuros del derecho. En el perfil de egreso, se establece que el graduado de la Licenciatura en Derecho debe tener la capacidad de aplicar conocimientos teóricos y prácticos en diversas áreas del derecho y actuar con responsabilidad social, ética profesional y habilidades para la resolución de conflictos, la defensa de los derechos humanos y la contribución al bienestar social (Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología, 2023).

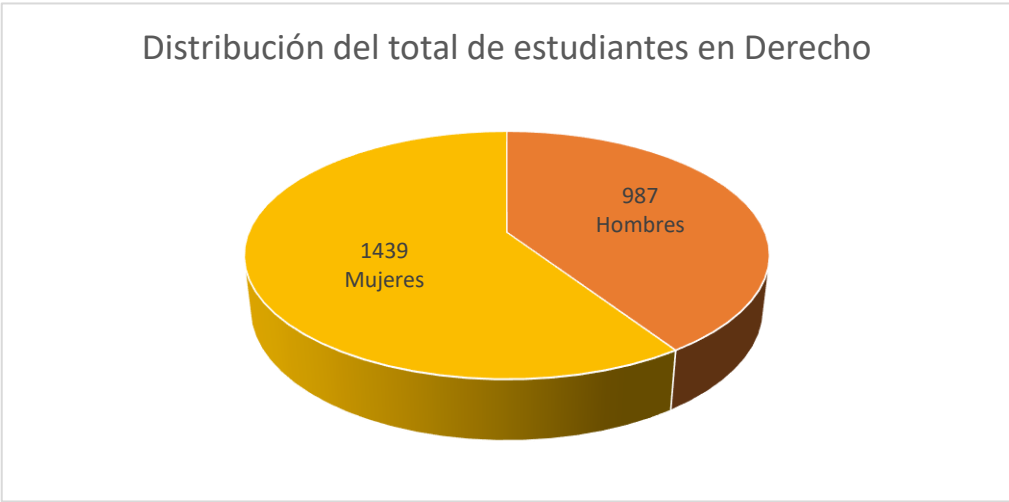
Al buscar frases como “equidad de género” o “perspectiva de género” en el Plan de Estudios 2023, se observa que solo se mencionan en tres ocasiones a lo largo del documento. Estas referencias indican que el plan integra la perspectiva de género en su enfoque humanista y formativo, promoviendo el respeto a la diversidad y la inclusión, así como el combate a la discriminación y la violencia en sus prácticas docentes y profesionales.

Gráfica 1: Matrícula de la Licenciatura en Derecho por periodo



Nota: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de la página web de la UATx

Gráfica 2: Distribución por sexo del total de la matrícula en Derecho



Nota: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de la página web de la UATx

En relación con el programa de la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, el plan de estudios más reciente, correspondiente a 2023, tiene como misión “formar profesionales líderes con vocación de servicio y calidad humana, expertos en temas sociopolíticos, de gobierno y administración pública” (Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología, 2023). El programa promueve la realización de investigación científica para generar y aplicar

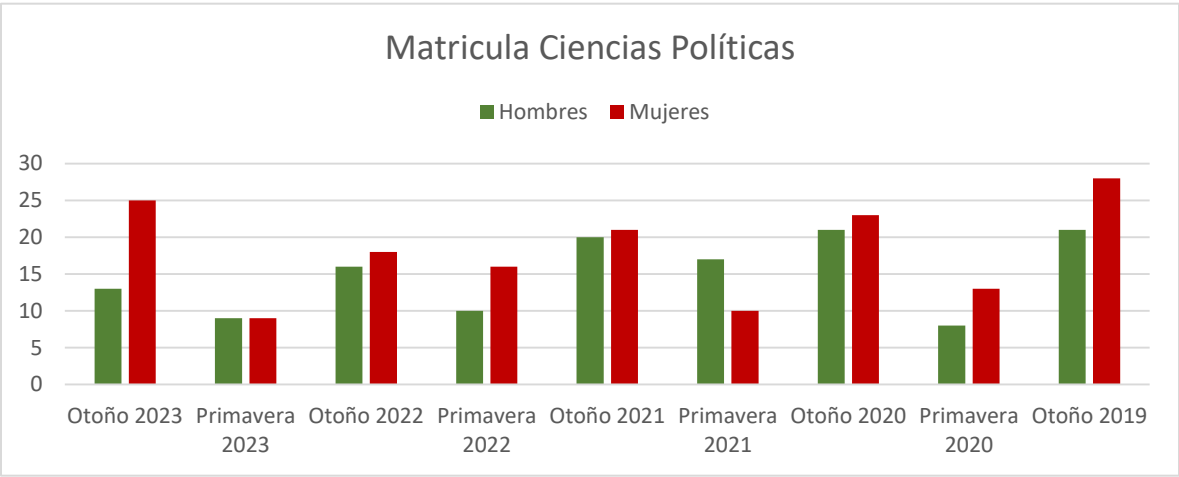
conocimientos que ofrezcan soluciones innovadoras, contribuyendo al bienestar social de la comunidad, región y país.

Su visión es consolidarse como un referente regional en la formación profesional humanista y de calidad en las áreas de gestión pública y análisis político, con egresados que apliquen sus capacidades estratégicas y experiencia para impactar positivamente en su entorno (Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología, 2023).

El programa busca fortalecer capacidades profesionales con un sentido social, orientadas al bienestar y la justicia social, y contribuir al desarrollo local, regional, nacional e internacional mediante estrategias teóricas, metodológicas y prácticas. Además, el plan tiene como objetivo que el egresado de la licenciatura sea capaz de aplicar metodologías y técnicas de investigación para el análisis y diseño de políticas públicas y modelos gerenciales, generando estrategias multidisciplinarias para mejorar las condiciones sociales y reducir la brecha social. También se pretende que desarrolle habilidades para argumentar y exponer problemáticas sociopolíticas basadas en principios éticos (Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología, 2023).

Al igual que el plan de Derecho, incluye la perspectiva de género en su enfoque humanista. Sin embargo, el plan de la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública incorpora un apartado específico sobre la necesidad de aplicar la perspectiva de género en el estudio de la Ciencia Política y la Administración Pública como un enfoque relevante para reducir desigualdades y promover la justicia social. Como parte del seguimiento a egresados, se aplicó una encuesta exploratoria de respuestas mixtas, la cual reveló que poco menos del 50% de los egresados siente que no ha desarrollado completamente competencias en áreas como la formación humanista, defensa de los derechos humanos, protección del medio ambiente, equidad de género, y diversidad sexual y cultural, que el propio plan de estudios identifica como áreas de oportunidad (Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología, 2023).

Gráfica 3: Matrícula de la Licenciatura en Ciencias Políticas por periodo



Nota: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de la página web de la UATx

Gráfica 4: Distribución por sexo del total de la matrícula en Ciencias Políticas



Nota: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de la página web de la UATx

Finalmente, es importante destacar que, aunque la licenciatura en Criminología no es de reciente creación, tuvo un periodo de suspensión de actividades que han sido retomadas recientemente. Por esta razón, existe poca información publicada acerca de su plan de estudios, malla curricular, entre otros aspectos.

Aunque Tlaxcala es el estado más pequeño del país, alberga alrededor de 39 mil estudiantes de educación superior (según cifras del INEGI), distribuidos en universidades públicas y privadas. La UATx concentra al 45% de este estudiantado,

lo que refleja su alta demanda. Además, la licenciatura en Derecho es una de las carreras con mayor número de estudiantes, y, como se observó en las cifras y gráficas anteriores, la matrícula es predominantemente femenina, con una ventaja del 18% en comparación con la de los varones.

Estos datos podrían sugerir que en la Facultad ya no existen, o no deberían existir, problemas relacionados con roles y estereotipos de género, dado que se percibe como un espacio cada vez más feminizado. Sin embargo, aunque en términos cuantitativos hay un mayor número de mujeres estudiando, esto no implica que hayan dejado de reproducirse los roles y estereotipos de género predominantes en una sociedad patriarcal. Como ya se ha explicado, y como se verá más adelante, las características de la masculinidad hegemónica, a través de las conductas de estudiantes y docentes, continúan reproduciéndose dentro de estos espacios, obstaculizando el avance hacia la igualdad de género y el respeto entre hombres y mujeres, así como entre ellos mismos.

Capítulo 3. La ruta metodológica

En este capítulo se exponen los enfoques metodológicos que guían la investigación, cuyo objetivo es explorar el modelo de masculinidad existente en la FDCPyC y sus implicaciones en la violencia dentro de ese espacio. Partimos de la premisa de que las masculinidades no son una identidad homogénea ni estática, sino el resultado de procesos históricos, sociales y culturales que deben ser examinados a través de herramientas metodológicas cualitativas.

El enfoque principal se centra en la etnografía institucional, complementada con técnicas como la entrevista dialógica, que no solo permite recoger datos, sino también entablar diálogos profundos y colaborativos con los participantes. Esta metodología tiene la capacidad de revelar cómo los sujetos entrevistados construyen y reafirman sus identidades masculinas en interacción con su entorno, mostrando tanto los conflictos como las resistencias a los estereotipos tradicionales de género.

La elección de un enfoque cualitativo no es casual; responde a la necesidad de comprender los fenómenos sociales complejos y dinámicos que rodean las prácticas masculinas en contextos universitarios. A lo largo del capítulo, se detallarán los elementos principales que dieron origen a esta investigación, así como la metodología, los métodos y técnicas empleados. También se abordarán las complicaciones surgidas durante la investigación y las razones detrás de cada elección metodológica, destacando cómo estas herramientas permiten una reflexión crítica sobre la perpetuación de la violencia de género y las posibilidades de transformación en estos espacios.

3.1. Planteamiento del problema

La masculinidad puede entenderse como una construcción social moldeada a través de un proceso histórico, enfrentando diversos contextos y etapas que la han orientado en diferentes direcciones. Un ejemplo de ello se observa en los siglos XVII y XVIII, en Francia e Inglaterra, donde las mujeres comenzaron a cuestionar las conductas de los hombres hacia ellas, exigiendo un trato distinto y mejores

condiciones. Esta reivindicación fue en parte aceptada por algunos hombres de estratos sociales acomodados, quienes expresaron su acuerdo mediante cambios en su vestimenta, como el uso de plumas, pelucas y maquillaje; sin embargo, estos cambios se revirtieron con la Revolución Francesa. De modo similar, en el siglo XIX, la filosofía positivista y el avance de las ciencias acentuaron las diferencias biológicas entre géneros (Burin & Meler, 2001). Esto ha contribuido a una marcada brecha entre lo masculino y lo femenino, estableciendo un modelo único de masculinidad. En esa diferenciación biológica se fundamenta uno de los problemas de las desigualdades de género, lo que hace necesario comprender cómo se construye la masculinidad y de qué manera los estudiantes universitarios le otorgan sentido y significado a la forma en que expresan su identidad masculina.

Esta investigación se centra en el ámbito universitario, considerado un espacio masculinizado. Autores como Siles Bárcenas (2021) y Peña Axt et al. (2022) señalan que dichos espacios suelen estar dominados y controlados por hombres, reproduciendo conductas y estereotipos asociados a la masculinidad hegemónica, lo cual contribuye a la perpetuación de diversas formas de violencia. No obstante, también se ha observado que algunos hombres cuestionan estos comportamientos y estereotipos, proponiendo así una ruptura con la masculinidad tradicional.

En el contexto universitario, estas prácticas violentas son evidentes, aunque no son exclusivas de este nivel educativo. Jerson Chuquilin Cubas y Maribel Zagaceta Sarmiento (2017) realizaron un estudio en una escuela secundaria en la Ciudad de México, en el que documentaron, a través de testimonios y trabajo de campo, diversas formas de violencia (física, verbal, emocional y acoso) que ocurren en ese entorno. Estas conductas se presentan tanto entre estudiantes como de estudiantes hacia docentes y directivos, quienes a su vez ejercen violencia simbólica y emocional para mantener una apariencia de control.

Autores como Trucco e Inostroza (2017), Ayala-Carrillo (2015), Rodríguez-Covarrubias et al. (2016), Tlalolin Morales (2017), Carrillo Meráz (2015), Oliva Zarate et al. (2012), entre otros, han abordado la violencia en los espacios educativos, evidenciando cómo estas conductas se normalizan en las

universidades y se ven influenciadas por patrones de comportamiento familiares. Este contexto universitario resulta propicio para la reproducción de actitudes asociadas a la masculinidad hegemónica.

Al observar la relación entre masculinidad hegemónica y violencia, es fundamental comprender el significado de este concepto. Bonino Méndez (2002) sostiene que la masculinidad tradicional y la masculinidad hegemónica son equivalentes, siendo esta última un modelo social dominante que impone una forma específica de ser hombre, caracterizada por conductas y actitudes propias de este ideal. Esto se vincula con lo planteado por Kimmel (1997) sobre el “mito del verdadero hombre”, que establece conductas consideradas esenciales para que un hombre sea percibido como viril, destacando especialmente la ausencia de comportamientos considerados femeninos.

Este modelo de masculinidad puede conducir a conductas violentas, entendiendo la violencia como cualquier acción destinada a dañar intencionalmente a otra persona mediante el uso de la fuerza física u otros medios, incluyendo la violencia psicológica, económica o simbólica, con el fin de someter a la víctima a su voluntad (Martínez Pacheco, 2016).

3.1.1 Preguntas de Investigación

Los autores citados destacan las características de un modelo de masculinidad hegemónica que ha persistido a lo largo del tiempo. Este modelo puede derivar en comportamientos violentos, revelando una relación entre masculinidad y violencia que afecta tanto a mujeres como a hombres. Sin embargo, se ha estudiado de manera limitada cómo esta violencia impacta a los hombres heterosexuales, quienes a menudo son los principales perpetradores de estas conductas, las cuales tienden a dirigirse hacia mujeres y otras identidades de género percibidas como femeninas, manifestándose en conductas misóginas, homofóbicas y transfóbicas.

Estas observaciones suscitan interrogantes sobre las características del modelo de masculinidad vigente en la institución universitaria, los tipos de violencia que se ejercen entre hombres y el rol que juega el entorno en la contribución de estas

conductas. Es a través de estos cuestionamientos es que se pronuncian las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué modelo de masculinidad es el que impera dentro de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología, y cómo influye en los estudiantes para llevarlos a adoptar conductas violentas hacia otros hombres? A partir de la perspectiva de los estudiantes sobre su masculinidad y la forma en que otros hombres la expresan y sobre si han observado algún tipo de conducta que se relacione con la masculinidad y la violencia, ya sea sobre otros o sobre sí mismos, y así conocer si existe relación entre las conductas de los alumnos y la expresión de la masculinidad dentro de la FDCPyC, entendiendo que el espacio influye en las conductas de aquellos que lo integran, de este modo, al responder esta pregunta, también se buscará entender si el espacio universitario fomenta tales conductas.

Otro cuestionamiento es, ¿de qué formas se manifiestan estas violencias y cómo las experimentan los estudiantes? Dado que existen diversos tipos de violencia, es necesario identificar cómo se presentan en este entorno y evaluar la conciencia de los estudiantes respecto a dichas conductas.

3.1.2 Justificación

Identificar las causas y manifestaciones de violencia que los hombres ejercen hacia otros hombres, así como conocer si quienes la sufren o ejercen tienen conciencia de sus efectos, no es fácil de visibilizar. Este tipo de violencia suele aceptarse, justificarse y normalizarse entre hombres; rechazarla implicaría cuestionar la masculinidad.

Al hacer una reflexión sobre las conductas violentas en el entorno escolar, podemos dar cuenta de que durante la educación básica y media superior se abordan temas de esta índole, como el “bullying”, siendo uno de los tipos de violencia más conocidos. Según la UNESCO, “el Plan Internacional estima que 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de violencia en las escuelas, afectando desproporcionadamente a niñas y a quienes no se ajustan a normas sexuales y de género dominantes” (Monsalve Trujillo, 2022, p. 16).

Con lo anterior, podría pensarse que las conductas violentas desaparecen al terminar la educación media superior, y que en un nivel superior ya no habrá más conductas así. Sin embargo, al ingresar a la universidad, observamos que, aunque la violencia física puede disminuir, emerge una violencia más simbólica, que es expresada de diferentes formas y tipos. Estas conductas suelen pasar desapercibidas y parecer invisibles, pero han sido normalizadas, a pesar de los lineamientos y normas que deberían prevenirlas.

Aunque es un fenómeno que afecta principalmente al género femenino, también afecta a todo aquel que no se ajusta a las normas de género establecidas, en este caso, la masculinidad hegemónica. Por tanto, la violencia impacta a hombres y mujeres, aunque la que sufren los hombres se considera parte de su rol de género. Además, el entorno universitario se percibe masculinizado, lo cual promueve la reproducción de estas conductas atribuidas a roles masculinos o femeninos.

3.1.3 Delimitación

A pesar de que existen distintos espacios asociados a lo masculino, esta investigación se centra en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Como menciona Juan Carlos Peña Axt et al. (2022), las universidades reproducen conductas y estereotipos vinculados a la masculinidad hegemónica. En el XV Curso Interinstitucional sobre Género y Educación Superior de la UNAM, se describe a la universidad como un “espacio masculinizado” (2021), caracterizado por una estructura de poder y comunicación dominada por los hombres, en el cual las relaciones sociales se basan en una masculinidad hegemónica. Por lo tanto, la universidad representa el contexto ideal para esta investigación.

Si bien existen múltiples facultades y licenciaturas, algunas más relacionadas con estereotipos masculinos, como ingenierías o ciencias exactas, se optó por enfocar la investigación en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología. Aunque en términos cuantitativos esta facultad tiene cada vez más alumnas y goza de un prestigio social donde se aboga por derechos igualitarios, mantiene una estructura masculinizada. Esto es evidente en sus jerarquías, históricamente

dominadas por hombres, ya que los directores siempre han sido hombres, lo cual refuerza su carácter masculinizado.

Además, las licenciaturas pueden entenderse como masculinizantes, tanto en el aspecto académico como en el laboral. Paulina García-Corral (2019) analiza la masculinización en la licenciatura en Derecho, señalando que, aunque numéricamente haya una paridad de género en el alumnado, aún persisten elementos de la estructura masculina, reproduciéndose ideas vinculadas a la masculinidad hegemónica.

Karolina Monika Gilas (2021) discute el sesgo androcéntrico en la enseñanza de Ciencia Política, donde las lecturas suelen ser de autores masculinos, excluyendo otros aportes a la ciencia. Esto es común en muchas áreas y resalta la necesidad de integrar el concepto de género en el plan de estudios para comprender los fenómenos sociales sin sesgos.

Por último, Ana García Crespo (2022) explora la Criminología, y aunque no se centra solo en el ámbito educativo sino también considera el laboral, señalando un modelo androcéntrico predominante. Destaca la importancia de enseñar con una perspectiva de género para sensibilizar a los estudiantes y cambiar actitudes respecto a los roles y estereotipos de género. En general, se observa un predominio de actitudes vinculadas a la masculinidad hegemónica debido al sesgo androcéntrico.

La delimitación temporal de la investigación corresponde al curso 2023-2024, ya que este periodo representa el inicio de un nuevo ciclo escolar, con nuevos estudiantes que se incorporan a estos espacios. Al mismo tiempo, los estudiantes de semestres avanzados están por finalizar sus estudios, lo cual permite comprender las perspectivas de quienes recién ingresan y de quienes están próximos a egresar.

3.1.4 Objetivos

El objetivo de esta investigación es analizar las conductas vinculadas a la masculinidad y la violencia de los estudiantes,

General:

Analizar las conductas de los estudiantes, dentro del espacio universitario vinculadas a la masculinidad y la violencia, con el fin de identificar el modelo de masculinidad prevaleciente en la FDCPyC, destacando las conductas violentas que el estudiante desarrolla en este escenario universitario y determinar si el espacio influye en las conductas de los estudiantes y de manera particular, daremos cuenta de las formas de violencia que el estudiantado practica en sus relaciones con sus compañeros y para sí.

Específicos:

1. Identificar el modelo de masculinidad existente en la universidad y evaluar si este, junto con el espacio escolar, influye en los estudiantes para adoptar conductas violentas.
2. Identificar y describir las formas y tipos de violencia que se llevan a cabo en ese espacio y en las interacciones entre hombres, para así observar las conductas violentas predominantes.
3. Describir las experiencias de los estudiantes ante esas conductas violentas y si son conscientes de ello, tanto si son víctimas como si son perpetradores, considerando la posible justificación y normalización de estos comportamientos.

3.2 La metodología cualitativa

Esta investigación se basa en una metodología cualitativa, adecuada para estudiar fenómenos sociales relacionados con la violencia, así como las percepciones y valoraciones de quienes interactúan en el contexto escolar. Para Taylor y Bogdan (1987), la metodología cualitativa busca comprender los fenómenos sociales y humanos, en lugar de solo medir variables o explorar relaciones causales, al reconocer que la realidad social es compleja y subjetiva. Este enfoque permite explorar las perspectivas y experiencias de los participantes desde sus propios puntos de vista.

La metodología se fundamenta en la interpretación de los datos recolectados, reconociendo que dicha interpretación está influida por el entorno socio-cultural tanto del investigador como de los participantes. Se emplean métodos flexibles y adaptables, como la observación participante, entrevistas dialógicas y análisis de contenido, entre otros, para captar la complejidad de los fenómenos estudiados. Además, se enfatiza la importancia de entender los fenómenos en su contexto social, cultural e histórico, dado que estos elementos influyen en el desarrollo e interpretación de los fenómenos sociales.

Todo esto se realiza teniendo en cuenta las cuestiones éticas de la investigación cualitativa, como el respeto a la autonomía de los participantes, la confidencialidad, la privacidad y la protección de los derechos humanos.

3.2.1 Población de estudio

En este apartado se presentan a los estudiantes que participaron en esta investigación, debido a que son parte importante de la realización de esta tesis. Para la selección se tomó en cuenta en primera instancia, el espacio: la FDCPyC; en la cual se buscó a estudiantes entre los 18 y 23 años, edades comunes para aquellos que se encuentran en los primeros y últimos semestres de estudio, de igual manera, ante las dificultades que existieron al momento de aplicar las técnicas de investigación, se buscó a exestudiantes de la licenciatura en Derecho.

Derivado de la observación que se realizó, para incluir a los participantes, además del semestre, se consideraron algunos criterios, entre ellos, que reflejaran alguna de las siguientes características en la expresión de su masculinidad:

- Vestimenta y apariencia física
- Forma de relacionarse con otros
- Tipo de conversación con sus compañeros

Estos criterios, se tomaron en cuenta porque representan un cambio en la manera que la masculinidad se expresa y llevó a tener participantes que (en su mayoría) mostraban cambios en su expresión de género, y guiaron la selección e invitación de estudiantes de ambas licenciaturas, que concluyó con una muestra de 9

estudiantes en total, 4 de la licenciatura en Derecho y 5 de la licenciatura en Ciencias Políticas.

A continuación, se presenta una tabla general en la que se muestra a los estudiantes que participaron en las entrevistas, utilizando un seudónimo para cada uno de ellos. Esta medida responde a la pertinencia ética de la investigación, y los seudónimos serán empleados de manera constante a lo largo del estudio.

Tabla 2: Estudiantes entrevistados de la FDCPyC.

Nombre	Semestre	Licenciatura
Mario	Noveno	Derecho
Zaid	Primero	Derecho
Alfonso	Estudió hasta sexto semestre	Derecho
Eduardo	Egresado	Derecho
Jorge	Noveno	Ciencias Políticas
Raúl	Noveno	Ciencias Políticas
Marco	Noveno	Ciencias Políticas
Fernando	Noveno	Ciencias Políticas
Emanuel	Noveno	Ciencias Políticas

Fuente: Elaboración propia

3.2.2 La etnografía

Para abordar el enfoque etnográfico, retomamos las aportaciones de Taylor y Bogdan (1987), quienes la definen como un método de investigación basado en la observación participante y la inmersión en un entorno social específico para comprender prácticas culturales, normas y significados compartidos. Esta destaca el papel activo del investigador y la importancia de una inmersión en el contexto estudiado para obtener una comprensión profunda y contextualizada de las prácticas culturales. Al ser parte de una metodología cualitativa, también implica

consideraciones éticas en la recolección de información, con el fin de respetar la autonomía de los participantes y representar de manera justa y precisa la cultura estudiada. La etnografía es uno de los enfoques cualitativos principales para comprender la vida social y cultural.

Por su parte, Hammersley y Atkinson (1994) describen el método etnográfico como observación participante, donde el investigador se involucra en la vida de las personas, viendo y escuchando lo que sucede desde la perspectiva de quienes componen el espacio observado. En el contexto de esta investigación, se aplica en cuanto a la observación de los estudiantes de las licenciaturas en el entorno universitario, permitiendo describir cómo interactúan y se relacionan entre sí, proporcionando una visión general de las relaciones masculinas.

3.2.3 La etnografía institucional

Para iniciar este apartado, es importante definir la etnografía institucional, ya que, aunque se han descrito los fundamentos de la etnografía, el adjetivo “institucional” señala un enfoque específico. En términos generales, esta modalidad etnográfica estudia el funcionamiento interno de las instituciones sociales y la forma en que las personas interactúan con ellas.

Un ejemplo de este abordaje se observa en Goffman (2001), en el cual, si bien no utiliza explícitamente el término, puede considerarse parte de la etnografía institucional al explorar cómo funcionan las instituciones y cómo las personas se adaptan a ellas.

Otro autor que contribuyó al desarrollo de esta etnografía fue Garfinkel (2006), quien analizó cómo las personas construyen y mantienen el orden social en su vida cotidiana. Su enfoque destaca la importancia de estudiar las prácticas y rutinas diarias dentro de las instituciones para comprender cómo se producen y reproducen las estructuras sociales.

También destaca el trabajo de Everett Hughes: *Men and their Work* (2013), que, sin emplear el término “etnografía institucional”, analiza las prácticas y la cultura en una institución laboral. Este enfoque proporciona una visión detallada de cómo los

trabajadores interactúan entre sí y con la estructura de la fábrica, y cómo la cultura laboral influye en sus vidas dentro y fuera del ámbito laboral, sentando algunas bases para la etnografía institucional.

Esta metodología se aplica perfectamente a esta investigación, debido a que se lleva a cabo con estudiantes de nivel superior, tomando en cuenta factores como las relaciones dentro del espacio escolar y cómo la institución educativa influye en ellos. Además, se considera el rol de los docentes como representantes de la institución ante los estudiantes.

Por lo tanto, se emplea una etnografía institucional, la cual, de acuerdo con Gabriel Vázquez (2017), “sus propósitos redundan en identificar aspectos problemáticos del comportamiento en la escuela a través del método etnográfico” (p. 118). Esta investigación se realizó mediante observación directa en la facultad, fuera del aula, dando oportunidad a observar cómo se relacionan entre estudiantes y revelando posibles distinciones y diferencias entre ellos.

3.3 Técnicas de recolección de información

La recolección de datos se inició mediante el método etnográfico institucional, lo que permitió reconocer el entorno y observar a los estudiantes en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología. Esto facilitó una observación directa de la convivencia estudiantil tanto en el turno vespertino como en el matutino, con especial atención a las relaciones sociales entre los hombres. Asimismo, se observó cómo los estudiantes se desenvuelven y comportan en los distintos espacios de la institución.

En un inicio, se había planeado utilizar grupos focales para recabar experiencias de los hombres en el ámbito escolar, seleccionando a estudiantes de noveno y primer semestre de las licenciaturas en Derecho y Ciencias Políticas. El objetivo era comparar las perspectivas de masculinidad y violencia, así como analizar la influencia que la universidad pudiera tener en la adopción de conductas propias de una masculinidad hegemónica.

Inicialmente se pensó en formar grupos de ocho participantes, sin embargo, hubo complicaciones para llevar a cabo dichos grupos, ya que la participación de los estudiantes de Derecho fue menor de lo esperado. A pesar de que se les invitó y confirmaron su asistencia a través de WhatsApp, adaptando los horarios para ambos turnos, solo asistieron dos estudiantes al encuentro: Mario, de noveno semestre, y Zaid, de primero (se utilizaron seudónimos para proteger su identidad siguiendo los principios éticos de la investigación).

Asimismo, con los estudiantes de Ciencias Políticas se presentaron dificultades similares. Los estudiantes de primer semestre manifestaron falta de interés o de disponibilidad de tiempo, ya que muchos trabajaban después de clases, y solo uno había confirmado su participación, aunque finalmente no asistió. En contraste, los estudiantes de noveno semestre mostraron mayor disposición, y los tres que aceptaron desde el inicio estuvieron presentes el día acordado.

Debido a estas razones, se optó por una técnica alternativa: la entrevista dialógica, que se adaptó mejor a las circunstancias y facilitó una interacción más enriquecedora con los participantes. Se realizaron dos sesiones con cada grupo de estudiantes.

Al finalizar las sesiones, hubo una segunda entrevista dialógica con un guion temático más profundo, aplicada a cuatro estudiantes y exestudiantes: dos hombres de Derecho y dos de Ciencias Políticas. Esta entrevista procuró profundizar en sus experiencias con prácticas violentas y en su consciencia sobre dichas situaciones, abordando temas generales como la masculinidad, la violencia y el contexto universitario, y permitiendo una reflexión más consciente sobre la convergencia de masculinidad y violencia en el ámbito universitario, explorando si han ejercido o recibido violencia.

La información recopilada se analizó mediante el método analítico, definido como un proceso para descomponer un fenómeno en sus elementos constitutivos (Lopera Echavarría, Ramírez Gómez, Zuluaga Aristizábal, & Ortiz Vanegas, 2010, p. 18). A través de cuatro elementos clave—comprender, criticar, contrastar e incorporar—

se buscó captar las conductas de los estudiantes en relación con la masculinidad hegemónica y la violencia.

3.3.1 La entrevista dialógica

La entrevista dialógica es un enfoque que prioriza el diálogo abierto y la interacción entre entrevistador y entrevistado. A diferencia de las entrevistas estructuradas o semiestructuradas, en las que el entrevistador sigue un conjunto de preguntas predefinidas, en la entrevista dialógica se fomenta una conversación fluida y natural. Este tipo de entrevista busca crear un ambiente de confianza y apertura que permita una exploración profunda de los temas abordados, en el que tanto el entrevistador como el entrevistado comparten ideas, experiencias y reflexiones de manera colaborativa.

Paulo Freire, quien, en su obra *Pedagogía del oprimido* (1972), presenta un enfoque dialógico en la educación y en la construcción del conocimiento, lo cual ha sido esencial para muchos investigadores que adoptan la entrevista dialógica. Freire promueve el diálogo como un proceso emancipador y horizontal entre educadores y educandos, aplicable también a la investigación cualitativa.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos y María Meneses (2014), al desarrollar las epistemologías del sur, proponen un enfoque que desafía las jerarquías tradicionales del conocimiento. En sus trabajos, el diálogo se convierte en un elemento central para superar la dominación epistemológica y promover la justicia cognitiva, reflejándose en los métodos dialógicos de investigación que emplean.

Steinar Kvale (1996), un teórico destacado en investigación cualitativa, concibe la entrevista como un proceso conversacional, un diálogo en el que el entrevistador busca comprender las perspectivas del entrevistado. Este enfoque representa una relación más horizontal y menos jerárquica, sentando las bases para la entrevista dialógica. Kvale considera al entrevistador no solo como un receptor pasivo de información, sino como un participante activo que guía el proceso mediante preguntas reflexivas, fomentando el pensamiento del entrevistado.

Aunque Kvale no usa tal cual el término “entrevista dialógica,” sus ideas coinciden con varios de sus principios, especialmente en la idea de la entrevista como co-construcción del conocimiento. Su énfasis en la reciprocidad, el respeto y la sensibilidad ética son fundamentos que también caracterizan la entrevista dialógica. Además, su rechazo a la objetividad y la búsqueda de “verdades absolutas” se alinean con enfoques que priorizan la pluralidad de voces y perspectivas.

Podría pensarse que la entrevista ya incluye un carácter dialógico implícito; sin embargo, este modelo facilita recolección de información, tanto en contextos individuales como grupales. Asimismo, permite generar un ambiente de mayor comodidad, ya que promueve una interacción más cercana entre entrevistador y entrevistado, generando un diálogo enriquecedor en el que ambos comparten vivencias y experiencias.

Kenneth J. Gergen (1996) define la entrevista dialógica como un proceso interactivo en el cual el entrevistador y el entrevistado participan en un diálogo abierto y colaborativo, explorando y construyendo significados compartidos. Desde esta perspectiva, la entrevista no es solo un intercambio de preguntas y respuestas, sino una conversación dinámica donde se construyen y negocian realidades. Gergen argumenta que la realidad es construida mediante interacciones sociales y discursivas, y que las entrevistas constituyen una vía crucial para explorar y co-crear significados en estos contextos.

Gergen enfatiza que la entrevista dialógica trasciende la recolección de datos: es un medio para revelar cómo las personas interpretan y dan forma a sus experiencias en interacción con otros y con el entorno social y cultural. La entrevista dialógica, en este sentido, es fundamental para comprender la naturaleza relacional y construida de la realidad, mostrando no solo las creencias y experiencias individuales, sino también cómo estas están moldeadas por el contexto social y cultural. Así, el diálogo entre entrevistador y entrevistado refleja tanto las realidades individuales como contribuye a construir y negociar realidades compartidas.

Para Gergen, la entrevista dialógica se distingue por su énfasis en el diálogo abierto, la colaboración y la exploración de significados compartidos, convirtiéndose en una herramienta esencial para comprender la naturaleza relacional de la realidad y las complejidades de la experiencia humana en contextos sociales.

Este enfoque es útil cuando se busca comprender las perspectivas, emociones y motivaciones de los entrevistados, razón por la cual se eligió esta técnica en lugar de los grupos focales. Su implementación se adaptó mejor al contexto de la investigación, generando una mayor confianza en los entrevistados y permitiéndoles expresarse de manera más abierta.

3.3.2 Recolección y sistematización de la información

Para dar inicio con la investigación de campo, se inició con la etnografía institucional. Se realizó dentro de la facultad entre 3 a 4 días por semana, con variaciones en la duración del número de horas, que en promedio fueron de 4 a 6 horas diarias, con el propósito de observar a los estudiantes de ambos turnos, de forma particular a los estudiantes de noveno semestre, debido a que esos semestres se encuentran en el turno vespertino.

Se hicieron recorridos constantes en las áreas comunes para observar el comportamiento de los hombres y la manera que tienen para relacionarse entre sí en los diferentes espacios, esta actividad permitió la selección de los estudiantes sujetos a las entrevistas. Posterior a eso, al tomar en cuenta los criterios antes mencionados, se les hizo una invitación personal para participar en la investigación, cabe aclarar que no a todos aceptaron, y aunque algunos si lo hicieron, no se presentaron a las reuniones acordadas.

La entrevista dialógica contó con dos modalidades, la primera, en modalidad grupal y repartida en cuatro sesiones (dos con los estudiantes de derecho y las otras dos con los de ciencias policías), en las que estuvieron dos o más estudiantes dentro de la misma sesión, lo cual promovió un dialogo más fluido y en la que se podían notar las diferencias y similitudes entre cada participante. La segunda, fue la entrevista dialógica con guion temático a profundidad, aplicada de modo presencial

y digital, ya que hubo participantes con los que se complicaba el horario, lo que derivó en la realización de una única sesión por entrevistado.

El hecho de que las entrevistas fueran aplicadas a través de ésta técnica, ayudó bastante para generar mayor confianza entre entrevistado y entrevistador, lo que resultó en que se expresaran sin miedo, además de que, atendiendo a la ética académica, se les informó a cada uno de los participantes sobre la recopilación de la información que brindarían a través de grabaciones de voz, sin embargo, para los fines de esta investigación y para protección de sus datos, se hace uso de un seudónimo para identificarlos.

Para la sistematización de la información, se organizaron dos apartados principales: la masculinidad y la violencia; y un tercer apartado secundario: el espacio universitario, la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología; espacio donde la masculinidad y la violencia se desenvuelven, lo que derivó en la siguiente tabla:

Tabla 3: Sistematización de la información por apartados

Apartado principal	Apartado secundario
Masculinidad	Espacio universitario: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología
Violencia	

Fuente: Elaboración Propia

En el apartado de la masculinidad, se hace una descripción sobre lo que los estudiantes perciben y viven referente a ella, se tomó en cuenta su esfera personal y familiar, y posteriormente su desarrollo en el espacio universitario, para comprender la influencia que el espacio puede tener sobre ellos. De la misma manera se aplicó en el apartado de la violencia, de lo personal y familiar, y después, cómo es que se establece la violencia dentro del espacio.

Se debe precisar que, si bien el espacio es parte importante de esta investigación, se deja en un apartado secundario a causa de que, tanto la masculinidad y la violencia parten de conductas derivadas de diferentes contextos sociales, y es el

espacio universitario donde convergen, lo que provoca que dicho espacio se vea transformado, y a su vez, influya sobre las personas que en él conviven.

Capítulo 4. Análisis de datos

Este capítulo tiene como propósito analizar los datos obtenidos con el fin de comprender cómo los estudiantes de la FDCPyC construyen su concepto de masculinidad y cómo se establece un modelo particular dentro de la Facultad. Además, se examina la relación entre masculinidad y violencia, poniendo énfasis en ciertos comportamientos que se normalizan entre hombres dentro de la universidad.

El análisis de los datos permite desentrañar las diversas formas en que se articula la masculinidad y cómo los estudiantes viven y reproducen estos constructos en sus interacciones cotidianas. El estudio no solo evidencia las características de la masculinidad hegemónica, sino que también explora las maneras en cómo algunos estudiantes desafían o reinterpretan estos modelos. A través de este análisis, se identifican matices entre los distintos grupos estudiantiles, resaltando la influencia de factores como la carrera, la antigüedad en la universidad, la orientación sexual y las experiencias personales, incluso, el hecho de haber salido de la institución y desarrollarse en otros espacios académicos.

Este capítulo, por lo tanto, ofrece una mirada crítica a las dinámicas de poder, privilegio y vulnerabilidad que atraviesan las experiencias masculinas en este espacio académico.

4.1 El modelo de masculinidad - “Hombre”

“No es más hombre el que parece
Ni el que grita más y espanta
Sino el que tiene en su voz
La verdad de su palabra”
(Hombre, Ruiz Narváez.
Grabada por Napoleón. 1977)

Para introducir a nuestros entrevistados, tomé como referencia el título de una canción de Napoleón, la cual reflexiona sobre la masculinidad e invita a los hombres

a ser auténticos y valientes. La letra sugiere que ser hombre va más allá de cumplir con estereotipos, como ser estoico o no expresar emociones; además, critica la visión de la masculinidad basada en la cantidad de mujeres con las que un hombre puede estar o en su capacidad para beber alcohol. En cambio, propone satisfacer las necesidades emocionales como una muestra genuina de ser hombre.

En última instancia, esta canción es un llamado a la autenticidad y la responsabilidad personal. No obstante, también encasilla a los hombres al implicar que deben ser responsables, una cualidad que fue una respuesta recurrente a la pregunta “¿Qué es ser hombre?”. La responsabilidad, entendida como un valor en el que el individuo actúa de acuerdo con lo que se espera de él, emerge como una característica destacada en la construcción de la masculinidad; ser hombre parece consistir en ajustarse a lo que la sociedad define.

Una característica no considerada en esta investigación, pero que surgió en algunos entrevistados, es la diversidad de orientación sexual. Dos de los participantes entrevistados en profundidad poseen orientaciones sexuales distintas a las de los demás, lo que permitió obtener una perspectiva enriquecida sobre lo que representa la masculinidad y la violencia en los espacios académicos.

La obtención de la información de éste apartado fue a través de la etnografía institucional, donde a partir de las conductas observadas por todos los estudiantes se obtuvo información sobre la manera de expresar la masculinidad en la Facultad; y la entrevista dialógica, con la que se obtuvo información más detallada, al cuestionar a los estudiantes sobre las conductas existentes referentes a la masculinidad en dicho espacio.

4.1.1 Presentación de los entrevistados: los abogados

Como ya se mencionó, se optó por realizar entrevistas dialógicas debido a las dificultades para llevar a cabo grupos focales. Es importante aclarar que hay dos participantes que ya no son estudiantes de la licenciatura, pero no se puede llamar a ambos “egresados”, ya que no comparten esta condición. Como alguna vez dijo un profesor, “uno no hace población”; por tanto, solo a uno de ellos se le considerará

“egresado”. El otro participante se dio de baja en sexto semestre, lo que en algunos contextos se denomina “deserción”; sin embargo, para esta investigación se utilizará el término “exestudiante”, por ser más neutral y menos estigmatizante.

Mario es un estudiante de 23 años que cursa el noveno semestre. Además de sus estudios, trabaja en una dependencia de gobierno, vive con sus padres y tiene dos hermanas menores, mencionó que su entorno familiar ha contribuido a cuestionarse como hombre.

Zaid, de 18 años, está en primer semestre de la licenciatura, vive también con sus padres y no tiene hermanos. Para obtener ingresos, vende dulces en la facultad, lo cual le ha permitido interactuar con diversos hombres, tanto alumnos como profesores, y esto le ha llevado a reflexionar sobre su masculinidad.

La diferencia de semestres entre ambos concedió observar las distintas perspectivas de los estudiantes, desde quienes recién ingresan, con ideologías influenciadas por el auge de los estudios de género, feminismo y masculinidades, hasta quienes han pasado varios años en este entorno académico.

Mario, que lleva cuatro años y medio en la licenciatura (aunque no en su totalidad de manera presencial debido a la contingencia por Covid-19), ha experimentado cambios y cuestionamientos sobre temas de género. Ambos expresaron cierta sorpresa al reconocer la normalización de conductas que pueden considerarse violentas.

La aplicación de entrevistas dialógicas con guion temático a profundidad, proporcionó información valiosa sobre una característica no contemplada inicialmente en los entrevistados. Como se mencionó antes, se entrevistó a dos participantes que ya no forman parte de la licenciatura en Derecho, ambos con orientaciones sexuales diferentes, lo cual posibilitó obtener perspectivas diversas sobre la masculinidad y su vivencia al no ajustarse a la “norma” de lo masculino.

Alfonso, de 25 años, estudió hasta sexto semestre antes de darse de baja, no debido a acoso, sino a problemas con algunos profesores, quienes no tomaban en

cuenta sus asistencias cuando participaba en actividades organizadas por la facultad. Un par de años después, continuó sus estudios en otra universidad y en una carrera diferente, lo que le ayudó a comparar y contrastar la vivencia de la masculinidad y las normas de comportamiento en ambos entornos.

Eduardo, por otro lado, sí egresó de la licenciatura, aunque tuvo que darse de baja temporal, debido al acoso sufrido por parte de algunos compañeros y un profesor. Retomó sus estudios al año siguiente y actualmente trabaja de forma independiente como abogado.

Ambos participantes no solo aportaron una visión variada sobre la masculinidad y las implicaciones de no ajustarse a los estándares normativos, sino que también lograron ser autocríticos respecto a sus conductas. Esto les ha permitido identificar actitudes propias de la masculinidad hegemónica, tanto en sí mismos como en su entorno.

Tabla 4: Características de los estudiantes de Derecho entrevistados

Nombre	Edad	Semestre	Ocupación
Mario	23 años	Noveno	Estudiante y servidor público
Zaid	18 años	Primero	Estudiante y vendedor
Alfonso	25 años	Estudió hasta sexto semestre	Estudiante en otra licenciatura
Eduardo	26 años	Egresado	Trabajador independiente

Fuente: Elaboración propia

4.1.2 El modelo de masculinidad en la FDCPyC: Licenciatura en Derecho

A partir de los aportes de Kimmel y Connell, se pueden identificar ciertas características de la masculinidad que se han reproducido a lo largo del tiempo. Las cuales también muestran variaciones según la época, la sociedad y la cultura. Así, es posible clasificar cómo los estudiantes perciben y expresan la masculinidad, ya sea en su forma hegemónica o a través de otras manifestaciones.

Para cada estudiante de la licenciatura en derecho, la construcción de la masculinidad es influenciada por su entorno y se va formando desde sus diversas experiencias y vivencias, lo que genera una visión particular de lo que significa la masculinidad. Incluso entre estudiantes de distintos semestres o egresados pueden observarse diferencias en su percepción y en la manera en que expresan la masculinidad.

Tabla 5: Rasgos de la masculinidad en Derecho

Rasgos	Descripción del estudiantado en derecho
Responsabilidad y respeto	• Es tener responsabilidades, soy una persona pues, responsable... es más que nada ser respetuoso (Zaid, Estudiante de 1°)
	• Ser hombre significa responsabilidad... no solo contigo, sino con los demás (Eduardo, egresado)
	• Es ser respetuoso (Alfonso, exestudiante)
Entendimiento	• Tener una capacidad muy grande de entendimiento (Mario, estudiante de 9°)
Ser consciente	• una persona muy consciente (Eduardo)
	• Ser hombre es ser consciente de que vivo en un privilegio (Eduardo, egresado)
Buen comportamiento	• Ser correctamente y adecuadamente portado (Mario)
	• pero las características que tengo, pues, son esas, sobre todo ser caballeroso, educado (Zaid)
Inteligencia	• tratar de ser inteligente porque pues un hombre debe ser inteligente en varios aspectos (Zaid)
Emocionalidad	• yo como hombre soy muy sensible (Mario)
	• mi nueva idea de la masculinidad es el hecho de permitirme hablar de mis emociones (Eduardo)
Autocuidado	• es reconocer que me cuido y que me gusta cuidarme (Eduardo)

	• ser hombre empieza con autocuidado, empieza con el cuidado físico, pero también mental (Alfonso)
Apoyar o ayudar	• es apoyar en casa, es ayudar a las personas (Alfonso) • apoyar a que otras personas que no tengan esos privilegios (Eduardo)

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo

La mayoría de los testimonios presentan características que no coinciden completamente con la noción de masculinidad hegemónica planteada por Kimmel (1997) y Connell (2005). Esto ocurrió, en especial con el estudiante de noveno semestre y los dos exestudiantes, quienes describen haber experimentado un cambio en su percepción debido a factores diversos, como su entorno familiar, orientación sexual o los problemas que enfrentaron a causa de conductas vinculadas a la masculinidad hegemónica. En cuanto al estudiante de primer semestre, mencionó ciertas particularidades que podrían considerarse parte de estas características de la masculinidad hegemónica.

Un aspecto peculiar dentro de la construcción de la masculinidad es que la responsabilidad parece casi una obligación para los hombres (Connell, 2005; Kimmel, 2008; Butler, 2007; Bourdieu, 2000) debido a las expectativas que esta conlleva. Sin embargo, no parece haber cuestionamientos sobre lo que implica dicha responsabilidad, ya que se refiere como algo que debe cumplirse, integrando incluso el sacrificio como parte de este deber.

En cuanto a ciertos rasgos, encontramos dos perspectivas distintas sobre la consciencia. Aunque ambos se refieren a la importancia de ser conscientes, sus enfoques difieren. Mario, por ejemplo, menciona:

Soy una persona muy consciente, como les comentaba, tengo dos hermanas. Entonces, tengo una capacidad de entendimiento un poquito más grande con ellas, con mi mamá, con mi abuelita, que son cuatro mujeres que he vivido con ellas durante toda mi vida, prácticamente, y me han enseñado muchas cosas, muchos valores, ellas. (Mario, 23 años, estudiante de 9°)

Aquí, Mario destaca su consciencia de las experiencias de vida de sus hermanas, madre y abuela, quienes enfrentan los roles y estereotipos de género impuestos por la sociedad. En contraste, Eduardo se refiere a su consciencia de esta manera:

Para mí ahora ser hombre es ser consciente de que vivo en un privilegio, en parte, y que también busco romper la desigualdad y esta cultura, sí, esta cultura de desigualdad y de no equidad en los géneros, entonces para mí ser hombre es eso, el ya no buscar ser un hombre como se nos ha enseñado, y tener mi nuevo modelo que es a través de identificar que estoy privilegiado por el simple hecho de ser hombre y de buscar la igualdad. (Eduardo, 26 años, egresado)

Eduardo resalta su postura frente a la masculinidad hegemónica, el rechazo a los roles socialmente impuestos y su deseo de aprovechar sus privilegios en una sociedad androcéntrica para promover un cambio hacia la equidad de género en su entorno. Esto es motivado por la orientación sexual que asume y por la cual ha sido víctima de las conductas violentas por parte de otros hombres, a pesar de que de igual manera, ha tenido conductas asociadas a lo hegemónico y violento, y con lo cual ha reflexionado su posicionamiento como hombre, viendo a la masculinidad tradicional como algo negativo.

Cuando se habla de “buen comportamiento,” se hace referencia a lo que ellos consideran conductas valiosas como hombres hacia los demás. Para Mario, los valores que inculca la familia son fundamentales, lo que, según él, aumenta su valor como hombre:

Pero al final de cuentas pues eres un hombre, como el hombre de la casa, como el hombre de tu familia, como el hombre de una pareja, pues siempre tienes que ser responsable, no solo contigo, sino con los demás, y ser correctamente y adecuadamente portado. (Mario, estudiante de 9°)

Para Mario, un buen comportamiento es esencial para ser considerado un buen hombre, ya sea en el hogar, la familia o la pareja. En su opinión, no cumplir con estas características podría llevar a ser percibido como un “mal hombre”.

Con Zaid funciona algo similar, ya que él se ve a sí mismo como un buen hombre por tener características que las valora como buenas:

Pero más que nada yo siento que el ser un hombre abarca más que responsabilidades, abarcan más... pues ese sentimiento, no es algo que yo vea que... es difícil expresar o decir cómo eres como hombre. Porque, pues, solamente soy yo, pero las características que tengo, pues, son esas, sobre todo ser caballeroso, educado y otras más. (Zaid, 18 años, estudiante de 1°)

Para él, no solo basta con ser responsable para ser un “buen hombre” sino que, además, es tener un comportamiento cortés. Sin embargo, a pesar de que no son características de la masculinidad hegemónica, si llegan a ser prácticas sexistas, más en específico, un sexismo benevolente.

Según Peter Glick y Susan T. Fiske (1996), el sexismo benevolente es una forma de sexismo que, aunque parece positiva y protectora hacia las mujeres, contribuye a perpetuar la desigualdad de género. Lo describen como un conjunto de actitudes que idealizan y colocan a las mujeres en un pedestal, bajo la premisa de que deben ser amadas, protegidas y cuidadas por los hombres.

En este sentido, varias actitudes consideradas como “buen comportamiento” se relacionan con el sexismo benevolente, al asumirse el rol de protector de la familia, especialmente hacia su madre y hermanas. Otro estudiante, al definirse como “caballeroso,” también adopta un rol protector o cuidador hacia el género opuesto.

En cuanto a la emocionalidad, Mario y Eduardo (egresado) la consideran una característica valiosa en ellos. Mario menciona ser sensible porque es capaz de expresar sus emociones, especialmente la tristeza, de manera abierta, aunque solo en contextos y con personas específicas. Para Eduardo, expresar sus emociones,

sin limitarse a la tristeza, es parte de su concepto de masculinidad, que él percibe como una “nueva masculinidad”.

Para ambos exestudiantes, el autocuidado es relevante. Tanto Eduardo como Alfonso hablan del cuidado personal en el aspecto físico; sin embargo, Alfonso también destaca la importancia del cuidado de la salud mental:

Para mí ser hombre empieza con autocuidado, empieza con el cuidado físico, pero también mental, como la parte emocional. (Alfonso, 25 años, exestudiante)

La salud mental y la expresión de las emociones son características primordiales para los hombres. De 2017 a 2022, la tasa promedio de suicidio entre ellos fue de 9.9 por cada 100 mil, según el INEGI (2023), una cifra elevada en comparación con la de las mujeres. Entre las causas identificadas se encuentran los roles de género impuestos, ya que, al no expresar sus emociones ni cumplir con ciertos estereotipos, algunos hombres pueden considerar el suicidio como una salida.

Por último, el acto de ayudar o apoyar es también destacado por ambos exestudiantes como parte esencial de su masculinidad. Sin embargo, Alfonso presenta un enfoque hacia lo doméstico, una particularidad que podría considerarse característica de la masculinidad hegemónica, dado que, en la actualidad, el término “ayudar” sigue reflejando los roles de género. Ambos coinciden en la dimensión altruista de ayudar a los demás.

A continuación, se presenta un cuadro que distingue las características de la masculinidad hegemónica y señala si éstas están presentes en los testimonios de los entrevistados. En dicho cuadro se destacan algunas características de la masculinidad hegemónica presentes en los entrevistados, así como aquellas que han cambiado debido a sus experiencias personales. Muchas de estas características de igual manera las han observado en su entorno, y, en cuanto a las relacionadas con la violencia, las han experimentado directamente. Los recuadros

en rojo representan aquellas características que no están presentes en los estudiantes.

Tabla 6: Características de la masculinidad hegemónica: Derecho

Rasgos	Zaid	Mario	Alfonso	Eduardo
Autonomía e independencia	1-2	1-2	3	
Competitividad y éxito	1-2	2	3	3
Emocionalmente reservados	1	3	3	2
Heterosexualidad normativa	2	2	2	2
Dominio y control	1		3	3
Agresividad y valor	2-3	2		
Violencia	2-3	2	2	2

Donde 1= la presentan; 2= la han visto y 3= la cambiaron; rojo representa que no se encontró dicha característica.

Fuente: Elaboración propia

Zaid, estudiante de primer año, es quien presenta más características de la masculinidad hegemónica, ya que ha adoptado algunas de ellas por influencia de sus referentes masculinos y por su propia iniciativa. Esto también se debe a la falta de cuestionamiento y autorreflexión sobre sus conductas, al punto de admitir: “son cosas que no me había puesto a pensar”. Sin embargo, respecto a la agresividad y la violencia, ha reflexionado y menciona haber cambiado esas actitudes.

Mario, estudiante de noveno grado, ha mostrado cambios respecto a su masculinidad, en especial, en no ser emocionalmente reservado. Además, logra identificar diferentes características de la masculinidad en su entorno, tanto familiar como social.

En el caso de los exestudiantes Alfonso y Eduardo, existen cambios significativos en cómo expresan su masculinidad, pues son más conscientes y reflexivos sobre

sus acciones. Una de estas conductas es el dominio y control: al sentirse superiores en intelecto, a comparación de algunos de sus compañeros de clase, tendían a posicionarse sobre ellos, desarrollando actitudes despectivas hacia quienes no demostraban un cierto nivel intelectual.

4.1.3 Presentación de los entrevistados: los politólogos

En cuanto a los estudiantes de Ciencias Políticas, surgieron complicaciones similares a las de los estudiantes de Derecho. Los de primer semestre manifestaron poco interés en participar, y aquellos a quienes se les invitaba de forma personal, argumentaban no tener tiempo después de clases, pues trabajan. Sin embargo, los estudiantes de noveno semestre mostraron mayor disposición para participar, siendo tres de ellos del mismo grupo.

Jorge, estudiante de noveno semestre de 23 años, trabaja como servidor público en una presidencia municipal y dice que, al finalizar la licenciatura, se enfocará en su vida laboral. Por su parte, Raúl, igual de noveno semestre y de 24 años, menciona haber perdido un año de estudios debido a cuestiones personales, retomándolos el año siguiente. Al momento de la entrevista, no se encontraba trabajando. En tanto, Marco, amigo de Raúl, tiene 23 años y cursa el noveno semestre. Además de estudiar, trabaja de modo independiente y en labores del campo junto a su familia.

Entre los estudiantes a quienes se les realizó la entrevista dialógica con guion temático a profundidad, se encuentra Fernando, de 22 años, también en noveno semestre, quien actualmente solo se dedica a los estudios y expresa dudas sobre su futuro laboral. Por último, Emanuel, de 23 años y estudiante de noveno semestre, no pudo realizar la entrevista de manera presencial por falta de tiempo, por lo que se hizo a través de medios digitales; él ya se encuentra trabajando en el servicio público.

Tabla 7: Características de los estudiantes de Ciencias Políticas entrevistados

Nombre	Edad	Semestre	Ocupación
--------	------	----------	-----------

Jorge	23 años	Noveno	Estudiante y empleado en presidencia municipal
Raúl	24 años	Noveno	Estudiante y empleado en presidencia municipal
Marco	23 años	Noveno	Estudiante y trabajador independiente, así como trabajador del campo
Fernando	22 años	Noveno	Estudiante
Emanuel	23 Años	Noveno	Estudiante y servidor público

Fuente: Elaboración propia

Con los estudiantes de noveno semestre, se buscó explorar sus experiencias en los primeros semestres de la licenciatura, comparándolas con su último semestre. Además, se abordó y cuestionó si su perspectiva sobre la masculinidad ha cambiado a lo largo de los años de estudio.

Ellos mostraron una evolución distinta en su percepción de la masculinidad, tanto en su entorno como en ellos mismos (en contraste con los estudiantes de Derecho), ya que han tenido vivencias diferentes que los llevaron a cuestionarse si su forma de expresarse como hombres es la “adecuada”. Esto les permitió ser más críticos consigo mismos y con las conductas que han mantenido en la universidad, así como con las actitudes de los demás.

4.1.4 El modelo de masculinidad en la FDCPyC: licenciatura en Ciencias Políticas

En el caso de los estudiantes de Ciencias Políticas, se identifican ciertas diferencias en comparación con los estudiantes de Derecho. Con ellos, se reconocen otros tipos de indicadores, los cuales se destacarán en el siguiente cuadro.

Tabla 8: Rasgos de la masculinidad en Ciencias Políticas

Rasgos	Descripción del estudiantado en Ciencias Políticas
--------	--

Protección y autoridad	• Un hombre tiende a ser como la figura protectora de una familia, a ser como la figura de autoridad (Jorge, 23 años)
Rol de género	• Ser hombre significa un rol de género que asumes (Jorge, 23 años)
	• La sociedad ha provocado que tengamos esas actitudes de ser, en este caso, fuertes, ser imponentes, ser rudos (Raúl, 24 años)
Valentía y sensibilidad	• Comportarte de una manera un poco más valiente, un poco más, ya no digamos tan insensible ahora, porque ya es un poco más, ser sensible también está bien (Jorge)
Estoicos	• Sería más como que nos obligan a ser estoicos, el hombre es un ser estoico (Marco, 23 años)
	• A mí como hombre me cuesta expresar los sentimientos (Emanuel, 23 años)
Vestimenta	• Mi masculinidad va dirigida a la parte pues, por ejemplo cuando veo una prenda de ropa (Raúl)
Emocionalidad	• Soy más sentimental, entonces sí me gusta bailar, llegué a hacer también ballet (Fernando, 22 años)
	• Una persona como hombre que no llora, que no puede expresarse, es más bien una persona que está encerrada (Raúl)
Relación con el sexo opuesto	• Soy como más una persona que corteja (Marco)
Autonomía	• Tener esta solidez como personal, decir tengo que hacer esto y lo voy a hacer y lo voy a resolver (Emanuel)
Objetividad	• Ser objetivo al hacer las cosas, al desarrollar cualquier actividad de tu vida (Jorge)
Trabajo y sacrificio	• Yo ejerzo mi masculinidad más que nada en el trabajo (Marco)
	• Cuando se ha llegado a utilizar un poco más de fuerza o de trabajo pesado, pues sí es más como que yo mismo me sacrifico (Marco)

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Ellos perciben la masculinidad de una manera más tradicional, acorde a lo establecido por Kimmel y Connell, en el sentido de que ven al hombre como el protector, la cabeza de la familia, el líder y la autoridad dentro de un contexto específico. Estas son algunas de las características en las que coinciden, aunque no son rasgos que ellos mencionen para expresar su masculinidad. En cuanto a los

roles de género, reconocen que muchas de las conductas masculinas son aprendidas:

Ser hombre significa un rol de género que asumes, algo como te gusta el fútbol o no lo sé, te gusta otro tipo de situaciones que ahorita hemos de decir como masculinas... los roles sociales de ser protector, ser líder en aparentes, ser como una cabeza de familia. (Jorge)

La sociedad ha provocado que tengamos esas actitudes de ser, en este caso, fuertes, ser imponentes, ser rudos, ser, tal vez un poquito, no sé si impulsivo sea la palabra correcta, pero sí, entrar en el campo de lo que significa ser hombre, porque desde mi punto de vista significa que es o debería de ser un hombre, coincido con mi compañero en el ámbito de ser protector, figura de autoridad y hasta este punto digamos que podría decir eso de lo que significa para mí ser un hombre. (Raúl)

Estos testimonios reflejan algunas características asociadas a la masculinidad hegemónica y los roles y estereotipos de género (Beauvoir, 1987; Butler, 2007; Duque, 2010; Serret Bravo, 2004), incluyendo la dificultad para expresar sentimientos, lo que lleva a algunos a adoptar una postura estoica. Sin embargo, también mencionan la emocionalidad, que se relaciona con el punto anterior en sentido contrario: varios de ellos afirman no tener miedo de mostrarse emocionales y asocian esta apertura a realizar actividades como el baile o el ballet, este último considerado femenino.

Yo que soy masculino me gusta, soy más sentimental, entonces sí me gusta bailar, en algún punto llegué a hacer también ballet, entonces ese tipo de situaciones como que no las veo como que no sean de un hombre. (Fernando)

Del mismo modo, asignan un valor negativo a la idea de ser “cerrados” en sus emociones: “Para mí una persona que significa como hombre que no llora, por

ejemplo, que no puede expresarse, es más bien una persona que está encerrada” (Raúl).

Al profundizar en el concepto de valentía, Jorge la describe no como la habilidad de enfrentarse a alguien o de no mostrar miedo, sino como el valor de desafiar estereotipos y mostrarse vulnerable:

A lo mejor comportarte de una manera un poco más valiente, un poco más, ya no digamos tan insensible ahora, porque ya es un poco más, ser sensible también está bien, si pienso que ser hombre es como esas características.
(Jorge)

La emocionalidad también puede relacionarse con lo estoico, aunque aquí se entiende como la represión de emociones. Marco explica que se enseña a los hombres a actuar estoico, casi de forma natural:

Creo que también algo importante es poder expresarse, poder expresar los sentimientos, poder ser libre en cuanto a la forma en que emocionalmente nos expresamos, porque algo que mencionaron igual, al inicio se nos enseña que hay que ser estoicos cada vez, ni siquiera sabemos que es todo lo que implica ser estoico, pero no debes demostrarte triste, no debes demostrarte cansado, no debes demostrarte débil, porque si no vas a ser menos hombre.
(Marco)

Emanuel coincide y dice que los hombres enfrentan un estigma social que les impide expresar emociones o mostrar vulnerabilidad: “digamos que tenemos este estigma social de decir que los hombres no pueden llegar a llorar, a decir palabras bonitas, a sentirse inseguros, a sentirse tímidos, a sentirse tal vez acorralados y demás”.

En el caso de Raúl, la expresión de su masculinidad se refleja en su forma de vestir. Aunque algunas de sus prendas, como playeras, están destinadas a mujeres, él no ve inconveniente en usarlas: “tengo algunas prendas que fueron designadas para mujeres, unas playeras y me gusta usarlas y no es como que me molesten, sino

que finalmente mi masculinidad va por ahí”, lo expresa de esa manera ya que si él se siente cómodo con esa ropa, no le da importancia a la crítica o al señalamiento.

En el testimonio de Marco se destaca el aspecto laboral, en particular las tareas que requieren mayor esfuerzo físico. A pesar de no considerar que el trabajo tenga distinción de género, siente la “obligación” de realizar las labores que implican fuerza física, viéndolo como un acto de caballerosidad:

Yo si me siento con la obligación de que los trabajos que son más pesados, debo hacerlos yo, por el hecho de ser hombre... Más que nada, no porque no lo pueden hacer, sino porque es más como de cómo voy a permitir, que es como un gesto de caballerosidad (Marco)

Así, al igual que con los estudiantes de Derecho, encontramos en estos testimonios actitudes de sexismo benevolente, donde el hombre asume los trabajos que requieren mayor fuerza física y protege a la mujer de estas tareas, lo cual se considera parte de este tipo de sexismo.

Tabla 9: Características de la masculinidad hegemónica: Ciencias Políticas

Rasgos	Jorge	Raúl	Marco	Fernando	Emanuel
Autonomía e independencia	1	3	3	3	1
Competitividad y éxito	3	3		1	3
Emocionalmente reservados	1	3	3	3	3
Heterosexualidad normativa	2	2	2	2	2
Dominio y control	2	2	2	2	2
Agresividad y valor					
Violencia	2	3	2	2	2

Donde 1= la presentan; 2= la han visto y 3= la cambiaron; rojo representa que no se encontró dicha característica.

Fuente: Elaboración propia

Como se mencionó, aunque las conductas que los estudiantes destacan de sí mismos no corresponden a la masculinidad hegemónica, muchas de ellas, en el contexto del discurso, pueden catalogarse como parte del sexismo benevolente. Glick y Fiske (1996) detallan las principales características de este tipo de sexismo, y las actitudes observadas en los estudiantes coinciden con ellas:

1. **Paternalismo protector:** La creencia de que las mujeres necesitan ser protegidas y apoyadas por los hombres, ya que se perciben como más débiles y dependientes.
2. **Diferenciación de género complementaria:** La idea de que mujeres y hombres tienen roles complementarios. Las mujeres son vistas como naturalmente más puras, morales y afectuosas, lo que justifica su rol en el ámbito doméstico y de cuidado.
3. **Intimidad heterosexual:** La noción de que los hombres necesitan a las mujeres para sentirse completos, y que las relaciones románticas heterosexuales son esenciales y superiores, promoviendo la dependencia emocional de las mujeres hacia los hombres.

Entre estas, el paternalismo protector es el más frecuente, ya que se manifiesta cuando los estudiantes mencionan ser “caballerosos” o evitar que las mujeres realicen ciertos trabajos.

4.2 La violencia en la FDCPyC

La violencia que experimentan los hombres en su vida cotidiana debería de abordarse desde una perspectiva diferente, sin normalizarla como parte inherente del género. Las instituciones, además, tendrían que ser más conscientes de lo que implica este concepto en la práctica, ya que muchas interacciones violentas son invisibilizadas y sería necesario desnormalizarlas desde la construcción de la masculinidad.

En cuanto a los temas de violencia, las observaciones realizadas, a partir de la etnografía institucional, durante las visitas a la facultad destacan dos comportamientos principales. En primer lugar, se observa el uso de lenguaje soez

en interacciones personales entre hombres, caracterizado por palabras con terminación femenina, como “perra” o “pendeja”, entre otras. En segundo lugar, es común un contacto físico brusco o agresivo, como palmadas en el hombro o la espalda, que suelen realizarse con fuerza y con la intención de provocar dolor.

Estas dos conductas sugieren que la violencia está presente entre los estudiantes y pueden clasificarse como tales debido a la intencionalidad con la que se realizan, pues buscan ofender. La violencia verbal es la forma de agresión más común y normalizada en sus relaciones, mientras que, el contacto físico suele tener la intención de imponerse o someter al otro.

En términos generales, y gracias a la aplicación de la entrevista dialógica, se identifican las formas y tipos de violencia que viven los estudiantes dentro de la Facultad; ellos definen la violencia como cualquier acción que tiene la intención de dañar o transgredir a una persona, ya sea física, psicológica, emocional, económica o de otro tipo, afectando la dignidad y la paz de los agredidos.

4.2.1 Manifestaciones de la violencia en la licenciatura en Derecho

A continuación, se presenta una tabla que clasifica algunas de las formas de violencia mencionadas por los estudiantes de Derecho, especificando el tipo y la forma en que se manifiestan:

Tabla 10: Clasificación de la violencia: estudiantes de Derecho

Tipo de Violencia	Forma de Violencia	Descripción
Violencia Física	Golpes	Jugar a que hacían sparring de box o así, eso sucedía mucho, cosa que alguno llevara unos guantes de box porque entonces había una pelea (Eduardo, egresado)
	Empujones	Se daba sobre todo este jugueteo físico, era más el molestar, mediante empujones (Alfonso, exestudiante)

Violencia Psicológica	Insultos con terminación femenina	Obviamente yo lo he visto bastante con mis compañeros y demás, no me había puesto a pasar a pensar en eso de que siempre nos decimos en femenino (Mario, estudiante de 9°)
	Desprecio intelectual	Tendíamos a burlarnos de quienes sacaban bajas calificaciones (Eduardo)
		Desde una parte intelectual puedo ejercer violencia con otros hombres que no tienen una capacidad intelectual que yo (Alfonso)
	Ofensas	Un compañero empezó a insultar a las mujeres, pero del mismo modo nos empezó a insultar a nosotros (Eduardo)
	Rechazo y aislamiento	Fui un hombre muy segregado por el grupo de compañeros porque no entraba en este juego (Alfonso)
	Acoso	Acoso entre los hombres risas, mofa insultos (Eduardo)
	Lenguaje falocéntrico	Es curioso escuchar que la mayoría de los hombres siempre se refieren al pene al momento de hablar, con el uso de la palabra "verga" (Mario)
Violencia Sexual	Frotamientos entre compañeros	En cuanto a estos juegos sexuales muy fuertes entre hombres sobre toda en la secundaria, esta parte incluso de forzar a alguien a, incluso sobre la ropa que en esta parte del juego (Alfonso)
Violencia Institucional	Negligencia institucional	Y se avisó a la coordinación de la universidad (sobre el acto violento que hubo) y pues no sucedió nada, o sea, no pasó nada (Eduardo)

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo

En esta tabla se observan los tipos y formas de violencia presentes en un entorno escolar. La violencia psicológica es una de las más comunes en la universidad, abarcando desde el uso de lenguaje ofensivo, ya sea de manera directa o mediante insultos, hasta el rechazo o desprecio hacia alguien considerado inferior.

En relación con las violencias señaladas, y en particular la violencia psicológica verbal, estudiantes de Derecho refieren que existe cierta normalización en el modo en que se expresan entre hombres. Esta forma de comunicación está tan internalizada que muchos no habían notado que algunos insultos utilizan terminaciones femeninas.

Obviamente yo lo he visto bastante con mis compañeros y demás, no me había puesto a pasar a pensar en eso de que siempre nos decimos en femenino... ese tipo de conductas puede ser ofensiva; yo creo que no lo vemos así porque hoy en día es bastante coloquial el hablar así más para una persona de nuestra edad. (Mario, estudiante de 9°)

Igual no me había puesto a pensar pero más que nada le doy la razón de pues lo hacemos porque somos muy amigos... lo hacemos entre nosotros es como que muy, ya para nosotros es muy normal. (Zaid, estudiante de 1°)

Para ellos, este tipo de conductas son comunes y normales, en cierto sentido, lo ven como algo natural dentro de las relaciones interpersonales y la forma de relacionarse con los demás, ya que en ambos se especifica que, para tener un lenguaje de ese tipo, es necesario contar con una relación amistosa más cercana, algo muy similar a lo dicho por Hearn (1998), donde la violencia entre hombres se justifica y normaliza. Aunque, existen palabras que no llegan a tolerar, por ejemplo, Zaid, habla de cómo no le gusta que le digan la palabra “güey”, debido a que prefiere ser llamado por su nombre:

Más que nada es el “güey”, el “güey” como que a mí me incomoda, me molesta y más si una mujer me lo dice a mí o un hombre siempre prefiero que me digan por mi nombre (Zaid)

Este texto sugiere que, si bien algunas personas pueden tolerar cierto vocabulario en sus entornos cercanos, existen palabras que pueden generarles incomodidad. Aunque esto puede ser una fase transitoria, si los demás respetan esos límites, dichas palabras dejarán de emplearse con esa persona. Sin embargo, puede ocurrir

lo contrario: si los límites no se respetan y se sigue utilizando ese vocabulario, es posible que la persona incómoda reaccione de diversas maneras. Puede optar por ignorarlo, aceptarlo y normalizarlo, o, en algunos casos, reaccionar de forma agresiva para poner fin a ese trato. Algo similar ocurrió con Mario en relación a la aceptación:

Yo me acuerdo que antes pues cuando estaba más chico pues ese tipo de cosas pues si como que me incomodaban, era como “pues qué necesidad, no me digas así” y muchas veces me enojaba y les decía no me digas así, no les pedía por favor y pues me siguen diciendo así obviamente porque al final de cuenta éramos niños, pero pues conforme fue pasando el tiempo ese mismo amigo que tenía pues fue viendo que realmente me incomodaba o no me gustaba y conforme fue pasando el tiempo me dejó de decir así hasta que pues hoy en día me llevo muy bien con él y pues nos decimos así. (Mario)

Al no detenerse este tipo de conductas a pesar de que él pedía que cesaran, se terminó justificando su normalización debido a su edad. Como resultado, continúa empleando este lenguaje, no solo con el amigo que menciona, sino también dentro de su círculo social cercano.

Otra forma en que se manifiesta la violencia psicológica es a través del desprecio intelectual. Esto se expresa en actitudes y comentarios destinados a menospreciar la capacidad intelectual de otra persona, haciéndola sentir inferior. Entre estas actitudes se incluyen la descalificación de sus opiniones, la ridiculización de sus conocimientos o habilidades y la creación de un ambiente en el que la persona se sienta subestimada. Este tipo de conductas no siempre son fáciles de identificar, especialmente cuando provienen de uno mismo. La confianza en el propio conocimiento puede generar un exceso de autoconfianza, lo que a veces lleva a minimizar a quienes no cuentan con el mismo nivel de conocimiento.

Quienes señalaron haber tenido este tipo de actitudes fueron los dos exestudiantes, quienes se muestran más reflexivos sobre sus propios comportamientos y expresan al respecto lo siguiente:

Puedo llegar a ser victimario, tal vez no en la parte física o en la parte sexual, pero si desde una parte intelectual, puedo ejercer violencia con otros hombres que no tienen una capacidad intelectual que yo, porque no los considero suficientemente valiosos. (Alfonso, exestudiante)

En los primeros semestres tendíamos a burlarnos de quienes acababan de bajar las calificaciones; se dio de, por ejemplo, de no bajar de pendejo a un compañero... Yo llegué a ejercerlo, era más como un tema de hacer menos al otro para empoderarme a mí. (Eduardo, egresado)

Para ellos, era parte de su normalización el tener cierta superioridad intelectual, y ya sea de manera grupal o individual, ejercían esta forma de violencia, de hecho, para Alfonso, era una conducta que le evitaba ser violentado o sometido por parte de aquellos que lo discriminaban por sus preferencias:

Hice esta parte de utilizar la parte intelectual como una forma de discriminación a favor mía, para tratar de segregar a los yo consideraba no ser tan buenos en algo y entonces era mi forma de colocarme en un estatus mayor a la de ellos. (Eduardo)

En este testimonio se refleja la violencia que mencionaba Fanon (1963), quien sostenía que la violencia también puede utilizarse como medio de liberación de la opresión. En este contexto, evitar ser oprimido y discriminado por sus preferencias sexuales puede llevar a las personas a ejercer esa forma de violencia como defensa. Sin embargo, aunque la respuesta a esos actos es utilizar la violencia para cambiar su posición de oprimido, esto desemboca en una discusión que autores como Fanon y Freire (1972) plantean, sobre cómo los oprimidos pueden convertirse en opresores.

Otra forma de violencia presente en la universidad es la institucional, que surge del ejercicio de la violencia por parte del cuerpo docente. Al formar parte de la institución, los docentes representan sus ideales. Aunque son ellos quienes

cometen las acciones violentas, esto se puede entender como un reflejo de lo que la institución promueve, además de que la propia institución los protege.

Autores como Bourdieu (1977), Foucault (2003) y Freire (1972) abordan este tipo de violencia al referirse a acciones u omisiones realizadas por instituciones o sus representantes, que resultan en daños físicos, psicológicos o sociales a las personas que deberían proteger o servir. En este caso, fue un profesor de Eduardo, junto con la institución misma, quienes perpetraron diversas formas de violencia:

Estábamos en clase normal tenía el celular sobre la butaca, o sea, sobre la paleta de la butaca, y vibra, el maestro se da cuenta y lo toma, yo tenía una foto con mi mejor amigo ahí, estamos abrazándonos, y entonces el maestro la ve, toma el celular y dice –Ah, con que tenemos un maricón en clase-, y pues mis compañeros se rieron, y entonces dijo -¿qué habíamos quedado sobre los celulares?- Y todos así de -pues que estaban prohibidos en clase- yo le dije -sí maestro, una disculpa, regrésame mi celular- El maestro dijo -no, no, no, la verdad, les quiero decir a ustedes, compañeros, de sus compañero-, o sea, de mí -tengan cuidado, sobre todo cuando vayan de viaje, no sabemos lo que les pueda hacer o de lo que sea capaz, porque, pues, bueno, al parecer, tenemos un maricón en clase-. Entonces, dice, -y para que ya no te molesten...- y agarró mi celular y lo tiró en el bote de basura. (Eduardo)

A través de este testimonio se evidencian diversas formas de violencia. La discriminación y la homofobia por parte del docente hacia Eduardo se manifiestan en el abuso de poder al humillarlo frente a sus compañeros en el salón, así como en el uso del lenguaje que ejerce violencia psicológica. No obstante, esto no fue lo único que ocurrió; la institución tampoco actuó de manera justa. Además, ese mismo profesor terminó presentándolo como un estudiante conflictivo ante otros docentes:

Avisé a la coordinación de la universidad y pues no sucedió nada, o sea, no pasó nada. Yo perdí un año de carrera, pero pues no pasó nada porque al

final este maestro replicó, o mejor dicho, comentó con los otros maestros que yo era un problema y entonces los maestros ya no me recibían en sus clases. (Eduardo)

Por lo tanto, el docente ya no fue el único responsable de haber cometido la violencia; la institución, de cierta manera, terminó protegiéndolo a pesar de lo sucedido con el estudiante. En el siguiente diagrama se presenta la clasificación de los tipos y formas de violencia expresadas, destacando la violencia institucional y la violencia psicológica como los tipos más prevalentes.

Ilustración 1: Diagrama de la violencia institucional que viven los estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo y con apoyo de la aplicación Xmind

Aunque estos tipos de violencia compartan características con otras formas de violencia, cuando un acto es perpetrado por un profesor hacia un estudiante, puede interpretarse de dos maneras: por un lado, es una acción de una persona hacia otra, lo que provoca la violencia psicológica; por otro, dado que el profesor actúa como representante de la institución, sus acciones también se vinculan a dicha entidad, constituyendo así un caso de violencia institucional. Además, si la institución no brinda protección al estudiante, también comete violencia institucional, especialmente si otros docentes están involucrados en impedir su entrada a clase.

Estos actos llevaron a que Eduardo se diera de baja temporal, no solo por las consecuencias personales, sino también por el impacto moral de cómo fue exhibido ante sus compañeros. Aunque no del mismo modo, otros profesores contribuyeron a un señalamiento directo, que puede interpretarse como discriminación, tanto por parte de sus compañeros como de los docentes. Este tipo de conductas podrían entenderse como violencia moral. Hirigoyen (1999) la define como acoso moral, conceptualizándola como un proceso de destrucción psicológica ejercido sobre una persona con la intención de desestabilizarla, desvalorizarla y someterla a una situación de indefensión. Enfatiza que la violencia moral no se manifiesta a través de agresiones físicas, sino mediante comportamientos y actitudes que buscan causar daño emocional y psicológico, tal como se evidenció en el testimonio de Eduardo.

En cuanto a la discriminación por tener una orientación sexual diferente, Eduardo no fue el único que la experimentó; Alfonso de igual forma lo vivió y observó conductas violentas relacionadas con la discriminación.

Hay violencia de género contra otras personas contra la diversidad sexual...
Si existen muchos casos de discriminación y de violencia verbal entre hombres por no ser heterosexuales. (Alfonso)

Aunque, al parecer eso ya no se ha visto tanto con el pasar del tiempo, debido a la presión social que existe dentro del espacio educativo, sin mencionar que ya hay estudiantes que denuncian de modo interno, entre estudiantes, este tipo de

conductas discriminatorias, haciendo que el acoso y la discriminación ya no sea una constante entre estudiantes.

Tengo amigos que son algo así como que les da cosita esas personas, yo les digo: “es una persona déjala ser, no es como que te está haciendo nada malo”, si han sido algo groseros con esas personas, pero yo siento que la presión social hace que esas personas y mis compañeros que son heteros, sea como que “ok pues ya no lo voy a decir porque incluso hasta se ve mal” y las personas como que te ven raro por discriminar a esas ciertas personas.
(Mario)

Para Zaid, se observa una normalización en la sexualidad de los demás, aunque él mantiene cierta reserva hacia las personas que se identifican con otro género, principalmente debido a su ignorancia sobre la realidad de quienes tienen una orientación sexual diferente. Menciona que prefiere no decir algo inapropiado para evitar conflictos y no parecer homofóbico. Esto último más parece en que prefiere mantenerse en una línea de lo políticamente correcto, derivado del modo en que se refiere a ellos como “esas personas”.

Con Mario, la situación es similar. Relata una anécdota sobre un compañero que experimentó un cambio en su expresión de género, lo cual se reflejó en su forma de vestir y actuar. Mario comenta cómo este cambio generó desconcierto tanto en él como en otros compañeros; no obstante, intentó abordarlo con normalidad. Esto se asemeja a la experiencia de Zaid, quien también muestra cierto desconocimiento sobre la realidad del otro. Además, menciona lo siguiente:

Por presión social varios compañeros ceden a ser menos despectivos o menos homofóbicos etcétera; pero al final del día yo creo que ese tipo de presión es buena porque te hacen incluirte y no ser pues una persona grosera con las demás. (Zaid)

Esto sugiere que la presión social busca, sobre todo, fomentar mejores relaciones y formas de expresión con aquellos que tienen un género diferente. De este modo, se reducirían los casos de discriminación y violencia dirigidos hacia hombres que

no se ajustan a la heteronorma. Sin embargo, esto nos lleva a otra discusión: actuar de manera “políticamente correcta” no equivale a ser pro derechos. Aunque la presión social puede llevar a las personas a comportarse de forma correcta, no promueve un verdadero cuestionamiento sobre las acciones de quienes discriminan a otros.

4.2.2 Manifestaciones de la violencia en la licenciatura en Ciencias Políticas

Los estudiantes de Ciencias Políticas, al igual que en el ámbito de la masculinidad, han reflexionado más acerca de las conductas que pueden considerarse violentas, identificando entre las más comunes la violencia psicológica y la violencia institucional. En la siguiente tabla se presentan algunas de las formas y tipos de violencia existentes:

Tabla 11: Clasificación de la violencia: estudiantes de Ciencias Políticas

Tipo de Violencia	Forma de Violencia	Descripción
Violencia Física	Golpes fraternos o apretón de manos	La mayoría de nosotros lo hemos vivido, porque son conductas muy comunes en los hombres, el llegar y apretarte la mano fuerte (Jorge, 23 años)
	Empujones	Yo sí he visto que mínimo si llegan a los empujones, empiezan con violencia verbal y por lo general, y ya después los empujones (Emanuel, 23 años)
Violencia Psicológica	Discriminación	Tenemos compañeros gays y veo que algunos profesores si son reservados con ellos (Marco)
		En tutoría con un profesor que decían que era homosexual, otros docentes y compañeros decían: es que el profesor ya se encerró con este alumno quién sabe qué le va a estar haciendo (Marco)

	Desprecio intelectual	Teníamos compañeros de semestres arriba que eran muy crueles y eran crueles por la misma razón de que se sentían más arriba en ese peldaño (Fernando, 22 años)
	Ofensas	Tuvimos un maestro que ya es mayor, y llega y nos hablaba de “qué pendejo” y entonces era de “y tu qué güey” (Raúl, 24 años)
	Ofensas con terminación femenina	Se busca hacer menos a un hombre con ese tipo de expresiones (Marco)
	Acoso	Había unos tres profesores que nos decían que éramos pareja (refiriéndose a dos de los entrevistados) (Raúl)
Violencia Institucional	Acoso por parte de un docente	No le puedo decir –no me hable así- porque sé que me va a ocasionar un problema, de hecho yo lo tuve (Raúl)
	Abuso de poder	Tal vez hasta cierto punto, tolerar esas prácticas por el hecho de estar sujetos a una calificación (Fernando)
	Censura de comentarios	He tenido como esa situación de “esta idea si está pero mal” y no poder replicarla (Emanuel)

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Al igual que con los estudiantes de derecho, ellos encuentran normal el ocupar un lenguaje ofensivo, siempre y cuando se mantenga dentro de su círculo personal, aunque también le pueden dar una connotación en cuanto a querer sentirse superiores a alguien:

Se habla por lo normal con groserías, Y digamos que hasta cierto punto, no sé si lo hacen con el afán de ofender... Yo creo que volvemos a lo mismo del

sentido de la competitividad de hacer menos a un hombre con ese tipo de expresiones. (Raúl)

Es una forma de hablarse, inclusive creo que hasta nosotros también lo llegamos a replicarnos... nunca ha sido para ofender o para el conflicto. (Jorge)

Yo lo que más escucho es que entre amigos sí se dice groserías, incluso compañeras y compañeros, como que existe ese normalismo. (Marco)

Podríamos suponer que el lenguaje y el uso de palabras ofensivas son parte del discurso en los grupos de amigos dentro de estos espacios (Hearn, 1998); sin embargo, esto también implicaría normalizar la violencia que enfrentamos. Por esta razón, es fundamental establecer límites para evitar ser víctimas y sentirnos agredidos.

Otra forma de violencia que se observa en algunos docentes es la discriminación hacia hombres que muestran características que no se consideran propias de la masculinidad. Tal como expresó Marco, existe un comportamiento reservado hacia las personas con identidades de género diferentes. Esto se manifiesta, al menos en presencia de estas personas, a través de un uso del lenguaje políticamente correcto; no obstante, cuando no están presentes, tienden a realizar comentarios homofóbicos:

Tuvimos un profesor que era bueno que incluso nos dio clase, que estimo antes de que si es homosexual, incluso fue mi tutor y hasta cierto punto yo sí me consideré empático, por lo general las tutorías son a puerta cerrada y el profesor discute con el alumno, pero incluso hasta los docentes, también los compañeros ya sea del mismo salón, de otros o de mayor, incluso decían, “no es que el profesor ya se encerró con este alumno quién sabe qué le va a estar haciendo” entonces era ocasionarles problemas de gratis, y era así como que bastante triste que incluso esta la institución y los maestros se prestaran para eso, si era como que “chale” (Marco)

En este testimonio, Marco comparte el caso de uno de sus profesores y los comentarios que se hacían en torno a él por tener una identidad de género diferente. Estos comentarios provenían tanto de compañeros como de docentes, y podían repercutir negativamente en el profesor, ya que podrían prestarse a malas interpretaciones por parte de los directivos. Otro aspecto valioso es la empatía que Marco desarrolló hacia su profesor, ya que no consideraba justa la forma en que lo señalaban ni los comentarios que podrían afectarlo. Esto es significativo porque Marco expresaba lo incómodo que le hacía sentir esa situación, lo cual contrasta con la norma heteronormativa, en la que la discriminación y el rechazo hacia otras identidades sexogenéricas son constantes. Dicha situación hace denotar otras características que se asocian a otros modelos de masculinidad (Montesinos, 2005).

De hecho, tanto Marco como Raúl, al tener una relación de amistad más estrecha, fueron señalados como pareja: *“hay unos tres profesores que nos decían que éramos pareja y hasta nosotros lo agarramos, por el hecho de que la manera de cómo se incomodaban, nos parecía divertido”*, hecho con el que muestran cómo algunos de los docentes no aceptan otras identidades.

En relación con el contacto físico, los estudiantes expresan la importancia de establecer límites, ya que no es un tipo de interacción que les resulte agradable. De hecho, en ocasiones se sienten agredidos por este tipo de conductas:

A mí me desesperan mucho algunos contactos, el apretón de manos o los golpes en la espalda, entonces yo sí busco marcar esa línea, no permito esa situación, a mí sí me molesta muchísimo, me enoja muchísimo. (Fernando)

Sin embargo, este comportamiento no solo se ha presentado entre estudiantes, sino que también ha sido observado en algunos profesores hacia los alumnos:

A mí si me ha tocado aquí con un académico que llega, te aprieta y te pega en la espalda fuerte, y ahí dices, -si pones límites, ¿tendré alguna repercusión en ese momento?- o dices, -maestro, no me gusta esto-. (Jorge)

Yo tengo un profesor que justamente llegó así un día y me dio un golpe en la parte de atrás, y yo sí me saqué de onda; en ese momento tenía muchas ganas de reclamarle, pero sí me di cuenta que era puntual con las calificaciones. (Raúl)

Con estos dos estudiantes, Jorge y Raúl, que vivieron este tipo de conductas por parte de los docentes, donde ambos se mostraron desconcertados sobre cómo debían reaccionar ante este tipo de acciones, y en donde, por el hecho de haber sido un profesor quien cometió dicho acto, prefirieron no hacer algo, principalmente por el temor a que repercutiera en sus calificaciones. Ante esto, Raúl señala que con anterioridad ya había sufrido acoso por parte de un profesor.

Tuvimos un maestro que ya es mayor, y llega y nos hablaba de “qué pendejo” y entonces era de “y tú qué güey”, y se avienta bromas así, entonces es como no le puedo decir –no me hable así- porque sé que me va a ocasionar un problema, de hecho yo lo tuve, alguna vez lo intenté contradecir y se agarró conmigo todo un parcial. (Raúl)

Con los estudiantes de Ciencias Políticas se obtuvo información relevante sobre cómo el cuerpo docente puede incurrir en violencia institucional, a través del abuso de poder o la censura, conductas relacionadas con los “actos de hombría” (Zabalgaitia Herrera, 2022), donde el docente establece su jerarquía. Como se menciona en el testimonio de Raúl, el profesor, al encontrarse en una posición jerárquicamente superior, se siente con la libertad de utilizar un lenguaje ofensivo, sin importar si se dirige a sus estudiantes. Esta situación se agrava cuando el estudiante responde de una manera que el profesor no espera o no le agrada, lo que puede repercutir en sus calificaciones o dar lugar a algún tipo de acoso.

Estas manifestaciones de violencia en Ciencias Políticas coinciden con lo observado en Derecho, donde se normaliza el uso de un lenguaje ofensivo dentro de las relaciones de amistad, aunque se muestra incomodidad cuando alguien ajeno al círculo lo hace, y se expresa inconformidad si es un docente quien lo utiliza. La señalización y discriminación hacia otras identidades es menos agresiva,

aunque las burlas son un fenómeno continuo. Por último, la violencia institucional se presenta de modo constante, en el sentido de que el profesor abusa de su autoridad y poder sobre los estudiantes, pudiendo ofenderlos o acosarlos si estos responden.

Esto nos lleva a reflexionar sobre lo importante que es que el cuerpo docente esté preparado en temas de género y con ello, lograr un cambio significativo sin caer en lo “políticamente correcto”. Para que como hombres, podamos expresarnos libremente sin caer en señalizaciones o discriminaciones por no estar dentro de lo que los roles y estereotipos de género establecen.

Conclusiones

El objetivo general de esta investigación consistió en analizar las conductas de los estudiantes, dentro del espacio universitario vinculadas a la masculinidad y la violencia, con el fin de identificar el modelo de masculinidad prevaleciente en la FDCPyC, destacando las conductas violentas que el estudiante desarrolla en este escenario universitario y determinar si el espacio influye en las conductas de los estudiantes y de manera particular, daremos cuenta de las formas de violencia que el estudiantado practica en sus relaciones con sus compañeros y para sí.

Los hallazgos obtenidos a través de métodos cualitativos (etnografía institucional y entrevistas dialógicas) revelan la siguiente información que responde a los objetivos específicos planteados.

Primero: la identificación de un modelo de masculinidad dentro de la FDCPyC y su influencia en los estudiantes; se encontró que: la forma en que los estudiantes experimentan y observan la masculinidad varía de una licenciatura a otra. En primer lugar, en la licenciatura en Derecho, partimos de la suposición de que los estudiantes más jóvenes podrían presentar características y formas de pensar diferentes a las observadas. El estudiante más joven entrevistado mostraba una ideología más alineada con los patrones de la masculinidad hegemónica. Su perspectiva y percepción de la masculinidad estaban más en consonancia con lo que se enseña a través de la masculinidad tradicional, aunque, al cuestionarle ciertas actitudes que él afirmaba tener, demostraba apertura al diálogo.

Por otro lado, para el estudiante más avanzado, la situación es distinta. Si bien ha sido influido por su entorno, muestra mayor autocritica y reflexión, ya que observa cómo se expresan otros hombres (compañeros o docentes) y prefiere evitar ciertas conductas propias de la masculinidad hegemónica. Sin embargo, aún no tiene una conciencia total de que algunas de sus formas de actuar pueden caer en un sexismo benevolente, lo cual se manifiesta en su actitud paternalista hacia las mujeres. No es el único caso en el que este tipo de sexismo se hace evidente.

En contraste, el estudiante egresado y el exestudiante presentan una masculinidad e ideología diferentes y más progresistas. Se muestran más autocríticos y reflexivos sobre lo que representa la masculinidad para ellos, incluso en la forma en que la expresan. Tienden a identificar con mayor claridad las conductas que consideran nocivas, ya sean machistas o violentas, que, como se abordó en un apartado anterior, tienden a estar relacionadas.

Las conductas que identifican no solo se refieren a lo que observan en su entorno, sino también a sí mismos; aceptan tener características propias de la masculinidad hegemónica. Al reflexionar, intentan que estas no sean predominantes en su vida diaria.

Los estudiantes de Derecho mencionan que el espacio sí los ha influido, ya sea para que adopten algunos rasgos de la masculinidad en sí mismos o para cambiarlos. Hablan del papel importante que los docentes desempeñan, ya que algunos de sus profesores son una representación clara del modelo de masculinidad hegemónica vigente en la sociedad. Algunos de sus compañeros terminan compartiendo ese modelo, reafirmando de esta manera su propia masculinidad.

En el caso de los estudiantes de Ciencias Políticas, al ser todos de noveno semestre, se mostraron abiertos al hablar sobre su masculinidad y lo que representa para ellos. Son más críticos y reflexivos en comparación con los estudiantes de Derecho. Sin embargo, también muestran cambios a partir de conductas que consideran incorrectas, por lo que, a lo largo de su vida universitaria, tratan de transformarlas. Identifican rasgos de la masculinidad hegemónica que han experimentado y, al haber tenido problemas en su entorno debido a estas características, han logrado cuestionarse sobre lo que representa su masculinidad.

Aunque los estudiantes de Ciencias Políticas exhiben mayor autorreflexión y autocrítica, esto no implica que estén exentos de mostrar conductas que podrían considerarse parte de la masculinidad hegemónica, aunque se expresan de manera

diferente, lo que permite catalogarlas como parte del sexismo benevolente, donde el paternalismo es una de las características más evidentes.

Esto lleva a identificar que el modelo de masculinidad que prevalece en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología es el de la masculinidad hegemónica. Esta situación se relaciona con el sexismo benevolente y se debe a que, históricamente, se ha definido al hombre como fuerte, independiente, proveedor y protector, mientras que a la mujer se le han asignado roles más pasivos y dependientes. Se destaca que una de las características del sexismo benevolente, como el paternalismo protector, es la que más se observa entre los estudiantes.

Al analizar la información y los datos obtenidos de los estudiantes que participaron en la investigación, se puede determinar que existe una influencia del espacio. Este, se conforma por quienes lo integran y funcionan en él, como el cuerpo docente, que son los representantes directos de la institución ante los estudiantes y encargados de transmitir los valores de la misma institución. Se observa que ellos influyen en la reproducción de la violencia dentro del entorno y en el modelo de masculinidad hegemónica, siendo ocasionalmente quienes incurren en conductas violentas y discursos donde predomina el machismo, sin que exista repercusión alguna, y por el contrario, provoca que los estudiantes se vean afectados en sus calificaciones o relaciones con otros docentes.

Sin embargo, esto no significa que no haya apertura al cambio ni que el modelo tradicional se exprese de manera mayoritaria en cuanto a sus características. Se puede hablar de rupturas de este modelo, en lo que respecta al cuestionamiento que algunos estudiantes hacen sobre el comportamiento de otros o de sí mismos. Inclusive, ya se discuten masculinidades alternativas que desafían las normas establecidas, buscando visibilizar características más positivas que fomenten la igualdad y la salud de los hombres.

Segundo: la identificación y descripción de las formas y tipos de violencia; en el contexto de este modelo de masculinidad universitaria, se observa que la violencia es una práctica recurrente entre los estudiantes y se identificaron múltiples tipos y

formas de violencia que son normalizadas en las interacciones diarias. Las violencias que más predominan dentro de este espacio, son aquellas que no son observables; la violencia verbal es una de las violencias más normalizadas entre los estudiantes, ya que la justifican como algo natural en las relaciones personal, aunque puede haber incomodidades cuando alguien fuera de su círculo personal lo hace, de igual modo, refuerzan estereotipos de género y perpetúan un ambiente hostil para aquellos que no se alinean con las normas tradicionales de masculinidad.

Esta violencia tiende a relacionarse con la psicológica, y con la cual también surgen otras formas, como el desprecio intelectual, usado regularmente como mecanismo de defensa ante otras conductas violentas. Esa forma de violencia es realizada por aquellos que se encuentran fuera de la heteronorma, en concreto, quienes tienen una orientación sexual diferente, para defenderse del acoso y ofensas por parte de sus compañeros.

Otro tipo de violencia que tiende a manifestarse es la institucional, donde los docentes ejercen diferentes violencias hacia los estudiantes, tal es el caso de Eduardo, quien ha sido de los más perjudicados con este tipo de violencia, provocando que se diera de baja para evitar más problemas con el profesor, incluso con otros profesores, y pese a que solicitó apoyo a la Facultad, no hubo respuesta favorable ni consecuencia para el docente; esto termina siendo una razón para que los estudiantes prefieran callar ante la violencia institucional, para evitar problemas con el profesor o la institución que les perjudique.

Y tercero: describir las experiencias de los estudiantes; al centrarnos en las percepciones de los estudiantes sobre estas conductas, los testimonios recopilados y descritos en capítulo 4, revelaron una conciencia parcial sobre el impacto negativo de la violencia. Algunos de ellos han reflexionado sobre su actuar, y las violencias que han cometido o han recibido, existiendo casos donde había poco cuestionamiento ante las conductas violentas, como la violencia verbal, pero en la mayoría de casos consideran estas prácticas como una parte aceptable de la vida

social y universitaria, llegando a justificarlas y normalizarlas en sus relaciones entre hombres.

De igual manera, algunos de ellos son conscientes sobre las violencias existentes hacía otras identidades de género, y comprenden los límites que existen en sus conductas para no caer en comportamientos discriminatorios. Si bien, los participantes que se identifican con otro género sexual son los que han sufrido este tipo de violencias, comprenden que sus propios actos no siempre fueron correctos, justifican que era la mejor manera de defenderse ante aquellos que los ofendía.

Podríamos decir que lo expuesto por Fanon sobre usar la violencia es válido para defenderse, tal vez lo único cuestionable es, hasta dónde está el límite de la defensa para que los papeles no se inviertan, porque esos participantes reconocen que llegaba un momento en que eran ellos quienes ya violentaban a sus compañeros.

Otro asunto a tomar en consideración es sobre las violencias que vivieron por parte de sus docentes, quienes no tienen reparo en hacer uso de su posición de poder sobre los demás, y más aún, si tienen apoyo por parte de la institución. Esto resalta la necesidad de una educación más crítica y reflexiva sobre las implicaciones de la violencia y las normas de género dentro de estos espacios, y lo necesario que es que como docentes, exista una mayor reflexión en la manera de enseñar y actuar frente a grupo, y así evitar que continúen reproduciéndose el modelo de masculinidad tradicional y los roles y estereotipos de género que conlleva.

En conclusión, las prácticas violentas dentro de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala pueden ser influenciadas por el cuerpo docente, que actúa como representante de la institución ante los estudiantes. Es la misma institución la que provoca que esta dinámica continúe replicándose, debido a la escasa concientización sobre lo significativo de abordar temas de género y a la poca o nula capacitación y reflexión que los docentes pueden tener sobre su propia masculinidad y la importancia de tratar estos temas en el aula. Para enfrentar esta problemática, es esencial promover prácticas

educativas que cuestionen y deconstruyan las normas institucionales de género arraigados en un modelo binario tradicional, fomentando un ambiente más equitativo y respetuoso. La educación y la sensibilización sobre la violencia y las relaciones de género son fundamentales para avanzar hacia una comunidad universitaria más inclusiva y libre de violencia.

Referencias

- Acker, S. (1989). *Teachers, gender and careers*. London: The Falmer Press.
- Ayala-Carrillo, M. d. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. (U. A. México, Ed.) *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Bancroft, L. (2002). *Why does he do that? Inside the minds of angry and controlling men*. New York: Berkley Books.
- Barbero, M. d. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos* pagu(50). doi:<https://doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Barragán Bórquez, A. d. (2023). Hombría, Género y Crimen: notas para una criminología de la masculinidad. *Revista Española De Investigación Criminológica*, 20(2), 1-18. doi:<https://doi.org/10.46381/reic.v20i2.629>
- Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo* (1a. ed.). Buenos Aires: Siglo XX.
- Bellamy, M. (2015). Psycho [Grabado por Muse]. De *Drones*. UK: Warner Bros. Records.
- Blair Trujillo, E. (Otoño de 2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*(32), 9-33.
- Bonino Méndez, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*(6), 7-35. Obtenido de <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434>.
- Boscán Leal, A. S. (2007). *El Feminismo como Movimiento de Liberación de Mujeres y de Varones*. Maracaibo: Universidad del Zulia. Ediciones del Vice Rectorado Académico.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Burin, M., & Meler, I. (2001). Ámbito familiar y construcción del género. En M. Burin, & I. Meler, *Género y Familia: Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. (págs. 71-86). Argentina: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

- Butler, J. (2021). *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Carrillo Meráz, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana* (Primera ed.). México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cazañas Palacios, R., & Gutiérrez Garduño, M. d. (2023). El patio de la escuela: lugar de experiencia de violencias entre varones. *Emerging trends in education*, 5(10), 1-12. doi:10.19136/etie.a5n10.5311
- Chala Jaramillo, A., Isaza Hernández, B., & Yepes Agudelo, D. L. (2021). Hombres que educan: caracterización de masculinidades en el ejercicio de la práctica docente. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Chesnais, J.-C. (1981). *Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours*. París: Laffond.
- Chuquilin Cubas, J., & Zagaceta Sarmiento, M. (2017). La violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores. El caso de una escuela secundaria de la Ciudad de México. (U. d. Rica, Ed.) *Revista Educación*, 41(2), 1-19.
- Clatterbaugh, K. (1990). *Contemporary Perspectives on Masculinity: Men, Women and Politics in Modern Society*.
- Colás Bravo, P., & Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421/92631>
- Connell, R. (1989). Cool Guys, Swots and Wimps: The Interplay of Masculinity and Education. *Oxford Review of Education*, 15(3), 291-303. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/1050420>
- Connell, R. (2005). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 829-859. Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0891243205278639>
- Daniels, A. K. (1988). *Invisible Careers, Women civic leaders from the volunteer world*. Chicago: Chicago Univ.

- Delgado, J. (1971). Le fondement neurologique de la violence. *Revue Internationale des Sciences*, 30-39.
- Di Stefano, O. (2020). El pacto de sororidad como estructura fundamental en la construcción de una comunidad solidaria. *Heterocronías*, 2(2), 44-61.
- Domenach, J.-M. (1980). La violence. En *La violence et ses causes* (págs. 33-45). París: UNESCO.
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de educación y pensamiento*, 85-95.
- Evans, P. (1996). *The Verbally Abusive Relationship*. Holbrook: Adams Media Corporation.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fararoni González, L. G., & García Oramas, M. J. (2016). Roles tradicionales y estereotipos de género asociados a carreras universitarias por jóvenes de bachillerato. (F. d. Xalapa, Ed.) *Revista de Psicología. Procesos Psicológicos y Sociales*, 1-25. Obtenido de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2016/10/Mary-Jose.pdf>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI editores.
- García Crespo, A. (2022). La perspectiva de género en la criminología. *Estudios de la Seguridad Ciudadana*, 6(6), 1-15.
- García-Corral, P. (2019). La feminización de la licenciatura en derecho en México: una mirada a los indicadores de género. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*(34), 233-252.
- Gardiner, J. K. (2005). Men, masculinities, and feminist theory . En M. Kimmel, J. Hearn, & R. W. Connell, *Handbook of Studies on Men & Masculinities* (págs. 35-50). California: SAGE Publications, Inc.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

- Gilas, K. M. (2021). Ciencia política en masculino: El sesgo androcéntrico en la enseñanza de esta disciplina en México. *Revista De El Colegio De San Luis*(22), 1-28. doi:<http://dx.doi.org/10.21696/rcsl112220211319>
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 491-512.
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guevara Ruiseñor, E. S. (2006). Construcción de la masculinidad en la escuela y la familia en jóvenes universitarios. *Psicología para América Latina*(8). Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000400015&lng=pt&lng=es.
- Guzmán Gómez, C. (2012). Las lógicas de la violencia escolar: un aporte para la discusión. *Rayuela. Revista iberoamericana sobre niñez y juventud en la lucha por sus derechos*.(6), 119-126.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación* (Primera ed.). Barcelona: Paidós.
- Hearn, J. (1998). *The Violences of Men: How Men Talk about and How Agencies Respond to Men's Violence to Women*. London: SAGE Publications.
- Hinde, R. (1971). Nature et domination du comportement agressif. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 55-60.
- Hirigoyen, M.-F. (1999). *El acoso moral: el maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- Huerta Mata, R. M. (2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, VII(14), 281-306.
- Hughes, E. C. (2013). *Men and their work*. New Orleans: Quid Pro, LLC.
- INEGI. (8 de Septiembre de 2023). *DÍA MUNDIAL PARA LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO*. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_Suicidio23.pdf

- Jordan, E. (1999). Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas: La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar. En M. Belausteguigoitia, A. Mingo, M. Belausteguigoitia, & A. Mingo (Edits.), *Géneros profugos: feminismo y educación* (págs. 225-249). México: Paidós.
- Kimmel, M. (1992). La producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes. En *Fin de siglo, género y cambio civilizatorio*. (Ediciones de las Mujeres ed., Vol. 17, págs. 129-138). Santiago de Chile: Isis Internacional.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés, & J. Olavarría, *Masculinidad/es. Poder y crisis* (págs. 49-61). Chile: Ediciones de las Mujeres núm. 24 / Isis Internacional / FLACSO-Chile.
- Kimmel, M. (2008). *Guyland : the perilous world where boys become men*. New York: Harper.
- Kimmel, M. (2017). *Angry White Men: American Masculinity at the End of an Era*. New York: Bold Type Books.
- Kimmel, M. (2017). *Manhood in America: A Cultural History*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swiny.
- Lopera Echavarria, J. D., Ramírez Gómez, C. A., Zuluaga Aristazábal, M. U., & Ortiz Vanegas, J. (2010). El método analítico como método natural. (E.-M. U. Institute, Ed.) *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25(1).
- Luna Alfaro, Á. C., & Armenta Rodríguez, P. (2022). Enseñanza-aprendizaje de la violencia y el poder de los hombres. El caso de una escuela primaria del sur de Veracruz. *Debates por la historia*, 10(1), 141-173. doi:<https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i1.879>
- Manson, M. (1994). *Lunchbox*. Miami: Nothing Records.

- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*(46), 7-31.
- Messerschmidt, J. W. (1993). *Masculinities and Crime: Critique and Reconceptualization of Theory*. Boston: Rowman & Littlefield Inc.
- Monsalve Trujillo, C. (2022). *La violencia de género como problemática social: una aproximación desde el análisis crítico discursivo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Montesinos, R. (2005). *Masculinidades emergentes*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Montoya, V. (2006). Teorías de la Violencia Humana. *Razón y Palabra*(53), 1-6. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520728015>
- Oliva Zárate, L., Andrade del Cid, P., Calderón Vidal, M. M., & Rivera Vargas, E. A. (2012). Violencia Escolar en la Universidad. (U. N. Córdoba, Ed.) *Revista EXT*(3), 19.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Peña-Axt, J., Arias-Lagos, L., & Sáez-Ardura, F. (2022). Masculinidades tradicionales en las universidades chilenas. Manifestaciones y afirmaciones en contextos y espacios académicos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*(11), 172-199. doi:10.17583/generos.8569
- Poo, A. M., & Vizcarra, B. (2020). Cambios en los significados de la masculinidad en hombres del sur de Chile. *Interdisciplinaria*, 37(2), 195-209. doi:<http://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.12>
- Ramírez, C. A. (2011). Consensos fracturados: hegemonía y teoría de la argumentación. *Revista de ciencia política*, 31(2), 227-245.
- Rose, A. (1987). Welcome to the jungle [Grabado por G. n. Roses]. De *Appetite for Destruction*. Los Angeles: Geffen Records.
- Ruiz Narváez, J. M. (1977). Hombre [Grabado por Napoleón]. De *Hombre*. México: Discos Raff.

- Ruiz Sánchez, J., & Molina Vega, S. A. (2021). La reafirmación de la masculinidad hegemónica a través de los videojuegos. *Revista de Tecnología y Sociedad*(20), 1-28. doi:<http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a11n20.547>
- Sancho, J. M., Hernández, F., Herraiz, F., & Vidiella, J. (2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1155-1189.
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Edits.). (2014). *Epistemologías del Sur*. Ediciones Akal.
- Schwalbe, M., & Schrock, D. (2009). Men, Masculinity and Manhood Acts. *Annual Review of Sociology*, 35(1), 277-295.
- Serret Bravo, E. A. (2004). *Mujeres y hombres en el imaginario social. La impronta del género en las identidades*, en Ileana García Gossio (coord.), *Mujeres y sociedad en el México contemporáneo. Nombrar lo innombrable*. México: Tecnológico de Monterrey. Obtenido de http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LIX/muj_soc_mex.pdf
- Siles Bárcenas, I. A. (2021). La universidad como un espacio masculinizado. XV *Curso Interinstitucional. Género y Educación Superior*. México: UNAM. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=8CXyi_TZzjo&ab_channel=PUEES-UNAM
- Smith, R. (1979). Boys don't cry [Grabado por T. Cure]. De *Three Imaginary Boys*. Reino Unido: Fiction Records.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. Londres: Verso.
- Spain, D. (1992). *Gendered Spaces*. Londres : The University of North Carolina Press.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tlalolin Morales, B. F. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*(206), 39-50.

- Tlaxcala, U. A. (2024). *Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología - UATx*. Obtenido de <https://uatx.mx/facultad/FDCPyC>
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago: Naciones Unidas.
- Unotv. (20 de Octubre de 2020). *Por “chistes machistas y misóginos” exhiben a profesor de la unam en video*. Recuperado el Marzo de 2024, de <https://www.unotv.com/nacional/profesor-de-la-unam-lanza-comentarios-machistas-es-exhibido-en-video/>
- Vázquez Dzul, G. (2017). La etnografía institucional: alternativa metodológica en la investigación educativa. (U. Iberoamericana, Ed.) *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(2), 115-136.
- Vela, J. (2018). Sexismo y la construcción de la masculinidad en los videojuegos. *Anales del Museo Nacional de Antropología*(20), 74-82. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7237265>
- Viveros Vigoya, M. (Diciembre de 2007). Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes. *La manzana de la discordia*(4), 25-36.
- Waters, R. (1979). Another brick in the wall [Grabado por P. Floyd]. De *The wall*. Reino Unido: Harvest.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. España: Cátedra.
- Zabalgoitia Herrera, M. (2022). Educación, masculinidades y violencias en la universidad. *Debate Feminista*, 63, 153-176. doi:<https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2022.63.2325>