

**UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA
JOSÉ SIMEÓN CAÑAS**



**MASCULINIDAD HEGEMÓNICA Y LEGITIMACIÓN DE LA
VIOLENCIA SEXUAL DE DOCENTES HOMBRES EN LA ESCUELA
PÚBLICA SALVADOREÑA**

TESIS PREPARADA PARA LA FACULTAD DE POSTGRADOS

**PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO/ A EN POLÍTICA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

PRESENTADO POR:

**WALBERTO VIRGILIO TEJEDA GUARDADO
ANA VELIS HERNÁNDEZ VAQUERANO**

**OCTUBRE 2020
ANTIGUO CUSCATLÁN, EL SALVADOR C.A**

Rector

Andreu Oliva de la Esperanza, S.J.

Secretaria General

Silvia Elinor Azucena de Fernández

Decana de Postgrados

Nelly Arely Chévez Reynosa

Directora de Maestría en Política y Evaluación Educativa

Pauline Martin

Directora de Tesis

María Teresa Cruz

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a todas las personas y redes de colaboración que de diversas formas contribuyeron con el presente trabajo de investigación.

A **nuestras familias** nuestra especial gratitud por brindarnos su apoyo de forma integral en todo momento.

Expresamos nuestro profundo agradecimiento a nuestra **directora de tesis**, María Teresa Cruz, porque su acompañamiento humano y académico fue trascendental durante todo el proceso.

También agradecemos de manera especial al **Comité de Experta/os**, conformado por Deysi Elizabeth Cheyne Romero, Gabriela Miranda García y Larry José Madrigal Rajo, por sus cualificados aportes teóricos y metodológicos a lo largo de todo el proceso. Extendemos el agradecimiento a las personas que nos retroalimentaron en la fase de pre-defensa: a Karina Grégori, Olga Vázquez Monzón y Karla Yesenia Escalante Escalante.

Asimismo, agradecemos a Yeny Rivas Medrano de la **Unidad de Género del MINED**, a Guadalupe Portillo coordinadora de los Planes de Igualdad impulsados por el Asocio UCA/ONU Mujeres por su respaldo institucional clave para garantizar las condiciones necesarias para desarrollar nuestra investigación.

También nuestro agradecimiento al **Programa de Masculinidades del Centro Bartolomé de Las Casas de El Salvador** porque su asesoría en los cuidados metodológicos para el trabajo en masculinidades con hombres y mujeres fue fundamental.

A las personas **facilitadoras de la técnica de taller de masculinidades** con docentes hombres y también con docentes mujeres: José Rutilio Delgado

Rodríguez, Pablo Rafael Andasol y Antonio A. Hernández, Fátima Guzmán y Deysi Cheyne.

A René Grande (Pepe) por la **asesoría y gestión del protocolo de seguridad** a la hora de realizar el trabajo de campo.

Dedicamos esta tesis **a todo el personal docente, hombres y mujeres**, que con su práctica educativa desaprueban la educación patriarcal y ponen todo su empeño en la construcción de una educación inclusiva sin discriminación. De manera particular agradecemos a los docentes hombres que hacen contrapeso a la normalización de una educación sexista y misógina.

ÍNDICE

Contenido	Págs
ACRÓNIMOS Y SIGLAS	
Introducción	1
Capítulo I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Exploración preliminar	5
1.1.1. Delimitación del problema de investigación	8
1.1.2. Sintomatología del fenómeno	9
1.1.3. Objeto de la investigación	12
1.2. Problema de investigación	13
1.2.1. Pregunta general	13
1.2.2. Preguntas específicas	13
1.3. Objetivos de la investigación	14
1.3.1. Objetivo general	14
1.3.2. Objetivos Específicos	14
1.4. Justificación	14
Capítulo II. MARCO TEÓRICO	
2.1. Violencia sexual en la escuela a nivel mundial	16
2.2. Aportes teóricos	18
2.3. Conceptos clave	24
Capítulo III. MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo de Investigación	34
3.2. Alcance de la investigación	36
3.3. Lugar de la investigación	37
3.3.1. Sujetos de investigación	39
3.4. Unidades de análisis	40
3.5. Técnicas de producción de la información	41
3.5.1. Taller sobre Masculinidades (TM)	41
3.5.2. Entrevistas a Profundidad (EaP)	44

3.6. Procesamiento de la información	45
3.7. Presentación de resultados	46
Capítulo IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	
4.1. Construcción de la masculinidad hegemónica	48
4.1.1. Características exigidas de la masculinidad hegemónica	50
4.1.2. Masculinidad hegemónica adultocéntrica	57
4.1.3. Transferencia de responsabilidad a las mujeres de construir la masculinidad hegemónica	59
4.1.4. La inclusión con discriminación	61
4.1.5. La equiparación de la diferencia sexual con la desigualdad de género	63
4.1.6. Imaginario cultural y la masculinidad hegemónica	64
4.2. Formas de legitimación de la violencia sexual en la EPS	68
4.2.1. Comprensión de violencia sexual	69
4.2.2. Tipos de violencia sexual reconocidos en la EPS	71
4.2.2.1. Violación sexual	72
4.2.2.2. Acoso sexual	72
4.2.2.3. Violencia simbólica	74
4.2.3. Lugares de riesgo identificados en la escuela pública	77
4.2.4. Entre lo legítimo y lo legal en la violencia sexual	80
4.2.5. Complicidad masculina	81
4.2.6. Transferencia de responsabilidad hacia las mujeres de violencia sexual	83
4.2.7. Culpabilizarían y patologización en casos de violación sexual	84
4.2.8. Legitimación institucional	85
4.2.9. Contexto social de violencia	87
4.3. Relación de la masculinidad hegemónica y legitimación de la violencia sexual	88
Capítulo V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Conclusiones	91
5.2. Recomendaciones	95
5.2.1. A nivel micro-educativo	95
5.2.2. A nivel macro-educativo	97

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	100
-----------------------------------	------------

ANEXOS	106
---------------	------------

ANEXO 1: Instrumento taller de masculinidades (TM)

ANEXO 2: Formato de consentimiento informado para TM

ANEXO 3: Instrumento de entrevista a profundidad (EaP)

ANEXO 4: Formato de consentimiento informado de EaP

ANEXO 5: Memoria de taller de masculinidades

ACRÓNIMOS Y SIGLAS

CEDAW:	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.
CONNA	Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia.
EIS:	Educación Integral de la Sexualidad.
EPS	Escuela Pública Salvadoreña.
EaP:	Entrevista a Profundidad
ICDH	Informante clave docente hombres
ICDM	Informante clave docente mujer
ICRM	Informante clave referente del MINED.
ISDEMU:	Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer.
LEIV:	Ley Especial Integral para una vida Libre de Violencia contra Las Mujeres.
LGC:	Ley General de Educación
LCD	Ley de la Carrera Docente.
MINED:	Ministerio de Educación.
OMS:	Organización Mundial de la Salud.
PEIG-PI	Política Equidad e Igualdad de Género y Plan de Implementación.
PIG	Planes de Igualdad de Género
PNC:	Policía Nacional Civil
RAE:	Real Academia Española.
SI-EITEP:	Sistemas Integrados de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno
TM-DH:	Taller masculinidades con docentes hombres.
TM-DM:	Taller de Masculinidades con docentes mujeres.
VS:	Violencia sexual

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la violencia sexual, si bien ha sido estudiado en el ámbito de la educación salvadoreña, también es cierto que aún existen áreas que no han sido investigadas. Partiendo de la conceptualización de la violencia sexual de la Organización Mundial de la Salud como de la Ley Especial Integral para una vida Libre de Violencia contra Las Mujeres en El Salvador, el equipo investigador define la violencia sexual como todas las expresiones y prácticas con connotación sexual dirigidas a mujeres y hombres, utilizando diversas estrategias de dominio y control con el fin de consumar un acto sexual contra el deseo y el consentimiento de las personas que la sufren, independientemente de su edad y vínculo. La violencia sexual se traduce en prácticas tales como: el hostigamiento sexual, el acoso sexual, la pornografía, el estupro, los piropos, chistes, posiciones corporales, comentarios sexistas, insinuaciones, chantaje, engaños, sexteo, amenazas y la misma violación sexual. Asimismo, la violencia sexual es el resultado de un proceso de aprendizaje enmarcado en un imaginario cultural androcéntrico que privilegia lo masculino y ocurre en todos los niveles del entramado social y se refuerza con otras lógicas de dominación como la clasista, étnico-racista, etérea entre otras. Las expresiones y prácticas antes expuestas, son comunes en los centros escolares.

Cabe subrayar que la violencia sexual es considerada un delito que debe ser sancionado y penado por la ley. El Capítulo I, II y III del Código Penal de El Salvador (DL No. 745, 2008) establecen las penas para cada una de los delitos y agresiones sexuales. A nivel del sistema educativo, la Ley de la Carrera Docente establece prohibiciones sobre cualquier forma de maltrato sexual contra estudiantes o demás personas de la comunidad educativa (Art. 32). Llama la atención que la Ley General Educación no admite las desigualdades entre alumnas y alumnos basadas en prejuicios de género (Art. 5-A) pero no hace referencia al delito de la violencia sexual.

La violencia sexual tiene estrecha relación con los procesos de aprendizaje de género, enmarcados en un imaginario cultural androcéntrico que establece una valoración diferenciada y asimétrica de lo considerado masculino y lo femenino. Por un lado, la socialización de género conlleva a la internalización de la cosificación del cuerpo de las mujeres, el control de su sexualidad y la sumisión de estas. Y por otro, características físicas y emocionales, tales como la fuerza, independencia, osadía, racionalidad, valentía, son exigidas y valoradas socialmente de ser hombre. Esto último, da como resultado un modelo hegemónico de masculinidad que se impone como un *deber ser* para todos los hombres. Con relación a lo anterior se establece que el hostigamiento, el acoso sexual, las expresiones sexistas, ejercidas por hombres, son normalizadas y legitimadas como afirmación de esa masculinidad hegemónica.

Es por ello que se consideró necesario el análisis de la construcción social de la masculinidad hegemónica y su relación con la legitimación de la violencia sexual en el ámbito de la escuela pública salvadoreña, involucrando a los docentes como sujetos de investigación. Lo anterior constituyó el tema de estudio de la investigación sobre el que se ha podido profundizar durante todo el proceso.

Son frecuentes las expresiones que trasladan la responsabilidad a las mujeres y niñas de la violencia sexual que sufren. De tal manera, que la problemática se centra en ellas y no en los agresores. La invisibilización de los que cometen el delito (perpetradores) son eximidos y hasta legitimados como producto de una construcción binaria y asimétrica patriarcal. El fenómeno estudiado atraviesa todo el entramado social: desde la dimensión personal, la interacción social (las relaciones), el nivel institucional (escuela), hasta lo ideológico (ideas, creencias). También es reforzada desde otras lógicas de dominación tales como: la de raza, clase social, edad y contextos de vida.

En las últimas décadas ha habido un mayor desarrollo teórico sobre la problematización de las relaciones de inequidad y desigualdad entre los géneros y

de cómo han sido configuradas esas relaciones. Se ha reflexionado sobre la desigualdad de género y los obstáculos para alcanzar la tan anhelada educativa inclusiva de mujeres y hombres. Actualmente, hay mayor consenso de que el acceso a la educación para las mujeres requiere del involucramiento en género de los hombres en todas las esferas del entramado social y, de manera especial, la escuela como privilegiada posibilidad de contribuir con una sociedad inclusiva sin discriminación y el rompimiento de un paradigma de educación tradicional patriarcal.

En la presente investigación cualitativa fenomenológica, se analizó la relación entre la construcción de la masculinidad hegemónica y legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña, a través de talleres de masculinidades y entrevistas a profundidad. Mediante estudio explicativo se logró profundizar en elementos estructurales y estructurantes del fenómeno, a través la interpretación de la información aportada por los propios actores o sujetos de investigación. La investigación desarrollada se enmarca en la línea investigativa *Escuela y Violencia* de la Maestría en Política y Evaluación Educativa del Departamento de Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador.

Los resultados del análisis de información generada mediante la presente investigación afirman que existe estrecha relación entre la construcción de la masculinidad hegemónica y la legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña. Esta afirmación se vincula con una política sexual androcéntrica vigente en el sistema educativo salvadoreño.

El presente documento está organizado de la siguiente manera: en el primer capítulo se expone el planteamiento del problema que incluye la delimitación del fenómeno de investigación, con base a datos oficiales extraídos de fuentes primarias, se presenta el objeto de estudio, las preguntas y objetivos de la misma, así como la justificación. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, con aportes de investigaciones sobre el fenómeno de la violencia sexual en la escuela --a nivel

regional y mundial--, aportes de fuentes secundarias que han robustecido el análisis crítico y propositivo desde una perspectiva integral de género y masculinidades en la educación, y también se presentan conceptos clave que han acompañado el proceso. El tercer capítulo, presenta el diseño metodológico que expone el tipo de investigación, el alcance de la misma, los sujetos de investigación, el lugar de realización, las unidades de análisis, las técnicas de producción de la información y el proceso análisis. Los resultados de la investigación están expuestos en el capítulo cuarto, los cuales han sido obtenidos mediante un cuidadoso proceso de análisis interpretativo triangulando la información de las técnicas de investigación, conceptos clave y sexo de informantes. Y, en el quinto capítulo se exponen las recomendaciones con aportes de política educativa a nivel micro y macroeducativo. Al final del documento se presenta la bibliografía consultada y los respectivos anexos.

Se considera que el proceso de investigación ha ampliado el conocimiento sobre el fenómeno. Se espera que el sistema educativo público preste atención a las recomendaciones que se plantean, para impulsar procesos sostenibles que contribuyan con una educación inclusiva sin discriminación y libre de violencia sexual para todo el estudiantado. No se omite el interés de que los resultados de esta investigación contribuyan con otras investigaciones encaminadas a mejorar la educación de El Salvador.

Capítulo I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Exploración preliminar.

La formulación del problema investigado partió de la exploración preliminar de políticas educativas, planes educativos, leyes y protocolos vigentes en el Ministerio de Educación que declaran la importancia de la educación como proceso, derecho y deber para todas y todos. Asimismo, se revisó el corpus jurídico del MINED, especialmente la Ley General de Educación (LGE) en la que se define la educación como un proceso de formación permanente que debe garantizar el desarrollo espiritual, moral y social, que propicie la democracia, el respeto a los derechos humanos, el combate al odio e intolerancia y la contribución de la educación para la justicia social. (Art. I y II). Actualmente existe una serie de políticas educativas, protocolos, programas y proyectos orientadas al logro de una educación de calidad que incluye claramente, una educación no sexista.

La postura oficial del MINED referida a una educación libre de prejuicios de género es contundente. En el Decreto Legislativo No. 735 del 13 de mayo de 2011, dice: “no se admitirá en los centros educativos del país, las desigualdades entre alumnos y alumnas sustentadas en prejuicios o prácticas discriminatorias basadas en una distribución estereotipada de papeles entre los sexos”. (LGE, El Salvador 1996) y se agrega “el Ministerio de Educación garantizará el uso no sexista del lenguaje en dichos centros”. (ibíd.). Con relación al cuerpo docente la reformas a la Ley de la Carrera Docente, en Decreto Legislativo No. 604 del 18 de abril de 2008, establece que, “el Ministerio de Educación deberá incluir programas de capacitación y sensibilización en materia de prevención de todas las formas de violencia; así como contra la discriminación con énfasis en la niñez y adolescencia” (LCD, El Salvador 1996).

Otros documentos tales como: el Protocolo de Actuación para el Abordaje de la violencia sexual en las Comunidades Educativas (MINED, 2013), el de Fundamentos de la educación integral de la sexualidad en el currículo de El Salvador (MINED,

2014) y el de la Política de Equidad e Igualdad de Género (MINED, 2016) reiteran la apuesta gubernamental para fomentar la equidad e igualdad entre los sexos, la prevención de la violencia sexual, la violencia de género, el embarazo a temprana edad, las infecciones de transmisión sexual/VIH, y la prevención de la trata de personas.

El marco legal salvadoreño considera la violencia sexual como un delito y su Sistema de Justicia Penal ha determinado que “toda persona entre 0 y 14 años es intocable sexualmente, durante esa etapa de la vida nadie tiene aún las capacidades físicas ni intelectuales para decidir su comportamiento sexual. Es lo que las personas juristas llaman “indemnidad sexual” (Nóchez y Aguirre, El Faro, 2017). En la Ley de la Carrera Docente, en su Art. 31, se prohíbe actos de maltrato físico, psíquico, o sexual contra estudiantes por parte del personal de los centros educativos y establece las sanciones correspondientes en cada caso.

La violencia sexual según la Organización Mundial de la Salud (2013) la define como:

“la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o de utilizar cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de ésta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo”. (P. 2).

En la Ley Especial para una Vida Libre de Violencia para las Mujeres en El Salvador (LEIV, 2011), la violencia sexual es definida como:

“toda conducta que amenace o vulnere el derecho de la mujer a decidir voluntariamente su vida sexual, comprendida en ésta no sólo el acto sexual, sino toda forma de contacto o acceso sexual, genital o no genital, con independencia de que la persona agresora guarde o no relación conyugal, de pareja, social, laboral, afectiva o de parentesco con la mujer víctima”. (P.7).

En el Protocolo de Actuación para el abordaje de la violencia sexual en las comunidades educativas es definido como “el acceso carnal por vía vaginal o anal utilizando violencia física o psicológica” (MINED 2013). Aunque es una definición referida a la violación sexual se considera sesgada, pues no visibiliza otras estrategias o tácticas que conducen a ese delito. Tampoco hace referencia a otras formas de violación sexual que no necesariamente es por la vía anal o vaginal.

Las definiciones antes citadas, encontradas tanto en la OMS y la LEIV, fueron clave para la postura conceptual del equipo investigador, sobre la violencia sexual, quien considera que: como todas las expresiones y prácticas con connotación sexual dirigidas a mujeres y hombres, utilizando diversas estrategias de dominio y control con el fin de consumar un acto sexual contra el deseo y el consentimiento de las personas que la sufren, independientemente de su edad y vínculo. La violencia sexual se traduce en prácticas tales como: el hostigamiento sexual, el acoso sexual, la pornografía, el estupro, los piropos, chistes, posiciones corporales, comentarios sexistas, insinuaciones, chantaje, engaños, sexteo, amenazas y la misma violación sexual. Asimismo, la violencia sexual es el resultado de un proceso de aprendizaje enmarcado en un imaginario cultural androcéntrico que privilegia lo masculino y ocurre en todos los niveles del entramado social y se refuerza con otras lógicas de dominación como la clasista, étnico-racista, etárea entre otras. Las expresiones y prácticas antes expuestas, son comunes en los centros escolares.

La violencia sexual es un delito que debe ser sancionado según se establece en los Artículos 158 al 173 del Código Penal de El Salvador (D.L. No 1030). También la Ley de la Carrera Docente establece prohibiciones sobre cualquier forma de maltrato sexual contra estudiantes o demás personas de la comunidad educativa (Art. 32). Y llama la atención que en la Ley General Educación no hace referencia al delito de la violencia sexual.

1.1.1 Delimitación del problema de investigación.

La delimitación de la investigación surgió luego del análisis de varios escenarios y factores vinculados con la persistencia de la violencia sexual. La decisión, finalmente, se centró en revisar la construcción de la masculinidad hegemónica y su relación con la legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña, en adelante EPS, aunque se sabe de la persistencia del fenómeno de la violencia sexual en instituciones educativas privadas de El Salvador. Por ejemplo, la del ex profesor en un colegio del área metropolitana que violó a una estudiante de 13 años y mantuvo relaciones con ella durante 5 años bajo el ofrecimiento de casarse con ella cuando cumpliera los 18 años (Hompanera, El Salvador Time. 12 de marzo 2019) y también la del líder religioso que ejercía sexteo (acoso sexual por redes virtuales) con estudiantes de un colegio privado en el departamento de Santa Ana. (Barahona, La Prensa Gráfica, 13 de febrero 2019). El fenómeno de la violencia sexual en instituciones educativas privadas salvadoreñas es una oportunidad para otra investigación.

En la investigación se delimitó, como sujetos de investigación, a los docentes hombres de la EPS con la intención de superar el análisis de la violencia sexual como una problemática centrada en las mujeres, a quienes además, se le transfiere responsabilidad y se las culpabiliza de esta. Interesó desde el inicio analizar elementos que subyacen al ejercicio de la violencia sexual y la legitimación de esta por parte de los docentes hombres. Además, conviene subrayar que la delimitación de abordar a los docentes hombres se hizo con el fin de identificar aportes de política educativa, encaminados al fortalecimiento de una cultura libre de violencia sexual teniendo como aliados a los docentes hombres. No se pretendió en ningún momento hacer “cacería de docentes agresores” sino lograr una mayor comprensión del fenómeno.

1.1.2 Sintomatología del fenómeno.

Las cifras oficiales de violencia sexual en la escuela pública salvadoreña, presentadas en reportajes, notas periodísticas, informes nacionales y resultados de diagnósticos e investigaciones, sólo son la sintomatología de un fenómeno con raíces profundas. Cabe subrayar que, junto a los datos publicados, oficialmente, existe un sub-registro de las distintas expresiones de violencia sexual, así como de casos en los que la violación sexual se ha consumado. Sin embargo, partiendo de los datos oficiales, según la tesis de Álvaro Bermúdez (2016) citada por el Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2018 ¡SOY JOVEN! ¿Y ahora qué? se reportó que, en 15 centros escolares de nivel medio, el 55.3% del alumnado observó manoseos en los órganos sexuales de sus compañeras y el 31.6 % reportó que un docente se le insinuó sexualmente a una estudiante . Otro estudio realizado con más de 700 alumnos de 12 escuelas públicas de San Marcos (San Salvador) y Santa Tecla (La Libertad) reveló que el 12% de los entrevistados creen que el agresor sexual es un compañero de clases, un 7% opina que es un profesor y afirman que un 19% de agresores sexuales está en la escuela pública salvadoreña (UNICEF, 2013).

De acuerdo al CONNA (2016), citado por ISDEMU (2017), “el observatorio del MINED sobre los Centros Educativos Públicos de El Salvador, identificó que en el 5.18% de los centros escolares los directores tuvieron conocimiento de que alguno de sus estudiantes sufrió algún tipo de violencia sexual dentro o fuera de su centro escolar” (P.17).

Según resultados de la tesis Diagnóstico de la Violencia en Centros Escolares de Nivel Medio en El Salvador (Bermudez, 2016), “el 31.6% de los estudiantes reportaron haber visto a un docente que se le insinuaba sexualmente a una compañera y el 36.9% reportaron haber observado a docentes tratar de manera diferente a compañeras, favoreciéndolas, por ser mujeres” (P. 95). También “el 18.8% dijeron conocer compañeras que han establecido relaciones sentimentales

con un profesor”. (Ibíd.). En su Informe sobre el Estado y Situación de la Violencia contra las Mujeres en El Salvador, ISDEMU (2018) reporta que “en el ámbito educativo, la que se reporta con mayor frecuencia es la violencia sexual, por lo que en los últimos 12 meses la tasa es de 4.5 por 100 mujeres”. (P. 2).

Con respecto a docentes hombres denunciados por violencia sexual del ámbito escolar, según nota periodísticas de Serrano (La Página, 2012), citado por Gil, B et al. (2015), se reveló que 603 docentes fueron denunciados por abuso sexual (p. 234), cifra alarmante. Otra nota periodística reportó el caso del director de un colegio en el municipio de Zaragoza en el departamento de La Libertad, quien fue capturado por violar a una alumna, y también el caso del director de una escuela pública en Tacuba del departamento de Ahuachapán quien fue capturado por abuso sexual a un niño de 5 años, estudiante de esa escuela (Calderón, La Prensa Gráfica, 2018). La Prensa Gráfica publicó el caso del director de un centro escolar del departamento de la Unión detenido por acoso sexual a una maestra del mismo centro educativo (Calderón & Diaz, La Prensa Gráfica, 2018) y otro reportaje dio a conocer a 15 violadores sexuales entre los que se encontraba un profesor de 52 años de una escuela de Sonsonate quien agredió sexualmente a una niña de ocho años (La Prensa Gráfica, 2018). Más recientemente se conoció el caso de un profesor de educación física de un Centro Escolar en Apopa, de 43 años de edad, quien violó a una menor de 11 años, y tal como se relató en la nota, “sólo se sabe que, con engaños, aprovechándose que era el maestro de la menor, la violó al interior del centro educativo” (Juárez, La Página, abril 2019).

La violencia sexual en la escuela pública salvadoreña es un secreto a gritos, la cual no ha logrado ser escuchada y atendida de manera eficaz y oportuna. En una noticia de la Prensa Gráfica, sobre dos docentes capturados por violencia sexual ejercida a niños de 5 a 8 años de edad se afirmó que dentro de una escuela ubicada en el departamento de La Paz se escucharon rumores sobre los abusos sexuales cometidos por los maestros, pero nadie denunció (Ortiz, La Prensa Gráfica, 2019). Influye, enormemente, el temor y pánico generado por las estructuras de

criminalidad, extorsión y violencia que rodea a la escuela y la impunidad en las instituciones donde se denuncian. No obstante, existe reportes de casos de niñas que desertaron de los centros escolares por la estigmatización que sufrieron en la escuela cuando se conoció que habían sido víctimas de violación sexual.

Los reportes empíricos también vierten información sobre las manifestaciones del acoso sexual dentro de la escuela pública salvadoreña tales como: el hostigamiento sexual, el tocamiento de niñas, las expresiones y prácticas libidinosas, atenciones especiales a niñas o niños, repetición de halagos, referencia a la vestimenta de las niñas, roces corporales, besos y abrazos, bromas, chistes, uso de juegos y dinámicas con doble sentido, uso de metáforas sexistas para explicar contenidos de clase, preguntas personales de corte íntimo, beneficios académicos, chantaje por nota y utilización de vínculos afectivos, que no se reportan formalmente.

El abordaje de la violencia sexual de docentes hombres en la EPS exige de estudios orientados a la comprensión radical del fenómeno y no sólo a la descripción del mismo o a una mirada moralista del mismo. Tal como lo afirma Rita Segato (2018) citada por Mariana Carbajal (2008) “no quiero solamente consolar a una víctima que llora. El punto es cómo educamos a la sociedad para entender el problema de la violencia sexual como un problema político y no moral” (Carbajal, 2018). El asunto es “cómo mostramos el orden patriarcal, que es un orden político escondido por detrás de una moralidad”. (ibíd.). También se requiere de una perspectiva crítica para desentrañar los mecanismos patriarcales y misóginos que reproducen prácticas de odio, discriminación y subvaloración de las mujeres que se vinculan con la violencia sexual. Es necesario, según de Marcela Lagarde “desmontar y desaprender la misoginia e impulsar subjetividades individuales y mentalidades colectivas basadas en una afectividad y una interpretación empática hacia las mujeres” (P. 522).

Y como se expone en el segundo capítulo de este documento ha sido fundamental echar mano de aportes teóricos fundamentales, así como de conceptos clave para rastrear elementos estructurantes del fenómeno cuya sintomatología se muestra en las cifras presentadas.

1.1.3 Objeto de la investigación.

Se definió como el objeto de investigación, “la relación entre la construcción de la masculinidad hegemónica y la legitimación del fenómeno de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña. Con base a ello se planteó los objetivos y el problema de investigación (pregunta central y secundarias).

Partiendo de la idea de que existe un proceso sistemático, a través del cual los hombres aprenden a `ser hombres` así como también la violencia sexual es una práctica aprendida mediante un proceso de socialización, se consideró investigar la relación entre construcción de la masculinidad hegemónica y la legitimación de la violencia sexual de los docentes hombres en la EPS. La consideración de que la construcción de un modelo hegemónico de masculinidad (Connell, 1987) influye en la construcción de la identidad de género de los docentes hombres salvadoreños fue clave en todo el proceso de investigación. La identidad masculina en palabras de Elizabeth Badinter (1992) citada en Lomas (2005) “no constituye una esencia sino una ideología de poder y de opresión a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina a propósito de la identidad masculina” (P. 263) y también afirma esta misma autora “la identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y por tanto también se puede cambiar” (Ibíd.).

Es por ello que resulta estratégico trabajar con los hombres, en todos los niveles y edades, procesos intencionados para cambiar los patrones culturales androcéntricos y patriarcales. Hace algunas décadas se ha oficializado la recomendación de trabajar con los hombres con el fin de lograr condiciones de equidad e igualdad. El

Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994) reza:

“el hombre desempeña un papel clave en el logro de la igualdad de los sexos, puesto que, en la mayoría de las sociedades, ejerce un poder preponderante en casi todas las esferas de la vida, que van de las decisiones personales respecto del tamaño de la familia hasta las decisiones sobre políticas y programas públicos a todos los niveles. (p. 24).

El objeto de la investigación pasó por la definición apriorística de conceptos clave, tales como; androcentrismo, adultocentrismo, imaginario cultural, masculinidad hegemónica, violencia sexual, docentes hombres y legitimación que se exponen al final del apartado de marco teórico.

1.2. Problema de investigación.

Para la formulación del problema de investigación se consideraron dos elementos: el primero, la temporalidad para el presente estudio que se basó en las cifras encontradas, desde el año 2012 al 2019, sobre el fenómeno de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña. El segundo, la elaboración de las preguntas de investigación que se presentan a continuación:

1.2.1 Pregunta general.

¿Cuál es la relación entre la construcción de la masculinidad hegemónica y la legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña?

1.2.2. Preguntas específicas.

a- ¿Cuál es el proceso de construcción social de la masculinidad hegemónica de docentes hombres de la escuela pública salvadoreña?

b- ¿Cuáles son las formas de legitimación de la violencia sexual por parte de docentes hombres de la escuela pública salvadoreña?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general.

Develar la relación entre la construcción de la masculinidad hegemónica y la legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña.

1.3.2 Específicos.

a- Describir el proceso de construcción social de la masculinidad hegemónica con docentes hombres de la escuela pública salvadoreña.

b- Conocer las formas de legitimación de la violencia sexual por parte de docentes hombres de la escuela pública salvadoreña.

1.4 Justificación.

La violencia sexual es una problemática que afecta de manera general a niñas, niños y mujeres en el ámbito de la educación. Además, genera preocupación e indignación, pero sin respuestas que logren desmontar las condiciones que sostienen y perpetúan el fenómeno. Asimismo, la violencia sexual da pie a muchas preguntas, algunas de las cuales se han abordado en la presente investigación. La trayectoria pedagógica de procesos en masculinidades con diversos grupos de hombres a nivel nacional y regional, incluido docentes, por parte de un integrante del equipo investigador, fue clave para emprender el esfuerzo investigativo.

Se suman, a lo antes expuesto, las razones que justificaron el proceso investigativo. La primera, es la persistencia de la violencia sexual de docentes hombres en la

escuela pública salvadoreña. La segunda, es la ausencia de abordajes investigativos que analicen la construcción de la masculinidad hegemónica y su relación con la legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña. La tercera, se relaciona con las implicaciones éticas e incongruencia que representa la violencia sexual para el sistema educativo y su corpus filosófico, en tanto instancia pública del Estado salvadoreño. La cuarta, se refiere a los daños psicológicos y sociales integrales con consecuencias irreparables, tanto en las niñas y niños que la sufren, como para sus familias y la comunidad. Daños que incluye los riesgos de padecer enfermedades, embarazos no deseados, trastornos psicológicos, estigma, discriminación y dificultades en la escuela (UNICEF, 2010). La quinta, se relaciona con los efectos que la violencia sexual genera en el proceso educativo del estudiantado que sufre este delito, dada la revictimización y estigmatización que en muchos casos les obliga a desertar de la escuela. Y una sexta razón, es la consideración ontológica de que la violencia sexual no es un determinismo biológico sino, una práctica de poder aprendida y que, por tanto, pueden ser desaprendida.

Es por ello que, a nivel teórico y metodológico, la relevancia de la presente investigación, está puesta en la necesidad de incorporación la perspectiva de género y masculinidades, que aporte elementos estratégicos para deslegitimar todos aquellos procesos educativos que reproducen la asimetría sexual, la reproducción de la masculinidad hegemónica y la consecuente legitimación de la violencia sexual en la EPS. Lo anterior es un imperativo para generar una educación pública inclusiva sin discriminación en El Salvador.

Capítulo II. MARCO TEÓRICO

2.1. Violencia sexual en la escuela a nivel mundial.

Los datos sobre el fenómeno que se estudió, obtenidas a través de la revisión bibliográfica demuestran que el fenómeno atraviesa las esferas del entramado social, latitudes y contextos culturales. Estudios provenientes de diversas partes del mundo, con inclusión de África, Asia meridional y América Latina han documentado que proporciones sustanciales de niñas dicen haber sufrido acoso y abuso sexual en camino hacia la escuela o de regreso de ésta, o bien en instalaciones de la escuela o la universidad, incluidos baños, aulas y dormitorios, y que los perpetradores eran compañeros o profesores” (OPS, 2013). El documento *Combatiendo la violencia en las escuelas: Una perspectiva global* (ONU 2012) reportó que “en el 2005, el 6.2 por ciento de los estudiantes en Alemania y el 1.1 por ciento en Bélgica habían sido objeto de abuso sexual. En Canadá, una de cada cuatro niñas encuestadas dijo haber sufrido acoso sexual en la escuela. En Pakistán, el Ministro de Estado de Asuntos Religiosos registró más de 2,500 denuncias de abuso sexual por parte de clérigos en las escuelas religiosas entre los años 2002 y 2003. Ninguno de estos casos dio lugar a acciones judiciales” (ONU, 2012).

Una Encuesta Nacional sobre Violencia, SIDA y Drogas en las Escuelas, realizada en Brasil (UNICEF, 2012) identificó abuso sexual de parte de los docentes en contra de las estudiantes, mediante conductas abusivas como miradas, gestos y comentarios lascivos, así como propuestas de contacto sexual, especialmente contra las niñas y adolescentes. Entre los relatos recogidos se reporta coacción de maestros para cambiar notas por relaciones sexuales. En la misma encuesta se afirma que “miembros del mismo personal docente pueden ser los autores de la violencia: en África subsahariana no es raro encontrar maestros que prometen calificaciones más altas, tarifas escolares reducidas o insumos a cambio de sexo con las educandas. A veces, los maestros chantajean u obligan a las niñas a tener relaciones sexuales con ellos; por ejemplo, amenazándolas con malas notas o con no darles el certificado”. En otra encuesta realizada en Sudáfrica “se preguntó

acerca de la experiencia personal de violaciones antes de los 15 años y se constató que el 32% de las violaciones de menores reveladas habían sido cometidas por maestros” (Jewkes, R, Abrahams N, 2002).

Un diagnóstico realizado, en Quito Ecuador, sobre violencia sexual en los centros educativos reportó que en el 51% de los casos de violencia sexual los principales sospechosos son los docentes. En ese mismo diagnóstico se detectó seis tipos de agresores en el sistema educativo: autoridades, personal administrativo, de limpieza, compañeros de aula, otros estudiantes y docentes (Medina, El Comercio, 2017). En México y otros países, las niñas y adolescentes aludieron al uso del acoso y chantaje sexual de parte de los docentes vinculados a las calificaciones y aprobación de grados. También mencionaron que la violencia física, verbal y psicológica de parte del profesorado es significativa (Pinheiro, 2006 b: 50), citado por Mingo, Araceli (2010).

Con los datos presentados demuestran que el delito de la violencia sexual en el ámbito escolar no es aislado ni casual sino sistémico e histórico. Atraviesa diversos contextos a nivel local, regional y mundial.

La violencia sexual es una problemática que requiere de un análisis transversal e interseccionalmente. Transversalmente porque importa revisar las relaciones de control y dominación en todas las esferas del entramado social: esfera personal; relaciones cotidianas (con colegas, familia, amigas, amigos); institucionales (escuela, trabajo, iglesias, espacios públicos, entre otros) e ideológica (ideas, creencias, orden simbólico.). Interseccional, expresión utilizada “para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder” (Viveros, 2016), porque posibilita el análisis cruzado de violencia sexual con las construcciones de género, la clase, lo étnico-racial, contextos de vida y la edad.

2.2 Aportes teóricos.

Apriorísticamente, para abordar el problema de investigación en el presente estudio explicativo se realizó una amplia consulta de fuentes secundarias de las cuales se extrajo aportes teóricos que permitieron ampliar perspectivas sobre el fenómeno de la violencia sexual. Valga decir que esa revisión fue intensa y compleja dada la vasta producción teórica que existe, en perspectivas, enfoques y contenidos sobre el fenómeno estudiado. Fue necesario un cuidadoso ejercicio de análisis crítico de las fuentes consultadas y con la certeza de los límites humanos para abarcar toda la producción académica existente. Sin embargo, el esfuerzo permitió posicionarse desde una perspectiva integral en género y masculinidades de cara a una educación inclusiva sin discriminación y libre de violencia sexual.

El fenómeno se ha estudiado considerando los aportes teóricos de *Margaret Mead (1901)*; de *Genda Lerner (1920)*; de *Marcela Lagarde (1948)*; *Montserrat Acevedo (1937)*, para una mayor comprensión de los roles de género, el androcentrismo, el patriarcado y la misoginia en su relación con la violencia sexual. El análisis del fenómeno, desde el enfoque adultocéntrico se ha llevado a cabo con elementos teóricos de *Klaudio Duarte (1963)*. En cuanto a la construcción social de la masculinidad hegemónica los estudios de *Raewyn Connell (1944)*; *Michael Kaufman (1951)*; *Larry José Madrigal Rajo (1968)* han sido fundamentales. Con *Kate Millet (1934)*; *Michel Foucault (1926)*; y *Rita Segato (1951)* se ha logrado un mayor entendimiento de la sexualidad y la violencia sexual desde una perspectiva histórica, estructural y estructurante de las relaciones de poder implicadas en la violencia sexual.

La perspectiva de género permite reconocer la construcción histórica de la asimetría sexual que configura un sistema binario y de desigualdad. Este binarismo asimétrico se sostiene en la normalización y naturalización de los roles sexuales y de género asignados a hombres y mujeres. Estos roles sexuales y de género no son naturales ni universales sino construcciones sociales impuestas de acuerdo a cada contexto

cultural. Margaret Mead (1935) plantea en *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas* que “muchos, si no todos, los rasgos de la personalidad que hemos llamado masculinos o femeninos van tan poco ligados al sexo”. Así la forma de caminar, de moverse, hablar, la manera de vestir, el corte de pelo se considera asignaciones que cada cultura o contexto cultural asigna partir del dato biológico interpretado al nacer. Estas construcciones reflejan un sistema en el que los hombres y las mujeres son contruidos en contraposición configurando un sistema binario, pero con múltiples relaciones o lógicas de dominación –racial, de clase, etárea, de género, patrimonial.

Conviene subrayar la imposición de la idea de ‘superioridad’ masculina y de ‘inferioridad femenina que está presente en los distintos espacios de socialización, tales como la familia, la escuela, iglesia y los espacios públicos. Esta superioridad masculina se traduce en prácticas misóginas. Según Marcela Lagarde (2012) misoginia es:

“el odio contra las mujeres. Odio en sentido amplio: conductas, actos, afectos, percepciones, creencias e interpretaciones negativas sobre las mujeres que se concretan en la descalificación, el descrédito y la incredulidad ante las ideas y los hechos de las mujeres o su invisibilización, al colocar a las mujeres en un sitio reprobado. La misoginia se plasma en rabia social y prácticas odiosas contra las mujeres y sus creaciones. Por prejuicio, la gente está pronta a descalificar, a enojarse con las mujeres a demeritar sus hechos y sus obras, y a justificar agresiones y violencia” (p. 522)

Los espacios de socialización, dentro de los recintos escolares, se convierten en dispositivos que reproducen imaginarios culturales de género y reforzamientos de los roles asignados. Según Michael Foucault (1985), citado en Giuliano (2018), dispositivo es:

“...un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (...) Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario, como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes. (...) por dispositivo entiendo una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. (P. 33).

El análisis del patriarcado como estructura que subyace al fenómeno de la violencia ha resultado fundamental. Marcela Lagarde (2012) define como patriarcado “al poder cimentado en la dominación genealógica (tribal, clánica, familiar y personal) de los hombres sobre sus mujeres, sus descendientes, sus esclavos y sus animales, es decir, su familia” (p.360). Gerda Lerner (1986) define el patriarcado como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general”. Se reconoce que una de las anclas sobre las que se sostiene la estructura patriarcal es la apropiación y control del cuerpo y sexualidad de las mujeres, por ello Kate Millet (1970) plantea que la “firmeza del patriarcado se asienta también sobre un tipo de violencia de carácter marcadamente sexual, que se materializa plenamente en la violación” (p.101). Además, K. Millett analizando el patriarcado como institución que gobierna sobre más de la mitad de población, las mujeres, destaca que “el patriarcado se afirma en dos principios fundamentales “el macho ha de dominar a la hembra, y el macho de más edad ha de dominar al más joven” (p.70), este segundo principio introduce el análisis sobre el adultocentrismo.

Klaudio Duarte (2016), citando a Lerner, 1986; LéviStruss, 1986 y Meillassoux 1982) en su artículo Genealogía del adultocentrismo plantea el concepto de patriarcado adultocéntrico y lo concibe como:

“un sistema de dominio de lo masculino sobre lo femenino, que tiene sus raíces en determinados modos de organización que los agrupamientos humanos fueron asumiendo en la construcción de sociedades. Se origina en la distribución asimétrica y unilateral de las posibilidades de participación y control en los procesos productivos (economía), en los productivos (relaciones de parentesco y sexualidades), en la constitución de instituciones (política) y en la creación de reproducciones simbólicas (cosmogonía)”. Asimismo, define adultocentrismo como “una categoría de análisis que designa un modo de organización social que sostiene una relación de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido juventud –también niñez y adultez mayor – (Ibíd. p.44).

Y amplía “el adultocentrismo produce unos modos de gestión de las corporalidades y sexualidades de las personas de acuerdo a su posición que se les otorga en las estructuras del ciclo vital” (Ibíd. p. 45), la construcción social de género y de la sexualidad. Con respecto a la sexualidad Michael Foucault (2008) advierte:

“no describir la sexualidad como un impulso reacio, extraño por naturaleza e indócil por necesidad a un poder que se empeña en someterla y dominarla, sino que la sexualidad aparece más bien como una vía de paso para las relaciones de poder, particularmente densa; entre hombres y mujeres, jóvenes y viejos, padres e hijos, educadores y alumnos, sacerdotes y laicos, gobierno y población. En las relaciones de poder la sexualidad no es el elemento más inerte, sino, más bien, uno de los que están dotados de mayor instrumentalidad: utilizable para el mayor número de maniobras y capaz de servir de apoyo, de bisagra, a las más variadas estrategias” (p. 99).

Y continua,

“no hay una estrategia única, global, válida para todas las sociedades y enfocada de manera uniforme sobre todas las manifestaciones del sexo: por ejemplo, la idea de que a menudo se ha buscado por diferentes medios reducir todo el sexo a su función reproductora, a su forma heterosexual y adulta y a su legitimidad matrimonial, no dan razón, sin duda, de los últimos objetivos buscados, de los múltiples medios empleados en las políticas sexuales que concernieron a ambos sexos a las diferentes edades y las diversas clases sociales” (ibíd.).

Es decir, la sexualidad contiene un carácter de poder y práctica política. Kate Millet (1970) afirma:

“el coito no se realiza en el vacío; aunque parece constituir en sí una actividad biológica y física, se halla tan firmemente arraigado en la amplia esfera de las relaciones humanas que se convierten en un microcosmo representativo de las actitudes y valores aprobados por la cultura” (p. 67).

Además, Millet, afirma que el dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura, por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder”. (p.70). Y a través ejemplos concretos devela la existencia de una política sexual androcéntrica que es aprobada y/o legitimada mediante la socialización de hombres y mujeres según los patrones patriarcales “en lo que atañe al temperamento, al papel y a la posición social. El prejuicio de la superioridad masculina, que recibe el beneplácito general, garantiza al varón una posición superior en la sociedad” (p.72).

Manteniendo la atención en lo anteriormente expuesto, es fundamental ubicarse en la construcción social de la masculinidad y la triada de la violencia masculina. En *Hombres: placer, poder y cambio*, Michael Kaufman (1989), ofrece una explicación de la violencia masculina contra las mujeres, de la violencia contra otros hombres y de la violencia contra sí mismo, enfatizando además que “el campo en el cual se sitúa la triada de la violencia masculina es una sociedad o sociedades basadas en estructuras de dominación y control” (p 29). De ahí que interesa centrar el análisis no sólo en los hombres, sino más radicalmente, en las estructuras e ideologías patriarcales que tiene “la capacidad de trascender las realidades naturales con realidades históricas creadas por el hombre” (p. 30).

Explica M. Kaufman que;

“la aceptación de la masculinidad no es tan sólo una socialización en cierto rol de género, como si preexistiera un ser humano que aprende un rol que luego desempeñará por el resto de su vida. Más bien, durante su desarrollo psicológico, adopta e interioriza un conjunto de relaciones sociales basadas en

el género: la persona que se ha formado mediante este proceso de maduración se convierte en la personificación de estas relaciones” (p.32).

Larry José Madrigal (2010), afirma que “en la construcción de la masculinidad hegemónica, los hombres incorporamos creencias, valores y actitudes que, en su configuración más estereotipada, constituyen una especie de mística masculina perversa y hegemónica” (p.43). Y amplía, “no basta con nacer varón. Para el modelo hay que crecer, esculpirse, modelarse, entrenarse para ser hombre: un pollito precisa de afilar el pico y las garras para, del juego en juego, ir tomando fuerza para vencer a los otros. (ibíd.). Es importante reconocer que no sólo la familia o la calle son el escenario de ese entrenamiento sino también la escuela. Ahora bien, es importante alentar procesos para desmontar los engranajes que reproducen los aprendizajes y entrenamientos en la masculinidad hegemónica. El autor antes citado ofrece aportes para la mejora de las relaciones entre hombres y mujeres, propiciando desde la escuela, procesos de formación en igualdad, equidad y ambientes libres de violencia de género. Este autor ofrece un análisis crítico, pero también asertivo para superar las representaciones culturales desde las que se construye la masculinidad hegemónica. Afirma que la escuela funciona como un escenario en el que se reproducen los roles de género que la sociedad ha establecido y asignado a niños y niñas, pero también reconoce que desde la escuela se puede transformar esta realidad, develar y de-construir la masculinidad hegemónica impuesta socialmente.

En cuanto a las condiciones sistémicas de la violencia sexual, según los aportes de Bermúdez, A. en su tesis, “Diagnóstico de la Violencia en Centros educativos de nivel medio en El Salvador” (UEES, 2015), resultan permisivas para que la violencia sexual cobre más fuerza. El estudio revela que la existencia de las agresiones de violencia sexual y género en la escuela lo constituyen las omisiones de denuncias y de mecanismos institucionales oficiales y simbólicos que posibiliten las mismas (P.129). En el mismo estudio se advierte que “es necesario resaltar el hecho que siguen siendo las estudiantes las personas más expuestas a este tipo de violencia” (p. 42).

En la tesis de grado de licenciatura en psicología “Educación sexual en los novenos grados de los centros educativos del distrito de San Salvador” de Nasser Hasbún, N. E., & Puig Cabrera, I (UCA, 1983), se hizo una aproximación importante al fenómeno de la violencia sexual. Uno de los hallazgos que dicha tesis presenta, vinculados a la violencia sexual, es la falta de educación sexual de jóvenes por parte del sistema educativo salvadoreño. La tesis plantea cómo los estudiantes de noveno grado han tenido información sobre su educación sexual. Por ejemplo, el 75.9% fue por sus propios medios, el 33% por solicitud propia, 17.5% por averiguaciones en revistas, libros, etc., el 4.8% por experiencia y el 3.4% por alguna de las vías dichas. El 62% de los jóvenes dijo que la información que recibieron fue deficiente o nula”. Estas cifras muestran que la educación sexual es una tarea que se ha dejado al azar de “se ha dejado la educación sexual a la propia suerte de los jóvenes” (p.153).

De lo anterior se desprende que la educación sexual es un asunto que no debe quedar al libre albedrío del estudiantado, sino que el sistema educativo debe asumir de forma intencionada y bien informada. En El Salvador existen aportes orientados a la educación integral de sexualidad. Un ejemplo es el documento oficial, “Fundamentos de la educación integral de la sexualidad en el currículo de El Salvador: educación inicial, parvularia, básica y media (MINED, 2014).

Con la intención de ampliar las bases teóricas del problema estudiado se pasa a exponer algunos de los conceptos claves durante el proceso realizado.

2.3 Conceptos clave.

Imaginario cultural: teniendo en cuenta el fenómeno investigado ha sido ineludible acercarse al concepto de imaginario cultural, distinguiéndose de otros conceptos tales como: representaciones sociales o imaginarios sociales. Celso Sánchez Capdequi (1997), define imaginario cultural como “la historia no escrita del hombre (sic) desde tiempo inmemorial” (p. 152). Para Robert Bellah (1991), citado por C.S.

Capdequi (1997), el Imaginario cultural como instrumento de análisis social “es el sistema cultural en cuanto condensación del cuerpo simbólico de la humanidad sobre el que se edifica todo sistema social” (p. 152). Se puede afirmar, entonces, que imaginario cultural son todas las ideas, creencias, imágenes, prácticas, arquetipos, que, transmitidas de generación en generación, van incorporándose en la subjetividad individual y colectiva, como ya lo han confirmado los informantes clave en la presente investigación.

Para que el acumulado simbólico y conceptual se mantenga a través de la historia y generación tras generación es porque ha sido imaginado con la suficiente fuerza, capaz de permear prácticas, comportamientos, discursos, que pueden ser re-imaginados y actualizados en el presente. Según lo afirman (Martínez, Vargas y Durango, 2015)

“los imaginarios están presentes en todas las estructuras de sociedades, son construcciones culturales que se crean y reproducen en el sujeto o grupo y se instalan gradualmente en la comunidad; así, con respecto a los imaginarios de género específicamente, estos se encuentran presentes en todas las instituciones sociales como lo son la familia, la iglesia, la escuela, entre otros, mediados por las relaciones de poder, y por la carga histórica y cultural”. (P. 51).

En la consulta de fuentes primarias como en la información registrada a través de las técnicas de investigación se constata cómo las creencias y estereotipos siguen vigentes en todo el entramado social salvadoreño. La familia, las instituciones educativas, las iglesias, los espacios públicos, los medios de comunicación, entre otros ámbitos, patentan prácticas de un imaginario cultural androcéntrico y patriarcal.

Ignacio M. Baró, en su artículo *La Familia puerto y cárcel para la mujer salvadoreña* (1990), se refirió a los educadores diciendo que “son los maestros los que transmiten a los niños, primero, y a los adolescentes después, una imagen sobre su identidad y sus roles en cuanto hombres o mujeres, así como sobre sus horizontes existenciales. Creo sinceramente que los maestros y maestras necesitan una nueva conciencia sobre la realidad del hombre y de la mujer, menos naturalista y más histórica, menos mítica y más social. Parte importante de los educadores son los

religiosos -sacerdotes, pastores, religiosas-- que ayudan a sellar los mitos sobre los papeles sexuales sacralizándolos en nombre de Dios. Hay, por tanto, una importante tarea que realizar de concientización a todos los educadores” (p. 277).

El imaginario cultural podría dibujarse como algo etéreo, inatrapable, inmaterial e incuantificable, afincado en la propia subjetividad individual y colectiva, sin embargo, cumple con funciones muy concretas. C.S. Capdequi expone tres funciones del imaginario cultural sobre lo psicosocial de la vida humana. Primero, “el Imaginario conserva la sabiduría de las generaciones. Se trata de las creencias, valores y modelos socioculturales de acción que fueron creados en el pasado y que perviven en estado virtual dispuestos para una permanente relectura creadora de futuros esquemas de vida social” (p.161). Segundo, “el imaginario suministra símbolos e imágenes propiciadoras de una identidad colectiva y tercero, imaginario facilita una vía de escape ante las insatisfacciones y frustraciones que emanan de la vida contemporánea (ibíd.).

Androcentrismo: si se toma en cuenta la producción teórica, que actualmente existe, con respecto al concepto de androcentrismos se puede tener más claridad sobre el mismo. Cabe subrayar que se ha puesto especial atención a los aportes que se han hechos desde la epistemología feminista sobre dicho concepto lo que ha valido para allanar la búsqueda de un concepto complejo y no de uso común. Los distintos modos afines que definen el androcentrismo han permitido tener en cuenta las lógicas de dominación que configuran y refuerzan el androcentrismo. Como lo advierte Araceli González Vázquez (2012) “la crítica del androcentrismo como ideología dominante no puede ni debe desligarse de la crítica de otros discursos también totalizadores, como la heteronormatividad o el heterocentrismo y el etnocentrismo” (P. 494).

Dicho lo anterior se presentan las definiciones encontradas. La RAE (2019) define androcentrismo como la “visión del mundo y de las relaciones sociales centradas en el punto de vista masculino”. Esta definición equivale a la visión que pone al varón (andro) como centro y medida de todas las cosas (centrismo), desde la cual se

interpreta a las mujeres con poder menor y subordinadas 'al hombre'. O cómo lo expresa Monserrat Moreno (1986), citada por Acevedo- Huerta, (2010) que en la visión androcéntrica se considera al ser humano de sexo masculino “como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer la justicia, de gobernar el mundo”.

Según González Vázquez (2012), el androcentrismo surge en la especie humana “como táctica y como estrategia, como ideología y como recurso ideológico, y ha demostrado una enorme perdurabilidad temporal y una amplia extensión geográfica. Es una manera de entender a las personas que permea las cosmologías, las ontologías y las epistemologías” (Pp. 493-494). La misoginia, el sexismo, el machismo, la discriminación, la marginación, la violencia sexual y la violencia simbólica son ejemplos contundentes de la vigencia de las tácticas, estrategias y recursos androcéntricos. La enseñanza de la desigualdad de género, nombrándola como diferencia, es otra de las tácticas que fomentan la perdurabilidad del androcentrismo, así como trascendencia a diversos contextos y latitudes.

Se sigue evidenciando transversalmente, en prácticas y discursos, la justificación de la discriminación y la violencia en nombre de la diferencia de hombres y mujeres. Y no menos extraño es encontrar una educación diferenciada de la sexualidad para mujeres y hombres en el ámbito escolar. La diferencia de hombres y mujeres es un hecho que no debería obstaculizar la igualdad de género como un derecho.

Adultocentrismo: el concepto adultocentrismo es una categoría de análisis clave e ineludible en los estudios de fenómenos sociales a pesar de que no ha logrado ser profundizada en muchos contextos y acogida por quienes estudian lo juvenil. Según Klaudio Duarte (2015) “el adultocentrismo es lógica de dominación, socialmente construida, considerando la superioridad de la adultez sobre lo juvenil (p. 45). El autor citado define adultocentrismo en doble acepción, “como una estructura de dominación de carácter sistémico y concatenada con otros modos de dominio – clasista, capitalista, racismo, patriarcado-, y como un paradigma que remite a un y a

una matriz sociocultural que incide en la construcción de imaginarios” (P. 23). Y agrega “el adultocentrismo se centra, entre otros aspectos, en limitaciones fuertes a la participación auténtica y sustantiva de las y los jóvenes en diversos espacios sociales (p.172).

Con la categoría de adultocentrismo es posible interrogar la lógica de dominio, adobada con discursos esencialistas y deshistorizados. Para Klaudio Duarte adultocentrismo es “una categoría de análisis que designa un modo de organización social que sostiene una relación de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido juventud –también niñez y adultez mayor – (Ibíd. p.44), asimismo, “el adultocentrismo produce unos modos de gestión de las corporalidades y sexualidades de las personas de acuerdo a su posición que se les otorga en las estructuras del ciclo vital” (Ibíd. p. 45).

La categoría “adulto” tiene mayor fuerza e imposición sobre las características asociadas a la edad adulta (madurez, pleno desarrollo, capacidad de decidir, mayor experiencia, etc.), que la ubican en situación de privilegio frente a las categorías “niñez” y “adolescencia” (Rojas, 2018).

Masculinidad Hegemónica: se define como la construcción social y cultural a través de la cual los hombres aprenden a “ser hombres”. También se puede definir como el conjunto de actitudes, valores y comportamientos considerados socialmente aptos para los hombres y en el cual, los hombres encuentran su sentido individual y colectivo frente a la sociedad y frente a sí mismos. Masculinidad hegemónica hace referencia a un modelo que pretende ser ‘único’, ‘oficial’ y “perfecto” y ‘válido para todos los hombres’. Hegemónica porque se impone a cualquier otra manera de ser hombre. Dicho concepto se relaciona estrechamente con la lógica androcéntrica, que considera al varón como centro y medida de todas las cosas. La construcción de la masculinidad hegemónica atribuye a los hombres las características de “inteligentes”, “fuerte física-emocionalmente”, “independientes y controladores.

De acuerdo a la exploración hechas por el Programa de Masculinidades del Centro Bartolomé de Las Casas de El Salvador (CBC 2014), el concepto de masculinidad hegemónica fue utilizado por primera vez en un folleto para docentes sobre inequidad en las escuelas australianas de bachillerato por Kessler et al (1982) pero el concepto adquirió toda su relevancia, significado y sentido con R. W Connell (1983) quien lo empezó a retomar en sus trabajos pioneros *Class, Patriarchy and Sartre's Theory of Practice, theory and Society* y *Which way is up: Essays on Sex, Class and Culture*. Luego Connell sistematizó el concepto en *Towards a new Sociology of Masculinity* (1985) y lo incluiría en su mundialmente famoso *Gender and Power* (Allen and Unwin, Sidney, 1987).

Parafraseando a Rita Segato (2019) en la construcción de la masculinidad hegemónica los hombres van internalizando las características de “lealtad corporativa y de jerarquía interna” (Demirdjian, 2019). Según la autora citada esas características están por encima de los demás valores de la masculinidad. Por la ‘lealtad corporativa’ “el hombre siempre tendrá miedo a aliarse a la posición femenina porque ahí estará traicionando esa lealtad que es imperativa en la masculinidad” (ibíd.) y por la jerarquía interna “el lugar que ocupe un hombre en esa jerarquía de masculinidades va a ser la posición que pueda conseguir en relación a las potencias sexual, física, bélica, intelectual, moral, económica y política” (ibíd.). A partir de lo antes expuesto se establece la relación de la masculinidad hegemónica y el ejercicio de la violencia de género y la violencia sexual.

Docentes hombres: a partir de la Ley General de Educación, en su Art. 84, se puede definir que el docente es “el profesional que tiene a su cargo la orientación del aprendizaje y la formación del educando. Éste debe proyectar una personalidad moral, honesta, solidaria y digna” (P. 13) . En el Art. 85 de la misma ley también dice que el profesional que profese la docencia “deberá coadyuvar al cumplimiento de los fines y objetivos generales de la educación prescrita en la Ley” (ibid). Y referido a la formación del personal docente, la Ley General de Educación, establece para las instituciones de educación superior la de “formar profesionales competentes, con

fuerte vocación de servicio y sólidos principios morales...” (P. 8).

Se considera que la figura docente cuenta con la significación de poder real y simbólico, ya sea para sostener prácticas de un sistema educativo tradicional o para contribuir con su transformación, apelando a su ética docente. Paulo Freire (2002), definiéndose como docente dice “mi práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica”. (P. 65).

Lo anterior hace pensar y fomentar la formación permanente del personal docente, en virtud de su poder real y simbólico, para transformar representaciones culturales y prácticas de poder patriarcal enquistadas en la cultura escolar actual. Se puede afirmar que los docentes hombres son clave para que los aportes en género, masculinidades, educación integral de la sexualidad, enfoque de derechos, entre otros, se incorporen en la cultura educativa de centros educativos públicos.

Violencia Sexual: Rita Segato (2019) afirma que “la violencia de género es la primera escuela de todas las otras formas de violencia” (Demirdjian, 2019). Según la citada autora, la violencia sexual es consecuencia de todo un proceso de aprendizaje basada las consideraciones y asignaciones culturales de género. La presión social entre hombres y la complicidad masculina son elementos que fomentan el ejercicio de la violencia sexual. Segato nombra a esa actitud entre hombres como “una hermandad masculina, una cofradía, un club de hombres” (Ibíd), un aprendizaje desde los cánones de la masculinidad hegemónica. El canon de la masculinidad hegemónica contiene seis tipos de potencias, que Rita Segato ha conseguido identificar: sexual, bélica, política, económica, intelectual y moral —ésta última, la del juez, la del legislador y también la del violador. Esas potencias tienen que ser construidas, probadas y exhibidas, espectacularizadas y además se alimentan de un tributo, de una exacción, de un impuesto que se retira de la posición femenina.... (P. 29).

Como se ha expuesto en el capítulo 1, la violencia sexual es “la tentativa de consumir un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona” (OMS, 2013). Y como lo amplía la OMS, esa tentativa se puede dar independientemente de la relación que pueda existir con la víctima. En la legislación especial, vigente en El Salvador, la violencia sexual también es concebida como toda conducta que amenace el derecho de las mujeres, especialmente, a decidir voluntariamente su vida sexual, comprendida la vida sexual no sólo como el acto sexual, sino toda forma de contacto o acceso sexual, genital o no genital (LEIV, 2011). Y a nivel del sistema educativo salvadoreño se ha encontrado, en el Protocolo de Actuación para el abordaje de la violencia sexual en las comunidades educativas sistema educativo, la siguiente definición: “el acceso carnal por vía vaginal o anal utilizando violencia física o psicológica” (MINED, 2014), que responde más a la violación sexual.

A partir del proceso de investigación, la violencia sexual se define como todas las expresiones y prácticas con connotación sexual dirigidas a mujeres y hombres, que utilizando diversas estrategias de dominio y control con el fin de consumir un acto sexual contra el deseo y el consentimiento de las personas que la sufren, independientemente de su edad y vínculo. La violencia sexual se traduce en prácticas tales como: el hostigamiento sexual, el acoso sexual, la pornografía, el estupro, los piropos, chistes, posiciones corporales, comentarios sexistas, insinuaciones, chantaje, engaños, sexteo, amenazas y la misma violación sexual. Asimismo, la violencia sexual es el resultado de un proceso de aprendizaje enmarcado en un imaginario cultural androcéntrico que privilegia lo masculino y ocurre en todos los niveles del entramado social y se refuerza con otras lógicas de dominación como la clasista, étnico-racista, etárea entre otras. Las expresiones y prácticas antes expuestas, son comunes en los centros escolares.

Legitimación: sobre el concepto de legitimación existe una abundante producción teórica anclada al campo jurídico y resulta escabrosa la búsqueda de una definición

vinculada a lo cultural. Según la RAE (2019) es la “acción y efecto de convertir algo en legal o legítimo”. De otro modo se podría decir que es “andar según la ley”. Estas definiciones combinan a su vez, los conceptos de legal y legítimo que requieren de una definición específica. Lo legal hace referencia a una práctica que está permitida y que no puede ser sancionada en virtud de la ley. En cambio, el concepto de legitimación combina lo jurídico y lo ético a la vez. Como lo expone Oscar Castellero Mimenza (s.f). “La legitimación no proviene de ninguna institución legislativa, sino de la aceptación y consenso por parte de la comunidad o población de dicha acción”¹.

En casos como la violencia sexual, lo “legal” y lo “legítimo” pareciera fusionarse en una simbiosis. A partir del proceso de investigación se reconoce que la violencia sexual persiste a pesar de la existencia de marcos normativos que la penalizan y además, la desvaloración de esos marcos normativos en virtud de construcciones culturales. Los señalamientos, acerca de la impunidad en casos de violencia sexual denunciados, fueron persistentes durante la investigación y también la identificación de cadenas de complicidad, entre docentes hombres, que impiden que se garantice una atención integral de la problemática. Aunque lo legal y lo legítimo parece combinarse, existe un predominio de las legitimaciones con base a construcciones culturales.

Inclusión sin discriminación: el concepto de inclusión sin discriminación supera los conceptos de exclusión, segregación, integración e inclusión. La Red Global de Educación Inclusiva (2017) en su texto *Por una educación inclusiva y de calidad sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades*, refiriéndose a estudiantes con discapacidad, advierte que “para comprender el significado de la educación inclusiva deben reconocerse las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión. Hay exclusión cuando se impide o niega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación. Hay segregación cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados. La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad

¹ Recuperado en: <https://psicologiyamente.com/social/diferencias-legal-legitimo>

asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones. Parafraseando, “la inclusión de las estudiantes en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales no constituye ninguna inclusión o en todo caso sería una inclusión con discriminación”. (RREI 2017).

Reconocemos que la inclusión es un concepto instalado en el imaginario social y elemento clave dentro de las políticas educativas, de programas y proyectos educativos. Hoy se sabe que muchas niñas acceden a la escuela en igual o mayor cantidad que los niños, pero sigue siendo poco atendidas las condiciones y prácticas culturales que viven las niñas por razones de sexo y género. La concepción sobre su cuerpo, su sexualidad, y roles, entre otros elementos, generan condiciones de discriminación y violencia. Stromquist (2006) plantea:

“en términos globales, ha habido mejoras en la naturaleza de la currícula escolar, pues muchas de las peores formas de estereotipos sexuales han sido eliminadas de los libros de texto. Educadores y decisores políticos han tomado más conciencia de las prácticas sexistas en los colegios, y en especial del acoso sexual. Pero, la construcción compartimentada y mutuamente excluyente de las formas de feminidad y masculinidad no sólo se dan por sentadas, sino que son constantemente alimentadas” (p. 370). Los discursos sobre equidad de género o inclusión de las niñas en la educación parecen más vinculados a la integración de las niñas a un sistema educativo que las subvalora y discrimina, sutil u hostilmente.

Capítulo III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Investigación.

La investigación acerca de la relación entre la construcción de la masculinidad hegemónica y la legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la EPS es cualitativa fenomenológica. Según, Álvarez, et al (2014),

“la investigación cualitativa es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista-construcción-comprobación teórica desde una perspectiva holística, pues se trata de comprender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno (párrafo 17).

Para Taylor y Bogdan (1992), “la frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. (P.19-20). Desde la investigación cualitativa se “intenta comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Balcazar, González, Gurrola, Chimal 2013). Se puede añadir que “el énfasis primario de la fenomenología está puesto en el fenómeno mismo, es decir, en lo que se presenta y revela a la propia conciencia y del modo como lo hace: con toda su concreción y particularidad...”. (Martínez 2006). Taylor y Bogdan (1992), plantean que “para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo”. (P.23). Ruiz Olabuénaga (1996), citado por Cabrera (2005) agrega que la investigación cualitativa “siempre tiene un carácter fenomenológico que expresa la relación dialéctica que surge en la relación intersubjetiva entre las personas que conforman la unidad de estudio”. (P.64).

Cabe destacar que la fenomenología, como postura filosófica, se le atribuye a *Edmund Husserl* (1859-1938) como su fundador y desde su origen esta perspectiva

ha provocado distintas interpretaciones y/o corrientes. No ha sido una corriente estándar u homogénea, sino que las distintas interpretaciones y sub-corrientes han exigido de rigor y cuidados a la hora de definirla. Pareciera ser más una perspectiva orientativa para el ejercicio investigativo que contribuye con el conocimiento integral de los fenómenos sociales. Parafraseando a César Lambert (2006), “la tarea de la fenomenología es develar todos los elementos constitutivos de los fenómenos, descomponerlos para luego analizarlos”. Y para Sergio Sánchez Migallón Granados (2014), “el corazón de la fenomenología se halla en el convencimiento de que en la experiencia pueden encontrarse verdades necesarias; o dicho de otro modo, que en la conciencia de nuestro vivir podemos descubrir —gracias a la intencionalidad— esencias y sentidos ideales e intemporales”. (P. 4).

Con relación a la educación el enfoque metodológico fenomenológico es clave ya que “lo educativo, como fenómeno, requiere de la atenta mirada de sus diversos modos de aparecer”, (Jiménez y Valle, 2016). Según Doris Fuster (2019), la relación entre la fenomenología y la educación “se establece a partir de la noción de “sentido”; tomando en cuenta que la educación es la transmisión que una sociedad le hace a sus miembros acerca del sentido que una cultura le ha dado a su relación en el mundo”, (P. 207).

La decisión sobre el tipo de investigación, que para este caso es cualitativa fenomenológica, se consideró apropiada para el conocimiento de los significados, visiones, ideas, creencias, vivencias y posturas, de las personas informantes clave con respecto al objeto de estudio. Y como lo apunta, Aguirre y Jaramillo (2012), citados por Fuster (2019), “la fenomenología favorece la comprensión de las realidades escolares, haciendo hincapié, a las experiencias de los representantes del proceso formativo” (p. 206).

Junto a este apartado se quiere destacar la estrategia tomada por el equipo investigador de conformar un Comité de Expertas y Expertos² en los campos

² Las personas que se propusieron para el Comité de Experta/os fueron: **Deysi Elizabeth Cheyne Romero**: psicóloga salvadoreña, feminista. Con amplia y reconocida trayectoria en la promoción y defensa de los derechos de las mujeres. Deysi fue parte del equipo que construyó el documento de Educación Integral de la

temáticos de género, masculinidades, sexualidad, adultocentrismo y política educativa que retroalimentaron los contenidos de la investigación y su diseño metodológico. Con dicho comité se realizaron, dos jornadas de trabajo: al inicio del proceso y previo al trabajo de campo. Simultáneamente al Comité de Experta/os se tuvo retroalimentación del proceso durante las reuniones con la Comunidad Aprendiziente (Assman, 1970), integrada por dos equipos en procesos de graduación de la Maestría en Política y Evaluación Educativa. La Comunidad Aprendiziente programó reuniones cada 15 días durante cuatro horas. La estrategia antes expuesta contribuyó con aportes de calidad y con oportunas recomendaciones que dieron fuerza al proceso.

3.2. Alcance de la investigación.

Con relación a los alcances de la investigación se optó por el estudio explicativo, pues a través de este, según Sampieri, et al (1991), “los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales” (P. 74). Y tal como se expuso anteriormente, la presente partió de la sintomatología del fenómeno de la violencia sexual de docentes hombres en la EPS pero sin quedarse en ella. Se buscó en todo momento trascender a las relaciones y causas que estructuran y sostienen dicho fenómeno. Las cifras recabadas, desde 2012 a 2019, han sido sólo datos fríos (Iceberg) que orientó al equipo investigador hacia los elementos que subyacen al fenómeno.

Expuesto lo anterior, uno de los alcances de la investigación es visibilizar la necesidad del trabajo educativo en género y masculinidades en el ámbito de la escuela pública salvadoreña, involucrando, específicamente a los docentes hombres como aliados estratégicos.

sexualidad; **Larry José Madrigal Rajo**: Investigador en masculinidades, género y religión. Con especialidad en salud sexual reproductiva y derechos sexuales reproductivo y **Gabriela Miranda**: Teóloga y escritora feminista. Investigadora en temas de género, feminismos, sexualidad y amor romántico (desde una perspectiva crítica).

A través del proceso de investigación se logró analizar la relación entre la construcción social de la masculinidad hegemónica y la legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la EPS. Las técnicas de investigación cualitativas aplicadas, resultaron pertinentes para trascender el nivel descriptivo del fenómeno estudiado, y ampliar el conocimiento del mismo. Analizar el proceso de construcción social de esa masculinidad y las formas de legitimación de la violencia sexual, desde los marcos referenciales de los sujetos de investigación, permitió identificar aportes de política educativa orientados al trabajo en género y masculinidades con docentes hombres, como aliados, en los distintos niveles del sistema educativo, tanto a nivel micro y como a nivel macro. Con relación a lo anterior también se logró identificar aportes de orden metodológico ya que los docentes hombres consideran que el trabajo en género y masculinidades requiere de mucho tacto dada la socialización de género de estos y que la prevención de la violencia sexual requiere de procesos participativos, sistemáticos y sostenibles.

El abordaje de los conceptos clave de la investigación mediante el diálogo intersubjetivo entre los docentes hombres resultó relevante para la profundización y comprensión del fenómeno de la violencia sexual. La investigación ha representado una significativa posibilidad de concientización de los docentes hombres sobre su poder real y simbólico de cara a la deslegitimación del imaginario cultural androcéntrico y misógino en la cultura escolar salvadoreña.

3.3 Lugar de la investigación.

La decisión sobre el lugar de la investigación se dio a partir de un análisis de factibilidad para desarrollar la misma, así como la identificación de estrategias pertinentes para abordar a los docentes hombres de la EPS. La consideración de factibilidad planteada en el anteproyecto de investigación, meses anteriores, logró el compromiso, voluntad política y participación activa, tanto de referentes del Ministerio de Educación, de Directores, Directoras, docentes hombres y docentes mujeres. Lo anterior fue posible mediante las consultas y gestiones con el Ministerio

de Educación, especialmente con su Unidad de Género, desde donde se facilitó los contactos para asegurar el lugar de la investigación y los informantes clave. Cabe subrayar, que el MINED, consideró la propuesta de investigación acorde con su interés institucional, su postura filosófica, su normativa, sus objetivos estratégicos vigentes y la sinergia con procesos que ha impulsado en materia de incorporación del enfoque de género en pro de una educación no sexista.

El lugar de la investigación se ubicó en el departamento de San Salvador en dos Sistemas Integrados de Escuela Inclusiva de Tiempos Pleno (SI-EITEP), el SALV 2-Balboa y SI-EITEP SALV 8- El Pacífico. Valga decir que, SALV 2- Balboa y SALV 8- El Pacífico son códigos establecidos por el proyecto FOMILENIO II, financiado por el Gobierno de Estados Unidos, a través de la Corporación Reto del Milenio. Con el acrónimo SI-EITEP está referido al conjunto de centros educativos a nivel nacional con los cuales se implementa el modelo pedagógico y de gestión escolar enmarcada en la Política Nacional de Educación Inclusiva desde el año 2009 y cuya finalidad ha sido la de formar una ciudadanía que participe en la construcción de un país más equitativo (MINED 2017). Los dos SI-EITEP seleccionados integran centros escolares del municipio de Panchimalco y Rosario de Mora. El SI-EITEP Salv 2-Balboa integra 09 centro escolares del municipio de Panchimalco y el SI-EITEP Salv 8-El Pacífico integra un total de seis centros escolares del área rural, de los cuales dos centros escolares pertenecen a Rosario de Mora y los otros cuatro a Panchimalco.

Es importante destacar el entorno de riesgo que cerca los dos SI-EITEP seleccionados dada la presencia de estructuras pandilleriles que genera alto riesgo para el estudiantado y la comunidad educativa en general . Para las niñas y mujeres jóvenes el riesgo es mayor por su condición basada en la construcción de género. Dicha problemática desencadena desplazamientos forzados, deserción escolar y, en el caso específico de las niñas, el trabajo infantil doméstico para generar ingreso económico a las familias. (tomado de las notas de campo del equipo investigador).

La decisión de desarrollar la investigación en los dos SI-EITEP, antes descritos,

estuvo influenciada por el interés de obtener información de calidad sobre el objeto de estudio. Durante el diseño de la propuesta de investigación, fue clave conocer que, tanto el SI-EITEP Salv 2- Balboa y el Salv 8- El Pacífico, estaban construyendo sus Planes de Igualdad de Género (PIG) como resultado de su participación en el proceso de especialización en género implementado por MINED y el Asocio-UCA-ONU Mujeres en el marco de Fomilenio II y de la Política de Equidad e Igualdad de Género del MINED. Los PIG de estos dos SI-EITEP tiene como base “la necesidad de identificar en el Sistema Educativo Nacional el sexismo, violencia y brechas de género para promover un modelo pedagógico coeducativo. (MINED 2019).

Dada la complejidad, riesgo y controversia que representa abordar el fenómeno de la violencia sexual en la EPS se hizo un cuidadoso análisis de factibilidad y las medidas de seguridad para la fase de trabajo de campo que resultó pertinente, tanto para el equipo investigador como para las personas sujetas de investigación. En el análisis se tuvo presente las cadenas de complicidad e impunidad que existen frente a la violencia sexual, a nivel del país, del mismo sistema educativo y de los entornos comunitarios en los que se sitúan las escuelas públicas seleccionadas para el estudio.

3.3.1 Sujetos de investigación.

Los sujetos de la investigación fueron docentes hombres de escuelas públicas articuladas a los dos Sistemas Integrados de Escuela Inclusiva de Tiempos Pleno (SI-EITEP) antes referidos. Y con el interés de contrastar la información de los docentes hombres se decidió la participación de docentes mujeres, de los mismos SI-EITEP. El rango de edad de los informantes clave oscila entre los 30 y 60 años de edad. En el siguiente cuadro se presente la distribución de las personas que participaron en las dos técnicas de investigación cualitativa, que se describirán más adelante:

Sujetos de investigación	de	SI-EITEP	Taller de masculinidades y sexualidad.	de	Entrevista a Profundidad semiestructurada.
02 Referentes del MINED		Salv 8- El Pacífico			✓
02 Directores		Salv 8- El Pacífico			✓
02 Directoras		Salv 8- El Pacífico			✓
05 Docentes hombres		SALV-2 Balboa y Salv 8- El Pacífico.			✓
24 Docentes hombres		SALV-2 Balboa y SALV-8	✓		
13 Docentes mujeres		SALV-2 Balboa y SALV-8	✓		

La selección de informantes clave fue por conveniencia y la convocatoria de estos se coordinó con el apoyo de la Unidad de Género del MINED y el asocio UCA/ONU-MUJERES. Se consideró apropiado desarrollar las técnicas de investigación con docentes formados en cursos en educación sexual incluyente no sexista, desarrollados en el marco del plan de implementación de la Política de Equidad e Igualdad de género, que el MINED con el Asocio UCA/ONU-MUJERES desarrolló. Lo anterior explica una de las razones que respaldan la decisión por conveniencia. Es importante destacar el respaldo que los Consejos Directivos de los dos sistemas integrados, antes señalados, dieron a la convocatoria, así como su interés expresado para participar del proceso de investigación.

3.4 Unidades de análisis.

Según Azcona, et al (2013), “si hablamos de *unidad* es porque nos referimos a un dominio circunscrito y diferenciable con propiedades inherentes. Dominio también delimitado, en tanto podemos trazar una especie de frontera que individualice una totalidad y la distinga de otras entidades”. (P. 69). Y también agregan “si hablamos de análisis es porque suponemos que la unidad definida es posible de conocerse siguiendo algún tipo de procedimiento de indagación” (Ibíd.). Se comprende, entonces, que la unidad de análisis surge como consecuencia de haber definido el objeto de estudio y objetivos de la investigación. Asimismo, las unidades de análisis se instalan apriorísticamente al proceso de la investigación y se pueden reformular a lo largo del mismo. Finalmente, las unidades de análisis se refieren “al tipo de objeto

del cual se desprenden las entidades que van a investigarse” (Azcona, et al, P.75).

Con relación a las unidades de análisis se distinguieron las siguientes: *imaginario cultural, androcentrismo, adultocentrismo, masculinidad hegemónica, violencia sexual y legitimación*. Estas unidades son las que representan los dominios diferenciables y que además, están implicados en el objeto de estudio de la presente investigación.

3.5 Técnicas de producción de la información.

La decisión de las técnicas de investigación cualitativa fueron las siguientes: la técnica de taller de masculinidades y la técnica de entrevistas a profundidad. El registro de la información se hizo mediante los siguientes recursos: grabadora, bitácora, laptop y unidades de almacenamiento (USB). Asimismo, se elaboraron los siguientes instrumentos: ruta metodológica del taller de masculinidades (anexo 1), las guías de preguntas para las entrevistas a profundidad (anexo 2) y los formatos de consentimientos informados para ambas técnicas (anexo 3 y 4). Para el taller en masculinidades se utilizaron materiales didácticos tales como: papelógrafos, marcadores o pilot, masking tape o tirros e insumos para ejercicios interactivos lúdicos.

3.5.1 Taller sobre Masculinidades (TM).

Acerca de la definición conceptual de taller, en tanto técnica de investigación cualitativa, se encontraron varios aportes. Para Alfredo Ghiso (1999), “el taller es reconocido instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa, pertinente a las necesidades y cultura de los participantes”. (P.142). También define el taller como “un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis –o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones”. (Ibid). Siempre en palabras de este mismo autor, “el taller es entonces, un esfuerzo por conseguir intencionalmente construcciones conceptuales y cambios en los

sujetos y en sus prácticas” (P. 149)

Desde la perspectiva de educación popular, Agustín Cano (2012), define la técnica de taller como:

“un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida” (P.33).

Con relación a los procesos educativos en masculinidades con hombres, Larry J. Madrigal y Walberto V. Tejeda (2012), plantean:

“partiendo del enfoque integral en masculinidades, que bebe de la rica tradición latinoamericana y caribeña de educación popular, se parte de la capacidad de cada persona para develar, a partir del análisis de la propia vida, contexto, entorno social, y condición de género, las condiciones en las que se ha formado como persona y en el caso de los hombres, como varón en una sociedad que le asigna privilegios” (P.18).

Para la presente investigación, la técnica de taller de masculinidades, se desarrolló con un grupo de 24 docentes hombres de dos Sistemas Integrados de Escuela de Tiempo Pleno (Cfr. 3.2.1). También se realizó un taller con un grupo de 13 docentes mujeres con el fin de contrastar la información generada por los docentes hombres. Tanto el taller con los docentes hombres como el taller con las docentes mujeres se realizó de manera simultánea, asegurando un espacio específico y seguro, para cada grupo. La fecha de realización de ambos talleres fue el 17 de enero y tuvo una duración de seis horas.

Se gestionó el apoyo de personas expertas y entrenadas en los cuidados metodológicos para el abordaje de las temáticas de género y masculinidades con hombres y mujeres. El taller con cada grupo se desarrolló con base a una ruta metodológica, previamente diseñada, revisada y aprobada por expertas y expertos. La ruta metodológica fue construida con base a los objetivos y preguntas de la investigación e incluyó tres técnicas clave. La primera la de *café escolar* cuyo

propósito fue provocar el análisis a través de los conceptos clave: masculinidad hegemónica, docentes hombres, violencia sexual, imaginario cultural y legitimación. La segunda, la *técnica de dibujo*, a través de la cual se respondió a las preguntas ¿qué significa ser hombre?, y ¿Cuáles son las características físicas y emocionales que se exigen y valoran, socialmente, de ser hombre?. Con esta técnica los docentes hombre pudieron expresar mediante dibujos y símbolos sus respuestas echando mano de sus pre-saberes. La tercera, fue la *técnica de análisis del lenguaje*, a través de la cual los docentes hombres identificaron palabras, dichos, refranes, chistes relacionados con la violencia sexual. En el anexo 1 (ruta metodológica) se presenta de manera completa cada una de las técnicas desarrolladas y los ejercicios que permitieron un ambiente adecuado para la producción de información. Valga decir que las mismas técnicas desarrolladas con los docentes hombres fueron utilizadas con las docentes mujeres. En el anexo 5 (ayuda memoria del taller) se presenta una selección de fotografías que muestran los resultados de las tres técnicas clave, antes mencionadas.

La preparación de materiales didácticos fue pertinente y oportuna, así como los recursos para el registro y resguardo de la información. También se adecuó el formato de listado de asistencia de los y las participantes en el taller como instrumento de consentimiento informado.

Con relación a la facilitación de ambos talleres se gestionó el apoyo de cuatro especialistas en género, masculinidades y feminismos. El taller con los docentes hombres fue facilitado por dos especialistas del Programa de Masculinidades del Centro Bartolomé de Las Casas (CBC) y el taller con las docentes mujeres fue facilitado por dos especialistas en género de la Universidad Luterana Salvadoreña (ULS). El equipo investigador participó en el taller como observador participante atendiendo la recomendación del Comité de Experta/os durante la pre-defensa, el cual se explicará más adelante. La observación participante en el taller con los docentes hombres la hizo, el integrante del equipo investigador, y para el taller con las docentes mujeres, la hizo la integrante del equipo investigador.

3.5.2 Entrevistas a Profundidad (EaP).

Con relación a la técnica cualitativa de entrevista a profundidad, Bogdan y Taylor (1992) entienden como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras”. (P.101). Según Aguirre-Batzán (1997) citado por Balcazar, González, Gurriola, Chimal (2013).”la entrevista es una técnica dentro de la metodología cualitativa que se utiliza para obtener información verbal de uno o varios sujetos a partir de un cuestionario o guión de temas”. (58). Interpretando a Miguel S. Valles (1997), las entrevistas se implementaron mediante un guión con base a los propósitos acordados para la investigación y dice expresamente “no existe entrevista a profundidad sin un guión de entrevista”. (P.203).

Las recomendaciones brindadas, por los autores antes citados, fueron tomadas en cuenta para la implementación de la entrevista a profundidad. Se preparó oportunamente la logística, el tiempo de duración de las entrevistas, el lugar para los encuentros, los recursos para el registro y resguardo de la información. Además, se consideró el criterio de optimización del tiempo en las entrevistas para no dejar exhaustos a las personas entrevistadas. Previo a la implementación de la EaP se diseñó un guión con preguntas en coherencia con los objetivos de investigación y los conceptos clave se revisó, se tuvo la oportuna retroalimentación y finalmente fue aprobado. También se preparó el instrumento para el consentimiento informado que cada informante clave firmó. Cabe destacar que se realizaron tres ensayos o prueba del instrumento de EaP, ejercicio que contribuyó con la mejora del instrumento y con la preparación del equipo investigador.

La técnica de EaP se desarrolló con 11 informantes clave: 02 directores, 02 directoras, 05 docentes hombres y 02 referentes del MINED vinculados a los mismos Sistemas Integrados de Escuela de Tiempos Pleno, SALV 2-Balboa y SALV 8-El Pacífico. La implementación de las EaP se desarrolló en dos fases. La primera se

desarrolló entre el 15 y 19 de diciembre 2019 y la segunda fase del 05 de febrero al 02 de marzo 2020.

Cabe mencionar que durante una de las entrevistas a profundidad fue necesario atender la situación de riesgo y violencia en torno a una de las personas entrevistadas. La atención del Asocio UCA/ONUMUJERES dio respuesta al caso.

3.6 Procesamiento de la información.

La transcripción de las grabaciones de las 11 entrevistas a profundidad y de las grabaciones del taller de masculinidades, con docentes hombres y con docentes mujeres, se realizó con el apoyo de una persona que el equipo investigador decidió contratar. La transcripción de las distintas grabaciones se realizó entre el 20 de diciembre de 2019 al 18 de marzo de 2020.

El procesamiento de la información se realizó a través del programa Weft-QDA que contiene tres funciones básicas: **guarda los datos** en forma organizada; **busca y clasificación de los datos** de forma organizada; **establece relaciones con los datos** a través de diversas búsquedas y **permite visualizar las búsquedas en forma de textos o cuadros** de doble entrada. El procesamiento de la información se efectuó del 08 al 18 de marzo 2020. Mediante el programa Weft-QDA se fue configurando categorías y subcategorías de análisis. También se fue organizando información clave para compartir los hallazgos, conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Para la fase de análisis se elaboró una matriz para la triangulación de la información. Como su palabra lo indica, se trianguló: sexo de informantes clave, y las técnicas de investigación, además, conceptos clave de la teoría de género y masculinidades.

Conceptos clave	TM	EaP	Docentes hombres	Docentes mujeres
Imaginario cultural	x	x	x	x
Masculinidad	x	x	x	x

hegemónica				
Androcentrismo	x	x	x	x
Adultocentrismo	x	x	x	x
Violencia sexual	x	x	x	x
Legitimación	x	x	x	x

Con el condensado del análisis de la información, se procedió a la fase del análisis interpretativo. Para esta fase, se decidió responder directamente a las preguntas de la investigación que son: ¿cuál es el proceso de construcción de la masculinidad hegemónica de docentes hombres de la escuela pública salvadoreña?, ¿cuáles son las formas de legitimación de la violencia sexual por parte de docentes hombres de la escuela pública salvadoreña? Para finalmente responder a la pregunta principal, ¿cuál es la relación entre la construcción de la masculinidad y la legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña?

3.7 Presentación de resultados.

Los resultados del proceso investigativo se han retroalimentado en cada una de las sesiones de trabajo con la directora de tesis y el Comité de Experta/os. Asimismo, los resultados se han cotejando con los aportes teóricos planteados en el capítulo 2, aportes que han sido revisados de acuerdo a los hallazgos en cada una de las fases del proceso. Y con base al interés de contar con una evaluación de calidad se propuso a tres personas para el Jurado evaluador. La presentación de los resultados fue pública y de manera virtual dada la situación de emergencia por la pandemia global del COVID-19 que al cierre del presente proceso amenaza a la población salvadoreña.

Capítulo IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En la triangulación de la información de las dos técnicas de investigación (EaP y TM), conceptos clave y sexo de informantes se develan la relación entre la construcción de la masculinidad hegemónica y la legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la EPS. Se procede a exponer los resultados respondiendo a las preguntas y objetivos de la investigación.

Con relación al comportamiento de informantes clave en las dos técnicas de investigación desarrolladas ha sido distinta. En la técnica de taller la información requerida fue dándose gradualmente y de manera sigilosa. En los docentes se evidenció el esfuerzo por mostrarse políticamente correctos con respecto a los temas de género y masculinidades, pero con marcadas actitudes homofóbicas. Particularmente, se observó mucha resistencia en los docentes hombres, acompañada de una sutil forma de complicidad masculina a la hora de abordar la violencia sexual y la masculinidad hegemónica. Partiendo de que la técnica de taller es un “instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa, pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (GHISO, 1999), se intercalaron distintas estrategias lúdicas y propuestas de trabajo para compartir pre-saberes en género y masculinidades que permitieron un flujo de información útil para los objetivos de la investigación. No obstante, en la mayoría de los docentes también fue notable su curiosidad y un cierto grado de morbosidad vinculado a su manera de entender la sexualidad masculina.

Con la técnica de entrevista los docentes hombres mostraron una actitud diferente, de mayor seguridad a la hora de responder a las preguntas y entregar información de cara a los objetivos de la investigación. Cabe decir que, en varios casos, las entrevistas fueron un canal para liberar emociones fuertes generada por la frustración e impotencia que genera la violencia sexual en las escuelas.

De igual forma la técnica de taller desarrollada con los docentes evidenció desinterés y aburrimiento por la temática de género. Llamó la atención el comportamiento de rivalidad entre aquellas mujeres que defienden a los hombres y culpabilizan a las niñas o niños que sufren violencia sexual con las que cuestionan las prácticas machistas y reconocen la persistencia de la violencia sexual en la educación. Teniendo en cuenta que la técnica de taller es “un esfuerzo por conseguir intencionalmente construcciones conceptuales y cambios en los sujetos y en sus prácticas” (Ghiso, 1999), el taller con las mujeres resultó clave. La información entregada por las docentes corrobora los hallazgos con los docentes hombres, especialmente en lo relativo a la vigencia de una masculinidad hegemónica que se reproduce socialmente. Asimismo, fue absolutamente relevante conocer de ellas las formas de violencia sexual y cómo esta es legitimada por los docentes hombres.

Con respecto a la técnica de EaP con docentes mujeres ocurrió similar que, con los docentes, se mostró mucho interés por dar a conocer información sobre las formas de violencia sexual y la legitimación de ésta. No se omite decir que en ambas técnicas se ha logrado distintos niveles de información que luego de un cuidadoso análisis permite responder a las preguntas y objetivos de la investigación. En los siguientes párrafos se presentan los resultados del análisis.

4.1 Construcción de la masculinidad hegemónica.

De manera general, cuando se menciona el vocablo masculinidad en un grupo de hombres aparece el chiste banalizado, en la expresión corporal que denota resistencia y apatía. Explorando la construcción de la masculinidad hegemónica con docentes hombres se evidenció un mayor grado de dificultad debido a que el poder real y simbólico que representa ser docente hombre va ligado a la exigencia de la masculinidad hegemónica. En palabras de uno de los referentes del MINED el docente se considera *“el sabelotodo, el que sabe hacer las cosas de muchas maneras y sin ver otras opiniones”*. (EaP, ICRM01, 48e). Otro docente se expresó de la siguiente manera: “los hombres aprendemos a mostrar que lo sabemos todo y lo

que no sabemos buscamos la manera de no quedar mal” (EaP, ICRM02, 60e). Los campos temáticos de género, masculinidades y sexualidad, por ejemplo, se salen del dominio y control conceptual de los hombres y amenaza la racionalidad que se le atribuye a la masculinidad hegemónica. Cuando en ambas técnicas de investigación se planteó la siguiente pregunta ¿cuáles son las características físicas y emocionales que se exigen y valoran socialmente de ser hombres?, tanto los docentes como las docentes coincidieron con su respuesta enfatizando que la inteligencia es una característica altamente valorada para los hombres.

Relacionado con el párrafo anterior, referentes del MINED, directores, directoras, docentes hombres y docentes mujeres no cuentan con el concepto de masculinidad hegemónica dentro de su bagaje y en el mejor de los casos existe un conocimiento disperso y confuso. Esto se ha evidenciado en ambas técnicas de investigación. En sus intentos por lograr una definición, tanto los docentes como las docentes parten del supuesto que se relaciona con el machismo y con algunas de las características atribuidas a los hombres. Tal como lo confiesa un docente "la verdad es primera vez que escucho de ese tema, pero lo que se me viene a la mente quizás es el predominio de los hombres sobre cierto grupo, de mujeres y que viene de generación en generación" (EaP, ICDH05, 48e). Dicha confesión devela el control y dominio de los hombres que desde la estructura patriarcal se entiende como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general” (Lerner, 1986).

Frente a los vacíos conceptuales encontrados, especialmente en algunos de los contenidos clave, como a la resistencia de los docentes hombres para abordar los temas de género y masculinidades, las lecciones aprendidas en el trabajo con hombres permitieron alcanzar valiosos aportes acerca de la construcción de masculinidad hegemónica de los docentes hombres.

Los docentes reconocen que la construcción de su masculinidad ha estado marcada fuertemente por mandatos culturales de género que establecen una manera estándar y rígida de ser hombre. La masculinidad hegemónica entendida como el conjunto de atributos, valores, actitudes y comportamientos que una sociedad impone a los hombres como un 'deber ser' ha marcado el aprendizaje de su identidad. Esa masculinidad, así entendida, está estrechamente relacionada con el ejercicio de la violencia sexual y con la legitimación de ésta.

Desde la mirada de uno de los entrevistados se confirma, “desde mi punto de vista, la masculinidad hegemónica está súper relacionada con la violencia sexual porque nuestra cultura todavía es así en un alto porcentaje de que el hecho de ser hombre tiene fuerza, tiene poder, tiene todos los criterios como para poder tomar acciones, que muchas veces van en contra de la feminidad, en el caso de las niñas, y eso se convierte en un riesgo, esa es una relación íntima”. (EaP, ICDH08, 32e) Otro entrevistado también hace la misma afirmación “sí hay una relación de mucha vinculación” refiriéndose a la masculinidad hegemónica con la violencia sexual. Las afirmaciones de los docentes hacen eco con la expresión, acuñada hace varios años por el médico investigador mexicano, Benno de Keijzer (1997), “los hombres como factor de riesgo”, citado por Madrigal y Tejeda (2010) en su guía pedagógica *De tal palo, tal astilla*. Los hombres, por la socialización de género, son propensos a ser factor de riesgo.

4.1.1 Características exigidas de la masculinidad hegemónica.

En la construcción de la masculinidad hegemónica “los hombres incorporamos creencias, valores y actitudes que, en su configuración más estereotipada, constituyen una especie de mística masculina perversa y hegemónica” (Madrigal, 2010). En la técnica de taller, los informantes afirman que, “esa masculinidad se impone como la única manera de ser hombre, socialmente significa: **ser inteligente, dominante, varonil, fuerte, vigoroso, superdotado y potente**, características aceptadas para mostrar y demostrar que se es hombre”. (TM, DH, 2020). No

obstante, el aporte de uno de los docentes presenta un matiz a considerar y lo expresa en lo siguiente: "esa masculinidad hegemónica está arraigada independientemente de los rasgos físicos del hombre" (Ibid) lo cual permite reconocer que el hecho de que muchos hombres no cumplan con características físicas no significa que no encarnen otras características con las cuales pasan el examen de la masculinidad hegemónica.

En diálogo con la cita del docente, se puede decir que de acuerdo a las características que se exigen y valoran socialmente de ser hombres tales como: estatura alta (de 1.70 en adelante); el color de piel (blanca); y de ojos (azules o verdes); la procedencia (citadino); la edad (de 18 a 30), entre otras características, pueden ser resueltas por un hombre bajito, trigueño, joven o adulto pero que demuestra que es hombre a través del grito, la agresividad, el acoso sexual, el piropo, el control de otras y de otros (EaP, ICDH03, 32e). Esto quiere decir que, los rasgos físicos estereotipados, más las conductas agresivas le dan poder para ejercer dominación hegemónica hacia otros, pero especialmente sobre las mujeres, y esto es socialmente aceptado.

Otra de las características de la masculinidad hegemónica, que los docentes reconocen en su proceso de aprendizaje, está ligada a la supuesta **potencia sexual** como una forma concreta de aprobación de su masculinidad frente a otros hombres. Lo anterior coincide con uno de los seis tipos de potencia del mandato de la masculinidad que Rita Segato (2019) plantea: "seis son los tipos de potencia que he conseguido identificar: sexual, bélica, política, económica, intelectual y moral —ésta última, la del juez, la del legislador y también la del violador. Esas potencias tienen que ser construidas, probadas y exhibidas, espectacularizadas y además se alimentan de un tributo, de una exacción, de un impuesto que se retira de la posición femenina.... (P. 29). Con la potencia sexual, según la misma Rita Segato (2019), se "trata de una forma de afianzamiento y reafirmación de la potencia viril que incluye códigos y, por supuesto, pactos de silencio y complicidad (P. 216). Dicho por los docentes, el hombre "biológicamente es el macho y el macho se define por todo ese

aspecto robusto y en su órgano viril el que más grande lo tiene ¡es más macho! (risas)". (TM, DH, 2020). Esta última referencia expresa la visión falocéntrica (el pene como centro) que refuerza esa masculinidad hegemónica. En la información registrada a través de la técnica del taller, las docentes mujeres, entre muchas risas, afirman que los hombres "tienen que ser de carácter fuerte, supuestamente bien proporcionado". (TM, DM, 2020). Lo que las docente mujeres refieren con la expresión 'bien proporcionado' refuerza la virilidad exigida, socialmente, a los hombres.

La exigencia social de ser **cazador** es otra de las características que los docentes reconocen que ha influenciado la construcción de su masculinidad hegemónica. Es una característica que, además, se naturaliza. A partir de la experiencia en carnavales, contada por uno de los docentes, deduce que los hombres por naturaleza son cazadores, "en los carnavales uno sabía cómo cazar, uno decía, hoy voy a ir a cazar yo me levantaba, ahí en la Zacamil a cazar y empezaba a rodear por todo el carnaval, ver a mi presa" (EaP, ICDH07, 50e). La expresión 'mi presa' afirma el aprendizaje de apropiación de las mujeres que los hombres aprenden en su socialización, así como la cosificación del cuerpo de las mujeres y la consideración de verlas como simple objeto sexual que se puede devorar. Es llamativo como la característica de cazador se mantiene en el imaginario de los docentes. Gerda Lerner (1986), en su obra "La creación del patriarcado", de hace varias décadas, critica la concepción tradicional patriarcal que acepta el fenómeno de la asimetría sexual diciendo "la mayor fuerza física de éstos, su capacidad para correr más rápido y cargar mayor peso, junto con su mayor agresividad, les capacitan para ser cazadores" (P.11).

Además, los mismos docentes vinculan la característica de cazador, atribuida al deber ser hombre que la sociedad exige, con la violencia sexual. Uno de los docentes dijo: "cómo identificar a una estudiante que está sufriendo violencia sexual" (EaP ICDH03, 32e) refiriéndose a que algunos docentes hombres están prestos a aprovechar a estudiantes que consideran vulnerables por el abuso sexual que están

sufriendo en su entorno familiar o comunitario. Si en la construcción de la masculinidad hegemónica se incorpora la característica de “cazador” entonces esta masculinidad se relaciona con la violencia sexual, según las citas antes expuestas. Asimismo, la característica de **la fuerza** es otra de las exigencias impuesta a los hombres y está en contraposición a la debilidad asociada a las mujeres que, además representan vulnerabilidad.

El aprendizaje de la masculinidad hegemónica no deja ninguna posibilidad para la vulnerabilidad. Tanto los docentes hombres, como en el cruce con la información con las docentes mujeres, confirman que en los distintos escenarios de socialización los hombres, desde la niñez son entrenados para desarrollar la **fuerza física** pero también la **fuerza emocional**. Los docentes identifican que "la masculinidad viene dada por el ser más fuerte dentro de la sociedad" (TM, DH, 2020). La represión y control emocional sobre otras personas, es parte del entrenamiento que experimentan los hombres. Todas las expresiones que denotan sensibilidad, afecto, prácticas de cuidados, impotencia, tristeza, llanto, voz suave, no son valoradas para los hombres, por el contrario, son criticadas, ridiculizadas y desaprobadas, esto fortalece y acentúa las prácticas hegemónicas ya descritas anteriormente. En cambio, la agresividad, la seriedad, la valentía, la voz fuerte, el grito, la violencia son parte de lo que se exige y, por tanto, se valora.

Como lo reportan los docentes en el taller de masculinidades, "al hombre se le enseña a tragarse los sentimientos y si el hombre llora o es débil es maricón, es pipián, es fuerte por naturaleza, imponente, mujeriego, que no llore y si llora ¡sos niña!, es rompe corazones, se le permite tener mujeres" (TM, DH, 2020). La fuerza, por tanto, es una de las características altamente exigida y representa el carácter masculino indomable, tal como lo expresa un docente “no tiene que tener un carácter que lo puedan doblegar fácilmente” y otro de los entrevistados relaciona la fuerza con la violencia y el delito, “la fuerza del hombre mata a la mujer”. Los 386 feminicidios reportados, oficialmente en 2018 en El Salvador (ISDEMU, 2019) confirman tal afirmación del docente.

En la escuela, la característica de la fuerza es un 'valor' que se promueve mediante la asignación de tareas que representan fuerza. Con relación a este punto, uno de los docentes expresa "no le vamos a decir a una mujer, que es bien femenina ¡que lo haga ella! y yo me voy quedar sentado ¿verdad? me toca a mí hacerlo, les toca a los hombres hacerlo" (EaP, ICDH07, 50e), refiriéndose a la tarea de levantar los pupitres en el aula. Uno de los referentes del MINED afirma "lo que he observado en algunos centros educativos donde a los niños no los ponen a barrer y a trapear" (EaP, ICRM01, 48e). En la asignación de roles, barrer y trapear significan tareas de cuidados en el ámbito doméstico, asignación que se adopta en la escuela. Y como lo confirma otro de los entrevistados, "la masculinidad viene dada por el ser más fuerte dentro de la sociedad" (ibid).

La fuerza física se logra mediante el entrenamiento corporal sistemático, no sólo en tareas, juegos y/o ejercicios que exigen fuerza, sino en internalizar el mandato social. Es decir, aceptar la creencia de que para ser hombre hay que demostrar la fuerza.

Otra de las características que configura la masculinidad hegemónica y que los docentes reconocen que han aprendido, es **el poder**, entendido éste como el ejercicio de control y dominio contra las mujeres, pero también contra otros hombres, sobretodo a aquellos que se consideran no cumplen con el modelo de masculinidad hegemónica. Esto último se puede reconocer en la tríada de la violencia masculina, misma que se ubica "en una sociedad o sociedades basadas en estructuras de dominación y control" (KAUFMAN, 1989). Siempre referido al poder, uno de los informantes expresó, "él tiene el sartén por el mango y el mango por el sartén" (EaP, ICDH07, 50ed). Con esta aseveración se reconoce la idea de poder que se interioriza en la aceptación de esa masculinidad hegemónica.

Son diversos los modos de cómo los hombres buscan la demostración de poder y que se las puede identificar transversalmente. Según lo expresan los docentes mediante la técnica de taller: "a nosotros nos gusta tener un control, unos como

maestros, otros mecánicos, unos como soldados, otro como policías y otros como pandilleros” (TM, DH, 2020). Los docentes refiriéndose a la estructura militar y a las estructuras pandilleriles interpretan que muchas mujeres buscan hombres dentro de esas estructuras por el poder, control y dominio que representan. Su interpretación la hacen extrapolando el dato de mujeres que preferían a los militares, en la década de los `70 con la preferencia de algunas mujeres por pandilleros. Y dicen “quizá las mujeres buscan seguridad detrás de símbolos de poder, como el uniforme de los militares o el poder de control territorial de los pandilleros”. (EaP, ICDH07, 50e).

Se reconoce que en el ámbito de la escuela existe poco compromiso de parte de los docentes en la no reproducción de patrones culturales tradicionales con lo cual limita el rol fundamental de la escuela en la transformación de la realidad. Como lo revela un docente "yo creo que la mayoría de los docentes hombres, continúan con ese pensamiento machista” (EaP, ICDH07, 50e). Y otro agrega que, se ha encontrado a docentes que “siguen haciendo un trabajo muy focalizado en separar” (EaP, ICDH06, 43e), es decir, en desarrollar una educación diferenciada para mujeres y hombres.

También se reconoce que el poder asignado a los hombres se traduce en el hecho de que “ocupan los mayores cargos públicos y tiene mejores sueldos” (TM, DH, 2020) una afirmación reiterativa en taller de masculinidades con docentes hombres. Lo anterior también se relaciona con la interpretación que se hace, especialmente en contexto de empobrecimiento de la comunidad educativa, de la figura del docente hombre quien es asociado con el poder económico. Y tal como lo planteó uno de los docentes, "lo material, también es la cuestión económica, yo soy profesor, tengo más dinero, ustedes son pobres, la diferencia de la sociedad, yo me visto bien, tengo dinero, tengo aquí, tengo allá, entonces dicen, ´vos querés una mejor vida, entonces sométete a esto" (EaP, ICDH07, 50e). Lo que la cita anterior plantea es una estrategia que algunos docentes utilizan para el sometimiento sexual de estudiantes.

El aspecto económico juega un papel clave en lo que se considera una resolución de los casos de violencia sexual reportados, según los entrevistados. Por ejemplo, se conoce casos de violencia sexual, que involucra a directores o docentes con influencia dentro de las escuelas, que se han conciliado por sumas de dinero. Tal como lo expresó uno de los entrevistados: "por lo general siempre concilian, o sea, no todas las familias tienen recursos económicos, entonces la conciliación a veces le cae bien a la familia; cinco mil dólares, seis mil dólares, ocho mil dólares, diez mil dólares" (EaP, ICDH03, 32e).

Otro elemento que los docentes relacionan con el poder es el ejercicio de la violencia sexual, lo expresan diciendo que "también la violencia sexual tiene que ver con la fuerza, el odio y la superioridad masculina" (TM, DH, 2020). Es unánime el reconocimiento de que la reproducción del poder masculino es reforzado y legitimado por fundamentalismos religiosos. En el caso de las docentes mujeres confirman la influencia de ideas bíblicas diciendo "desde los principios literales que dice `y creó Dios al hombre, y después creó a la mujer como ayuda idónea`, entonces desde ahí viene la hegemonía, donde él toma el control, toma el poder total" (EaP, ICDM10, 48e). Son muchas las referencias bíblicas que las docentes mujeres vinculan con la legitimación de la autoridad y poder de los hombres, así como la imposición histórica de sumisión de las mujeres.

Las mujeres reconocen que esta asignación de poder es cultural y lamentan que "sea como una herencia maldita que nos han dejado y no podemos salir de ella" (Ibid). También los docentes hombre reconocen la influencia de las ideas bíblicas "veíamos que, en el Génesis ya se empieza a observar ese empoderamiento hacia al hombre" (TM, DH, 2020). Todas las características exigidas para los hombres establecen un mundo diferenciado entre hombres y mujeres lo cual refiere a la construcción y reproducción de una sociedad bipolar, binaria y asimétrica.

4.1.2 Masculinidad hegemónica adultocéntrica.

En la exploración del concepto de adultocentrismo mediante las técnicas de EaP y talleres, se identificó limitado conocimiento sobre dicho concepto, tanto en docentes hombres como mujeres. Sin embargo, en la interacción durante el taller de masculinidades, los discursos (frases, dichos) y las respuestas con las que explicaron el proceso de construcción de la masculinidad hegemónica –mediante la técnica de dibujo (cfr. en anexo 1)– se da cuenta del concepto. Más allá de cómo se entienda el concepto, sí se identifican prácticas adultocéntricas en los centros escolares, mismas que están normalizadas. Asimismo, la normalización de las prácticas adultocéntricas obstaculizan tomar conciencia de su impacto en la educación del estudiantado. Prácticas tales como: la manera de dirigirse a los estudiantes, la disciplina que se impone en el aula, la demostración del sabelotodo, son considerados ejercicios adultocentrismo. Llamadas de atención en el aula como: "bueno y aquí respetamos o los vamos a hacer respetar" ((EaP, ICDM05, 48e),), reportada por un un docente en una entrevista o la expresión "se callan porque la experiencia la tengo yo" (EaP, ICDM10, 48e), dicha por una directora en otra entrevista, refleja el dominio adultocéntrico que ejercen docentes hombres y mujeres.

En otra opinión afirma "dentro del ámbito escolar podríamos decir nosotros que siempre ha habido un patrón, a decir que el padre y la madre de familia y sólo los adultos son los que tienen la razón y pueden hacer los comentarios y verter opiniones sobre equis tema, pero que el joven no puede opinar de varias cosas". Una de esas "varias cosas" sobre la que niños, niñas y jóvenes no pueden opinar está referido a la sexualidad u otros temas afines al cuerpo, la sexualidad. Así como tampoco se valora que el estudiantado sobrepase los conocimientos que el docente tiene sobre algún tema.

En más intentos por definir el adultocentrismo los docentes a través de la técnica de talle coinciden, en que la construcción de su masculinidad estuvo marcada por las

expectativa de ser adulto, una especie de promesa ontológica de la vida. Por ejemplo, expresiones tales como: “tenés que aprender para que cuando seas adulto no fracases; ‘pobrecito’, ‘qué vas a saber si sos un niño’, o ‘pareces un niño’” (TM, DH 2020) estas expresiones reflejan, que la niñez y la adolescencia son consideradas algo inacabado. En una entrevista un director afirmó: “seguimos viendo a los jóvenes y a los niños como las futuras generaciones” (EaP, ICDH06, 2020), lo cual indica que se invisibiliza a estos sujetos en el tiempo presente. La referencia a lo adulto es constante en la práctica educativa y conlleva a “hacer que los niños piensen como los adultos” (EaP, ICDM10, 48e).

Conviene analizar el adultocentrismo desde una perspectiva generacional y de género, ya que los procesos de socialización de hombres y mujeres, de adultas y jóvenes, se enmarca en principios patriarcales. La construcción de la masculinidad hegemónica se hace al amparo de principios del patriarcado. Según Kate Millet (1970), “el patriarcado se afirma en dos principios fundamentales “el macho ha de dominar a la hembra, y el macho de más edad ha de dominar al más joven” (p.70). Mediante la técnica de EaP se pudo profundizar sobre esta relación de dominio.

Un docente entrevistado hizo la siguiente analogía: “la cosa que es la comparación de un pollo con un gallo, el pollo se quiere dar duro ya como que es gallito y se quiere andar apachando a las gallinas, pero no sabe que está el gallo, porque quien las tiene que apachar a las gallinas es el gallo mayor, no el pollo” (EaP, ICDH03, 32e). El adultocentrismo, “designa un modo de organización social que sostiene una relación de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido juventud –también niñez y adultez mayor – (Duarte, 2016).

En las entrevistas a profundidad los docentes expresaron que el lenguaje utilizado en el aula lleva explícita o implícitamente la lógica adultocéntrica y que además, refieren a características asociadas a la masculinidad hegemónica. Frases como “aquí yo mando” (TM, DH, 2020) dichas con volumen fuerte son un ejemplo. Según

el imaginario del docente, a menor edad menos capacidad tienen de saber y de aprender. Dicha concepción conlleva a no atender lo que las niñas y los niños expresan. También se relaciona con no valorar o creer lo que dicen las niñas o los niños.

En otra entrevista una directora refiriéndose a los casos que se escuchan sobre violencia sexual dice: “es que ese hombre toca a las niñas. Pero esos padres ¿por qué no hacen caso de lo que los niños dicen? Porque muchos padres de familia, madres de familia, creen que el niño es mentiroso e incluso nosotros como docentes podríamos decir ah, este niño es malilla” (EaP, ICDM10, 48e).

Cruzando la información de ambas técnicas de investigación con el sexo de informantes clave se reconoce la relación e impacto del adultocentrismo con la violencia sexual.

4.1.3 Transferencia de responsabilidad a las mujeres de construir la masculinidad hegemónica.

Otro de los datos encontrados está asociado con trasladar la responsabilidad a las mujeres de construir la masculinidad hegemónica. En las afirmaciones de los docentes en el taller de masculinidades transfieren responsabilidad a las mujeres de la construcción de la masculinidad hegemónica. Una de esas afirmaciones nos dice que “el hombre es educado desde su infancia hasta la adolescencia por una mujer y que luego el hombre se empodera de esa educación, convirtiéndola en algo trascendental y luego se vuelve algo tradicional, cultural dentro de la sociedad” (TM, DH, 2020). Por supuesto, dicho argumento no considera el condicionamiento cultural e histórico impuesto a las mujeres a quienes se les asigna la tarea de educar a la prole bajo los cánones del patriarcado, aun sin la figura paterna.

La transferencia de responsabilidad también sucede con la violencia sexual. En la técnica de taller, tanto hombres como mujeres, hostil y sutilmente, se refirieron a la violencia sexual como un problema de las mujeres. Analizada así la problemática libera de responsabilidad a los agresores, que mayoritariamente son hombres. Vale decir que en todas las entrevistas, como en el taller, solamente hubo referencias a un caso de una docente que se enamoró de un estudiante, quien se tuvo que ir para los Estados Unidos por amenazas de la familia.

Fue recurrente escuchar frases tales como: “las mujeres son las que crían machistas, de qué se quejan las mujeres si ellas son las culpables de criar a los hombres, a las mujeres les gusta que las maltraten” (TM, DH, 2020). En las mujeres docentes también apreció el mismo dato afirmando que, "al hombre uno lo hace o que la mamá colabora con el machismo dándole poder al varón, por ejemplo, permitiéndole al joven o al varón que pueda tener tres novias" (TM. DM, 2020). El análisis rápido y sesgado hace caer en la justificación de esta transferencia o culpabilización, dando la razón a quienes acusan a las mujeres madres de criar machistas. El análisis cuidadoso de los datos antes expuestos se ha podido analizar con los aportes de Gerda Lerner (1986) en lo que dice “el sistema patriarcal requiere de la cooperación de las mujeres” (P.57) y agrega, los estudios de:

“las mujeres han participado durante milenios en el proceso de su propia subordinación porque se las ha moldeado psicológicamente para que interioricen la idea de su propia inferioridad. La ignorancia de su misma historia de luchas y logros ha sido una de las principales formas de mantenerlas subordinadas”. (P. 57).

Un discurso potente y común en la práctica discursiva de los hombres es el de la transferencia de responsabilidad hacia las mujeres, no sólo en la configuración del machismo, sino de su misma subordinación, violencia y discriminación.

4.1.4 La inclusión con discriminación.

La construcción de la masculinidad hegemónica se sostiene y reproduce mediante discursos que invisibilizan y normalizan la exclusión y desigualdad. En los docentes se escuchó discursos de equidad, igualdad de género e inclusión en la educación, más como un discurso políticamente correcto. Y es que, cómo lo relataron los docentes en el taller, “los hombres aprendemos a defendernos”, expresión que refleja la lucha de los hombres por no quedar mal (TM DH, 2020). Mediante la técnica de taller, los docentes se refirieron de una manera imponente a que “las niñas ahora quizá son las que más acceden a la escuela” (TM, DH, 2020) queriendo decir que ya se ha alcanzado la igualdad de género en la educación. Se puede decir que como parte de los aprendizajes de la masculinidad hegemónica la actitud y visión concesionaria de la masculinidad aparecen bien marcadas en ámbitos como la educación.

Ahora bien, en diálogo con la expresión dicha por los docentes, las estadísticas muestran que, del 1,425,425 de estudiantes matriculados en 2018, el 51% fueron hombres y el 49 % mujeres (MINED, 2018). Y aunque los porcentajes fueran al revés es importante preguntarse por el trato que reciben las niñas en las escuelas, pues no basta sólo con el acceso de las niñas a la escuela sino con la garantía de condiciones para que estas no sean discriminadas. Las prácticas de discriminación por razones de género que sufren las niñas en la escuela y, que los docentes, gradualmente fueron revelando, convierten la escuela en lugar donde se incluye con discriminación.

Las referencias que hicieron docentes mujeres en el taller también confirman que las niñas están sujetas permanentemente a la descalificación, al control de su cuerpo, a la manera como se visten. En el taller con las docentes se refirieron a los comentarios que se hacen de las niñas: "lo que se dice de la niña es que es coqueta, que es porque ya comenzó a vestirse diferente, la falda un poquito más corta, a veces ya se arregla el cabello, entonces ella va coqueta, provoca" (TM, DH, 2020). Un director, mediante una entrevista, afirmó: "hemos encontrando maestros que

siguen haciendo un trabajo muy focalizado a separar" (EaP, ICDH06, 43e), refiriéndose a sentar a las niñas separadas de los niños. Y una directora relató que; "un profesor de educación musical daba clases a una niña, y la niña después de quizás seis años ella ya denunció que él abusaba de ella". (EaP, ICDM10, 48e). Todos estos relatos muestran parte de la realidad que sufren las niñas en la escuela.

Por lo visto, observado y escuchado de los informantes clave, mediante ambas técnicas de investigación, en la escuela pública salvadoreña falta una educación inclusiva sin discriminación que supere prácticas ancladas en conceptos de exclusión, segregación e integración. La concepción sobre el cuerpo de las niñas, sobre su sexualidad, la asignación de roles dentro de las escuelas genera condiciones de discriminación y violencia. Se reconocen avances en términos de equidad en la escuela, y que los docentes reconocen, pero de acuerdo con lo que plantea Nelly, P. Stromquist (2006):

"Educadores y decisores políticos han tomado más conciencia de las prácticas sexistas en los colegios, y en especial del acoso sexual. Pero, la construcción compartimentada y mutuamente excluyente de las formas de feminidad y masculinidad no sólo se dan por sentadas, sino que son constantemente alimentadas" (p. 370).

Una manera concreta y 'sutil' de reproducción de una educación compartimentada y patriarcal es la exclusión de docentes hombres en el nivel inicial y de parvularia en el sistema educativo. Uno de los entrevistados hizo referencia a lo anterior diciendo: "fíjese que en el sistema educativo hay docentes que se han especializado en educación inicial pero no están ejerciendo en ese nivel y eso es algo que se debería aprovechar" (EaP, ICDH06, 38e). La inclusión de docentes hombres, especializados para ese nivel educativo, contribuiría a bloquear el aprendizaje en niñas y niños, de roles patriarcales. Que sólo mujeres atienden el nivel inicial y de parvularia en el sistema educativo refuerza y sostiene la feminización de las labores de crianza y los cuidados. Tal como se ha destacado en el apartado de conceptos clave en el marco teórico, la figura docente representa un poder real y simbólico que, en todos los

niveles del sistema educativo, puede propiciar cambios en un sistema educativo decimonónico, aún vigente.

Para lograr una educación inclusiva sin discriminación es ineludible el desmontaje de todas las formas de reproducción de patrones culturales de género que fomentan la exclusión y la desigualdad de género. Al mismo tiempo, influye en la reproducción de una masculinidad hegemónica en las actuales generaciones de estudiantes.

4.1.5 La equiparación de la diferencia sexual con la desigualdad de género.

Se ha constatado la sesgada concepción que los docentes tienen de la teoría y/o perspectiva de género. A partir de la información registrada se devela la idea de que hablar de género es algo referido al trabajo con las mujeres y para las mujeres y que, por tanto, libera a los hombres de algo tan fundamental. Y más allá de ser ineludible el trabajo para el avance de los derechos de las mujeres y su desarrollo, la concepción es incompleta. Ante esto “comprender cómo se trata el género en los sistemas educativos requiere una visión holística de los actores y espacios involucrados (*Stromquist, 2016*). La tendencia en los hombres cuando inician la revisión de sus aprendizajes de género es la de hablar de las mujeres, de lo que debería ser, hacer y pensar. Este dato se develó a la hora de que los docentes revisaban la construcción de su masculinidad.

El involucramiento de los hombres en los asuntos de género, en todos los niveles y ámbitos de la sociedad, sigue siendo un reto que requiere ahondar y ampliar el conocimiento de género. El hecho de que los hombres se hagan preguntas encaminadas a revisar sus aprendizajes e identidad de género se sale de la costumbre y más bien se considera banal. En la triangulación de la información se encuentra que el análisis de género de los docentes se centra y reduce a la diferencia sexo-genital y no a la desigualdad de género. La falta de claridad entre la diferencia sexual y la desigualdad, normalizan características y roles, socialmente construidas, en los hombres y las mujeres. En el contraste con los aportes de las docentes mujeres se confirma el mismo vacío conceptual.

En ninguna de las técnicas de investigación aplicadas hay referencias claras que visibilicen y cuestionen el sistema de desigualdad de género. Ninguna referencia hace hincapié en cuestionar las asimetrías entre hombres y mujeres legitimadas a partir del dato biológico interpretado al nacer. Este hallazgo es importante de cara a la revisión en los contenidos, enfoques y metodologías con las que se impulsan procesos de formación en género en el ámbito de la educación. Y tal como se ha citado en el capítulo 2 de esta tesis, interesa radicalmente centrar el análisis no sólo en los hombres y mujeres, sino en las estructuras e ideologías patriarcales que tienen “la capacidad de trascender las realidades naturales con realidades históricas creadas por el hombre” (Kaufman, 1989).

4.1.6 Imaginario cultural y la masculinidad hegemónica.

Las ideas, creencias, imágenes, prácticas sobre la superioridad masculina siguen vigente, según lo han relatado los docentes. La definición de imaginario cultural logrado en la investigación, aunque amplia y dispersa, se identifican ideas y creencias que se materializan en la configuración de la masculinidad hegemónica. Según lo expuesto por los docentes hombres, “el imaginario cultural está compuesto por reglas, cultura, normas, tradición, sociedad. En una definición más concreta es “lo que construye identidad desde una cultura machista” (TM, DH, 2020). Las docentes mujeres definieron el imaginario cultural como “es el pensamiento colegiado, de un pueblo sobre determinada cosa” (TM, DM, 2020). Las ideas y creencias de lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer se mantienen intactas. Las ideas más potentes que se han encontrado como parte del imaginario cultural son: ideas religiosas, militarismo y sexualidad.

Con relación a la primera idea, han sido reiterativas referencias a **ideas bíblicas** que refuerzan la creencia de la superioridad masculina y en consecuencia la idea de sumisión de las mujeres. Por ejemplo, los fundamentalismos religiosos condensan ideas como el sometimiento de las mujeres, tal como lo recuerda uno de los entrevistados: “hay una frase que hace referencia a que la mujer se tiene que

someter a su marido" (EaP, ICDH09, 30e). También una de las docentes ratifica que a los hombres, "ese poder se lo otorga el mismo origen de la vida, desde los principios literales que dice, y creó Dios al hombre, y después creó a la mujer como ayuda idónea" (EaP, ICDM11, 61e). En la observación durante el trabajo de campo se pudo ver infografía con ideas religiosas en salones de clase, prácticas religiosas a la hora de iniciar la clase o en actividades públicas escolares. A pesar del principio de laicidad de la educación en El Salvador esta tiene un alto componente confesional en la práctica de muchos docentes.

También las mujeres docentes confirman que existe influencia en la interpretación de muchos textos bíblicos que legitiman el machismo, sobretodo porque quienes pregonan los discursos amparados en lo religioso son hombres. Uno de los referentes del MINED, planteó dos elementos sobre el imaginario cultural: "por un lado, está la religión que impone la creencia de que el hombre fue creado primero y por otro, los que controlan la religión son hombres y eso ya marca una idea de superioridad" (EaP, ICRM01, 48e). Otro docente recordó la frase que escuchó de otro hombre en el que aseveró que: "hombre significa Dios" (TM, DH, 2020). El consenso entre docentes hombres y docentes mujeres es que el imaginario cultural está impregnado de ideas religiosas, especialmente aquellas encaminadas a la perpetuación de la superioridad masculina.

Con respecto a la segunda idea, **el estereotipo del militar**, ha entrado fuertemente en el imaginario cultural salvadoreño y se reconoce su enorme influencia en la construcción de su masculinidad de muchas generaciones. A la generación de los '70 les tocó crecer y educarse bajo militarismo. Varios docentes reportan cómo esa época reforzó su identidad de género masculina a partir de ver a los militares como modelos de referencia. Uno de esos docentes expresó, "todos queríamos ser militares, zapatos lustrados, camisa metida, arreglado, siempre con la disciplina" (EaP, ICDH07, 50e). Lo antes citado conecta con la memoria de una época cruenta de la historia de El Salvador y que se mantiene viva, de muchas maneras, en el imaginario colectivo. El dato es relevante debido a que el militarismo marcó a varias

generaciones, pero sigue influyendo en las generaciones presentes. A nivel macro y micro educativo se sigue fomentando prácticas enmarcadas en el militarismo que cumplen la función de modelaje para las generaciones presentes. Por ejemplo, un docente afirma lo siguiente “históricamente el sistema educativo es militar, toda la práctica que hacemos es estilo militar, por ejemplo, la formación el día lunes, por orden de estatura y firmes” (TM, DH, 2020). El militarismo es una idea cristalizada en el imaginario cultural y muy legitimada institucionalmente sin reparar en la influencia configuradora de la masculinidad hegemónica y la violencia de género.

Concerniente a la tercera idea, la concepción sobre el **cuerpo y sexualidad** es central en el imaginario cultural y en la construcción de la masculinidad de los docentes. Tal como se expuso en el capítulo dos, “el dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura, por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder”. (Millet, 1970). Es importante señalar que la concepción instalada en el imaginario de los docentes es sesgada y patriarcal, con rarísimas excepciones de algunos docentes. El aprendizaje de la masculinidad de los docentes alberga el aprendizaje de la sexualidad desde una visión conservadora, lo cual remite a los patrones de crianza en los que la educación sexual no está puesta. La enseñanza de una educación sexual, en los casos que se realiza, responde a un modelo educativo tradicional y patriarcal. Además, es una dimensión al azar, pues tal como lo expresa uno de los informantes: “depende de la actitud del docente...” (EaP, ICDH06, 43e). Y además agrega el mismo entrevistado “muchos docentes no conocen mucho de sexualidad, ni del comportamiento, y eso que hemos pasado varios años llevando la materia de ciencias. Les cuesta hablar de la sexualidad y parte de que me cueste a mí es porque tengo poco conocimiento” (Ibid).

Según ha sido afirmado la sexualidad se mantiene como tabú, en las familias, en la comunidad y en la escuela. Como lo indica uno de los directores: "la parte sexual en las aulas siento que es muy poco lo que se hace, yo soy uno de los que considero que hablar del tema sexual de las niñas, sigue viéndose como un tabú" (EaP,

ICDH06, 43e). Existe confusión y dispersión a la hora de referirse a la sexualidad de manera formal y colegiada. Se percibe inseguridad en los docentes en su intento de hablar de la sexualidad y tal como lo afirma uno de los referentes del MINED, “muchos docentes no conocen mucho de sexualidad, ni del comportamiento y eso que hemos pasado varios años llevando la materia de ciencias” (EaP, ICRM02, 60e). El reporte de la mayoría de docentes es que, la poca educación sexual que se da en las escuelas es abordada desde la materia de ciencias naturales y queda limitada a una explicación anatómica.

En el proceso de construcción de la masculinidad muchos docentes se refieren a su experiencia de prácticas sexuales de iniciación o rituales de iniciación. Una de las prácticas de iniciación sexual más comunes que relatan es la de haber sido llevados donde las `cipotas`, refiriéndose a las trabajadoras sexuales. Uno de los docentes lo expresa de la siguiente manera: “yo estuve aferrado a otra generación ¿va? en donde de repente le decían a uno, ah, ya cumpliste los dieciséis años, vámonos donde las cipotas" ¿va?" (EaP, ICDH04, 32e). La frase “ya podés ir donde las niñas” (TM, DH, 2020) refuerza la idea de iniciación sexual yendo o siendo llevados donde las trabajadoras sexuales.

Actualmente es una práctica que se invisibiliza, pero se mantiene. En fin, la socialización de los hombres en la masculinidad hegemónica sigue estando marcada por una visión patriarcal y misógina desde la que se subvalora a las mujeres y se interpreta como objeto sexual e instrumentos de reproducción de la especie. La práctica de ver a las mujeres como cosa desechable es común, en expresión figurada de un docente es "el patrón conductual de quitarme la camisa, agarrar otro equipo deportivo ¡pam!" (EaP, ICDH04, 32e). La idea de que los hombres deben de tener cuatro, cinco, siete o diez mujeres tienen que ver mucho con la parte de las costumbres.

En síntesis, la información de los docentes hombres a través de las técnicas de investigación ha generado aportes clave que dan cuenta de la construcción de la

masculinidad hegemónica de los docentes hombres en la EPS. También los aportes de docentes mujeres, mediante las mismas técnicas de investigación, han sido clave para complementar el análisis y afirmar que el proceso de construcción de la identidad de género de los docentes hombres no ha escapado a las exigencias y mandatos culturales impuestos de una cultura androcéntrica patriarcal. Asimismo, se reconoce que la construcción de la masculinidad hegemónica está acompañada por discursos y prácticas que se derivan de otras lógicas de dominación tales como la clasista, adultocéntrica y la racial.

También se ha identificado que el aprendizaje de ser hombres en la sociedad salvadoreña está influenciado por un imaginario cultural androcéntrico, con ideas y creencias que perpetúan un modelo hegemónico de masculinidad, que son reproducidas mediante prácticas educativas en la EPS. La práctica de los docentes, salvo algunas excepciones, fomenta imaginarios culturales androcéntricos, que naturalizan el orden patriarcal masculino. Se reconoce, además, que las características tales como: hombre cazador, hombre fuerte, hombre racional e independiente, valoradas y exigidas para lo masculino, están íntimamente ligadas a los ejercicios de poder, control, dominación y violencia contra las mujeres y contra otros hombres. La masculinidad hegemónica, tal como ha sido identificada por los docentes, no es aislada, sino sistemática y opera de manera transversal.

Finalmente, el proceso de construcción de la masculinidad hegemónica en los docentes hombres, también construye la miopía que ve el problema de la violencia sexual en las mujeres de manera limitada o sesgada, transfiriendo responsabilidad a ellas de la violencia que sufren.

4.2 Formas de legitimación de la violencia sexual en la EPS.

Antes de plantear las formas de legitimación de la violencia sexual en la EPS es necesario exponer algunos elementos identificados y analizados durante la investigación. El primero es sobre la comprensión de la violencia sexual; el segundo,

se relaciona con los tipos de violencia sexual; y el tercero, se vincula con los lugares que representan riesgo para la violencia sexual en la EPS.

4.2.1 Comprensión de la violencia sexual.

En cuanto a la comprensión de la violencia sexual se ha encontrado, en la opinión de los docentes, dispersión y una actitud dubitativa a la hora de abordar la problemática. A partir del análisis de la información registrada, tanto de los docentes como de las docentes, se reconocen vacíos tanto en el conocimiento como la conciencia sobre las implicaciones de la violencia sexual. Salvando algunas excepciones, los docentes reducen la violencia sexual a la penetración vaginal en la que se utiliza la fuerza y a la vez la consideran un incidente, una falta de respeto o locura de parte de quien la ejerce. Según lo anterior, queda por fuera todo el amplio espectro de relaciones, estrategias, formas --que sin llegar a la violación sexual-- también son violencia sexual. Lo antes expuesto es preocupante ya que la falta de claridad sobre el fenómeno conlleva a la invisibilización y legitimación del mismo.

Unido a lo anterior la mayoría de docentes entrevistados negó la ocurrencia de la violencia sexual en sus centros escolares, pero sí reconocieron casos de violación sexual y de docentes agresores sexuales de otros centros educativos. Se percibió en los docentes una actitud de no dejar mal a su centro escolar, una especie de no dañar la honorabilidad de su institución. Este interés honorífico limita que la violencia sexual sea atendida integralmente.

Pero a medida que se avanzó en la investigación los docentes fueron revelando los tipos de violencia sexual que reconocen ocurren en sus centros escolares. También fueron planteando su entendimiento que diferencia la violencia sexual de la violación sexual. Uno de los docentes definió la violencia sexual como las distintas expresiones con connotación sexual, entre ellas, frases, chistes, y la segunda la reconoce como la consumación sin consentimiento en la que se emplea la fuerza. Dicho textualmente, “sin el consentimiento de las personas ya es violación, otras

expresiones caerían en campo de violencia sexual” (EaP, ICDH07, 50e). Con la distinción antes citada más que profundizar en el análisis de la violencia sexual, por parte de los docentes, se refuerza y legitima, ya que todas aquellas prácticas con connotación sexual que ocurren en la EPS, que no utilizan la fuerza, son consentidas y desestimadas como delito.

En el cruce de la información también se encontró una visión sesgada con respecto a la evidencia de la violencia sexual. En la mayoría de las personas entrevistadas aparece el embarazo como la evidencia de la violación sexual. Sin embargo, existen casos de violación sexual que no siempre se determinan por el embarazo. Por ejemplo, donde el agresor impone a la estudiante algún método anticonceptivo, como lo revela una de las entrevistadas: “la niña no se embarazaba porque el hombre la llevaba a una farmacia a que la inyectaran y ahí él esperaba y ese mismo día le ‘daba virote’ a la cipota” (EaP, ICDM10, 48e). También resulta difícil reconocer la violación sexual cuando esta se ejerce mediante formas de penetración no vaginal. Y en los casos de violación sexual contra niños no pueden ser evidenciados mediante el embarazo. Es importante destacar que la violencia sexual no ocurre solamente contra las niñas, sino que también se da contra los niños, tal como se ha planteado en datos de fuentes primarias y que se expusieron en el capítulo 1. Valga decir que con relación a la violencia sexual contra niños existe un mayor silenciamiento lo cual favorece la concepción de impenetrabilidad que representa la idea de ser hombre dentro de la cultura patriarcal. Es por ello, que se hace necesario la ampliación de perspectivas y conocimientos, en el personal docente, que permitan develar las estrategias sofisticadas que esconden el ejercicio de la violencia sexual en la EPS.

Es fundamental decir que la violencia sexual son todas las expresiones y prácticas con connotación sexual dirigidas a mujeres y hombres, utilizando diversas estrategias de dominio y control con el fin de consumir un acto sexual contra el deseo y el consentimiento de las personas que la sufren, independientemente de su edad y vínculo afectivo. La violencia sexual se materializa en hostigamiento sexual, acoso sexual, difusión de pornografía, estupro, piropos, chistes, posiciones o gestos

corporales, comentarios sexistas, insinuaciones, chantajes, engaños, sexteo, amenazas y la misma violación sexual. Es importante reconocer que la violencia sexual es el resultado de un proceso de aprendizaje enmarcado en un imaginario cultural androcéntrico y misógino que mantiene la asimetría sexual con privilegio de lo masculino. La violencia sexual no es resultado del empobrecimiento o falta de escolarización sino del ejercicio de poder construido y legitimado desde una estructura patriarcal capitalista que precariza la educación, especialmente en la EPS, y mantiene la desigualdad histórica que afecta a mujeres y a hombres, particularmente aquellos que no cumplen con el modelo hegemónico de masculinidad. Uno de los referentes del MINED plantea: "el machismo no sólo va enfocado en cuanto a la oposición a la mujer, sino también a los demás hombres" (EaP, ICRM01, 48e). La violencia sexual es un ejercicio de poder que ocurre en todos los niveles del entramado social y se refuerza con otras lógicas de dominación como la clasista, étnico-racista y etárea.

En El Salvador la violencia sexual es considerada un delito que debe ser sancionada según se establece en los Artículos 158 al 173 del Código Penal de El Salvador (D.L. No 1030). Y que también la Ley de la Carrera Docente establece prohibiciones sobre cualquier forma de maltrato sexual contra estudiantes o demás personas de la comunidad educativa (Art. 32). Sin embargo, se reconoce que la impunidad en torno a la violencia sexual sigue siendo uno de los grandes desafíos a nivel general y de la EPS.

4.2.2 Tipos de violencia sexual reconocidos en la EPS.

Luego del análisis de la información obtenida durante la investigación se reconocen, al menos, tres tipos de violencia sexual que, según los docentes ocurren en sus escuelas. Estos tipos de violencia son: la violación sexual, el acoso sexual y la violencia simbólica.

4.2.2.1. Violación sexual.

Durante la investigación se encontró que la *violación sexual* es una agresión sexual normalmente dirigida al cuerpo femenino, mediante el uso de la fuerza física, pero no es reconocida como delito sino como una falta o descuido. Un docente lo expresa del siguiente modo: "yo lo veo el término de violencia sexual cuando hay golpes, forzamientos". "la violación sexual se da cuando hay un forzamiento y por lo general cuando yo te agarro a la fuerza y entonces ahí va en "estire y encoge". (EaP, ICDH04, 32e). Según la cita de este docente la violación sexual está vinculada con la utilización de la fuerza, característica asignada a la masculinidad hegemónica. Otro docente considera que la violación sexual es dirigida "a las compañeras, a las mujeres en sí, a las niñas, y puede ser la falta de respeto en la parte sexual, ya sea con palabras, con acciones, tocamiento u otro tipo de cosas". (EaP, ICDH05, 48e). Con esta cita, el entrevistado deja entrever que existe otras formas de violación sexual y el tocamiento es una de ellas. También en el taller de masculinidades los docentes expresaron: "la violación sexual la tomamos como una agresión, una fuerza, la definimos como una conducta que deja marcada una inferioridad con alguien". (TM, DH, 2020). Según

La cita anterior, confirma la condición de desigualdad y el desequilibrio de poder en el ejercicio de la violencia sexual. Y como lo remarca una de las directoras entrevistadas: "la violencia sexual tiene que ver con la fuerza, el odio y la superioridad masculina" (EaP ICDM10 48e). Los elementos que afirma la directora patentan la misoginia, una de las raíces que sostiene el androcentrismo o como diría Marcela Lagarde (2012) "la *misoginia* es el otro lado del machismo". (P. 544).

4.2.2.2. Acoso sexual.

Este tipo de violencia es una de las más reportadas, tanto por los docentes hombres como docentes mujeres. Al referirse a este tipo de violencia los docentes hacen mención de, "las insinuaciones, dar regalos, hacer invitaciones y chantaje por notas" (EaP, ICDH03, 32e) Se reconoce que este tipo de violencia tiene una clara intención de consumir un acto sexual contra las estudiantes. Un docente afirmó sobre un

caso, que “era de la asignatura de matemáticas; sí la cipota no cedía a tener relaciones coitales con el profesor, él no le pasaba (la materia)” (EaP, ICDH03, 32e) Otra docente confirma que “eso es lo que tratan los profesores, hacerle la vida imposible a la cipota que está estudiando” (EaP, ICDM10, 48e) refiriéndose al chantaje de docentes. Tanto docentes hombres como mujeres, en las entrevistas, reportan que muchos de los acosadores sexuales son algunos docentes que sirven la clase matemáticas. Una directora lo expresa de la siguiente manera: “todos los de matemáticas son los que hacen eso (acoso sexual), los que trabajan con números” (EaP ICDM10 48e) y otro docente refiriéndose al caso de una estudiante que estaba siendo acosada por un docente de matemáticas dijo: “era de la asignatura de matemáticas; si la cipota no cedía a tener relaciones coitales con el profesor, él no la pasaba” (EaP ICDH03, 32e). Dialogando con las citas antes expuestas se puede decir que en la cultura androcéntrica áreas de conocimiento que exigen capacidad lógica-racional, como matemáticas e informática, se le atribuye a los hombres en quienes se normaliza una especie de ‘potencia intelectual’. Algunos docentes hombres aprovechan esta ventaja atribuida para su propio ‘beneficio sexual, como lo relatan las personas entrevistadas. Según datos presentados por FUSADES (2012), en la carrera de matemáticas y física se inscriben más hombres que mujeres; 30.6% los primeros y sólo 16.5% es por las segundas (Pp. 28 y 29). Estas cifras confirman que se mantiene “el predominio de la población masculina en los profesados de Física y Matemática...” (ibid).

En cambio, a las mujeres se les relega a las áreas del conocimiento consideradas menos complejas y con menor reconocimiento social por considerarlas con menos capacidad intelectual, un claro ejemplo de misoginia. La misoginia según Marcela Lagarde (2012) es:

“es el odio contra las mujeres. Odio en sentido amplio: conductas, actos, afectos, percepciones, creencias e interpretaciones negativas sobre las mujeres que se concretan en la descalificación, el descrédito y la incredulidad ante las ideas y los hechos de las mujeres o su invisibilización, al colocar a las mujeres en un sitio reprobado”. (P. 522).

Siguiendo con el análisis del acoso sexual, durante la investigación, se reconocieron algunas prácticas de esta, tales como: frases, chistes, bromas y ejemplos con connotación sexual utilizados en las clases. Un entrevistado afirma que “el maltratar verbalmente a las compañeras, a las mujeres en sí, a las niñas siempre lleva el fin que es: transgredir el género femenino”: (EaP, ICDH07, 50e). Interpretando el aporte de otro docente, el acoso sexual es reconocido en la violencia verbal que se orienta a la acción, es decir a consumir un acto que puede ser la violación. Las amenazas, chantajes, sobornos son identificadas como estrategias para llegar a un acto coital.

Otras formas de acoso sexual recurrente en las clases es cuando algunos docentes en complicidad con estudiantes varones desatan ambientes sexistas. En una de las entrevistas, un docente expresó que “en educación media cuando se está trabajando con trigonometría se utilizan palabras en griego para referirse a tipos de ángulos, lo que genera risa y chistes entre los estudiantes, “por ejemplo está lo de ‘teta’ y ‘seno’ que los estudiantes relacionan con una parte del cuerpo de la mujer . Es decir, más allá del nombre que pueda estar plasmado en los textos escolares, importa mucho la actitud del docente para no legitimar ambientes y hechos sexistas”. (EaP, ICDH09 30e). Otro docente, relató que "es probable que el docente pueda crear chistes morbosos” (EaP ICRM02 60e). La violencia verbal también está muy conectada con *expresiones corporales* tales miradas, gestos, roces, manoseos, entre otros. Estas expresiones también responden a una cultura sexista.

4.2.2.3. Violencia simbólica.

La violencia simbólica, según lo expresaron los docentes en el taller de masculinidades, son “las imágenes en periódicos murales o carteleras, acentuación de metáforas en libros de texto, frases y chistes sexistas, bromas, asignación diferenciada de espacios en el salón de clase como en los recreos, uso reducido de la palabra para las niñas, en fin son todas aquellas acciones que no son fáciles de detectar pero que ocurren en la escuela” (TM, DH 2020). Otro de los ejemplos que se reconoce como violencia simbólica es la *cosificación del cuerpo de las mujeres* en

la cultura escolar a través de fiestas cívicas concursos de belleza, actuaciones artísticas en celebraciones del día de la madre. Uno de los directores expresó, "fíjese que las cachiporras, lo de la falda, que la niña vaya vestida de cachiporra, en la mente del que está observando, ahí ya existe un clic en violencia sexual". (EaP, ICDH06,43e). El entrevistado reconoce que la violencia sexual se promueve a partir de estas actividades denominadas cívicas respaldadas por la comunidad educativa.

Una de las directoras entrevistadas criticó: "los concursos en pleno siglo XXI se siguen manteniendo, eso deberían ya de suspenderlo, o sea, ya no privilegiar un canon de belleza" (EaP, ICDM10, 48e). La entrevistada confirma prácticas dentro de las escuelas que expone a las niñas como objeto de entretenimiento, adorno o embellecimiento de actividades tales como: intramuros, actos conmemorativos y fiesta cívicas. En cambio, en esas mismas prácticas los niños, casi siempre, aparecen con personajes masculinos de superhéroes. La participación diferenciada del estudiantado en la tradicional celebración de independencia, todos los 15 de septiembre, son otro ejemplo de la asimetría sexual vigente en el sistema educativo. En los cuadros de cachiporras son incluidas niñas, desde los niveles de parvularia hasta bachillerato, que cumplen con un perfil hegemónico, tal como lo expresa una de las docentes "mire con las cachiporristas era un pleito de cuál era la mejor... es que vos no tenes buenas piernas...es que ella no puede ser porque es muy chiquita o muy gordita..." (EaP, ICDM10, 48e). Y por otro lado, en los cuadros de cadetes, bomberos, militares, policías, presidentes, pilotos o superhéroes que se exhiben en esa celebración de independencia reafirman la supuesta supremacía masculina. A través de estas prácticas en los centros escolares se reproduce y legitima la desigualdad de género.

Con relación a lo anterior es importante recordar el día en el que se prohibió, públicamente, la participación de las cachiporras en los centros escolares públicos. Julia Evelyn Martínez, Directora del ISDEMU ese año, "dijo que la medida debía acatarse como orden. Las autoridades justificaron la prohibición de las cachiporras argumentando que esta práctica exponía a las jóvenes a ser víctimas de abusos, violaciones e incluso caer en redes de trata de personas" (Mejía, 2018). El problema

de los desfiles de cachiporras, según Julia Evelyn Martínez, “es el resultado que generan estos estereotipos, sobre lo que significa ser hombre y ser mujer en una sociedad determinada. Al final usted lo que tiene es discriminación para las mujeres y más violencia hacia las mujeres” (Martínez y Arias, El Faro, 2010). La medida desató una serie de posiciones a favor y en contra, prevaleciendo las posiciones que llevaron al desacato para eliminar la participación de las niñas en cuadros de cachiporras. Poner en la palestra pública el debate sobre sexismo en los desfiles generó banalizaciones y burlas de funcionarios públicos como las del alcalde capitalino de ese momento, quien dijo: “sí también el ojo del ser humano necesita colirio para ver, pues sí.” (ORMUSA, 2010). También el presidente de ese momento sólo “emitió comunicado que la medida se posponía, y que solamente se debía hacer ajustes a los trajes de las cachiporras” (Mejía, 2018). Lo antes recordado demostró el predominio de los grupos de poder más que los fundamentos que buscan desmontar el sexismo en la educación pública de El Salvador.

Se reconoce que algunos docentes hacen intentos por modificar algunas de las prácticas sexistas en sus centros escolares como lo mencionados anteriormente, concursos de belleza y cachiporras, pero encuentran resistencia en la comunidad educativa. Una de las entrevistadas expresó “mire, con las cachiporristas era un pleito, “que la mejor, es que vos no tenés buenas piernas” y a cuenta de que, una madre de familia tenía las cachiporristas “es que ella no puede ser porque muy chiquita o muy gordita entonces yo les dije que salgan todas o ninguna...” (EaP, ICDM10, 48e). “En el centro escolar que yo trabajaba antes se celebraba la reina de la escuela e invitaban a periodistas [...] según yo a darnos cobertura iban, pero no a las más bonitas las citaban y les daban la tarjeta para ser modelos y son mentiras son trata de personas” (EaP, ICDM10, 48e).

La violencia simbólica se reconoce, según los docentes, en la asignación de colores y símbolos que promueven una educación diferenciada y se reconocen en la utilización de colores y símbolos. Por ejemplo, los símbolos para señalar los baños, pasamanos, e indicar rutas de evacuación. También los colores en la infografía de libros de texto, que se utilizan como apoyo a la práctica didáctica en la EPS,

refuerzan los roles de género bajo una asimetría sexual. Se añaden los símbolos que están instalados en la escuela, tales como imágenes religiosas o de personajes masculinos que representan heroicidad. Según Kaja Silverman (1992), citada por Rita Segato (1993)

“con respecto a la estructura de género, la violación participa del horizonte de lo simbólico, y sólo por esa razón ciertas escenas no exactamente sexuales pueden ser leídas como emanaciones de ese terreno simbólico y su ordenamiento. El uso y abuso del cuerpo del otro sin su consentimiento puede darse de diferentes formas, no todas igualmente observables” (P. 40).

Con relación a la cita anterior, la EPS reproduce el horizonte simbólico, expresado en escenas cotidianas que mantienen el imaginario cultural de género. Parte del ordenamiento simbólico que los docentes reconocieron en el taller de masculinidades está referido a ciertos símbolos que diferencian los sexos: "el símbolo del hombre es para arriba y el de la mujer es para abajo, desde ahí vemos ya algo machista, se ve el predominio del hombre sobre la mujer" (TM DH, 2020).

4.2.3 Lugares de riesgo identificados en la escuela pública.

Los tres lugares de riesgo donde ocurren prácticas de violencia sexual son: salones de clases, baños y los portones.

Inesperadamente *el salón de clases* es uno de los lugares ampliamente señalados como lugar de riesgo. Un informante clave nos relató que, "dentro de los salones se empiezan a poner como ejemplos o bromas acerca de la sexualidad femenina o acerca de un piropo". Otros docentes mencionaron, en el taller de masculinidades que la violencia sexual se puede dar dentro del aula y que siempre depende de la actitud del docente" (TM, DH, 2020).

Otro lugar reportado además de los *portones son los muros* de los centros escolares. Uno de los entrevistados dijo: "el portón o muros de las escuelas, (donde hay muros), porque no hay mucha visibilidad de adentro hacia fuera son lugares que

representan riesgo de que ocurran prácticas de violencia sexual” (EaP ICDH08, 32e). Según lo reporta el entrevistado, en los centros escolares donde existen muros el riesgo aumenta porque impide develar otras estrategias que consuman prácticas de violencia sexual, especialmente a la hora de salida de la escuela. Otro informante agregó: “pienso yo, que se ha dado más a la salida de la escuela, en el portón, en los baños y en los salones solos” (EaP ICDH07, 50e). Parafraseando a docentes en el taller de masculinidades, “en los portones se dan tocamientos o roces corporales, también expresiones disimuladas de saludos, piropos o comentarios bonitos” (TM, DH, 2020).

Con respecto a *los baños*, uno de los entrevistados afirma: “por lo general, los baños son un punto para que se puedan cometer situaciones de violencia sexual” (EaP, ICDH03, 32e). Y en el taller de masculinidades también se hizo referencia a la ubicación de los baños “en algunos centros escolares los baños quedan escondidos o muy retirados” (TM, DH, 2020). Ahora bien, es importante destacar que a raíz de información que se ha ido divulgando sobre la violencia sexual como delito algunos docentes buscan tácticas o mecanismos para no ser detectados con esas prácticas dentro de los recintos escolares. un docente lo afirma diciendo “no precisamente se da dentro de la escuela, yo creo que para que lo haga un profesor no necesariamente lo va a hacer en la escuela” (EaP, ICDH03, 32e). Otro entrevistado complementó: “hay docentes que tienen comodidad de andar en automóvil, le digo esto por el ejemplo del profesor de matemáticas, que utilizando la tecnología del teléfono acosa a las estudiantes y les pide que lo espere en tal lugar, es decir, el docente a la escuela viene a ver el rebaño y allí comienza, para el docente que anda en esas cuestiones” (EaP, ICDH06, 43 e). Según lo que reporta este docente --*viene a ver el rebaño*-- significa observar a las estudiantes que considera ‘bonitas’ e identificar a quién puede hostigar hasta lograr su beneficio sexual. Como lo destaca el mismo entrevistado “porque eso es lo tratan los profesores, hacerle la vida imposible a la cipota que está estudiando, para ver en qué momento él le puede...” (EaP, ICDH03, 32 e). El reporte es claro y devela una estrategia muy oculta de cómo operan algunos docentes dentro de la escuela, pues muchos docentes saben que

dentro de la escuela pueden ser demandados y cesados de su cargo. Sin embargo, utilizan estrategias que inician desde la escuela.

Es importante abrirse al análisis de género de una manera integral o como lo dice Nelly P. *Stromquist*, (2016), “comprender cómo se trata el género en los sistemas educativos requiere una visión holística de los actores y espacios involucrados. La cartografía social ayuda a visualizar los múltiples terrenos y puntos de encuentro y desencuentro” (p 362). El requerimiento al que apela Nelly P. *Stromquist* es fundamental para introducir la perspectiva de análisis de los espacios y la utilización de estos en la EPS. El diseño de las zonas de juego responde a una visión androcéntrica ya que casi siempre se piensa en juegos o deportes que condicionan la creación o adecuación de espacios. Por ejemplo, cuando se piensa en deportes, por lo común, se piensa en el fútbol, deporte asociado a los estudiantes varones y en el que se entrenan en la masculinidad hegemónica. Uno de los docentes entrevistados lo expresó de la siguiente manera: "se genera la masculinidad cuando se hacen los torneos de fútbol y sólo son para los niños" (EaP, ICDH08, 33e). O como lo expresa uno de los referentes del MINED: "los que se empoderan de las áreas de deportes son los hombres... las niñas se relegan en las esquinas y a otros lados a platicar y muchas niñas no hacen deporte". (EaP, ICRM01, 48e).

La observación de los significados con la que se diseñan los espacios dentro de la arquitectura escolar y de la significación que se refuerza en la interacción cotidiana de quienes los habitan es clave. Según lo anterior los espacios combinan saber y poder que importa visibilizar y nombrar. Según M. Foucault (1980), citado en Tirado (2002), “hay una historia que permanece sin escribir, la de los espacios —que es al mismo tiempo la de los poderes/saberes— desde las grandes estrategias de la geopolítica hasta las pequeñas tácticas del hábitat” (P. 148). Los salones de clase, baños y portones son dispositivos que activan relaciones de poder de forma diferenciada (generización de los espacios) pues las asignaciones y ambientes que representan estos espacios no es igual para niñas y niños dentro de la escuela. Los espacios se convierten en dispositivos que reproducen imaginarios culturales de género. Según Michael Foucault (1985), citado en Giuliano (2018), el dispositivo es:

“como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad”. En la EPS, normalmente, las niñas son relegadas a la periferia de la estructura arquitectónica, tales como: pasillos, escaleras o las esquinas de la cancha de fútbol, espacios menos invadidos por los niños. Uno de los docentes reconoce que: “a las niñas se les ponen en un lugar determinado para que no las molesten los niños” (EaP, ICDH03, 32e). Una de las directoras entrevistadas relata un ejemplo que confirma la cita anterior cuando se refiere a lo que las maestras de educación física le dicen a las niñas: “a ustedes no las puedo mezclar porque los niños son muy pésimos y van a golpear a las niñas” (EaP, ICDM10, 48e). Y analiza, “entonces estamos reproduciendo el machismo sin querer, sin intencionalidad a través de ese ejemplo” (Ibid).

A través de la cartografía social, con perspectiva de género, es posible desentrañar el poder los distintos espacios dentro y próximos a los centros escolares ya que pueden representar una condición de riesgo para que ocurra la violencia sexual. Valga decir, que no se trata de satanizar o estigmatizar los espacios sino de observarlos y atenderlos de cara a reducir o eliminar riesgos.

Por último, fue reiterativo el interés de muchos docentes por la formación sobre perspectivas de género y educación integral de la sexualidad. Consideran absolutamente necesario formarse, no sólo unos grupitos, sino de manera general y a todo nivel para desmontar la violencia sexual.

4.2.4 Entre lo legítimo y lo legal en la violencia sexual.

En cuanto a lo legal y lo legítimo, fue necesario hacer una revisión de las concepciones que los docentes tenían sobre esos términos. En el taller de masculinidades los docentes expusieron que la legitimación es todo aquello que “culturalmente se transmite como algo natural, aceptado sin discusión” (TM DH, 2020). Además, ejemplificaron: “en el hogar normalmente el hombre mezcla y toma las decisiones sin escuchar opiniones, por influencia de la sociedad y religión (Ibid). En una entrevista a profundidad un referente del MINED expresó: "la legitimación es:

como yo tengo poder, lo puedo hacer, está legitimando que por ser hombre y porque tiene poder y porque tiene dinero lo puede hacer” (EaP, ICRM, 48e).

Con respecto a lo legal, los docentes hombres y las docentes mujeres, consideraron que está referido a las leyes, normas y reglamentos existentes. Sin embargo, expresaron su descontento con las leyes por considerarlas un obstáculo para el ejercicio disciplinar en la escuela, tal como lo relataron los docentes en el taller de masculinidades: "los jóvenes hacen lo que quieren, a veces los directores hasta hacen que los maestros les pidamos perdón, todo por las leyes, el joven hace lo que quiere, estamos en un tiempo difícil" (TM DH, 2020). Además, un docente lamentó de manera general que "según la ley dice que uno debe proteger al alumno, no al maestro, uno debe de acusar al maestro en ese momento" (EaP, ICDH06, 43e). Y con respecto a la violencia contra las mujeres y los feminicidios este mismo docente reconoce que "la parte de leyes, está muy débil, yo siento que ha habido muchos feminicidios y por ejemplo, no se han investigado. Y en casos de violencia sexual a muchos docentes son los han removido a otros lugares ¡no son despedidos..." (Ibid).

En delitos como la violencia sexual, lo “legal” y lo “legítimo” pareciera fusionarse en una simbiosis y a pesar de que en El Salvador la violencia sexual es penada, según el corpus jurídico vigente, esta persiste. Entonces la legitimación de la violencia sexual prevalece sobre lo legal y, por ende, la fuerza de una cultura de impunidad. Como se expresa en la siguiente cita: "romper la ley, a mí ni el director, ni la policía, ni mis compañeros docentes, me van a detener, porque soy así ¡valiente!" (EaP, ICDH07, 50e). Esta referencia muestra una actitud desafiante ante las leyes y la autoridad frente a la violencia sexual. Además, se relaciona con prácticas y actitudes estrechamente vinculadas con el mandato de la masculinidad hegemónica que operan de manera impune.

4.2.5 Complicidad masculina.

Muchos casos de violencia sexual, no son denunciados por la complicidad entre los mismos docentes. De esa complicidad también participan algunas docentes mujeres.

Sin embargo, la práctica de complicidad en la escuela es mayormente ejercida por docentes hombres. En el taller de masculinidad con los hombres no se registró suficiente información sobre la complicidad, pero en las EaP sí se pudo tener vasta información sobre complicidad e impunidad. En cambio, las mujeres fueron las que más información dieron sobre estos elementos. Una de las directoras entrevistadas afirmó con cierta impotencia: "no pasa nada, los mismos hombres ellos se encubren" (EaP, ICDH10, 48e) refiriéndose a porque no se hace justicia en los casos de violencia sexual. Otra de las directoras también afirmó: "no sé si el Ministerio de Educación tapan eso ¿verdad? porque acuérdesse también que hay veces, hay personas en los altos cargos que también son violadores, entonces ¿cómo va a señalar a otro?" (íbid). La sospecha de la directora es que la complicidad y la impunidad es estructural o más bien, es transversal al sistema educativo.

Uno de los docentes señala que una de las frases que se dicen en la escuela es, "ver, oír y callar" lo cual contribuye a que los agresores no se les investigue y por tanto, queden impunes. Los casos de violencia sexual comúnmente no son denunciados, de hecho, se manifiesta que en la ruralidad pareciera ser un privilegio el hecho que un docente del área urbana establezca una relación sentimental con una de sus estudiantes, es decir, la comunidad educativa no lo critica, lo normaliza.

En la construcción social de la masculinidad hegemónica la mayoría de hombres incorporan la complicidad como un acto de lealtad con sus pares. Y en este punto, las palabras de Rita Segato (2019) son clave "en la construcción de la masculinidad hegemónica los hombres van internalizando las características de "lealtad corporativa y de jerarquía interna". Según la misma autora "por la 'lealtad corporativa' "el hombre siempre tendrá miedo a aliarse a la posición femenina, porque ahí estará traicionando esa lealtad que es imperativa en la masculinidad" (Ibid) y por la jerarquía interna "el lugar que ocupe un hombre en esa jerarquía de masculinidades va a ser la posición que pueda conseguir en relación a las potencias sexual, física, bélica, intelectual, moral, económica y política" (ibid). Esta cita junto

con los datos ofrecidos por los docentes establece una relación de la masculinidad hegemónica con el ejercicio de la violencia de género y la violencia sexual.

El relato de un docente revela que a veces se dan pláticas entre los mismos docentes en los que se cuentan sus `hazañas` con alguna jovencita, diciendo, "yo agarré a una bicha y no pasó nada, entonces eso se lo puede creer otro docente y decir, yo también lo puedo hacer" y agrega, "a pesar del montón de leyes, pero si a este no le hicieron nada, por qué no lo hago yo también" (EaP, ICDH07, 50e). Este fragmento expone la cadena de impunidad y complicidad masculina que perpetúa la violencia sexual.

4.2.6 Transferencia de responsabilidad hacia las mujeres de violencia sexual.

Una de las frases expresadas por docentes mujeres durante el taller fue: "los hombres llegan hasta donde la mujer se lo permite" (TM, DM, 2020). Dicha expresión engloba la fuerza histórica que traslada responsabilidad hacia las mujeres de lo que les sucede, especialmente relacionado con la violencia de género y sexual. Es decir, que las mujeres consienten y permiten la violencia que sufren. Además, la frase exime a los hombres de su responsabilidad por prácticas de poder aprendidas socialmente y que requieren ser desnaturalizadas.

Otras expresiones, de acuerdo al comportamiento de las niñas, refuerza la transferencia de responsabilidad hacia las mujeres en EPS. En el taller con docentes mujeres se reportó que "a las niñas extrovertidas, rebeldes o que expresan mayor independencia se les consideran indignas y son etiquetadas de perras y prostitutas, y a las que se les interpreta como recatadas, reservadas, sumisas se les valora como `santitas`" (TM, DM, 2020). Estas expresiones no sólo reproducen la discriminación y subvaloración de las niñas que se atreven a romper con la sumisión que les impone el patriarcado, sino que también justifican y legitiman la violencia sexual que se ejerce contra ellas.

En los docentes se identificaron frase como “si a ellas les gusta” (TM, DH, 2020) refiriéndose a los casos de violación sexual. A pesar de todo este sexismo ejercido por hombres docentes, el problema de la violencia sexual es trasladado hacia las mujeres. Ante esto es radicalmente importante la formación que permita entender el fenómeno de la violencia sexual como un ejercicio de poder, por tanto, político. Tal como lo plantea Rita Segato cuando dicen que “el punto es, cómo educamos a la sociedad para entender el problema de la violencia sexual como un problema político y no moral” (Carbajal, 2018).

4.2.7 Culpabilización y patologización en casos de violación sexual.

Una de las formas de legitimación de la violencia sexual en el entorno escolar, altamente reportada, es la *culpabilización* contra las personas que la sufren. A lo anterior se suma, el análisis de la violencia sexual, centrando la problemática en las mujeres culpando a las niñas de ser ellas las provocadoras. Esta culpabilización se relaciona con la complicidad entre los mismos docentes, como se ha expuesto en el apartado anterior. Además, los mensajes que culpabilizan a las víctimas de violencia sexual en la EPS, son reforzados por los discursos sobre los emblemáticos que ocurre a nivel nacional y que se mantienen impunes.

Otro de los resultados es la patologización de la violencia sexual, enfoque compartido por docentes hombres y docentes mujeres. Según esta visión la violencia sexual es considerada una enfermedad “yo creo que eso es ya una enfermedad mental” (EaP, ICDM10, 48e) expresa una de las directoras, en una de las entrevistas.

La culpabilización y patologización de la violencia sexual se ejerce de manera diferenciada, dependiendo si es un niño o una niña quien la sufre. Cuando es contra un niño toma fuerza la patologización, pues se acusa al docente de desquiciado mental, aberrante, inmoral, tal como lo expresa uno de los referentes del MINED: “yo siento que es una aberración, algo ilícito en la parte sexual” (EaP, ICRM02, 60e). Pero cuando es contra una niña toma fuerza la culpabilización contra la niña a quien

se le acusa de coqueta, provocativa, puta y ofrecida, tal como lo afirma otro docente: “la ven comúnmente como regalona y la tratan como prostituta” (EaP, ICDH09, 30e). Queda claro que la violencia sexual de un hombre contra un niño (otro hombre), la acusación que salva el honor masculino es la de inmoralidad, desquiciamiento, o enfermedad, y en el caso de violencia sexual contra la niña, la culpabilización o la transferencia de responsabilidad se vuelve hacia la niña como parte de la normalización y legitimación de la masculinidad hegemónica. La cita de otro de los docentes entrevistados resume lo antes expuesto: “en el caso de ser una niña se le culpabiliza y en el caso de ser un niño se le ve con lastima y se considera que el docente está enfermo” (EaP, ICDH08, 32e).

4.2.8 Legitimación institucional.

Muchos de los relatos de los entrevistados alertan en el hecho de que las instituciones educativas no prestan atención ni investigan los casos de violencia sexual sabidos y reportados. Lo antes dicho se puede catalogar de *legitimación institucional* que con salvaguarda la imagen de la institución educativas y no la atención de estudiantes que están siendo víctimas de violencia sexual. El relato de un docente, conocedor de un caso de violencia sexual ejercido fuera del entorno escolar, devela la legitimación institucional. Cuenta que al exponer el caso a su directora ella le expresó las siguientes palabras: "no se meta profesor, mejor hágase el maje porque ahí sí está serio" (EaP, ICDH03,) Esto revela que la escuela tampoco está ejerciendo el papel de proteger y garantizar los derechos del estudiantado. También existe poca o nula socialización de protocolos por parte del MINED a la escuela pública salvadoreña, inclusive referentes del Ministerio de Educación vacilaron ante la pregunta sobre el conocimiento y procedimiento de los protocolos vigentes de atención a la violencia sexual, como lo dice el siguiente entrevistado, "si el magisterio como tal tiene una ruta o tiene el mecanismo a seguir en este momento lo desconozco" (EaP, ICDH07, 50e).

Se agrega a lo antes expuesto que tanto referentes del MINED, directoras, directores y docentes de la EPS tiene nulo o limitado conocimiento sobre leyes,

procedimientos, protocolos para la atención de la violencia sexual. En algunos casos el limitado conocimiento que se tiene no es utilizado a favor de quienes sufren la violencia sexual.

Un dato recurrente fue la práctica de conciliación en los casos de violencia sexual de docentes, que opera haciendo arreglos económicos con las familias de las víctimas, tal como lo señala uno de los entrevistados: “por lo general siempre concilian, o sea, no todas las familias tienen recursos económicos, entonces la conciliación a veces le cae bien a la familia; cinco mil dólares, seis mil dólares, ocho mil dólares, diez mil dólares” (EaP, ICDH03, 32e). Lo anterior, por un lado, viola marcos legales vigentes en el país de cara a la protección del estudiantado y por otro, contribuye con la impunidad. Según la LEIV (2011) en su Artículo 58 dice: “se prohíbe la Conciliación o Mediación de cualquiera de los delitos comprendidos en la presente ley” (p. 186) y según la LEPINA (2011) en su Artículo 88 obliga a que: “las autoridades educativas también estarán obligadas a denunciar cualquier forma de amenaza o violación a la integridad física, psicológica y sexual de las niñas, niños y adolescentes, que se realicen dentro o fuera de los centros educativos (P. 40).

La legitimación institucional de la violencia sexual, a nivel micro en las EPS, se agrava con la legitimación a nivel macro del sistema judicial. Esta afirmación se sustenta con el alto porcentaje de impunidad en casos de violencia sexual denunciados, “entre 2013 y 2016, la impunidad en estos crímenes fue del 90 %, con jueces que llegaron a justificar que la menor ‘aparentaba ser toda una señorita’ o que confiaron en la buena intención del agresor y procuraron con su sentencia que víctima y victimario formaran un hogar (Nóchez, El Faro, 2017).

Los de casos de docentes que han sido denunciados por violencia sexual, pero sólo han sido removidos o trasladados a otro centro escolares y no son despedidos, son otra manera de legitimación institucional.

4.2.9 Contexto social de violencia.

La violencia social refuerza la violencia sexual en la EPS. Las estructuras pandilleriles que rodea a muchas escuelas influyen en el silenciamiento de la violencia sexual y en el desempoderamiento de la figura docente, tal como lo reporta el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2013) “existe evidencia que indica que la presencia de miembros pandilleriles en el aula ha deteriorado la figura de autoridad del docente, que el control territorial que ejercen en los entornos de las zonas escolares es motivo importante de deserción escolar, que las estructuras de mérito se corrompen en escuelas que son tomadas por las pandillas, y que la escuela pública ya no es percibida como un espacio de protección, sino como uno de riesgo” (P. 14).

En este contexto de violencia se reporta que las mujeres son utilizadas por las pandillas para vigilar a mujeres y los hombres para sortear el control de seguridad de Policía Nacional Civil. Se conocen casos espeluznantes de estudiantes que han sido desaparecidas, desmembradas y violadas. Uno de los docentes entrevistados se relata un caso: "una niña, que va a bachillerato, no sé cómo consiguieron el número de esta cipota y la estaban amenazando, ella no sabía quién la amenazaba, sino que le mandaron un mensaje "en tal lugar te quiero ver, haces el tiempo que tengas que hacer porque te vas a entregar a mí, sino pregúntale a esta cipota lo que le pasó y le mandó fotos de una cipota partida en pedazos" (EaP, ICDH03, 32e).

También se sabe de familias que han tenido que abandonar su casa por amenazas (desplazamiento forzado). En al menos tres escuelas participantes en el proceso de investigación se reporta que algunos estudiantes son parte de estructuras pandilleriles y que, por tanto, ejercen violencia sexual bajo la complicidad de docentes, aunque tampoco se descarta las amenazas contra muchos docentes. Uno de los informantes reporta: "nosotros tenemos estudiantes de sexto grado ya metidos en pandillas" (EaP, ICDH, 32e). Lo cierto es que el contexto de violencia que rodea a muchas escuelas en El Salvador es utilizado como razón para no

denunciar la violencia sexual y representa una ventaja para que el fenómeno se mantenga.

En resumen, las formas de legitimación de la violencia sexual, por parte de los docentes hombres, identificadas a través de las dos técnicas de investigación, develan que están íntimamente ligadas a las características asociadas a la masculinidad hegemónica. En el cruce con la información de las docentes, en ambas técnicas de investigación, se amplía y confirma la legitimación del fenómeno. Las formas de legitimación más recurrentes que se han identificados son: complicidad masculina, la transferencia de responsabilidad hacia las mujeres de violencia sexual. La culpabilización y patologización en casos de violación sexual, la legitimación institucional y el contexto social de violencia que rodea a las escuelas.

Todas estas formas de legitimación robustecen una cultura de normalización de la violencia sexual y su consecuente impunidad. Asimismo, todas las formas de legitimación identificadas están envueltas por el 'manto' patriarcal que esconde la asimetría sexual y la consecuente desigualdad de género. El análisis de la violencia sexual, por parte de los docentes, en la EPS es sesgado, al centrar la problemática en las mujeres, transfiriéndoles la responsabilidad y estigmatizándolas.

4.3. Relación de la masculinidad hegemónica y legitimación de la violencia sexual.

Los resultados de la investigación dan cuenta de la construcción social de la masculinidad hegemónica de los docentes hombres en la EPS. También se han retomado los aportes de docentes mujeres que han complementado el análisis afirmando lo anterior. El proceso de construcción de la identidad de género de los docentes hombres no ha escapado a las exigencias y mandatos culturales impuestos por una cultura androcéntrica patriarcal. Se reconoce que esa masculinidad, así construida, ha sido acompañada por discursos y prácticas que se

derivan de otras lógicas de dominación, tales como la clasista, adultocéntrica y la racial.

Por un lado, los hallazgos de ser hombre pasan por un *deber ser* influenciado por un imaginario cultural androcéntrico con ideas y creencias que perpetúan un modelo hegemónico de masculinidad, que a la vez son reproducidos mediante prácticas educativas en la EPS. Se reconoce, que las características tales como: la de hombre cazador, hombre fuerza, hombre racional e independiente, valoradas y exigidas para denominar lo masculino; dichas connotaciones se encuentran íntimamente ligadas a prácticas de poder, control, dominación y violencia contra las mujeres y contra otros hombres. La masculinidad hegemónica, tal como ha sido identificada por los docentes, no es aislada, sino sistemática y opera de manera transversal.

El proceso de construcción de la masculinidad hegemónica en los docentes hombres, también construye la miopía que ve el problema de la violencia sexual en las mujeres de manera limitada o sesgada, transfiriendo a las mujeres la responsabilidad de la violencia que sufren. Es radicalmente importante la consideración de que la identidad de género y la asignación de roles diferenciados, no son naturales, sino una construcción impuestas por un sistema androcéntrico patriarcal. Por tanto, existe la posibilidad, mediante estrategias sostenibles y bien pensadas, de desaprender la desigualdad.

Por otro lado, las formas de legitimación de la violencia sexual por parte de los docentes hombres, devela su conexión con las características asociadas a la masculinidad hegemónica, tal como se ha definido. Los docentes reconocen que, a través de su ejercicio pedagógico, participan –conscientemente o no– en la legitimación de la VS. Asimismo, la investigación evidencia que las formas de legitimación presentes en el ámbito de la EPS son: el silenciamiento de la violencia sexual, en defensa de la honorabilidad institucional; la complicidad entre docentes hombres, la omisión del marco legal salvadoreño y del MINED, y finalmente, la

justificación de la violencia sexual en un contexto social que favorece y fomenta la violencia.

Aunado a todo lo expuesto, se ha evidenciado que a través de la educación pública salvadoreña se sigue manteniendo y legitimando una política sexual androcéntrica, en virtud de la validación de ideas, creencias, y mecanismos que reproducen los privilegios masculinos y la violencia sexual en las escuelas a nivel micro y macroeducativo. Los tipos de violencia sexual, como las formas de legitimación son ejemplos contundentes de la vigencia de esa política sexual que naturaliza la asimetría sexual, la misoginia y la perpetuación de la desigualdad entre hombres y mujeres. Lo anterior tiene graves implicaciones éticas para la educación pública salvadoreña y representa una incongruencia radical con las aspiraciones plasmadas en el marco legal y filosófico vigente del sistema educativo y la política de género. Al respecto se requiere voluntad política para tomar decisiones contundentes de cara a erradicar la desigualdad de género, la injusticia de género e impunidad. Urge pensar en una política educativa de Estado que explicita una educación inclusiva sin discriminación en todos los niveles.

Capítulo V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones.

En el presente estudio explicativo, cualitativo fenomenológico, realizado con docentes de escuelas públicas de dos Sistemas Integrados de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, el SALV 2- Balboa y SALV 8- El Pacífico, a través de dos técnicas de investigación, taller de masculinidades y entrevistas a profundidad, se llega a las siguientes conclusiones:

Se ha evidenciado vacíos conceptuales sobre el tema estudiado y conceptos relacionados, en docentes hombres, docentes mujeres, y personal técnico del Ministerio de Educación, dicha situación limita una adecuada comprensión y abordaje del fenómeno sobre violencia sexual. Se encontró que los conocimientos en género son limitados en prácticamente todos los informantes clave, con raras excepciones. Sobre el enfoque de género, apenas alcanza para un discurso políticamente correcto que es utilizado para *cuidar la imagen institucional* de los centros escolares. Se cuida la imagen de centros escolares, cuyo personal docente ha participado en procesos de especialización de educación no sexista, a fin de no quedar mal.

Es una especie de honor institucional, cuando los docentes relataron casos de violencia sexual, hacían referencia a los que sucedían en otros centros escolares, no al centro donde ellos laboran. Asimismo, en ninguna de las técnicas aplicadas se logró información clara que visibilicen y cuestionen el *sistema de desigualdad de género*. Ninguna referencia cuestiona la asimetría entre hombres y mujeres que es legitimada a partir del dato biológico interpretado al nacer. Se suma a lo anterior el limitado conocimiento y apropiación de los instrumentos de género y normativa vigente orientada a prevenir y sancionar la violencia de género y violencia sexual, lo expresado es confuso y disperso.

A través del presente estudio *se ha logrado ampliar el conocimiento sobre el proceso de construcción social de la masculinidad hegemónica en docentes hombres*, y la

relación de ésta con el fenómeno de la violencia sexual en la escuela pública salvadoreña. Se ha podido conocer que dicho proceso está estrechamente vinculado a las exigencias y mandatos de una masculinidad hegemónica impuesta desde una lógica patriarcal que confluye con otras lógicas de dominación, tales como la clasista, adultocéntrica y la racial y que, además, opera transversalmente. Ha quedado evidenciado que las características físicas y emocionales asociadas a la masculinidad hegemónica están íntimamente ligadas a los ejercicios de poder, control, dominación y violencia contra las mujeres. También se reconoce que el ejercicio de poder, control, dominación y violencia opera contra aquellos hombres que no cumplen con el estándar de la masculinidad hegemónica. La información obtenida ha permitido conocer las formas de legitimación del fenómeno, las cuales están relacionadas estrechamente con los atributos asociados a un modelo hegemónico de masculinidad, en detrimento de la valoración social de las mujeres, con claras expresiones y prácticas misóginas como se ha expuesto en los resultados.

Se ha identificado *lugares en la EPS que representan mayor riesgo* para que ocurra la violencia, tales como: el salón de clases, los baños, los portones y muros que protegen la infraestructura de la escuela. También se reportaron los tipos de violencia más recurrentes, tales como: violación sexual, acoso sexual y violencia simbólica. Sobre esta última, se reconoce que es fomentada en actividades que cosifican el cuerpo de las mujeres, en participaciones tales como: cachiporras, reinas de belleza o bailes que se realizan en actos celebrativos y conmemorativos.

Se ha reconocido que la violencia sexual es una problemática que afecta el proceso de aprendizaje de quienes la sufren, así, se han reportado casos de deserción escolar a causa de la estigmatización de la violencia sexual, en niñas y niños. También, se ha constatado que el empobrecimiento económico y la baja escolarización no son causante de la violencia sexual, aunque sí, una condición aprovechada por algunos docentes para lograr su beneficio sexual. Tal como se ha reportado durante el proceso de investigación, a algunos docentes residentes en la

ciudad con asignación en la ruralidad, son reconocidos por la comunidad como de estatus superior, ellos aprovechan ese reconocimiento social de ser ciudadanos para cometer delitos sexuales que se invisibiliza o, concilia mediante sumas de dinero que 'alivia' la situación económica de las familias, como se ha reportado en los resultados y que, por tanto, los casos quedan impunes.

Las formas de legitimación identificadas en el ámbito de la EPS, están íntimamente relacionadas con las características de la masculinidad hegemónica y son: el silenciamiento de la violencia sexual en defensa de la honorabilidad institucional; la complicidad entre docentes hombres; la omisión del marco legal salvadoreño y del MINED que fomenta la impunidad; y finalmente, la justificación de la violencia sexual por el contexto social fomenta y perpetúan la violencia. Es evidente la participación de los docentes hombres en las formas de legitimación de la violencia sexual, a través de su ejercicio pedagógico, en discursos que legitiman posturas conservadoras de la sexualidad, alimentadas por fundamentalismos religiosos. Se ha encontrado que lo anterior influyen en el abordaje de la violencia sexual centrando en las mujeres a quienes, además, se les traslada la responsabilidad de la misma y la patologización de la violencia sexual. De manera reiterativa se reportó la violencia sexual ejercida por docentes que sirven la clase de matemática o materias como física e informática.

Como parte de la legitimación institucional de la violencia sexual se ha evidenciado la complicidad institucional del MINED, especialmente de su instancia, el Tribunal calificador de la Carrera Docente. Se reporta también complicidad de otras instituciones competentes como, el Órgano Judicial, la Fiscalía, la PNC y Unidades de Salud. Todo lo anterior, constituye una cadena de complicidad que sostiene el fenómeno de la violencia sexual.

Ha resultado evidenciado que a través de la educación pública salvadoreña se sigue manteniendo y legitimando una política sexual androcéntrica, en virtud de la

validación de ideas, creencias, y mecanismos que reproducen los privilegios masculinos y la violencia sexual en las escuelas a nivel micro y macroeducativo.

Queda evidenciado que la EPS no está cumpliendo su rol de transformar las relaciones de género, por el contrario, sigue reproduciendo imaginarios androcéntricos que sostienen, la misoginia y la desigualdad entre hombres y mujeres. La reproducción de imaginarios se da a través de una serie de dispositivos espaciales y discursivos entre lo que resaltan: la cancha o patio escolar de donde las niñas son relegadas, la música utilizada en los festejos y convivios escolares, como el reguetón, donde se la imagen de la mujer es tomada como un objeto sexual. Asimismo, en actividades que cosifican el cuerpo de las mujeres, en participaciones tales como: cachiporras, reinas de belleza o bailes que se realizan en actos celebrativos y conmemorativos; la infografía en los salones de clase, murales, carteleras y libros de texto. El ámbito escolar, el familiar y el comunitario son eslabones de una cadena que reproduce y actualiza la construcción de masculinidad hegemónica y legitima la violencia sexual. Y los docentes, al pertenecer a dichos ámbitos, tienen mayor posibilidad de influir en la reproducción de esa masculinidad hegemónica y en las formas de legitimación de la violencia sexual.

No menos importante, ha sido identificar a docentes con alto interés y compromiso para desmontar esos escenarios, condiciones y causas que reproducen la desigualdad de género y la violencia sexual. Junto a lo anterior, también se ha logrado conocer la demanda de procesos formativos, sostenibles con enfoques pedagógicos, acorde a la realidad de los docentes en los diferentes contextos del país.

A nivel metodológico, se demostró que la técnica cualitativa de “taller de masculinidades” es pertinente para el análisis en género con docentes. La técnica de taller generó un ambiente adecuado entre hombres que, desde una perspectiva de masculinidades profeminista, facilitó la reflexión y análisis crítico en torno al fenómeno de la violencia sexual. La información que no se pudo decir en las

entrevistas a profundidad, fue expresada en el taller con docentes hombres fue contrastada con el taller de docentes mujeres. Con el taller se recuperó las experiencias, significados, interpretaciones del fenómeno partiendo de la exploración en los imaginarios culturales de los sujetos del estudio. Se validó la técnica de talleres, la cual es sugerente para futuras investigaciones cualitativas de la maestría.

5.2. Recomendaciones.

Con base a los resultados de la investigación el equipo investigador plantea las siguientes recomendaciones en dos niveles: micro y macroeducativo. Valga decir que las recomendaciones en ambos niveles son co-dependientes y de mutuo respaldo, ya que desde una escala microeducativa, representada por los centros escolares participantes en la investigación, se puede nutrir lo macroeducativo representado en el sistema educativo nacional.

5.2.1 A nivel micro-educativo.

Seguimiento a los planes de igualdad de género: a nivel de los centros escolares de los dos Sistemas Integrados de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (SI-EITEP), *el SALV 2- Balboa y SI EITEP SALV 8- El Pacífico*, participantes en la investigación, se recomienda fortalecer una estrategia de seguimiento y monitoreo de los Planes de Igualdad de Género (PIG), recién elaborados, que contienen líneas estratégicas orientadas a la prevención de la violencia sexual. Junto a lo anterior se recomienda dar seguimiento, explicitando, *la formación en masculinidades con docentes hombres en los dos SI-EITEP*, tomando en cuenta metodologías vivenciales e integrales que busquen motivar a los hombres y recrear, dentro del campo de especialidad de cada uno, estrategias de cambio para no reproducir la masculinidad hegemónica. También es urgente *des-romantizar y desmoralizar la educación sexual en las escuelas* mediante la puesta en práctica de la formación en educación integral de la sexualidad. Se sugiere gestionar apoyos de personas e instituciones a nivel local que cuenten con experiencia y lecciones aprendidas para el trabajo en masculinidades y educación integral de la sexualidad.

Diseño y puesta en marcha de una estrategia de socialización de protocolos y rutas de atención de la violencia sexual: se recomienda al Ministerio de Educación fortalecer las capacidades del personal docentes y personal administrativo, de los centros escolares, mediante de los dos SI-EITEP, mediante la socialización participativa de los marcos normativos y protocolos de atención de la violencia sexual. Es ineludible que el personal docente, administrativo y asesores técnicos pedagógicos del MINED establezcan sinergias para actuar de manera conjunta en la puesta en práctica de procedimientos para la identificación temprana de casos de violencia sexual, su investigación y atención de acuerdo a lo establecido en las leyes especiales vigente en el país; LEIV, LEI, LEPINA y el mismo Código Penal.

Diseño de campañas locales de prevención de la violencia sexual: se recomienda a los dos SI-EITEP involucrados en la investigación diseñar e implementar una campaña permanente para la prevención y atención de la violencia sexual con el involucramiento de los docentes hombres de la comunidad educativa, directoras, directores, estudiantado y referentes de familia. Para esta recomendación se sugiere establecer alianza con organizaciones de la sociedad civil, la coordinación con instancias estatales y gobiernos locales, que actúan dentro de la zona geográfica de los dos SI-EITEP, para apoyen la campaña y como acción afirmativa de acuerpamiento a los centros escolares.

Eliminar actividades cosificadoras del cuerpo de las mujeres: también se recomienda, a las escuelas de los dos SI-EITEP, eliminar actividades cosificadoras del cuerpo de las mujeres, en participaciones tales como: cachiporras, reinas de belleza o bailes que se realizan en actos celebrativos y conmemorativos. Se recomienda potenciar la creatividad para generar actividades artísticas inclusivas no sexistas que también pueden embellecer las festividades escolares. En algunos centros escolares, de los SI-EITEP, existen docentes que están en desacuerdo con la cosificación de las mujeres y haciendo pequeños esfuerzos de transformación que importa mucho visibilizar y potenciar.

Observación de género de los espacios escolares: a nivel de los SI-EITEP se recomienda integrar actividades prácticas educativas de análisis de los espacios con una perspectiva de género. La metodología de cartografía social --pero con enfoque de género-- puede contribuir al diseño de estrategias de espacios seguros para el estudiantado.

Politizar y sostener las pequeñas prácticas educativas que afirman la prevención de la violencia de género y sexual en los centros escolares de los dos SI-EITEP que han participado en la investigación. Es fundamental a través de algunas prácticas educativas no sexistas --por muy pequeñas e irrelevantes que parezcan-- motivar al personal docente y la comunidad educativa a afirmar una cultura de seguridad y convivencia inclusiva para todas y todos. La sostenibilidad de esas prácticas y la visibilización pueden alcanzar efectos a un nivel más amplio del sistema educativo.

5.2.2 A nivel macro-educativo.

Incorporar el componente de formación en masculinidades en la siguiente edición de la Política de Equidad e Igualdad de Género: tomado en cuenta que en el 2020, el Ministerio de Educación, realizará la evaluación de su actual Política de Equidad e Igualdad de Género y su Plan de Implementación (2014), y que en el 2021 iniciará la elaboración de la siguiente edición de dicha política, se recomienda incorporar claramente el componente de formación en masculinidades con docentes hombres en todos los niveles del sistema educativo. La recomendación se hace en virtud de que ese componente está ausente en la actual política de género del MINED y sobre todo, porque es urgente el involucramiento en género de los docentes hombres de cara a la prevención de la violencia de género y sexual en los centros escolares públicos. Asimismo, se debe considerar en la actualización de la política antes referida, estrategias orientadas a la deslegitimación de fundamentalismos religiosos que impiden la puesta en práctica de la educación integral de la sexualidad en la educación. Lo anterior daría mayor congruencia la declaración de “no neutralidad frente a las desigualdades de género” en la educación del Ministerio de Educación como ente rector de cambio en la escuela y sociedad (MINED, PEIG, P. 16).

Construcción participativa de una política educativa de Estado para una educación inclusiva sin discriminación: se recomienda al MINED diseñar una estrategia de construcción participativa de una política educativa de Estado para una educación inclusiva sin discriminación. Esta recomendación encuentra respaldo en lo que establece la Ley de Igualdad, Equidad y Erradicación de la Discriminación contra las Mujeres (2011), en su Artículo 16. La violencia sexual es una problemática histórica y estructural que requiere de una apuesta de país a través de una política educativa a largo plazo. Esta política debe orientarse a desmontar las prácticas educativas que reproducen la asimetría sexual, misoginia y la desigualdad entre hombres y mujeres en la EPS. Para hacer efectiva esta recomendación se debe tomar en cuenta recursos pedagógicos y de contenidos con los que cuenta el MINED, previa evaluación de los mismos. Una política educativa de Estado para una educación inclusiva sin discriminación debe incorporar, entre otros, el componente de masculinidades, la educación integral de la sexualidad y estrategias de transformación de los imaginarios androcéntricos y misóginos en prácticas educativas en todos los niveles del sistema educativo, tocando, especialmente, la currícula de la formación inicial del personal docentes y los programas de formación de docentes en servicio. Es ineludible para una política educativa de esta envergadura el diseño de una estrategia de gestión de recursos, seguimiento y evaluación de la misma.

Incentivar la formación o especialización de docentes hombres para el nivel inicial y de parvularia: se recomienda al MINED es la de incentivar la formación o especialización de docentes hombres para el nivel inicial y de parvularia. Esta recomendación es radicalmente importante en la transformación de los roles de cuidado --históricamente asignado a las mujeres-- en la formación temprana de niñas, niños y sus familias.

Dar seguimiento a experiencias en masculinidades con docentes, mujeres y hombres: se sugiere al MINED tomar en cuenta las experiencias en masculinidades con docentes, mujeres y hombres, que se han desarrollado y darles seguimiento de cara a la puesta en marcha de prácticas educativas en la escuela y acciones

afirmativas con la comunidad educativa para la equidad e igualdad de género en la educación pública salvadoreña.

Campaña nacional de prevención de violencia sexual a través de radio y televisión: considerando las situaciones de emergencia como la generada por la actual pandemia de COVID-19, que afecta directamente las actividades educativas presenciales se recomienda al MINED aprovechar la estrategia de radio y televisión educativa para posicionar una campaña nacional en prevención de violencia sexual. De manera detallada se sugiere que través de la radio nacional u otra crear y divulgar cápsulas informativas que contribuyan con la deslegitimación de patrones culturales androcéntricos, la violencia sexual, la discriminación misógina y a informar sobre detección temprana de casos de violencia sexual y las rutas de atención. A nivel de la televisión nacional incluir soporte audiovisual (comerciales o spot educativo) que estimule el compromiso de referentes de familia, docentes, estudiantes para la prevención de la violencia de género y sexual. Tanto en microprogramas radiales y soporte audiovisual educativo en género y masculinidades es estratégica la participación de los docentes hombres.

Enfoque pedagógico vivencial para la formación en género y masculinidades con personal docentes: a nivel micro y macroeducativo se recomienda tomar en cuenta un enfoque participativo, vivencial y lúdico para la formación en masculinidades con el personal docente, especialmente con los hombres. Una puerta de entrada en la formación de género con los docentes hombres es su propio contexto de vida, su dimensión biográfica y la vivencia de la masculinidad en clave deconstructiva. Asimismo, la visibilización de la diversidad de hombres existentes y prácticas contrahegemónicas de algunos docentes puede fortalecer una práctica educativa y cultura no sexista. Se sugiere al MINED apoyarse de personas e instituciones a nivel local y regional que cuentan con experiencias, lecciones aprendidas y cuidados metodológicos para el trabajo en masculinidades con hombres. Se añade a esta recomendación la identificación de experiencias en otros países que a nivel de sus sistemas educativos han incluido el enfoque de masculinidades y han validado enfoques pedagógicos como el que se sugiere.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, Emilio José (2010). La transmisión del androcentrismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales II. Federación de Enseñanza ANDALUCÍA, España.
- Álvarez, Gayou Jurgenson, Juan Luis, et al (2014). La investigación cualitativa. XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan. Vol. 2 Núm. 3. Recuperado en: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/index.html>
- Assmann, Hugo (1970). Placer y ternura en la Educación: Hacia una sociedad aprendiente. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.
- Azcona, et al (2013). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en psicología. 4to.Congreso Internacional de Investigación, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Argentina.
- Balcazar, González, Gurriola, Chimal (2013). Investigación Cualitativa. UAEM. México.
- Barahona, Juan Carlos (13 de febrero de 2019). Acusan a padre de colegio salesiano de mantener "sexteo" con estudiante de promoción 2018. La Prensa Gráfica. El Salvador. Recuperado en: <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Acusan-a-padre-de-colegio-salesiano-de-mantener-sexting-con-estudiante-de-promocion-2018-20190213-0222.html>
- Baró, Ignacio M (1990). La Familia puerto y cárcel para la mujer salvadoreña. Revista de Psicología de El Salvador, Vol. IX, N°137. 265-277 VCA. El Salvador.
- Bermúdez, Valle (2015). Diagnóstico de la Violencia en Centros Educativos de Nivel Medio. UEES. El Salvador.
- Calderón, Beatriz (2018). Acosador sexual que dirige escuela de La Unión intentó librarse de condena, pero no pudo. La Prensa Gráfica. El Salvador.
- Calderón, Beatriz (2018). Capturan a director de colegio en Zaragoza por violar a alumna. La Prensa Gráfica. El Salvador. Recuperado en: <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Capturan-a-director-de-colegio-en-Zaragoza-por-violar-a-alumna-20180407-0015.html>
- Cano, Agustín (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales 2 (2), 22-51. En memoria académica. Recuperado en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Capdequi, Sánchez, Celso (1997). El Imaginario cultural como instrumento de análisis social. Dpto. de Sociología, Universidad Pública de Navarra. Política y Sociedad, 24. Madrid (Pp.151-163).
- Carbajal, Mariana (2018). Argentina, Rita Segato: "El problema de la violencia sexual es político, no moral". Resumen Latinoamericano: la otra cara de las noticias de

América Latina y el Tercer Mundo. Recuperado en:
<http://www.resumenlatinoamericano.org/2018/12/16/argentina-rita-segato-el-problema-de-la-violencia-sexual-es-politico-no-moral/>

Castillero, Mimenza, Oscar (s.f). Las 8 diferencias entre lo legal y lo legítimo: estos dos conceptos están muy relacionados con la moral y la ética, pero no hay que confundirlos. Barcelona. Recuperado en:
<https://psicologiaymente.com/social/diferencias-legal-legitimo>

Cisterna C. Francisco (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío, Chillán. Theoria, Vol. 14 (1): 61-71, 2. Chile.

Comisión Coordinadora Del Sector Justicia (2009) Ley de protección integral de la niñez y adolescencia, Diario Oficial No. 68, Tomo No. 383. El Salvador

Connel, Robert W (1987). Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics. Stanford, California: Stanford University Press.

Decreto Legislativo No. 808, Ley de la Carrera Docente, 18 DE SEPTIEMBRE DE 2014; Diario Oficial No. 193, T. 405, 17 DE OCTUBRE DE 2014.

Decreto Legislativo No. 745 Código Penal de fecha 05 de noviembre de 2008, publicado en el Diario Oficial No. 222, Tomo 381 de fecha 25 de noviembre de 2008.

Decreto Legislativo 520 Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia para las Mujeres Diario Oficial No 2 Tomo 390 fecha: 04 de enero 2011.

Decreto Legislativo No. 808, Ley General de Educación, 18 DE SEPTIEMBRE DE 2014, Diario Oficial No. 193, T. 405, 17 DE OCTUBRE DE 2014.

Decreto Legislativo 645 Ley de Igualdad, Equidad y Erradicación de la Discriminación contra las Mujeres, Diario Oficial N° 70 Tomo N° 391 Fecha: 8 de abril de 2011.

Dermirdjian, Stephanie (17 de julio de 2019). La violencia de género es la primera escuela de todas las otras formas de violencia. La Diaria. Recuperado en:
<https://feminismos.ladiaria.com.uy/articulo/2019/7/rita-segato-la-violencia-de-genero-es-la-primera-escuela-de-todas-las-otras-formas-de-violencia/>

Duarte Klaudio, Carolina Álvarez (2016). Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan. Edición de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile. Chile.

FUSADES (2012) Caracterización de los docentes del sistema educativo salvadoreño. Recuperado en: <http://fusades.org/sites/default/files/investigaciones/Caracterizaci%2B%C2%A6n%20Docentes%2C%20Hern%2B%C3%ADndez.pdf>

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.

- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*, 2002. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
- Foucault, Michel (2008). *Historia de la Sexualidad: la voluntad de saber*. Siglo XXI. Buenos Aires Argentina.
- Ghiso, A (1999). *Acercamientos: el Taller en procesos de investigación interactivos*. Estudios sobre la cultura Contemporáneas. Universidad de Colima. Época II, vol. V, núm. 9. México. Recuperado en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1650/1302%20%5B26>
- Gil, B et al. (2015) *Violencias en centros educativos que impactan en el comportamiento y proyecto de vida en adolescentes Centro Escolar San Antonio Abad, San Salvador, 2015*. (tesis de pregrado). Universidad de El Salvador. Recuperado en: <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/15143/>
- Giuliano, Facundo (2018). *Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos*. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- González Vázquez Araceli (2012). *Los conceptos de patriarcado y androcentrismo en el estudio sociológico y antropológico de las sociedades de mayoría musulmana*. Collège de France/EHESS. Francia. Laboratoire d'Anthropologie Sociale. Recuperado en: https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers_a2013m7-9v98n3/papers_a2013m7-9v98n3p489.pdf
- Hompanera, Yesica (12 de marzo de 2019). *Exprofesor del Externado San José violó y contagió de enfermedad sexual a una de sus alumnas que decía era su novia*. El Salvador Time. El Salvador. Recuperado en: <https://www.elsalvadortimes.com/articulo/judiciales/condenan-exprofesor-externado-san-jose-luego-mantuvo-relaciones-sexuales-estudiantes-tenia-13-anos/20190307200201055782.html>
- ISDEMU (2017). *Informe sobre el estado y situación de la violencia en contra de las mujeres, 2017*. El Salvador.
- ISDEMU (2018). *Informe sobre el Estado y Situación de la Violencia contra las Mujeres en El Salvador 2018*. El Salvador.
- Juárez, La Página, (2019). *Detienen a profesor de educación física por violar a menor de 11 años en Apopa*. Recuperado en: <https://www.lapagina.com.sv/nacionales/profesor-de-educacion-fisica-viola-a-menor-de-11-anos-en-apopa-y-es-capturado/>
- Kaufman, Michael (1989). *Hombres: placer, poder y cambio*. CIPAF. Santo Domingo
- Lagarde y de Los Ríos, Marcela (2012). *El Feminismo en mi vida: hitos, claves y topías*. Instituto de la Mujer de la Ciudad de México.
- Lambert, César (2006). *Edmund Husserl: la idea de la fenomenología*. Facultad Cs. Religiosas y Filosóficas, Universidad Católica del Maule. Teología y Vida, Vol. XLVII (2006), 517 – 529. Chile.

- Lerner, Genda (1990). La Creación Del Patriarcado. Editorial Crítica, S.A. Barcelona. España
- Lomas, Carlos (2005). ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. Cuadernos de Trabajo Social, Centro del Profesorado de Gijón, Vol. 18 Pp. 259-278. España.
- Martínez, Carlos y Arias Mauro (2010). "Nunca me he visualizado como colirio, pero bueno...". El Faro. El Salvador. Recuperado en: https://elfaro.net/es/201008/el_agora/2300/Nunca-me-he-visualizado-como-colirio-pero-bueno.htm
- Madrigal, Rajo, Larry José, Tejeda Walberto (2010). De tal palo, tal Astilla: Estrategias en masculinidades para la Equidad. Ministerio de la Mujer. República Dominicana.
- Martínez, Castiblanco; Vargas, N. L.; Durango, I. T. (2015). ¿Y yo qué soy?: imaginarios de género de docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Infancias Imágenes, 14(1), 50-58.
- Mead, Margaret. 1973 [1935]. "Introducción", 19-28. En Sexo y temperamento en las sociedades primitivas. Barcelona: Laia.
- Medina, Fernando (2017). Los escolares no solo son abusados por sus maestros. El Comercio. Recuperado en: <https://www.elcomercio.com/actualidad/escolares-abusados-maestros-ecuador-fiscalia.html>
- Mejía, Juan (13 de febrero de 2019). El día que prohibieron las cachiporristas en El Salvador. El Salvador.com. Recuperado en: <https://www.elsalvador.com/noticias/nacional/el-dia-que-prohibieron-las-cachiporristas-en-el-salvador/518156/2018/>
- Millet, Kate 1970 (2018). Política Sexual. 3ra. Edición. Ediciones Cátedra Universitat de Valencia. España.
- MINED y FOMILENIO (2019). Plan de Igualdad de Género: SI-EITP SALV 2 Balboa. Municipio de Panchimalco, San Salvador
- MINED, 2018. Matrícula Matrícula Escolar Año 2018: 1,425,425 Estudiantes". Boletín N°2. El Salvador
- MINED (2017). Memoria de Labores 2016-2017. El Salvador.
- MINED (2016). Política de Equidad e Igualdad de Género: Plan de Implementación. San Salvador, El Salvador.
- MINED (2014). Fundamentos de la educación integral de la sexualidad en el currículo de El Salvador: educación inicial, parvularia, básica y media. Primera Edición. San Salvador, El Salvador.
- MINED (2013). Protocolo de Actuación para el Abordaje de la violencia sexual en las Comunidades Educativas. El Salvador

- Mingo, Araceli (2010). Ojos que no ven ... Violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, XXXII (130), 25-48. [Fecha de consulta 11 de junio de 2020]. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13214992003>
- NACIONES UNIDAS (1994). Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo El Cairo. (CAP).
- Nasser, Hasbún, Puig Isabel C (1983) Educación Sexual en los novenos grados de los centros educativos del distrito de San Salvador: diagnóstico de los conocimientos y actitudes sobre la sexualidad humana. Universidad José Simeón Cañas.
- Nochez, María L. (2017). Un paraíso para los violadores de Menores. El Faro. San Salvador.
- Oficina de la Representante Especial del Secretario General de Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños (2012) Combatiendo la violencia en las escuelas: una perspectiva global reduciendo la brecha entre los estándares y la práctica. Nueva York
- OMS (2013). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Washington, D.C., EE. UU.
- ONU (2012). Informe mundial sobre la violencia contra los niños. New York.
- OPS (2013). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Violencia sexual. Washington, DC.
- ORMUSA (2010). Monitoreo de noticias de violencia agosto 2010. El Salvador.
- Ortiz, Cecilia (2019). Dos profesores capturados por abusar de alumnos. La Prensa Gráfica. Recuperado en: <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Dos-profesores-capturados-por-abusar-de-alumnos-20190630-0476.html>
- PNUD (2013) Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2013. Imaginar un nuevo país. Hacerlo posible. Diagnóstico y propuesta.
- PNUD (2018) Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2018 ¡SOY JOVEN! ¿Y ahora qué?
- Rachel Jewkes, Naeema Abrahams (2002). La epidemiología de la violación y la coerción sexual en Sudáfrica: una visión general. Vol 55. Pergamon. Sudáfrica.
- Rojas, Mónica (2018). El adultocentrismo violenta a todos los niños, niñas y adolescentes. Revista Para el Aula – IDEA. No 27.
- RREI (2017). Por una educación inclusiva y de calidad sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades. Derecho a la educación inclusiva según el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su Observación General N° 4. Recuperado en: <https://rededucacioninclusiva.org/recursos-utiles/por-una-educacion-inclusiva-y-de-calidad-sin-discriminacion-y-sobre-la-base-de-la-igualdad-de-oportunidades/>

- Sánchez-Migallón Granados, Sergio, Fenomenología, en Fernández Labastida, Francisco – Mercado, Juan Andrés (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, URL: <http://www.philosophica.info/archivo/2014/voces/fenomenologia/Fenomenologia.html>. Recuperado en:
- Real Academia Española. (2019). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (23.3.a ed.). Recuperado en: <https://dle.rae.es/>
- Sampieri, Roberto R, et al (1991). *Metodología de la investigación*. MCGRAW-HILL. México.
- Segato, Rita L. (2019). *Pedagogías de la crueldad. El mandato de la masculinidad*. (Fragamentos). Revista de la Universidad de México. México.
- Segato, Rita (1993). *Las estructuras Elementales de la Violencia. Ensayo sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo Universidad Nacional de Quilmes. Argentina
- Stromquist, Nelly P. (2006). *Una Cartografía Social del Género en la Educación*. Universidad de Stanford y la Universidad del Sur de California EE.UU. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 27, n. 95, p. 361-383.
- Taylor, S.J. Bogdan, R (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed. Paidós, España.
- Tirado, Francisco Javier, Mora, Martín (2002). *El espacio y el poder: Michel Foucault y la crítica de la historia*. Universidad de Guadalajara. México. Fecha de consulta 18 de julio de 2020. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13802501>
- UNICEF (2010). *La Violencia Sexual contra los niños*. Recuperado en: https://www.unicef.org/spanish/protection/57929_58006.html.
- Valle, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Síntesis, 1997.
- Viveros, Mara Vigoya (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia

ANEXOS

Anexo 1

RUTA METODOLÓGICA PARA EL TALLER DE MASCULINIDADES Y SEXUALIDAD.			
OBJETIVO DE LA TÉCNICA: a) Generar la condición adecuada para que docentes mujeres puedan ofrecer sus aportes específicos sobre la construcción de la masculinidad hegemónica y la relación con el fenómeno de la violencia sexual en la escuela pública salvadoreña. b) Registrar información de docentes mujeres a partir de las propuestas metodológicas organizadas en la siguiente ruta metodológica			
Nombre de Sistema		# de escuelas	
# de horas taller		# de docentes participantes	
Código del taller		Equipo investigador	
Fecha		Lugar	

OBJETIVO 1: Explorar las visiones, conceptos y prácticas de construcción de la masculinidad desde la perspectiva de docentes mujeres de la escuela pública salvadoreña.				
Hora	Eje temático	Actividad pedagógica	Desarrollo	Recurso didáctico
8:00-8:10am	Contextualización e integración de participantes	Bienvenida y presentación del programa del taller.	-Primero, la persona facilitadora da la bienvenida a las participantes. -Segundo, proyecta los objetivos del taller y la intensidad horaria del mismo.	-Presentación Power Point. -Computadora, proyector, pantalla y extensión eléctrica. - Gafetes
8:10 a 8:20am	Seguridad del taller.	Criterios del taller y consentimiento informado.	Objetivo: <i>Crear un ambiente de confianza, seguridad entre las docentes y el facilitador que garantice obtener la información clave de cara a la investigación.</i> La persona facilitadora propone consensuar algunos criterios para el taller que faciliten la confianza y participación activa. Asimismo, se explica el instrumento de consentimiento informado y se solicita la firma de directora/es de los CE participantes.	-Instrumento de consentimiento informado. -Lapiceros. -Sobre manila para proteger los instrumentos firmados. -Grabadora.
8:20 a 8:40am	Presentación de participantes.	Juego cooperativo "Las pelotas cooperativas".	Objetivo: <i>Conocer los nombres de las participantes y fortalecer un ambiente de comunicación y cooperación entre las mismas.</i> Paso 1: la persona facilitadora explica el objetivo del juego y la dinámica del mismo. Invita a las	-5 pelotas.

			<p>docentes a ponerse de pie y ubicarse en círculo. Se les motiva a jugar de manera estratégica y cooperativa.</p> <p>Paso 2: la persona facilitadora inicia el juego diciendo su nombre, procedencia, luego lanza la pelota a una participante de enfrente, quien también dice su nombre, escuela en la que trabajan y nivel escolar que atienden. Y así sucesivamente hasta que todas hayan recibido y lanzado la pelota. Se motiva a no olvidar el nombre de la persona a quien han lanzado y de quien han recibido.</p> <p>Paso 3: la persona facilitadora motiva a que cada una a recordar el nombre de la persona a quien lanzó la pelota en la primera ronda y a lanzar nuevamente de manera rápida y sin dejar caer la pelota. Se repiten más rondas y se van agregando otras pelotas hasta lograr jugar con las 5 pelotas al mismo tiempo.</p> <p>Reflexión: la persona facilitadora inicia preguntas sobre sentimientos y emociones en el juego. Seguidamente los aprendizajes a través del juego.</p>	
8:40 a 9:50	Organización de grupos de trabajo.	Juego cooperativo "Ensalada de Frutas"	<p>Objetivo: <i>organizar, de manera lúdica, a las docentes en 5 grupos.</i></p> <p>Paso 1: la persona facilitadora pide a las participantes elegir cinco frutas. Una vez elegida las frutas cada participantes se va nombrando, correlativamente, con los nombres de las frutas.</p> <p>Paso 2: cuando la persona facilitadora diga el nombre de una de las frutas o de dos o de las cinco frutas las docentes que tiene el nombre de esa fruta cambia de silla. Cuando se dice ensalada de frutas todas cambian de silla. Es el momento para que la persona facilitadora pueda tomar silla. Quien quede sin silla continúa facilitando. Se jugará dos o tres rondas.</p> <p><i>Luego de un breve plenario sobre el juego, se pide a las docentes juntarse en grupos, según su fruta.</i></p>	-Sillas.
9:50 a 10:20am	Pre-saberes sobre conceptos clave: <i>Masc.Hegemónica -Imaginario Cultural</i>			-5 mesas. -5 papelografos, cada uno con un concepto. -5 marcadores de distinto color.

	-Docentes hombres -Violencia Sexual -Legitimación.		<p>Se les anuncia que esos grupos trabajarán la siguiente la siguiente técnica.</p> <p>Objetivo: Identificar los pre-saberes de los docentes sobre cinco conceptos relacionados con la masculinidad hegemónica y la violencia sexual.</p> <p>Paso 1: Se organizaron 5 grupos y se compartieron las indicaciones para el ejercicio del Café Escolar. Cada grupo recibe dos marcadores (un color distinto para cada grupo) que llevará consigo durante todo el ejercicio. Previamente se habrán preparado 5 mesas, cada una numerada, y en cada una de las cuales habrá un papelógrafo con uno de los conceptos.</p> <table border="1"> <tr> <td>MASCULINIDAD HEGEMÓNICA</td> <td>IMAGINARIO CULTURAL</td> </tr> <tr> <td>VIOLENCIA SEXUAL</td> <td>DOCENTES HOMBRES</td> </tr> <tr> <td>LEGITIMACION</td> <td></td> </tr> </table> <p>Paso 2: Cada grupo iniciará en una mesa, según su número, leerá el concepto ubicado en la misma y lo analizará. Los grupos registran en el papelógrafo lo que saben, lo que han escuchado o lo que se imaginan sobre el concepto. Como en una especie de carrusel, a la señal de la persona facilitadora, cada grupo irá pasando por cada mesa. Leerán lo que el grupo anterior dejó registrado, remarcan aquellos aportes con los que coincidan y/o agregan otros. Al final cada grupo regresará a su mesa inicial y hará un resumen de todos los aportes registrados para presentar en plenaria. <i>Al final se compartirá, brevemente, la experiencia durante el ejercicio y la síntesis hecha por las docentes sobre los cinco conceptos.</i></p>	MASCULINIDAD HEGEMÓNICA	IMAGINARIO CULTURAL	VIOLENCIA SEXUAL	DOCENTES HOMBRES	LEGITIMACION		
MASCULINIDAD HEGEMÓNICA	IMAGINARIO CULTURAL									
VIOLENCIA SEXUAL	DOCENTES HOMBRES									
LEGITIMACION										
10:20 a 11:00am	Construcción de la Masculinidad hegemónica.	Trabajo grupal con la técnica de “ Dibujo de hombre ”.	<p>Objetivo: conocer la descripción de la construcción de la masculinidad hegemónica desde la perspectiva de las docentes.</p> <p>Paso 1: Se organizaron 3 grupos y se explica la técnica con la que trabajarán. A cada grupo se le</p>	-Papelografos -Marcadores. -Tirro o Makistape. -Grabadora.						

			<p>entrega el kit de materiales y se les invita a buscar un espacio donde trabajar por un tiempo de 25 minutos.</p> <p>Paso 2: la persona facilitadora plantea las preguntas ¿qué significa ser hombre?, y ¿qué características físicas y emocionales se exigen y valoran, socialmente, de ser hombre? Cada grupo hace un dibujo del hombre y sobre el mismo escribe toda la información que generen las dos preguntas.</p> <p>Paso 3: la persona facilitadora convoca a los grupos para el plenario donde cada grupo presenta sus dibujos.</p> <p>Paso 4: conjuntamente con los tres grupos la persona facilitadora motiva para hacer una observación a los distintos elementos registrados en cada uno de los dibujos y presentados por los grupos. Será clave recuperar los elementos externos que refuerzan la masculinidad hegemónica plasmada con los dibujos y proceder al análisis con las docentes para extraer más información. Asimismo, tendrán en cuenta otras preguntas tales como:</p> <div data-bbox="812 1192 1235 1749" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las actitudes, valores y comportamientos que la sociedad espera y valora de los docentes hombres? - ¿Cuáles son los mecanismos que más influyen en la construcción de la masculinidad esperada socialmente? <p>¿Qué referencias simbólicas (imágenes, personajes, monumentos, slogan, logotipos...) dentro de la escuela pública están asociadas a la masculinidad hegemónica?</p> <p>¿Considera que la construcción de la masculinidad hegemónica se relación con la violencia sexual?</p> </div>	
Receso				
OBJETIVO 2: Conocer las formas de legitimación de la violencia sexual por parte de docentes hombres de la escuela pública salvadoreña desde la perspectiva de docentes mujeres.				

Hora	Eje temático	Actividad pedagógica	Desarrollo	Recurso didáctico
11:00 a 11:30am	Problematización sobre el fenómeno de la violencia sexual.	Trabajo grupal con la técnica de Análisis del lenguaje .	<p>Objetivo: se explica el ejercicio en el que cada docente identifica dichos, frases, palabras, chistes referidos a la violencia sexual. Expresado, ya sea, por estudiantes, docentes hombres, docentes mujeres.</p> <p>Paso 1: se explica el ejercicio en el que cada docente identifica dichos, frases y/o palabras referidos a la violencia sexual se dicen en la escuela, o se escuchan en la escuela.</p> <p>Paso 2: se entregan tiras de papel a cada docente y marcadores. Se solicita una expresión de lenguaje por tira de papel entregada.</p> <p>Paso 3: después de unos minutos se invita a las docentes a sentarse en círculo, en medio se ubica uno de los dibujos de hombre realizados anteriormente. Se pide para que cada participante vaya leyendo las expresiones identificadas y colocando las tiras sobre el dibujo.</p> <p>Paso 4: se invita a las docentes a escribir otras expresiones a partir de las expresiones en las tiras.</p> <p>Al final se motiva a las participantes a observar el conjunto del centro (dibujo más las frases en la tiras). Y se plantean las preguntas:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> - ¿qué sostiene esas expresiones de lenguaje? ¿qué prácticas promueven? ¿a quién afectan? - ¿qué expresiones, símbolos... normalizan y legitiman la violencia sexual en la escuela pública? - ¿Consideran ustedes que en la escuela pública se promueve la violencia sexual? ¿cómo? </div>	<ul style="list-style-type: none"> -Tiras de papel bond. -Marcadores para cada docente.
11:30 a 12:30	Formas de legitimación de la violencia sexual en la escuela pública salvadoreña.	Ejercicio grupal a través de la técnica análisis de casos de VS.	<p>Objetivo: conocer los tipos de violencia sexual que identifican las docentes y las formas de legitimación de la misma.</p> <p>Paso 1: la persona facilitadora invita a que las participantes se enumeran de 1 a 5 con lo cual se forman 5 grupos. Se explica la</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Papelógrafos. -Marcadores -Noticias de periódicos y reporte de cifras oficiales.

			<p>técnica y entrega a cada grupo material impreso sobre casos de violencia sexual en las escuela pública salvadoreña y cifras oficiales de casos de VS.</p> <p>Paso 2: cada grupo analiza el caso de VS que le ha tocado y lo analiza. Luego hace un resumen apoyándose en las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se dice de las víctimas de violencia sexual en su distrito? - ¿Que se dice de los agresores de violencia sexual en su distrito? <p>Paso 3: cada grupo presenta los resultados de su trabajo grupal. Luego se abre al análisis colectivo buscando identificar las formas de legitimación de la VS de los docentes.</p>	
Almuerzo				
			<p>Objetivo: retroalimentar el análisis sobre masculinidades y sexualidad mediante el juego “X”, “Y”.</p> <p>Paso 1: la persona facilitadora invita a las docentes a ponerse de pie y en círculo. De manera correlativa las docentes se van nombrando X, Y y se explica que tanto los X como los Y son equipos que deben organizarse para pasar un marcador de mano en mano. El primer equipo que logre, que su marcador, llegue a las manos de la persona facilitadora acumula un punto. Lógicamente el equipo que más puntos acumule gana.</p> <p>Paso 2: luego de varias rondas en el juego se hace una pausa para conocer emociones experimentadas durante el juego. Luego se hace un análisis de lo ocurrido en el juego, identificando las prácticas y relación que se da entre las mujeres y se podría aprovechar para explorar la relación entre las mujeres. Algunas preguntas para apoyar el análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué elementos relacionados con la masculinidad hegemónica nos muestra el juego? - ¿De qué manera la competencia entre las mujeres se relaciona con la violencia? ¿con la violencia 	-Dos marcadores de distinto color.

			sexual? - ¿Qué prácticas lúdicas, en la escuela pública, promueven valores y prácticas de la masculinidad hegemónica y la violencia sexual?	
1:30 a 1:50	Relación de la Masculinidad hegemónica con legitimación de la violencia sexual.	Ejercicio colectivo: mediante la técnica de Cuchicheo	Como parte del cierre del taller, formamos parejas para hacer una síntesis sobre el taller. Se pide, especialmente reflexionar en torno ¿existe relación entre la construcción de la masculinidad hegemónica y la legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la EPS? Cada pareja escribe sus conclusiones. Las conclusiones se comparten en un plenario.	-Páginas de colores -Pliego de Papel bond -Tijeras -Pega
1:50 a 2:10	Cierre	Ejercicio grupal lúdico de cierre.	Objetivo: conocer la valoración (evaluación) del taller por parte de los docentes mediante el juego cooperativo "las pelotas saltarinas". Paso 1: se retoma la mecánica del juego realizado al inicio del taller. En cierto momento se detiene el juego y las docentes que se quedan con las pelotas comparten su valoración. Se pueden hacer varias rondas con el fin de que todos tengan la oportunidad de dar su valoración. Paso 2: la persona facilitadora agradece la participación y la información compartida.	-5 pelotas.

Anexo 2:

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA PERSONA INFORMANTE CLAVE			
Edad			
Sexo	Mujer		Hombre
Escuela donde labora			
Niveles que ha atendido			
Tiempo de laborar en la institución			
Otras escuelas donde ha laborado			
Código de la entrevista			
Día de la entrevista			
Hora de la entrevista			
Duración de la entrevista			
Lugar en el que se ha realizado la entrevista:			
Objetivo de la entrevista			
a-Registrar información que permita describir el proceso de construcción de la masculinidad hegemónica con docentes hombres de la escuela pública salvadoreña.			
b-Registrar información que permita conocer las formas de legitimación de la violencia sexual por parte de docentes hombres de la escuela pública salvadoreña.			

a- IMAGINARIO CULTURAL

ICUA1-P1 ¿Qué creencias considera usted que influyen en la construcción de la masculinidad hegemónica? ¿considera que esas creencias se mantienen o han cambiado?

ICUA1-P1 ¿Qué creencias considera usted existen en los docentes hombres sobre el cuerpo y sexualidad del estudiantado? Esas creencias ¿se aplica igual para las estudiantes mujeres que para estudiantes hombres?

b- MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

MHUA1-P1 ¿Ha escuchado usted hablar de la masculinidad hegemónica?¿Podría describir en qué consiste la masculinidad hegemónica?

MHUA1-P2 ¿Cuáles cree que son las características físicas y emocionales que la sociedad exige y valora de ser hombre? ¿Influye esa exigencia social en los docentes hombres? ¿Por qué o cómo?

MHUA1-P3 ¿Cuáles son las actitudes que la sociedad espera y valora de los docentes hombres en la EPS?

MHUA2-P4 Según su experiencia ¿qué INFLUYE en la construcción de la masculinidad hegemónica?

MHUA4-P5 ¿Considera que la manera de cómo se aprende a ser hombres tiene relación con la violencia sexual? ¿Considera que la violencia sexual es aprendida o es algo natural?

c- VIOLENCIA SEXUAL

VSUA1-P1 Para usted ¿qué es violencia sexual? ¿cómo podría definirla?

VSUA2-P1 ¿Qué tipos de violencia sexual conoce? ¿qué espacios dentro de la EPS representan más riesgo de que ocurra la VS?

VSUA3-P2 ¿Qué factores cree usted que influyen para que se dé la violencia sexual en las escuelas? ¿Cómo son abordados estos casos por el MINEDUCYT? Existe un protocolo de denuncia, un tribunal, ¿qué se hace antes los casos de violencia sexual?

VSUA2-P1 ¿Ha escuchado algún caso de violencia sexual en las escuelas? ¿podría comentarlo? ¿por qué lo recuerda? ¿por qué se dan estos casos? ¿quiénes son las víctimas? ¿quiénes son las personas victimarias? ¿qué se dice sobre los casos de violencia sexual?

VSUA3-P1 ¿Conoce casos de docentes hombres que han sido acusados por violencia sexual? ¿qué ha sucedido con ellos? ¿conoce si hubo denuncia?

VSUA 6-P1 ¿Por qué cree usted que hay docentes hombres que ejercen violencia sexual?

Nota de refuerzo a la pregunta: “En el ámbito educativo, la que se reporta con mayor frecuencia es la violencia sexual, por lo que en los últimos 12 meses la tasa es de 4.5 por 1000 mujeres” (ISDEMU 2019).

VSUA5-P1 ¿Considera usted que se estigmatiza a estudiantes que han sufrido violencia sexual? ¿Por qué? ¿de qué manera o de qué forma se les estigmatiza? ¿qué se dice de ella/os? ¿Qué piensa usted de la violencia sexual en la escuela pública salvadoreña? ¿Considera que la violencia sexual deja daños en las personas que la sufren? ¿cuáles?

d- DOCENTES HOMBRES

DHUA1-P1 ¿Qué prácticas educativas dentro de la escuela pública, considera usted, que reproducen la masculinidad hegemónica?

DHUA4-P3 ¿Qué comentarios sobre las víctimas de violencia sexual ha escuchado del personal docentes? ¿qué dicen? ¿qué comentarios se escuchan?

e- LEGITIMACIÓN

LUA1-P1 ¿Qué se dice de estudiantes que han sufrido violencia sexual? ¿qué se dice cuando es una niña la víctima? ¿qué se dice cuando es un niño? ¿qué se dice de los agresores?

LUA2-P1 ¿Cuál es la reacción de la comunidad educativa frente a la violencia sexual de estudiantes?

LUA2-P2 ¿Cómo proceden los actores educativos (director, docentes, padres-madres, estudiantes) ante un caso concreto de violencia sexual?

LUA2-P3 ¿Por qué cree usted que ocurre la violencia sexual en la escuela, a pesar de que es considerada un delito?

LUA2-P4 ¿En qué espacios dentro de la escuela considera que se puede dar la violencia sexual?

f- ADULTOCENTRISMO

ADUA1 ¿Ha escuchado usted hablar de adultocentrismo? ¿Qué ha escuchado o que se imagina?
¿Podría relacionar el adultocentrismo con la violencia sexual en niñez y adolescencia?

ADUA2 ¿Cuáles son los factores que podrán contribuir para que estudiantes no denuncien casos de violencia sexual?

Anexo 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TÉCNICA DE TALLER DE MASCULINIDADES Y SEXUALIDAD.					
Día _____		Fecha _____		Mes _____ año _____	
Lugar del Taller _____					
Nombre y Apellidos	No. De DUI	Centro Escolar	Lugar	Cargo o Rol	Firma
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					

Doy fe de haber sido informado del proceso de investigación denominado “la relación de la construcción de la masculinidad hegemónica con la legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña” y por tanto, doy mi consentimiento para que el equipo investigador conformado por *Walberto Virgilio Tejeda Guardado* con carné número 005106699 y *Ana Velis Hernández Vaquerano* con carné número 00417017, estudiantes egresados de la Maestría en Política y Evaluación Educativa de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” publiquen toda la información que consideren relevante para los fines de su investigación, siempre y cuando sean manejada con el criterio de confidencialidad que garantice mi seguridad personal como de la institución que represento. Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este instrumento de consentimiento informado, por lo que en constancia firmo.

Anexo 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TÉCNICA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

Día _____ Fecha _____ Mes _____ año _____

Yo _____ Identificado con DUI # _____

De la institución educativa _____ del municipio

de _____ departamento de _____

doy fe de haber sido informado el proceso de investigación “Construcción de la masculinidad hegemónica y legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña” y doy mi consentimiento para que el equipo investigador conformado por *Walberto Virgilio Tejeda Guardado* con carné número 005106699 y *Ana Velis Hernández Vaquerano* con carné número 00417017, estudiantes egresados de la Maestría en Política y Evaluación Educativa de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” publiquen toda la información que consideren relevante para los fines académicos de su investigación, siempre y cuando la información sea manejada bajo el criterio de confidencialidad que garantice mi seguridad personal como de la institución que represento.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.

Nombre _____

Firma _____

Cargo _____

Anexo 5

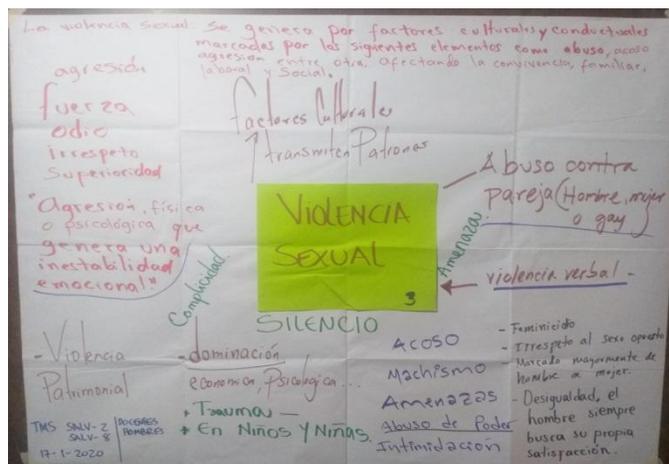
AYUDA MEMORIA: TALLER DE MASCULINIDADES

Este documento presenta la información producida, a través de las principales técnicas desarrolladas en el taller de masculinidades con docentes hombres el día viernes 17 de enero de 2020. Se muestra, a continuación, las fotografías de los papelógrafos sobre los que escribieron los docentes resultantes en cada una de las técnicas. Asimismo, la transcripción de los mismos.

1- Técnica de Café Escolar.

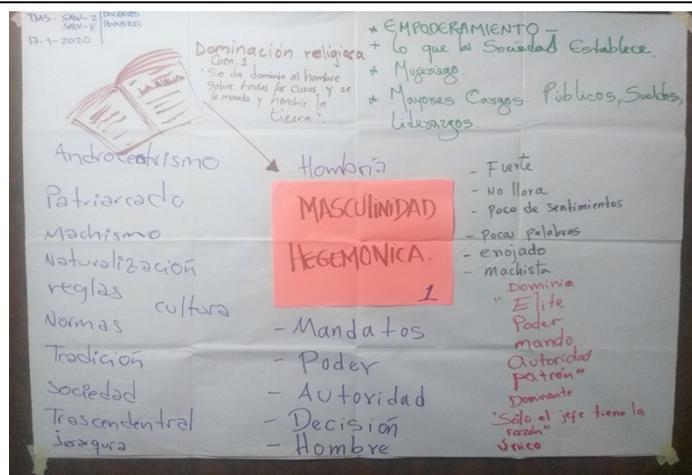
El café escolar, conocido en otros ambientes como, café global, café mundial o café ciudadano, es una técnica provocativa de conversación, diálogo y debate. Para el taller de masculinidades, los participantes se organizaron en 5 grupos de 5 participantes. Cada grupo pasó por todas las mesas, de tal modo que fue un ejercicio participativo que permitió que todos los participantes dieran sus aportes con relación a los conceptos clave puestos en cada mesa.

1.1. Cómo definen la VIOLENCIA SEXUAL



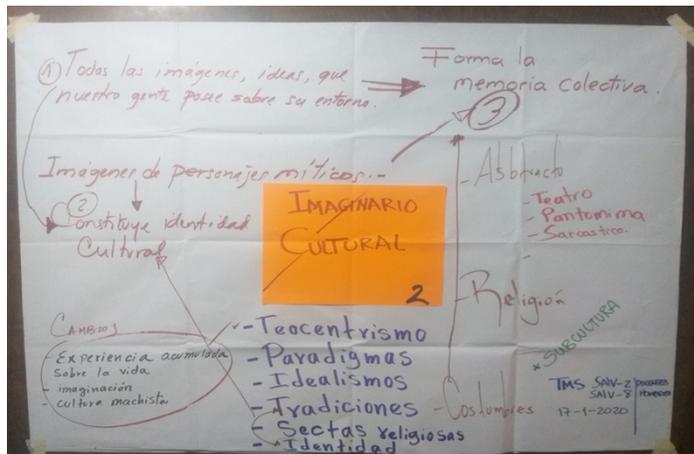
Violencia patrimonial, agresión física o psicológica que genera inestabilidad emocional, complicidad, silencio, dominación económica, psicológica, traumas en niños y niñas. También acoso, machismo, amenazas, abuso de poder, intimidación. Feminicidio, irrespeto al sexo opuesto, marcado mayormente de hombre a mujer. Desigualdad, el hombre siempre busca su propia satisfacción, abuso contra pareja (hombre, mujer o gay). Se reconoce que hay factores culturales que transmiten patrones machistas. La violencia sexual afecta la convivencia familiar, laboral y social. También la violencia sexual tiene que ver con la fuerza, el odio y la superioridad masculina.

1.2. Cómo definen MASCULINIDAD HEGEMÓNICA



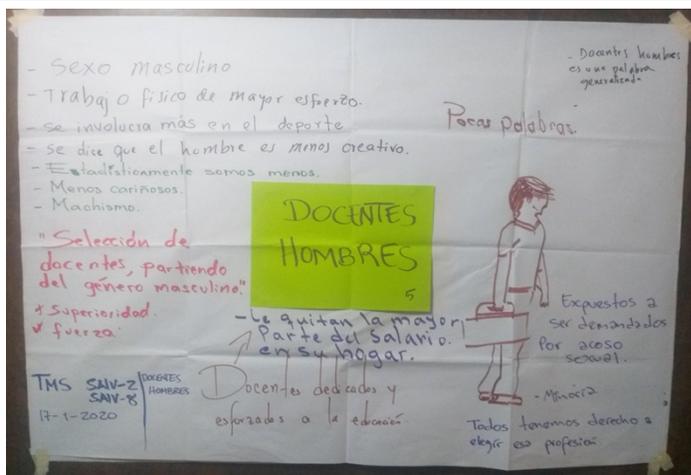
Es el androcentrismo, el patriarcado, el machismo y es naturalizado. Tiene que ver con reglas, cultura, normas, tradición, sociedad. Se ve trascendental y jerárquico. La masculinidad hegemónica tiene que ver con mandatos, poder, autoridad, decisión del hombre. También se relaciona con la dominación religiosa y el empoderamiento. Es lo que la sociedad establece. Es mujeriego, ocupa los mayores cargos públicos, tiene mejores sueldos, liderazgo y hombría. Se da dominio al hombre sobre todas las cosas y se le manda la tierra. Es fuerte, no llora, sin sentimientos, de pocas palabras, es enojado, machista. Es la autoridad, quién manda, el patrón, es el jefe que tiene la razón. Se plantea como único.

1.3. Cómo definen el IMAGINARIO CULTURAL.



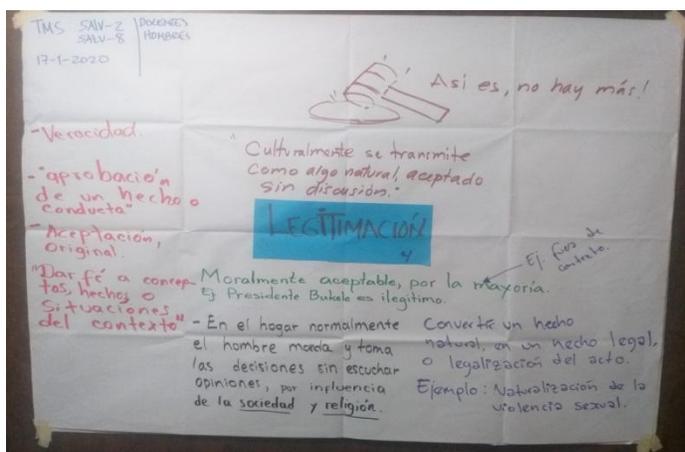
Todas las imágenes, ideas, que nuestra gente posee sobre su entorno, imágenes de personajes míticos. Lo que construye identidad cultural y lo forma la memoria colectiva y es abstracto. Tiene que ver con el teatro, la pantomima, el sarcasmo. Está relacionado con la religión, la subcultura, las costumbres. Es la experiencia acumulada sobre la vida. Tiene que ver con la imaginación y la cultura machista. El imaginario cultural es el teocentrismo. Se relaciona con paradigmas e idealismos tradiciones e identidad. También tiene que ver con sectas religiosas.

1.4. Qué les provoca el concepto de DOCENTES HOMBRES



Es el sexo masculino, tiene que ver con el trabajo físico de mayor esfuerzo. Es quien se involucra más en el deporte y se dice que el hombre es menos creativo, menos cariñoso y machistas. Estadísticamente somos menos en el sistema educativo. Es la selección de docentes, partiendo del género masculino. Significa superioridad, fuerza. Le quitan la mayor parte del salario en su hogar. Los docentes también se pueden ver como personas dedicadas y esforzados a la educación. De pocas palabras y están expuestos a ser demandados por acoso sexual. Son minoría en el sistema educativo. También se comentó que todos tenemos derecho a elegir esa profesión. Docentes hombres es una palabra generalizada.

1.5. Sobre la palabra LEGITIMACIÓN.

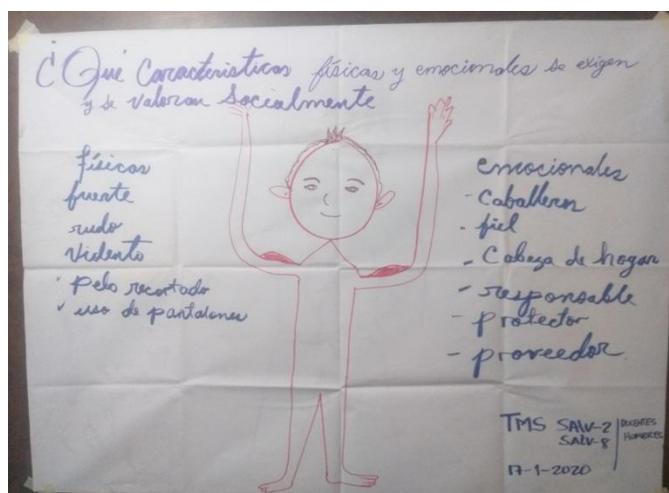


Es veracidad, aprobación de un hecho o conducta, aceptación original, dar fe a conceptos y hechos o situaciones del contexto. Culturalmente se transmite como algo natural, aceptado sin discusión y moralmente aceptable, por la mayoría. Por ejemplo el Presidente Bukele es legal pero ilegítimo. En el hogar normalmente el hombre mezcla y toma las decisiones sin escuchar opiniones, por influencia de la sociedad y religión. Convertir un hecho natural en un hecho legal, o legalización del acto, por ejemplo la naturalización de la violencia sexual. Es "así es no hay más".

2- Técnica de dibujo.

La técnica de dibujo buscó generar un espacio creativo para los docentes hombres. Dada la socialización de género de los hombres, es una técnica que permite que los hombres se abran al análisis fundamental de género. En el taller de masculinidades con docentes hombres, se organizaron 5 grupos y se planteó dos preguntas: **¿Qué significa ser hombre?, y ¿Qué características se exigen y valoran, socialmente, de ser hombre?** Así que se les pidió hacer un dibujo o gráfico a través del cual plasmar sus respuesta, mismas que podía ser utilizando símbolos, frases y palabras. A continuación presentamos las transcripciones de los papelógrafos en la que plasmaron su respuesta y además, insertamos los dibujos que cada grupo elaboró.

Grupo 1 (cinco participantes)



Este grupo plasmó un dibujo con las manos hacia arriba y con las siguientes características físicas: fuerte, rudo, violento, pelo recortado y uso de pantalones. En cuanto a características emocionales: Caballeros, fieles, cabeza de hogar, responsables, protector, proveedor.

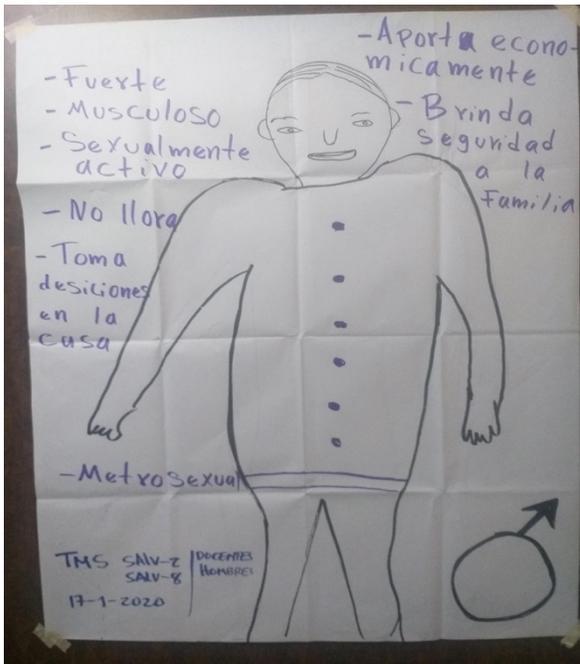
En el plenario, en medio de muchas risas, entre otras expresiones se escuchó: un es un ser dominante hombre, debe ser varonil, vigoroso, super dotado, potente.

Grupo 2 (seis participantes)



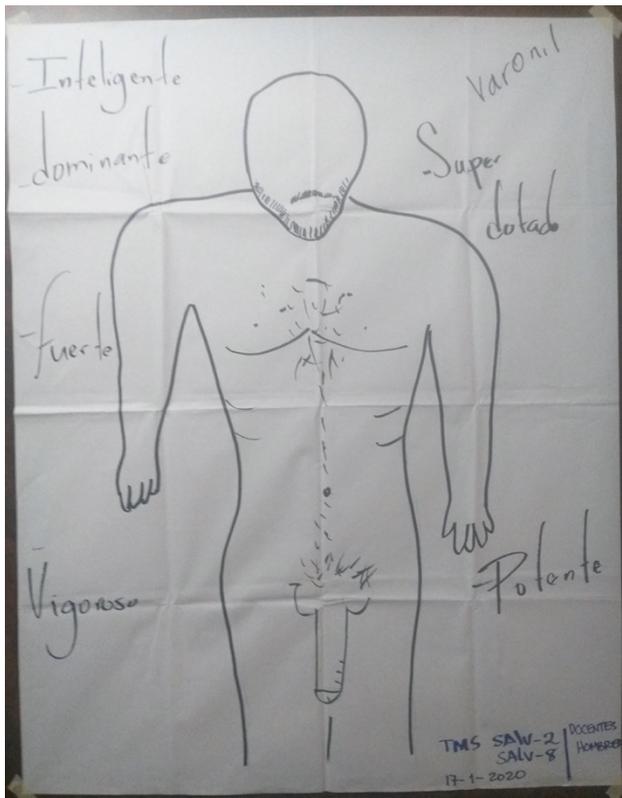
Este grupo identificó las siguientes características emocionales: inteligente, imponente, mujeriego, no llora, rompe corazones. Y como características físicas las siguientes: Cabello corto, barba, bigote, musculoso, y varonil. Los símbolos que agregaron al dibujo también expresan mucho más de los que en palabras plasmaron. En el plenario, se escuchó: ser hombre significa ser fuerte, musculoso, sexualmente activo. No toma (bebe), no llora, es musculoso y varonil, un ser inteligente.

Grupo 3 (seis participantes)



En este grupo, en su dibujo, destacó las siguientes características emocionales: aporta económicamente, brinda seguridad a la familia, es inteligente, potente, mujeriego, no llora, rompe corazones, cabello corto. Y en como características físicas resaltó: fuerte, musculoso, sexualmente activo, no llora, toma decisiones en la casa, es metrosexual.

Grupo 4 (cinco participantes)



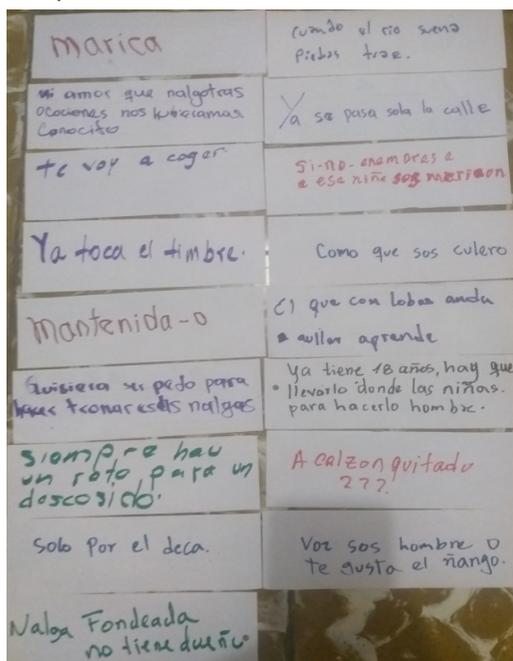
A la hora de la exposición de este dibujo hubo muchas risas, muchos murmullos y cuerpos relajados. Se observó un gran nivel de confianza provocada por la reiteración de muchas características comunes en los dibujos. Lo que más risas provocó fue ver el pene dibujado, pues en los demás dibujos no apareció.

Este grupo presentó las características sin diferenciar cuáles físicas y cuales emocionales. A continuación, las que se muestran en el dibujo: inteligente, super dotado (pene grande), varonil, dominante fuerte, vigoroso, potente. Llamó la atención que el dibujo muestra un hombre sin ojos, boca, orejas, cabello, pero con barba. Además, el dibujo destaca que el hombre es pelo en pecho, alto (1.70 metros para arriba), blanco, y bien definido. Con hombros anchos y bien parecidos.

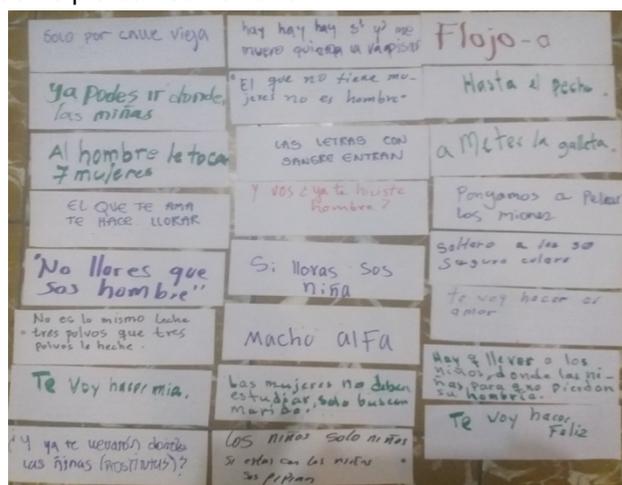
3-Técnica: análisis del lenguaje.

A través de esta técnica se buscó conocer, palabras, frases, chistes, dichos y refranes referidas a violencia sexual que los docentes dicen o han escuchado decir en la escuela. Para ello se repartió tiras de papel (reciclado) a cada participante para escribir en ellas las expresiones de lenguaje referidas a la violencia sexual o que los docentes consideraran vinculadas a la violencia sexual. Se ubicó en el centro del salón y del grupo uno de los dibujos del hombre y sobre él se fue ubicando las expresiones identificadas. A continuación, un resumen de las expresiones:

- “Sólo por calle vieja”
- “Ya podés ir donde las niñas”
- “Al hombre le toca 7 mujeres”
- “El que te ama te hace llorar”
- “No llores que sos hombre”
- “No es lo mismo leche tres polvos que tres polvos de eché”
- “Te voy hacer mía”
- “¿Y ya te llevaron donde las niñas (prostitutas)”
- “El que no tiene mujeres no es hombre”
- “Las letras con sangre entran”
- “Y vos ¿ya te hiciste hombre?”
- “Si lloras sos niña”
- “Sos macho alfa!”
- “Las mujeres no deben estudiar sólo buscan marido”
- “Si estas con los niños sos pipian”
- “Floja”
- “Hasta el pecho”
- “A meter la galleta”
- “Pongamos a pelear los miones”
- “Soltero a los 30 seguro culero”
- “Te voy hacer el amor”



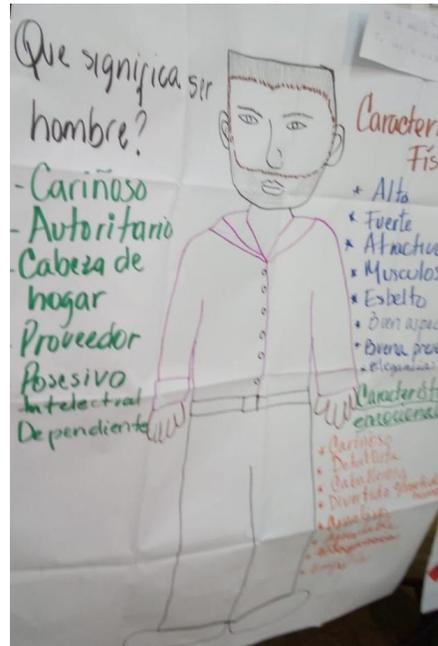
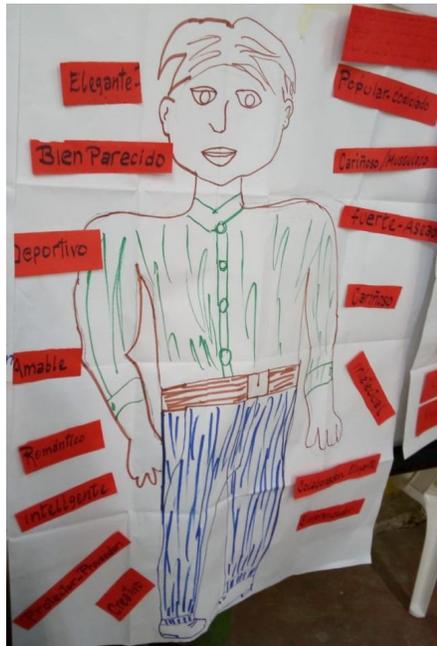
- “Hay que llevar a los niños donde las niñas para que no pierdan su hombría”
- “Te voy hacer feliz”
- “Marica”
- “Te voy a coger”
- “Ya toca el timbre”
- “Mantenida”
- “Quisiera ser pedo para hacer tronar esas nalgas”
- “Siempre hay un roto para un desconocido”
- “Sólo por el deca”
- “Nalga fondeada no tiene dueño”
- “Cuando el río suena piedras trae”
- “Ya se pasa sola la calle”
- “Si no enamoras a esa niña sos maricon”
- “Como que sos culero”
- “El que con lobos anda a aullar aprende”
- “A calzón quitado”
- “vos sos hombre o te gusta el ñango”



3- Taller de masculinidades con docentes mujeres

Simultáneamente se desarrolló un taller de masculinidades con docentes mujeres con quienes se desarrolló las mismas técnicas que con los docentes hombres. Este taller se realizó con el propósito de contrastar la información de los docentes hombres. A continuación, presentamos tres de los dibujos que responden a la pregunta ¿qué significa ser hombre?, y ¿cuáles son las

características físicas y emocionales que se exigen, socialmente, de ser hombre?, por parte de las docentes mujeres:

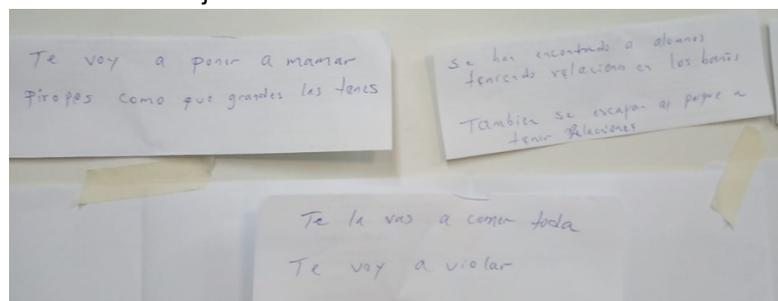


Tal como se puede observar en los dibujos, las docentes mujeres, coinciden con los docentes hombres en las características exigidas, socialmente de ser hombre.

Y en cuanto a la **técnica: análisis del lenguaje**, las docentes mujeres coincidieron en muchas expresiones que los docentes hombres identificaron. Sin embargo, hay algunas frases que sólo las docentes mujeres identificaron, tales como las que aparecen en las siguientes imágenes:

Otras expresiones identificadas por la docente mujeres

- “Parada le tocó”
- “Al zancudero la llevaron”
- “Ya se la toparon”.
- “Topela”
- “A esa bicha ya se la dieron”.



4- Observación del equipo facilitador.

Hubo muchas cosas evidentes como chistes, bromas y relaciones sexistas. Es notable el desconocimiento de los docentes sobre masculinidades, género y sexualidad, violencia sexual y los temas abordados en el taller. También desde el inicio del taller se vio mucha resistencia de los docentes hombres. En el receso se escuchó muchas expresiones de resistencia, descalificación del tema de masculinidades y de género. Y fue notable que la metodología del taller fue la más apropiada porque permitió que los docentes se fueran incorporando de manera auténtica. “Yo note que los docentes se cuidan mucho en los espacios formales, se protegen de no quedar mal ante los demás, sin embargo, pero en lo informal sale todo”. Los juegos utilizados permitieron sacar las sutilezas, los comentarios sexistas y homofóbicos.

Yo observé que los docentes se sintieron libres a la hora de expresarse y creo que fue por la metodología que se utilizó, así como por la autoridad que saben que tienen. Observé en muchos de ellos que tiene conciencia de que existen leyes que penalizan la violencia sexual.

observé la caballerosidad de los docentes con las mismas maestras que estaban participando en el otro taller y el sexismo tan incorporado. Se ve que la caballerosidad la practican con los estudiantes también. No observé un rol model en los docentes, no vi un referente alternativo de la masculinidad hegemónica. Tanto a la hora del almuerzo como de los refrigerios vi el sexismo sostenido por los docentes hombres y las mujeres. Sería necesario un segundo taller con ambos grupos. Fue llamativo que un director se fuera a medio taller apelando a que tenía otro compromiso. Creo que fue más porque se sintió develado con lo que iba apareciendo. La rivalidad entre los docentes también fue palpable.

“Para mí docentes, directores, mujeres docentes legitiman la violencia sexual con sus comentarios, su relacionamiento y su manera de referirse al fenómeno de la violencia sexual” (facilitador)

A la hora de abordar específicamente la violencia sexual hubo mucha evasión y banalización por parte de muchos docentes. Por ejemplo, muchos dijeron “si a ellas les gusta”. Se ve la tendencia clara de complicidad para no dañar la imagen institucional. Se observó mucho silencio para no delatar lo que saben que pasa. Se ve que hay muchos intereses en juego.

“Me llamó la atención la legitimación de la violencia sexual en nombre de la ciencia” por ejemplo uno de los docentes reitero su referencia a la antropología para justificar algunas de las características de la masculinidad hegemónica. También se escuchó decir que “sabemos que somos personas libres, pero vivimos atadas” eso podría representar para los docentes hombres resistencia a tocar o cuestionar los privilegios masculinos. Hubo uno de los docentes, el director que se fue del taller, que anduvo invadiendo los distintos grupos, influyendo a través de comentarios, bromas y chistes, “yo lo vi como un vigilante del patriarcado o del modelo hegemónico de masculinidad”. Ese mismo docente expresó las siguientes: “cada especie busca lo mejor para reproducirse”, “uno no tiene pene sino pena” y “el hombre tiene tres patas” clara referencia a las dos piernas y el pene.

Me llamó la atención la camaradería que los docentes han construido a través de la formación de género que el MINED les ha ofrecido, camaradería que genera un ambiente de bromas, burlas y banalización. “Yo veo que no hay conciencia en los docentes de que su práctica, su manera de relacionarse reproduce la masculinidad hegemónica”. Se reiteró el hecho de que muchos son docentes y padres simultáneamente con lo cual familia y escuela son eslabones de una misma construcción. También llamó la atención las experiencias sobre la iniciación de la sexualidad de los chicos siendo llevados donde las trabajadoras del sexo. Las experiencias denotan la vigencia de una práctica añeja. Independientemente del grupo de hombres, de la posición, del rol, contexto o nivel académico el imaginario cultural patriarcal y las práctica sexistas son las mismas.

Fue impactante escuchar de los docentes hombres que el problema que propicia la violencia sexual son las leyes. Sienten que las leyes les permiten vengarse de lo que ellos sufrieron en la escuela. Es

decir, se reconoce un conflicto generacional. Esta percepción se relaciona con el rumor general de que vivimos lo que vivimos por tantas leyes. Para los docentes las leyes son una barrera para corregir a la antigua. Y reconoce que todo tiempo pasado fue mejor en términos de violencia sexual. Son patente dos conflictos: con la ley y lo generacional.

Varios docentes se escudan en no dañar la imagen de niñas o niños violados lo cual invisibiliza el fenómeno legitimando y aumentando la impunidad. Es claro que la normalización de la violencia sexual no permite ver la magnitud del fenómeno.

“Los docentes actúan como piloto automático y generan una cultura de confort, pero cuando se generan preguntas ese modo automático se desarticula.

Agradecemos la oportunidad que nos han dado de poder apoyar este importante proceso. Estamos seguros que los resultados serán una importante contribución a la Educación en El Salvador.
