

Ser hombre y docente en la escuela pública salvadoreña: Masculinidad hegemónica y legitimación de la violencia sexual¹

Being a man and a teacher in the salvadoran public school: hegemonic masculinity and the legitimation of sexual violence

Walberto Virgilio Tejeda Guardado

Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas"
El Salvador
tejedor12.cbc@gmail.com

Resumen: La violencia sexual es un fenómeno que persiste en la escuela pública salvadoreña y que afecta directamente al estudiantado que lo sufre, a sus familias y comunidades. En este artículo se ofrece un análisis a partir de algunos hallazgos de la reciente investigación titulada "Masculinidad hegemónica y legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña" (2020), cuyos sujetos de investigación fueron, principalmente, docentes hombres de escuelas públicas de San Salvador. En dicha investigación se afirma que el proceso de construcción de la identidad de género de los docentes hombres no ha escapado a los mandatos culturales androcéntricos y patriarcales que generan un modelo hegemónico de masculinidad y que ese modelo influye decisivamente en su práctica docente. En el artículo se plantea que la construcción social de la masculinidad hegemónica está íntimamente relacionada con las formas de legitimación de la violencia sexual en la escuela pública salvadoreña.

Palabras clave: Masculinidad hegemónica, docentes hombres, imaginario cultural, escuela pública, violencia sexual, legitimación.

Abstract: Sexual violence is a phenomenon that persists in Salvadoran public schools, directly affecting the students, their families and the community. This article offers an analysis based on findings of the recent study: "Hegemonic



masculinity and legitimation of sexual violence of male teachers in the Salvadoran public school” (2020), whose research subjects were, mainly, male teachers from public schools of San Salvador. This research affirms that the process of construction of the gender identity of male teachers has not escaped the androcentric and patriarchal cultural mandates that generate a hegemonic model of masculinity that influences their teaching practice. The article states that the social construction of hegemonic masculinity is intimately related to the forms of legitimization of sexual violence in the Salvadoran public school.

Keywords: *Hegemonic masculinity, male teachers, cultural imaginary, public school, sexual violence, legitimation.*

Introducción

Existe un amplio desarrollo teórico que problematiza las relaciones de inequidad y desigualdad entre los géneros, de cómo estas han sido configuradas y su impacto en la educación (OIE, 2000; Ballester, 2015; UNESCO, 2000 y 2018; UNICEF 2020). Se ha reflexionado sobre la desigualdad de género y los obstáculos para alcanzar la tan anhelada educación inclusiva entre mujeres y hombres. Actualmente, hay mayor aceptación de que el involucramiento en género de los hombres, dado su rol preponderante en casi todas las sociedades es clave para alcanzar la igualdad de los sexos en todas las esferas de la vida. Los hombres ejercen, según el *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo* (1994) “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”. (*Informe*

de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, 1994, p. 24). Lo anterior incluye las decisiones de políticas y programas a nivel del ámbito educativo.

La violencia sexual y su legitimación es un fenómeno persistente en la escuela pública salvadoreña (Alas et al., 2019; Bermúdez, 2016; Tejeda y Hernández 2020). Esta problemática está vinculada a patrones culturales androcéntricos, adoptados por mujeres y hombres, que influyen tanto en la configuración de su identidad de género como en la reproducción y legitimación de prácticas patriarcales. Valga decir que la adopción de comportamientos, actitudes y prácticas androcéntricas, por parte de las mujeres a nivel general y de las docentes a nivel particular, responde a los condicionamientos y mecanismos de subordinación que se impone desde la estructura patriarcal. En cuanto a los docentes hombres, la construcción social de

su identidad de género está fuertemente influenciada por el canon de la masculinidad hegemónica que condiciona su ser hombre y su ejercicio docente en la escuela pública salvadoreña, en adelante EPS.

Ahora bien, el involucramiento de los hombres en los asuntos de género, en todos los niveles y ámbitos de la sociedad, continúa siendo un reto, sobre todo porque atenta contra el poder establecido, fundamentalmente en manos de hombres. El abordaje de género que hace la mayoría de los docentes salvadoreños se centra y reduce a la diferencia sexo-genital y no a la desigualdad de género. En la EPS son escasas las referencias que problematizan ese sistema de desigualdad y las relaciones de poder entre hombres y mujeres, transversal e interseccionalmente. Esto da pie a actitudes de confrontación y guerra de sexos², enfoque patriarcal, con el que se naturaliza la asimetría sexual y se banalizan los esfuerzos de desaprendizaje de los patrones culturales androcéntricos.

Equiparar la diferencia sexual con la desigualdad conlleva a la normalización y reproducción de estereotipos y roles, socialmente construidas e impuestos a hombres y a mujeres. Lo antes dicho, es importante de cara a la revisión de los contenidos, enfoques y metodologías con los que se impulsa procesos de formación en género con el personal docente de la EPS.

Ser docente y hombre en la EPS representa un doble poder, real y simbólico, que puede validar y reproducir un sistema educativo tradicional o contribuir con su transformación. Ignacio Martín-Baró (1990) refiriéndose a los maestros afirma: “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” (Martín-Baró, 1990, p. 277). Y reconoce que hay “una importante tarea que realizar de concientización a todos los educadores” (Martín-Baró, 1990, p. 277). En refuerzo a esto último, 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” (Freire, 2002, p. 65).

Partiendo del *corpus* teórico y jurídico vigente del sistema educativo salvadoreño se encuentran importantes aportes del enfoque de género que pueden ser aprovechados para avanzar hacia una educación inclusiva sin discriminación y la tan anhelada igualdad de género en la educación. Lo anterior conlleva a revisar la política educativa en género del Ministerio de Educación y sus instrumentos jurídicos para frenar problemáticas como la violencia sexual.

El análisis en este artículo se sustenta en los hallazgos del estudio explicativo: “Masculinidad hegemónica y legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña (Tejeda y Hernández, 2020). Dicho estudio, con enfoque cualitativo fenomenológico, incluyó como sujetos de investigación, prioritariamente, a docentes hombres de escuelas públicas del departamento de San Salvador³. De manera especial se incluyó a directoras, docentes mujeres y funcionariado del Ministerio de Educación para contrastar la información de los docentes. Las técnicas de investigación cualitativa⁴ utilizadas fueron: talleres vivenciales de masculinidades y entrevistas a profundidad semiestructuradas. A partir de los hallazgos de la investigación se afirma que la construcción de la identidad de género de los docentes hombres se relaciona con las formas de legitimación de la violencia sexual en la EPS.

El artículo está organizado en cuatro apartados: El primero presenta una revisión de la nomenclatura de género en políticas educativas y marcos normativos del Ministerio de Educación para ubicar el análisis de la violencia sexual. En este mismo apartado, se presentan elementos clave del enfoque de género y masculinidades para comprender la construcción social de la masculinidad hegemónica de docentes hombres. En el segundo apartado se presentan los hallazgos referidos a la construcción social de la masculinidad hegemónica derivados de la investigación, base de este artículo. El tercer apartado describe y analiza el fenómeno de la violencia sexual y las formas de legitimación de esta, que persisten en la EPS. Y, finalmente, se exponen algunas consideraciones finales enfocando en los niveles micro y macro educativos del sistema educativo salvadoreño.

1. La política educativa en género del Ministerio de Educación

En cuanto a la desigualdad de género, la violencia sexual y la discriminación de género en la educación salvadoreña resulta ineludible revisar la política educativa en género e instrumentos jurídicos con los que cuenta el Ministerio de Educación para afrontar esas problemáticas. En este apartado se hace

referencia a la política educativa de género y las leyes vigentes que rigen la educación del país. De la misma forma, se presenta un marco conceptual en género y masculinidades para comprender la influencia de la masculinidad hegemónica en la construcción de la identidad de género de los docentes. También, se

hace una puntual referencia lo establecido en el Código Penal referido al delito de la violencia sexual.

El Ministerio de Educación (MINED) en su Ley General de Educación (LGE) 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. (Arts. I y II). También en el Decreto Legislativo No. 735 del 13 de mayo de 2011, determina que: “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, 1996). La Ley de la Carrera Docente también establece prohibiciones sobre cualquier forma de maltrato sexual contra estudiantes o cualquier otra persona miembro de la comunidad educativa (Art. 32). Ahora bien, llama la atención que la Ley General de 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.

Otros documentos oficiales, tales como las políticas educativas, los protocolos, programas y proyectos orientados al logro de una educación

de calidad también incluyen el mandato de una educación no sexista. El texto *Fundamentos de la educación integral de la sexualidad en el currículo de El Salvador* (2014); la *Política de equidad e igualdad de género* (2016-2020) y el *Protocolo de actuación para el abordaje de la violencia sexual en las comunidades educativas* (MINED, 2013) reiteran la apuesta del sistema educativo 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, etcétera.

La oferta de educación presentada en el *Plan Cuscatlán* de 2019 supone el cuestionamiento a los marcos normativos de la educación y, por tanto, existe la posibilidad de reformulación, tanto de la LGE como de la LCD como metas del nuevo modelo educativo salvadoreño (*Plan Cuscatlán*, 2019, pp. 57-58). Dicho plan presenta los proyectos insignias: “Nacer-crecer”, “Mi Nueva Escuela” y “Proyecto Dalton”, orientados a una revolución educativa para el estudiantado salvadoreño (*Plan Cuscatlán*, 2019, p.84). Sin embargo, estos proyectos pasan por alto la desestructuración de los patrones de género y la vigente política sexual androcéntrica en el sistema educativo.

A nivel del marco legal salvadoreño, la violencia sexual es consid-

erada un delito que debe ser sancionado y penado. De acuerdo al Código Penal, en su Libro Segundo, Título IV, Capítulo I, todas las personas menores de 15 años de edad están protegidas de tal delito. Valga decir que en dicho instrumento legal no se explicita el concepto de “indemnidad sexual” y a la cual algunas personas juristas apelan con su incorporación. Dicho concepto hace referencia a que

las personas comprendidas entre 0 y 14 años “no poseen la capacidad de consentir o rechazar las intromisiones en el ámbito personal de la libertad sexual” (Bolaños, 2015). De todos modos, en los artículos comprendidos entre el 158 al 173 del Código Penal (D.L. N° 1030) se establecen las sanciones para dicho delito.

1.1. Educación inclusiva sin discriminación

En El Salvador se reconocen avances en el acceso de mujeres y hombres a la escolarización, pero también grandes desafíos para una educación inclusiva sin discriminación. Uno de esos desafíos es la erradicación de la violencia sexual y el trato diferenciado de las niñas en las escuelas. Cabe señalar que el concepto de inclusión sin discriminación supera los conceptos de exclusión, segregación, integración e inclusión.

Haciendo un parangón con el planteamiento de la Red Global de Educación Inclusiva, RREI (2017) en el texto, “Por una educación inclusiva y de calidad sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades”, hay exclusión, cuando explicita o implícitamente se impide el acceso de las estudiantes a una educación sin prejuicios de género; hay segregación cuando en las escuelas las niñas reciben un

trato diferenciado con respecto a los niños y hay integración cuando las niñas saben que pueden acceder a la escuela pero adaptándose a las reglas de esta. Esta distinción es clave de cara a pensar en estrategias de transformación radical de las condiciones de inclusión con discriminación en las escuelas. Docentes mujeres y hombres reportan, en entrevistas a profundidad, realizadas por Tejeda y Hernández (2020): “Hemos encontrando maestros que siguen haciendo un trabajo muy focalizado a separar a las niñas de los niños” (Tejeda y Hernández, 2020, pp. 61-62). Tomando en cuenta la distinción conceptual que hace la RREI, con respecto al concepto de exclusión, segregación e integración y lo expresado por el personal entrevistado, se confirma el desafío por una educación inclusiva sin discriminación que supere las prácticas de integración y segregación reportadas en la EPS.

En espacios formativos del personal docente es común escuchar discursos de equidad, igualdad de género e inclusión en la educación como un discurso políticamente correcto. Tal como lo reportaron los docentes en taller vivencial de masculinidades, realizado por Tejeda y Hernández (2020): “Las niñas ahora quizá son las que más acceden a la escuela” (p.61). Sin embargo, las estadísticas referidas a la matrícula 2018 muestran que, de 1,425,425 de estudiantes matriculados, el 51% fueron hombres y el 49% mujeres (MINED, 2018). Y aunque la afirmación de los docentes fuese cierta, es necesario revisar si dentro de la EPS existen condiciones que aseguren la convivencia escolar libre de prejuicios de género. En el taller de masculinidades antes citado, los docentes también comentaron: “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” (Tejeda y Hernández, 2020, p. 61). Lo anterior, es un ejemplo del constante escrutinio, con base a prejuicios de género, que se hace del cuerpo y sexualidad de las niñas en la EPS.

Para lograr una educación inclusiva sin discriminación es ineludible acciones concretas que desmonten patrones culturales patriarcales que sostienen la desigualdad de género, la reproducción y normalización de

la masculinidad hegemónica en el estudiantado. 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. Aunque se reconocen avances en términos de equidad entre hombres y mujeres en EPS, pero la discriminación se mantiene. Stromquist (2006) plantea: “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” (Stromquist, 2006, p. 370).

La sola conciencia de género no basta para desmontar las prácticas educativas que naturalizan y normalizan la construcción binaria de género. Se requiere de voluntad política de todas las personas educadoras, tomadoras de decisiones y de toda la comunidad educativa para generar acciones concretas y sostenibles que se orienten a cambios estructurales que permitan poner las bases de una educación no excluyente.

Retomando la RREI (2017), “la inclusión de las estudiantes en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, no constituye ninguna inclusión, en todo caso sería una inclusión con

discriminación” (RREI, 2017, p. 6). La erradicación de prácticas discriminatorias contra las niñas, basado en prejuicio de género, que persisten en

la EPS es un reto a enfrentar si se quiere avanzar hacia la una educación inclusiva y sin discriminación.

2. Marco conceptual en género y masculinidades

Las categorías de género y masculinidades resultan fundamentales para comprender tanto el proceso de aprendizaje de la identidad de género, que, para el caso de los hombres, está condicionada por el molde de la *masculinidad hegemónica*, como del fenómeno de la violencia sexual. Tanto género como masculinidades son conceptos relacionales, clave para el análisis crítico de la construcción de las identidades de género, de los roles de género y la desigualdad entre hombres y mujeres. El enfoque en género y masculinidades contribuye a develar la influencia de la masculinidad hegemónica en la práctica educativa de los docentes y en la convivencia libre de violencia en la escuela pública salvadoreña.

Por masculinidad hegemónica se entiende 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’, ‘perfecto’ y ‘válido’ para todos los hombres; hegemónico, 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.

Robert Connell, citado en De Martino Bermúdez (2013), define el término *masculinidad hegemónica* como “la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (De Martino Bermúdez, 2013, p. 286). De acuerdo a la exploración hecha 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* (1987). Se comprende, según la definición de Connell, que características de “inteligentes”, “fuerte física-emocionalmente”, “independientes”, “controladores” y “proveedores” se acepten comúnmente como parte del significado de ser hombres, con lo cual se da por sentada la superioridad masculina sobre las mujeres y sobre otros hombres que no cumplen con el mandato impuesto.

A través de la construcción social 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). Este mismo autor amplía lo anterior en los siguientes términos: “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, de juego en juego, ir tomando fuerza para vencer a los otros”. (Madrigal, 2010). Los ámbitos familiares, comunitarios y educativos son escenarios de entrenamiento para la mascu-

linidad hegemónica y por ello también resultan ser ámbitos clave para desmontar las condiciones que propician esa masculinidad.

Lo antes expuesto está estrechamente relacionado con la configuración de la asimetría sexual desde la cual se configura un sistema binario desigual que naturalizan roles sexuales y de género para 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) en *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, plantea que: “muchos, si no todos, los rasgos de la personalidad que hemos llamado masculinos o femeninos van tan poco ligados al sexo” (Mead, 1935, p. 308). De tal manera que 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 a partir del dato biológico (pene o vulva) interpretado al nacer.

Estas construcciones reflejan una lógica de dominación de género arraigada en el entramado social bajo la cual, hombres y mujeres aprenden de forma diferenciada y en contraposición, configurando un sistema binario asimétrico que, además, se robustece con otras lógicas de dominación tales como: la étnico-racial,

la clasista, la etérea, la patrimonial. Conviene subrayar que la imposición de la idea de ‘superioridad’ masculina y de “inferioridad” femenina que se configura desde ese binarismo asimétrico se traduce, entre otras

cosas, en prácticas misóginas cotidianas que se patentan en prácticas educativas en la escuela pública salvadoreña. 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. (Lagarde, 2012, p. 522).

La cultura patriarcal subyace al fenómeno de la violencia sexual y por ello, resulta clave entenderla. 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” (Lagarde, 2012, p. 360). Para Gerda Lerner (1986), el patriarcado es “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).

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. Resulta fundamental

reconocer que la sexualidad es una construcción histórica sobre la base del sexo y un engranaje de poder. Michael Foucault (2008) afirma que “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). La sexualidad contiene un carácter de poder. Para Kate Millet (1970): “[...] 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” (Millet, 1970, p. 67).

La misma autora explicita 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). Y agrega, “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, p. 70). A través de variados ejemplos, en los que se aprueba la superioridad y complacencia masculina, se puede constatar la vigencia de una política sexual androcéntrica en la educación pública salvadoreña. Las distintas formas de legitimación de la violencia sexual ratifican esto último y se exponen más adelante.

3. El canon de la masculinidad hegemónica

En este apartado se presentan las características exigidas y valoradas socialmente de ser hombres, las ideas más influyentes del imaginario cultural en la construcción

de la masculinidad hegemónica, la sintomatología del fenómeno de la violencia sexual en la EPS y las formas de legitimación de esta.

3.1. Características exigidas y valoradas socialmente de ser hombre

La información propiciada por docentes hombres da cuenta de la influencia de la masculinidad hegemónica en la configuración de la identidad de género de estos. Asimismo, los aportes de docentes mujeres confirman que la identidad de género de los docentes hombres está fuertemente marcada por patrones culturales androcéntricos y patriarcales que impactan en la escuela, normalizando y legitimando un modelo hegemónico de masculinidad que a la vez influyen en prácticas educativas en los centros escolares.

Desde esa masculinidad, características tales como; la fuerza física,

la fuerza emocional, la potente sexual, el control e independencia y el aprendizaje de cazador, se exigen y valoran socialmente. Esas características, mayormente reportadas, se traducen en ejercicios de poder, de control, dominación y violencia contra las mujeres y también contra aquellos hombres que no calzan con el canon de esa masculinidad. La masculinidad hegemónica, tal como ha sido identificada, no es casual ni aislada, sino sistemática y transversal involucrando a la EPS en su reproducción.

Las características que más se exigen y valoran socialmente de ser hombres, según los docentes en

taller vivencial de masculinidades, realizado por Tejeda y Hernández (2020) son: Estatura alta (de 1.70 en adelante); el color de piel (blanca); color de ojos (azules o verdes); la procedencia (citadino); la edad (de 18 a 30); vestimenta formal y de 'buena' marca; título universitario en carreras rentables; posesión de bienes (carro de lujo, casa propia y buen salario) y con esposa e hijos (sic). Ahora bien, la simple observación cotidiana evidencia que muchos hombres, no cumplen con muchas de estas características. Sin embargo, muchos hombres al no cumplir con esas características se validan en el modelo hegemónico de masculinidad mediante el ejercicio de poder, control y dominación con personas de su entorno. El hecho de que algunos hombres no calcen con las características físicas exigidas no significa que no encarnan otras características con las cuales pasan el examen de la masculinidad hegemónica. Como lo expresa Madrigal (2010), "esa masculinidad hegemónica está arraigada independientemente de los rasgos físicos del hombre" (Madrigal, 2010, p. 51).

Tanto docentes hombres como docentes mujeres confirman que, en los distintos escenarios de socialización, los hombres son entrenados para desarrollar la *fuerza física* pero también la *fuerza emocional*. Todas las expresiones que denotan sensibilidad, afecto, prácticas de cuidados, impotencia, tristeza, llanto, voz suave,

son ridiculizadas y desaprobadas. En cambio, expresiones como la agresividad, la seriedad, la valentía, la voz fuerte, el grito y violencia son valoradas y hasta promovidas. Como lo reportan los docentes en el taller vivencial de masculinidad realizado por Tejeda y Hernández (2020): "[...] al hombre se le enseña a tragarse los sentimientos y si el hombre llora o es débil, es maricón, es pipián. Debe ser fuerte por naturaleza, imponente, mujeriego, que no llore, y si llora, ¡sos niña!; Es rompecorazones, se le permite tener mujeres". (Tejeda y Hernández, 2020, p. 53.)

La fuerza es una característica altamente exigida y representa el carácter masculino indomable, tal como lo expresa otro docente en una entrevista a profundidad, realizadas por Tejeda y Hernández (2020): "No tiene que tener un carácter que puedan doblegar fácilmente". (Tejeda y Hernández, 2020, p. 53). En la escuela, la tarea de levantar los pupitres normalmente es asignada a los niños bajo el supuesto de que son los más fuertes. Mientras que las tareas de limpieza, como barrer y trapear, se interpretan como actividades suaves que no requieren de fuerza y, por tanto, se asignan a las niñas. Esto es una pequeña muestra de la cadena de reproducción de la desigualdad de género.

Otras de las características exigidas para ser hombre, según los docentes, está ligada a las distintas

formas con las que se expresa la supuesta *potencia sexual*. Se mantiene la concepción de que el hombre, biológicamente, es el macho robusto y de órgano viril grande con lo cual se constata la visión falocéntrica (el pene como centro) que refuerza esa masculinidad hegemónica. La potencia sexual, identificada por los docentes, forma parte de la lógica del mandato de la masculinidad y coincide con la tipología de las potencias del mandato de la masculinidad que Rita Segato (2019) ha identificado, que son: “la 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”. (Segato, 2019, p. 29). La potencia sexual, según la autora citada, “trata de una forma de afianzamiento y reafirmación de la potencia viril que incluye códigos y, por supuesto, pactos de silencio y complicidad”. (Segato, 2019, p. 216).

También los docentes reconocen el *poder* como otras de las características de la masculinidad hegemónica. El poder en su acepción de control y dominio que se traduce en la denominada triada de la violencia de género: contra las mujeres, contra sí mismo y contra otros hombres, sobretodo aquellos que no cumplen con el patrón de la masculinidad establecida

(Kaufman, 1989, pp. 28-56). Esta triada se da “en una sociedad o sociedades basadas en estructuras de dominación y control” (Kaufman, 1989, pp. 28-56).

Y, tal como lo expresaron los docentes en el taller de masculinidades, realizado por Tejeda y Hernández (2020), respondiendo a la pregunta sobre el significado de ser hombre: “él tiene la sartén por el mango y el mango por el sartén” (Tejeda y Hernández, 2020, p. 54). Con esta aseveración se reconoce la internalización de la idea de poder a través de la construcción social de la masculinidad hegemónica. También los docentes distinguieron los distintos modos y formas de cómo los hombres demuestran su poder: “a nosotros nos gusta tener un control, unos como maestros, otros mecánicos, unos como soldados, otros como policías y otros como pandilleros” (Tejeda y Hernández, 2020, pp. 54-55). Identifican, además, que el poder asignado a los hombres se traduce en la ocupación de los mayores cargos públicos, con mejores salarios y, por tanto, con mayor poder adquisitivo. Valga decir que en contextos de empobrecimiento de muchas comunidades educativas de El Salvador la figura docente es asociada al poder adquisitivo lo cual refuerza su privilegio masculino.

Ser *cazador* es otra de las características que los docentes reconocen que ha influenciado la construcción de su masculinidad. A partir de la experiencia en carnavales, contada

por un docente en una entrevista a profundidad, realizada por Tejeda y Hernández (2020) afirma 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” (Tejeda y Hernández, 2020, p. 52). La expresión ‘mi presa’ confirma el aprendizaje de cosificación del cuerpo de las mujeres, a quienes se les considera simple objeto sexual y a quienes se pueden devorar. Gerda Lerner (1986), en su obra *La creación del patriarcado*, de hace varias décadas, critica la concepción patriarcal que acepta el fenómeno de la asimetría sexual diciendo que “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” (Lerner, 1986, p. 11). El proceso sistemático de entrenamiento, físico y mental, en la fuerza, la rapidez, la astucia y la resistencia, conlleva a la naturalización de características como la de cazador.

Los docentes reconocen que la característica de cazador tiene un fuerte vínculo con la violencia sexual e informan que algunos docentes hombres están prestos a aprovecharse de estudiantes que consideran vulneradas por el abuso sexual que están sufriendo en su entorno familiar o comunitario. Por tanto, si en la construcción de la masculinidad hegemónica se incorpora la característica de ‘cazador’, entonces ésta se relaciona con la apropiación del cuerpo de las mujeres y con la violencia sexual.

3.2. Imaginario cultural de la masculinidad hegemónica

De acuerdo a Tejeda y Hernández (2020), “las ideas más potentes que se han encontrado como parte del imaginario cultural son las siguientes: ideas religiosas, militarismo y sexualidad” (Tejeda y Hernández, 2020, p. 64). Sobre esta triada se condensan las múltiples ideas, creencias, símbolos y prácticas que sirven para continuar entretejiendo un modelo hegemónico de masculinidad, reforzar su legitimidad y asegurar su perpetuidad.

Con relación a la primera idea, han sido reiterativas las referencias a *ideas*

bíblicas que refuerzan la creencia de la superioridad masculina y en consecuencia la idea de sumisión de las mujeres. Uno de los docentes, en una entrevista a profundidad, realizada por Tejeda y Hernández, recuerda: “hay una frase que hace referencia a que la mujer se tiene que someter a su marido” (Tejeda y Hernández, 2020, pp. 64-65). Y como esas, hay muchas referencias bíblicas que enaltece el privilegio masculino y legitiman la subordinación de las mujeres. Además, se reconoce que tanto la religión, en este caso el cristianismo,

como la interpretación de los textos bíblicos son campos controlados por hombres.

También en muchos docentes está arraigada la creencia que emana de uno de los relatos de la creación, plasmados en la Biblia, de que el hombre fue creado antes que la mujer y con base esta creencia se le acredita ventaja y privilegio. En el taller de masculinidades mencionado, un docente recordó la frase que escuchó de otro hombre en el que aseveró que: “hombre significa Dios” (Tejeda y Hernández, 2020, p. 65). Y, una directora, en una entrevista a profundidad, también 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”. (Tejeda y Hernández, 2020, p. 65). En suma, tanto docentes hombres como docentes mujeres reconocen que el imaginario cultural cristaliza ideas que sacralizan lo masculino desaprobandando todo aquello considerado no masculino.

Con respecto al *militarismo*, segunda idea, los docentes reconocen su influencia en la construcción de su masculinidad y cómo éste continúa influyendo en las actuales generaciones de estudiantes. Muchos docentes, actualmente en servicio nacieron en la década de los 70 y recuerdan que les tocó crecer y educarse, viendo a los militares como

modelos de referencia. Uno de esos docentes expresó: “Todos queríamos ser militares, zapatos lustrados, camisa metida, arreglados, siempre con disciplina” (Tejeda y Hernández, 2020, p. 65).

Las referencias al militarismo, activa 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 actuales generaciones de estudiantes. A nivel macro y micro educativo se sigue fomentando prácticas enmarcadas en el militarismo que cumplen la función de modelaje para las generaciones presentes. Los docentes revelaron que “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” (Tejeda y Hernández, 2020, p. 66). Así que, el militarismo es una idea viva e influyente en la configuración de la masculinidad hegemónica y en consecuencia con la legitimación de la violencia sexual.

Con respecto a la tercera idea, la concepción de *la sexualidad* en la mayoría de docentes es instrumental, pues consideran que esta es solo para la reproducción de la especie humana. El aprendizaje de la masculinidad de los docentes alberga el aprendizaje de la sexua-

lidad desde una visión conservadora, lo cual revela patrones de crianza, tanto en las familias como en la escuela, en los que la educación integral de la sexualidad no tiene cabida y en todo caso se da de forma diferenciada. Valga decir que la educación sexual en las escuelas públicas, cuando se da, es moralista y conservadora. Los docentes hacen referencia a las prácticas y ritos de iniciación de su sexualidad. Una práctica común es la de haber sido llevados donde las *cipotas*, refiriéndose a las trabajadoras sexuales. Uno de los docentes lo expresó de la siguiente manera: “Yo estuve aferrado a otra generación, ¿vá?, en donde de repente le decían a uno:

‘Ah, ya cumpliste los dieciséis años, vámonos donde las cipotas’”. (Tejeda y Hernández, 2020, p. 67). 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 les interpreta como objeto sexual e instrumentos de reproducción.

La concepción patriarcal que mantienen los docentes del cuerpo y de la sexualidad continúa influyendo en los procesos de aprendizaje del estudiantado con lo cual también se reproduce la asimetría sexual, desde la que se justifica la desigualdad de hombres y mujeres.

3.3. La violencia sexual en la escuela pública salvadoreña

La violencia sexual es una problemática que requiere de un análisis transversal e interseccional. 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

crucado de violencia sexual con las construcciones de género, la clase, lo étnico-racial, contextos de vida y la edad.

Uno de los impactos asociados con la masculinidad hegemónica es el delito de la violencia sexual. Un docente afirma: “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, 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.” (Tejeda y Hernández, 2020, p.50).

De manera general se puede decir que muchos hombres, por la socialización en la masculinidad hegemónica, son propensos a ser factor de riesgo para las mujeres.

El concepto, *hombres como factor de riesgo*, fue acuñado por el médico investigador mexicano Benno de Keijzer (1997), citado por Madrigal y Tejeda (2010) en su guía pedagógica *De tal palo, tal astilla*. Por violencia sexual se entiende, según Tejeda y Hernández (2020):

[...] “todas las expresiones y prácticas de 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. 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”. (Tejeda y Hernández, 2020, pp. 70-71).

Y, también afirman que este delito 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 masculino y lo femenino. Prácticas como el hostigamiento, el acoso sexual, el uso de lenguaje sexista, son normalizadas como afirmación de esa masculinidad hegemónica que se ha expuesto. (Tejeda y Hernández, 2020, pp. 70-71)

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. Muchos de ellos niegan la ocurrencia de la

violencia sexual en sus centros escolares, pero reconocen casos de violación sexual y de docentes agresores sexuales en otros centros educativos. Existe la actitud de muchos docentes 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 oportuna e integralmente.

Las cifras oficiales de violencia sexual en la EPS 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 subregistro de las distintas expresiones de violencia sexual, así como de casos en los que la violación sexual se ha consumado. Según Bermúdez-Valle, A. (2016): “los estudiantes reportaron haber visto a un docente que se le insinuaba sexualmente a una compañera (31.6%); así también reportaron haber observado a docentes tratar de manera diferente a compañeras, favoreciéndolas, por ser mujeres (36.9%); y el conocimiento de compañeras que han establecido relaciones sentimentales con un profesor (18.8%)”. (p. 95).

Según nota periodística (*La Página*, 2012), citado por Gil et al. (2015), se reveló que 603 docentes fueron denunciados por abuso sexual (Gil et al., 2015, p. 234). Recientemente se conoció el caso de un profesor de educación física de un centro escolar en Apopa, de 43 años, quien violó a una menor de once 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”. (*La Página*, abril de 2019). La violencia sexual en la escuela pública salvadoreña es un secreto a

gritos, la cual no logra ser atendida de manera eficaz y oportuna. En otra nota periodística se reporta sobre dos docentes capturados por violencia sexual ejercida a niños de 5 a 8 años, 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).

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.

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

Frente a la violencia sexual existen varias formas de legitimación que se vinculan con la masculinidad hegemónica. Según la RAE (2019) *legitimación* es la “acción y efecto de convertir algo en legal o legítimo”.

También se puede entender como “andar según la ley”. Estas definiciones equiparan lo legal y legítimo, aunque ambas palabras requieren de una definición propia. Lo legal “se apega al derecho, está dentro de un

marco jurídico, nos limita a lo que se puede o no hacer desde la visión de la ley. Lo legítimo además implica seguir un camino correcto, justo, auténtico, moral y ético” (Arredondo, 2015). De cara a la violencia sexual, lo “legal” y lo “legítimo” pareciera fusionarse en una simbiosis. Se reconoce que la violencia sexual persiste a pesar de la existencia de marcos normativos que la penalizan. En la información brindada por los docentes, confirmada también por las docentes, se menciona que existe impunidad en la mayoría de los casos de violencia sexual denunciadas, así como cadenas de complicidad entre los mismos docentes que impiden que se atienda la problemática. Aunque lo legal y lo legítimo parece combinarse, existe un predominio de las legitimaciones con base a construcciones culturales.

La *complicidad masculina* es una de las principales formas de legitimación identificada en la EPS. La mayoría de hombres incorporan la complicidad como un acto de lealtad con sus pares. 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. Una directora, refiriéndose a la impunidad en los casos de violencia sexual expresó: “No pasa nada, los mismos hombres se encubren” (Tejeda y Hernández,

2020, p. 82). Y agregó: “no sé si el Ministerio de Educación taparía 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?” (Tejeda y Hernández, 2020, p. 82). La sospecha de la directora es que la complicidad y la impunidad es estructural o, más bien, es transversal al sistema educativo.

Expresiones tales como “ver, oír y callar”, son comunes lo cual contribuye a que los agresores no se les investigue y, por tanto, queden impunes. Además, la influencia de estructuras pandilleriles, que rodea a muchas EPS fomenta el silenciamiento de la violencia sexual y su impunidad. Los casos de violencia sexual de docentes hombres, comúnmente no son denunciados. Se manifiesta que en la ruralidad pareciera ser un privilegio el hecho que un docente del área urbana establezca una relación sexual con una de sus estudiantes, es decir, la comunidad educativa no lo cuestiona sino que lo normaliza. El relato de un docente revela lo siguiente: “[...] 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?’” (Tejeda y Hernández, 2020, p. 83).

Tanto el silencio de los docentes hombres, en los casos de violencia sexual, no es aislada sino estructural y genera una cadena de complicidad masculina que fomenta la impunidad en ese delito. Lo anterior, guarda relación con lo que Rita Segato (2019) llama, la 'lealtad corporativa' y con el miedo de los hombres a aliarse a la posición femenina ya que de hacerlo estarían traicionando esa lealtad que es imperativa a la masculinidad hegemónica.

Otra de las legitimaciones se da con base a la *transferencia de responsabilidad* hacia las mujeres de la violencia sexual que sufren. Las docentes expresaron que "los hombres llegan hasta donde la mujer se lo permite" (Tejeda y Hernández, 2020, p. 83). 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. Culturalmente se sostiene que las mujeres consienten y permiten la violencia que sufren y en muchos casos, por su manera de vestir o de arreglarse se les acusa de ser las que provocan a los hombres. Tal como lo dijeron los mismos docentes: "a las niñas extrovertidas, rebeldes o que expresan mayor independencia se les considera indignas y son etiquetadas de perras y prostitutas, y a las que se les interpreta como recatadas, reservadas, sumisas se les valora como santitas" (Tejeda y Hernández, 2020, p. 83). De

modo necesario habría que decir que, el fenómeno de la violencia sexual continúa centrándose en las mujeres con lo cual no sólo se libera de responsabilidad a los agresores sexuales, sino que también fortalece una cultura de impunidad. Ante esto, es radicalmente importante acentuar un análisis político del fenómeno de la violencia sexual y no una consideración moralista culpabilizadora.

En estrecha relación con lo anterior también se da la *culpabilización* y *patologización* como otra forma de legitimación. La culpabilización al estudiantado que sufre violencia es reforzada por los casos emblemáticos que ocurren a nivel nacional, cuyos agresores quedan impunes y a sus víctimas se les culpabiliza. La patologización de la violencia sexual, postura compartida por hombres y mujeres, considera que esta ocurre por enfermedad. En una entrevista a profundidad, realizada por Tejeda y Hernández (2019), una directora expresó: "yo creo que eso es ya una enfermedad mental". (Tejeda y Hernández, 2019, p. 84). Esta concepción abre la posibilidad de eximir de responsabilidad a quienes ejercen violencia sexual.

Hay que decir que la culpabilización y patologización se ejerce de manera diferenciada. Si la violencia sexual se ejerce contra un niño, se aplica la patologización, pues se acusa al docente de desquiciado mental, aberrante, inmoral, tal como

lo expresa uno de los funcionarios del MINED en una entrevista a profundidad, realizada por Tejeda y Hernández (2019): “yo siento que es una aberración, algo ilícito en la parte sexual” (p. 84). En cambio, si la violencia sexual se ejerce contra una niña, toma fuerza la culpabilización a quien se le acusa de coqueta, provocativa, puta y ofrecida, tal como lo afirma un docente: “la ven comúnmente como regalona y la tratan como prostituta” (Tejeda y Hernández, 2020, p. 85). Tanto la patologización como la culpabilización resguardan el “privilegio masculino”.

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 para salvaguarda la imagen de las instituciones educativas con lo cual se da la *legitimación institucional*. El relato de un docente reveló este tipo de legitimación. Contó el caso de una estudiante violada fuera del entorno escolar, mismo que él comunicó a la directora de la escuela, quien le expresó las siguientes palabras: “no se meta profesor, mejor hágase el maje porque ahí sí está serio”. (Tejeda y Hernández, 2020, p. 85). Lo anterior, revela que la escuela no es un espacio que proteja y garantice los derechos del estudiantado. La socialización de protocolos de atención de la violencia sexual en las escuelas públicas es limitada o nula lo cual

denota el poco interés de frenar la problemática. Tanto el funcionario del MINED, como las directoras, directores y docentes de la escuela pública tienen un conocimiento limitado y disperso sobre las leyes, procedimientos y protocolos para la atención de la violencia sexual. En algunos casos, el conocimiento limitado que se tiene no se utiliza a favor de quienes sufren la violencia sexual, sino de los agresores.

Son recurrentes las prácticas de conciliación en los casos de violencia sexual de docentes, traducida en arreglos económicos con las familias de las víctimas, tal como lo señala un docente: “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” (Tejeda y Hernández, 2020, p. 86). Con esto, se violan los marcos legales vigentes en el sistema educativo y el en país profundizando en una cultura de impunidad. Por ejemplo, según la LEIV (2011) en su artículo 58, “se prohíbe la Conciliación o Mediación de cualquiera de los delitos comprendidos en la presente ley” (LEIV, 2011, 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” (LEPINA, 2011, p. 40).

La legitimación institucional de la violencia sexual, a nivel micro en las escuelas públicas, se agrava con la legitimación a nivel macro educativo y del sistema judicial. Esta afirmación se sustenta en 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 la víctima y victimario formaran un hogar (Nóchez, 2017). Los casos de docentes que han sido denunciados por violencia sexual, sólo han sido removidos o trasladados a otro centro escolares y no son despedidos, son otra manera de legitimación institucional.

Tanto la violencia sexual como la legitimación de esta tiene serias implicaciones para la educación. Es una problemática que afecta de manera general a niñas, niños y mujeres en el ámbito educativo, genera daños psicológicos y sociales integrales con consecuencias irreparables, tanto en las niñas y niños que la sufren, como para sus familias y la comunidad.

Dentro de los daños se incluyen los riesgos de padecer enfermedades, embarazos no deseados, trastornos psicológicos, estigma, discriminación y dificultades en la escuela (UNICEF, 2010). La revictimización y estigmatización que sufren niñas y niños a raíz de la violencia obstaculiza su proceso educativo y en muchos casos les obliga a desertar de la escuela.

Este fenómeno es incongruente con el corpus filosófico del sistema educativo y materializa una práctica antiética que se puede frenar. La violencia sexual de docentes hombres no es un determinismo biológico sino una práctica de poder aprendida y, por tanto, pueden ser desmontada. Es necesario incorporar la perspectiva de masculinidades en el sistema educativo con el fin de involucrar a los docentes hombres como aliados para la erradicación de dicha problemática. La perspectiva de masculinidades significa metodologías y estrategias que permitan analizar, críticamente, los plurimecanismos androcéntricos en los que se socializan los hombres. Mediante procesos con esta perspectiva, los hombres desnaturalizan su identidad de género e inician su proceso de liberación de los cánones patriarcales. Porque, tal como lo dice M. Kaufman (2015), “el problema no son los hombres, sino las estructuras e ideologías del patriarcado”.

4. Consideraciones finales

Como se ha venido planteando, 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, clasista, adultocéntrica y racial. 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 han expuesto. Los docentes reconocen que, a través de su ejercicio pedagógico, participan –consciente o no– de la legitimación de la violencia sexual. A través de la educación pública salvadoreña, se sigue manteniendo y legitimando una política sexual androcéntrica, en virtud de la validación de ideas, creencias, mecanismos que normalizan los privilegios masculinos, las prácticas de control y dominio que ocurren en la esfera micro educativa pero también a nivel macroeducativo. 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. Al respecto se requiere voluntad política para tomar decisiones contundentes de cara a erradicar la desigualdad

de género, la injusticia de género y la impunidad. Es urgente pensar en estrategias, tanto a nivel micro como macro educativo.

A *nivel microeducativo* es imperioso dar seguimiento a acciones afirmativas para la prevención de la violencia de género y sexual que algunos centros escolares están desarrollando. Para ello es urgente desromantizar y desmoralizar la educación sexual en las escuelas mediante la puesta en práctica de la formación en educación integral de la sexualidad. Resulta sugerente que en cada territorio el personal directivo, docente y administrativo de cada centro escolar gestione apoyos de personas e instituciones que cuenten con experiencia y lecciones aprendidas para el trabajo en masculinidades en su cruce con la educación integral de la sexualidad, los derechos de la niñez y de la persona humana.

Otra necesidad urgente de abordar se centra en el diseño y puesta en marcha de una estrategia de socialización de protocolos y rutas de atención de la violencia sexual, en los centros escolares en coordinación con el Ministerio de Educación, el cual tiene la obligación de fortalecer las capacidades del personal docentes y personal administrativo, de los centros escolares en los marcos normativos y protocolos de atención de la violencia sexual. Es

ineludible que el personal docente, administrativo y funcionarios 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 con lo establecido en las leyes especiales vigentes en el país: LEIV, LEI, LEPINA y el mismo Código Penal.

Pensar en campañas locales de prevención de la violencia sexual puede generar un ambiente de convivencia para todas y todos. Sobre todo, si se piensa en campañas permanentes con la participación de los docentes hombres de la comunidad educativa, directoras, directores, estudiantado y referentes de familia, en alianza con organizaciones de la sociedad civil, la coordinación con instancias estatales y gobiernos locales, que actúan dentro de la zona geográfica de los centros escolares.

También es absolutamente necesario emprender un proceso de la eliminación de actividades cosificadoras del cuerpo de las mujeres, tales como las cachiporras, reinas de belleza o bailes que se realizan en actos celebrativos y conmemorativos. Reemplazar estas actividades sexistas requiere de una buena dosis de creatividad para generar otras actividades artísticas inclusivas no sexistas en las festividades escolares. Este proceso puede desarrollarse en alianza con docentes

hombres que están en desacuerdo con la cosificación de las mujeres. Hay que politizar y sostener las pequeñas prácticas educativas que afirman la prevención de la violencia de género y sexual en los centros escolares. Algunas prácticas educativas no sexistas –por muy pequeñas e irrelevantes que parezcan– sirven de referencia y afirmación en la construcción de una cultura preventiva, de protección y convivencia inclusiva para todas y todos. La sostenibilidad de esas prácticas y la visibilización puede alcanzar efectos a un nivel más amplio del sistema educativo.

Desde el nivel micro se recomienda al MINED alentar y poner en marcha estudios cualitativos que respondan a cómo se construyen las representaciones de la masculinidad y de las relaciones de género en las distintas etapas del desarrollo humano. Se sugiere en dichos estudios tomar en cuenta la identificación de modelos de masculinidades alternativas que puedan ser utilizados para afianzar estrategias educativas sostenibles encaminadas a la creación de una cultura de cuidados clave para la convivencia escolar.

A nivel macro educativo y frente algunas oportunidades de reformulación de leyes y políticas educativas se puede incorporar el componente de formación en masculinidades con docentes hombres en todos los niveles del sistema educativo.

Se está en el umbral de la elaboración de la siguiente edición de la Política de Equidad e Igualdad de Género prevista para 2021⁵, así como la promesa de reformular la Ley General de Educación y la Ley de la Carrera Docentes, metas referidas del nuevo modelo educativo salvadoreño enmarcado en la oferta del *Plan Cuscatlán* (2019). Además, son oportunidades que pueden ser aprovechadas para la inclusión de estrategias de 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 a 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, 2016).

No se puede perder de vista la necesidad de la construcción participativa de una política educativa de Estado para una educación inclusiva sin discriminación. Lo anterior 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 estatal puede orientarse a desmontar las prácticas educativas que reproducen

la asimetría sexual, la misoginia y la desigualdad entre hombres y mujeres en la EPS. Para responder esta necesidad se debe tomar en cuenta recursos pedagógicos y de contenidos con los que cuenta el MINED, previa evaluación de estos. 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, el currículo de la formación inicial del personal docente 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.

Junto a lo anterior es clave la creación de una estrategia que *incentive la formación o especialización de docentes hombres para el nivel inicial y de parvularia*. El MINED podría promover que los docentes hombres se interesen por la formación o especialización para el nivel inicial y de parvularia. Esto 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.

No es menos estratégica la implementación de una campaña nacional de prevención de violencia sexual a través de radio y televisión de forma permanente. Considerando las situaciones de emergencia como la generada por la actual pandemia de COVID-19, que afecta directamente las actividades educativas presenciales el MINED, tanto la radio como televisión, facilitarían el posicionamiento de mensajes alternativos que afirmen una vida libre de violencia sexual con la participación de las familias y la comunidad. La radio nacional u otras se pueden aprovechar para 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. En la televisión nacional se puede incluir soporte audiovisual (comerciales o spot educativos) que estimule el compromiso de referentes de familia, docentes, estudiantes para la prevención de la violencia de género y sexual. Tanto en micro programas radiales y soporte audiovisual educativo en género y masculinidades es estratégica la incorporación de los docentes hombres.

Para la formación en género y masculinidades con personal docente: a nivel micro y macroeducativo es necesario tomar en cuenta un enfoque participativo, vivencial y lúdico. 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. Tanto a nivel micro y macroeducativo, el MINED puede 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. 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 acá se plantea resultan clave.

La violencia sexual y la masculinidad hegemónica no son realidades determinadas biológicamente, lo cual abre la posibilidad para trabajar en su desmontaje. La escuela pública es, potencialmente, un eslabón determinante para romper con la cadena de reproducción de los patrones patriarcales. También los docentes hombres, previa deconstrucción de las amarras de la masculinidad hegemónica, representan una pieza clave para la despatriarcalización de la educación. Los diversos aportes teóricos en género y masculinidades son un potencial para este cometido.

Referencias bibliográficas

- Alas W. et al (2019). *Prevención de la violencia en el entorno educativo*. San Salvador: Fundaungo-Flacso Programa El Salvador, UCA y UDB.
- Arredondo Pico, O. (2015). *La diferencia entre lo legal y lo legítimo*. México: Fundar.
- Bermúdez-Valle, A. (2016). *Diagnóstico de la violencia en centros educativos del nivel medio en El Salvador*. San Salvador: UEES.
- Bolaños Vázquez, H.J. (2015). Regulación jurídico-penal de los delitos sexuales en El Salvador. Análisis desde una perspectiva de género. *Realidad y reflexión*, N° 41, pp. 77-114.
- Connel, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Código Penal (22 de diciembre de 2008). *Diario Oficial*, N° 241. Disponible en: <https://bit.ly/3m3gLty>
- Delgado Ballesteros, G. (2015). *Coeducación: Derecho humano*. Barcelona: Península.
- De Martino Bermúdez, M. (2013). Connel y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Revista Estudios Feministas*, 21(1), pp. 283-300. Disponible en: <https://bit.ly/2RjMjAt>
- Detienen a profesor de educación física por violar a menor de 11 años en Apopa. (27 de abril de 2019). *La Página*. Disponible en: <https://lapagina.com.sv/nacionales/profesor-de-educacion-fisica-viola-a-menor-de-11-anos-en-apopa-y-es-capturado/>
- Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, UNESCO (2018). *Resumen sobre género del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación*. París: UNESCO.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*, 2002. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault. M. (2008). *Historia de la Sexualidad: la voluntad de saber*. Siglo XXI. Buenos Aires Argentina.
- Gil, B. R. 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, (Tesis de grado no publicada)*. Universidad de El Salvador. Disponible en: <https://bit.ly/2ZloPvP>

- Kaufman, M.L. (1989). *Hombres: placer, poder y cambio*. Santo Domingo: CIPAF.
- _____. (27 de noviembre de 2015). “El problema no son los hombres, sino las estructuras e ideologías del patriarcado”. *Emakunde*. Disponible en: <https://bit.ly/3i6982Z>
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida: hitos, claves y topías*. México: Instituto de la Mujer.
- Lerner, G. (1990). La creación del patriarcado. Editorial Crítica, S.A. Barcelona. España.
- Ley 520. (4 de enero de 2011). *Diario Oficial de El Salvador*. 2 (390). Disponible en: <https://imprentanacional.gob.sv/archivo-digital-del-diario-oficial/>
- Ley 645. (8 de abril de 2011). *Diario Oficial de El Salvador*. Disponible en: <https://bit.ly/339cTyv>
- Ley 665. (7 de septiembre de 2006). *Diario Oficial de El Salvador* 58 (405). Disponible en <https://bit.ly/2ZiH6d3>
- Ley 917. (21 de diciembre de 1996). *Diario Oficial de El Salvador*. N° 242. Disponible en: <https://bit.ly/328bwk6>
- Madrigal, Rajo, L. J. y Tejeda, W. (2010). *De tal palo, tal astilla: Estrategias en masculinidades para la equidad*. Santo Domingo: Ministerio de la Mujer.
- Martín-Baró, I. (1990). La familia: Puerto y cárcel para la mujer salvadoreña. *Revista de Psicología de El Salvador*, Vol. IX, No. 137, pp. 265-277 Disponible en: <https://bit.ly/3m4hZVa>
- Mead, M. (1973). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Laia.
- Millet, K. (2018). *Política sexual*. Valencia: Càtedra Universitat de Valencia.
- MINED (2013). *Protocolo de actuación para el abordaje de la violencia sexual en las comunidades educativas*. San 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.
- _____. (2016). *Política de equidad e igualdad de género: Plan de implementación*. San Salvador: MINED.
- _____. (2018). “Matrícula escolar Año 2018: 1,425,425 Estudiantes”. *Boletín*. N°2. San Salvador: MINED.

- _____. (2019). *Educación. Plan Cuscatlán*. San Salvador: MINED.
- Naciones Unidas (1995). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994*. Nueva York: ONU. Disponible en: <https://bit.ly/327SIHK>
- Nóchez, M. y Aguirre, L.. (2017). Un paraíso para los violadores de menores. *El Faro*. Disponible en: http://especiales.elfaro.net/es/el_paraíso_de_violadores/?mini=0
- Ortiz, C. (1º de julio de 2019). Dos profesores capturados por abusar de alumnos. *La Prensa Gráfica*. Disponible en: <https://bit.ly/2Zi0szb>
- PNUD (2018). *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2018 ¡Soy joven! ¿Y ahora qué?*. San Salvador: PNUD.
- 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*. Disponible en: <https://bit.ly/2Fa6vip>
- Segato, R. L. (2019). Pedagogías de la crueldad. El mandato de la masculinidad. *Revista de la Universidad de México*. N° 846. Disponible en: <https://bit.ly/2ZfAfrB>
- Stromquist, N. P. (Mayo-agosto de 2006). Una cartografía social del género en la educación. *Educação & Sociedade*, 95 (27), pp. 361-383. Disponible en: <https://bit.ly/3makGoa>
- Tejeda, W. y Velis Hernández, A. (2020). *Masculinidad hegemónica y legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña*. (Tesis de maestría no publicada). San Salvador: Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”.
- UNESCO (2000). *Foro mundial de educación para todos. Marco de acción de Dakar*. París: UNESCO. Disponible en: <https://bit.ly/2R7ALGA>
- UNESCO (2018). *Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación*. París: UNESCO.
- UNICEF (2010). *La violencia sexual contra los niños*. Disponible en: <https://uni.cf/3h5NKJS>
- UNICEF (4 de marzo de 2020). 25 años de progreso desigual: a pesar de los avances en educación, el mundo sigue siendo un lugar violento y altamente discriminatorio para las niñas, dice UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/elsalvador/comunicados-prensa/25-a%C3%B1os-de-progreso-desigual-pesar-de-los-avances>

en-la-educaci%C3%B3n-el-mundo-sigue#:~:text=Comunicado%20de%20prensa-,25%20a%C3%B1os%20de%20progreso%20desigual%3A%20A%20pesar%20de%20los%20avances,para%20las%20ni%C3%B1as%2C%20dice%20UNICEF&text=De%20hecho%2C%20en%20la%20C3%BA%20ltima,asistir%20a%20la%20escuela%20secundaria.

- Viveros, M. V. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Notas

1. La fuente principal para este artículo es la tesis *Masculinidad hegemónica y legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña*, realizada por Walberto Virgilio Tejeda Guardado y Ana Velis Hernández Vaquerano durante el período 2019-2010. Tesis preparada para optar al grado de Maestro/a en política y evaluación educativa, Facultad de Posgrado de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” de El Salvador, C.A.
2. La expresión “la guerra de sexos” hace referencia al enfoque sexista mediante el cual se promueve y fomenta la rivalización de los hombres contra las mujeres y viceversa. Esta rivalización, en muchos casos ocurre, en una supuesta diversión y lúdica mediante la industria televisiva. Algunos ejemplos donde aparece dicho enfoque de manera explícita son los siguientes: El programa televisivo, “Guerra de los sexos”, emitido por el canal dominicano Telefuturo Canal 23. Ver: <https://bit.ly/3k3Qycd>, así como el programa Doce corazones, de la cadena Telemundo: <https://bit.ly/3bSpKck>, entre otros.
3. En la investigación participaron docentes hombres, docentes mujeres, directores y directoras de escuelas públicas de dos Sistemas Integrados de Escuela Inclusiva de Tiempos Pleno (SI-EITEP) del departamento de San Salvador.
4. Ambas técnicas de investigación cualitativa se explican ampliamente en Tejeda, W. y Velis Hernández, A. (2020), pp. 41 a la 45.
5. En la página 48 de la *Política de equidad e igualdad de género* del MINED se establece la revisión y actualización de la misma para finales de 2019 y 2020.