

# **Masculinidad y limitación visual en la escuela. Un marco conceptual que se explora desde la perspectiva corporal<sup>1</sup>**

**Masculinity and visual limitation at school. A conceptual  
framework explored from the body perspective**

**Masculinidade e limitação visual na escola. Uma  
estrutura conceitual que é explorada a partir da  
perspectiva do corpo**

[Artículo de Investigación]

**Hoovaldo Flórez Vahos<sup>2</sup>**

Recibido: 26 de junio del 2024

Aceptado: 20 de agosto del 2024

Citar como:

Flórez Vahos, H. (2025). Masculinidad y limitación visual en la escuela. Un marco conceptual que se explora desde la perspectiva corporal. *Cuerpo, Cultura Y Movimiento*, 15(1), 59-82. <https://doi.org/10.15332/10644>



---

<sup>1</sup>Este artículo es uno de los resultados del proyecto de investigación "PRODUCCIÓN DE MASCULINIDADES EN EL CONTEXTO ESCOLAR: PERFORMATIVIDAD Y CIRCULACIÓN DE SENTIDOS DESDE UNA INTERSECCIÓN GÉNERO/DIVERSIDAD CORPORAL EN UNA ESCUELA DE BOGOTÁ" articulado a la línea de investigación Género, *Discursividad y Extradiscursividad de Las Masculinidades*, adscrita al Grupo de investigación CORPOREIDADES, GÉNEROS Y EDUCACIÓN, avalado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP y registrado ante MinCiencias – ScienTI, (Colombia).

<sup>2</sup>Docente en Secretaría de Educación Distrital, Bogotá - Colombia. Doctorando en Ciencias de la Educación con la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás de Aquino (Colombia), Magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional y CINDE (Colombia). Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos por la Universidad Cooperativa de Colombia y Licenciado en Educación Básica por la Universidad Santo Tomás de Aquino (Colombia). Líder del proyecto "Género y Educación Sexual Integral - Espejito...espejito" IED-OEA, Integrante de la red - REDEG - Red de Docentes por la Equidad de Género. (Bogotá) Hace parte de la red RIMA - Red de Iniciativas de Trabajo en Masculinidades. Integrante del grupo de investigación "Corporeidades, Géneros y Educación" [Hoovaldo@gmail.com](mailto:Hoovaldo@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5564-8080>

## Resumen

Este artículo se centra en explorar la perspectiva conceptual de las masculinidades desde una perspectiva interseccional con la diversidad corporal visual. Considerando tanto a estudiantes varones invidentes como aquellos de baja visión, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años, en un Colegio Estatal de la ciudad de Bogotá en Colombia. Reconociendo que a lo largo de la historia y en la actualidad, la sociedad ha excluido a individuos con diversas características corporales, este escrito como uno de los resultados del estudio investigativo de tipo cualitativo de corte biográfico busca compartir reflexiones y claves basadas en las teorías de sus categorías, permitiendo analizar las dinámicas sociales, lo relacional, los conflictos, las resistencias, las realidades, los significados y prácticas de algunos varones con esta diversidad corporal. Este proyecto de investigación denominado *“Producción de Masculinidades en el Contexto Escolar: Performatividad y Circulación de Sentidos desde una Intersección Género/Diversidad Corporal en una Escuela de Bogotá”* se encuentra articulado a la línea de Investigación “Género, Discursividad y Extradiscursividad de Las Masculinidades”, adscrita al Grupo de Investigación CORPOREIDADES, GÉNEROS Y EDUCACIÓN adscrito al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. Algunas conclusiones nos muestran que las escuelas perpetúan patrones de hegemonía bien definidos. La masculinidad se construye de manera comunitaria, afectando y configurando las emociones y sus consecuencias. Los hombres con discapacidad visual en el entorno escolar están en desventaja social en comparación con aquellos sin discapacidad. Estos estudiantes, que se ajustan a una masculinidad subordinada, emplean estrategias para adaptarse al entorno escolar y mitigar las características consideradas menos masculinas, ya que las limitaciones impuestas a los hombres con discapacidad provienen de los cuerpos videntes.

**Palabras clave:** cuerpo, diversidad corporal, invidentes, baja visión, masculinidades, masculinidad subordinada, educación, contexto escolar.

## Abstract

This article focuses on exploring the conceptual perspective of masculinities from an intersectional perspective with visual body diversity. Considering both blind male students and those with low vision, between 14 and 18 years, in a public school in Bogotá Colombia. Recognizing that throughout history and currently, the society has excluded individuals with some body characteristics, this result of the biographical research study seeks to share reflections and key findings based on the theories of the study categories, which allow to analyze the social dynamics, relational issues, conflicts, resistances, realities, meanings and practices of some men with this body diversity. This research project called “Production of Masculinities in the school context: Performativity and Circulation of Senses from a Gender/Body Diversity Intersection in a School in Bogotá” is articulated to the research line “Gender, Discursivity and Extradiscursivity of Masculinities”, attached to the CORPOREITIES, GENDER AND EDUCATION Research Group attached to the Institute for Educational Research and Pedagogical Development – IDEP. Some conclusions show us that schools perpetuate well-defined patterns of hegemony. Masculinity is constructed in a community way, affecting and shaping emotions and their consequences. Men with visual impairments in the school environment are socially disadvantaged compared to those without disabilities. These students, who conform to a subordinate masculinity,

use strategies to adapt to the school environment and mitigate characteristics considered less masculine, as the limitations imposed on men with disabilities come from sighted bodies.

**Key Words:** body, body diversity, blind, low vision, masculinities, subordinate masculinity, education, school context.

## Resumo

Este artigo se concentra em explorar a perspectiva conceitual das masculinidades a partir de uma perspectiva interseccional com a diversidade visual do corpo. Considerando tanto alunos cegos do sexo masculino quanto aqueles com baixa visão, com idade entre 14 e 18 anos, de uma Escola Estadual da cidade de Bogotá, na Colômbia. Reconhecendo que ao longo da história e atualmente a sociedade excluiu indivíduos com características corporais diversas, este escrito, como um dos resultados do estudo investigativo biográfico qualitativo, busca compartilhar reflexões e chaves baseadas nas teorias de suas categorias, permitindo-nos analisar o a dinâmica social, o relacional, os conflitos, as resistências, as realidades, os significados e as práticas de alguns homens com esta diversidade corporal. Este projeto de pesquisa denominado “Produção de Masculinidades no Contexto Escolar: Performatividade e Circulação de Sentidos a partir de uma Intersecção Gênero/Diversidade Corporal em uma Escola de Bogotá” está articulado à linha de pesquisa “Gênero, Discursividade e Extradiscursividade de Masculinidades”, anexa ao CORPOREIDADES, GÊNERO E EDUCAÇÃO Grupo de Pesquisa vinculado ao Instituto de Pesquisa Educacional e Desenvolvimento Pedagógico – IDEP. Algumas conclusões mostram-nos que as escolas perpetuam padrões de hegemonia bem definidos. A masculinidade é construída de forma comunitária, afetando e moldando as emoções e suas consequências. Homens com deficiência visual no ambiente escolar estão em desvantagem social em comparação com aqueles sem deficiência. Esses alunos, que se conformam a uma masculinidade subalterna, utilizam estratégias para se adaptarem ao ambiente escolar e atenuarem características consideradas menos masculinas e que as limitações impostas aos homens com deficiência advêm de corpos videntes.

**Palavras-chave:** corpo, diversidade corporal, cego, baixa visão, masculinidades, masculinidade subordinada, educação, contexto escolar.

## Introducción

Basándonos en la afirmación que la masculinidad es una construcción social y los hombres no nacen con ella, sino que la adquieren a lo largo del tiempo. Las manifestaciones concretas de la masculinidad varían según los cánones culturales y el contexto (Salas y Campos. 2001). En particular las sociedades, incluido el entorno escolar, promueven ciertos comportamientos que pueden ser aceptados o rechazados, y transmiten directrices sobre lo

que implica ser un hombre. Con el tiempo, se ha configurado un modelo masculino basado en los atributos propios de una sociedad patriarcal y heteronormativa.

El trabajo con los hombres es crucial, ya que busca generar cambios a nivel personal, emocional y social para establecer relaciones basadas en la igualdad de género y la equidad. La equidad de género podría garantizar la inclusión de la perspectiva de género en los currículos escolares. En el diseño de estos currículos, es fundamental presentar propuestas dirigidas al sector más influyente y determinante de la educación: los maestros y maestras. Ellos son quienes están directamente involucrados en moldear el comportamiento de los estudiantes. Como se suele decir, “somos lo que hemos recibido en la infancia” Berger, P. y Luckmann, T. (1976), y esto abarca tanto a los núcleos familiares como al contexto de la educación básica.

Para lograr una radiografía conceptual en el presente artículo se tendrán en cuenta algunas coordenadas teóricas que tendrán como nodo interseccional al cuerpo, de esta manera recurrirremos a la teoría de género (Butler, 2007) y cuerpo (Butler, 2008). Esto nos permitirá examinar el contexto escolar desde las prácticas discursivas y la formación de los cuerpos como una representación performativa de lo masculino, así como la regulación del género en los jóvenes varones a través del discurso regulador. En este sentido se estará en constante diálogo con la teoría de las masculinidades de (Connell, 1998), quien tiene múltiples expresiones en una misma institución - la escuela. Allí se organiza jerárquicamente según su forma de funcionar y se reinventa en la vida cotidiana de la escuela, tomando como referencia la masculinidad hegemónica. Debe señalarse la discapacidad en función de cuerpos diversos, conceptualizando desde (Oliver y Barnes, 1998, 2008, 2012). Con estas bases teóricas, el presente estudio sobre las masculinidades se llevó a cabo en un contexto escolar donde se construyen y se relacionan condiciones específicas de sexo/género, en una escuela secundaria situada en zona céntrica de la ciudad de Bogotá, con una población inclusiva de personas con diversidad corporal como lo es la discapacidad visual.

El propósito del método de investigación biográfico narrativo es indagar y entender la vida de un individuo a través de su propio relato y narrativa, con el objetivo de lograr una comprensión más profunda de su experiencia y punto de vista. De acuerdo con Jovchelovitch y Bauer (2002), “el enfoque biográfico está orientado hacia la reconstrucción y el análisis de la experiencia individual en un marco social y cultural más amplio” (p. 117). El uso de la narrativa en la investigación educativa, según Connelly, M. y Clandinin, J. (1995. P. 11), es que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas narradas”. De esta manera, los adolescentes varones

con discapacidad visual relatan cómo experimentan el mundo, cómo perciben el entorno escolar y cómo se adentran en la vivencia de este espacio.

Para concluir este apartado, se hace referencia al refrán popular: “No hay peor sordo que aquel que no quiere escuchar”. Esta expresión busca sensibilizar a las sociedades y a los contextos que no dan importancia a los estudios de las masculinidades o que consideran que es un tema de poca relevancia. Scharagrodsky, P. y Narodowski, M. (2005, p 65) describen la escuela como un lugar y un medio donde “los niños construyen y reconstruyen patrones de masculinidades que llevan consigo cuando ingresan a la escuela. Pero en el entramado escolar se actualizan y reactualizan, se negocian y se resisten constantemente”. De hecho se observa que, a través de los estudios de género, las masculinidades están en un proceso constante de reproducción y reinención en el entorno escolar, a menudo de manera inadvertida. Están emergiendo nuevas formas de vivir la masculinidad. Es esencial reconocer y abordar estos cambios subyacentes para enfrentar los diversos estereotipos masculinos presentes en el ambiente estudiantil y escolar, y así formar una nueva generación de hombres en la cultura colombiana.

## **La interseccionalidad como expresión de significados en el transitar dentro del contexto escolar**

Kimberlé Williams Crenshaw, una académica afro-estadounidense especializada en estudios críticos del derecho, introdujo el concepto de “interseccionalidad” como una herramienta heurística. Su objetivo era incluir a las mujeres de “color” en el discurso teórico. Crenshaw acuñó este término en su influyente artículo de 1989, “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”. En su trabajo, ella describe la interseccionalidad como la “expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión que ocurren de manera múltiple y simultánea” (Crenshaw, 1989).

Crenshaw sostiene que la intersección de raza y género da lugar a una experiencia que es a menudo diferente a la suma total de las experiencias de discriminación racial y sexual (p. 140, 1989). Ella defiende que las políticas y estrategias de igualdad de oportunidades deben reconocer y tratar estas intersecciones para ser realmente efectivas en la lucha contra la opresión y la discriminación. Desde su introducción, el concepto de interseccionalidad ha crecido para abarcar cómo otros sistemas de opresión, como la clase social, la orientación sexual, la discapacidad y otros factores, interactúan y se entrelazan en la vida de las personas.

La interseccionalidad se ha convertido en una herramienta crucial para analizar y abordar la complejidad de la opresión y la discriminación en la vida de las personas marginadas.

En el contexto de la escuela se observa cómo las formas de opresión, discriminación o desventaja no están aisladas, sino que están interconectadas y se refuerzan entre sí. En el caso de los estudiantes con discapacidad visual, la interseccionalidad puede proporcionar una comprensión de cómo la discapacidad visual interactúa con otras identidades o circunstancias, como la raza, el género, la clase social, entre otros, para influir en las experiencias educativas de los estudiantes. Esto incluye barreras físicas, estructurales, pedagógicas, emocionales y psicológicas.

La interseccionalidad en la escuela se presenta como una herramienta que facilita la comprensión de diversos aspectos de la identidad de un individuo, como el género, la discapacidad y la edad. Estos aspectos interactúan y se entrelazan para moldear las experiencias y oportunidades de cada individuo. En el ámbito de la discapacidad visual y el género, la interseccionalidad adquiere especial relevancia ya que la discapacidad visual y la discriminación de género se unen para generar experiencias únicas y complejas para los hombres con diversidad visual que también sufren discriminación. Según Heilemann y Unger (2018), la interseccionalidad es crucial para entender las vivencias de las personas con discapacidad visual, quienes se enfrentan a obstáculos adicionales debido a su discapacidad y a la discriminación. Estos obstáculos incluyen la falta de acceso a la educación, al empleo y a los servicios de atención médica, así como la violencia de género y el acoso sexual.

En suma, la interseccionalidad es importante para comprender las experiencias de los varones, que además de ser jóvenes, son escolares con discapacidad visual que también enfrentan discriminación. Para este estudio la teoría de las masculinidades subordinadas adopta el concepto de interseccionalidad como una herramienta para develar como se percibe los sentidos y significados de un grupo de jóvenes varones con discapacidad visual y como responden a los cánones del paradigma heteronormativo.

## **El cuerpo con diversidad corporal visual como producto de las prácticas discursivas**

Butler considera que el cuerpo es el lugar donde la gente presenta y constituye sus géneros (Butler, 2002, p.11). Según ella, el cuerpo no es solo un espacio pasivo, sino que es un espacio en constante cambio, donde la gente interactúa con las normas y las expectativas sociales en relación con el género y donde puede cuestionarlas mediante su performance y acción. Butler defiende que el cuerpo es un "sitio de contestación" donde la gente lucha por

el poder y el control de la construcción social del género. Este es un espacio donde las normas y expectativas sociales se hacen visibles y se cuestionan a través de las acciones y las performances de la gente. El cuerpo ofrece una forma de resistencia y una plataforma para crear nuevas formas de género. Es un espacio en el que se pueden desarrollar nuevas formas de ser y de expresarse. Revelándose como un nodo interseccional en el que convergen y en el que se “manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión” (Scharagrodsky, P. y Southwell, M. 2007. P. 2).

Algunas de las cuestiones que están en juego en la reformulación de la materialidad de los cuerpos según Butler incluyen (Butler, 2002. P. 19):

1. Género como una construcción social: Butler argumenta que el género no es una característica innata o biológica del cuerpo, sino una construcción social. Esto significa que las normas y expectativas relacionadas con el género son impuestas por la sociedad y pueden cambiar con el tiempo.

2. Performance de género: ella sostiene que el género es un acto o una performance. En otras palabras, no es algo que simplemente se tenga o se posea, sino algo que se hace constantemente a través de comportamientos, gestos y formas de vestir.

3. El papel del cuerpo en la construcción del género: Aunque el género es una construcción social, Butler reconoce que el cuerpo juega un papel importante en su construcción. Sin embargo, argumenta que la biología no es determinante y que incluso cosas como el sexo biológico pueden ser subvertidas por la performance de género.

4. La relación entre género y poder: sostiene que el género está relacionado con el poder y que su función principal es mantener las jerarquías y la desigualdad. Al desnaturalizar el género y cuestionar las normas sociales relacionadas con él, se busca desestabilizar estas jerarquías.

Butler da a entender que el cuerpo es un elemento de potencial revolucionario. El cuerpo puede romper las estructuras dominantes que limitan la expresión de la identidad y la sexualidad. La teoría de Butler argumenta que el cuerpo es una herramienta que se puede usar para desestabilizar las jerarquías y las expectativas sociales asociadas con el género y la sexualidad; que la construcción de la identidad de género no se limita a la expresión verbal, sino que también se manifiesta a través del cuerpo y su gestualidad. Según ella, el cuerpo es un medio fundamental para expresar la identidad de género, y las normas culturales han moldeado ciertos cuerpos para crear una idea específica de lo que es masculino o femenino. En sus propias palabras: “La identidad de género es una identidad corporalmente vivida, y como tal, es una práctica que requiere la participación y la actuación del cuerpo” (Butler,

2006, p. 31). Aunque solo podemos acceder al cuerpo de manera discursiva, su presencia y expresión son esenciales para nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos.

En relación con la masculinidad, Judith Butler sostiene que esta se ha construido en torno a prácticas culturales relacionadas con el cuerpo. Específicamente, la masculinidad se asocia con la fuerza, la virilidad y la heterosexualidad, y se manifiesta a través de la gestualidad y las prácticas sexuales. Butler argumenta que estas prácticas culturales implican un cierto control del cuerpo, con el objetivo de mantener una apariencia de virilidad y fuerza. En sus propias palabras: “La masculinidad se construye como una práctica que involucra la producción y la regulación del cuerpo, y está basada en una cierta idea de lo que significa ser un hombre” (Butler, 1990, p. 154).

Los cuerpos con diversidad corporal, que se adaptan y están sujetos a las dinámicas del entorno, son esencialmente considerados en el contexto escolar como un instrumento para promover y desarrollar aspectos puramente intelectuales a través de la transmisión, circulación y distribución de una vasta cantidad de información y conocimientos. Se da por sentado que, en este proceso, los cuerpos no han sido objeto de regulación ni control. En otras palabras, los cuerpos no han sido “educados”, ni moldeados, ni reformados; algunas de las disciplinas escolares que supuestamente han “centrado la atención” en el cuerpo son: educación física, actividades recreativas, deportes, gimnasia, ejercicios físicos, excursiones, vida al aire libre, etc. Estas han sido consideradas de poco valor y de menor prestigio y estatus en comparación con las otras asignaturas escolares en el plan de estudios. Por otro lado, la institución escolar se estableció como el mecanismo diseñado para confinar el cuerpo infantil y juvenil, no solo en un edificio, sino también en un aula y en un pupitre escolar (Scharagrodsky, P. y Southwell, M. 2007).

Es así que basándonos en la idea de que la “discapacidad” es una forma de opresión social, ésta es impuesta por una sociedad que no considera las necesidades de las personas con discapacidades. Esta sociedad está diseñada principalmente para personas con cuerpos considerados “normales” desde el punto de vista médico, lo que limita o niega las oportunidades de participación social para las personas con discapacidades (Oliver, 1998; Barnes, 1998). Estas limitaciones y restricciones equiparan sus condiciones de vida a las de un grupo oprimido, de la misma manera que ocurre con las minorías raciales o étnicas.

A continuación, es importante señalar que algunos de los desafíos interseccionales que enfrentan los cuerpos con diversidad visual en el contexto escolar pueden ser múltiples y variados, y pueden incluir aspectos relacionados con la accesibilidad, la inclusión, la interacción social y la equidad:

- En cuanto a la Accesibilidad: Los estudiantes invidentes pueden enfrentar desafíos en términos de acceso a los materiales de aprendizaje y a las instalaciones de la institución escolar.
- En cuanto a la Inclusión: Puede ser un reto incluir a los estudiantes con discapacidades visuales en el salón de clases. Es crucial que tanto los maestros como los compañeros de clase estén preparados y dispuestos a interactuar de forma inclusiva con los estudiantes con discapacidad visual.
- En cuanto a la Interacción Social: Los estudiantes con diversidad visual pueden enfrentar desafíos en el ámbito de la interacción social. Podrían experimentar dificultades para involucrarse en actividades de grupo o para establecer relaciones con sus compañeros de clase.
- En cuanto a la Equidad: Los estudiantes con diversidad visual pueden enfrentar desafíos en términos de equidad. Podrían experimentar barreras adicionales para el aprendizaje y la participación debido a la intersección de su discapacidad visual y su género.
- En cuanto al Fracaso Escolar y Abandono Educativo: La interseccionalidad puede tener un papel fundamental en el fracaso escolar y la deserción educativa. Estas categorías pueden interactuar y reforzarse mutuamente, creando un ciclo de fracaso escolar y abandono educativo que puede ser difícil de romper. Por lo tanto, es crucial promover la equidad y la justicia social en la educación. Esto puede implicar cambios a nivel de políticas, prácticas pedagógicas y actitudes sociales hacia la discapacidad y el género.

Ahora bien, se sugiere que las intervenciones deben ser individualizadas y considerar las necesidades y habilidades particulares de cada individuo con diversidad visual. Esto puede implicar proporcionar apoyos y adaptaciones apropiadas, la promoción de un entorno escolar seguro e inclusivo, y el fomento de actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión entre los estudiantes, el personal escolar y la comunidad en general. Sin dejar de lado que “no podemos acceder al cuerpo de ninguna otra manera que no sea a través del discurso” (Butler, 2008:30).

## **El género como espectro de estilos corporales**

El género se refiere a las conductas de identificación sexual que se asocian a los individuos de una sociedad, conductas que se aprenden desde la infancia y se transmiten de generación en generación dentro de un contexto familiar y social. El género se presenta como

una realidad tanto objetiva como subjetiva, estableciendo un sistema que se impone a las personas, pero que ellas también reconstruyen constantemente a través de los significados que aportan el lenguaje, la historia y la cultura.

La concepción de género de Judith Butler desafía la noción de que el género es una esencia o una identidad estable y natural. Butler argumenta que el género no es una categoría fija, sino que es un producto de la sociedad y la cultura que se construye y se reproduce en nuestras acciones y prácticas cotidianas. Sostiene que el género no es algo que se tiene, sino que es algo que se hace. En otras palabras, el género no es una característica intrínseca de una persona, sino que es una actuación o una performance que se lleva a cabo en respuesta a las expectativas sociales y culturales que se tienen relacionadas con el género. Como ella misma lo aclara: "El género no es un hecho, es una construcción, y más específicamente una construcción regulada y sancionada por el aparato social" (Butler, 1990, p. 9).

Butler también desafía la noción de que el género es binario, es decir, que solo existen dos categorías de género: masculino y femenino. En su opinión, esta distinción binaria es arbitraria y excluyente, y no representa la diversidad de experiencias de género que se encuentran en el mundo. Butler sugiere que el género debería ser visto como una multiplicidad de posibilidades, en lugar de una simple distinción binaria: "El género no es nunca una posesión, siempre es un punto de llegada que se busca, una producción cuyo origen está oculto" (Butler, 1990, p. 15).

El inicio de la masculinidad en los hombres se basa en lo que aprendieron en su entorno familiar, y este aprendizaje continúa con las lecciones que obtienen de sus amigos, en la escuela y a través de la televisión y el internet. Así es como van construyendo su identidad masculina. Algunos adoptan una postura crítica y se deshacen de las cargas que no les agradan. Mientras que otros se balancean entre ambas opciones, incorporando los consejos de sus padres sobre cómo tratar a las mujeres con respeto, pero sin abandonar completamente los preceptos machistas (Ruiz, J. 2012).

La estética en el género ocupa un lugar importante en la presentación del cuerpo ante los demás. En este sentido las posturas corporales son un componente de medición para la masculinidad hegemónica a través de las expresiones que se escriben con el cuerpo y que están altamente sexualizadas (Renold, 2000). Lo anterior pone la masculinidad de los chicos con discapacidad visual diversa en una postura del otro lado, lo cual quiere decir que esta masculinidad se estigmatiza por no cumplir los parámetros heteronormativos de la masculinidad hegemónica. Es así que los códigos sociales de la masculinidad regulan las experiencias de los varones en el contexto escolar. "Las normas reguladoras del 'sexo' obran de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo" (Butler 2008:18).

## La masculinidad hegemónica y la masculinidad alternativa

Es importante tener en cuenta que tanto la masculinidad como el género son construcciones sociales y pueden tener variaciones considerables dependiendo de la cultura y la sociedad. El concepto de masculinidad hegemónica es introducido por Raewyn Connell y alude a la versión de masculinidad que es más aceptada y validada en una sociedad. Esta versión de masculinidad asegura la supremacía de los hombres y la subyugación de las mujeres.

Para Connell (2005), la masculinidad es una construcción social y cultural que se refiere a las características y comportamientos asociados con el género masculino en una sociedad determinada. Esta construcción es histórica y se desarrolla en un contexto específico de poder y relaciones de género. Según Connell (2005), la masculinidad no es un rasgo innato o biológico, sino un conjunto de prácticas sociales y culturales que son aprendidas y transmitidas por la sociedad en general.

Connell (2005) subraya igualmente que las masculinidades son múltiples y evolucionan con el tiempo y en distintos entornos culturales. Las masculinidades no son uniformes y pueden estar compuestas por una serie de rasgos y conductas que pueden ser valorados de forma diferente dependiendo del contexto cultural y social. En este caso, se hace referencia a las masculinidades de hombres con diversas discapacidades visuales en un entorno educativo en Bogotá, Colombia.

Desde la teoría de Connell (2005) se propone la existencia de cuatro tipos de masculinidades en cualquier sociedad dada: la masculinidad hegemónica, la subordinada, la marginalizada y la compuesta.

- La masculinidad hegemónica se refiere a las características y comportamientos masculinos que se consideran dominantes y normativos en una sociedad determinada. Según Connell (2005), esta masculinidad es valorada positivamente y se asocia con la posición de poder y dominio en la sociedad.
- La masculinidad subordinada, por otro lado, se refiere a las características y comportamientos masculinos que se consideran inferiores o subordinados en relación con la masculinidad hegemónica. Estos hombres a menudo experimentan presiones sociales para adaptarse a las normas de masculinidad hegemónica.
- La masculinidad marginalizada se refiere a las masculinidades que se encuentran en una posición social y cultural periférica en la sociedad. Estos hombres a menudo enfrentan discriminación y marginación debido a su identidad de género.

- Finalmente, la masculinidad compuesta se refiere a las masculinidades que incorporan características y comportamientos de diferentes tipos de masculinidades, y que a menudo se utilizan como estrategias de resistencia contra la masculinidad hegemónica.

Los estudiantes varones con discapacidad visual diversa y una masculinidad marginalizada o subordinada emplean diversas estrategias para neutralizar las cualidades menos masculinas y así adaptarse al contexto escolar. Como indica Renold (2004), los chicos con masculinidades alternativas tienden a distanciarse de los grupos de chicos populares o hegemónicos en un intento de evitar burlas e insultos, formando círculos más cerrados como mecanismo de defensa ante las burlas.

### **Los jóvenes con discapacidad visual diversa en el marco de las masculinidades (subordinadas)**

Los jóvenes con discapacidad visual diversa se convierten en un blanco ideal para la masculinidad hegemónica, ya que es a través de ellos que también mantiene su estatus en la jerarquía masculina. Esto no implica que sea algo moralmente correcto o incorrecto, sino que es un indicativo de cómo operan las estructuras de poder en nuestra sociedad, ubicando los chicos con discapacidad visual diversa en el marco de una masculinidad subordinada.

De esta manera, la masculinidad subordinada sería la categoría de masculinidad a la que se asociarían los hombres con discapacidad visual diversa. Esto se refiere a cómo ciertos modos de ser hombre son considerados menos deseables en comparación con otros. Los hombres con discapacidad visual a menudo se enfrentan a estereotipos que los etiquetan como menos masculinos o menos competentes debido a su condición. Esto puede resultar en un sentimiento de exclusión y presiones para manifestar una masculinidad estereotipada que puede ser dañina para su bienestar emocional y físico.

Ahora bien, Según Connell (2005), la masculinidad hegemónica es la forma dominante de masculinidad en una sociedad y está estrechamente vinculada al poder y la dominación masculina. Esta forma de masculinidad se caracteriza por una serie de rasgos como la agresividad, la competitividad, la independencia y la capacidad para imponer la voluntad sobre los demás. Mientras que la masculinidad subordinada se refiere a formas de masculinidad que no cumplen con los rasgos y características de la masculinidad hegemónica y que están en desventaja en relación a ésta. La masculinidad subordinada puede tomar diferentes formas según el contexto social, cultural e histórico, pero en general se asocia con

la marginación, la opresión y la exclusión de ciertos grupos de hombres en relación a otros, en este caso hombres adolescentes con algún grado de discapacidad visual.

Connell (2005) sostiene que la masculinidad subordinada no es una versión inferior de masculinidad, sino una variante distinta y, en ciertas situaciones, igualmente significativa. Adicionalmente, indica que la masculinidad hegemónica es una forma de opresión que también perjudica a los hombres que no se ajustan a este patrón, ya que les impone tensiones y expectativas que pueden ser complicadas de cumplir.

De acuerdo con Anderson (2009), aquellos hombres que están ubicados con las masculinidades subordinadas frecuentemente experimentan discriminación y marginación por parte de la sociedad en general. Esta marginación puede tomar formas como el acoso escolar o bullying en las escuelas, la discriminación en el trabajo y la exclusión social. En consecuencia, los hombres con discapacidad visual en los entornos escolares, desde un punto de vista social, están en desventaja en comparación con otros hombres sin esta discapacidad debido a la vulnerabilidad que implica, por ejemplo: la inseguridad, la dependencia, el aislamiento social por parte de sus pares, las dificultades académicas, entre otras.

## **La masculinidad infantil y juvenil en el entorno escolar**

En la infancia las relaciones familiares y escolares que se establecen desempeñan un papel fundamental en la configuración de la autoimagen de cada individuo. Siguiendo teorías como la de Berger y Luckmann (1976), que exploran la construcción subjetiva de la realidad a través del proceso de internalización de roles y representaciones sociales, podemos afirmar que los estudiantes construyen su identidad personal “YO” a partir de la asimilación de imaginarios sin distinción de las diversidades corporales.

Los imaginarios se refieren a elaboraciones simbólicas de lo que percibimos o de lo que nos causa temor o desearíamos que existiera (Canclini, 2007). Desde una edad temprana se nos indica constantemente cuál es el comportamiento esperado para lo masculino. Esto se absorbe a través de representaciones externas, medios de comunicación y la conducta de compañeros de clase y familiares.

Cuando Canclini menciona que “los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos” (2007) el “observamos” se refiere a que esta observación se convierte en una imagen que solo puede ser percibida por nuestros ojos. En el caso de los estudiantes invidentes esa realidad es capturada por medio de lo táctil o auditivo y por medio de la narrativa del otro. Por lo tanto, esta imagen existe y debe conectarse con nuestros deseos, generando una respuesta emocional. El imaginario está compuesto por imágenes que

parten de la realidad, pero se entrelazan con los sentimientos humanos, adquiriendo significado para un grupo o comunidad frente a un fenómeno o evento específico.

Siguiendo con el enfoque específico, anterior a este estudio se llevaron a cabo entrevistas con estudiantes de grado quinto de primaria, cuyas edades oscilan entre los 10 y 12 años, en el Colegio OEA de la ciudad de Bogotá, Colombia. El objetivo era comprender cómo se está moldeando la masculinidad en estos estudiantes en el contexto de los espacios escolares y las relaciones familiares. La información recopilada a partir de estas entrevistas proporciona valiosos hallazgos sobre la construcción de la identidad masculina en esta etapa de sus vidas.

Dentro de los hallazgos se destaca que la transmisión de la masculinidad se ve con más claridad al decir que “los hombres juegan con juegos como matar zombis, estos juegos son violentos y a las niñas no les gusta”. Por eso los niños pareciera que deben ser insensibles, “como cuando uno piensa en ser fuerte y le pegan a uno y a uno le duele, pero uno se aguanta para que no le digan que es niña” (N. 10 años). Se puede evidenciar, por tanto, que estos niños se identifican con ser paternalistas en cuanto que muestran ser superiores en fuerza, y son protectores con las mujeres: por ejemplo, no se espera que una mujer los suba a sus espaldas porque la pueden lastimar.

Se revela que, en los grupos de amigos, se transmiten las características masculinas propias del contexto escolar. Es en estos espacios donde los niños aprenden a ser competitivos, violentos, agresivos e insensibles (Flórez, H., Montoya, I., Palacios, D., y Arcos, S. 2015). Se observó que los niños sostienen creencias como que las niñas no deben jugar con ellos porque son más rudos y ellas más delicadas. Además, consideran que los hombres son un poco más fuertes debido a que existen juegos donde los varones son más rápidos y no temen a nada. Por otro lado, la idea de que “jugar con muñecas es para mujeres... me aburre, porque es un juego muy femenino” (A., 12 años) refuerza la masculinidad hegemónica con la idea de que jugar con muñecas es exclusivo para mujeres, ya que lo perciben como un juego muy femenino.

La transmisión de la masculinidad se hace aún más evidente cuando los niños afirman que los hombres juegan con videojuegos violentos como matar zombis, mientras que a las niñas no les interesan estos juegos. En este contexto, los niños sienten que deben mostrarse insensibles, incluso cuando experimentan dolor, para evitar que los etiqueten como niñas (Flórez, H. et al. 2015), “como cuando uno piensa en ser fuerte y le pegan a uno y a uno le duele, pero uno se aguanta para que no le digan que es niña” (N., 10 años). Asimismo, se identifican con actitudes paternalistas al demostrar superioridad en fuerza y proteger a las mujeres. Por ejemplo, no esperan que una mujer los cargue en sus hombros, ya que podrían lastimarla (N., 10 años).

Dentro de este marco se evidencian las influencias del contexto escolar, las cuales están condicionadas por las representaciones sociales de la cultura. Por ejemplo, se afirma que los hombres deben tener el cabello corto, ya que aquellos con cabello largo se asemejan a las mujeres, “los hombres tienen corto el cabello, los que tienen cabello largo parecen una mujer” (JS, 11 años). Sin embargo, otro niño expresa una perspectiva diferente al afirmar que cada persona debe elegir el color de su vestimenta. Él mismo menciona que, si ve a un niño con una camiseta rosa, no lo discriminaría, “cada persona debe decidir el color con qué vestirse... yo por ejemplo si veo un niño con camiseta rosada me acerco y no lo discriminó” (N, 10 años). Esto sugiere que los colores para vestirse ya no están tan rígidamente definidos por los roles de género masculino, y los niños pueden usar cualquier color que deseen. Además, algunos optan por identificarse como un chico play (personas exitosas con apariencia moderna), lo que se refleja en su elección de prendas con cortes y colores que se alejan de lo tradicional, desafiando así la tendencia hegemónica sobre cómo deben vestirse los varones.

A esta edad, entre los 10 y 12 años, los niños comienzan a explorar masculinidades alternativas, lo que implica abandonar comportamientos que antes se consideraban exclusivos de niñas o niños. En esta etapa evolutiva, el proceso de identidad sexual no se vive como una “crisis de identidad” (según la teoría de Erikson, 1968), ya que los niños mantienen los imaginarios sociales relacionados con las parejas del mismo sexo, y se sigue reafirmando la heteronormatividad.

Algunas de sus expresiones son las siguientes:

- “Si a un niño le gusta otro niño “es diferente” porque dos hombres no se hicieron para estar juntos” (JS, 11 años).
- “A veces uno quiere usar ropa rosada o jugar con muñecos o a la casita, pero los papás no dejan” (N, 10 años).
- “Los niños piensan en las mujeres y les deben gustar las mujeres” (E, 11 años).

En relación a la idea anterior también se muestra esa fisura en la heteronorma, debido a que consideran que los colores no están restringidos por género, y ciertas actividades deportivas o lúdicas pueden ser disfrutadas igualmente tanto por hombres como por mujeres.

En resumen, se destaca que el cuerpo es moldeado y domesticado desde el entorno familiar. A las mujeres se les enseña a enfocarse en su apariencia física y a desempeñar el rol de madres, mientras que a los hombres se les inculca ser cabezas de hogar. Dorothy Dinnerstein (1976) y Nancy Chodorow (1978) argumentan que la masculinidad, tal como la conocemos, surge de un sistema familiar en el que las mujeres asumen el papel de madres y los hombres el de proveedores. Esto conlleva a que los cuerpos de ambos géneros sean

disciplinados, forzados a adoptar roles y estereotipos que van en contra de su verdadera esencia, libertad y autonomía.

Los hombres son educados para realizar trabajos pesados y verse como los responsables económicos del hogar. A menudo, en muchos hogares, se privilegia la realización de ciertas tareas tradicionalmente asociadas a las mujeres por encima de las que realizan los hombres. Sin embargo, en la actualidad, se observa un cambio gradual hacia una distribución más equitativa de las responsabilidades domésticas, lo que contribuye a una incipiente despresurización de la masculinidad hegemónica.

## **La discapacidad “Ceguera y baja visión” ¿limitación corporal?**

Los expertos en el campo de la discapacidad han enfocado sus esfuerzos en la creación de métodos pedagógicos que permitan a todas las personas, sin importar sus necesidades educativas especiales o habilidades distintas, tener un acceso justo y equilibrado al currículum de las instituciones educativas. Estos esfuerzos especializados no solo se limitan a proporcionar igualdad de acceso, sino que también por garantizar que cada individuo con diversidad corporal pueda aprovechar al máximo el currículum, adaptándolo a sus necesidades y habilidades únicas.

La categoría de discapacidad ha experimentado una transformación con el paso del tiempo, a medida que la sociedad ha reconocido y abordado las limitaciones y necesidades de las personas con discapacidades. Históricamente, estas personas han enfrentado estigmatización, marginación y discriminación. No obstante, a partir de los años 70, se desencadenó un movimiento por los derechos de las personas con discapacidades que propició un cambio en la percepción de la discapacidad y la formulación de políticas y leyes para fomentar la inclusión y la igualdad de oportunidades para estas personas (Oliver, M. 1996).

También la noción de “anormalidad” se ha utilizado históricamente para definir y estigmatizar a las personas con discapacidad. La discapacidad ha sido vista como una condición que desvía de lo que se considera normal en la sociedad, lo que ha llevado a su marginación y exclusión. Esta concepción basada en la anormalidad ha contribuido a la construcción de estereotipos y prejuicios hacia las personas con discapacidad, y se ha utilizado para justificar su falta de acceso a la educación, el empleo y otros aspectos de la vida (Barnes, C. 1991). El concepto “discapacidad” hace referencia a una limitación física, mental o emocional que afecta la capacidad de una persona para realizar actividades diarias normales o para participar plenamente en la sociedad. Según la Organización Mundial de la

Salud, la discapacidad se define como una "restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad dentro del rango considerado normal para un ser humano" (OMS, 2021).

Para el caso de la discapacidad visual se refiere a una limitación o pérdida de la capacidad de una persona para ver, lo que dificulta su capacidad para realizar actividades diarias normales. Esta limitación puede ser parcial o total y puede ser causada por diferentes factores, como enfermedades, lesiones, malformaciones congénitas, entre otros. Las personas con discapacidad visual pueden requerir ayudas visuales, como gafas, lentes de contacto o dispositivos electrónicos de lectura o aumento de imágenes (OMS, 2021).

Incluso Connell, R. (1995) destaca que la discapacidad es un factor que interviene en la construcción de la masculinidad, ya que las personas con discapacidad son percibidas como diferentes y, por lo tanto, fuera de las normas tradicionales de la masculinidad. Así, afirma que las experiencias de discapacidad pueden influir en la forma en que los hombres construyen y experimentan su masculinidad. Esta autora (2006) también señala que las personas con discapacidad a menudo son objeto de discriminación y exclusión social, lo que puede llevar a una experiencia de masculinidad subordinada. La discapacidad puede llevar a una imagen negativa de la masculinidad, en la que la masculinidad se ve como limitada e incapaz de cumplir con los estándares tradicionales de la masculinidad.

En términos del contexto educativo, Connell (2006) sostiene que los niños con discapacidad pueden enfrentar dificultades en el sistema escolar, que a menudo se basa en la idea de una masculinidad hegemónica. Las actitudes discriminatorias hacia la discapacidad pueden afectar la forma en que los niños con discapacidad experimentan su masculinidad y su lugar en la jerarquía social. Además, Connell y otros autores (Oliver y Barnes, 2012) sugieren que la discapacidad puede ser vista como un tipo de diversidad que debe ser reconocido y valorado, en lugar de un problema a resolver.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística en Colombia en adelante DANE que es la entidad responsable de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia, el reporte del 2020 muestra que el 7,1% de la población que respondió al censo presenta alguna discapacidad, lo que se traduce en cerca de tres millones y medio de personas con discapacidad en Colombia (DANE, 2021).

En la sesión pública de presentación de informes del Instituto Nacional Para Ciegos -INCI en Colombia, se reveló que para el año 2021, en su registro, las personas que recibían beneficios ascendían a 1.948.332 colombianos con ceguera o visión reducida (Instituto Nacional Para Ciegos, 2021). De las personas con discapacidad para "ver de cerca, de lejos

o alrededor”, el mayor porcentaje son mujeres (57,4%), (DANE, 2021). Esto quiere decir que el 52,6% son varones.

Los estudiantes con discapacidad o diversidad visual desarrollan habilidades para adaptarse a su entorno. Aprenden a utilizar sus otros sentidos, como el oído y el tacto, para interactuar en el contexto escolar y el mundo que les rodea. En la actualidad, existen numerosas tecnologías y herramientas diseñadas para ayudar a las personas con diversidad visual a llevar una vida independiente, esto incluye software de lectura de pantalla, dispositivos de asistencia para la movilidad y aplicaciones de navegación.

Los estudiantes que participaron en la investigación se ven a sí mismos como autosuficientes y sin discapacidad, ya que son capaces de hacer lo que ellos desean y alcanzar sus objetivos, como desplazarse por toda la institución y realizar las actividades escolares que sus profesores les asignan. Esto lleva a la pregunta: ¿existe limitación corporal por parte de ellos o somos los cuerpos videntes quienes imponemos limitaciones a los otros cuerpos? Muchas personas con diversidad visual muestran una gran resiliencia y determinación, y a pesar de los desafíos, están decididos a alcanzar sus objetivos y tener éxito en la vida. El apoyo de la familia, amigos y la comunidad es esencial y este apoyo puede tomar muchas formas, desde el apoyo emocional hasta la ayuda práctica con las tareas cotidianas. Cada cuerpo es único y tiene su propio conjunto de habilidades y talentos que pueden ser utilizados para superar cualquier obstáculo. La ceguera o baja visión es solo una parte de su vida, no define quiénes son ni lo que son capaces de lograr.

## **La cultura escolar experiencial como un medio propicio para el desarrollo de las masculinidades**

La cultura escolar implica una compleja red de interpretaciones vinculadas a la vida en comunidad, sus actores y procesos (Pérez, G. 1998). Cuando se estudian estos elementos desde el punto de vista de los roles de género, ofrecen una nueva comprensión de su contexto. De esta manera, el género se presenta como un emisario que indica continuidades, cambios y nuevas rutas, en contraste con la forma tradicional en que se ha concebido el papel de la escuela.

Los imaginarios sociales que se tienen de la escuela forman a la comunidad educativa a través de sus normas, creencias y rituales. Por lo tanto, intentar una transformación en la escuela implicará esforzarse para cambiar estos conceptos que están entrelazados con las estructuras sociales existentes en ella. Estos imaginarios son, en esencia, deseos colectivos que se manifiestan en las expresiones discursivas de la escuela y que revelarán los deseos y

expectativas de una escuela que se percibe a sí misma a través de diversas prácticas sociales (Bocanegra, E. 2008).

El género, como un imaginario social, está lleno de significados en la mayoría de las sociedades, una realidad que se vuelve relevante dentro de lo que se denomina ideología patriarcal. Esta ideología pone de manifiesto situaciones cotidianas de subordinación, marginación, exclusión o discriminación hacia las mujeres, entre los hombres mismos, o cuando los cuerpos no se ajustan o concuerdan con los patrones dominantes de masculinidad o feminidad. El género, analizado a través de los imaginarios sociales, orienta la comprensión de las prácticas que ocurren en las instituciones educativas, reflejando en mayor o menor medida los significados, símbolos y estereotipos (Quaresma, D. y Ulloa G. 2010).

Los estudios de género buscan proponer nuevas perspectivas, para que hombres y mujeres comprendan su masculinidad y feminidad y reestructuren las relaciones entre ambos, en términos que no sean los tradicionalmente opresivos y discriminatorios; permitiendo que las nuevas interacciones entre los géneros contribuyan a establecer condiciones de vida más justas y equitativas para ambos. Además, la escuela es el lugar donde ocurren interacciones, es decir, donde todos los cuerpos se comunican a través de la conversación y el intercambio de ideas, facilitando la comprensión y la interpretación de las situaciones y acciones por parte de cada uno (Florez, H. y Montoya, I. 2021). En el contexto escolar, todo lo que ocurre educa, ya sea a través de lo discursivo o de lo extradiscursivo, del cómo debe ser y actuar una mujer y cómo debe ser y actuar un hombre. En resumen, es donde se configura y refuerza ese rol tradicional-cultural en cada individuo.

Se comprende la cultura experiencial como la singular disposición de significados y comportamientos que los estudiantes, de manera individual, han construido, influenciados por su contexto, en su trayecto de vida anterior y simultánea a la escuela, a través de intercambios “espontáneos” con el medio familiar y social que ha envuelto su existencia. La cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediada por su experiencia biográfica y estrechamente ligada al contexto (Pérez, G. 1998). Es así como se va configurando la masculinidad, por la experiencia familiar y la influencia de los medios de comunicación y el contexto del barrio y escuela en que habita.

Es importante destacar que es en el terreno complejo y ambiguo de la interacción biográfica de cada estudiante con diversidad corporal visual, donde se pone énfasis en los escenarios de vida donde se ubica el observatorio de análisis de estas masculinidades, con el objetivo de intentar entender los procesos de formación de la cultura experiencial. Analizar los procesos de construcción de significados parece ser un aspecto muy relevante para comprender cómo se forma la cultura experiencial de cada persona. Estos procesos son los que determinan nuestras acciones, emociones y pensamientos. En última instancia, son los que dan forma a nuestra individualidad y nos permiten ubicarnos e interactuar en nuestro

contexto vital (Pérez, G. 1998). Las interacciones de las experiencias personales ofrecen diversos caminos para elegir el tipo de masculinidad en la cual se siente más cómodo desde su habitar.

Los rituales de los hombres establecen los códigos simbólicos que se emplean para interpretar o negociar los eventos en la vida cotidiana del grupo al que pertenecen, estos códigos forman un marco de relaciones organizadas según ciertos criterios que reflejan valores (Florez, H. Montoya, I. 2021). Su propósito es transmitir y comunicar los valores e ideas que guían a su comunidad. Los hombres, al ser parte de un grupo social, implica que deben aceptar normas y comportamientos de manera ritual, lo que nos ayuda a comprender las relaciones interpersonales y los vínculos que se crean entre los cuerpos con diversidad corporal.

## **Conclusiones: pensando en lo escolar, la discapacidad visual y las masculinidades**

Retomando las ideas de Connell, R. (2003), se ha observado que los estudios realizados en las escuelas revelan patrones de hegemonía muy marcados. En particular, la masculinidad exaltada por las competencias deportivas se considera hegemónica, lo que implica que la habilidad en el deporte se convierte en una prueba de masculinidad, incluso para aquellos niños que no disfrutan del deporte.

En este contexto, aquellos cuerpos que se resisten al patrón hegemónico deben hallar maneras de negociar o buscar alternativas del existir. El cuerpo se concibe como un territorio que transforma las experiencias vividas, los fragmentos y las trayectorias de vida en relación con los demás y el contexto (Florez, H. 2023). Es una construcción que se forma de manera comunitaria, configurando los afectos y las afectaciones inherentes. Por lo tanto, resulta fundamental que, en los espacios escolares, las actividades deportivas sean de origen mixto y equitativo para los cuerpos con diversidad corporal visual, permitiendo una participación justa tanto para varones como para mujeres. Esto no implica forzar a los cuerpos a participar, sino más bien respetar sus preferencias individuales en relación al deporte.

Este estudio, desde un enfoque interseccional, aplica la teoría de las masculinidades subordinadas e incluye a jóvenes con diversidad visual. Su objetivo es descubrir cómo este grupo interpreta y reacciona a las normas del paradigma heteronormativo. Este grupo, que se encuentra en un contexto de marginación, sufre de acoso escolar, discriminación y exclusión social. Por ende, los hombres con discapacidades visuales en el ámbito escolar se encuentran

en una posición social con desventaja en comparación con aquellos que no tienen discapacidades.

En cuanto a la masculinidad, en términos de género, se entiende como una construcción socialmente regulada y sancionada, como un hecho dado. La formación de la masculinidad en los hombres se origina y se moldea a través de lo que aprenden de su familia, amigos, escuela, televisión e internet. Algunos hombres adoptan una actitud crítica y rechazan ciertos aspectos que no les gustan, mientras que otros buscan un equilibrio manteniendo una perspectiva de respeto hacia las mujeres.

Por su parte la masculinidad subordinada se caracteriza por rasgos y comportamientos masculinos que se perciben como inferiores en comparación con la masculinidad dominante. Estos hombres a menudo enfrentan presiones sociales para ajustarse a las normas de la masculinidad dominante. La masculinidad de los jóvenes con discapacidad visual es estigmatizada por no ajustarse a los estándares heteronormativos de esta masculinidad. Por lo tanto, los códigos sociales de la masculinidad afectan las experiencias de estos jóvenes en el ambiente escolar.

Respecto a la discapacidad, los estudiantes que participaron en la investigación se perciben como autosuficientes y sin discapacidad, ya que pueden hacer lo que desean y alcanzar sus metas, como desplazarse por toda la institución educativa y cumplir con las actividades escolares asignadas por sus profesores. Esto nos lleva a la afirmación que somos nosotros, los cuerpos videntes, quienes imponemos esas limitaciones a los hombres que se enmarcan en la categoría de masculinidades subordinadas.

Sin embargo, los estudiantes varones con discapacidad visual y con una masculinidad subordinada utilizan estrategias para adaptarse al entorno escolar y neutralizar características denominadas menos masculinas, de tal manera que logran mimetizarse y transitar por el espacio escolar. En este sentido, los hombres contemporáneos se ubican hacia una distribución más equitativa de las labores domésticas, lo que está aliviando la presión sobre la masculinidad dominante.

La identidad de género es una identidad vivida corporalmente, que requiere la participación y actuación del cuerpo. Aunque solo podemos acceder al cuerpo a través del discurso, su presencia y expresión son fundamentales para entender el mundo y a nosotros mismos. Por lo tanto, los procesos de construcción de significados son cruciales para entender cómo se configura la cultura experiencial, ya que influye en nuestras acciones, emociones y pensamientos, y en última instancia, dan forma a nuestra individualidad, para transmitir y comunicar los valores e ideas que orientan a su comunidad. Ser parte de un grupo social implica que los hombres deben aceptar normas y comportamientos de forma ritual, lo que ayuda a la comprensión de las relaciones interpersonales y los vínculos entre los cuerpos.

## Referencias

- Anderson, V. (2009). What's in a label? Judgments of feminist men and feminist women. *Psychology of Women Quarterly*, 33(2), 206-215. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2009.01490.x>.
- Barnes, C. (1991). The social model of disability: A sociological phenomenon ignored by sociologists. In Shakespeare, T. (Ed.), *The disability reader: Social Science Perspectives* (pp. 36-53). Continuum.
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Comp.) *Discapacidad y sociedad* (pp. 59-76). Madrid: Morata.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bocanegra, E. (2008) Del encierro al paraíso: imaginarios de la escuela bogotana. En Aula Urbana 2008.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Butler, J. (2006). *La vida psíquica del poder: teorías de la sujeción*. Paidós.
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»* (2a. ed.). Paidós. <https://tallergeneroycomunicacionccc.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/judith-butler-cuerpos-que-importan.pdf>
- Butler, J. (2007). *El Género en Disputa: El Feminismo y la Subversión de la Identidad*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Chodorow, N. (1978). *La reproducción de la maternidad: psicoanálisis y sociología del género*. Berkeley: Prensa de la Universidad de California.
- Connell, R. (2003) *Masculinidades*. Traducción de Irene Ma. Artigas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Polity Press.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, 1989 U. Chi. Available at: [https://scholarship.law.columbia.edu/faculty\\_scholarship/3007](https://scholarship.law.columbia.edu/faculty_scholarship/3007)
- DANE (2021) <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/Panorama-general-de-la-discapacidad-en-Colombia.pdf>
- Dinnerstein, D. (1976). *La sirena y el minotauro: arreglos sexuales y malestar humano*. Nueva York: Harper Perennial.
- Erikson E. (1968) *Identidad, Juventud y Crisis*. Bs. Aires, Ed. Paidós.

- Florez, H. y Montoya, I. (2021) Experiencias y Rumbos: Revelaciones de la Escuela en Clave de Género, en Tejiendo Saberes. Anudando relatos de Maestras y Maestros de a Pie. (78-90) <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-2673/Similar#details>
- Florez, H. (2023) Urdimbre 2. Masculinidad(es) y escuela: alternativas del ser varón. En Tramas y urdimbres de la investigación educativa. (31-44) repositorio digital IDEP <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2616>
- Flórez, H., Montoya, I., Palacios, D., y Arcos, S. (2015). Los imaginarios de género configurados en la cultura escolar del colegio OEA: una mirada desde el cuerpo, la subjetividad y el poder (Tesis de Maestría). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/783>
- García Canclini, N. (2007) Diálogo con Néstor García Canclini ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? Entrevista realizada por Alicia Lindón el 23 de febrero de 2007, Ciudad de México. Revista eure (Vol. XXXIII, N° 99), pp. 89-99. Santiago de Chile, agosto de 2007 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eure/v33n99/art08.pdf>
- Heilemann, M., y Unger, J. (2018). Disability and Gender: Intersections of Exclusion and Discrimination. Routledge.
- INCI. Instituto Nacional Para Ciegos. (2021) <https://www.inci.gov.co/>
- Jovchelovitch, S., y Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In G. J. Cizek (Ed.), Diccionario crítico de ciencias sociales (pp. 116-120). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. [https://www.researchgate.net/publication/30522727\\_Narrative\\_Interviewing](https://www.researchgate.net/publication/30522727_Narrative_Interviewing)
- Martínez, Ariel. (2015). La Tensión entre Materialidad y Discurso: La mirada de Judith Butler sobre el cuerpo. Cinta de moebio, (54), 325-335. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000300009>
- Oliver, M. (1996). Understanding disability: From theory to practice. Macmillan International Higher Education. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-24238-6>
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.) Discapacidad y Sociedad (pp. 34-59). Madrid: Morata.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton, (Comp.) Superar las barreras de la discapacidad (pp. 19-38). Madrid: Morata.
- Oliver, M. y Barnes, C. (2012). The New Politics of Disablement. London: Palgrave Macmillan. [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=QZIGEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Oliver.+M.+y+Barnes,+C.+\(2012\).+The+New+Politics+of+Disablement.+London:+Palgrave+Macmillan.&ots=fP4F4-CLgR&sig=JIa\\_FHM3zMmirxBLoKiRAWj4nyQ#v=onepage&q=Oliver%2C%20M.%20y%20Barnes%2C%20C.%20\(2012\).%20The%20New%20Politics%20of%20Disablement.%20London%3A%20Palgrave%20Macmillan.&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=QZIGEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Oliver.+M.+y+Barnes,+C.+(2012).+The+New+Politics+of+Disablement.+London:+Palgrave+Macmillan.&ots=fP4F4-CLgR&sig=JIa_FHM3zMmirxBLoKiRAWj4nyQ#v=onepage&q=Oliver%2C%20M.%20y%20Barnes%2C%20C.%20(2012).%20The%20New%20Politics%20of%20Disablement.%20London%3A%20Palgrave%20Macmillan.&f=false)
- OMS y BM (Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial) (2011). Informe Mundial de la Discapacidad. Ginebra: OMS. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Discapacidad. Recuperado el 10 de agosto de 2021, de <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

- Pérez G., Ángel (1998). La Cultura Escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata
- Quaresma, D. y Ulloa, G. (2010) Imaginarios de género en las prácticas de educación sexual y profesional en instituciones educativas en Brasil y Cuba. En Diasporas, diversidades, deslocamientos. Brasil.  
[https://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278178281\\_ARQUIVO\\_oscarf\\_azendogenero.pdf](https://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278178281_ARQUIVO_oscarf_azendogenero.pdf)
- R. W. Connell. (1995). Masculinities. Polity Press
- Renold, E. (2000). 'Salir del armario': Género, sexualidad (hetero) y escuela primaria. *Género y educación*, 12 (3), 309-326.  
[https://www.researchgate.net/publication/240524245'\\_Coming\\_out'\\_Gender\\_heterosexuality\\_and\\_the\\_primary\\_school](https://www.researchgate.net/publication/240524245'_Coming_out'_Gender_heterosexuality_and_the_primary_school)
- Renold, E. (2004). Niñas, niños y sexualidades juveniles: exploración del género y las relaciones sexuales de los niños en la escuela primaria. Routledge.
- Ruiz, J. (2012) Nuevas masculinidades y feminidades. Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo. Bogotá, Colombia. ISBN: 978-958-8758-14-5  
[https://issuu.com/rimamasculinidades/docs/nuevas\\_masculinidades\\_y\\_feminidades\\_una\\_experiencia](https://issuu.com/rimamasculinidades/docs/nuevas_masculinidades_y_feminidades_una_experiencia)
- Salas, J. y Campos, A. (2001). Ponencia "MASCULINIDAD EN EL NUEVO MILENIO" I ENCUENTRO CENTROAMERICANO ACERCA DE LAS MASCULINIDADES 21, 22 Y 23 noviembre 2001. San José, Costa Rica.  
[https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/gizonduz\\_dokumentuak/es\\_def/adjuntos/Masculinidad%20en%20el%20nuevo%20milenio.Jos%C3%A9%20Manuel%20Salas,%20Alvaro%20Campos%20.pdf](https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/gizonduz_dokumentuak/es_def/adjuntos/Masculinidad%20en%20el%20nuevo%20milenio.Jos%C3%A9%20Manuel%20Salas,%20Alvaro%20Campos%20.pdf)
- Scharagrodsky, P. A., y Narodowski, M. (2005). Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona. *Revista Colombiana de educación*, (49), 61-80.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635243004.pdf>
- Scharagrodsky, P; Southwell, M., coordinación autoral (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). En Memoria Académica. Disponible en:  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>