

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Trabajo Social
Maestría en Trabajo Social

**“¿Y ustedes cuándo se van a deconstruir?”
Masculinidades en escuelas secundarias
de clases medias (La Plata, 2017-2018)**

Tesis para acceder al grado de Magíster en Trabajo Social.

Maestrando: Lic. César Germán Rómoli.

Director: Dr. Néstor A. Artiñano.

Diciembre 2020.

RESUMEN.

El propósito del presente trabajo es poner de manifiesto cómo se desarrolla el proceso de construcción de las masculinidades, en particular los elementos y las dinámicas que suceden en algunas escuelas secundarias platenses propias de las clases medias en el periodo de los años 2017-2018.

Se asume que la construcción social de las masculinidades es un proceso que se lleva a cabo relacionamente, en distintos espacios sociales y que incluye inherentemente conflictos, resistencias y negociaciones. Si bien, en tanto integrantes de una sociedad occidental-patriarcal, se reciben las representaciones de lo esperado para el ser varón, cada quien se las apropia de una manera personal e interesada.

El interés manifiesto es producir un conocimiento científico que colabore con las intervenciones de Trabajo Social en el marco escolar desde la equidad de los géneros. Para lograrlo se diseñó una estrategia metodológica que permita conocer la experiencia cotidiana escolar con el fin de analizar los elementos y las dinámicas de los procesos de géneros en el ámbito escolar. Se explora analíticamente la posibilidad de transformación de las masculinidades contribuyendo en intervenciones sociales tendientes a que varones dejen de sostener el sistema patriarcal desde sus masculinidades.

O objetivo deste trabalho é mostrar como se desenvolve o processo de construção das masculinidades, em particular os elementos e dinâmicas que acontecem em algumas escolas secundárias de La Plata típicas das classes médias no período dos anos 2017-2018.

Parte-se do pressuposto de que a construção social das masculinidades é um processo que se dá de forma relacional, em diferentes espaços sociais e que inclui inerentemente conflitos, resistências e negociações. Embora, como integrantes de uma sociedade patriarcal ocidental, sejam recebidas representações do que se espera do ser masculino, cada um se apropria delas de forma pessoal e interessada.

O interesse manifesto é produzir conhecimento científico que colabore com as intervenções do Serviço Social no âmbito escolar a partir da equidade de gênero. Para tanto, foi traçada uma estratégia metodológica que nos permite conhecer o cotidiano escolar para analisar os elementos e as dinâmicas dos processos de gênero no ambiente escolar. A possibilidade de transformação das masculinidades é explorada analiticamente, contribuindo para intervenções sociais que visam fazer com que os homens deixem de apoiar o sistema patriarcal a partir de suas masculinidades.

ÍNDICE.

AGRADECIMIENTOS.....	5
EPÍGRAFE.	8
CAPÍTULO I. Presentación y justificación del tema.....	9
<i>I.1) Introducción.</i>	<i>9</i>
<i>I.2) Antecedentes.....</i>	<i>11</i>
I.2.1) Los Estudios de masculinidades.	12
I.2.2) Las masculinidades contemporáneas occidentales.	15
I.2.3) El género de la escuela: ¿iguales o diferentes?	22
<i>I.3) Sobre el trabajo realizado.</i>	<i>26</i>
I.3.1) Decisiones metodológicas.....	28
I.3.2) Estructura del trabajo.	31
CAPÍTULO II. Las escuelas de clases medias platenses.	34
<i>II.1) Ese objeto llamado escuela.</i>	<i>34</i>
<i>II.2) Las clases medias también estudian.</i>	<i>40</i>
<i>II.3) Las escuelas platenses de clases medias poseen géneros.....</i>	<i>45</i>
<i>II.4) Presencia adulta y (des)responsabilidad.....</i>	<i>52</i>
<i>II.5) Consideraciones finales.</i>	<i>58</i>
CAPÍTULO III. Las masculinidades escolares.....	62
<i>III.1) Agrupamientos, hegemonías y complicidades.....</i>	<i>62</i>
<i>III.2) Las dinámicas e interacciones áulicas.....</i>	<i>66</i>
<i>III.3) Corporalidades, tramas y significaciones.....</i>	<i>71</i>
<i>III.4) El lado B de los sentimientos y afectos.</i>	<i>77</i>
<i>III.5) Los conflictos son de todes, las peleas masculinas.</i>	<i>79</i>
<i>III.6) Consideraciones finales.</i>	<i>81</i>
CAPÍTULO IV. Feminismos, disputas y resistencias.	85
<i>IV.1) Las actualidades feministas.</i>	<i>85</i>
<i>IV.2) Las masculinidades y sus posicionamientos.</i>	<i>89</i>
IV.2.1) Oposiciones y resistencias.	89

IV.2.2) Interpelaciones y deconstrucciones.	92
IV.3) <i>Otras masculinidades: que las hay, las hay.</i>	95
IV.4) <i>Intervenciones posibles.</i>	99
IV.5) <i>Consideración finales.</i>	105
CAPÍTULO V. Antes del final.	108
BIBLIOGRAFÍA.	119
EPÍLOGO.	128

AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar, quiero agradecer a las instituciones y espacios formales que permitieron que este trabajo sea posible. A la Universidad Nacional de La Plata, por su compromiso con la educación como un derecho público inalienable.

A la Facultad de Trabajo Social, por su proyecto político institucional que promueve la inclusión como una forma de existir -me consta como estudiante-. En parte, este trabajo está dedicado a la memoria de Claudia Lugano, quien tuvo mucho que ver con ese proyecto.

A la carrera de Maestría en Trabajo Social, por contemplar flexiblemente mis particularidades y promover que este trabajo pueda realizarse. Gracias a Matías Causa, Esteban Fernández y Adrián Melo, quienes realizaron valiosos aportes, sugerencias y recomendaciones durante la cualificación de tesis, enriqueciendo su desarrollo.

Al Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad, porque cobija el campo de estudio de las masculinidades dentro de la Facultad pero además me permitió conocer y tratar con grandes referentes de las Ciencias Sociales, que en definitiva son quienes lo integran.

En segunda instancia quiero agradecer a todas las personas que accedieron a ser entrevistadas y a quienes habilitaron que pudiera realizar las observaciones escolares. No se mencionan por respeto a la privacidad, pero eso no debe quitar la importancia fundamental que tuvieron para el trabajo. También a quienes facilitaron esos contactos, fundamentalmente a María José Diz, María José Novillo y Graciano Braganza por su predisposición. En fin, agradecer a todas las personas que de alguna manera colaboraron para que el trabajo de campo pueda desarrollarse.

Luego, quiero agradecer eternamente a la pionera Adriana Marconi. Por todas sus enseñanzas, pero más que nada las humanas. Por su amorosidad para escuchar mis preguntas y alojar los cuestionamientos que me fueron surgiendo. Por depositar un recurrente voto de confianza en mí.

Gracias a José Scelsio, porque su desinteresada atención permitió que me re-vinculara con la Facultad una vez graduado. Gracias a Alejandra Wagner, quien ha reivindicado públicamente el estudio de las masculinidades cuando no era habitual. Gracias a Analía Chillemi, por transmitir la pasión y el compromiso por los Derechos Humanos pero además por ser una excelente jefa.

Gracias a Héctor Arrese Igor, porque en el breve tiempo compartido transmitió que la humildad y el respeto son condiciones necesarias para construir conocimiento científico.

Gracias a Mariana Debenedetti, Marian González, Luz Dahul, Lucía Macció, Marlene Guerrero, Paula Urrego y Mauricio Vidal, porque las extensas horas de cursadas se hicieron más leves con su amena compañía.

Gracias a Paula Provenzano, por escuchar mis catarsis sobre el tema y por acompañarme certeramente en la construcción de un posicionamiento feminista en el complejo campo de las masculinidades. Gracias a Josefina Cingolani y Carlos Galimberti, quienes han sido ejemplos a seguir en la rigurosidad de esta tarea pero también porque me acompañaron y bancaron en muchos de los desasosiegos que produce hacer una tesis.

Gracias a Ramiro Segura, por sus enseñanzas cotidianas sobre cómo vivir-sobrevivir en la academia; integrar su equipo de cátedra fue de las experiencias laborales más formadoras que he tenido. Gracias a Elena Bergé, porque generosamente me ha compartido lecturas, series y películas que acompañaron y dieron forma a muchas de las reflexiones que aquí se desarrollan.

Gracias a Juan Manuel Introzi, Celeste Hernández, Juan Francisco Di Meglio, Luisina Bolla y Ezequiel Asprella, compañeros de la vida docente universitaria, con mucho compromiso y afecto por demás.

Gracias a Fernando Iranzo, con quien compartimos experiencias de vida y de música desde la escuela secundaria. Gracias a María Rosa Catullo, por presentarme respetuosamente las nefastas consecuencias de la última dictadura cívico-esclesiástica-militar e introducirme durante la adolescencia en la experiencia universitaria creando un destino posible.

Muchas Gracias a Néstor Aníbal, por creer en mí, a toda costa, siempre. Por enseñar(me) y demostrar cotidianamente que lo humano va adelante, siempre. Muchas Gracias porque de corajudxs se hizo el mundo y Néstor es uno de exxs.

A mi padre César, quien me permitió ser lo que quise ser, aunque no le gustara.

A mi madre Marta, quien me heredó enseñanzas de vida, de lucha y de amor.

A mi hermana María, quien me acompaña desde que nací y sostiene cuando lo necesito. A ella está dedicado este trabajo, porque si he tenido un tránsito familiar aliviado -hecho posible dada mi masculinidad- fue gracias a que sus energías se hicieron cargo de varias de las dificultades.

EPIÍGRAFE.

Cuando este trabajo comenzó, en la postulación a la carrera de Maestría en noviembre del año 2013, el tema de las masculinidades era incipiente en el país. Existían personas que lo trabajaban en el ámbito académico y también en otras instituciones u organizaciones, pero definitivamente no era prioritario ni colectivo. Incluso, en algunos sectores de la academia y/o de intervención, el tema de masculinidades era –y a veces sigue siendo- rechazado. Algunas veces se espetan objeciones de conciencia, decisiones éticas, o, políticas para no trabajar con varones cis. Otras veces las propias incapacidades y desconocimiento.

En Latinoamérica -México a la cabeza- el panorama fue distinto, ya que en varios países se pueden encontrar una alta cantidad de publicaciones -de mucha calidad varias- que abordan, teorizan y problematizan todas las dimensiones propias del campo. Una muestra concreta de esta realidad es la experiencia de los “Coloquios Internacionales de Masculinidades”, evento que tuvo su séptima edición en el año 2019 pero ninguna en el país.

Sin embargo, aquel panorama inicial sobre el tema ha cambiado radicalmente en el país desde la segunda mitad del año 2019, donde en los sentidos militantes y activistas de las organizaciones que trabajan género ha comenzado a aparecer el rol que tienen -y han tenido- los varones cis y las masculinidades en cada situación de violencia que han denunciado. Mucho mejor es que ha comenzado a exigírsele a los varones cis que modifiquen su estar en el mundo.

Actualmente, año 2020, con el retorno de una gestión estatal nacional y bonaerense popular, y al calor de las organizaciones feministas, en un hecho inédito en la historia argentina se crearon Ministerios que trabajan sobre el tema de género. Uno de los ejes de la agenda son las masculinidades.

Felizmente del tema ha comenzado a hablarse, y no es poco.

CAPÍTULO I. Presentación y justificación del tema.

“El momento más difícil de mi vida fue la adolescencia”

Joao Nery en la apertura del
“VI Coloquio de Masculinidades”¹

I.1) Introducción.

El presente trabajo aborda las dinámicas principales de la construcción social de las masculinidades, situándola en escuelas secundarias de clase media de la ciudad de La Plata entre los años 2017 y 2018. El interés manifiesto es producir un conocimiento científico que colabore con las intervenciones de Trabajo Social en el marco escolar desde la equidad de los géneros. Para lograrlo se diseñó una estrategia metodológica que permita conocer la experiencia cotidiana escolar con el fin de analizar los elementos y las dinámicas de los procesos de géneros en el ámbito escolar. Se explora analíticamente la posibilidad de transformación de las masculinidades y su intencionalidad es generar conocimiento que pueda contribuir en intervenciones sociales tendientes a que varones dejen de sostener el sistema patriarcal desde sus masculinidades.

La pregunta central que sostuvo el trabajo fue en qué grado la construcción de las masculinidades actuales incorpora los avances feministas en el campo del género, cuáles aspectos se aceptan y cuáles se resisten. Las masculinidades se constituyen como identidad en el marco del sistema patriarcal occidental y ocupan el lugar de jerarquía en las relaciones que se sostienen con las otras identidades generizadas. De aquí que se asume que las masculinidades sostienen y reproducen el patriarcado. En el contexto contemporáneo se están dando grandes avances sobre los temas de géneros, desde lo jurídico hasta lo organizacional, promovidos por los diversos colectivos feministas, principalmente de mujeres y de disidencias. En la tensa intersección entre masculinidades patriarcales y avances feministas se apoya el sentido del presente trabajo, es decir en la búsqueda sobre cómo dicho encuentro se realiza y con qué obstáculos y facilitadores.

¹ Declaración de Joao Nery (varón trans) en la mesa de apertura del “VI Coloquio Internacional de Estudios sobre Hombres y Masculinidades” el día 03/04/2017 en la ciudad de Recife (Brasil).

Para la tarea se delimita tan vasto campo en escuelas platenses de clases medias. El corte en esta clase social surge de la curiosidad por indagar sobre procesos sociales que tenga dicha población entre sus sujetos de estudio. Tradicionalmente, dentro de Trabajo Social no suele investigarse sobre la clase media, lo que podría asumirse como una *omisión ética*. Se piensa en omisión en tanto, al no ocuparse de ellas, invisibiliza indirectamente las clases acomodadas. La omisión no es por una complicidad sino que, en términos éticos, al trabajar habitualmente con las prioritarias demandas de los sectores populares se pospone para este tipo de empresas. Algo de la osada búsqueda de justicia social produce una inercia que se traduce en el acoplamiento de la disciplina a sectores que sufren alguna problemática material grave. Lo cierto es que clases populares y clases acomodadas son categorías relacionales que se incluyen en oposición, no podrían existir solas. Analizar qué sucede con las clases medias es una forma de identificar sobre qué procesos están siendo expropiados a los sectores populares. Por otra parte, es una forma de poner en foco qué dinámicas acontecen, ya que también en las clases medias se desarrollan situaciones de violencias y de carencias, tal vez no materiales, pero sí de reconocimiento de la otredad entre otras. Se entiende a Trabajo Social como integrante de las ciencias sociales, ergo debería poder intervenir pensando social y relacionamente, no solo con quienes históricamente están en condiciones desfavorables. Por esto, lo que motiva analizar el cruce masculinidades y clase media es poner en tensión dos de las categorías que suelen ocultarse por estas ciencias.

En otro sentido, delimitar el presente trabajo en las escuelas puede justificarse por varias claves. Quienes son jóvenes de clase media urbanas conocen el Estado principalmente en la forma del sistema escolar. Es la primera institución pública con la que se relacionan conscientemente –no voluntariamente pero sí se la apropian- y con más tiempo cotidiano. Es el lugar en el que pasan un mínimo de cinco horas diarias, durante más de ciento ochenta días por año, una intensidad que sólo parece superada por las redes sociales y los medios de comunicación.

Por otro lado, la escuela es fuente de constitución de grupos de referencia para quienes “van al mismo colegio” o “a la misma división” habilitando una socialización particular, en el sentido que refuerza la pertenencia o la debilita (Chaves, 2010, p. 113). La amplia mayoría de quienes asisten a escuelas de clases medias urbanas construyen parámetros referenciales respecto de las grupalidades escolares, ya sea por su enfrentamiento como por su acercamiento. Es decir, a lo largo del recorrido por la experiencia escolar se producen relaciones humanas que no pasan

desapercibidas, e incluso pueden volverse pilares de la vida posterior al egreso. Núñez (2007) destaca que la escuela media parece haberse transformado en un espacio formal donde prima la sociabilidad por sobre la adquisición y construcción de conocimientos. El autor (2007, p. 83) aclara que “llama la atención que los jóvenes recuerdan y valoran la escuela principalmente como lugar de encuentro y de aprendizaje de la relación con otros”. Núñez y Báez (2013, p. 82) recuperan que les² jóvenes definen la escuela como una etapa de transición y construcción identitaria y como un espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros. Para cerrar la idea, escribe Lopes Louro (2000)

“...posiblemente, las marcas permanentes que atribuimos a las escuelas no se reflejan en los contenidos programáticos que ellas pueden habernos presentado, sino que se refieren a situaciones cotidianas, a experiencias comunes o extraordinarias que vivimos en su interior, con compañeras/os, con profesores y profesores” (p. 11).

Por último, Connell (2001) señala la escuela como uno –no el único ni el principal- de los espacios formativos de las masculinidades a través de las “prácticas masculinizantes” que suceden en su interior y producen múltiples formas de masculinidad, una de las cuales generalmente ejerce hegemonía sobre otras. Bourdieu (2000, p. 83) la ubica, luego de la unidad doméstica, como uno de los lugares que colabora para perpetuar las relaciones de fuerza materiales y simbólicas de la dominación masculina.

I.2) Antecedentes.

En este punto se exponen los aportes teóricos que no pueden obviarse del campo de las masculinidades y las escuelas, en tanto ejes que estructuran el trabajo y donde se desarrollan los análisis. En primer lugar se contextualiza la corriente específica de los estudios de las masculinidades en el marco del campo de los géneros y al calor de los feminismos. Luego, se desarrolla qué se entiende por masculinidades para el presente trabajo y sus principales elementos. Por último, se recupera qué elementos de géneros tienen relación con la escuela y las juventudes.

² La escritura de este trabajo está redactada en lenguaje inclusivo. Cuando se refiera a identidades en general se usará la “e” (ejemplo: adulte) como forma de incluir todas las diversas posibilidades de ser. Cuando se use la “a” (adulta) o la “o” (adulto) es porque se tuvo certeza que las personas generalizadas en la redacción se muestran adscriptas a lo femenino o masculino.

I.2.1) Los Estudios de masculinidades.

La categoría género permite evidenciar el conjunto de prácticas, características y representaciones que le son atribuidos a cada persona acorde a sus genitales de nacimiento y tienen la función de normalizar y regular las identidades sexuales. Según Artiñano (2015, p. 15) género como forma de entender el mundo social explica la “incomodidad” que aparece cuando hay una “distancia (...) entre las prácticas que desarrollan los sujetos y las prácticas que la sociedad espera (...) que esos sujetos desarrollen en función de su sexo”. Las relaciones entre las identidades genéricas ponen de manifiesto las asimetrías existentes a partir del ejercicio del poder de unas sobre otras. Tomasini y Bertarelli (2014, p. 184) escriben que las identidades de género remiten a un núcleo disposicional que orienta y da forma a las experiencias sociales, originándose en una estructura subjetiva que predispone a sentir, pensar y actuar de determinada manera en virtud del género. La idea fuerza es que la identidad de género es “un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interactúan en su vida cotidiana” (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005, p. 174). La identidad de género no es una sustancia estática poseída, sino que es precaria, contradictoria y se encuentra en un proceso de creación y recreación a partir de la interacción social.

Si bien el concepto de masculinidad es un producto histórico con cierta vigencia en tanto existe a partir del surgimiento de las teorías feministas, que analizando el sistema patriarcal ubicaron relacionalmente a aquella como su opresor primigenio, con los estudios de las masculinidades no sucede lo mismo. El surgimiento de un conjunto de investigaciones y prácticas sistemático puede ubicarse alrededor de las décadas de 1960 y 1970 cuando el movimiento feminista comenzó a tener auge en un contexto mundial donde había organizaciones revolucionarias y de liberación cuestionando todas las opresiones: “si las mujeres eran objeto de poder y subordinación, ¿qué pasa con los hombres?, ¿cómo ejercen ese poder? ¿Acaso saben que lo tienen?” (Moreno, 2016, p. 253).

Amuchástegui Herrera (2006, p. 164) sostiene que los estudios de masculinidades provienen de cinco “fuentes”. Primero, las transformaciones de los movimientos feministas de los años 1960/1970 incitaron a los hombres a reflexionar sobre su participación en la desigualdad de género. Segundo, los movimientos LGBTTIQ que iniciaron el cuestionamiento a la homofobia. Tercero, el ingreso de mujeres al mercado de trabajo que inició cuestionando al varón como

único proveedor material de la familia. Cuarto, las conferencias de El Cairo (Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, año 1994, en Egipto) y de Pekín (Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, año 1995, en China) que incitaron a varones a participar en procesos reproductivos. Por último, el surgimiento del financiamiento en investigaciones y políticas en estos marcos. En Latinoamérica, los estudios de masculinidades comenzaron a fluir desde fines de la década de 1980 para avanzar arduamente una década más tarde.

En un paneo general, los estudios de masculinidades tienen algunos objetivos en común pero varias ramificaciones según sea el interés particular y el contexto. Hay un acuerdo tácito en el punto de partida: “la consideración de que los varones somos sujetos genéricos, esto es, que sus identidades, prácticas y relaciones como hombres son construcciones sociales y no hechos de la naturaleza” (Nuñez Noriega, 2016, p. 20). Luego, pueden mencionarse algunos autores que recopilan el amplio abanico de temas. Careaga y Sierra (2006) postulan que dan cuenta de los significados del ser varón, las formas de ejercer el poder y como éste se incorpora a las estructuras e instituciones sociales. Ramírez Rodríguez (2006) indica que se proponen visibilizar los privilegios que han sido construidos socialmente por el sistema patriarcal y asignados a sujetos definidos genéricamente como varones. Según Hernández (2008, p. 68) las producciones se centran en analizar las masculinidades en relación al llamado “modelo de masculinidad hegemónica” y, en general, los ejes temáticos abordados han sido la construcción de la identidad masculina, la paternidad, los ámbitos de homosocialidad masculina y la salud reproductiva/sexualidad masculina.

Los autores Carabí y Armengol (2015) ensayan una posible clasificación de los estudios de masculinidades a partir del paradigmático concepto de masculinidad hegemónica elaborado por Connell en el año 1987. Dicho concepto es trabajado más adelante³, la idea aquí es ubicar posibles vertientes a partir del mismo. Una primera gran rama se compone de trabajos que retoman y/o abordan la masculinidad hegemónica. Una segunda, por contrario, lo critican y/o cuestionan, “subrayando la capacidad de acción de las mujeres y un análisis más contextualizado del privilegio y el poder” (2015, p. 9). La tercera rama se ocupa de las contradicciones internas del concepto y de “la existencia de masculinidades ‘subordinadas’ o ‘contrahegemónicas’ que desafían la norma predominante” (2015, p. 10).

³ En el capítulo III se desarrolla el ejercicio de la masculinidad hegemónica a partir de la forma de agruparse de los estudiantes.

En tanto conjunto de productos con avances heterogéneos según sea la región o país donde se ubique, incluso con algunos retrocesos y obstáculos, pero siempre al calor de los movimientos feministas y de las disidencias, es posible plantear una “menor institucionalización” (Núñez Noriega, 2016) de los estudios de masculinidades. El autor recupera algunos factores para explicar esta realidad. La ausencia de un movimiento social y político que exija su institucionalización como sí sucedió con los feminismos o las disidencias; la resistencia de las propias feministas a compartir con sus opresores el campo de los estudios de género; o, simplemente, lo reciente de su existencia (Núñez Noriega, 2016, p. 16). Otra explicación puede encontrarse en Weller (2017, p. 130) al sostener que “en general, las mujeres han sido los sujetos privilegiados en los estudios sobre género y violencia. Poco se sabe sobre las motivaciones, sentidos y representaciones que informan las prácticas y vivencias masculinas”.

Connell y Messerschmidt (2005) afirman una advertencia central:

“existe una tendencia en el campo de los estudios de los hombres a presumir ‘esferas separadas’, a proceder como si las mujeres no fueran una parte relevante del análisis y, por lo tanto, a analizar las masculinidades al mirar solo a los hombres y las relaciones entre hombres. (...) La cura radica en adoptar un enfoque sistemáticamente relacional del género, no en abandonar los conceptos de género o masculinidad” (p. 837).

Núñez Noriega (2016, p. 11) propone “una visión comprensiva” destacando dos ejes. Primero, los estudios de masculinidades integran el campo de los estudios de género, junto con los feministas y los de las diversidades y disidencias. Segundo, que el objeto de investigación de los estudios de masculinidades no es –no debería ser– los varones o las masculinidades en sí mismos o de manera aislada. Es un error poner la atención en la identidad masculina y en qué significa ser varón para el propio varón, y omitir cómo incide esta identidad en las relaciones entre personas, cómo son las dinámicas socioculturales y de poder que se ponen a jugar en términos relacionales.

En definitiva, los estudios sobre las masculinidades promueven ampliar la mirada sobre la categoría género para incluir en la misma a los varones. Esto tiene algunos efectos positivos en dos sentidos. Por un lado, en el plano académico las ciencias sociales habitualmente han caído en el sesgo de emparentar *género con mujer*, invisibilizando la parte del opresor y la dinámica relacional que conlleva. Por otro lado, en el plano social y activista, se expulsaría a los varones de

la base de *lo universal* para depositarlos en el terreno de las normas de género y sus contingencias.

I.2.2) Las masculinidades contemporáneas occidentales.

Definir qué es la masculinidad es un campo de constantes e intensos debates que puede dimensionarse ante cada encuentro, jornada o coloquio internacional sobre el tema. Abundan las mesas de trabajo y discusiones sobre cómo lograr delimitar tal categoría y darle consistencia. Dicho obstáculo supera el presente trabajo, por lo que se recuperarán algunos elementos a los fines de establecer un punto en común que permita su desarrollo. Partiendo de un arco conceptual diverso (Badinter, 1993, Connell, 1997; Bourdieu, 2000; Burín y Meler, 2009; Artiñano, 2015) puede encontrarse en común que las diferentes expresiones de las masculinidades en el marco del sistema patriarcal occidental contemporáneo se explican por la posición de dominio por sobre otras identidades. De esta forma, un primer acercamiento puede definir masculinidad como todo lo relacionado en torno a producir y reproducir una posición de dominación y de privilegio.

Hall (2003) en su célebre texto sobre la identidad aclama que el concepto remite a la adhesión temporal a una posición subjetiva, al

punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse” (p. 20).

De esta manera, el autor justifica que las identidades se construyen dentro del “discurso” en contextos históricos e institucionales específicos, a través de la diferencia.

Es la teoría queer, a partir de su concepto “performatividad” de género, la que aporta una perspectiva superadora para entender las masculinidades en sentido amplio e integral. Butler, una de las autoras más representativas de dicha teoría, postula que la identidad de género no es una identidad estable, sino débilmente construida en el tiempo por una repetición estilizada de gestos corporales, movimiento y normas de todo tipo. La potencia del postulado se ubica en cuestionar también la ilusión biológica de la genitalidad, origen de la identidad de género. En definitiva, los genitales humanos, independientemente de sus funciones reproductivas, son una construcción social y su atribución a ciertos géneros es producto del discurso normativo patriarcal, nunca natural.

Aclara Butler que cuerpo no es una “materialidad meramente fáctica” sino que también es “significado dramático” para explicar que es una continua e incesante materialización de posibilidades. “Como materialidad intencionadamente organizada, el cuerpo es siempre una encarnación de posibilidades a la vez condicionadas y circunscritas por la convención histórica” (Butler y Lourties, 1998, p. 300). El propio cuerpo, a pesar de tener algunas propiedades individuales y únicas, se hace de manera colectiva –humanizada- en relación a las personas contemporáneas, pero también a antecesores y sucesores. Sin duda existirán maneras corporales matizadas e individuales, pero los actos de género no son solitarios debido a que están de acuerdo con ciertas sanciones y prescripciones sociales. El acto que cada persona realiza ya fue llevado a cabo previamente a la existencia corporal de la persona, de esta manera se indica que cuerpo orgánico es un texto socialmente construido.

La reproducción cotidiana de la identidad de género ocurre en las diversas maneras de actuar los cuerpos, en función de las expectativas profundamente afianzadas o sedimentadas de la existencia de género. Preciado (2002, p. 23) sostiene que la heterosexualidad lejos de ser una aparición espontánea “debe reinscribirse o reinstituirse a través de operaciones constantes de repetición y de recitación de los códigos (masculino y femenino) socialmente investidos como naturales”. En sintonía, Péchin (2013, p. 48) escribe que la sistematicidad del proceso de performatividad abona a naturalizar la artificialidad cultural desde la matriz del sistema sexo/género heterosexual “distribuyendo rasgos, prácticas y modos de lo varón y lo mujer respectivamente: la repetición ritualizada va estilizando los cuerpos hasta volverlos ‘casos’ identitarios de lo uno o la otra”. Por último, es importante retomar la idea de exclusión en la conformación de las identidades. En el proceso de performatividad, hay una construcción discursiva de un “afuera” que evidencia los márgenes de lo normativo y está habitado por cuerpos “abyectos”, no deseables, no aceptados, que son excluidos para reforzar el “adentro” aceptable.

Profundizando, esta perspectiva permite entender que las aparentes *verdaderas* masculinidad o feminidad también están –y fueron- constituidas aboliendo la naturalización o el esencialismo. Entonces, lo que puede pensarse como identidad de género para Butler es el resultado performativo guiado por la sanción social y el tabú: quienes no hagan bien su papel estarán bajo castigo regularmente. “Actuar mal el propio género inicia un conjunto de castigos a la vez obvios e indirectos, y representarlo bien otorga la confirmación de que a fin de cuentas hay un esencialismo en la identidad de género” (Butler y Lourties, 1998, p. 311). En esta idea reside

la posibilidad de cuestionamientos y transformaciones. En la necesidad de vigilancias cotidianas permanentes es que puede ubicarse la debilidad del estatuto patriarcal de género. El hecho de que la norma deba ser reactualizada y vigilada en forma constante radica la demostración de su volatilidad. Esta misma noción es la que habilita la posibilidad que, así como se toma *un* molde, se podría tomar *otro*.

No hay genética ni biología que intervengan, las masculinidades varían según los tiempos y lugares, lo que imposibilita elaborar un modelo universal sobre lo que *es* masculino. Incluso en una misma sociedad se encuentran múltiples masculinidades configurándose a partir de la intersección con otras categorías de distinción social: la clase social, la edad, la raza y el deseo sexual (Careaga y Sierra, 2006, p. 9). En este sentido, se toma la idea de masculinidades en plural para reconocer la diversidad de experiencias e identidades (Hernández, 2008, p. 68). Es necesario advertir que el análisis de las “masculinidades” no debería acotarse a la experiencia de cuerpos que sean asignados como varones ni tampoco cisgénero⁴ para no reificar las lógicas binarias de género. Es decir, como un medio para evitar los esencialismos analíticos las posiciones masculinas patriarcales en situaciones concretas también pueden ser performadas en cuerpos trans e incluso en cuerpos designados como femeninos (Meler, 2017, p. 282)⁵.

Para Connell (2003b, p. 71) el punto de partida son las identidades genéricas pensadas dentro de una sociedad, de una cultura y en relación: “La masculinidad como objeto de conocimiento es siempre la masculinidad en relación con algo”. En otro momento, el mismo autor sostiene que “La práctica nunca se da en el vacío. Siempre responde a una situación, y las situaciones se estructuran en formas que admiten ciertas posibilidades y no otras” (2003, p. 100). Lo cierto es que la masculinidad es un concepto relacional que implica dos aspectos mutuos que valen mencionar. Una sociedad que no produzca distinciones identitarias desde el género -

⁴ El prefijo “cis” distingue a las personas cuya identidad de género asumida coincide con aquella asignada al nacer bajo criterios normativos y normalizantes patriarcales. El uso de dicho prefijo tiene el objetivo de nombrar y poner en evidencia los procesos de normalización a los que son sometidas las identidades, evitando de esta manera, su naturalización y contrarrestando la tendencia a categorizar solamente aquello que se aleja de la norma instituida.

⁵ A colación de estas advertencias metodológicas, es válido aclarar que al momento del desarrollo del trabajo de campo solo se encontraron/registrarón identidades cisgénero. Se entiende que, desde una perspectiva performativa del género, las personas pueden fluir de identidad, moviéndose entre lo cisgénero y lo trans. De esta manera, destacar en la redacción del trabajo quienes son personas “cis” entraría en tensión con dicha perspectiva. No se desconoce que dichas personas puedan fluir y, a pesar de no haber otras identidades, para referir a las masculinidades del trabajo de campo en la escritura se utiliza la categoría completa “varón cis” como decisión política de poner en evidencia la norma y no omitirla.

feminidad y otras- no tendrá un concepto de masculinidad individualizable. Al mismo tiempo, masculinidad involucra las acciones de esas otras identidades de género que también la reproducen y reproducen. Concluyendo, escriben Connell y Messerschmidt (2005, p. 841) que “la ‘masculinidad’ no representa un cierto tipo de hombre sino, más bien, una forma en que los hombres se posicionan a través de prácticas discursivas”. La necesidad de una definición para un problema político que explique la estructura patriarcal sostenida por un modelo capitalista es asociada, por estxs autorxs, justamente, a una masculinidad legítima en el sistema patriarcal que garantiza la posición dominante de ciertos varones y ubica en posiciones subalternas a las mujeres y a otros sujetos. Esa masculinidad dominante se caracteriza por la centralidad de la *heterosexualidad* como mandato, conjuntamente con una activa sexualidad que se corresponda con el ejercicio viril de ese modelo masculino.

A partir de los aspectos performativos y relacionales, pueden mencionarse una serie de ejes básicos para pensar las masculinidades. Uno de ellos son los *privilegios* de género. Pertenecer al club masculino significa usufructuar unos muchos privilegios y en concreto, esto supone tener un tránsito favorable en distintas situaciones. Favorable no porque sea feliz sino por la comodidad y/o liviandad respecto de la responsabilidad en el desempeño de esas situaciones, ya que quienes sostienen la masculinidad patriarcal habitualmente están exentos socialmente de asumir las responsabilidades que conllevan la resolución o la consecuencia de dichas situaciones. Los privilegios de las masculinidades no son innatos ni biológicos, sino que surgen de la expropiación monopolizadora de todos los recursos sociales y culturales, los cuales no se ponen al alcance de las otras identidades, y que ubica a los varones como beneficiarios. Esos dividendos patriarcales que resultan de aquel proceso son los beneficios -directos e indirectos- que las personas asignadas varones al nacer obtienen de las otras identidades de género. Esto es percibir, sentir, creer, pensar, de forma –más o menos- consciente, que los cuerpos, los tiempos, las energías y las capacidades del resto están -o deberían estar- disponibles para el bienestar personal masculino.

Paradójicamente, ser parte y tener privilegios acarrea inherentemente para las masculinidades unos *costos* de género, es decir diversos impactos negativos que se producen sobre las propias personas que los usufructúan y que no suelen percibirse como tales. Badinter (1993) menciona el constante trabajo de “hacerse hombre” para nombrar el ponerse a prueba en todo momento con el objetivo de convencerse -y convencer al resto- de que se cumplen los

requisitos para ser y estar ahí. La autora destaca que *ser hombre* es estar a la altura de esa idea hegemónica de hombre y el hecho de no lograrlo produce dolor. De esta manera, los varones siguen una lógica negativa en la construcción de su identidad, es decir reciben más claramente la pauta de lo no permitido por sobre lo que sí, primando un código negativo. Por otra parte, la rigidez de esta exigencia otorga particularidad al caso masculino ya que no ocurre del mismo modo en las mujeres u otras identidades. Para las masculinidades encontramos múltiples prácticas que operan como ritos de iniciación o de continuidad que no son naturales: el someterse a pruebas es parte del proceso, algunas tan extremas que ponen en riesgo la integridad propia y ajena.

Se ha expuesto a lo largo del trabajo sobre la notoria condición privilegiada de las masculinidades en detrimento de otras identidades. Lo cierto es que sostener dichos privilegios conlleva adosados inherentemente costos implícitos, es un combo que no puede separarse. La chance de usufructuar todas las franquicias que ofrece la masculinidad exige mantenerse –y performar- en dicha empresa siempre, de aquí el no poder ser otro sujeto. Pero también de aquí la idea de enajenación o alienación masculina (Cazés Menache, 2006). Esta propuesta considera que los privilegios de género que poseen los varones son productos de la expropiación monopolizadora de todos los recursos sociales y culturales que no se permite poner al alcance de las mujeres. Este autor llama *estructura de la alienación generalizada* a aquella que permite a los varones cultivar su propia enajenación, pues pueden gozar de las ventajas que se les ofrecen como recompensa por la permanente tensión que les ocasiona la obligación de poseerlas si cumplen con los atributos suficientes de la masculinidad hegemónica; tal es la vía por la que se les enajena permanentemente la posibilidad de construirse como seres humanos plenos y de construir la equidad y la igualdad de los géneros: en cada acción masculina se deja una parte de las posibilidades masculinas de construir la humanización igualitaria y libertaria de la humanidad y de cada individuo (2006, p. 76).

Se produce la obligación de estar siempre *listo* y omitir muchas de las atenciones y resguardos que requiere la frágil condición humana. Esta realidad lleva a conceptualizar las masculinidades patriarcales como *factores de riesgo*, en tanto pueden infligir daños a otras identidades –los femicidios son el máximo ejemplo citable- pero también para los propios varones. Los costos de la masculinidad suelen estar invisibilizados, pero hay una menor esperanza de vida de los varones respecto a las mujeres; padecimientos cardíacos, cáncer, enfermedades

respiratorias, accidentes, violencia; el consumo de alcohol, tabaco y drogas es mayor en hombres que en mujeres; el desapego por las prácticas de cuidado y prevención de enfermedades o el suicidio ocurre más en varones que en mujeres (Ramírez Rodríguez, 2008). Los costos de las masculinidades aparecen relacionados con el analfabetismo emocional, la incapacidad para hablar y expresar los propios afectos y las modalidades narcisistas y egocéntricas. Quienes portan las masculinidades patriarcales a cambio de sostener unos privilegios no suelen tocarse ni palpase, no suelen mirarse a los ojos, no suelen contarse los sentimientos, las penas o las alegrías. Habitualmente se cree que las mujeres no son libres, pero en el ejercicio de sus encuentros sí hay acompañamiento, comprensión, escucha y empatía. Agudizando la mirada puede rastrearse una sororidad implícita, no pactada de antemano.

En sintonía, otro elemento fundamental para caracterizar las masculinidades es el *poder* ya que toda puesta en acto de las masculinidades, independiente del tiempo/lugar, involucrará el ejercicio concreto y certero del poder. Moreno (2016, p. 256) escribe que “el hombre debe tener y debe ejercer poder, y debe ejercerlo sobre sí mismo, sobre los otros y, especialmente, sobre las mujeres”. A partir de incluir la dinámica relacional y de poder, es propicio conceptualizar sobre el aspecto “hegemónico” de las masculinidades.

Tomar el gramsciano concepto de hegemonía para pensar las masculinidades (Connell, 2003b; Connell y Messerschmidt, 2005) marca un hito al establecer un esquema organizador que integra la dinámica relacional dominante, la continuidad estratégica y lo normativo.

La “masculinidad hegemónica” es una forma concreta de estar en sociedad que permite evidenciar el lugar de ascendencia de quien la detenta por sobre las otras personas, ya sean otras identidades generizadas o incluso otras masculinidades. Dicha posición no tiene un punto de llegada o final, sino que debe ser reproducida constantemente, bajo el riesgo de perderla, con la colaboración de los arreglos culturales e institucionales del sistema patriarcal. Sin desestimar la fuerza, la principal forma de expresión de la masculinidad hegemónica es la dinámica persuasiva, la apelación reiterada de las consecuencias negativas que podrían suceder en caso de no acatarla.

Asimismo, el concepto refiere al “comportamiento positivo” por parte de quienes la poseen como estrategia principal para reproducir su legitimidad, es decir el comportamiento que accede parcialmente a servir a los intereses o deseos ajenos que fueron reclamados para permanecer. Esta idea demuestra que los varones pueden adoptar la masculinidad hegemónica

cuando sea deseable, pero también pueden distanciarse estratégicamente de la masculinidad hegemónica en otros momentos.

La noción de masculinidad hegemónica permite contemplar las relaciones de poder entre los géneros y dentro de ellos, es decir externamente de varones sobre otras identidades, e internamente de varones hacia otros varones. Si bien en todas las sociedades hay diferentes expresiones de la masculinidad, todas son hegemónicas respecto del resto de las identidades de género. Luego, la hegemonía se replica al interior de ese universo de expresiones masculinas, siempre habrá una que domine a las otras. Lo interesante es recuperar los componentes e interrelaciones de las diferentes masculinidades, puesto que una concepción que en un momento determinado no es hegemónica, puede convertirse en tal en otro.

Por último, el concepto posee una dimensión normativa que establece los parámetros válidos para ser parte de las masculinidades. En tanto solo una minoría estadística de personas pueden poner en práctica todo lo que se espera de la masculinidad hegemónica, pero represente la modalidad más valorizada, requiere que las identidades genéricas se posicionen respecto de ella dando legitimidad a la subordinación general (Meler, 2017, pp. 281-282). En otras palabras, una escasa cantidad de personas pueden encarnar la totalidad de las exigencias que se realizan al ideal de masculinidad hegemónica, pero solo con poseer algunos atributos alcanza para estar dentro y establecer jerarquías según la distancia o cercanía con ese ideal.

Artiñano (2015, p. 26) construye la categoría “masculinidad imperante” para conceptualizar el modelo identitario tradicional en las sociedades latinas modernas, a partir de algunas características recurrentes: varón cis-hétero, de clase media, de raza blanca europea, cristiano y adulto. Este modelo postula que quienes porten estas condiciones tendrán la posibilidad de imperar por sobre otras personas. Incluso, dicho modelo imperante no es estático, sino que a los fines de continuar su dominación puede incorporar elementos para *aggiornarse*. Esto puede traducirse en un estilo posmoderno de masculinidad, más adecuado a los nuevos arreglos familiares, laborales y sociales, que significa una mayor integración entre razón y emoción, mayor flexibilidad emocional y relaciones familiares menos autoritarias, aunque de fondo el dominio masculino se mantenga. Sin duda, se pueden ubicar la convivencia simultánea de distintos modelos (expresiones) de masculinidad en nuestra sociedad: algunos de tendencia más “tradicional”, otros novedosos de tendencia “metrosexual”. Lo que subyace a todos es el lugar de privilegio y dominación respecto del resto de las identidades genéricas. Jociles Rubio

(2001) propone que los varones acumulan y se apropian de aquellos símbolos que denotan virilidad en cada sociedad particular, asociándolos y naturalizándolos para su género. La autora menciona algunos símbolos clásicos: musculatura, éxito económico, agresividad, poder, autocontrol o independencia personal.

I.2.3) El género de la escuela: ¿iguales o diferentes?

Hay una amplia corriente de investigaciones que analizan la institución escolar desde la perspectiva de género para demostrar la destacada incidencia que aquella tiene en la reproducción de la matriz patriarcal. En este apartado se recuperan los conceptos y categorías que permiten clarificar el encuentro entre escuela y género. El punto de partida para ingresar en el debate está dado por la principal característica escolar: las semejanzas y la homogeneidad de la institución. En su rasgo de institución moderna estatal, la escuela es diseñada como un espacio aséptico y homogéneo con el fin de ofrecer la misma posibilidad para todos sus estudiantes. Las asignaturas, sus contenidos bibliográficos, el horario y la experiencia de la vida cotidiana en el mismo medio arquitectónico y con las mismas rutinas de clase son universales sin distinguir las singularidades de cada estudiante. Entonces, la pregunta es por qué vivenciando los mismos esquemas organizativos, se produzcan recurrentemente experiencias disímiles según el género de cada estudiante. En otras palabras, si la escuela no divide sus ofertas, por qué resultan diferencias en el recorrido que cada estudiante realiza a partir de su género.

Bourdieu y Passeron (1996, p. 18) afirman que la escuela reproduce los elementos que son considerados dominantes para cada sociedad concreta, es decir que hay una relación directa entre aquellos elementos que fueron hegemonizados colectivamente y lo que la institución escuela toma como válido de enseñar. Esta idea puede pensarse para los contenidos bibliográficos programáticos que se trabajan en las clases, pero también está claramente relacionada con las actitudes y posturas que se promueven en las dinámicas en su interior. Por ejemplo, la idea de ayudar al prójimo es difundida transversalmente en las relaciones escolares en tanto se entiende que es una postura noble para difundirse. En ese sentido, también se trasmite que no se debe agredir a mujeres porque son débiles o delicadas, idea que, si bien posee un potente sesgo patriarcal, se considera válida.

Connell (2001) utiliza la idea de “régimen de género” para aglomerar todas las enseñanzas que se transmiten dentro de las dinámicas escolares y que constituyen actos performativos de género. Pueden considerarse las expectativas, reglas, rutinas y un cierto orden jerárquico concreto

que funcionan como reproductoras eficaces de la matriz heterosexual. La autora (2001) aclara que no todas las escuelas operan con los mismos parámetros, por lo tanto, invita a recuperar cada escenario concreto. En tanto institución de la modernidad para el “disciplinamiento social”, Flores Bernal (2005, p. 73-74) sostiene que la escuela tiene la función de fijar “a los individuos a los aparatos de normalización” garantizando la reproducción de un orden social. Estos procesos funcionan a través de “una trama de representaciones que persuaden a los/as estudiantes a desear ocupar determinados lugares sociales”. En sintonía, Weller (2017, p. 128) escribe que “Los papeles atribuidos a las mujeres en la institución están asociados al modelo socializador que evidencia la fragilidad femenina y fortalece la superioridad masculina”, destacando la existencia de un “universo masculino, donde se puede todo”.

Por su parte, Lomas (2007) recupera a Bourdieu para pensar la escuela como un “mercado simbólico de intercambios”, donde se producen interacciones a partir del “valor de cambio”. Este está dado por el prestigio que posee cada persona y se obtiene mientras mayor cercanía haya de la masculinidad; y la ganancia suele ser la posibilidad de ejercer opresión hacia estudiantes que carezcan del capital simbólico. Para el autor (2007, p. 95) parte de esos intercambios son acciones habituales como por ejemplo “Insultos, peleas, chantajes, menosprecios, burlas, amenazas, agresiones y abusos de todo tipo”.

Morgade (2011), referente ineludible de educación y género, reconstruye la confluencia histórica de las investigaciones educativas desde la perspectiva de género. La autora marca que las distintas experiencias fueron “describiendo” y “criticando” los modos de construcción de las subjetividades generizadas y las consecuentes desigualdades que la educación formal estimula. Esto supuso que la investigación educativa se centrara en determinar las diferencias de género entre varones y mujeres, concluyendo que las instituciones educativas eran agencias de desigualdad al contribuir a aumentar las diferencias a favor de la masculinidad cis. En consecuencia, las diversas investigaciones emprendidas trataron de descubrir los mecanismos escolares que influyen en la reproducción de los estereotipos de género y en la situación de subordinación de las estudiantes

Rodríguez Menéndez y Peña Calvo (2005, pp. 171-173) esbozan una suerte de clasificación respecto de los tópicos que suelen tomar las investigaciones educativas con perspectiva de género. En primer lugar, el sesgo masculino en las currículas oficiales, ya sea amplificando la participación masculina, ocultando los aportes femeninos o promoviendo

imágenes estereotipadas de los géneros. Luego, los procesos de interacción estudiantil en el ámbito escolar, destacando que mujeres suelen asumir posturas activas dentro del aula y varones dentro del patio, o que en recreos varones acaparan el espacio disponible mientras que mujeres suelen retraerse hacia la intimidad. Por último, la dinámica entre docentes y estudiantes, evidenciando que la interacción está mediada por adjetivos y calificativos que favorecen a los varones, quienes son “inteligentes pero vagos” mientras que ellas son “aplicadas”. El saldo de los avances y la profundidad del diálogo entre educación y género ha construido argumentos para comprender que existen múltiples mecanismos implícitos en las dinámicas y las relaciones que suceden dentro de una de las instituciones fundamentales de las infancias y juventudes.

Del último tópico, es interesante recuperar el diálogo entre agentes escolares y estudiantes dado la fundante característica adultocéntrica de la escuela. Este eje se desarrolla en el capítulo I, pero es importante destacar que el fuerte factor de adultismo escolar que subyace en las lógicas cotidianas. El campo de estudio de las juventudes trabaja para poner en cuestión esta noción y poner en valor que los jóvenes son sujetos con capacidades, potencialidades y conflictos -como cualquier otro grupo humano-, discutiendo las hegemónicas representaciones que les reproducen como generadores o sufrientes de problemas.

Vale aclarar que el presente trabajo no se apoya exclusivamente en el eje de juventudes. Sin desconocer que la cantidad de estudiantes sobrepasa la cantidad de personas adultas que trabajan en la escuela, se intentan recuperar las relaciones intergeneracionalmente ya que agentes escolares tienen posibilidades activas en la promoción de la equidad de género. Sin embargo, resulta relevante el diálogo existente entre los estudios sobre juventudes y educación media desde Tomasini (en Paulín y Tomasini, 2014, p. 193), quien destaca tres líneas principales de investigaciones. Aquellas donde prima la escuela secundaria como escenario de construcción identitaria, de subjetivación, de sociabilidad construyendo categorías para pensar “lo juvenil” en “lo escolar”. Otra tendencia investigativa se ha centrado en la descripción de factores sociales, como las condiciones socio-económicas del estudiantado o en características de la organización escolar, remitiendo al clima escolar y a las prácticas pedagógicas y disciplinarias (2014, p. 200). Una tercera línea sobre las relaciones intergeneracionales que afectan la capacidad de construcción de autoridad de las personas adultas, pero también erosionando el adultocentrismo (2014, p. 200).

Chaves (2005) afirma que hay “miradas hegemónicas” instaladas sobre las juventudes que estigmatizan e invisibilizan sus realidades. Nos explica el sesgo que implica pensar la juventud a partir de compararla desde una “perspectiva adultocéntrica” (2005, p. 13) o de pensarla como una entidad homogénea conformada por “un conjunto monocromático de personas” (2005, p. 19). Disputando el mismo sentido, Morgade (2011, pp. 17-18) plantea que la categoría “adolescente” queda obsoleta en los tiempos actuales. En un tiempo permitía interpretar la supuesta “etapa” que atravesaban los estudiantes que estaban en la escuela media, pero actualmente esa adolescencia es solo una de las posibilidades para entender a los grupos que hoy están en las escuelas. La noción adolescencia mantiene cierta reminiscencia a las clases acomodadas ya que implica la realización de duelos subjetivos sin peligro de reproducción material, pero a pesar de referir a la población de investigación, las experiencias juveniles actuales se encuadran en soportes colectivos superados por aquella. Sobre esta idea, Margulis y Urresti (2008) afirman que la categoría juventud es una experiencia heterogénea donde confluyen distintos marcadores sociales y el escenario institucional que las aloja contiene gran parte de lo material y simbólico que se pone en juego en la vida social. En palabras de Núñez y Litichever (2015, p. 27) la juventud “adquiere sentido en la interacción con las condiciones sociales y las imágenes culturales que cada sociedad elabora en cada momento histórico”. Por esto es necesario explicitar las situaciones sociales históricas que condicionan las distintas maneras de ser joven, y para el presente trabajo no pueden eludirse las amplias movilizaciones feministas que demandan otras formas de construir legitimidad y autoridad adulta pero también otros vínculos con las masculinidades. Parece certero considerar que los jóvenes estudiantes no son como solían ser tiempo atrás ni como hoy se quisiera que sean desde la lógica adulta.

Aunque el crecimiento de los seres humanos es una realidad ineludible, Connell (2003a) advierte, sin embargo, sobre no caer en la trampa de tratar la juventud como una etapa de desarrollo necesaria para la construcción de la masculinidad. Para evitar una perspectiva evolucionista, el autor (2003a, p. 55) propone pensar en clave de *encuentros* característicos entre la persona en crecimiento y el orden social particular donde habita. De esta manera puede hacerse foco en los contextos concretos que rodean a cada joven, despojando la línea progresiva con una meta a la que se debería llegar.

En definitiva, para el presente trabajo se vuelve necesario abarcar más que lo todo relativo a los contenidos bibliográficos –pedagogía, enseñanza y aprendizaje-, en palabras de Weller (2017)

La escuela secundaria representa una fase de formación no solo intelectual-cognitiva, sino también de preparación para la vida adulta, un momento de construcción de identidades y de pertenencias a colectivos distintos. (...) Es también un período de constitución de un saber sobre sí, de búsqueda de significados del ser hombre o ser mujer, de construcción de la identidad de género y sexual (pp. 126-127).

I.3) Sobre el trabajo realizado.

Partiendo de los antecedentes encontrados respecto del tema, el presente trabajo estuvo estructurado desde dos ideas-fuerza iniciales que se desprendieron en objetivos concretos para realizar la investigación.

Primero, el contexto seleccionado y su impacto en la construcción de las masculinidades de clase media platenses. Durante el recorte temporal 2017-2018 se registran fuertes impulsos en el campo del género, más relacionados con las organizaciones y colectivos que trabajan sobre el tema ante una gestión estatal provincial que no lo consideraba eje de su agenda política. Es importante tener en cuenta que comenzado el siglo XXI (sobre todo entre los años 2008 y 2012) hubo un conjunto de avances legislativos⁶ que dieron un encuadre jurídico favorable para las problemáticas de género. Ante la persistencia de hechos de femicidios en junio del año 2015, la autoconvocada y masiva movilización *Ni una menos* interpeló la ciudad entera respecto del sujeto político que reclamaba efectivas soluciones. Muchas estudiantes fueron parte del comienzo de la probablemente “cuarta ola feminista” en La Plata, mejorando su organización y ampliando su sororidad. Posteriormente, con las redes sociales en tiempo real, comenzaron a presentarse formas de “escraches” ante las violencias y las escuelas no fueron la excepción. En agosto de 2018 sucedió el épico debate por la sanción de la ley de interrupción voluntaria de embarazo, congregando una multitud en las afueras del recinto legislativo nacional y consolidando la mixtura de un heterogéneo movimiento feminista y juvenil bajo la autodenominada “ola verde”.

La idea fuerza indica que, en este contexto particular, la construcción social de las masculinidades en la clase media sucede en relación -al menos- a dos tópicos contradictorios. Por un lado, la persistencia de significaciones sociales patriarcales que siguen estando plenamente

⁶ La inédita ampliación de derechos formales incluye la sanción de la Ley 26.743 de “identidad de género” en el año 2012, Ley 26.618 de “matrimonio igualitario” en 2010, Ley 26.485 de “protección integral a las mujeres” en 2009 o Ley 26.364 “prevención y sanción de la trata de personas” en 2008, por nombrar algunas.

vigentes; y por otro, un heterogéneo colectivo de las mujeres y la diversa comunidad LGBTTIQ que comienzan a exigir otros vínculos y expresiones que estén en sintonía al momento histórico. Las masculinidades no se construyen independientes de estos procesos organizativos, sino que están en relación y ofreciendo diferentes respuestas según el grado de autocuestionamiento que logra el colectivo masculino.

Segundo, las dinámicas escolares y su impacto sobre el grado de cuestionamiento de las masculinidades. La institución escuela es uno de los escenarios sociales donde se construyen las identidades de las personas, estudiantes y agentes escolares participan activamente de significados y expectativas, apropiándolas o negociándolas. Según cómo sucedan las dinámicas cotidianas al interior de las escuelas, tienen la capacidad de promover u obturar las negociaciones masculinas al alojar o rechazar –mucho o poco- los avances en el campo del género. El foco está en conocer los procesos de significación que instituyen lo masculino, la masculinidad y la hombría en el ámbito escolar, con la consecuencia de configurar identidades, subjetividades, prácticas, relaciones sociales diversas, incluyendo relaciones de poder y resistencia. Al no ser una isla, la escuela secundaria contiene y expresa los diferentes posicionamientos de género propios de la sociedad, incluyendo la persistencia patriarcal y las disputas de los colectivos feministas. De esta manera, la escuela muta en una “arena de batalla” donde tienen lugar las negociaciones colectivas entre los parámetros *patriarcales* de las masculinidades y los que no, convirtiéndose en un fuerte dispositivo social con posibilidades de afianzar las rupturas y los cuestionamientos.

Desde esta base de supuestos, el objetivo general del presente trabajo es “analizar la construcción social de las masculinidades en escuelas secundarias de clase media de gestión estatal de la ciudad de La Plata entre los años 2017 y 2018”.

Fueron objetivos específicos: “caracterizar las expresiones de masculinidad en estudiantes de las escuelas seleccionadas”, “describir las dinámicas relacionadas con las masculinidades que se desarrollan en las escuelas seleccionadas” y, por último, “identificar, analizar y describir las representaciones, discursos y significaciones que portan quienes integran las escuelas seleccionadas sobre las masculinidades”.

I.3.1) Decisiones metodológicas.

El presente trabajo de investigación se realiza desde una estrategia cualitativa en el marco de los estudios postestructuralistas de género sobre los modos de construcción cotidiana del género en las tramas de sociabilidad escolar de clase media en la ciudad de La Plata. Se parte de asumir la realidad como una construcción social conformada por distintas experiencias vividas, las cuales se vuelven marcos de verdad y, fundamentalmente, de normalidad, orientando el modo de vivir en ese mundo. Se focaliza en recuperar y comprender las relaciones, las perspectivas, los sentidos y las sensaciones de las personas que participaron del trabajo de campo en el marco de sus prácticas cotidianas.

Para esta empresa no interesa el *por qué*, sino el *cómo* dichas personas construyen determinadas visiones de la realidad, determinadas significaciones y cómo se negocian o reproducen. Ello implica privilegiar el punto de vista del grupo social, sus valoraciones y percepciones, lo que tienen para decir y los vínculos que sostienen. Para Lindón (1999, p. 199) una mirada sociológica desde la subjetividad conduce a conocer el entramado de sentidos y significados en el cual surge la acción. La autora sostiene que comprender la sociedad desde la subjetividad social implica considerar el punto de vista de cada individuo como agente social, concebir la realidad social como una construcción siempre inconclusa y revalorizar la interpretación.

Se da importancia central al discurso enunciado por las personas ya que es el medio por el cual se estructuran los caminos subjetivos para comprender el mundo social, de modo que la identidad se resitúa y se negocia constantemente a través de las prácticas discursivas. Por otra parte, se ubica que los discursos están condicionados a partir de la posición de género asignada, siendo que algunos están más “disponibles” para varones y otros están vedados. En consecuencia, atender las prácticas discursivas permiten acceder a los dominios específicos que pueden ser dichos y hechos, prescribiendo indirectamente qué es lo normalizado. Aproximarse a los discursos sociales abre la puerta a conocer las representaciones sociales -presentes y en pugna-, debido a que cada relato obtenido es una selección concreta de la realidad realizada por cada sujeto, lo que permite reconstruir interrelacionadamente los significados elaborados socialmente.

Debe ponerse en relevancia una advertencia epistemológica respecto al tema de trabajo. El hecho de ser un tema que interpela desde antes de ser un problema de investigación exige la realización de un constante ejercicio de “extrañamiento” (Lins Ribeiro, 1989). Una parte del

trabajo requerido implica el distanciamiento intelectual y afectivo del propio sentido común e implica una doble conversión: de lo exótico en familiar y de lo familiar en exótico. El autor afirma que el proceso de extrañamiento es necesario ya que las personas rutinizan el desarrollo de su vida cotidiana, es decir naturalizan “los elementos constitutivos de los contextos significantes para las interacciones” (1989, p. 195). A partir de este postulado surgen dos atenciones centrales respecto del extrañamiento y el presente trabajo. Por un lado, Rockwell y Ezpeleta (1983) comparten que realizar la tarea de observaciones escolares supone múltiples tensiones para quien las realiza ante la alta probabilidad de encontrar similitudes con la propia biografía. Por otro, La Cecla (citado en Branz, 2015, p. 228) expone la idea del condicionamiento que significa observar varones siendo un varón. Para superar ambos escollos se necesita ampliar el margen de la mirada para reconocer y dar entidad a dinámicas que pudieran haber sido naturalizadas en las trayectorias personales.

La investigación se enmarcó en un diseño metodológico cualitativo (De Souza Minayo, 2003; Marradi, Archenti y Piovani, 2007), lo que permitió una organización flexible en el sentido que algunas cuestiones pudieron definirse de antemano, pero otras se fueron vislumbrando y ajustando durante el pleno desarrollo. Para evitar un posible eclecticismo, siguiendo la propuesta de Ceirano (2000) se realizó un trabajo previo de indagación conceptual y fundamentación metodológica. Vasilachis (2006, p. 2) refiere que este tipo de investigación intenta “dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” buscando “la comprensión, el detalle y el contexto”. Se trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, lo que corresponde a un espacio más profundo de las relaciones, de los procesos y de los fenómenos que no pueden ser reducidos a una operacionalización de variables, como sería el caso desde una perspectiva cuantitativa.

La unidad de análisis se conformó por estudiantes y agentes escolares que, durante los años 2017 y 2018, desarrollaban actividades dentro de escuelas secundarias de clase media ubicadas en la ciudad de La Plata.

La etapa de recolección de datos tuvo como objetivo conocer las dinámicas y los significados en la vida de las personas que conformaron la unidad de análisis. Buscando lograr una intersubjetividad que de un sustento lo más objetivo posible a los datos obtenidos, se usaron tres formas de recolección: observar diferentes situaciones, entrevistar a personas involucradas con la dinámica escolar y analizar las normativas vigentes relacionadas.

Las observaciones buscaron describir las características y dinámicas cotidianas que promuevan -directa o indirectamente- significaciones sociales respecto de las masculinidades en el ámbito escolar. Se caracterizan por ser directas (Marradi, et al., 2007, p. 193), en tanto se tuvo “contacto directo con el fenómeno de interés” y no controladas, en tanto “se observa la situación en su ambiente natural, sin alterar el contexto ni recrearlo artificialmente” (2007, p. 193). Se realizaron en tres escuelas⁷ durante quince días en cada una, concretamente en las clases de educación física y de artística, recreos, la entrada y salida general de los turnos y un festival escolar extra-curricular de temática LGBTTIQ. En dos escuelas se resolvió finalizar la recolección ante la saturación de los elementos obtenidos.

Las entrevistas permitieron acceder a los discursos que hay en las escuelas sobre el tema. Al decir de (Guber, 2005, p. 132), “la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores”. Se realizaron doce entrevistas en profundidad semi-estructuradas a partir de una estructura de ejes previos pero que permitía la repregunta o la inclusión de tópicos no contemplados previamente. Cada entrevista fue presentada como una conversación donde unas preguntas disparadoras permitían el diálogo. Esas preguntas iniciales eran las mismas en todas y versaban sobre tres ejes: estereotipos (los imaginarios, las formas de disfrute y los conflictos), privilegios (el uso del tiempo/tareas, el uso de los espacios y el uso de la palabra) y homofobia. Según el rol de cada persona entrevistada⁸ pueden enumerarse en cuatro realizadas a docentes -una de ellas también tenía el empleo de trabajadora social-, tres a estudiantes, dos a preceptoras y tres a integrantes del Equipo de Orientación Escolar, entre quienes se incluyen dos trabajadoras sociales.

Las normativas refieren a los documentos formales que tienen relación con el tema del trabajo y fueron elaborados para las escuelas secundarias platenses por oficinas en el marco del Ministerio de Educación de la Nación o de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Según Noel (2009, p. 27) la relativa autonomía escolar y “una persistencia inusitada de las prácticas al interior de la misma”, suele desalentar el impacto de normativas formales. Sin embargo, para el autor (2009) lo interesante es que ese marco legal no

⁷ Las escuelas donde se realizaron las observaciones están descriptas en el apartado II.3.

⁸ Por ética, los nombres fueron cambiados para resguardar la intimidad. A lo largo del texto aparecen citas textuales de dichas entrevistas bajo nombres de pila falsos.

solo reconoce derechos, sino que a la vez performa las conductas de las personas promoviendo el reconocimiento de las reivindicaciones de género volviéndose telón de fondo y escenario.

Posterior a la recolección de los datos, se ordenó la información obtenida, interpretándola y buscando elementos regulares y recurrentes a fines de construir categorías y analizarlas con el contenido bibliográfico teórico. Al decir de Marradi et al. (2007, p. 288), las técnicas de análisis “permiten ordenar, sistematizar, preparar la información de una manera funcional a las posibles construcciones discursivas con las cuales se intentará dar cuenta (...) de los fenómenos investigados”. El análisis de contenido, en su acepción cualitativa, es una técnica de interpretación de textos destinada a dilucidar los sentidos latentes u ocultos.

I.3.2) Estructura del trabajo.

El trabajo está organizado en cuatro capítulos, además del presente, que a su vez incluyen apartados para facilitar el desglose ordenado y sistemático de la información y la exposición de los análisis realizados. Asimismo, al final de cada apartado y de cada capítulo se compilan los hallazgos más relevantes a fin de confeccionar una suerte de cierres parciales y finales, según sea el caso del texto.

El capítulo II llamado “La institución escuela” desarrolla las principales definiciones y conceptos que estructuran teóricamente el escenario y los participantes del tema trabajado: las escuelas y las clases medias en La Plata. Se delimita la institución escolar y sus paredes “porosas”, se compila desde la Sociología de la Educación las principales vertientes en investigaciones educativas y se presentan categorías que permiten ordenar y comprender la dinámica del campo escolar. Se recuperan las definiciones aceptadas por la comunidad académica sobre la compleja noción de clase media, fundamentalmente desde su dimensión de “lenguaje de clase” y de “experiencia cotidiana”. Se expone el surgimiento de las escuelas de clase medias a partir de los procesos de “segmentación” y “diferenciación” educativa y del “circuito de distinción”. Se profundiza la demarcación del referencial empírico al referenciar qué elementos del campo de género operan e impactan sobre las escuelas de clase media a partir de la noción de “currículum”. Por último, se problematiza el adultismo como característica transversal del ámbito escolar a partir de la idea de “responsabilidad” y cómo los jóvenes estudiantes construyen nuevas formas de “respeto” y “autoridad”.

El capítulo III, llamado “Las masculinidades escolares”, presenta las características, dinámicas, procesos y negociaciones respecto de la construcción de las masculinidades que

surgieron del trabajo de campo, reponiéndolos integralmente desde género (varones cis y mujeres) y generación (estudiantes y agentes escolares) desplegados en el escenario escuela. Se expone la relación hegemonía-subordinación a partir de las formas de agrupamientos estudiantiles, los condicionados estilos de “participación” y “rendimiento “académico y su relación con el sistema de “prestigio” patriarcal. Las tramas y significaciones que invisten las corporalidades en los espacios de mayor despliegue: los recreos y las clases de educación física y de mayor (des)encuentro masculino: las rondas y los roces, las miradas, la intimidad y la conversación. Se retoman las expresiones de las emociones, los afectos y los sentimientos como productores de disrupción y la hostilidad como marca del exceso cometido, “guardianes del patriarcado”. Finalmente, se recuperan los conflictos como insolubles de lo humano pero con gestiones disímiles. La desigualación en los permisos para la violencia.

El capítulo IV, llamado “Feminismos, disputas y resistencias”, expone el hito sociohistórico *Ni una menos* y la transformación para entender lo que fue y lo que será. La construcción del sujeto masivo feminista y su capacidad de disputa instalada en la agenda pública y en el ámbito escolar. Los diferentes posicionamientos de los varones cis ante la demanda-exigencia de repensar sus masculinidades. Con matices “sutiles” o “confrontativas”, los hay dominados por su “régimen de verdad” sin querer ceder. Incómodos por “no-desear” o “no-poder”, los hay interpelándose y transformando. La importancia de la empatía, la corresponsabilidad. La deconstrucción y el pionero “espacio de varones”. ¿Otras? masculinidades, capacidad de agencia, auto-interrogación y desestimar la herencia. Por último, se comparten algunas coordenadas generales que puedan aportar a pensar, diseñar o ejecutar intervenciones de Trabajo Social con masculinidades desde el campo del género y los feminismos.

El capítulo V, “Antes del final”, contiene las consideraciones finales, las reflexiones generales y compila los elementos destacables de la producción del presente trabajo. Oficia a modo de síntesis injusta e inagotable, pero nobleza mediante no omite lo fundamental respecto del tema.

CAPÍTULO II. Las escuelas de clases medias platenses.

Este segundo capítulo presenta las categorías conceptuales que organizan la referencia empírica del trabajo de campo: las escuelas urbanas de clases medias en la ciudad de La Plata. En un principio se define y se delimita la institución escolar, se compilan las perspectivas teóricas que han buscado clarificar su análisis de una forma integral. También se reconstruyen algunas ideas básicas para analizar las dinámicas escolares, tales como vida cotidiana, cultura escolar y trayectoria educativa. Se avanza sobre el problema de definir clases medias, se evidencia su cruce con el ámbito escolar y el género. Por último, se toma el obstáculo del adultismo y cómo estudiantes lo resuelven.

II.1) Ese objeto llamado escuela.

Se sabe que la primera ley orgánica del nivel secundario se sancionó en el año 1993, muy lejos de su fecha de fundación. La Ley Federal de Educación N° 24.195, según Tiramonti (2004), como consecuencia de las reformas estructurales neoliberales profundizó la diferenciación educativa. Lo novedoso parece estar no solo en el aumento de la desigualdad de la demanda y el acceso, sino también en la caída de la calidad de la oferta de los servicios educativos estatales. En definitiva, el achicamiento estatal produjo el deterioro de todas sus instituciones, incluso de las educativas. Ya en los comienzos del siglo XXI, puede plantearse una recuperación del Estado, sin romper directamente la matriz de acumulación neoliberal, pero sí postulando otra lógica de concebir lo público, revalorizándolo. En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 con la novedad de establecer la obligatoriedad del nivel secundario produciendo el aumento sostenido de las tasas de cobertura del nivel. En la provincia de Buenos Aires se derivó en la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688/07.

Entre las notables diferencias histórico-sociales del origen del sistema educativo oligarca, el desprecio por lo público de la década neoliberal y el retorno del Estado como agente garante de los derechos sociales, se fueron sucediendo otros procesos al interior de la institución escuela secundaria de clases medias platenses. Dichos procesos fueron dando a las escuelas el tinte singular respecto de clase y de género que, lejos de revertirse, persistieron, a veces con matices otras con mayor presencia.

Para comenzar, se puede definir la escuela como una institución estatal, homogénea y homogeneizante, cuya principal función es difundir los valores universales y necesarios para la vida en sociedad, poniendo énfasis en que su organización jerárquica y sus reglamentos determinan el comportamiento de las personas que la habitan. Esta perspectiva -de cierta tendencia positivista- es válida pero insuficiente. Escuela es también la materialización de esas funciones, organizaciones y reglamentos, la puesta en acto a partir del dinamismo humano cotidiano que siempre incluye tensiones y disputas nunca dadas en abstracto. Las interacciones dentro de las instituciones siempre se hacen en un marco de disposiciones, supuestos y expectativas adquiridas en la propia biografía y en relación al género, la clase y los recursos culturales.

Intentando delimitar la escuela, Noel (2009) destaca la noción de fronteras edilicias *porosas* para desterrar la idea de institución estancada y autocontenida, advirtiendo sobre el problema de la *transparencia* y la *opacidad* en el análisis. La escuela no es un edificio transparente que reproduce mecánicamente todo lo que sucede en la sociedad (una incorporación lineal del afuera) y tampoco es opaca, explicándose exclusivamente en referencia a sus propias dinámicas (una opacidad desde el exterior). Ni opaca ni transparente, la escuela puede asimilarse a una “prisma que refracta lo que ocurre en torno de ella de maneras particulares y siempre deudoras de su lógica institucional” (2009, p. 54). El autor define la escuela como “un conjunto de convenciones más o menos consensuadas –y a la vez objeto de disputa- en el marco de las cuales determinados actores se encuentran y maniobran a partir de sus respectivas posiciones y disposiciones” (2009, p. 55). En una doble composición, la escuela existe “en” y “por” las personas que la habitan, ya que no es independiente de aquellas y no las determina en forma definitiva. La intención analítica está encaminada hacia encontrar cada escuela en su expresión concreta como producto dinámico -nunca definitivo- de una sociedad que la contiene y la recrea cotidianamente.

A partir de los aportes de la sociología de la educación, Varela (2009) reconstruye tres posibles perspectivas de análisis: “teorías de la correspondencia”, “de la reproducción” y “de la resistencia”. Dentro de la *teoría de la correspondencia* la escuela se asume como “aparato ideológico del estado” (noción de Althusser) cuyo adoctrinamiento promueve “las normas y valores de la clase dominante, haciendo posible su sometimiento ideológico” (2009, p. 1). En esa línea, la transmisión sutil de la cultura dominante se produce concretamente mediante los

mensajes y las formas en que se transmiten: de forma diferenciada y con desigual intensidad (noción de Baudelot y Establet). Otros elementos a tener en cuenta son los “distintos tipos de escuelas” (noción de Bowles y Gintis), entre las cuales pueden diferenciarse “los hijos de las clases trabajadoras inculcan sobre todo relaciones de subordinación e, inversamente, las de las clases dominantes relaciones de autocontrol” (2009, p. 3). Según la autora, esta corriente aloja un cierto espacio para recuperar las formas de resistencia estudiantil, pero no existen prácticamente posibilidades de que se produzcan desajustes entre la escuela y el mundo de la producción.

Dentro de las *teorías de la reproducción*, la escuela se entiende como favorecedora de quienes ya poseen capital cultural (noción de Bourdieu y Passeron). Esto sucede porque se ejerce una violencia simbólica que impone un “arbitrario cultural” como si fuese *la* cultura y al mismo tiempo convierte en ilegítimas las formas de cultura propias. “En la medida en que dicho arbitrario cultural concuerda con el capital cultural familiar de la mayoría de los hijos de la clase media, éstos se ven favorecidos” (2009, p. 4). Paralelamente, esta corriente se pregunta por “las pedagogías visibles e invisibles” (noción de Bernstein) para pensar la “naturaleza arbitraria de las relaciones de poder (...) al hacer que el orden y las identidades que construye aparezcan como naturales, como reales y auténticas” (2009, p. 5). Varela (2009) sostiene que, al conceder una autonomía relativa al campo de la cultura, los tres autores no establecen una relación mecánica entre la estructura social y las funciones del sistema educativo.

Por último, en las *teorías de la resistencia*, la escuela aparece representada como un espacio social donde suceden enfrentamientos en el marco de relaciones de poder. Interesan (para Willis) “los condicionantes institucionales y las formas culturales (...) en el que se expresan las contradicciones vividas por los miembros de las culturas no dominantes en su socialización escolar” (2009, p. 8). También interesa (para Foucault) el “comprender cómo ha llegado a establecerse” la dominación (2009, pp. 9-10). Estos ejes intentan complejizar la dinámica escolar al cuestionarse que cada sujeto sea inerte o un cómplice, o que el poder esté uniformemente repartido, para dar lugar a la negociación de los procesos.

En otros aspectos, es necesario recopilar algunos mojones conceptuales que permitan construir marcos integrales para ordenar el campo. Amparadas en su extensa trayectoria sobre el tema, Rockwell y Ezpeleta (1983, p. 1) postulan dos advertencias fundamentales para la tarea del análisis escolar. Primero, abandonar la habitual visión que reconstruye analíticamente la escuela solo desde “la perspectiva del poder”, para *dar vuelta* el escenario y también incluir la mirada

desde *abajo*. Las autoras proponen considerar que los fenómenos sociales pueden tener sentidos y valoraciones investidos desde los espacios de jerarquía y no indagar en otros actores escolares puede trasladar sesgos al análisis y la consecuente omisión. Segundo, no producir una reconstrucción aislada de procesos “microsociales” y vincularlos a “una lógica comprometida con un orden social macro, dado, estático e incuestionable” (1983, p. 1). Siempre deben recuperarse las dinámicas escolares y encuadrarlas en marcos que las integren y complejicen para evitar medirlos desde un estatus quo hegemónico.

Pueden citarse algunas categorías importantes que permiten recuperar las dinámicas escolares atendiendo a lo propuesto anteriormente, en tanto develan las regularidades y los conflictos reponiendo todas las partes involucradas y sus intereses. Se trata de “vida cotidiana escolar” (Rockwell y Ezpeleta, 1983 y Tomasini, 2013), “cultura escolar” (Viñao Frago, 2002), “trayectoria educativa” (Reguillo, 2005) y “experiencia escolar” (Núñez y Litichever, 2015). Junto a este armado teórico, hay otras dos categorías que pueden producir interesantes diálogos al pensarlas transversalmente. Son “sociabilidad” (Paulín y Tomasini, 2014) para poder encuadrar los vínculos y “normalización escolar” (Elizalde, 2009 y Péchin, 2013b) para recuperar la tensa interacción entre géneros e instituciones.

La noción de “vida cotidiana escolar” remite a que, muy a pesar de las intenciones homogeneizantes, cada persona que habita en la escuela tiene un tránsito singular y propio en el marco de relaciones sociales. Rockwell y Ezpeleta (1983) entienden que hablar de “cotidianas” implica integrar los sucesos generales y comunes con la acción de sujetos singulares. Las autoras aportan certeramente que el mundo escolar es diverso y deben distinguirse las múltiples realidades que lo conforman, comprender “que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive” (1983, p. 9). Ampliando la idea, es importante para el presente trabajo tener en cuenta que dicha vida cotidiana escolar puede adquirir características de bienestar o malestar para cada sujeto, justamente dependiendo del lugar desde se la viva. Tomasini (2013, p. 91) piensa la escuela como un escenario cotidiano donde los estudiantes “pueden tejer relaciones significativas de complicidad, alianzas más o menos situacionales, solidaridades, amistades, seducciones, así como pueden experimentar incomodidad, malestar o humillación, entre otras emociones”. Completando la idea anterior, la capacidad de concretar alianzas situacionales es fundamental para comprender algunas disputas e impugnaciones de género.

Situando en perspectiva, la noción de “cultura escolar” permite traer al frente la institución en sí misma como producto histórico y social que siempre tiene la obligación de recrearse desde una base previa. Viñao Frago (2002, p. 73) la define como “sedimentada a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por los agentes escolares en el seno de las instituciones”. El concepto alude a aquellas representaciones que solo se adquieren -y solo son accesibles- por la mediación escolar y explican el porqué la persistencia de muchas representaciones y discursos, a pesar de ciertas modificaciones normativas. Queda en escena la coexistencia tensa durante la vida cotidiana escolar de ideas, hábitos y prácticas que pueden llamarse tradicionales –al remitir a otros momentos históricos- junto a otras que pueden asumirse como progresistas –al establecer preguntas novedosas.

Esa vida cotidiana singular que sucede en el marco de una cultura escolar determinada va generando “trayectorias educativas” tan situadas como posiblemente disímiles. Reguillo (2005) sostiene que dichos trayectos ponen en relación -muchas veces tensa- las posibilidades materiales de vida, los determinantes institucionales y las estrategias individuales y/o colectivas, siempre teniendo en cuenta la capacidad estratégica y los espacios de autonomía relativa. En sintonía, la noción “experiencia escolar” (Núñez y Litichever, 2015) permite integrar la construcción personal, social e institucional, al tener en cuenta las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y agentes escolares se constituyen con una cultura escolar y sus diversas particularidades. De aquí resultan diversas formas e itinerarios de atravesar la experiencia escolar que, para el tema del presente trabajo, pueden encontrar ciertas regularidades acorde a la identidad de género. Es decir, aceptando las singularidades propias de las personas, las trayectorias educativas pueden entenderse desde una lógica patriarcal que opera a través de la cultura institucional y desde las estrategias colectivas que se van dando les estudiantes.

Otros conceptos colaboran con la comprensión desde una perspectiva transversal a las dinámicas escolares. La “sociabilidad” (Paulín y Tomasini, 2014, retomando a Simmel) nombra las relaciones e intercambios sobre los modos de ser y estar que se despliegan socialmente, con la relevancia de incluir el conflicto como un componente constitutivo del encuentro humano. “La experiencia de la sociabilidad juvenil en la escuela como un espacio de búsqueda, a veces de encuentro con otros significativos, y en los que se construyen regulaciones y reflexividad sobre

sus preocupaciones” (2014, p. 149). Lo interesante de este concepto es poner en valor la búsqueda como estímulo para los vínculos y la dimensión conflictiva en el *estar* con otras personas.

Por último, la escuela como un poderoso y cotidiano “dispositivo normalizador” -desde el sentido foucaultiano- que opera por discursos afirmantes más que por represiones. Elizalde (2009, p. 2) reconstruye las intervenciones escolares –explícitas o sutiles- que implican prácticas sexualizadas y sexualizantes a partir de “la consagración de ‘cuerpos legítimos’, la elaboración de protocolos de disciplinamiento del deseo, de regulación restrictiva de lo masculino y lo femenino, y de la presunción universalizante de la heterosexualidad”. Péchin (2013a) sostiene la escuela como espacio performativo de las subjetividades y las corporalidades a partir de la genitalidad de cada persona, articulando las identidades de género a un modelo cerrado: binario y heterosexual. Esta normalización acorde a la genitalidad de los cuerpos actúa tanto de manera explícita como solapada, impactando sobre las subjetividades y deseos. El autor afirma que esta búsqueda de homogeneidad se extiende hasta en los modos de socialización estudiantil adquiriendo la forma de vigilancia sobre cada integrante.

Pensar desde la sociabilidad y la confianza permite comprender las formas de reconocimiento y el conflicto tras la búsqueda del mismo. Es observar cómo se reconocen las personas y en qué situación quedan ubicadas, así como también las formas de hacerse respetar que las personas ensayan, reproducen y construyen. Lo relevante es ubicar simultáneamente el acto del reconocimiento y el conflicto. Estos procesos suceden dentro de un espacio social normalizante –la escuela- que nunca determina por completo las prácticas cotidianas ni tampoco logra clausurar las disputas.

Comenzando por definir y delimitar la institución escuela, se han recuperado diferentes definiciones conceptuales y categorías que permiten sostener una mirada integral de la misma con el objetivo de complejizar los análisis. Motiva tal decisión el hecho de que distintas situaciones pueden presentarse como independientes -e incluso inocentes- pero sin duda remiten a una lógica general que contribuye a reproducir el sistema patriarcal desde el ámbito escolar de clase media⁹. A continuación, se explicita sobre la “clase media”.

⁹ Parte de estos análisis serán ampliados en el capítulo III.

II.2) Las clases medias también estudian.

La empresa de definir qué es *clase media* conlleva una complejidad epistemológica que supera los alcances del presente trabajo, sin embargo, se intentará reponer lo central para dar precisión a la referencia empírica del presente trabajo. En líneas generales, Bourdieu (1998), referencia ineludible, sostiene que las personas no están determinadas o completamente definidas por las propiedades, atributos o cualidades que se posean favorablemente en un momento dado, incluso aunque esas posesiones sean consideradas como privilegios para dicho momento. Es tajante al postular que la categoría “clase social” no está definida por una “propiedad” (*en la acepción de cualidad, característica o tenencia*), ni por una suma de propiedades (*por ejemplo sexo, edad, raza, ingresos, nivel de educación*) ni tampoco por una consecuencia de la posición en las relaciones de producción (*ser empresarie*). Lo que define la clase es “la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes” (1998, p. 104) o, en otras palabras, “el punto de encuentro entre los determinantes estructurales y la experiencia de grupos sociales concretos en situaciones históricas delimitadas y las construcciones discursivas” (Cingolani y Segura, 2020, p. 4).

En este sentido, puede pensarse la clase social como una estructura social estructurante, en tanto las personas son orientadas por medio de mecanismos hacia unas posiciones ajustadas de antemano, porque

- a) se sienten hechos para unos puestos que parecen a su vez hechos para ellos, b) se presentan como tales a los ocupantes de estos puestos, c) de la dialéctica que se establece, a lo largo de toda una existencia, entre las disposiciones y las posiciones, entre las aspiraciones y las realizaciones (Bourdieu, 1998, p. 109).

Volviendo a clase media y la dificultad para definirla, Sick (2014, p. 22) se pregunta: “¿No es paradójico esperar establecer una definición de las clases medias que tenga valor en el largo plazo? ¿No debería actualizarse continuamente y, en ese proceso mismo, perder su significación inicial?”. De esta manera, queda clara la necesidad para definir la categoría a partir de su aspecto relacional. Esa es la apuesta de Oliven (2014, p. 204) al afirmar que “Ser de clase media significa dejar de ser ‘clase baja’ (...) Ser de clase media implica también una constante angustia ante la posibilidad de descender socialmente”. El autor (2014) rechaza que “el criterio del ingreso” sea el único determinante y da un lugar central al capital cultural expresado en *estilo de vida y comportamientos adecuados*. “Es preciso saber hablar correctamente, gesticular de

forma adecuada, vestirse de acuerdo con la ocasión, practicar determinados deportes, poseer ciertos bienes, etc. Estas prácticas y experiencias sociales son vistas como intrínsecas a la clase media” (2014, pp. 202-203). La perspectiva weberiana, recuperada por Oliven (2014), destaca dos aspectos: la “posición de clase” referida al poder económico y las posibles inserciones en el modo de producción; y el “estatus social”, referido al honor o prestigio, el consumo, la cultura y los bienes simbólicos.

Retomando el aspecto relacional y sin quitarle validez, Cingolani y Segura (2020) advierten que no debe alentarse a convertir clase media en una “categoría residual” al conformarla con quienes no pertenecen a otras clases sociales. Les autorxs recuperan algunos cuestionamientos recientes desde diferentes investigaciones que brindan otra certeza al cancelar la idea de una clase media uniforme, conformada por “un grupo concreto de la sociedad”. Con los cuidados expuestos, optan por resolver la dificultad enunciando algunos rasgos típicos que no podrían ignorarse: ciertos “comportamientos políticos” (*de tipo conservador*) y “culturales” (*imitativos hacia la clases altas*), la “heterogeneidad social y ocupacional de sus integrantes” (*pero siempre accediendo a retribuciones económicas que exceden la reproducción material*), la educación formal como mecanismo legítimo de “movilidad social ascendente” y la “capacidad de consumo” (*que abarca la vivienda propia, la posesión de automóvil y la posibilidad de ocio*) (2020, p. 1). En definitiva, clase media puede delimitarse a partir de la forma que asume la experiencia cotidiana urbana y del lenguaje de clase utilizado para situarse en el espacio social.

Para avanzar en el tema del presente trabajo se vuelve necesario poder explicitar el enclave entre escuelas y clases medias. Bourdieu (1998, p. 395) define el sistema de enseñanza como “un sistema de enclasmiento objetivado que reproduce, bajo una forma transformada, las jerarquías del mundo social, con sus segmentaciones según unos ‘niveles’ correspondientes a unos estratos sociales”. En similar postura, Viñao Frago (2002, p. 34) sostiene que los sistemas nacionales de educación articularon “una red de establecimientos (...) uniformes, pero a la vez diferenciada y jerarquizada internamente por sus planes de estudio y destinatarios, con la pretensión de alcanzar, encuadrar y clasificar al menos a toda la población infantil y adolescente”. De esta manera, ambos autores presentan al sistema educativo formal como una estructura estatal que ofrece sus edificios de forma diferenciada, siempre acorde al prestigio y ordenados según la jerarquía social propia de las clases. Sin embargo, esta lectura aparece sumamente omitida por la pretensión de homogeneidad que atraviesa dicho sistema. El hecho de

diseñar componentes universales (2002, p. 41), fundamentalmente lo pedagógico al clasificar estudiantes en grupos homogéneos por año y lo arquitectónico al destinar varias aulas independientes, con docentes a cargo bajo supervisión de la oficina de Dirección sostiene el característico velo de igualdad formal educativa. El proceso de la oferta diferencial educativa asociado a la jerarquía social puede explicarse a través de dos dinámicas: la segmentación horizontal y la diferenciación.

La idea “segmentación educativa” (2002, pp. 36-40, retomando a Ringer) fue originada para analizar cómo los sistemas educativos europeos -más precisamente el francés- colaboraban con la reproducción del sistema capitalista. Es decir, permite ubicar los procesos que promueven compartimentaciones relacionadas a la clase social. La segmentación puede ser “horizontal” o “vertical”. La *segmentación vertical* menciona la división en compartimentos estancos y sucesivos que van superándose según se certifiquen la aprobación del nivel anterior. Es el organigrama formal que organiza el sistema escolar argentino al plantear el comienzo en un primer año e ir promoviendo cada estudiante al año inmediato superior en caso de aprobar los contenidos requeridos. La *segmentación horizontal* refiere a la existencia, en paralelo, de más de una rama o modalidad de enseñanza dictadas en instituciones escolares distintas, con reglas, usos y costumbres claramente diferenciados. Es la forma de nombrar la existencia de distintas escuelas que ofrecen el mismo ciclo educativo pero difieren mediante sutiles sesgos en su vida cotidiana y en sus culturas escolares. La perspectiva de esta línea argumental sostiene que no sólo las desigualdades sociales reproducen desigualdades escolares, sino que la misma escuela en concreto las toma y promueve.

En similar intención, Braslavsky (1985, pp. 13-14) plantea que en todo contexto pueden ubicarse dos tendencias en el sistema educativo: a la “unidad” cuando hay iguales oportunidades educativas para toda la población, o a la “diferenciación” cuando se ofrecen distintas oportunidades educativas para grupos diferentes de población. En simultáneo, ambas tendencias tienen dos dimensiones: una “horizontal” para las oportunidades educativas de un mismo nivel y otra “vertical” para el tránsito entre los distintos niveles del sistema. Sin que signifique en sí algo negativo, la tendencia del sistema educativo argentino suele ser la *diferenciación horizontal* de su demanda/oferta. Ante la inevitable diversidad humana, la autora explica que no sería incorrecto diseñar una oferta educativa heterogénea que aloje las posibles particularidades, con lo cual no es grave que hubiera diferentes ofertas. En definitiva, plantea la autora (1985), el problema es que

haya personas que no acceden a ninguna oferta educativa, o que algunas sean de baja calidad. Para cerrar la idea, “La segmentación y la desarticulación suelen ser perfectamente funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios o a una forma menos aparente de monopolio de conocimientos, habilidades y pautas sociales relevantes” (1985, p. 18). Por su parte Núñez (2019, p. 160) retoma a Saraví para indicar que “la escuela media logra el objetivo de la universalidad, precisamente a través de la fragmentación. Este triunfo pareciera implicar el abandono de la pretensión universal tanto como de la búsqueda de integración social entre diferentes”.

El mito de la igualdad puede reverse a través de la segmentación vertical y la diferenciación en el origen del sistema educativo. Bajo la lógica de la modernidad y con amplios sesgos colonizadores, el comienzo del sistema educativo formal a mediados del siglo XIX fue una política estratégica para consolidar el incipiente Estado argentino. El objetivo inicial de la escuela fue *civilizar y argentinizar* una población conformada por un heterogéneo mosaico de personas nativas e inmigrantes transmitiendo los mismos ritos y símbolos en todos sus establecimientos. Para el caso argentino, el sistema educativo se creó con carácter de *universalidad* al carecer de restricciones generales para el ingreso y la permanencia de estudiantes y con dos niveles: uno básico -o primario- obligatorio y uno medio -o secundario- no obligatorio. Sin embargo, Braslavsky (1985) identifica ciertas inercias sutiles produciendo una desigualación social sobre la matrícula al asignarse expectativas diferenciadas para cada nivel. La enseñanza primaria se consideraba *suficiente* para las clases populares y la enseñanza media era *preparatoria* para una Universidad que -causalidad mediante- en ese entonces solo recibía clases altas. Convirtiéndose en una instancia elitista, para las clases acomodadas el nivel secundario era una etapa entre la primaria y la educación superior, y no graduarse no estaba en las posibilidades. En la actualidad esta dinámica no puede sostenerse por la obligatoriedad normativa del nivel secundario, sin embargo puede inferirse que el punto de encuentro de los múltiples determinantes estructurales que producen la clase social continúa invistiendo la experiencia escolar.

Otros dos ejemplos históricos pueden ubicarse. En la medida en que la provincia de Buenos Aires fue creciendo demográficamente, hacia mitad de siglo XX se fue estimulando la masificación del nivel medio. Según Dubet y Martuccelli (1998, p. 49), este último proceso de masificación escolar produjo tensiones con aquella concepción elitista y una de sus consecuencias fue el comienzo de la diversificación de la oferta. Vinculado a la evolución de la

actividad productiva, los procesos de “segmentación” y diferenciación” horizontal del sistema educativo fueron actualizándose. Siguiendo a la autora Tiramonti (2004), un primer mojón fue el auge de la industrialización del sistema productivo del primer gobierno de Perón iniciado en el año 1945. El crecimiento intempestivo de las ramas fabriles exigió al Estado actualizar el contenido de la educación para formar trabajadores en los novedosos puestos industriales que surgían. Dichos requerimientos se resolvieron con la nueva *escuela secundaria técnica*, la cual transmitía saberes profesionales concretos por medio de sus establecimientos: escuelas de comercio, industriales y técnicas. De esta manera, la función selectiva y preparatoria con la que había nacido la escuela secundaria se vio modificada por cambios socioculturales e históricos pero no desterrada. Quienes requerían preparación con destino universitario disponían de las escuelas tradicionales, mientras que quienes iban a incorporarse a las nuevas fábricas disponían de otra escuela que educaba para el trabajo.

Un segundo mojón comenzó a partir de la década de 1960 pero se asentó fuertemente cuando las estrategias selectivas se complejizaron a partir del año 1970 (Braslavsky, 1985). Con la consolidación de la masificación de las escuelas secundarias de gestión estatal, la dinámica de diferenciación se complejizó dando lugar a “circuitos de distinción” según la composición demográfica de la matrícula profundizando la “discriminación educativa” preexistente. Concretamente, el sector privado escolar tuvo un paulatino crecimiento ante la demanda de albergar a estudiantes de clases medias y altas que abandonaban la educación estatal conforme ésta se hacía más inclusiva. En definitiva, se creó un sector de escuelas atrapadas en la lógica de los servicios capitalistas con estado de mercancías que las familias adquirirían según su capacidad de consumo económico. Acorde a la autora, este novedoso formato podía ser esperado en el marco de economías capitalistas. Sin embargo, cuando el “circuito de distinción” sucede en escuelas estatales evidencia la existencia subrepticia de operaciones de escolarización de las clases medias. En paralelo con el desarrollo del sector escolar privado, la autora (1985) enuncia algunos de los mecanismos que suceden en escuelas estatales:

Mecanismos tales como el pago de cooperadoras escolares, la preparación paga fuera del sistema educativo para aprobar los exámenes de ingresos a ciertas escuelas públicas, etc., que permiten la ‘compra’ del acceso, permanencia y éxito dentro de las instituciones del sector público en las que se adquiere educación con mayor valor (p. 19).

Los ejemplos mencionados recuperan cómo la segmentación y diferenciación de las escuelas estatales retroalimentan la posibilidad que los sectores sociales se cierren entre sí excluyendo la otredad de sus instituciones educativas. Cuando la clausura se dificulta, entonces surgen los circuitos de distinción. En el caso de las clases medias, ocupan las instituciones con mejor prestigio desplegando todas sus estrategias socioeconómicas para mantenerse dentro de las mismas.

II.3) Las escuelas platenses de clases medias poseen géneros.

Para continuar, el sistema educativo formal también puede ser analizado desde género. Siguiendo a Morgade (2009), en el año 1863 se creó el primer Colegio Nacional en Buenos Aires y en 1869 la Escuela Normal de Paraná, primera escuela en su tipo del país. Ambas instituciones pertenecían al nivel secundario, pero se diferenciaban por su población y sus objetivos: mientras los Normales formaban maestras y maestros de educación primaria, los Nacionales solo admitían varones y preparaban para continuar los estudios universitarios. He ahí una primera desigualación patriarcal notable y originaria, ilustrando en el hecho de que mujeres solo acceden a la educación que las prepara para ocupar empleos de reproducción (la docencia) pero varones pueden acceder a esos o pueden calificar su formación.

Avanzando, la autora reconstruye que los varones solían interesarse en los Normales como una estrategia para acceder fácilmente al empleo formal docente, para luego dedicarse en paralelo a los estudios superiores que proveían profesiones de mayor prestigio social y remuneración económica. Este fenómeno estimuló que en el año 1884 se crearan las Escuelas Normales *femeninas* en cada capital provincial, incluso becando niñas de bajos recursos para estimular su convocatoria y matrícula. De esta manera, en los finales del siglo XIX quedó fortalecida una segunda desigualación en la política pública a partir de la clara oferta diferenciada por clase social y por género. Colegios Nacionales preparatorios para la Universidad y para la administración pública y, en cambio, Escuelas Normales instructivas de los contenidos escolares y los hábitos cotidianos del buen ser/hacer moral docente. Reconstruye la autora (2009) que, además de conocer los contenidos, el rol de maestra exigía un estilo victoriano de vestimenta o modos de expresarse en público. Ese proceso estaba legitimado por el papel protagónico que la *maestra* tendría en construcción de la nación y la sociedad moderna, pero ocultaba una fuerte dominación patriarcal.

Otra lectura desde la perspectiva de género puede realizarse respecto de la asignatura “Educación física”¹⁰. En un comienzo, las clases de dicha asignatura estaban divididas en dos ofertas: para varones y para mujeres. Mientras, los primeros realizaban deportes de contacto relacionados con la destreza, la fuerza y la competencia; las segundas actividades sobre el cuidado del cuerpo o la belleza, como gimnasia artística. Más allá de que la educación física se impartía para todos los estudiantes, el campo disciplinar postulaba que las mujeres poseían características físicas específicas que las hacían dueñas de un cuerpo particular con fines reproductivos. Si bien la propuesta pedagógica masculina estuvo asentada en la heterosexualidad y los ejercicios, la educación del cuerpo de los varones no estuvo sujeta a su rol paterno sino en una preparatoria para el buen desenvolvimiento en la esfera pública de la sociedad. En el año 2013 se sancionó una normativa¹¹ que modificó la organización de las clases de educación física en escuelas secundarias al establecer que “la conformación del grupo será por sección favoreciendo la grupalidad, la integración de género y la atención a la diversidad”. Es decir, habilita y sugiere (no obliga) a desarrollar clases por año sin distinción de género.

Por otro lado, un clivaje fundamental entre género y educación puede encontrarse en la noción de “currículum” (De Alba, 1998). La autora lo define como “la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa”, y aquí incluye los “aspectos formales-estructurales” y también “las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviene práctica concreta” (1998, p. 60). Luego, amplía aclarando que dicho arbitrario cultural contiene “no sólo elementos del grupo dominante o hegemónico, sino también de los otros grupos o sectores sociales” e insta a no dejar “de lado la posibilidad de la presencia y desarrollo de elementos curriculares que se opusieran o resistieran a tal dominación” (1998, pp. 63-64). Esta definición recupera parte de la concepción de la institución escuela y de sus experiencias cotidianas, al contemplar el despliegue de los contenidos que son validados -y obligados- socialmente pero también de las disputas contrahegemónicas sobre aquel.

Profundizando, De Silva (1999) plantea que detrás del currículo hay una cuestión relacionada al poder que en concreto impacta sobre la “identidad” o la “subjetividad” tanto de

¹⁰ La Educación Física y su relación con el tema de estudio es trabajado en el capítulo III.

¹¹ Resolución 2476 de la Dirección General de Cultura y Educación (PBA).

estudiantes como docentes y se pregunta qué tipos de conocimientos son considerados relevantes para merecer estar dentro del currículo. Parte de pensar desde la perspectiva de género se relaciona el hecho de identificar qué se entiende interesante para transmitir formalmente en las escuelas y qué se resuelve silenciar. Poder ubicar qué es lo que cada escuela enseña y transmite será fundamental para conocer que identidad y subjetividad se están promoviendo, y por qué se ofrecen resistencias.

Complementando lo anterior, se recupera una tipología del currículum escolar desde la perspectiva de género: el formal, el oculto y el omitido o nulo. El currículum *formal* (Flores Bernal, 2005) refiere al amplio arco de documentos escritos que orientan el proyecto educativo, es decir sus objetivos, sus contenidos y sus estrategias pedagógicas. El diálogo entre feminismo y pedagogía ha evidenciado tradicionales sesgos discriminatorios, por presencia o ausencia, en la mayoría de las áreas académicas del currículum: la historia centrada en héroes masculinos, la literatura que solo admite grandes obras escritas por varones o el lenguaje sexista narrado en masculino universal. Muchos de estos tópicos actualmente están en tensión, incluso durante la escritura de este trabajo, pero no puede afirmarse que estén resueltos.

El currículum *oculto* (Scharagrodsky, 2007) es el conjunto de influencias normativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas. Forman parte las creencias, mitos y rituales que se transmiten sin ser incluidos deliberadamente en el temario escolar, como por ejemplo las expectativas diferenciadas de rendimiento o de comportamiento según géneros. Tan sutil como cuando agentes escolares, intentando indagar sobre los soportes afectivos de las estudiantes, les preguntan si tienen “novio”, asumiendo desde la imagen de género que la persona se asume como mujer y hétero.

El currículum *omitido* (Morgade, 2011) nombra aquellos contenidos, discursos y prácticas que son relevantes para la vida de las personas -en particular de las mujeres y disidencias- y que la escuela veda o evade, obturando la posibilidad de convertirse en un lugar más habitable. En sintonía, currículum *nulo* (Scharagrodsky, 2007) se acuñó para referir todo aquello que las escuelas no enseñan/transmiten, pero podrían hacer: las opciones y perspectivas que no circulan ni están a disposición. Ambos pueden referir a las cuestiones relativas a la sexualidad, al género y al patriarcado y pueden enumerarse en tópicos tales como la anticoncepción masculina (vasectomía), el lenguaje inclusivo (uso de “e” o “x”), la responsabilidad afectiva en todos los vínculos interpersonales (no solo los sexoafectivos) o la empatía ante lo distinto (no negar o

agredir la otredad). El autor (2007) recupera que los currículos oculto, omitido o nulo producen y reproducen procesos de generización binarios y jerarquizados en tanto dan sentido y significación a los actos que suceden en el ámbito escolar. Que el traslado de un mueble pesado sea encargado a varones y realizado por ellos o que docentes asignen la colaboración en tareas de limpieza áulicas a mujeres no es inocente.

Un párrafo aparte merece la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) N° 26.150 del año 2006. Previo a su existencia los temas relacionados con género y/o sexualidad eran abordados mediante encuentros que se desarrollaban en edades predefinidas desde lo biológico (la pubertad, por ejemplo) o en materias específicas (por ejemplo “Construcción Ciudadana”) donde el contenido versaba básicamente sobre métodos anticonceptivos para prácticas heterosexuales, la descripción biológica de los órganos sexuales reproductivos y el proceso de gestación de un embrión¹². Esta forma de proponer la educación sexual cristaliza, al menos, algunos ejes medulares para el campo del género. No problematiza el binarismo varón-mujer ni la heterosexualidad, al tiempo que vincula la sexualidad con las prácticas sexuales y los embarazos invisibilizando el placer y el deseo. Sin dudas, confluye en un ejemplo paradigmático de los currículum *oculto, evadido y nulo*. En definitiva, la ESI tiene como propósito promover un enfoque responsable, integral y multisectorial de la educación sexual desde una perspectiva de género y de derechos humanos. Puede entenderse que, desde el Estado, hay una intención por asumir la responsabilidad de problematizar la dimensión sexo-genérica que moldea las intervenciones de sus agentes escolares, produciendo nuevas herramientas para una pedagogía sexualizada y generizada ya no desde una mirada androcéntrica y patriarcal.

Britzman (1996), al analizar la categoría currículo desde la pedagogía queer, plantea que la intencionalidad supera el hecho de incluir informaciones *correctas, progresistas o feministas* sobre la sexualidad o los géneros. El foco de atención está en revisar epistemológicamente que es correcto e incorrecto, que es moral e inmoral, que es normal y anormal, es decir más que cuestionar la construcción social del conocimiento, es explorar los parámetros que encausan el mismo. Puede sostenerse que, incluso cuando no se imparte educación sexual deliberadamente, se

¹² Es válido aclarar que no se desconoce la obstaculización que la Ley ESI despierta en los sectores más conservadores de la comunidad educativa, produciendo su dispar e injusta aplicación. Dada la complejidad del tema, y por exceder los alcances del presente trabajo, no se profundizará en los mismos. Por último, no se ignora que el panorama de muchas escuelas no difiere de la realidad previa a la sanción de la ley, lo que no anula su potencia y capacidad disruptiva.

está educando en sexualidad y en género; y que si no se problematiza, “su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido” (Morgade, 2011, p. 29). En definitiva, se toma la idea de currículum en un sentido amplio para pensar sus efectos sociales, el cómo la puesta en acto de los contenidos programáticos produce unos efectos certeros en la subjetivación de las personas, tanto para quienes son destinatarias (estudiantes) del mismo como para quienes lo llevan adelante (agentes escolares).

Para finalizar este apartado, interesa destacar que el originario prestigio social que inviste cada tipo de escuela queda expuesto desde la intersección clase social y género al encontrar algunas escuelas secundarias que transmiten los conocimientos necesarios para ser parte de la *dirigencia* y otras escuelas secundarias que forman para ser *maestra de grado*. Mientras que las primeras serán para varones de clases acomodadas, las segundas serán para mujeres de clases populares y medias. Estas marcas fundantes quedaron asociadas a dicha intersección persistiendo a lo largo de las diferentes modificaciones realizadas sobre el sistema educativo, sobre todo las que implicaron su masividad. Si a principios del siglo XX el sistema educativo se consolidó generalizando su nivel básico, durante la segunda mitad del siglo se produjo su expansión con el acceso mayoritario de la población joven a la enseñanza secundaria. Intentando explicar estos procesos surgió el concepto de *segmentación educativa*.

Por último, antes de cerrar el capítulo, interesa describir las escuelas secundarias donde se desarrollaron las observaciones del trabajo de campo. Litichever (2020, p. 131) sostiene que las escuelas de sectores medios insisten menos en la regulación de la apariencia. “La despreocupación sobre estas cuestiones también se refleja en que son menos rígidas en cuanto a la regulación de los cuerpos y las posturas”, lo que puede relacionarse con la promoción de mecanismos de autorregulación entre estudiantes, estimulando las posibilidades de confrontación cuando surgen nuevos paradigmas¹³. Al respecto, Southwell (2020, p. 36) recupera que efectivamente uno de los puntos de relación entre jóvenes de clase media y escuelas es “el desarrollo de un régimen estético al transmitir colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el ‘buen gusto’ (*de características burguesas*) y el ‘sentido común’ (*de características conservadoras*). Para cerrar, puede retomarse a Olavarría (2003) describiendo algunas características generales sobre las clases medias urbanas:

¹³ Parte de esta idea sobre el conflicto ante los avances feministas serán ampliados en el capítulo IV.

hogares con espacios de intimidad, generalmente hay una persona mayor, pariente o vecino/a, con la que establecen vínculos de confianza y es quien les abre el mundo de los adultos en una versión que pueden entender y entenderse. (...) Desde su hogar se relacionan con el mundo a través de redes sociales, el cual ha sido un espacio de diversión y aprendizaje, inicialmente controlado por los padres y a medida que crecían se ha hecho más autónomo su acceso. Como consumidores han sido objeto de la publicidad que los incentiva a adoptar el consumo de nuevos productos y servicios: zapatillas, vestuarios, juegos electrónicos, cerveza, entre otros (p. 18-19).

Sobre el trabajo de campo, se seleccionaron tres escuelas secundarias *tradicionales* de gestión estatal ubicadas dentro del casco urbano platense, cuyas fundaciones datan de casi tanta antigüedad como la propia ciudad y conservan mucha de esa impronta. A partir de la propuesta de Cingolani y Segura (2020), se opta por definir las escuelas de clases medias platenses reconstruyéndolas según su “lenguaje de clase” y consumos culturales de las personas que las habitan; evitando así una descripción originada en datos duros *a priori*. En este sentido, los elementos encontrados son:

- >la ubicación geográfica: todas están próximas al microcentro de la ciudad.
- >los programas de gestión ponen un fuerte énfasis en la excelencia académica basados en una exigencia que proviene de su reputación histórica.
- >la reproducción de la vida cotidiana es cumplida con creces: no hay desnutrición, desempleo, falta de cobertura sanitaria, ni ausencia de actividades de ocio o recreación.
- >hay de programas de asistencia comunitarios bajo lógicas de “extensión universitaria” destinados hacia los sectores más necesitados, pero no hacia el interior de la comunidad educativa.
- >los consumos culturales que se observan tienden a la exclusividad y escasas veces a lo popular, pero en ambos casos son una decisión deliberada ante la presencia de ambas opciones.
- >hay proyecciones certeras de continuar los estudios en carreras universitarias.

A continuación, se describen las tres escuelas del trabajo de campo resguardando la identidad. La *escuela A* resulta fundada en fines del siglo XIX entre una disputa entre el gobierno provincial y nacional, que entre otras cosas, provocó varias mudanzas edilicias hasta finalizar en

el arbolado predio actual lindero al bosque platense. No está rodeada por viviendas ni emplazada en un tradicional *barrio*, lo que trasmite un cierto aire a los campus tradicionales universitarios europeos. El predio original contaba con gimnasio cubierto estilo templo griego, una pileta de natación y canchas para practicar varios deportes, siendo un complejo educativo único en todo el país -comparable a un clásico colegio británico-. Una construcción colonial bella y conservada de dos pisos con escalera de mármol en el medio, aberturas de maderas, vitrinas que exhiben trofeos y recuerdos de la propia historia, pisos áulicos de parqué y dos patios cuidadosamente parquizados (uno con mesa de pingpong). Hay carteleras por todas las paredes del edificio que en su mayoría contienen información académica sobre las áreas de estudio, pero otras están destinadas a campañas gráficas -la mayoría hechas a mano- sobre violencia de género y femicidios. Esta temática se repite en toda la fachada del bufet. Actualmente funciona en dos turnos que separan los ciclos: inferior de tarde para los primeros tres años, superior de mañana para los siguientes.

La *escuela B* también fue fundada en finales del siglo XIX y también tuvo una disputa entre el gobierno nacional y provincial por las tierras donde estaba emplazado. Inicialmente construido cerca del microcentro platense en una extraña cuadra triangular, debió mudarse por riesgos de derrumbe para regresar finalmente, pos-restauración, a su lugar de origen. Aulas, salón de actos, biblioteca, laboratorio, entresijos, subsuelos, jardines arbolados y mucha ornamentación forman parte de las restauraciones. Un edificio de dos plantas del neoclasismo prusiano rodeado de edificios más altos de las más variadas escuelas arquitectónicas y del ruido vehicular del tránsito de la zona. Inicialmente solo admitía *señoritas* hasta que en la década de 1960 se amplió la matrícula a otros géneros. Funcionan dos turnos para distinguir el ciclo básico del ciclo superior, donde interesa sostener una constante innovación pedagógica.

La *escuela C* es más reciente que las anteriores, ya que sus comienzos datan hacia la mitad del siglo XX y su actual funcionamiento hacia la década de 1970. Ubicada originariamente en una terraza en zona de barrio, estaba rodeada por una plaza, una radio y una biblioteca para luego mudarse al edificio propio y construido para la ocasión. Tres pisos diseñados sobre una diagonal bajo la lógica arquitectónica actual con mucha luz natural, ventilación y sin nada de ornamentaciones. Es la escuela secundaria donde priman los contenidos estéticos y la memoria por sus estudiantes desaparecidas. Aulas y oficinas con similar disposición y un gran patio con varias mesas de pingpong, lo distintivo parecen ser las colchonetas ubicadas en cada pasillo de sus tres pisos para que estudiantes se recuesten durante los recreos. Las paredes están tapizadas

por muchas campañas gráficas de diferentes estilos, donde casi no hay carteleras formales. Dos turnos por cada ciclo completan la matrícula.

II.4) Presencia adulta y (des)responsabilidad.

Un modo clásico de abordar las relaciones dentro de las escuelas en los estudios sobre educación se vincula a la existencia de un aparente conflicto generacional. Las explicaciones tradicionales que suelen recuperarse parten de la voz adulta que habitualmente expone lo indescifrable de las generaciones posteriores, entre otras cosas por haber vivido la propia juventud en contextos diferentes. Incluso, la noción de adolescencia menciona una supuesta etapa juvenil de transición en la cual se adolece de ciertas capacidades, que de poseerlas entonces sí sería posible el entendimiento generacional. Sobre este tipo de argumentaciones se produce una lógica adultocéntrica, un ejercicio arbitrario del poder que se traduce en silenciar u omitir la voz juvenil y en asumir que lo adulto es la verdad.

El problema de recurrir a los diferentes contextos históricos –que no falta a la verdad pues efectivamente jóvenes y adultes nacen en momentos distintos de la historia- es que pone como parámetro de medición originario la adultez, dejando la juventud como lo *otro*. Margulis y Urresti (2008, p. 15) aportan que “Cada generación puede ser considerada, hasta cierto punto, como perteneciente a una cultura diferente, en la medida en que incorpora en su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir”. Desde otra perspectiva, jóvenes podrían ser tan indescifrables para adultes como adultes lo son para jóvenes, y el desarrollo de las capacidades no parece adquirirse con los años vividos sino dando sentido a las experiencias sociales. Es decir, el conflicto generacional no surge por el año de nacimiento sino que el obstáculo aparece cuando hay personas que utilizan la edad como un privilegio para ubicarse en el lugar de la razón.

Reflexionar sobre la relación jóvenes y adultes es importante en dos sentidos. Por un lado, la obligación docente de promover un buen “clima de clase” (dijo la docente Laura¹⁴), es decir coordinar y encuadrar los vínculos que se reproducen en cada curso para que los procesos de enseñanza-aprendizaje resulten favorecidos. Un aspecto que suele pasar desapercibido, y en el tema del presente trabajo queda evidenciado, es que muchas intervenciones pedagógicas no están

¹⁴ En adelante, cuando aparezcan nombres de pila refiere a la cita textual de una persona entrevistada durante el trabajo de campo.

en sintonía con las discusiones y aportes del campo del género. Docentes son quienes deben generar, promover o mantener el buen clima de clase, pero nunca deberían ser quienes produzcan malestares. Por otro lado, la importancia del “vínculo referencial” (Connell, 2003b) que se constituye entre las masculinidades adultas y jóvenes. Para reproducirlas o para cuestionarlas, las masculinidades adultas son una referencia inevitable de los jóvenes -un espejo donde reflejarse- en el proceso de crecer. Juventud “es por definición el estar en el umbral de este mundo, es el proceso de convertirse en un participante” (2013, p. 55). A partir de estas dos premisas, pueden encontrarse en el trabajo de campo algunos problemas relacionados con la adultez y las masculinidades en las escuelas.

Para entender porqué las prácticas adultocéntricas suelen resultar estimuladas en la institución escuela, es interesante poner en foco la relación intencional –“una alianza” según el trabajador social Ernesto- entre la familia y la escuela para transmitir las expectativas familiares respecto de cada estudiante. Una suerte de responsabilidad parental que funciona como guía moral y tiene la propiedad de los deseos de jóvenes (Péchin, 2009). Las familias *delegan implícitamente* en los agentes escolares la formación subjetiva de los estudiantes. Personas adultas de la escuela deberán controlar que todo salga como lo esperado. En este marco es interesante pensar qué sucede con aquellos hijos-estudiantes varones que no desean continuar con las expectativas familiares, qué condición de posibilidad encuentran para desplegar otras formas y la relevancia de encontrar agentes escolares que actúen como personas aliadas en esa disrupción.

Que los agentes escolares ofrezcan acompañamientos genuinos de los procesos que atraviesan los estudiantes es de suma importancia. La preceptora Ana recuerda a estudiantes mujeres que narran las risas paternales y los comentarios homofóbicos durante debates familiares sobre género: “¿cómo querés que me sienta yo ahí? como que mi vieja encima me dice que `ya se te va a pasar’”. Un aspecto opuesto a lo anterior sucede cuando ciertos discursos familiares proveen de justificaciones a varones para vedar la posibilidad de cuestionar las expresiones de las masculinidades patriarcales dentro de la escuela. La misma entrevistada narra algunas conversaciones donde “hay pibes que te dicen lo mismo que les dicen los padres, que `son modas’” como justificación para desestimar el feminismo. En definitiva, quedan evidenciados discursos adultos familiares que se vuelven referenciales para jóvenes respecto de los géneros

también para agentes escolares, ya sea porque facilitan resistencias patriarcales como porque obstaculizan diálogos feministas.

Sobre lo anterior se desprende otro foco de debate que versa sobre el éxito de la intervención y la condición de género de cada agente escolar. En entrevista, la docente Sandra plantea que existe un acuerdo institucional implícito que manifiesta la necesidad de la presencia de varones adultos entre los agentes escolares, fundamentando que serían una *voz autorizada* para intervenir en conflictos de varones a partir de compartir género. En otra arista del mismo fenómeno se promueve la presencia de coordinadores varones cuando se realizan actividades en el marco de la ESI explicando que nadie mejor que un varón adulto para aconsejar a varones jóvenes si hubieran transitado *similares problemas*. Esta situación puede pensarse como la *necesidad* de un cupo masculino en los planteles escolares, que no es formal, pero tiene consenso entre agentes escolares. Sin embargo, pensando en la construcción social de las masculinidades la política institucional de promover que adultos varones deban encargarse exclusivamente de tratar con varones jóvenes valida la homosociabilidad.

La dinámica *homosocial* (concepto acuñado por Sedgwick en el año 1985) da cuenta del sentido que inviste las relaciones entre varones y entre varones y mujeres en el marco patriarcal. Homosocial busca designar la intensa relación entre varones desprovista de acercamiento realmente sexual y que es aprobada desde la presunción de heterosexualidad. Es decir, se admite que los varones confabulen a solas, sin tejer mantos de sospechas libidinosas sobre dichos encuentros. También la categoría permite evidenciar el invisibilizado intercambio de avales masculinos. Escriben Connell y Messerschmidt (2005, p. 848) “centrarse solo en las actividades de los hombres, ocluye las prácticas de las mujeres en la construcción del género entre los hombres”. Dado que el marco patriarcal no otorga relevancia a otras identidades, las masculinidades deben constituirse frente a sus pares masculinos: varones requieren de otros varones para ser sujetos. Sin embargo, lo paradójico es que las mujeres son centrales en la mayoría de los procesos que construyen masculinidades: como madres; como compañeras de escuela; como novias, parejas sexuales y esposas. Escribe Seidler (Seidler, Moreno y Amador, 1995, p. 107) “Como los niños se convierten en hombres al reconocer que son atraídos sexualmente por el sexo opuesto, suelen pensar en las niñas como ‘otros’ completamente distintos a ellos y son conscientes en cierta forma de que viven en un mundo diferente”.

En definitiva, los varones requieren de experiencias con mujeres para poder sostener muchas de las prácticas que luego compartirán entre ellos. Ceder ante el requerimiento homosocial de las masculinidades implica claudicar en la posibilidad que esos estudiantes puedan ser interpelados por otras identidades. La pregunta de fondo es qué sucede cuando ese adulto varón no tiene perspectiva de género y se convierte en un par que refuerza patrones patriarcales. Es decir, la cuestión no es el género del sujeto sino el contenido del discurso que pronuncia.

Otro tipo de sesgo adultocentrista puede ubicarse en la forma en que agentes escolares gestionan el amplio acceso a la información que disponen los estudiantes. Los tiempos contemporáneos ofrecen una insuperable cantidad de información a partir de internet, que está dispuesta en todo momento y plenamente accesible para las clases medias urbanas. La información en sí misma ya no es relevante, sino que interesa qué procedimientos permiten darle un sentido a dicha información. Más que brindar el dato, el rol de agentes escolares muta a cómo acompañarlo y darle una entidad para la vida social. Lo cual produce una complejidad que no todos los agentes escolares pueden gestionar: habilitar preguntas y curiosidades estudiantiles puede vivenciarse como dar un salto al vacío sin red por lo que puede escucharse. Escriben Núñez y Báez (2013, p. 83) que “Las prácticas juveniles enseñan transformaciones culturales en relación al sexo-género que “parecieran ir en una temporalidad más vertiginosa –o simplemente distinta– que las de otros grupos”. Por ejemplo, “Me encontré con un pibe que había visto un video sobre sadomasoquismo, y estuvo bueno porque lo pudo plantear en ese espacio” (Ernesto). No hay falencias en cada agente, pues es inabarcable gestionar tal cantidad de información, pero sí debe ser un llamado de atención cuando la postura es acallar el diálogo o la pregunta estudiantil. Morgade (2011, p. 58) retoma a Lopes Louro para repensar la cuestión de la ignorancia –que no es falta de conocimiento- y del saber: “La obturación del intercambio contenido entre pares y docentes que podría suscitarse a partir de la propia experiencia vital hace que se pierdan oportunidades para los ‘acontecimientos’ de construcción de otro lugar para los-as estudiantes en la escuela”.

Si el rol adulto se ubica en la patriarcal y adultocéntrica postura del tener que obligatoriamente poseer la razón en la relación pedagógica, entonces la ignorancia –ese no-saber sobre la pregunta- puede desestabilizar. Parte de este proceso requiere que los agentes escolares deban revisar la propia biografía, es decir ubicarse como sujetos significados en un contexto histórico y como sujetos significantes que podrían estar obturando procesos ajenos. Sobre esto,

Morgade (2011) sostiene que es válido no-saber porque permite no avanzar por caminos erráticos, pero no debe ser nunca una des-responsabilización respecto del tema y las obligaciones en tanto agente estatal. No debe caerse en la búsqueda personas expertas en el campo del género no debe ser justificación para evadir dicha responsabilidad. Elizalde (2009, p. 9) describe que “el descansar en la opinión del experto (...) ubica ante la tentación de eximirnos de revisar críticamente nuestras construcciones ideológicas, bajo el pretexto de un supuesto desconocimiento o una falta de capacitación específica sobre estos temas”.

Como forma de cierre del apartado es interesante reflexionar sobre cómo se han modificado las nociones de autoridad, respeto y confianza. Desde una perspectiva tradicional, el mundo adulto en el ámbito escolar ha sido visto como el receptor excluyente de aquellos, sin embargo, en las investigaciones recientes hay un esfuerzo por problematizarlos en los contextos actuales.

Di Leo (2010, p. 189) recupera lo que el estudiantado entiende como ser “dignos de confianza” para identificar los agentes escolares “que no se limitan a sus roles institucionales, sino que manifiestan disposición a la escucha, al vínculo intersubjetivo y habilitan situaciones de interacción relativamente abiertas” conformando confianza. La “confianza” (Di Leo, 2009) es definida como medio para tramitar el proceso dialógico de reconocimiento en las experiencias escolares entre estudiantes y agentes escolares. El autor pone en relieve la importancia que adquiere la misma al ser un hecho tan fundante como necesario para la vida social contemporánea: sin confianza el sujeto no podría levantarse a la mañana. El autor identifica dos grandes condiciones para la constitución de confianza entre agentes escolares y estudiantes: la “disposición para escucharlos” y el “ser tratados como sujetos” (2009, p. 78). La primera condición refiere fundamentalmente al “interés cotidiano” que manifiestan los agentes escolares por los estudiantes, el cual puede traducirse en preguntarles cómo están, o simplemente, escucharlos cuando necesitan narrar alguna situación. La segunda “adquiere una especial importancia” al habilitar la posibilidad de que se establezca un vínculo, que nunca será de pares, pero sí de respeto y cordialidad. Escuchar sin alojar humanamente conduce a vínculos vacíos.

Aquí puede ubicarse un problema en agentes escolares que confunden la construcción de la confianza con la simetría en el vínculo entre personas adultas y estudiantes. Desprenderse del autoritarismo puede conllevar a asumir y transmitir una falsa simetría, es decir en la búsqueda por no ejercer el autoritarismo puede incurrirse en creer en la simetría entre estudiantes y agentes

escolares. Lo cierto es que asimetría implica la obligación de asumir distintas *responsabilidades*, las cuales se basan en las funciones, y no en el poder para dominar estudiantes. Para los fines del presente trabajo, agentes escolares son responsables de formarse en ESI, de garantizar un buen clima escolar, de no obturar diálogos y de promover espacios de convivencia democráticos y libres de violencias.

En este punto es interesante poner el foco en cómo se produce el *respeto* en los vínculos escolares. Tradicionalmente respeto se otorgaba de estudiantes a agentes escolares por la propiedad etaria y estaba adosado a la autoridad: la palabra válida pertenecía a adultes. En la actualidad, Núñez (2007) recupera que jóvenes de clase media desvinculan autoridad y respeto e incluso puede entenderse que el último se construye diferenciado por género. Varones respetan a quienes buscan la didáctica de enseñanza, por sus “intentos diferentes y dinámicos para transmitir conocimientos” y mujeres a quienes ofrecen una capacidad argumentativa que “sustente la autoridad que se tiene que respetar” (2007, p. 85). El hecho de que mujeres respeten a quienes argumentan puede pensarse como íntimamente relacionado con su propio ejercicio del debate y la impugnación del patriarcado. Las mujeres suelen quedar obligadas a sostener diálogos que problematicen para desestabilizar el sentido común machista. Pero también es una muestra de las masculinidades, ya que cuando se respeta porque se innova en la didáctica puede pensarse que hay un reconocimiento a quienes trabajan para hacer más fácil el aprendizaje, restando carga en la tarea estudiantil.

Se propone revisar la idea de autoridad, donde la misma permita sostener las responsabilidades diferenciadas según el rol de cada quien, pero corrida del lugar de la imposición y el monopolio de la verdad (Núñez y Litichever, 2015). La convivencia con otros es presentada como una forma más democrática de establecer los vínculos e introduce otras temáticas y preocupaciones como la discriminación, el reconocimiento de la diversidad sexual, la enseñanza de los derechos humanos o el respeto entre los distintos sujetos en el ámbito escolar.

En definitiva, para sostener dinámicas equitativas de género entre jóvenes y adultes se requiere ubicar la atención en la responsabilidad y no en la asimetría, en la autoridad y no en el autoritarismo; y estos procesos involucran a agentes escolares y familias.

II.5) Consideraciones finales.

A modo de finalizar el capítulo, se considera necesario hacer una primera síntesis sobre lo expuesto y trabajado. Se ha reconstruido uno de los posibles mapas del sistema educativo argentino a partir de tener en cuenta las adscripciones de clase social y de género.

Se definió el espacio social que alberga el tema del presente trabajo: la escuela. Se entiende insuficiente proponer una definición positivista a partir de lo que las escuelas *deberían* hacer. Por esta razón se avanza en la búsqueda de cómo delimitar ese espacio, incorporando otros elementos: lo cotidiano, las expectativas, lo validado, lo contrahegemónico, las disputas y tensiones. Hay dos elementos que no pueden ignorarse. Por un lado, los límites porosos del edificio escolar, y por otro, que las escuelas existen *en y por* las personas que las habitan.

Se entiende que, en la actualidad, las instituciones escolares concentran un amplio abanico de expectativas, muchas veces tan contradictorias como disímiles, como por ejemplo preservar algunas tradiciones nobles, formar para la ciudadanía del siglo XXI, la seguridad vial, los derechos sexuales y reproductivos, incentivar la formación de centros de estudiantes, ofrecer talleres de diverso tipo o los más clásicos de preparación para el trabajo y la continuidad de estudios superiores.

Se analizó el proceso social que permite el surgimiento de escuelas de clases medias, eje central para el trabajo. Queda claro que no se pre-establecen edificios según la clase social, sino que a través de la *segmentación* y la *diferenciación horizontales* las clases medias platenses van apropiándose de algunas ofertas escolares. Una vez que esas operaciones se producen, las clases medias sostienen acciones de clausura, que excluyen la presencia de otras clases. No se trata de que existan escuelas de clases medias, sino que hay clases que se apropian ventajosamente de ciertas escuelas.

Se describió una posible tipología sobre los currículums escolares desde la perspectiva de género, ubicando tres tipos fundamentales: el oculto, el nulo y el omitido. En definitiva, todos proponen aspectos simbólicos que recuperan la incidencia que tienen los procesos sociales que suceden dentro de la escuela y que impactan directamente sobre sobre las personas. El cómo la puesta en acto de todo lo abarcado por esos tres currículums producen efectos certeros en la subjetivación de estudiantes y de agentes escolares.

La vida cotidiana escolar está impregnada de marcas de género, generizadas y generizantes, produciendo una multiplicidad de discursos y normas -por acción u omisión, con

mayor o menor intensidad- que se expresan hacia estudiantes y agentes a través de dispositivos institucionales. Las formas de interacción, el tipo de comunicación que promueve y los modos de resolución de los problemas vinculares intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a los modos y formas de comportamiento, y respecto a las expectativas vinculadas a cada género.

De esta manera se puede visualizar cómo el ámbito educativo se encuentra atravesado por las lógicas patriarcales que organizan la sociedad pero que aquí adquieren determinadas particularidades. En otras palabras, las prácticas pedagógicas y de convivencia deciden/influyen sobre los géneros, las sexualidades y sus múltiples expresiones a través de distintos tipos de acciones. De este modo, el espacio escolar regula socialmente las diferencias, estableciendo desigualdades, exclusiones y, en definitiva, malestares en las personas afectadas.

Se ubicó la relación entre adultocentrismo y responsabilidad para conceptualizar el posicionamiento de los agentes escolares en tanto personas adultas que participan de los procesos sociales dentro de la escuela. Cuando se trata de escuelas de clases medias platenses, el rol de agentes escolares -excluyendo los contenidos programáticos- parece estar en acompañar la información disponible y darle sentido para la vida social. Esto requiere ubicar la atención en la responsabilidad y en la autoridad, despojándose de la asimetría y el autoritarismo. La importancia que tienen los agentes escolares -en tanto agentes estatales- en que nunca deberían producir malestares en los estudiantes.

Se ubica que hay múltiples condiciones de género que producen malestares y sufrimientos en ciertas personas, adocrinándolas al silencio. Se intenta remarcar que los jóvenes de clases medias platenses no suelen padecer procesos materiales o simbólicos que contribuya a la deserción escolar, sino que se pone en foco que afectan el tránsito de las personas por la escuela. La indudable existencia de una matriz patriarcal que impregna las dinámicas sociales no es una realidad dada y definida de una vez y eterna, en tanto el género, en el sentido performativo de “hacer género”, es un proceso social siempre en movimiento, abierto, inestable y conflictivo. Si bien reproduce cierto orden social, a su vez, constituye un espacio de apropiación que todas las personas que habitan la escuela toman activamente, aunque de modos desiguales.

Los procesos de socialización en general se producen en diferentes espacios e instituciones, enmarcados en relaciones de poder que marcan los límites de lo posible y lo no posible; lo aceptable y lo no aceptable. El diseño curricular, la vida en las escuelas, el espacio

áulico, las representaciones y expectativas, la organización institucional, comienzan a ser visualizados como lugares de disputa y de posibilidad que, poniendo el acento en la dimensión política, abren horizontes tendientes a la igualdad y la no violencia en las relaciones de género.

Para finalizar se recuperan dos ideas fuerza interesantes para el capítulo. Por un lado, Bleichmar (2014, p. 43) habla de la escuela como “semillero de sujetos sociales”, en tanto la escuela es formadora de ciudadanía. Más que limitar la violencia, plantea la autora, se trata de construir sujetos capaces de definir los límites de la propia violencia y puedan articular su individualidad con la sociedad. La escuela ocupa un lugar central en la producción de subjetividades, es una de las instituciones más significativas que nos constituye como humanos y junto con los otros.

Por otro lado, se trabaja sobre la idea de volver los espacios sociales habitables para todas las personas: las mujeres acosadas, los varones gays perseguidos y los varones cis que no quieren sostener los mandatos. Ante lo planteado, surge la inquietud por las *oportunidades* que se brindan. Asegurar el pleno ejercicio del derecho a una educación para todes no garantiza el acceso a la igualdad de oportunidades. No basta con brindarlas formalmente, se requiere generar las condiciones para que éstas sean aprovechadas por las personas. Poder reflexionar acerca de lo que se debe transformar en la escuela, es decir, sobre los diferentes mecanismos de exclusión escolar para desandar estos caminos y tomar la decisión de iniciar otros hacia la inclusión educativa en equidad.

CAPÍTULO III. Las masculinidades escolares.

Todos creen que lo que soy es lo que no soy
Phillip Roth en “Deudas y Dolores” (1962)

*Me saludó con ese afecto que él sabía demostrar sin dejar de poner distancias:
el afecto de los hombres, que nunca debe ser dicho.*
Martín Kohan en “Dos veces junio” (2006)

*L.F. afirmaba que el amor era para los amigos, entre los varones,
que las mujeres eran deliciosas, pero que el amor era entre los amigos*
Julián López en “La ilusión de los mamíferos” (2018)

Este capítulo trabaja sobre las dinámicas y dimensiones relacionadas con las masculinidades en el contexto de las escuelas seleccionadas para realizar la investigación. Se reconstruyen desde el trabajo de campo diferentes ejes y se analizan que grado de implicancias adquieren para la construcción social de las masculinidades. Se intenta reconstruir una fotografía transversal que permita comprender los procesos que suceden en la vida cotidiana escolar poniéndolos en relación para dar cuenta de la complejidad del escenario.

Varias recurrencias, disposiciones y posicionamientos según género emergen del trabajo de campo poniendo en evidencia formas de agrupamientos que delatan subordinación, de expectativas de rendimiento y participación, de posturas corporales, de emociones y afecciones; y de agresividad. Diferentes procesos que desde miradas integrales permiten considerar la existencia de una masculinidad imperante en las escuelas secundarias de clase media platense, que no pueden ser pensados como universales pero dada su regularidad y vigencia, no pueden ignorarse.

III.1) Agrupamientos, hegemonías y complicidades.

De las entrevistas se pueden identificar algunos “patrones” regulares que influyen en la constitución de los agrupamientos estudiantiles a través de una lógica hegemonía-subordinación. Este primer apartado trabaja sobre la forma en que se agrupan los estudiantes, permitiendo encontrar un bosquejo cartográfico de las masculinidades en la vida cotidiana escolar. La noción de hegemonía permite indicar la posición de autoridad y ascendencia que detentan las

masculinidades en cada relación social, hacia otras identidades genéricas o entre las propias masculinidades¹⁵, y también permite categorizar los posicionamientos desde la subordinación.

Pueden ubicarse tres formas de agrupamientos estudiantiles: un grupo con *liderazgo patriarcal* a partir de su hegemonía y dos grupos subordinados que se distinguen respecto de cómo se posicionan ante el primero. Uno por su *complicidad* y conveniencia y el otro por sus tensiones y disputas. Si bien esta tipología no es exhaustiva ni universalizable, en la generalidad de la misma pueden encontrarse expuestas las principales relaciones que construyen las masculinidades escolares en el marco patriarcal.

El grupo hegemónico, presente en cada curso, está caracterizado por la posibilidad de irrumpir e imponer en el colectivo general su perspectiva, valorizando todos los acontecimientos o temas con fines de incidir en el rumbo de las posturas o los discursos. En un juego de analogía musical son quienes “marcan el compás de la comisión” (Gustavo) y un curso suele ser tildado de “problemático” (Gustavo) por agentes escolares cuando este grupo produce conflictos o malestares. En tanto no construyen consensos desde el diálogo ni suelen respetar disensos, se lo denomina como *liderazgo patriarcal* para referir que se convierten en la portavoz colectiva imponiendo sesgos grupales a todo el aula. Pueden evidenciarse cuatro grandes características.

Primero, no admiten en su conjunto la inclusión -ni permanente ni temporaria- de personas que asuman otras identidades genéricas que no sea la masculina cis hétero. Esto puede explicarse por una cierta tendencia misógina -e incluso homofóbica y transfóbica- que surge de las entrevistas al recuperar comentarios públicos que, por ejemplo, justifican acosos y abusos hacia mujeres por su vestimenta o decisión sexoafectiva. Segundo, la grupalidad predomina por sobre las individualidades. De esta manera, toda representación grupal se muestra cohesionada y anula cada una de las búsquedas singulares que pudieran desarrollar sus integrantes y enriquecer la grupalidad. De las entrevistas, tanto docentes como estudiantes afirman que “no se desarticulan, que hacen todo junto” (Ana) y “se mueven siempre juntos” (Fernando). La tercera característica es una habitual agresividad en sus formas de vincularse en la que la otredad por fuera del grupo es plausible de ser juzgado o violentado. El hecho de hegemonizarse otorga la prerrogativa de poder desplegar valorizaciones sobre las personas y, en definitiva, múltiples

¹⁵ La definición de masculinidad hegemónica se desarrolla en el capítulo I. Aquí se pone en juego desde el trabajo de campo.

violencias sobre éstas. Suelen marcar el “cómo deben ser los demás” (Sandra) y “tienen formas (...) poco respetuosas con los compañeros que también genera mucho malestar” (Ana). Cuarta, y última característica, les desinteresa participar de los eventos escolares que no sean curriculares u obligatorios, es decir no se vinculan con dinámicas escolares que no sean académicas reglamentarias. Aquí lo interesante no es marcar la ausencia de actividades optativas –por algo no son obligatorias-, sino el desinterés –y desaliento- por aquellas propuestas de talleres, jornadas o debates grupales sobre otras formas de convivencia escolar, por ejemplo, los malestares planteados por estudiantes mujeres ante las problemáticas de género al interior de la escuela.

Otro elemento interesante para destacar es el vínculo que les agentes escolares construyen hacia estos grupos que, según las entrevistas, suele decantar en dos grandes actitudes: el respeto y la resignación. Un respeto con tintes temerosos y una resignación con rasgos de agotamiento que pueden explicarse desde el pleno ejercicio de la hegemonía corporativa masculina que logra neutralizar todo intento de promover otras lógicas de ser/estar en el mundo. Al mostrarse “impenetrables” y “violentos” (Sandra) exponen al público la naturalización de sus actitudes, obstaculizando gran parte de las intervenciones. No puede ignorarse el desgaste mental que produce sostener periódicamente la propuesta de innovación ante la corporatividad masculina, con lo cual puede rastrearse, en estas actitudes de agentes escolares, algo del cuidado personal y la salud mental. Sin embargo, más allá de estas dinámicas concretas, según sea el posicionamiento de cada agente escolar pueden entenderse como actitudes de complicidad o no, es decir, un agente escolar que comparta la cosmovisión del grupo líder y no intervenga para evitar malestares, está incurriendo en fomentarla indirectamente¹⁶.

Tomándolos transversalmente, dichos elementos permiten visualizar la relación de hegemonía que desarrollan estos grupos líderes masculinizados y relevan cómo pueden producir malestares en la vida cotidiana escolar. En otras palabras, puede sostenerse que estos grupos líderes cumplen la función de ser *guardianes del patriarcado* en tanto se encargan cotidianamente de sostenerlo, al mismo tiempo que operan como ejemplo a seguir para el resto de los varones cis y como verdugos de quienes lo cuestionan.

Por otro lado, a partir de la existencia de grupos líderes surge la concepción de grupalidades *cómplices* (Connell y Messerschmidt, 2005, p. 832 y Rodríguez Menéndez 2007, p.

¹⁶ Las ideas sobre la responsabilidad adulta en la escuela se trabajan en el capítulo II.

403), para mencionar el disfrute de los dividendos obtenidos por el grupo hegemónico al tiempo que no lo confrontan ni impugnan. Del trabajo de campo, pueden identificarse algunos varones cis -tanto héteros como gays- con un “perfil más bajo” (Claudia) al no promover deliberadamente conflictos o malestares y que son “sensibles y un poco más abiertos” (Claudia), incluso suelen conversar con agentes escolares. Habitualmente permanecen varias horas dentro del edificio escolar -incluso cuando no tienen obligación- y desarrollan algunas búsquedas dentro del campo del arte –música, dibujo o teatro.

En entrevista con Sandra surge el ejemplo de un grupo de varones cis autodenominado “freak” (anglicismo de “rareza”), quienes sostenían “no somos ellos” para diferenciarse del grupo líder. Reconstruye la entrevistada que lo distintivo era que no les gustaba el rugby (en una escuela donde es el deporte preponderante), tomaban clases de teatro, de taekwondo o de cocina (actividades no habituales en la escuela para los varones), se vinculaban amistosamente con las mujeres o circulaban por espacios escolares no populares como la biblioteca. Sin embargo, lo llamativo es que sí compartían otros usos y costumbres, tales como los consumos musicales, la vestimenta o los lugares de ocio y diversión. En definitiva, en un dilema constante de no querer ser como “ellos” pero no infringir definitivamente el patrón, eran rotulados como “putos” o “afeminados” por el grupo líder.

El problema reviste en comprender si distanciarse de la cofradía de pares -y permitirse el vínculo con otras personas- puede entenderse como una estrategia de acercamiento al feminismo o de problematización del patriarcado; o como una estrategia de cuidado buscando alianzas con otros grupos -mujeres- al quedar sin resguardo ante las violencias patriarcales. Vale preguntarse si alcanza con reivindicarse diferente del grupo líder para realmente no reproducir el patriarcado, o si por el hecho de compartir experiencias urbanas juveniles hay sutiles continuidades. Las respuestas que podrían esbozarse no provendrían del trabajo de campo, con lo cual quedan insuficientes y en el orden de las hipótesis. Lo cierto es que, independiente de autoproclamarse distintos, estos varones cis acceden al uso de privilegios que pasan desapercibidos al no ser nada extraordinarios, tales como no exigírseles la realización de tareas de cuidado o el control del uso personal del tiempo.

En contrapartida, la tercera grupalidad puede denominarse como *diversa* ante el amplio abanico de elementos que la conforman: en la identidad genérica –mujeres, lesbianas, gays y algunos varones cis-, en los deseos sexoafectivos –héteros, homosexuales y bisexuales-, en las

reivindicaciones políticas –de búsquedas progresistas- o en las formas empáticas de vincularse con otras personas. Este hecho cobra relevancia cuando se analiza el grupo focalizando en las integrantes asignadas mujeres cis, quienes comparten algunas posiciones identitarias generales, y al mismo tiempo congenian las particularidades de cada una sin producir enfrentamientos o violencias. En otras palabras, queda claro que el grupo se cohesiona y establece las normas exigibles para pertenecer, pero dentro de esa dinámica uniforme se permiten –y no obturan- que sus integrantes pueden desenvolverse en singularidades propias como la vestimenta, los accesorios, los peinados, las posturas corporales o los estilos lingüísticos. Justamente en la posibilidad de optar y transitar distintos elementos es donde se habilitan los plurales caminos que enriquecen las subjetividades y estimula la apertura en sentido amplio. También suelen relacionarse con el Centro de Estudiantes, tanto porque se referencian como porque militan orgánicamente.

La mención de estas características no se hace con fines morales al dotar al tercer grupo de una tendencia positiva en el sentido de *nobleza*, sino que la intención es poner en foco el fuerte contraste existente respecto a los grupos líderes y cómplices. Mientras los primeros exponen hacia el exterior una férrea uniformidad masculina dando imagen de bloque¹⁷, los segundos no terminan de encarnar rupturas claras respecto del sistema patriarcal y se desdibujan en halos de tibieza que no conducen a transformaciones.

Para cerrar el apartado, interesa destacar la disposición cómplice entre las masculinidades que pueden sucederse durante la vida cotidiana escolar de clases medias por aportar datos significativos para comprender el tema del presente trabajo. En aquellas masculinidades que son destinatarias de las violencias propias de las masculinidades hegemónicas es donde pueden comenzar a encontrarse grietas a la matriz patriarcal, en tanto pueden vivenciar el problema y superar la enajenación masculina¹⁸.

III.2) Las dinámicas e interacciones áulicas.

Dentro del espacio áulico pueden encontrarse dos regularidades específicas que tienen relevancia para analizar la construcción social de las masculinidades. Este apartado trabaja sobre

¹⁷ La idea de masculinidades como bloque homogéneo y el problema que conlleva para las estrategias de intervención social se trabaja en el capítulo V.

¹⁸ La idea de la enajenación masculina y su impacto negativo en la propia subjetividad se trabaja en el capítulo I.

el rendimiento académico en general y los modos de participación durante las clases; las particularidades e implicancias de ambos.

De las entrevistas se desprende el acuerdo generalizado que las estudiantes mujeres suelen tener en su gran mayoría un mejor rendimiento académico, afirmación que se sostiene en ser más responsables y, consecuentemente, poseer los mejores promedios de calificaciones.

Paradójica declaración de Claudia, quien en sus diez años de preceptora no recuerda muchos varones que hayan accedido a las premiaciones por el buen promedio de fin de año. La entrevistada percibe que las mujeres son más organizadas y suelen estar atentas a las tareas prescriptas por los docentes. Por el contrario, los varones suelen ser más distraídos y terminan recurriendo a sus compañeras para ponerse al tanto de las tareas.

El estudiante Fernando narra una situación paradigmática para evidenciar la responsabilidad con la tarea al contar que cuando les permiten realizar los trabajos prácticos entre varias personas, suele haber discusiones al interior de los grupos mixtos¹⁹ sobre quien trabaja menos que se resuelven bajo la amenaza femenina de “yo me voy a trabajar con otro”.

La preceptora Ana distingue que, habitualmente, quienes integran el grupo líder suelen tener varias asignaturas “bajas” de calificación, arriesgándose a tener “previas” o “repetir” el año, y que la resolución se basa en que la familia contrate apoyos escolares²⁰ por fuera de la escuela.

Por último, la docente Sandra recupera que les estudiantes admiten que a las mujeres “les va mejor porque se dedican más”, y que luego esa idea suele amplificarse desde la Dirección de la escuela. En la misma escena, los estudiantes varones suelen replicar “¿cómo no nos va a dar? (*señalando la cabeza y refiriendo la capacidad intelectual*). La entrevistada esboza la hipótesis que estudiantes varones se relacionan con las asignaturas según la exigencia que cada docente le imprima al dictado de la misma: “las más exigentes son las desestimadas”.

Una primera certeza indica que no hay un hecho biológico que asigne una superior capacidad cognitiva/intelectual según género -o genitales de nacimiento. Por lo tanto, acompañando la intención de Sandra, si hay una recurrencia en el desigual rendimiento académico debe encontrarse en alguna dinámica escolar de tipo social y no cognitiva. En esta

¹⁹ Se reconoce el insuficiente alcance habitual del adjetivo “mixto” en tanto niega identidades que no están normativizadas, pero el entrevistado mencionó el conflicto en términos de varones y mujeres.

²⁰ En el apartado II.2 se trabaja la idea de circuitos de distinción (Braslavsky, 1985) donde las clases medias acuden a sus recursos socioeconómicos para permanecer en las escuelas propias de su sector.

sintonía, Connell (2003a) sostiene que las estudiantes mujeres se destacan en aquellas asignaturas tradicionalmente *femeninizadas* –literatura o artes- mientras que varones lo hacen en aquellas *masculinizadas* –matemáticas o educación física. Es decir que, por sobre el dictado o didáctica utilizada, la disposición positiva (o no) hacia las asignaturas proviene de la significación genérica que le fue atribuida a dichos contenidos desde una matriz patriarcal.

Para ampliar la idea desde la perspectiva de las masculinidades, esa lógica pone en juego el *prestigio escolar* de cada estudiante. De esta manera puede evidenciarse que para las estudiantes tener éxito en matemáticas será algo positivo -y tal vez menospreciado bajo la opinión de haberse esforzado indicando sorpresa por el logro- pero para varones destacarse en literatura significará infringir las expectativas asignadas a su género e incluso emparentarse con lo subordinado.

Otro aspecto del prestigio escolar masculino se relaciona con el no-esfuerzo académico. Lo que se desprende de las entrevistas como “falta de estudio” o “distracción” a las tareas debe encuadrarse como el desapego hacia las normas académicas. Para Lomas (2007) el modelo imperante de masculinidad produce la objeción constante al sistema educativo como una manera de afirmarse frente al orden femenino de la escuela. Las estudiantes suelen reconocer la organización escolar y su sistema de premios y castigos, comenzando por acatar las tareas indicadas u obtener mejores calificaciones o permanecer más tiempo en el sistema educativo. En contrapartida, al autor (2007) plantea que los varones se ajustan a otros premios y castigos, donde se fomenta el tener un “buen” pasar o desenvolverse con soltura. Es decir, hay algo propio del pertenecer y mantenerse fiel al colectivo masculino que indica la obligación y la gran importancia de mostrarse despreocupados por el aprendizaje y los resultados académicos. Hay un status escolar directamente vinculado a la masculinidad y “la dedicación de muchas horas al estudio, (...) o la aprobación de todas las materias con muy buenas notas son sinónimo de afeminamiento y de pérdida de virilidad” (Scharagrodsky, 2007, p. 14). En sintonía, Rodríguez Menéndez (2007) destaca

la gran importancia que tiene para los chicos el mostrarse como sujetos que no se preocupan ni por su aprendizaje ni por los resultados académicos, y ello por un manifiesto deseo de impresionar o de mantener la aceptación social de sus amigos masculinos (pp. 407-408).

Aparentar despreocupación o demostrar que el éxito obtenido surge de la genialidad, no son actitudes inocentes cuando se ponen en relación a la estructura de la masculinidad imperante. Por último, es importante ubicar lo relacional al tener en cuenta el impacto que esta dinámica masculina produce en las mujeres. Que exista una *permisividad* hacia varones para que puedan no estar atentos obliga que las compañeras mujeres sí deban estarlo, otorgándoles a ellos tiempo y energía libre extra a costa de ellas. En contrapartida, Sandra recupera la importancia de deconstruir en docentes el estereotipo de “mujeres como buenas estudiantes” por lo que significa hegemonizar a todas las mujeres como aplicadas y responsables: “hay quienes serán desatendidas también”. En otras palabras, que se *espere e induzca* a mujeres a tener mejores rendimientos las obliga a entregar indirectamente una dedicación, que no es evidente pero sí deliberada, y que de hecho los estudiantes varones no destinan a tal empresa.

Otro acuerdo generalizado de las entrevistas surge sobre la diferenciada forma de interacción de los estudiantes dentro del aula, tanto durante el desarrollo de las clases como para algunas discusiones que no se relacionan con contenidos bibliográficos.

Sandra aporta que ante el uso de la palabra y en las decisiones colectivas las mujeres saben argumentar sus opiniones y escuchar las voces del grupo general, mostrando una tendencia que podría pensarse como “democrática” en el sentido que aceptan que colectivamente se decida algo que ellas puedan no desear o acordar. En contrapartida, la efusividad e impulsividad para hablar de los varones cis da lugar a impugnaciones con gritos: “eso que dijiste es cualquier cosa” o “yo ni loco hago eso” y termina desalentando el debate coherente.

En sintonía, el trabajador social Ernesto recupera de sus experiencias de coordinación de talleres sobre ESI que “los varones siempre tenían algo para decir, algo para opinar. Los varones siempre tomando la palabra no importa para qué”. Aquí queda claramente demostrada la posibilidad del grupo líder de irrumpir en el curso para imponer perspectivas propias²¹.

Por otra parte, el docente Gustavo recupera que cuando sucede algún debate áulico, las estudiantes suelen tener posturas y opiniones más progresistas en su contenido, destacando que ante esto varones se vuelven más conservadores. El entrevistado adjudica el progresismo al hecho de que las estudiantes comienzan a involucrarse activamente en la experiencia opresora del *ser*

²¹ La idea de las masculinidades imperantes imponiéndose se trabaja en el apartado 1 de este capítulo.

mujer en el sistema patriarcal, lo que estimula la búsqueda de opciones y lecturas alternativas para pensar la sociedad y las relaciones sociales.

Lo cierto es que el combo compuesto por la tolerancia, la escucha activa, las argumentaciones y la conciencia de las opresiones producen efectos notables en las estudiantes mujeres a la hora de sostener debates y discusiones coherentes. De las entrevistas se desprenden dos ejemplos concretos. Gustavo recupera una anécdota cuando durante una clase pidió silencio y una estudiante lo interpeló -con validez, admite el entrevistado-: “si yo hablo, me bajan el concepto. Para que a ellos (por los varones cis) les bajen, tienen que hablar tres o cuatro veces”. En forma certera la estudiante cuestionó en pocas palabras la desigual tolerancia según género y el adultocentrismo.

Ernesto narra otra escena áulica donde una estudiante que se presentaba como “feminista” debatía sosteniendo argumentaciones ante tres varones al mismo tiempo diciendo:

“Si yo estoy diciendo que respeto a los homosexuales, gays y lesbianas es porque creo que sobre gustos no hay nada escrito. Ahora, bien, vos me decís no, que no está bien ser gay. Bueno ¿Por qué?’. Y el pibe se enojaba, uno veía el dolor que sentía por no tener un argumento. La impotencia y el enojo”.

Fasteau (1976, p. 85) escribe que “Si hay algo que un hombre detesta es perder en una discusión con una mujer. Esa inversión del orden prescripto de macho-dominante y hembra-dominada, constituye un hecho amenazador para la masculinidad, que todo hombre se esfuerza tenazmente por evitar”. De esta manera queda claro que el hecho de tener la posibilidad de irrumpir en voz alta y llegar a ser escuchado por el curso no se condice con realizar aportes coherentes, tan necesarios para poder sostener un encuentro dialógico. Más allá del progresismo o no del contenido discutido, cobra relevancia el hecho de que varones no puedan habitualmente sostener discusiones sin elevar la voz o presentar argumentos.

Taylor (1992, pp. 52-53) plantea que “la adquisición de enriquecedores lenguajes humanos” es uno de los pilares para “transformamos en agentes humanos plenos”, con capacidad de comprensión sobre lo propio y lo otro. El término “lenguajes” en su sentido más “flexible” aclara el autor, para incorporar las palabras pronunciadas, pero también otros modos de expresión, tales como los gestos o los afectos. El ejercicio de encontrar palabras que comuniquen la subjetividad, decir dichas palabras, y que las

mismas sean oídas por interlocutorxs que las alojen y den cauce es fundamental para el universo humano. En palabras de Seidler (Seidler et al., 1995):

En muchas ocasiones, los varones blancos de la clase media han aprendido a relacionarse con el lenguaje como un medio de autodefensa o como una manera de probarse ante los demás. Esto puede abrir una brecha entre las maneras en que los varones se sienten interiormente y las maneras en que se presentan ante los otros (p. 103).

Para cerrar este apartado, es interesante para el tema del presente trabajo poder distinguir la calidad y forma en que se desarrollan las interacciones entre los estudiantes. El ejercicio cotidiano de expropiar el tiempo y energía ajena respecto al tránsito académico y de no interesarse por adquirir argumentaciones para debatir tienen relevancia para las formas de masculinidades que se admiten en el ámbito escolar.

III.3) Corporalidades, tramas y significaciones.

Los cuerpos humanos, además de ser orgánicos, están dotados de sentidos performados desde la matriz heterosexual. Este apartado trabaja sobre la concepción social de cuerpo y la trama de sentidos que lo invisten en el ámbito escolar. Se toman dos momentos disímiles como son el patio escolar y la clase de educación física.

El patio del edificio escuela se caracteriza por estar en las antípodas del proceso de enseñanza-aprendizaje al ser el espacio asignado para el esparcimiento, sin embargo, esta función no anula que en el mismo se distribuyan otro tipo de conocimientos que no son bibliográficos. Por cierto, menciona Tomasini (2013) que puede construirse una oposición entre “la cultura masculina del patio” y la “cultura femenina del aula”. De las observaciones surgen varias postales sucedidas durante los recreos y todas evidencian una relación entre la forma del despliegue físico y las masculinidades.

En un primer conjunto de escenas se analiza el límite lúdico del cuerpo en recreo. En el pasillo de la escuela A, durante un recreo se ven caminando siete varones cis que, sin mostrar hostilidad, lo ocupan a lo ancho sin dejar espacio libre, de tal manera que, si otra persona quisiera transitar por el mismo pasillo público, debería *negociar* el paso con ellos. Mientras caminan, uno de ellos se asoma para mirar hacia el patio de la planta baja, escupe saliva y se esconde; mientras otro ríe junto a él. En otro recreo, esta vez en la escuela B, llaman la atención gritos que

proviene desde un aula con las puertas abiertas. Pueden verse seis estudiantes varones cis, sin presencia docente, que mientras gritan a toda voz, saltan sobre el piso de madera. Hay tres varones cis que se turnan para treparse del perchero amurado a la pared para realizar flexiones de brazos. En un recreo posterior de la misma escuela, un varón se trepa sobre las espaldas de otro, por la fuerza y sin aviso previo, intempestivamente. Cuando se baja le grita en la cara “gordo puto” y ambos se hacen señas indicando la amenaza de pelear físicamente.

En una estructura social que distribuye la fuerza y el permiso de la violencia según la condición de género, el hecho de encontrar que varones cis en diferentes escuelas realicen el constante ejercicio de medir la fuerza o desplegarla en el ámbito público escolar puede entenderse como la puesta en práctica de dicho beneficio. Estas tres escenas recolectadas no constituyen hechos problemáticos para sus actores porque se mantienen dentro de unos ciertos límites *lúdicos* produciendo colectivamente condiciones de posibilidad para las masculinidades. Escribe Tomasini (2013)

Ellos sabían jugar el juego y esto requería cierto autocontrol, orientado por un conjunto de reglas tácitas: a) regular la fuerza en los juegos corporales; b) excluir determinados temas de las bromas (“no meterse con la familia”) así como moderar los epítetos en las “luchitas”; y c) discernir con quién se podía jugar y en qué contexto (pp. 97-98).

En un segundo conjunto de escenas se recuperan los contactos corporales que se permiten. En otro recreo en la escuela C, hay dos mujeres sentadas en el pasto del patio, una al lado de la otra, para luego recostarse una sobre la otra, apoyadas mutuamente y mirando hacia el mismo lado se toman unas selfies con el teléfono y se abrazan. Desconociendo las intenciones subjetivas, se percibe un contacto corporal pleno y sin reservas que, aunque podrían o no ser pareja sexoafectiva, no expone erotismo sino un compartir ameno y sutil. El entrevistado Gustavo sostiene que entre varones no parece haber demostraciones afectivas, algo que sí sucede entre las mujeres. Por otro lado, sobresale la diferencia cuando, en la escuela B durante una entrada en calor para la clase de educación física, les estudiantes realizan un juego estilo “la mancha”. Corren en subgrupos y cuando suena una señal deben tomarse de la parte del cuerpo indicada (por ejemplo, tobillo u hombro). Cuando el subgrupo se conforma de mujeres, se ve como se tocan la parte indicada de forma segura, certera, sin temores ni recatos, pero cuando se conforma

de varones, se toman cuidadosamente los cuerpos, respetando una distancia que es imaginaria pero tiene tanto límite como una pared: usan solo las puntas de los dedos.

Ante la observación atenta, se pone de manifiesto que todos los estudiantes tocan cuerpos del género propio, pero configuran modos y sentidos diferentes en concordancia con la identidad asumida. Mientras que el roce entre mujeres se muestra sereno, acompasado, sutil y quien lo recibe no suele mostrar precaución ni temerosidad, el roce entre varones es intempestivo, intenso, repentino y breve. Suele ser el producto de un empujón o saludo y generalmente parece indicar un llamado de atención para demostrar un límite pronto a sobrepasarse y la consecuente advertencia. Dentro de la estructura de la masculinidad imperante, la caricia corporal sutil y amena parece quedar reservada para momentos de encuentros sexoafectivos, por lo que acariciar a otro varón cis ubicaría a la persona en la homosexualidad, expulsándola de la cofradía.

En un tercer conjunto de escenas se recopilan las *rondas* del patio de las escuelas observadas. En las tres escuelas se visualizó una misma lógica en la composición de las rondas, que muestra una diferenciación acorde a la presencia de los géneros. Las rondas pueden conformarse por varias mujeres y un varón, pero nunca aparece una mujer sola con varios varones, es decir que no se visualiza la situación de una mujer rodeada de otros varones. Del trabajo de campo no se desprenden posibles explicaciones sobre dicho patrón, aunque una posible hipótesis indica una medida de cuidado en no querer estar a solas con un grupo de varones cis²², o si solo es no congeniar intereses o maduraciones. En observación de la escuela C se ve todo un curso del segundo año separado en dos rondas. Por un lado, ocho varones a la sombra de un árbol se molestan, se empujan, se persiguen y se amenazan. A su lado, unas cinco mujeres sentadas, tranquilas, charlando entre ellas. El contraste es notorio. Indagando en las entrevistas, Sandra marca que los varones están muy pendiente del “afuera” de la ronda, con el objetivo de “reírse o para hacerse ver” ya que “hay mucho de llamar la atención”. El docente Marcelo confirma que suelen ser “más jocosos” que las mujeres, se ríen en forma ampulosa y se festejan las bromas realizadas. Gustavo sostiene que los varones suelen realizarse bromas en forma insistente. Esta última dinámica definitivamente no apareció en los grupos de mujeres o integrados por varios géneros.

²² En el año 2016, una violación masiva de cinco varones adultos sobre una joven en España (conocido mediáticamente como “la manada”) sacudió el secreto a voces y comenzaron a surgir varias denuncias de situaciones similares en el país.

De las observaciones, surgen dos elementos para analizar respecto de las masculinidades y la ronda. Por un lado, las bromas como forma de vinculación entre varones, las cuales pueden traducirse en dinámicas comunicacionales embestidas de sutileza que en definitiva marcan el error o la dificultad de un otro. En prácticamente la mayoría de las rondas masculinas, las conversaciones suceden para cuestionar el desempeño o la capacidad de otro varón, siempre en tono jocoso pero enunciando impecablemente las faltas a lo esperado socialmente desde parámetros estereotipados. Recuperando la importancia que tienen las bromas en las masculinidades, pero al mismo tiempo descubriendo su tono pueril escribe Faur (2016):

En un estudio se preguntó a varones qué era lo que más temían que pudiera hacerles una mujer. La mayoría respondió que temía ser motivo de risa. También se les preguntó a las mujeres que temían que pudiera hacerles un varón. Ellas respondieron que el mayor temor era ser violadas y asesinadas (p. 52).

Por otro lado, la ronda masculina puede adquirir cualquier forma geométrica pero siempre debe mostrar a sus integrantes cara a cara, estar a la vista y ver a los otros. Sin embargo, en este símil panóptico humano hay poco contacto visual entre sus miembros, un no-mirarse que transmite incomodidad ante el cruce de miradas. Tampoco sucede que alguien de la espalda al grupo, lo que puede pensarse como un gesto de cortesía o de terror anal. Fasteau (1976) recupera la sensación del anonimato ante la grupalidad y el alivio de no quedar expuesta ninguna intimidad personal y recuerda que el arte de la conversación real requiere poder desarrollarse desde la inseguridad para ser diálogo. Escribe el autor (1976) sobre la grupalidad que:

en esas condiciones se vuelve más difícil la comunicación personal, dado que ésta exige un nivel de confianza y comprensión recíproca que por lo general no es compartido por los demás miembros del grupo. Al tiempo que se logra lo que más se busca en la amistad con hombres: el mutuo refuerzo del sentimiento de masculinidad de cada uno (p. 39).

Las clases de la asignatura Educación física²³ pueden considerarse como un espacio híbrido por permitir el pleno despliegue corporal –similar al patio- pero bajo la coordinación docente. Tradicionalmente se promovía para las mujeres prácticas vinculadas a la coordinación a través de la gimnasia y para varones la potencia y fuerza a través de la competencia, hasta que

²³ El análisis de la asignatura desde la perspectiva de género se realiza en el capítulo II.

una modificación normativa reciente establece una misma clase para los estudiantes en su conjunto. Sin desconocer las aplicaciones dispares de tal reglamentación, que exceden el alcance del presente trabajo, aparecen algunas consideraciones a realizarse a partir del trabajo de campo.

De las observaciones pueden recuperarse algunas descripciones empíricas regulares para las tres escuelas. Los varones van a buscar la pelota trotando, las mujeres caminan (a veces piden a alguien que se las alcance). La mayoría de los varones están en continua fricción, choque y contacto con otro varón, por el contrario, las mujeres no tienen fricción física, pero sí se abrazan y festejan. Las mujeres casi no se mueven y permanecen en un mismo lugar durante la mayor parte de la clase. La mayoría de los varones finalizan la clase agitados, despeinados, transpirados; mientras que las mujeres terminan casi como empezaron: sin transpirar y con sus ropas prolijas. La diferencia en la intensidad del despliegue y la soltura para entregarse al desarrollo de la clase puede entenderse desde la continuidad de ciertos estereotipos sedimentados como el de la pasividad, intimidad y protección en la mujer.

Otras dos situaciones se presentan excesivamente similares, muy sutiles pero su recurrencia indica la necesidad de tenerlas en cuenta. Por un lado, cuando varones cis hacen de “público” alrededor de la cancha mientras esperan su turno para participar de la actividad, adjetivan y valorizan efusivamente el desempeño de sus pares que están jugando, incluyendo las opiniones. Por otro lado, en ejercicios donde se conforman parejas y deben realizar actividades con la pelota, difiere la actitud de los varones según sea quienes integren su equipo. En parejas de varones, el que mejor realiza el ejercicio le marca errores gesticulando *ampulosamente* al otro que los realiza con dificultades, pero cuando la pareja es femenina eso no sucede. Los varones, en general, gritan o insultan al otro cuando se equivoca, las mujeres tienden a taparse la boca y reírse. Cuando la pareja es mixta, la crítica masculina es en voz baja y junto a otro varón, pero por el contrario las mujeres no critican a los varones.

La diferencia en cómo se tramitan las exigencias respecto del desempeño de las actividades físicas marca un quiebre respecto al desapego de varones para acatar la clase²⁴, demostrando que en esta asignatura sí importa realizar bien el ejercicio. Connell (2003a, p. 61) afirma que jugar bien al deporte preferido de cada escuela es una muestra de alto estatus dentro de la masculinidad, pues permite demostrar ante pares la competitividad, la agresividad o la fuerza física. Teniendo en cuenta lo expuesto respecto del sistema escolar de premios y castigos,

²⁴ Esta idea se trabaja en el apartado 2 del presente capítulo.

la pregunta es si varones se esfuerzan en Educación física por la obtención de una cierta nota, o porque están disputando el prestigio escolar masculino que les requiere dominar la disciplina.

Por otra parte, quedó fehacientemente visible que, a pesar de ser reciente la habilitación de la clase con varones, las mujeres muestran una perfecta sintonía ante las consignas docentes y los ejercicios. Es decir, aquella diferencia encontrada en el despliegue que con cada género se brinda a la clase, no tiene correlato con la ejecución de las actividades propuestas. Claramente se observaron algunas excepciones, pues algunas estudiantes no se destacaban, pero esto también sucede con los varones cis. A partir de esta certeza, surgieron breves conversaciones para indagar sobre el tema con los tres docentes a cargo de las clases mixtas observadas. Las respuestas recibidas se basaron en la misma idea: la no diferencia en el desempeño se explicaba porque varones no tenían experiencia en el deporte de esa clase (handball) o, en otras palabras, afirmaban que si varones tuvieran un conocimiento previo, su práctica sería superior.

Analizando el trasfondo de las respuestas, queda en evidencia el sesgo patriarcal de las mismas, ya que cualquier persona en cualquier actividad que tenga un conocimiento previo es altamente probable que se destaque. Este sentido aplica a cualquier identidad genérica. En sintonía, Illera Ariño (2017, p. 3) ubica como un problema las “expectativas del profesor” de las clases de educación física en tanto pueden conducir que las estudiantes mujeres reciban una atención secundaria, influyendo negativamente sobre su participación o motivación. Ampliando escribe Scharagrodsky (2004)

De esta manera las expectativas de los docentes son diferentes si se trata de un varón o de una mujer. Lo mismo sucede en relación con las habilidades y capacidades motrices, los comportamientos corporales, las prácticas físicas, las formas de participación y las formas de sanción o asignación de violencia física (p. 70).

Para finalizar el apartado, se retoma a Scharagrodsky (2007, p. 2), quien postula que los cuerpos “están insertos en una particular trama de sentidos y significados siempre inestables, móviles y en permanente disputa. (...) En consecuencia, no existe nada natural en un movimiento, una postura, un gesto, un desplazamiento, una mirada o una sensación”. El mandato de masculinidad patriarcal promueve la obligación de sostener una imagen corporal sobre la cual reposa la virilidad y el control: cuerpos rígidos *–trabados–*, apariencia dura, distante y de escasa gesticulación, desplazamientos a medio tempo, displicente, como quien no debe pleitesía a nadie.

Estas características contrastan con la diversidad de movimientos de las mujeres: hay quienes están rígidas, precisas, danzarinas, encorvadas o torpes, pero lo que nuevamente llama la atención es la variedad de expresiones. Por último, lo distintivo del género en la clase de educación física es la sobreexigencia masculina para lograr el éxito, ya no en la nota académica, sino en el rendimiento concreto dentro del campo de juego, lo que demuestra que hay otros elementos en danza.

III.4) El lado B de los sentimientos y afectos.

Este apartado toma algunas escenas que permiten poner en relieve lo relacionado a las emociones humanas y cómo las mismas son decodificadas a partir de las expectativas atribuidas al género asignado. Para complejizar la lectura, se recuperan las tensiones en los posicionamientos de estudiantes y de agentes escolares.

La docente Sandra narra que no es difícil conocer las biografías de las estudiantes, pero al contrario, los varones presentan “un muro inquebrantable” y, duda de sí misma ante la idea de que no hay confianza pues ella es mujer. Sin ignorar lo particular de establecer una relación de confianza con alguien, no hay que olvidar que las estudiantes mujeres sí suelen tener conversaciones y charlas con los agentes adultos. En similar tema, la preceptora Ana narra haber recibido la confesión de una estudiante sobre estar enamorada de otra compañera, pero no se reconocía lesbiana sino que solo vivenciaba el enamoramiento hacia una persona de su mismo género. Finalmente, la preceptora Claudia recupera durante la entrevista:

“Sí, la cuestión de la sexualidad siempre fue más abierta en esta escuela. Por ejemplo, parejas de alumnas lesbianas siempre tuve. Más en los últimos tiempos. Nunca tuve de varones, nunca. Ningún varón que expresara abiertamente, sí que vos lo sepas por otro motivo. Las mujeres sí, y... como de la mano o besarse. O diciendo ‘mi novia’. Los varones no, siempre están como estigmatizados”.

Cuenta Sandra que durante la mística de cierre de un campamento estudiantil se preguntó a todo el grupo que habían aprehendido de la experiencia vivida y un varón cis expresó públicamente sus devoluciones positivas. El discurso produjo reacciones condenatorias en sus pares quienes manifestaron “para qué dijiste eso”, “no da que digas eso” y muchas burlas pero felicitaciones desde los agentes escolares: “ay, un varón dijo algo ¿Ves que está bueno el fogón?”.

En similar situación, pero ante un viaje estudiantil realizado en el marco de un proyecto solidario, la entrevistada recuerda que al regreso otro varón cis escribió una crónica sobre la experiencia que fue publicada en un diario platense de gran tirada. La redacción narraba la favorable interpelación recibida por el autor respecto de la desigualdad observada y cómo eso había impactado en su cotidiano. La respuesta colectiva de sus compañeros áulicos fueron risas y burlas ante lo “curso” del contenido de la escritura.

En un tercer viaje, Sandra recuerda la homofobia padecida por un estudiante durante otro campamento cuando fue rotulado de “puto” al mostrarse “preocupado” y “triste” ante la pelea con un amigo muy cercano. El mismo estudiante confesó ante la entrevistada: “pareciera que no tendría que ni importarme, pero me importa”. Dicha situación finaliza al año siguiente con el estudiante cambiándose de escuela ante el hostigamiento sufrido al estar “siendo recontra marcado”.

Ante las escenas descriptas quedan algunas certezas respecto de la matriz que opera sobre las emociones y las masculinidades. Por un lado, les agentes escolares reciben con sorpresa cuando algún varón cis ejercita la expresión de las emociones en sentido amplio, lo cual produce dos consecuencias. Invisibilizan el habitual trabajo expresivo que realizan las mujeres, el cual no es gratis pero tampoco reconocido, y otorgan una excesiva valoración positiva al acto masculino cuando la situación es favorable para interpelar a los pares. Por otro lado, que algún varón cis exprese sentimientos causa atención en sus compañeros cercanos, pues además de confirmar públicamente que efectivamente pueden emocionarse, activa el límite de lo permitido por los *guardianes del patriarcado*.

En otro punto, similar a la veda sobre tocarse, quienes deseen mantenerse en el club masculino no pueden expresar las emociones que se producen en el vínculo con otro varón. Puede sentir afecto por un amigo y pena ante un disgusto con aquel, o puede sentirse cariño y amor por otro varón, pero nunca deberán hacerse saber en público so pena de ser objeto de represalias. El castigo puede llegar a provocar tal hostilidad que se deba de cambiar de establecimiento.

La masculinidad en el marco patriarcal impone el uso de la razón para discernir qué brindará éxito y qué felicidad, y actuar en consecuencia. A partir de mecanismos sutiles quienes quieran pertenecer saben que siempre deben optar por el éxito y no el resguardo. De esta manera

se promueve la despersonalización de la experiencia propia de los varones cis, obturando el ejercicio de compartir lo que sienten.

A pesar del estereotipo patriarcal, es importante poner en relevancia que varones efectivamente sienten emociones, pero tienen la obligación de expresar unas respuestas *pre-asignadas*. Una persona sola en campo abierto frente a un león suelto seguramente sienta temor: si es mujer, socialmente se le permite gritar y llorar, si es varón se espera que se contenga y resuelva racionalmente. Lo central está ubicado en la forma en que varones deben tramitar sus sentimientos y

Como varones, se supone que somos independientes y autosuficientes. No tenemos necesidades emocionales propias porque hemos aprendido a considerarlas señales de debilidad. Solamente los `otros` tienen esas necesidades y, de ese modo, demuestran que son inferiores (Seidler et al., 1995, p. 81).

Para finalizar el apartado, queda puesto de relevancia el porqué las masculinidades deben tener acceso a una sociabilidad en el marco de la responsabilidad emocional. Sobre este eje fundamental escribe Seidler (1995, p. 105) “Aquí, los varones a menudo experimentan una brecha, especialmente cuando sienten que mostrar su vulnerabilidad significa poner en peligro el mero sentido de la identidad masculina”.

III.5) Los conflictos son de todos, las peleas masculinas.

Uno de los tópicos indagados durante las entrevistas fueron los conflictos y sus resoluciones. Despojando interpretaciones cargadas de inocencia, se entiende que toda relación social incluye inherentemente una dimensión conflictiva que está relacionada con desacuerdos o desentendimientos. Este apartado trabaja sobre la conflictividad, no como una instancia negativa, sino como el síntoma de un suceso concreto.

Lo cierto es que el panorama sobre el tema varía según las experiencias personales. De las entrevistas se desprenden declaraciones encontradas que van desde que los estudiantes se agreden en forma física o solo simbólica-discursivamente hasta que las mujeres no se agreden pasando a preocupar institucionalmente porque se golpean. Más allá de las distinciones, queda claro que efectivamente hay violencia en las escuelas platenses de clases medias.

Respecto a cómo resuelven los varones cis sus conflictos surgen algunas descripciones empíricas que se transmiten a modo de recomendaciones útiles para la convivencia escolar.

Parece que si se trata de golpes, no se debe separarlos y si son insultos, no se debe interferir; es decir que nadie debe interrumpir cuando varones se violentan entre ellos. Recupera Ernesto que “ante una pelea física generalmente no operaba un adulto y si lo hacía, lo hacía a la distancia”. Cuando los conflictos involucran mujeres, hay quienes plantean que los charlan intensamente hasta resolverlos y hay quienes indican que suceden golpes y peleas. La pregunta relevante aquí no es si mujeres se agreden o no, sino la unanimidad que manifiestan las entrevistas respecto a la actitud del resto ante la pelea. Cuando varones se golpean no podrían ser interrumpidos, pero cuando lo hacen las mujeres, son sus compañeros quienes las separan inmediatamente desalentando la situación. Es decir, hay una desigual distribución del permiso para agredirse ante un conflicto.

Independientemente de las variaciones de cada trayectoria individual, puede establecerse la desigual tolerancia expresada por varones cis ante un conflicto resuelto por la agresión física. Puede entenderse que varones interrumpen a mujeres como forma de preservar el uso del recurso fuerza en tanto es método *masculinizado*, pero también para preservar la legitimidad del estereotipo debilidad asignado a lo femenino. Por otro lado, bajo la regla de no poder interrumpir los conflictos queda omitida la responsabilidad adulta respecto de cómo construir límites y de cómo gestionarlos. Desde el lugar de coordinación de procesos educativos amplios, la posición de los agentes escolares es sumamente potente para trabajar colectivamente sobre la mediación de los conflictos y la posibilidad de resolución en las masculinidades²⁵.

Las razones de las peleas entre varones suelen ser las infidelidades de parejas héteros y la reparación de un supuesto *honor* trastocado. El ejemplo suele ser “vos te chapaste a mi novia” (Gustavo), lo que puede encuadrarse bajo el código patriarcal como un par *usando* algo de pertenencia privada sin tramitar el permiso correspondiente. Una vez concretada la falta, se está en condiciones de exigir una reparación caballerescas que se traduce en tener que agredir. Es importante tener en cuenta que en la lógica de ese código no agredir implica perder posiciones de prestigio antes los propios y también es perder el dominio de la propiedad ante las otras. En todo este proceso la pareja mujer tiene pre-asignado el lugar de objeto o espectadora. Dentro de la cosmovisión de la masculinidad imperante, debe comprenderse que cuando se resulta afectado por algún conflicto no hay posibilidad de no involucrarse en la agresión y que agredir es la forma

²⁵ En el apartado II.4 se analiza la noción de autoridad y el sesgo adultocentrista.

prioritaria en términos de prestigio de tramitarlo. Optar por otras mediaciones se traduce en la pérdida de status dentro de las masculinidades. Esta dinámica queda reforzada ante la *habilitación* al pelear que existe para los varones cis, se los condena por no resolver civilizadamente, pero se lo permiten.

Otro acuerdo del trabajo de campo es la merma de los hechos de violencia física a medida se va avanzando de ciclo. En los años superiores los conflictos comienzan a tramitarse por medio de comportamientos provocativos y actitudes “más barderas” (Fernando) y miradas de odio. No todo son golpes, una forma resolutoria de los conflictos entre varones es el uso violento de las bromas para impactar sobre el estatus social del *enemigo*. La categoría “hacerse el malo” (Tomasini, 2013) como la fachada intimidatoria utilizada por varones cis permite comprender el porqué en los años superiores decrecen los golpes. La autora destaca que esta acción es usada para posicionarse con jerarquía ante el conflicto “a partir de actitudes corporales, gestos y modales amenazantes, como las miradas desafiantes, las paradas con el pecho hinchado, los empujones, acompañados o no de incitaciones verbales o insultos” (2013, p. 88). Esta alteración en el uso o no de la fuerza física no parece indicar el abandono de la violencia para resolver conflictos –provocar y “bardear” efectivamente son acciones violentas-, sino que demuestra la dosificación en el uso del recurso.

Para finalizar el apartado, se destaca que generalmente un acto violento parte de la existencia de un conflicto o desacuerdo, en paralelo a un no-reconocimiento de que hay alternativas por fuera de la violencia para superar el conflicto originario. La violencia como método usado para zanjar diferencias conlleva el propósito de la sumisión de otro sujeto a partir de la centralidad corporal mediante el conjunto de posturas y gestos que expresan dureza mostrando teatralmente virilidad. Escribe Kimmel (2001) que

La violencia ha sido parte del significado de la masculinidad, parte de la forma en que los varones han medido, demostrado y probado su identidad. Sin otro mecanismo cultural por el que los jóvenes puedan llegar a verse como hombres, han asumido la violencia como el camino para hacerse hombres (p. 68).

III.6) Consideraciones finales.

Para finalizar el tercer capítulo se sintetizan los principales tópicos trabajados durante el mismo. Se han expuesto las recurrencias y expresiones que dan forma a la categoría de varones

cis y de masculinidades en el marco de las escuelas de clases medias platenses que forman parte del trabajo de campo. Dichas categorías se han construido a partir de las entrevistas y de las observaciones.

Se identificó un grupo líder patriarcal que actúa como guardián del patriarcado y otro cómplice que, sin exponer acciones directas, hacen uso beneficioso de la posición obtenida por el primero. Se crea un límite claramente marcado entre el grupo que lidera y los subordinados, y ese límite en definitiva se traduce en violencias de múltiples intensidades. Una parte del pensar en una escuela habitable para todas las personas tiene relación con la existencia de personas que hacen insufrible ese estar/permanecer y transitar cotidianamente la institución.

Estas distinciones en las formas de agrupamientos son recuperadas por Connell y Messerschmidt (2005) cuando escriben que

Sugerimos, por lo tanto, que nuestra comprensión de la masculinidad hegemónica necesita incorporar una comprensión más holística de la jerarquía de género, reconociendo la agencia de los grupos subordinados tanto como el poder de los grupos dominantes y el condicionamiento mutuo de la dinámica de género y otras dinámicas sociales (p. 848).

Se ubicó que las emociones en el marco de las masculinidades no deben expresarse en público, y esta característica no es inocente. Escribe Lopes Louro (2000, p. 14) que se construye un varón ligado plenamente a la razón, capaz de evitar manifestaciones impulsivas y entusiastas. También se ubicó la idea de un prestigio escolar masculino, para visualizar que pertenecer a la cofradía no permite el éxito en aquellas empresas feminizadas y que también no debe haber esfuerzo destinado a lo académico.

Las discusiones, debates y conflictos varían en la calidad y forma en que aparecen según género. Mientras que mujeres proponen argumentaciones coherentes, varones cis suelen recurrir al grito o desviarse del eje. La distribución de la violencia para resolver conflictos también se encuentra distribuida desigualmente. Los cuerpos y las emociones también adquieren posturas disímiles. Se puede considerar que en los espacios públicos escolares la mayoría de los varones cis tiende a ocupar los espacios más amplios y/o centrales, en tanto que la mayoría de las mujeres (y también algunos otros varones) utiliza los más reducidos y/o marginales. Puede asumirse que esta dinámica a nivel corporal refuerza la sensación de inclusión-exclusión y promueve actitudes diferenciadas, tales como la intimidad para quienes acceden proporcionalmente menos al espacio

o estar en control de la situación para quienes acceden al mayor espacio. Escribe Morgade (2011, p. 26) que “la materialidad de un cuerpo es prácticamente inescindible de la red de significaciones en la cual se desarrolla”.

En líneas generales, socializarse como varón cis permite la acumulación de una serie de privilegios que surgen como efecto y resultado de expropiar recursos ajenos, ya sean materiales como inmateriales. En contraparte de esta visión, se pueden encontrar enfoques que ponen los costos que acarrearán los mandatos de género para los varones cis. A grandes rasgos, y más allá de las particularidades propias de la dimensión humana, los costos de las masculinidades aparecen relacionados con el analfabetismo emocional, la incapacidad para hablar y expresar los propios afectos y las modalidades narcisistas y egocéntricas.

Para finalizar, dos ideas fuerza toman potencia a la hora de poder comprender estas expresiones de las masculinidades escolares y ponerlas en tensión con las condiciones de posibilidad de la caída del patriarcado. Por un lado, el hecho de que muchas de las prácticas escolares que son propias de quienes portan la masculinidad conllevan en sí mismas altos costos, que si bien pasan desapercibidos, no dejan de ser fuentes de malestar. Del trabajo de campo se encuentra que varones cis no se tocan, no se miran a los ojos, no se cuentan sentimientos. Sin embargo, a contramano de lo anterior, disponen del edificio entero si lo desean y de diversas estrategias para imponer sus deseos prácticamente en todas las relaciones que se dan en la escuela. Así, queda expuesto que para poseer ciertos privilegios, se enquistan en las masculinidades ciertas prácticas que abusan, maltratan o someten el cuerpo, ya sea material o simbólicamente. Se refiere a una ausencia de prácticas de libertad, en tanto se cierra todo un campo de posibilidades sobre las acciones de los sujetos o de los grupos sociales. Suele pensarse que las mujeres no son libres, pero se evidencia que en sus encuentros y en sus roces sí hay plenitud, hay acompañamiento o hay comprensión. Agudizando la mirada puede rastrearse una sororidad implícita, no pactada de antemano, que definitivamente no aparece en los varones cis. Para pensar en otros marcos epistémicos, queda la pregunta quienes realmente están siendo dominados.

Por otro lado, “fábrica de lo sensible” (Southwell, 2020, p. 36) es interesante para recuperar la capacidad de la institución escuela para producir sensorialidades que provoquen un conjunto de emociones que siempre serán parte de las formas con las cuales los sujetos son/están

en el mundo. De esta manera, promover que las personas que habitan la escuela puedan sentir y expresar lo que sienten puede ser uno de los pilares para la disrupción del patriarcado.

CAPÍTULO IV. Feminismos, disputas y resistencias.

*“Es tanta la tristeza y es tan ruin,
que celebro la experiencia feliz”*
Fito Páez en “Cadáver exquisito” (1996).

*“Yo pondré la voz,
desarmando las trincheras”*
Emilia Inclán en “Las ciudades venideras” (2017).

Como ha resultado de los capítulos anteriores, la escuela constituye un escenario donde se pone a jugar parte de la reproducción del orden social/patriarcal, pero también parte de las resistencias y nuevos paradigmas para relacionarse. En el contexto urbano de la ciudad de La Plata, los feminismos y las juventudes han dado –y continúan haciéndolo- un impulso para promover alteraciones en la matriz patriarcal. Las escuelas actuales de clases medias platenses contienen muchas de las disputas que suceden en la sociedad misma: replica en su interior los avances del feminismo que pueden traducirse en jornadas por “ni una menos”, apoyar el proyecto de ley de IVE, los pañuelos verdes, las fotos colectivas los 8M, impulsar o construir los espacios que tramiten todo lo relacionado con los géneros.

IV.1) Las actualidades feministas.

A partir de la primera década del siglo XXI, en las ciudades más pobladas comienzan a ser significativos desde los espacios juveniles varios reclamos respecto de las condiciones educativas. Se tratan de acciones que buscan instalar debates sobre problemáticas de diversa magnitud y alcance, desde la defensa de la educación pública ante los recortes presupuestarios o el rechazo a la reforma de planes de estudio ante los proyectos tecnocráticos hasta los reclamos edilicios ante el abandono de infraestructura. Paulín y Tomasini (2014, p. 10) recuperan que podría hablarse de un “momento de ingreso o regreso a la política por parte de la juventud” en tanto fueron floreciendo agrupaciones juveniles orgánicas a algunos partidos políticos multiplicándose las formas de encuentro. Les autorxs plantean pensar que este diálogo entre agrupaciones políticas, juventud y sistema educativo permitió que ingresen dentro de las paredes escolares algunos debates que estaban siendo desarrollados por fuera como, por ejemplo el reclamo ante los acosos sexuales o las violencias de género. Se entiende que estos procesos no

impactaron de manera inmediata en la cotidianeidad escolar ni con igual intensidad, pero sí reseña una escena novedosa en relación a tiempos anteriores. No sería hasta el día 3 de junio del año 2015 que “género” se convertiría en uno de los ejes de reivindicación fundamental de esas mujeres jóvenes que ya comenzaban a organizarse.

Esa fecha es un punto de inflexión. La primera convocatoria *Ni una menos* cambió la realidad platense que se tenía sobre la violencia de género y fue el empujón necesario para que todas las acciones y sensaciones que estaban reflejadas en recomendaciones formales, tratados internacionales y leyes vigentes comiencen a ser puestas en materia. Ese día, las calles de la ciudad fueron ocupadas por personas, en su mayoría mujeres, pero también disidentes, que reclamaban lo que estaba acordado en términos reivindicativos pero que carecían de un correlato operativo firme: que varones dejen de asesinar mujeres. A partir de la masiva movilización, la categoría “femicidio” irrumpió sobre la agenda pública y se convirtió en mucho más que un tipo de delito penal, evidenciando un hecho social desde el cual la sociedad occidental patriarcal naturaliza la muerte de mujeres a manos del machismo. Cada vez con mayor masividad, otras convocatorias fueron sumándose año a año resignificando las consignas: ya no solo se querían vivas, también *deseantes* e incluso desendeudadas y gobernando.

En una suerte de duelo colectivo por las mujeres que ya no estaban, cada mujer agregaba motivos personales para asistir. Lo que siguió al junio de 2015 fueron años de crecimiento feminista: las propias se sintieron respaldadas para no callarse más y acompañarse, los ajenos comenzaron a escuchar en el oído que algo andaba mal. Lo que otorga relevancia al hecho no es compartir la causa entre feministas, sino el instalar el tema en todo el contexto social: según géneros –mujeres y disidencias, pero también varones- y según generación –niñas, jóvenes, adultas y ancianas-. Antes de ese hecho histórico no había una colectividad plenamente pública a la cual unirse desde la adscripción a la categoría género. En esta construcción podemos encontrar una novedosa incorporación y participación en los activismos feministas, una potencia propositiva, un ejercicio de disputa estratégica y un no claudicar.

El proceso de construir un reclamo público a partir de problemáticas que estaban consideradas pertenecientes a lo privado puede entenderse con la categoría “giro afectivo” (Macón, 2010, 2013). La autora trabaja sobre dicha noción para poner en valor la centralidad de la dimensión afectiva-emocional en la conflictividad del campo de la política, por ejemplo visibilizar los femicidios como problema público e instalar en agenda la exigencia de tomar

decisiones para resolverlos. Esta perspectiva se basa en recuperar los destacados aportes que los afectos y emociones pueden brindar a la política al construir *agencia*²⁶ desde ahí y complejizar los marcos de comprensión. Esto es posible, sostiene la autora (2010), porque las emociones y afectos son inherentes a la noción de agencia al acompañar e influir sobre la capacidad de actuar de un sujeto. Los afectos se constituyen en articuladores de experiencia en tanto son instancias que resultan profundamente performativas al referir a las capacidades corporales de afectar y ser afectades.

Macón (2013, p. 10) define que “Los afectos y las emociones no son estados psicológicos, sino prácticas sociales y culturales capaces de producir los límites de lo individual y lo social”, es decir que despoja el sentido biológico de estas dimensiones humanas para re-ubicarlas en el plano de lo social. Tradicionalmente, las emociones han sido jerarquizadas, ya sea en positivas o emancipadoras, como alegría, felicidad y amor o en negativas u opresoras como odio, culpa o tristeza. En el mundo contemporáneo parece desearse el sentir alegría, pero se le esquivo a la tristeza. Sin embargo, que una persona sufra, más que una instancia desagradable es el síntoma de haber sido afectada por una situación y que dicha situación no le produce placer. El sufrimiento es la posibilidad de identificar que en una situación hay un conflicto y debe resolverse. De esta manera, cuando se puede tomar conciencia de las afectaciones se abren posibilidades para trabajar sobre la situación, dando lugar al agenciamiento de las personas. Puede asumirse que lo negativo no es el sentimiento sino la situación que limita a la persona, negativo es cercenar deseos y búsquedas, no el sufrimiento de la persona que fue cercenada.

Que el enojo, la tristeza o la ira entre varios etcéteras hayan motorizado la colectivización del reclamo contra los femicidios es prueba que las emociones pueden construir agencia y que la política, ese ámbito público *masculinizado* donde se debaten y toman decisiones, puede ser pensada desde aquellas. Es importante visibilizar que la noción de la política como solamente el desarrollo de estrategias intelectuales sedimenta una desigualación previa debido a que la racionalidad y el ámbito público han sido tradicionalmente atribuidas a las masculinidades.

Dentro del ámbito escolar, narra Manuela, trabajadora social que integra un Equipo de Orientación Escolar²⁷, hay presentaciones y demandas que pueden considerarse “históricas” y otras más “de época” según sean o no habituales o recurrentes. Las demandas históricas suelen

²⁶ El concepto “agencia” se amplía más adelante, en el apartado IV.3.

²⁷ En adelante EOE por sus siglas

referir a desórdenes de convivencia o alimenticios, mientras que las epocales se relacionan con “urgencias subjetivas” que tienen lugar por un marco contemporáneo que les da condición para existir. Hay una “cuestión de época” cuando el movimiento *Ni una menos* dio el impulso necesario para que la cultura escolar tome lo que la ESI establecía desde lo normativo. Estas transformaciones socioculturales atraviesan y se alojan, poco a poco, en las instituciones educativas, ya sea desde sostener problematizaciones áulicas hasta enunciar por redes sociales los abusos sufridos y exigir que los varones se deconstruyan. En un amplio abanico de expresiones del mismo proceso, el hecho de que las estudiantes hayan ido avanzando en las impugnaciones hacia las prácticas patriarcales es otra muestra de la capacidad de agencia de la dimensión emotiva.

Núñez (2009, p. 159) sostiene que las escuelas en tanto *instituciones* se continúan reproduciéndose sobre ciertas lógicas y modos sedimentados, pero las prácticas provenientes de las nuevas generaciones y los nuevos perfiles docentes la van modificando. Paulín y Tomasini (2014, p. 177) destacan que en la reproducción escolar participan patrones y regulaciones del sistema heterosexual y transformaciones, no sólo desde “los marcos legales, sino también en la variedad de prácticas y discursos en torno al género y la sexualidad que despliegan los adultos y jóvenes”. Según Di Leo (2009, p. 69) les estudiantes “Permanentemente demandan, desde sus prácticas y sus reflexividades, que las instituciones socializadoras den razones acerca de sus normas y sentidos, incorporando a esas instituciones sus experiencias y procesos personales y colectivos de construcción identitaria”. La docente Sandra confiesa sorprenderse del nivel y profundidad de cuestionamientos sobre los temas de género que tienen les estudiantes y el docente Gustavo plantea que persisten representaciones machistas y homofóbicas en la escuela, pero destaca que son sumamente disputadas constituyendo un escenario heterogéneo.

Báez (en Morgade, 2011, p. 103) habla de que “en el contexto de la escuela, los y las jóvenes hablan sobre el placer. Un hablar marcado por relaciones de poder desiguales, signadas por desigualdades de género con `efectos diversos’”. En este sentido, se pueden interpretar las demandas que realizan las estudiantes con la intención de convertir en *más habitable* y *placentero* el espacio escolar. La proliferación de los cuestionamientos sobre el orden patriarcal en sus formas más específicas y cotidianas –desde impugnar que la pollera corta no es causa de violación hasta escrachar por redes sociales los abusos- sigue la lógica de evidenciar la *violencia* de prácticas patriarcales y la ausencia de *placer*. Para finalizar el apartado se recuperan las

palabras de Connell y Messerschmidt (2005, p. 848) “Consideramos que la investigación sobre la masculinidad hegemónica ahora necesita prestar mucha más atención a las prácticas de las mujeres y a la interacción histórica de las feminidades y las masculinidades”.

IV.2) Las masculinidades y sus posicionamientos.

De lo anterior surge un punto de encuentro entre las experiencias escolares establecido en la existencia de un álgido debate –a favor o en contra- en torno a las problemáticas de género donde se hayan posiciones y opiniones decididas, aunque no siempre fundamentadas. Este apartado trabaja sobre los distintos posicionamientos que asumen los estudiantes varones cis respecto a los avances feministas contemporáneos.

IV.2.1) Oposiciones y resistencias.

El universo de varones cis que no aceptan las propuestas de repensar las identidades masculinas patriarcales está conformado principalmente por integrantes del grupo que se erige como líder dentro de los cursos. De esta manera, pueden encontrarse conexiones entre quienes se imponen cotidianamente en las dinámicas escolares y quienes no acceden a pensar en otras formas de relacionarse. Sin embargo, a partir de la energía destinada puede encontrarse un matiz que los distingue entre quienes sostienen una resistencia *más sutil* y otra *más confrontativa*.

En primer lugar, se definen como resistencias de tipo sutiles, leves, subrepticias porque no implican agresiones, sino que son interacciones que mantienen la comunicación utilizando una lógica argumentativa basada en la desnaturalización del sentido común, pero que opera a favor de las masculinidades patriarcales. En otras palabras, significa la utilización de la capacidad de discusión al servicio de la resistencia que pueden ejemplificarse a través de dos situaciones concretas.

Un conjunto de oraciones masculinas surgidas de distintos talleres escolares sobre género cuyo objetivo era problematizar los estereotipos cotidianos más palpables permiten mostrar la sutileza en la interacción. Mientras las estudiantes asumen las posturas más pro-activas, los varones cis se muestran desconcertados ante ciertas consignas diciendo frases tales como “nunca lo había pensado así” (Ernesto) o “pero eso no es nuestra culpa” (Gustavo) y “¿Mi viejo es un violento porque le pide a mi mamá que lo espere con la comida? ¿Por qué estamos hablando de esto?” (Sandra). Se recogen respuestas evasivas, u omisiones, que permiten entender que esos varones cis no están asumiendo la pregunta del dispositivo para encontrarle explicaciones,

confluyendo en un fuerte contraste diferenciado donde unas se *interesan* y otros sienten *perplejidad*. Esta distinción permite evidenciar que las estudiantes ya vivencian intereses para que temas de género puedan trabajarse y que varones disponen de mecanismos discursivos de defensa ante lo develado. Lo cual puede enmarcarse dentro de las reconstrucciones²⁸ de las masculinidades escolares donde surgen elementos claves tales como ejercer la hegemonía y el enojo, pero no las argumentaciones.

El mecanismo de cuestionar el sentido común también puede ser interesante para percibir resistencias masculinas. Recuerda Sandra que durante un campamento anual, estudiantes debían ponerse de acuerdo para preparar la merienda. Los varones indicaron que eran las mujeres quienes debían realizarla, pero ellas respondieron que al ser una comida para todes la tarea debía ser colectiva. La respuesta masculina fue: “bien que cuando llegamos había que buscar leña y nos mandaron a nosotros” (Sandra). El argumento usado es válido ya que alude a una equitativa división de tareas en la que “alguien busca leña y alguien cocina” pero nadie debería hacer todo. Lo sutil de la interacción que evidencia la resistencia es el *momento* en que varones cis enuncian la respuesta, ya que si cuando les fue indicado buscar leña cuestionaban el encargo de la tarea de la fuerza, entonces sí implicaba una problematización de la obligación patriarcal. Una postura de esa índole podría haber creado una nueva condición de cuestionamiento real del orden patriarcal al interior del curso al involucrar relacionamente las partes y la implicancia de las mujeres en la reproducción del estereotipo. Pero al ser utilizado como una respuesta ante un pedido que intentaba disruptir, queda clara la estrategia de oponerse al cuestionamiento de fondo. Rehusarse a cocinar porque las mujeres reprodujeron el estereotipo patriarcal -argumentar ante el error ajeno- se constituye en la búsqueda de anular el pedido y ganar una discusión, que en definitiva no produce modificaciones. Es interesante relevar cómo el proceso de cuestionar los roles patriarcales es apropiado por los varones, pero ya no como trabajo de cesar la opresión de género, sino como forma argumentativa para reproducir el sistema.

Respecto de las resistencias *confrontativas* pueden caracterizarse por desestimar la instancia del debate para incorporar acciones concretas de revanchismo demostrando el alto grado de amenaza percibida por quienes las desarrollan. Se recuperan dos escenas.

²⁸ En el capítulo III se trabajan las regularidades encontradas del trabajo de campo.

En las entrevistas surgen algunas frases dichas por varones cis durante plenarios áulicos. Sandra recuerda haber oído “no nos jodas con ese discurso” o “vos porque sos feminista” para diferenciarse de otras opiniones, pero también la docente ha recibido comentarios como “ustedes están hechas para eso (*realizar tareas domésticas*)” con férreas intenciones de justificar alguna acción. El docente Gustavo recuerda comentarios como “si salió con pollera corta, que se joda” o “ehh, pero si son todas putas que se las banquen” ante noticias públicas de acoso o violación hacia mujeres. Recupera el docente que ante este tipo de opiniones se suceden respuestas desde las estudiantes diciendo “che, loco, a vos nadie te dice cómo vestirse. ¿Por qué me decís a mí?”.

En estas escenas aparece en acto la posibilidad de irrumpir a todo el grupo áulico en voz alta para sostener discursos vacíos de argumentación, que justamente aparecen para reforzar la condición de masculinidad patriarcal cuando se percibe tocada. Son respuestas propias de nichos de sentido común habitual de otros tiempos, cuando se entendía que la causa de las violencias eran las mismas sujetas que la padecían -culpando a la víctima. Aquí se destaca que la energía del debate está centrada en defender o justificar la acción de otros varones, pues se entiende que admitir la responsabilidad puede habilitar el ser cuestionado.

Por otro lado, Ana recupera un taller escolar sobre el amor romántico que trabajó con el tema de los “celos”. En un momento, ante la consigna “qué te parecen los celos”, un grupo de varones hegemónicos con tono de voz desafiante y burlesco establecieron una jerarquía argumentando “que había celos que estaban buenos y otros que no”. Sobre el final, la entrevistada, quien coordinaba el encuentro, recuerda que durante el plenario dicho grupo se dispusieron espacialmente todos juntos, abrazados, “tipo como armando un scrum (*movimiento de rugby*)”. La imagen de varones cohesionados y unidos, recurriendo a un movimiento deportivo masculinizado, ante un *rival* que está intentando modificar el sentido patriarcal remite a una cofradía patriarcal en plena acción defendiendo sus privilegios.

Una perspectiva para entender el porqué de dichas resistencias puede encontrarse en el “régimen de verdad” (Butler, 2009, p. 37). La autora toma el concepto foucaultiano para explicar que cada persona es *gobernada* por unas normas sociales que la definen y restringen, pero también la sujetan a una verdad, una entidad superior y previa a cada humano que debe pensarse como el marco de referencia ineludible. Péchin (2013a, p. 190) describe que la adscripción producida por el sistema sexo-género en/desde los protocolos institucionales e institucionalizados de masculinización y feminización se impone con fuerza de verdad. Para el presente trabajo, se

sostiene que en las escuelas de clases medias la masculinidad imperante es el régimen de verdad que sujeta a los varones cis, los define y establece lo posible y deseable de ser. Butler (2009) recupera que el cuestionamiento de un régimen de verdad es poner en cuestión el propio ser, ya que la acción de la crítica no está dirigida solamente a la práctica social, sino también al sujeto en sí mismo. En otras palabras, las estrategias defensivas de los varones cis no deben pensarse en relación con la ejecución del dispositivo sino con la desestabilización que produce. Escribe Seidler (Seidler et al., 1995):

los varones a menudo experimentan una brecha, especialmente cuando sienten que mostrar su vulnerabilidad significa poner en peligro el mero sentido de la identidad masculina. A veces, (...) puede ser difícil para los varones escuchar lo que sus compañeras tienen que decir porque sienten que les demandan 'soluciones' para combatir sus sentimientos negativos (p. 105).

IV.2.2) Interpelaciones y deconstrucciones.

En un corte abrupto con el apartado anterior, hay estudiantes varones cis que no necesariamente ofrecen resistencias y se permiten la pregunta que realiza la agenda de género y el reclamo de sus compañeras. Cómo será la intensidad o la profundidad de dicha pregunta varía, dando la posibilidad de distinguir dos procesos.

Una de las motivaciones para fugarse de la masculinidad imperante se origina en la incomodidad subjetiva de su performatividad. Es un no-desear integrar ese régimen tras haber tomado conciencia de algunos aspectos negativos que se reflejan en dinámicas propias o ajenas. Un momento inicial puede ubicarse en sentir *preocupación* por el tema, para posteriormente *ocuparse*. Cuentan los estudiantes Ariel, Santiago y Fernando que pudieron entender de qué se trata la categoría *género* por sus compañeras mujeres que eran “bastantes militantes” y la escuela ofrecía talleres. Los entrevistados confiesan: “Lo más formativo que tuvimos fueron conversaciones con, justamente, nuestras compañeras preguntándoles cosas. O profesores y profesoras que incluso sacaban el tema en clase” (Ariel y Santiago). Reparando sobre la carga extra que significa para las mujeres también tener que conducir las dudas masculinas, aquí se destaca lo fundamental del diálogo con las compañeras. No se percibe como una dinámica masiva que varones cis se permitan encontrarse con mujeres desde la escucha activa y atenta, desde la pregunta real, desestimando la misoginia.

Otro momento fundante en la fuga de masculinidad imperante es el acto de *decidir* la no-reproducción de la complicidad entre varones, o el cese de la homosociabilidad. Durante entrevista, el trabajador social Ernesto cuenta que ha encontrado varones cis que disientían con las opiniones de sus propios compañeros. Ejemplifica diciendo: “un pibe en un momento muy tímido y muy mirando para abajo, diciendo que no le parecía mal que existan varones homosexuales. Los chabones diciendo ‘son putos, son maricas, quieren ser mujeres’, - ‘bueno, a mi no parece que esté mal eso’” (Ernesto). Aquí aparecen dos elementos centrales para el presente trabajo. Por un lado, la confirmación efectiva de la existencia de expresiones de desacuerdo masculinas respecto de algunas opiniones patriarcales realizadas por otros pares compañeros. Muchas existen de forma tímida, nada rimbombantes ante el grupo, lo que dificulta poder percibir las y no obviarlas o que otras personas las perciban, pero se trata de no negarlas. Por otro lado, la timidez al expresar estos desacuerdos no es casual o inocente, ya que disentir cómo varón con la propia comunidad de pares tiene represalias, y los propios varones las conocen porque ellos mismos las ejecutan en otras instancias. Es oponerse a una estructura hegemónica y que puede significar ser destinatario de burlas o acosos, en ese espacio o en otros.

En definitiva, tanto (pre)ocuparse del tema como evitar reproducir la complicidad son dinámicas fundantes para construir otras formas de masculinidades, pero, sin intenciones de minimizar tales actos, no suficientes para producir transformaciones.

Otra de las motivaciones destacables sucede cuando varones asumen no-poder sostener la masculinidad patriarcal ante padecimientos negativos en la propia subjetividad optando por tomar otros rumbos más livianos. Un movimiento básico pero certero puede ser abandonar el grupo hegemónico para construir otros vínculos con otras personas. El estudiante Fernando integraba el grupo líder de su curso y cuando tomó conciencia de los dichos homofóbicos que decían a otros compañeros comenzó a incomodarse. El punto de quiebre fue cuando el grupo empezó a molestarlo a él. Se destaca que el momento disruptivo de la masculinidad imperante no es la “ofensa” de recibir acosos homofóbicos, sino la capacidad de percibirla, cuestionarla y desmontar el sistema de valores que la produce. El proceso propone identificar que hay algo que no hace bien y tomar la decisión de transitar por otros sistemas de valores.

Del trabajo de campo, surgió una experiencia digna de ser estimada: un grupo de varones cis organizó un espacio institucional para reflexionar sobre las masculinidades²⁹. La decisión fue impulsada como consecuencia de una serie de escraches por redes sociales realizados por estudiantes mujeres respecto de situaciones de abuso padecidas. En un contexto de conmoción general, la mayoría de los agentes escolares no podía concebir la situación, las familias estaban desbordadas y circulaba institucionalmente una perspectiva punitivista como forma resolutive. De estas condiciones se produjo un creciente nivel de organización estudiantil y durante una reunión general una enojada estudiante cuestionó “¿y dónde está el espacio para que los compañeros se deconstruyan? “¿y ustedes cuando se van a deconstruir?”³⁰” promoviendo el surgimiento del espacio. A partir de esa idea, el estudiantado masculino se dividió entre quienes se desentendieron de la situación y quienes se ocuparon. En definitiva, el espacio de varones fue diseñado para “tomar la palabra, sabiendo que iba a ser cuidado. Era un espejo para revisarse” (Jorge). Para graficar las sensaciones, cuentan Ariel y Santiago que:

“Era mirar todo tu pasado y maquinar. No sabías vos que habías hecho, ni si lo que habías hecho estaba bien o mal. Te despertaba todo un pensamiento, alguna boludez que habías dicho hace tres años que te acordaste y decís ‘no claro, pero entonces’ y era como que todo el tiempo tenías eso atrás haciendo ruido”.

Rodríguez Menéndez (2007, p. 403) destaca “la importancia que tiene la solidaridad intragrupal en el mantenimiento de esta masculinidad no hegemónica, constituyéndose redes de amigos a las que se recurre para comentar experiencias comunes y verbalizar las injusticias a las que son sometidos”. El ejemplo pleno del activismo para deconstruir las masculinidades queda plasmado en la intención de diseñar un espacio de reflexión para varones, promovido y sostenido por varones. Aquí es interesante identificar que visualizar la incomodidad y darle lugar es condición de posibilidad para que sucedan transformaciones en las masculinidades.

Para finalizar el apartado, pueden reconstruirse dos categorías excluyentes: quienes se resisten y quienes se interpelan. El primer posicionamiento refiere a varones cis-hétero que niegan las evidencias de los impactos negativos del patriarcado sobre las mujeres y disidencias. No solo rehúsan de toda invitación a revisar prácticas y discursos, sino que destinan energía a

²⁹ Por ética, a fin de preservar las personas, no se describen detalles ni situaciones, más que las necesarias para el análisis.

³⁰ De esta declaración surge el título del presente trabajo.

conservar las formas patriarcales. El segundo posicionamiento refiere a varones –tanto héteros como disidentes- que han sido interpelados por el fuerte reclamo y se involucran. Aquí se evidencia un arco heterogéneo de procesos e intensidades que van desde los más individuales hasta los espacios colectivos.

Por otra parte, es importante poner en valor la actitud de *ponerse a disposición* que asumen ciertos varones cis ante la agenda de género. El hecho de asumirse *incómodos* ante acciones patriarcales y se interesen en entenderlas desde el feminismo es la potencia central que habilita el inicio de las transformaciones reales. La actitud ante lo disruptivo es lo que marca la diferencia, justificar y resistirse o escuchar e interpelarse.

Por último, interesa distinguir que entre el “no-poder” o el “no-desear” hay perspectivas sutilmente diferentes. Un varón cis puede no-desear reproducir una masculinidad patriarcal al haber sido consciente, al haber aprehendido, los impactos negativos de dicha identidad producen en las personas. Sin embargo, no-poder reproducirla indica que los costos de la masculinidad patriarcal se convirtieron en mayores que los privilegios heredados. Del trabajo de campo quedan registradas ambas perspectivas ya que a los fines analíticos es interesante distinguirlas al requerir estrategias diferentes de intervención.

IV.3) Otras masculinidades: que las hay, las hay.

Tras exponer el impacto de los feminismos en la agenda pública y en las dinámicas que atraviesan el campo escolar, se vuelve necesario presentar algunas categorías que encuadren la posibilidad de *deconstrucción* de las masculinidades.

La perspectiva de que género se performa³¹ (Butler y Lourties, 1998) postula las identidades como puestas en acto situadas, corporizadas y encarnadas en las personas desde una matriz sexo/género patriarcal. Es decir, que las identidades mujeres y varones cis son hegemónicas en las sociedades occidentales industriales porque responden a esa matriz. De esta manera queda expuesto que si dicho régimen hubiese hegemonizado otras expresiones identitarias a partir de otra matriz sistémica, las problemáticas de género tendrían otros sujetos de intervención y los privilegios no serían expropiados por las masculinidades. En definitiva, se evidencia que si las personas que nacieron con genital de pene fueron designadas como varones y constituidas dentro del privilegiado y dominante universo de las masculinidades, dichas personas

³¹ La categoría de performatividad se trabaja ampliamente en el apartado II.2.

podrían performar en otras expresiones. Escribe Butler que “en las diferentes maneras posibles de repetición, en la ruptura o la repetición subversiva de este estilo, se hallarán las posibilidades de transformar el género” (Butler y Lourties, 1998, p. 297).

Desde esta perspectiva, las identidades no son sustancias esenciales, sino que en todo caso habrá sujetos más aferrados a las repeticiones que dan coherencia a la misma. En este sentido, la categoría “estados de dominación” (Scharagrodsky, 2007) es interesante para pensar las masculinidades patriarcales en tanto condiciones definidas –no definitivas- que no permiten prácticas de libertad o cierran el acceso a distintas posibilidades sobre las acciones de los sujetos o de los grupos sociales. Ser bajo estado de dominación remite a la idea de no saber que se puede ser otro sujeto. Esta noción es la que habilita a proponer la viabilidad de la transformación de las masculinidades, no solo porque son una construcción histórica-social dada en el *pasado* sino también -y fundamentalmente- porque son un acto que puede actuarse de otras múltiples e infinitas expresiones en el *presente* y/o *futuro próximo*. Qué se requiere para que la transformación suceda y cómo serán, son dimensiones a indagar en los párrafos que continúan.

Es habitual que los trabajos que retoman la transformación de las masculinidades recuperan la categoría “deconstrucción”. El término fue acuñado por filósofo francés Derrida en el año 1967 (Vásquez Rocca, 2016) para denominar la posibilidad de dar otro significado a la escritura, es decir el ejercicio de dar un sentido diferente sobre lo que ya fue escrito. Hace relativamente pocos años, los colectivos feministas comenzaron a plantear la necesidad de *deconstruir* las masculinidades como la estrategia necesaria para completar la integralidad de los avances en el campo del género.

En estos términos, para analizar la condición de posibilidad de la *deconstrucción* de las masculinidades, la categoría “agencia” de Butler (Casale, 2008; Gonick, Renold, Ringrose, y Weems, 2009; Nápoli, 2001) aporta los encuadres conceptuales necesarios. La concepción butleriana de agencia parte que cualquier existencia humana posee en forma innata una posible capacidad constructiva, es decir la afirmación que cada ser humano detenta el ejercicio pleno de construir, formar, instituir nuevas normas y, por supuesto de modificar las vigentes. La agencia revela así que siempre existe la posibilidad de edificar sobre las normas que lo han formado, es decir siempre habrá un “régimen de verdad” existente y siempre se podrán instaurar nuevos modos de ser. Para que ese proceso comience, se requiere un “sujeto crítico” que no desee ser gobernado de la manera que lo viene siendo, que encuentre desacuerdos con ese régimen de

verdad y comprenda la necesidad de ser gobernado por otro. El hecho de tomar conciencia de no-desear y/o no-poder continuar con lo atribuido requiere, por parte del sujeto, una posición ética que habilite la crítica.

El punto de debate es qué motiva a los varones cis a tomar conciencia y deconstruirse hacia otro régimen de verdad, es decir que impulsa al sujeto a recurrir a su capacidad de agenciamiento. La respuesta tradicional ha manifestado que tener voluntad de cambiar parece ser el comienzo de otros rumbos. La idea de “voluntad” es usada para dar cuenta porqué las personas actúan de una manera determinada y no de otra, o por qué las personas cambian. Sin embargo, siguiendo a Butler (Nápoli, 2011, p. 4) puede considerarse que la voluntad es un principio de autoafirmación que se construye socialmente. En otras palabras, es una práctica que permite reforzar al sujeto —el yo soy, yo quiero hacer- pero que está investido en la misma lógica que los esquemas regulatorios, sobre los que consecuentemente no tendrá atribución. Butler plantea que la voluntad no “emerje de repente” sino que en definitiva es otro modo del mismo esquema y *es* un propósito del poder. Entonces, no es la voluntad la que estimula a los enajenados varones cis a deconstruirse.

Por otro lado, cuando las condiciones que defienden el patriarcado cambian, Connell (2003b, p. 118) plantea que las bases de la dominación se erosionan. Los “nuevos” grupos cuestionan las “viejas” soluciones y, además de construir otra hegemonía, hay un cambio de registro necesariamente vinculado al contexto del momento. Hay un orden que es trastocado, sacudido por grupos y colectivos que se agencian de la capacidad de influencia necesaria para desplegar tácticas y estrategias que motoricen alteraciones en aquel. Por supuesto, también habrá manifestaciones de resistencias para defenderlo o restituirlo, pero es la agencia de los colectivos feministas de donde proviene la interpelación de las masculinidades. No es una decisión individual, es la impugnación colectiva de las formas patriarcales las que exigen a las masculinidades imperantes su deconstrucción, donde no habrá posibilidad de ignorarla pero tampoco de acatar o aceptar mansamente.

Se ha demostrado que la escuela está organizada a través de un *orden* con características patriarcales y se han narrado las experiencias sociales que impulsan los colectivos feministas en pos de la equidad de género resquebrajando aquel *orden*. Así, el ámbito escolar da unos privilegios a sus habitantes masculinos y cuando esa matriz tradicional se ve trastocada, aquellos sienten profundamente sensaciones de *desorden*. Sin embargo, Noel (2009, pp. 41-42) trabaja

sobre la categoría “desorden” en la escuela y cuestiona el designio negativo que posee el término. Recupera el autor que un “contexto de desorden” no refiere a una carencia o falta de regularidad en los vínculos, sino a la “ausencia de inteligibilidad de las expectativas en las relaciones por parte de sus protagonistas” (2009, p. 42). Entonces, desorden permite denominar la imprevisibilidad recíproca en las relaciones entre grupos o personas, es decir cuando hay una mutua opacidad en los sentidos que las personas depositan en esos vínculos.

Cuando del trabajo de campo se desprenden las férreas resistencias por parte de ciertos varones cis, o incluso cuando quienes acceden a deconstruirse sientan que todo su mundo social se derrumba ante la duda de *no saber* qué hicieron, pueden asumirse como manifestaciones de desorden. Es un no captar –no haber captado- cuáles son los nuevos sentidos que las mujeres depositan y reclaman de las relaciones entre géneros. El desorden en las escuelas platenses de clase media es vivenciado por una parte de actores escolares –mayoritariamente masculinos- para quienes los actos feministas son imprevisibles en tanto no se habían involucrado previamente con la agenda pública de género. Puede pensarse que muchos varones cis dejaron de saber cómo relacionarse con sus pares mujeres, porque la certeza que poseían involucraba distintos grados de violencia, las cuales dejaron de admitirse.

En sintonía, Elizalde (2009) trabaja sobre qué es un problema escolar al mencionar que siempre existen “diferencias” y “diversidades” en la escuela, las cuales suelen ser omitidas u ocultadas para proyectar bienestar desde una autoimagen homogénea: acá no hay problemas, somos todos iguales. Ese espejismo se rompe cuando dichas diferencias o diversidades se vuelven demasiado “evidentes” o cuando presentan algún grado de “conflictividad”, y entonces ahí sí se constituyen como un “problema”. Si en algunas escuelas de clase media platense hay percepciones de *desorden* ante la existencia de *problemas* relacionados con *género*, la pregunta importante no es por qué o cómo, sino para *quienes*; y no parece sorprender que haya sido pos *Ni una menos*. No es raro que haya sucedido un proceso de escraches ante la resistencia patriarcal, siendo que desde hace unos veinte años, de a poco pero sin pausa, se vienen desarrollando procesos de movilización pública feminista pero también de pedagogías feministas.

No es una novedad histórica que les estudiantes desplieguen procesos para evitar los mecanismos de *sujeción* al orden escolar, sobre todo las personas disidentes. Tomasini y Bertarelli (2014, p. 185) mencionan las “múltiples transacciones y negociaciones a través de una compleja red de interacción social” que realizan les estudiantes y agentes escolares. Siguiendo a

Molina, 2015, pp. 75-77) la discriminación no es nueva y las formas de resistirlas tampoco. Lo novedoso es la construcción de “márgenes” que habilitan una legitimidad a los reclamos en este contexto histórico y que gran parte de la comunidad educativa -no solo varones cis, también agentes escolares y familias- no “sabe qué hacer”. Estos márgenes amplían las posibilidades de maniobra potenciando la capacidad de agencia.

Esta última parece aumentar de manera directamente proporcional a la disminución en la fuerza de estabilidad de la identidad dada: mientras más inestables sean las categorías en las que se enraízan las identidades, tanto más va a acrecentarse la potencia de la agencia. Es interesante ubicar que los varones que menos apegados se encuentran a los sentidos patriarcales son quienes se permiten conocer qué sucede con la experiencia vital de sus compañeras mujeres. Vincularse con las mujeres sin reproducir la lógica del dominio parece ser la primera traición al sistema patriarcal.

Otra traición puede ubicarse en vincularse con sus pares varones sin complicidad masculina. Que las identidades pierdan fuerza en su sujeción y estabilidad no es un proceso negativo, sino que es condición de posibilidad para *interrogar* la masculinidad heredada. Ana plantea que la construcción de las masculinidades, más que aprenderse, tiene una relación directa con lo heredado: “el tema es que hacer con esa herencia: ¿interrogarla o adquirirla así nomás?”. Denominarlo como herencia marca que alguien traslada a otra persona un valor que se considera relevante delegar para que no se pierda. Dice Ana: “No solo tiene que ver con la herencia familiar sino también con la institucional, dentro de un espacio educativo”, incluyendo en este proceso a las personas adultas que participan activamente en las dinámicas escolares.

IV.4) Intervenciones posibles.

En este apartado se destacan algunas dimensiones y estrategias posibles a tener en cuenta para la intervención social con varones cis y masculinidades que podrían desplegarse en el marco de los EOE. Es interesante contextualizar que al momento de escritura del presente trabajo no hay consensos explícitos sobre cómo intervenir en dicho campo, ya sea por situaciones de violencia o por prevención. Desde ONGs hasta proyectos barriales, y desde enfoques feministas hasta socioeducativos de reaprendizaje, funcionan variadas experiencias mayormente radicadas en el territorio del conurbano bonaerense y todas pueden considerarse valiosas ante la carencia.

Antes de la creación de los EOE, el antecedente histórico de Trabajo Social en el sistema educativo formal data de fines del siglo XIX. En ese entonces, la creación del cuerpo de “visitadoras de higiene escolar” tenía asignada la tarea de la limpieza, la alimentación y la salud del estudiantado y el relevamiento socioambiental de las familias. Posteriormente, en el año 1949, los escenarios escolares se convirtieron formalmente en espacios de inserción laboral de Trabajo Social cuando se creó la “Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional” dependiente del llamado en ese entonces “Ministerio de Educación” de la provincia de Buenos Aires. La finalidad era incorporar al sistema educativo profesionales que puedan ocuparse de los obstáculos y dificultades que surgían desde el área social, cultural y económica del estudiantado desde una perspectiva individual. Es decir, asumía la atención de todo lo que acontecía y podría impactar en detrimento de lo pedagógico.

Actualmente, la tarea de Trabajo Social en las escuelas secundarias platenses está sumamente consolidada tanto en la órbita provincial de la Dirección General de Cultura y Educación, como en la nacional en los colegios de pregrado de la Universidad. Con el foco en el trabajo en red y la interdisciplina, los principios fundamentales de las intervenciones de Trabajo Social en el marco del EOE son promover el acceso, permanencia y egreso a la educación, acompañando en todas las situaciones que puedan interrumpirlos, y desde una perspectiva de Derechos Humanos y géneros.

Las posiciones desde donde se realiza la intervención profesional se encuentran apoyadas en varios puntos, a saber: los marcos normativos, los procesos de formación académica y no académica, los códigos de ética, las militancias, activismos, los paradigmas, las trayectorias y experiencias que nos convocan a mirar/nos y pensar/nos. En este sentido la elaboración de este trabajo no ocurre en el vacío, se sitúa en un conjunto de pre-ocupaciones -que devenidas en ocupaciones- se traducen en cuestionamientos, revisiones y búsquedas que intentan comprender y explicar lo que sucede en el campo de lo social.

A continuación, interesa poder compartir algunos tópicos que organicen las intervenciones sociales respecto de las masculinidades. No se trata de una guía sino de dimensiones que podrían ser tenidas en cuenta durante el diseño de estrategias a modo de cosmovisión general.

Un punto de equilibrio tenso versa sobre la búsqueda de la *corresponsabilidad*. Cuando se trabaja con varones cis se debe promover la corresponsabilidad social de las masculinidades en relación con las otras identidades. Se habla de tenso equilibrio porque la habitual reacción que

surge en varones cis que comienzan a descubrir -desnaturalizar y visualizar- los impactos negativos que producen ciertas acciones y formas de la masculinidad imperante en el mundo tiende a ser la culpabilidad o la objeción de inocencia, ambas funcionales al sistema patriarcal. La culpa, con su origen cristiano, tiende a demostrar el pleno rol de victimario de quien produjo el acto en cuestión. Es decir, implícitamente se responsabiliza únicamente a la persona sobre lo cometido, cayéndole con todo el peso de la ley moral (cuando no legal) e individualizándolo. Quienes asumen la culpabilidad de sus acciones quedan en una posición subjetiva de desventaja respecto de lo cometido pues no hay explicación ni justificación. Esta postura no produce transformaciones en la persona ya que no le provee de herramientas para analizar y alterar la situación o menguar alguna de sus consecuencias.

La objeción de inocencia, por otro lado, suele ser el otro extremo cuando se trabaja con varones cis y lo negativo de la masculinidad imperante. Si la culpa no deja escapatoria, la inocencia la evade fervientemente. Es acudir a la justificación del sistema patriarcal que constituye y asigna posibilidades a las personas según género, y con el argumento de la construcción social de todas las personas queda anulada toda posibilidad de responsabilidad individual. Suele explicarse en que los varones cis fueron formados así y no hay responsabilidad en ellos, sino que los mismos también están lidiando con el patriarcado y sus costos.

Es importante tener en cuenta a la hora de intervenir con varones cis o masculinidades que los costos de la masculinidad imperante efectivamente existen, pero no son enunciados como justificación sino como estrategia para dejar de reproducir el sistema patriarcal en tanto también tiene consecuencias negativas para los propios varones. La objeción de inocencia tampoco produce transformaciones pues ubica a la persona en un lugar de indefensión ante lo que hicieron con ella, despojándola de su responsabilidad humana.

El punto medio entre culpa e inocencia es la corresponsabilidad social. El hecho de cada persona pueda hacerse cargo de asumir qué parte de ese todo que está siendo analizado involucra a ese varón y a esa masculinidad concreta, sin excusas ni esquivos. Es poder sintetizar la propia biografía y potencias con la estructura social que se habita, y a partir de ahí re-veer lo heredado/lo construido que es origen de malestares en propios y en personas ajenas.

Otro eje importante para tener en cuenta a la hora de pensar intervenciones sociales es la necesidad de *establecer el grado de la violencia producida*. Para analizar e intervenir, para poder dar luz sobre situaciones que producen impactos negativos en el bienestar de las personas es

fundamental poder clasificar qué sucedió y su gravedad. Dicha tarea, por supuesto, será realizada por cada profesional, nunca podrá serle exigida a quien ha padecido una violencia. Pero aquí se destaca que no todas las violencias requieren iguales intervenciones, ni la misma energía, o el despliegue de recursos. Para discernir qué tipo de recursos, energías e intensidades se pondrán en juego es fundamental poder ubicar la gravedad de lo sucedido. Esto no debe significar una actitud de permisividad ante la violencia y ante quien la ejerce, sino que es simplemente actuar en la medida de lo cometido. Es claro que no se hará lo mismo ante un femicidio que ante un acoso callejero.

Tampoco se definirá la misma intervención para alguien que está movilizado con lo sucedido y se ha puesto a *disposición de la situación*, que para alguien que permanece ajeno y distante. Otro elemento es quebrar con la *homogeneización masculina*. Socialmente existe una imagen generalizada que postula que los varones son todos iguales, se trata de un sentido común que los aparenta tan similares que se igualarían en sus actitudes, discursos, propuestas o gustos. "Todos feos, sucios y malos, incluyendo al gay" narra Ernesto para indicar que escolarmente dicha imagen es mayormente negativa. Sin embargo, realmente los varones son heterogéneos y diversos cuando se agudiza la mirada, no solo en sus expresiones y formas sino también tienen "capacidad de pensamiento crítico y de demanda de saber" (Laura). Ciertamente dicha homogeneidad proyectada puede ser parte de una estrategia homosocial y de acceso a privilegios, pero por fuera de esa lógica hay una diversidad invisibilizada que debe recuperarse para cada situación.

Lo anterior involucra también identificar y recuperar los desacuerdos que puedan darse entre los propios varones cis, es decir habilitar la posibilidad de que haya varones que porten otra opinión y percepción de lo grupal. Los desacuerdos que realizan otros varones respecto de opiniones patriarcales pueden ser expresadas en formas de palabras o gestos y se deben recuperar y amplificar al grupo entero, devolverlas porque es parte de *cortarse el mambo* entre varones.

La idea de *prevención inespecífica*³² y *vulnerabilidad educativa* dialogan directamente con lo significativa que es la experiencia cotidiana escolar. Respecto de la primera, se trata de promover procesos que puedan estar previniendo malestares genéricos, para dar posibilidad de transitar la institución escolar en equidad y sin violencias. Todo lo que pueda estar favoreciendo

³² Citado en el documento de trabajo de la Dirección General de Cultura y Educación N° 1/16.

el bienestar de todos los integrantes de la escuela entrará en esta dimensión. Lo interesante radica en la poca contemplada posibilidad de intervenir incluso cuando no hay una demanda o problemática, sino dar entidad a análisis institucionales que permitan identificar tensiones en el momento en que aún no adquirieron estado de conflicto.

Luego, vulnerabilidad educativa alude a la complejidad de las problemáticas relacionadas con los procesos de escolarización de los sujetos. En su acepción tradicional, la categoría remite a discontinuidades, interrupciones y etapas de abandono escolar, situaciones que son habituales en las escuelas de clases medias. Sin embargo, puede asumirse que en los contextos recuperados respecto de las expresiones de las masculinidades escolares³³ aquellas personas que tensan los mandatos patriarcales pueden estar en situación de vulnerabilidad educativa en tanto destinatarias de violencias y discriminaciones. La inicial discriminación hacia quienes resultan “diferentes” de lo esperado se constituye en un anclaje para posteriores prácticas de violencia.

En definitiva, suele haber una noble intención de escuchar a los estudiantes, pero esto sucede habitualmente cuando se vuelven partícipes de una problemática. Suele hablarse de la diferencia cuando contrasta con la desigualdad, pero no hay una tendencia a ubicar la diferencia en un espacio abierto, público y proactivo. Tener en cuenta el diálogo entre la vulnerabilidad educativa y la prevención inespecífica puede aportar a saldar esta dificultad.

Las intervenciones y los dispositivos que se diseñen para intervenir sobre las masculinidades deben generar una *incomodidad* en las personas destinatarias. Afortunadamente en los últimos años han proliferado una gran cantidad de propuestas de espacios de reflexión bajo formato taller, sin embargo, una consecuencia no deseada de regularidad en la oferta es que varones cis suelen participar desde una postura *remota*.

Del trabajo de campo se desprende que dichos espacios existen y están consolidados, pero Sandra recupera la idea de “una sobredosis” para mencionar la alta cantidad de procesos que deben transitar los estudiantes, lo que tiende en algunos casos a producir un efecto contrario porque se muestran “hartos” de los mismos. Como consecuencia, dice la docente, hay “mucha resistencia” produciendo “un discurso políticamente correcto” para esas circunstancias, pero si se empieza “a escarbar hay montón de cosas para trabajar”. Lo grave, pensando en las masculinidades, es que no expresar el desacuerdo los invisibiliza como posibles destinatarios de

³³ Las diferentes expresiones que adquieren las masculinidades en las escuelas de clases medias se exponen en el capítulo III.

acciones de prevención. Tal vez sea un momento histórico donde la discusión sobre su existencia está saldada y habría que dedicarse a evaluar su eficiencia y ajustar metodologías para que interpelen y desarticulen núcleos problemáticos.

Las estrategias meramente informativas no logran modificar los comportamientos. En palabras de Morgade (2011, p. 16) “Es recurrente en los diferentes estudios la constatación de que (...) existe una distancia entre la transmisión de información y su apropiación transformativa por parte de los/as jóvenes y adultos/as jóvenes”. Generacionalmente, jóvenes tiene un acceso a información que ya está circulando por diversos medios -principalmente internet-, es decir que una posible resolución, además de diseñar dispositivos institucionales integrales y progresivos, puede ser pensar en la *aplicación* de esa información: que hacer en la vida cotidiana con la misma.

Si los espacios de reflexión no producen una incomodidad en los varones cis que asisten, no tendrán profundos efectos disruptivos del patriarcado. Aquí no se trata de desplegar grandes inversiones o novedades, sino contrariamente ubicar sutilmente los puntos de fuga que cada grupo o persona puede estar mostrando. Retomar los costos de la masculinidad que producen malestar puede ser fundamental en esta empresa: ya sea aquellas actividades que se hubieron de abandonar bajo mandato patriarcal como aquellas formas que se deben sostener obligatoriamente contra el deseo.

Por último, una vez acontecida la situación problemática y sin posibilidad de prevención es necesario construir una intervención que incluya la idea de la *reparación integral*. Habitualmente no suele haber intensidad en el diseño del cómo reparar daños acontecidos. El papel central tiende a ubicarse en mejorar cada vez la precisión analítica del diagnóstico, omitiendo la importancia del tiempo posterior al problema. Godínez Méndez (2017, p. 7) establece una doble dimensión de lo reparatorio: la procesal y la sustantiva. La primera refiere al habitual curso de acciones que se despliegan en términos sancionatorios o punitivos, lo cual no es menor. La segunda atiende “la reparación en estricto sentido: eliminando o disminuyendo los daños producidos por determinada violación”. Luego, las dimensiones afectadas pueden ubicarse en material y moral, es decir que se incluyen “los sufrimientos y las aflicciones causados a la víctima directa y a sus allegados, el menoscabo de valores muy significativos para las personas” (2017, p. 10).

La autora trabaja sobre la idea del deber estatal de reparar adecuadamente los daños producidos, proceso que estará siempre en relación a la gravedad y las consecuencias que la transgresión ocasionó a la persona. Reconocer y declarar el daño es uno de los requisitos “más relevantes para la procedencia de la reparación del daño en favor de las víctimas” (2017, p. 10). Finalmente, la acción de reparar debe considerar el ejercicio de restitución, de indemnización, de satisfacción, de rehabilitación y de no-repetición (2017, p. 15).

IV.5) Consideración finales.

Para finalizar el presente capítulo se mencionan los principales ejes trabajados en el mismo. Tal como se trabajó en el capítulo II, parte importante de la construcción subjetiva masculina involucra a mujeres, tanto para apoyarse maternalmente como para diferenciarse misógicamente. Sin embargo, en el actual contexto, los varones se hallan frente a una sujeta mujer –sea feminista o no- que se ha ido distanciando de la imagen estereotipada de antaño, que le muestra unas capacidades y potencialidades que antes eran omitidas y que pueden alcanzar estado colectivo y público. Hernández, Vidiella, Herraiz y Sancho (2007, p. 113) sostienen que las mujeres están cambiando su relación con el mundo y el cuestionamiento al sistema patriarcal resulta desequilibrante para quienes construyan su identidad desde el mismo.

En este marco, se han destacado dos posicionamientos marcados en los estudiantes ante el avance colectivo feminista. Por un lado, quienes se oponen al avance y la equidad, ya sea en sus vertientes más “leve” o más “confrontativa”. Dichas posiciones de resistencia pueden originarse ante la sensación de desestabilización que puede producir modificar el régimen de verdad que se había constituido como propio. Si bien se tratan de externas estructuras sociales que en definitiva se han subjetivado, no es un detalle menor el hecho de que implica movimientos íntimos. De las entrevistas con estudiantes que han transitado procesos de deconstrucción aparece mucha incertidumbre y no-saber sobre lo que se ha hecho -o dejado de hacer. Puede identificarse una compleja interrelación entre un no-saber cómo construir otro estar en el mundo, un no-desejar la pérdida de los privilegios heredados, o incluso un temer por cierta venganza/revancha por parte de las mujeres feministas.

Por otro lado, hay quienes se interpelan con dichos avances sociales, ya sea por dejar de reproducir el patriarcado o por ir más allá y proponer espacios colectivos de deconstrucción. En este grupo de varones cis parece primar la incomodidad del *darse cuenta* lo que significa la

masculinidad imperante en el marco patriarcal. Según la intensidad de esa incomodidad, puede convertirse en un *no-desear* seguir reproduciendo dicha masculinidad, hasta llegar a un *no-poder* reproducirla. A diferencia del grupo anterior, existe una interpelación personal, una sensibilización, respecto de las reivindicaciones feministas que habilita la pregunta y el comienzo de otra perspectiva para entender las relaciones sociales. Sin el avance social feminista -lo social- y sin la interpelación -lo individual- no sería posible dicho movimiento en el colectivo masculino.

Lo cierto es que la existencia tanto de resistencias como de interpelaciones masculinas permite afirmar que los movimientos sociales feministas y sus luchas no están pasando desapercibidos. Una aclaración importante es destacar que del trabajo de campo no hubo registro de los mencionados posicionamientos por parte de agentes escolares, con lo cual no hay forma de analizar qué sucede con las personas adultas en este plano.

También se recuperaron algunas categorías que pueden permitir entender analíticamente la deconstrucción de las masculinidades. Aquí subyacen las ideas de estado de dominación y régimen de verdad. Entonces, se trata de asumir las masculinidades imperantes como estados de dominación que se vuelven regímenes de verdad efectivos para cada sujeto varón cis. Que cada sujeto pueda cuestionar el régimen que lo gobierna está en relación a la capacidad de agencia que dicho sujeto alcance. En otras palabras, la posibilidad de constituirse en sujeto de agencia será la condición necesaria para que la disrupción se vuelva realidad. En este sentido, el contexto social contemporáneo es totalmente propicio para dicha tarea.

La condición de posibilidad para que exista y fluyan otros actos performativos de masculinidad –que no sean comprendidos dentro del patriarcado- debe disputarse en términos sociales y colectivos. Solo disrupciones en actos individuales no podrán motorizar transformaciones sociales. Butler escribe que “La transformación de las relaciones sociales se vuelve entonces más una cuestión de transformación de las condiciones sociales hegemónicas que de transformación de los actos individuales que generan esas condiciones” (Butler y Lourties, 1998, p. 306).

Por último, se han destacado algunos mojones para tener en cuenta a la hora de intervenir sobre las masculinidades. La corresponsabilidad de los varones respecto de la situación problemática que los involucre, identificar el matiz y el grado de violencia ejercido, discernir si hay un ponerse a disposición de la situación, abandonar la ilusión de una supuesta homogeneidad masculina, promover la prevención inespecífica cuidando la vulnerabilidad educativa, construir

dispositivos que produzcan incomodidad y diseñar intervenciones que busquen la reparación integral de quienes han sufrido violencia.

CAPÍTULO V. Antes del final.

El propósito del presente trabajo ha sido poner de manifiesto cómo se desarrolla el proceso de construcción de las masculinidades, en particular los elementos y las dinámicas que suceden en algunas escuelas secundarias platenses propias de las clases medias. Se asume que la construcción social de las masculinidades es un proceso que se lleva a cabo relacionamente, en distintos espacios sociales y que incluye inherentemente conflictos, resistencias y negociaciones. Si bien, en tanto integrantes de una sociedad occidental-patriarcal, se reciben las representaciones de lo esperado para el ser varón, cada quien se las apropia de una manera personal e interesada. En ese sentido, ha interesado identificar qué formas de masculinidades son estatuidas cómo válidas, cuáles persuadidas y qué negociaciones hay en torno a ellas, en el contexto escolar platense de clase media y pos del movimiento *Ni una menos*.

Pueden encontrarse autorxs que indirectamente otorgan al espacio escolar una relativa, pero sólida, importancia para la vida social contemporánea. Lopez Louro (2000, p. 13) por ejemplo escribe: “No pretendo darle a la escuela ni el poder ni la responsabilidad de explicar las identidades sociales, y mucho menos determinarlas definitivamente. Es necesario reconocer, sin embargo, que sus proposiciones, sus imposiciones y prohibiciones producen sentido, (...) constituyen parte significativa de las historias personales”. Mientras tanto Di Leo (2009, pp. 90-91) destaca “La potencialidad de la escuela para la construcción de espacios de diálogo y de recuperación de la experiencia” y que “resulta fundamental la constitución de espacios institucionales en los que se propicien prácticas de encuentro, escucha, narración, expresión y diálogo” (2009, p. 92).

El fin último del presente trabajo no es postular las carencias y necesidades de la institución escolar, así como tampoco es proponer soluciones o respuestas a problemas de la política pública. Se entiende insuficiente proponer una definición positivista a partir de lo que las escuelas *deberían* hacer, por tal razón se tomaron en cuenta lo cotidiano, las expectativas, lo validado y lo contrahegemónico que sucede dentro del ámbito escolar. Se intenta tomar una *foto* escolar de un espacio/tiempo concreto y situado con la finalidad de conocer y analizar el estado de situación contemporáneo, donde quedan plasmadas las diferentes responsabilidades -ni mayores ni menores- de quienes habitan la escuela respecto de las masculinidades.

En este sentido se piensa la escuela como una arena de batalla donde se media la tensión que aparece cuando las sensaciones y sentimientos personales se contraponen a los mandatos sociales. Tradicionalmente, la institución escolar ha resuelto tales tensiones con respuestas y propuestas adultocéntricas y patriarcales, pero en el actual contexto histórico dichas resoluciones comienzan a ser impugnadas. Por otra parte, acompañando el planteo de Di Leo (2009), resulta importante destacar que la escuela se erige como un espacio fundamental para justamente promover otros discursos y prácticas, al ser el espacio social formal e institucionalizado mayoritariamente habitado por jóvenes.

A lo largo del trabajo se ha reconstruido un posible mapa del sistema educativo platense a partir de dos ejes centrales: la clase social y los géneros. De todos los posibles cruces e interrelaciones que pueden surgir de ambos ejes, se decidió poner el foco sobre la clase media y sobre las masculinidades. Esto no fue inocente, sino que deliberadamente se optó por reflexionar, a partir de Trabajo Social, sobre dos elementos que suelen pasar inadvertidos cuando se trata de construir conocimiento que promueva el bienestar social y la equidad. La mayoría de las veces el foco de atención en las intervenciones profesionales está ubicado sobre las víctimas, las personas que sufren y quienes transitan carencias materiales. No se juzga esa acción, pues cuando los recursos son pocos y las penas son muchas, es esperable que la atención se destine en quienes lo necesitan. Sin embargo, esa tendencia noble -y tradicional- de acudir con quienes más lo necesitan, suele producir indirectamente la omisión de analizar sobre qué/quienes/cómo causan dichas penurias. No se cuestiona destinar fuertes energías en mujeres violentadas o en los sectores empobrecidos, sino que se destaca que también debemos comenzar a reflexionar sobre quienes producen esas violencias y expropian los recursos.

Se analizó el proceso social según el cual las clases medias urbanas se han ido apropiando de algunos de los edificios escolares, justamente aquellos ubicados en los barrios geográficamente centrales de la región platense. Es obvio aclarar que en los proyectos educativos institucionales de cada establecimiento no figuran requerimientos económicos de admisión, sin embargo, a través de la *segmentación* y la *diferenciación horizontales* se puede comprender por qué esto ha sucedido: escuelas para varones por un lado, para mujeres por otro, objetivos diferentes para cada una de ellas; y cuando se unifican ediliciamente, permanecen expectativas diferenciadas según género asignado al nacer.

El trabajo intenta recuperar la tensión de dos procesos diferentes pero retroalimentados en sus lógicas. La clase media que se cierra y excluye de *su* escuela a otras clases que poseen menos recursos -materiales e inmateriales-, y hacia al interior de espacio escolar, el colectivo masculino que expropia los recursos y las energías de toda *otredad* que no integre su propia cofradía de pares. Este último proceso resulta el más interesante para los fines del trabajo, por tal razón se describió una posible tipología sobre los currículums escolares desde la perspectiva de género. Esta decisión tampoco es inocente, ya que todo el trabajo está anclado en el cómo opera el currículum oculto, el omitido y el nulo. En definitiva, todos proponen aspectos simbólicos que recuperan la incidencia que tienen los procesos sociales que suceden dentro de la escuela y que impactan directamente sobre sobre las personas. El cómo la puesta en acto de todo lo abarcado por esos tres currículums producen efectos certeros en la subjetivación de estudiantes y de agentes escolares.

En términos de normativas reglamentadas y discursos explícitos, la institución escuela se propone desalentar las diferencias de género y busca incluir a todas las personas, es decir, actúa formalmente para reducir o desalentar las posibles diferencias generizadas y generizantes. Sin embargo, sutiles jerarquías originadas en el género asignado al nacer persisten y, en definitiva, promueven lo contrario al ser un sedimento permanente. Esto se ve expresado en cómo la gran mayoría de los estudiantes varones cis que habitan la escuela usan el cuerpo, dicen las palabras y sienten los afectos, y en cómo la gran mayoría de les adultes que trabajan con esos procesos educativos muchas veces no disrumpen las jerarquías producidas desde el género.

La vida cotidiana escolar está impregnada de marcas de género, generizadas y generizantes, produciendo una multiplicidad de discursos y normas -por acción u omisión, con mayor o menor intensidad- que se expresan hacia estudiantes y agentes a través de dispositivos institucionales. Las formas de interacción, el tipo de comunicación que promueve y los modos de resolución de los problemas vinculares intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a los modos y formas de comportamiento, y respecto a las expectativas vinculadas a cada género. De esta manera se puede visualizar cómo el ámbito educativo se encuentra atravesado por las lógicas patriarcales que organizan la sociedad, pero que aquí adquieren determinadas particularidades. En otras palabras, las prácticas pedagógicas y de convivencia deciden/influyen sobre los géneros, las sexualidades y sus múltiples expresiones a través de distintos tipos de

acciones. De este modo, el espacio escolar regula socialmente las diferencias, estableciendo desigualdades, exclusiones y, en definitiva, malestares en las personas afectadas.

Por supuesto, otros estudiantes -no solo varones cis- y otros adultos ofrecen resistencias a dichas jerarquías. No debemos suponer que la existencia de estereotipos de género constituya un determinante absoluto que se traduzca en la adaptación de todas las personas a los papeles, conductas y actitudes esperados. Es evidente que muchas personas se oponen al proceso patriarcal de naturalización del género y, en consecuencia, la transmisión de los estereotipos no es en modo alguno simplista, absoluta o monolítica. En estos términos, se asume que los elementos y dinámicas vinculados con las masculinidades se hacen y rehacen en el marco de relaciones sociales concretas, con un contexto histórico de fondo.

Otro eje central sobre el que se apoya el trabajo es la tensión entre juventudes y adulteces, marcando otro doble cruce interesante a partir del género. Queda fuertemente demostrado que los estudiantes son agentes sociales con capacidad de acción, pero también queda demostrado que las jóvenes mujeres parecen tener aún más potencia de acción para disruptir las inequidades y malestares -incluso los jóvenes varones que sienten malestares suelen permanecer pasivos ante sus pares. Se entiende que es válido pensar las juventudes como “posibilidad” en el sentido del poder-hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto, de los saberes construidos en otros espacios. Al mismo tiempo, asumir que ese poder-hacer en tanto rasgo humano encuentra las propias limitaciones dadas por los contextos, lo subjetivo y los intereses del sujeto.

Ahondando sobre lo anterior, también es importante abandonar el prejuicio positivo que postula a los jóvenes como salvadorxs del mundo. Esto por dos razones. Primero, no a todos los jóvenes les interesa cambiar el mundo -los varones cis parecen estar cómodos con lo que hay. Segundo, postular todo sobre los jóvenes desresponsabiliza indirectamente a los adultos respecto de las acciones posibles -o incluso les anula las que ya tenían. A partir de la segunda aclaración surge la necesidad de reconfigurar el lugar de los agentes escolares y el adultocentrismo. El mero hecho de alcanzar una edad no provee de responsabilidad ni coherencia, sobre todo pensando en que los agentes escolares también tienen intereses.

Se trata de repensar el concepto de autoridad, despojándolo del ejercicio del poder basado en la jerarquía y re-ubicándolo a partir del reconocimiento de otros, las argumentaciones coherentes, las acciones de cuidado y protección corresponsables. Los agentes escolares, como personas adultas, deben construir un lugar autorizado, pero no “autoritario”; que no disuelva las

asimetrías -empresa imposible-, sino que las vuelva motor de trabajo y las ponga en diálogo en el vínculo con estudiantes. Cuando se trata de escuelas de clases medias platenses, el rol de agentes escolares -excluyendo los contenidos programáticos- parece estar en acompañar la información disponible y darle sentido para la vida social, incluyendo las disputas feministas y el cuestionamiento al patriarcado. Pero centralmente, la importancia que tienen los agentes escolares -en tanto agentes estatales- en que nunca deberían ser productores de malestares.

Del trabajo de campo se ha ubicado la existencia de múltiples condiciones y condicionamientos de género que producen malestares y sufrimientos en ciertas personas, adoctrinándolas al silencio. Queda claro que la amplia mayoría de los jóvenes de clases medias platenses no suelen padecer procesos materiales o simbólicos que contribuya a la deserción escolar, sino que se pone en foco que dichos procesos afectan el tránsito de las personas por la escuela.

Los procesos de socialización en general se producen en diferentes espacios e instituciones, enmarcados en relaciones de poder que marcan los límites de lo posible y lo no posible; lo aceptable y lo no aceptable. La indudable existencia de una matriz patriarcal que impregna las dinámicas sociales no es una realidad dada y definida de una vez y eterna, en tanto el género, en el sentido performativo de “hacer género”, es un proceso social siempre en movimiento, abierto, inestable y conflictivo.

A colación de lo expuesto, interesa afirmar que las masculinidades no son una sustancia fija en el cuerpo o algunas características generalizables a personas con pene -aunque todavía la mayoría de las personas que se identifican con la masculinidad posean dicho genital-, sino que son configuraciones de prácticas sociales que imponen un modo particular de configurar la subjetividad y la corporalidad, determinando sus conductas, expresiones y discursos. Es decir, se define masculinidad como una posición social, cultural, económica, política y subjetiva, asumida por diversos sujetos en el contexto de las determinaciones contextuales y de la construcción biográfica de su subjetividad.

En la búsqueda por construir qué masculinidades existen en las escuelas platenses de clases medias, se pudieron tipificar tres agrupamientos a partir del par hegemonía-subordinación. Un grupo líder que actúa como guardián del patriarcado, otro cómplice en tanto que, sin exponer acciones directas, hace uso de beneficios y un tercero que se opone al primero e intenta construir posibilidades afines a los feminismos. El límite, en definitiva, de los tres grupos queda

establecido a través de violencias de múltiples intensidades. Pero, recuperando la idea de performatividad del género y el contexto favorable de avances feministas, es importante dar entidad a la capacidad de agencia de los grupos subordinados y los condicionamientos que pueden imponer e las dinámicas cotidianas.

En líneas generales, socializarse como varón cis permite la acumulación de una serie de privilegios que surgen como efecto y resultado de expropiar recursos ajenos. Asimismo, dichos privilegios se convierten en férreos costos que no permiten el pleno fluir humano. Se refiere a una ausencia de prácticas de libertad, en tanto se cierra todo un campo de posibilidades sobre las acciones de los sujetos o de los grupos sociales. Dichos costos pueden enunciarse, en el marco escolar, a través del analfabetismo emocional, la incapacidad para hablar y expresar los propios afectos, ciertas modalidades narcisistas y egocéntricas y una tendencia a la falta de argumentaciones para los diálogos. Suele pensarse que las mujeres no son libres, pero se evidencia que en sus encuentros y en sus roces sí hay plenitud, hay acompañamiento o hay comprensión. Agudizando la mirada puede rastrearse una sororidad implícita, no pactada de antemano, que definitivamente no aparece en los varones cis.

La categoría “encuentro” puede convertirse en punto de referencia a partir de tener en cuenta lo expuesto respecto a las expresiones de las masculinidades en escuelas de clases medias y el contexto de avances feministas pos *Ni una menos*. Dado que las masculinidades pueden entenderse como las configuraciones de prácticas asociadas con la posición social de los varones cis, se deberían también destacar la importancia de las mujeres en el acceso a dicha posición (madres, amigas y parejas femeninas). Parte importante de la construcción subjetiva masculina involucra a mujeres, tanto para apoyarse maternalmente como para diferenciarse misógicamente. A partir de estas ideas, sería un error tratar de entender las masculinidades analizando sólo qué sucede entre los varones cis, sobre todo en el actual contexto, donde la sujeta mujer –sea feminista o no- que se ha ido distanciando de la imagen estereotipada de antaño.

En este marco, durante el trabajo se han establecido dos posicionamientos marcados en los estudiantes respecto del feminismo. Por un lado, quienes están en un *desencuentro* ya que se oponen a la equidad de género originando resistencias e intentos de restauraciones de un orden que está siendo trastocado. Por otro, hay quienes se interpelan con dichos avances sociales y establecen un *encuentro* con la exigencia feminista, ya sea por dejar de reproducir el patriarcado o por proponer espacios colectivos de deconstrucción. Confrontar y oponerse o interpelarse y dar

cuenta parecen ser dos caras de una misma relación intrínsecamente conflictiva a partir del género. Lo cierto es que ambas posiciones evidencian que los movimientos sociales feministas y sus luchas no están pasando desapercibidos.

Tras estos marcos es posible avanzar en el análisis de la deconstrucción de las masculinidades imperantes. Connell (2003, pp. 68-69) reconstruye que dentro del feminismo se han dado puntos de vista muy diversos sobre el potencial cambio de los varones cis: “la liberación de los hombres se ha considerado a menudo como una forma en la cual los hombres extraen beneficios del feminismo sin renunciar a sus privilegios básicos”, o, en otras palabras, un *aggiornamento* del patriarcado y no de un ataque al mismo. Recuperando el concepto de alienación masculina, puede considerarse que pocas modificaciones reales pueden desprenderse si no se superó la enajenación de la masculinidad patriarcal y se aprehendió el feminismo. Fugarse de los costos que molestan no parece estar mal -si es todo lo que se puede-, pero es claro que dichas acciones no promueven deconstrucciones si no es con destino al feminismo.

La condición de posibilidad para que exista y fluyan otros actos performativos de masculinidad –que no sean comprendidos dentro del patriarcado- deben disputarse en términos sociales y colectivos. Solo disrupciones en actos individuales no podrán motorizar transformaciones sociales. Desde esta certeza el presente trabajo resalta la centralidad de la capacidad de agencia de los varones cis, la cual habilita la interrogación del régimen de verdad patriarcal que gobierna a cada sujeto. Es decir que la posibilidad de constituirse en sujeto de agencia será la condición necesaria para que la disrupción se vuelva realidad. En este sentido, el contexto social contemporáneo es totalmente propicio para dicha tarea.

Un párrafo aparte merece el conjunto de recomendaciones para desarrollar estrategias en la intervención con masculinidades de varones cis. El objetivo de las intervenciones debe ser poner en cuestión los núcleos duros y/o problemáticos de las masculinidades.

La corresponsabilidad de los varones respecto de la situación problemática que los involucre, nunca la culpa o la objeción de inocencia. La identificación del matiz y el grado de violencia ejercido, en un intento por discernir claramente la gravedad. Identificar en cada situación si quien ejerció la violencia se ha puesto a disposición de la situación, o ha desarrollado oscuras estrategias para obtener la permisividad o evitar la responsabilidad del acto. El abandono de la ilusión de una supuesta homogeneidad masculina, donde todos son iguales y no hay singularidades. La prevención inespecífica y la vulnerabilidad educativa, como rumbos para tener

en cuenta. El diseño de intervenciones que busquen la reparación integral de quienes han sufrido violencia.

Por último, la construcción de dispositivos que produzcan (in)comodidad en quienes lo toman. La dinámica es correrse del ejercicio plenamente racional de la temática para incorporar la dimensión corporal y afectiva. La intención es interpelar los participantes recuperando los sentires respecto de la identidad masculina y sus representaciones sociales compartidas. El punto de partida pueden ser sus experiencias, para luego integrarla a la conceptualización de las problemáticas, despersonalizando el abordaje para lograr una distancia operativa que no culpabilice a los participantes sino que promueva corresponsabilidad social. Tal vez uno de los desafíos a tener en cuenta es el hecho que los varones cis invisibilizan la relación existente entre las prácticas cotidianas masculinas y la reproducción del sistema patriarcal. A partir de allí sería posible iniciar un proceso que permita de-construir y re-construir la masculinidad en el marco de relaciones saludables.

Hasta aquí una síntesis de lo realizado. Para finalizar se recuperan algunas reflexiones que se desprenden a partir de lo anterior.

Del trabajo de campo surge un inevitable intra-análisis de lo realizado. Durante las entrevistas se han podido recuperar escenas escolares -algunas más profundas, otras menos analíticas-, siempre acorde a quienes hablaban. Entonces, si la persona entrevistada tenía activismo, militancia o conocimientos teóricos de género, aún sin preguntárselo, podía visualizar en las situaciones cotidianas que narraba las dinámicas patriarcales, incluso cuando no se constituía en un conflicto. Contrariamente, dicho análisis *in situ* no ocurría cuando las personas entrevistadas no tenían ese vínculo previo con género: muchas respuestas eran “no, no sé”, “no los veo siempre”, “no estoy tanto tiempo con ellos para verlo”.

Sin embargo, lo interesante a destacar es que, en la previa a las entrevistas, todas las personas eran parte activa de la comunidad educativa y adherían -con mayor o menos intensidad- a la búsqueda de la equidad de género. Es decir, si bien todes acordaban discursivamente con la perspectiva de género, no todes pudieron ver qué componente del mismo había en lo que vivenciaron escolarmente. Lo llamativo es que, siendo agentes estatales, podrían haber incurrido en omisiones en sus desempeños escolares.

En otro orden, entendiendo que las escuelas de clases medias urbanas platenses contienen ciertos malestares en sus dinámicas surge una incongruencia que debe ser atendida. Durante el trabajo se ha reconstruido una doble obligación en la escolarización secundaria. Una obligación es decidida en forma normativa por la ley nacional de educación del año 2006, la otra proviene del campo de lo cultural y existe desde la creación misma del sistema educativo donde para las clases burguesas no era posible el abandono. De esta manera hay un destino de escolarización prefijado en los estudiantes de clases medias, incluso la etapa formativa puede no detenerse y habitualmente continua en los estudios superiores. Retomando la existencia de malestares producidos a partir de las condiciones de género, la pregunta fundamental versa sobre si esa escolarización doblemente obligatoria se condice con un *estar* agradable, ameno o, por lo menos, no-violento. En un esquema social donde no hay opción de no asistir a la escuela, y cuando en dicha escuela se producen situaciones conflictivas cotidianas que impactan sobre las subjetividades de quienes ocupan posiciones no-hegemónicas, debería atenderse este cruce.

Parte del trabajo intenta dar insumos que puedan justificar el objetivo de poner en relevancia la importancia de instituciones educativas secundarias que sean espacios *habitables*, amenos, agradables, para todas las personas que los conforman, incluyendo a estudiantes y agentes escolares; a las mujeres acosadas, los varones gays perseguidos y los varones cis que no quieren sostener los mandatos. Otra lógica y dinámica escolar donde las personas que la habiten no tengan que dejar su identidad en la puerta de entrada, ni perpetuarla de manera acrítica. Al respecto, escribe Bracchi (2010, p. 2) “que la escuela necesariamente tiene que revisar su modelo organizativo y su modelo curricular, redefinir el tiempo y el espacio escolar para cumplir con el mandato de la obligatoriedad y la universalización”.

Las impugnaciones feministas que se realizan sobre las expresiones de las masculinidades imperantes en el ámbito escolar pueden encuadrarse como demandas/exigencias para que dichos espacios de tornen más habitables. Las discusiones y acciones que irrumpen en la dimensión *pública* escolar y buscan evidenciar, desnaturalizar y argumentar en pos de la equidad de género pueden entenderse como estrategias para construir *habitabilidad*. En otras palabras, ubicando una de las acciones más controversiales, denunciar prácticas violentas a partir de escraches en redes sociales está atravesada, en parte, por la dimensión del placer -para el caso de los escraches motiva la ausencia de éste. Pero también cuando surgen debates áulicos sobre respetar las diversidades o cuando se expresa la necesidad de que los varones cis se deconstruyan. En todas

esas acciones aparece un conflicto de fondo y la necesidad de modificarlo para estar mejor en la experiencia cotidiana escolar.

Las instituciones que conforman el sistema educativo formal siguen teniendo un cierto grado de poder. Claramente no alcanza niveles absolutos como en décadas pasadas, y es notorio que la capacidad de influencia resulta compartida con otras instancias sociales. Sin embargo, el hecho de estar de lunes a viernes, durante varias horas, tantos días y semanas, tantos meses y años, mantiene la posibilidad de enseñar y transmitir conocimientos, destrezas y actitudes que crean en los estudiantes marcos para interpretar el mundo.

En estos términos, el rumbo puede ser promover una educación en la ética del cuidado de las personas, en el uso de las palabras y del diálogo, en la expresión de los sentimientos y de los afectos en el contexto de otras maneras de amar, en la crítica a las actitudes de menosprecio a lo femenino y la otredad, en la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra las personas. Di Leo (2009, pp. 88-89) retoma a Onetto para decir que la escuela “debe constituirse en una institución que propicie el reconocimiento, buscando superar los sentidos actualmente hegemónicos de tolerancia (...) para generar esta apertura hacia la heterogeneidad radical del otro, habilitando la construcción de espacios democráticos, dialógicos y participativos”.

Para cerrar este apartado, interesa mencionar aquellos tópicos que se entienden como relevantes para el estudio de las masculinidades en el marco escolar pero que, al no haber surgido desde el trabajo de campo, no fue posible incluirlos y analizarlos.

Por un lado, queda pendiente qué sucede con la construcción de masculinidades configuradas en identidades trans. Quedan interrogantes sobre si una persona asignada varón al nacer que fluye hacia otra expresión humana pierde privilegios y costos -¿todos o algunos?- o incluso si se ubica jerárquicamente por sobre las sujetas mujeres cis -o al contrario, ¿posiblemente el abandono de lo cis lo rezagaría?-. En caso contrario, una persona que adquiere la identidad masculina luego de asignársele en el nacimiento otra forma, ¿es que hereda privilegios y costos? O ¿Su condición de persona que fuga de la normatividad patriarcal es suficiente para deconstruirse?

Similar a lo anterior, otra cuestión que no fue analizada es si existen -y cómo- formas de masculinidad en personas que no son varones. Se propone que las masculinidades no surgen

desde una esencia innata, sino que remite a una posición social a partir de ciertas configuraciones. La pregunta radica en si hay encarnaciones performativas de algún tipo de masculinidad en mujeres cis, y qué sucede en términos relaciones al respecto. ¿Alcanzan los ejes centrales que se han construido para analizar las masculinidades imperantes -jerarquía, dominio, expropiación, privilegio, costo y misoginia-? En caso de existir, ¿puede hablarse de masculinidad imperante?

Por último, cuál es el grado de incidencia que detentan los posicionamientos de los agentes escolares. Esta idea aplica para quienes se reivindican feministas como para quienes se oponen. Sin otorgar centralidad adultocéntrica, sería interesante poder dar cuenta qué sucede cuando quienes coordinan los procesos cotidianos escolares dirimen los debates y conflictos desde alguna de ambas perspectivas. ¿Agentes escolares feministas serían suficientes para promover deconstrucciones de posturas patriarcales? O ¿Agentes escolares que niegan el feminismo podrían desalentar los avances del momento histórico y lo que las estudiantes sostienen?

BIBLIOGRAFÍA.

- AMUCHÁSTEGUI HERRERA, A. (2006) “¿Masculinidad(es)?: los riesgos de una categoría en construcción”. En Careaga, G. y Cruz Sierra, S. (comp). *Debates sobre masculinidades*. México: UNAM.
- ARTIÑANO, N. (2015) *Masculinidades incómodas: jóvenes, género y pobreza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio.
- BADINTER, E. (1993) *XY. La identidad masculina*. Colombia: Norma.
- BLEICHMAR, S. (2014) *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- BONINO MÉNDEZ, L. (2003) “Masculinidad hegemónica e identidad masculina”. En *Dossiers Feministes* 6, pp. 7-36. Castellón: Universitat Jaume I de Castellón.
- BOURDIEU, P. (1998) [1979] *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Traducción de Ruiz de Elvira, M. Buenos Aires: Taurus.
- BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1996) [1979] *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Traducción de Melendres, J y Subirats, M. México: Laia.
- BRACCHI, C. (2010) “Las políticas de inclusión y la escuela secundaria. El impacto de la AUH en la secundaria de la provincia”. Ponencia presentada en IV Jornadas sobre el Programa Asignación Universal por Hijo. Buenos Aires: AAPS, REDAIC, AMIA y UNICEF. Recuperado de: https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/03/bracchi_politicas-inlusic3b3n-y-escuela-secundaria1-auh.pdf [27/12/2020].
- BRANZ, J. (2015) *Deporte y masculinidades entre sectores dominantes de la ciudad de La Plata. Estudio sobre identidades, género y clase*. Tesis de doctorado. La Plata: UNLP.
- BRANZ, J. (2017) “Masculinidades y Ciencias Sociales: una relación (todavía) distante”. En *Revista Descentrada*, 1(1), e006. Recuperado de: <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe006> [27/12/2020].
- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRITZMAN, D. (1996) “O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo”. En *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n.21(1), p. 71-96.
- BURÍN, M. y MELER, I. (2009) *Varones: género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.

- BUTLER, J. (2001) *El género en disputa*. México: Paidós.
- BUTLER, J. (2009) “Dar cuenta de sí mismo”. En: *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BUTLER, J., y LOURTIES, M. (1998). *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. En Debate Feminista, 18. Recuperado de: <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526> [27/12/2020].
- CARABÍ, A. y ARMENGOL, J. (edit.). (2015) *Masculinidades alternativas en el mundo de hoy*. Barcelona: Icaria.
- CAREAGA, G. y CRUZ SIERRA, S. (comp) (2006) *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México: UNAM.
- CASALE, R. (2008) “Algunas reflexiones sobre la agenciación”. Ponencia en VII Jornadas de Investigación en Filosofía, 10-12 de noviembre de 2008, La Plata. Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.446/ev.446.pdf [27/12/2020].
- CAZÉS MENACHE, D. (2006) “El tiempo en masculino”. En Careaga, G. y Cruz Sierra, S. (coord.). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México: UNAM.
- CEIRANO, V. (2000) “Las representaciones sociales de la pobreza”. En Revista Cinta de Moebio 9, pp. 337-350. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/09/ceirano.html> [27/12/2020].
- CHAVES, M. (2005) "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". En Revista Última Década, n° 23, Valparaíso.
- CHAVES, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- CINGOLANI, J. y SEGURA, R. (2020) “Barrios de trabajadores. (Des)arraigos, consumos culturales y lenguaje de clase (media) en barrios centrales de las localidades del corredor sur”. En Segura, R. y Chaves, M. (coords.) *De acá para allá: experiencias metropolitanas en el corredor sur de la región metropolitana de Buenos Aires. Sociabilidades, circuitos y movilidades en distintas clases sociales*. La Plata: [en prensa].
- CONNEL, R. (1997) La organización social de la masculinidad. En Valdes, T y Olavarría, J (edit.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de las mujeres n° 24.
- CONNELL, R. (2001) “Educando a los Muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”. En *Nómadas* (Col), núm. 14, abril, pp. 156-171. Bogotá: Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013> [27/12/2020].

- CONNELL, R. (2003a) “Adolescencia en la construcción de masculinidades contemporáneas”. En Olavarría, J. (comp.). *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO - Sede Chile.
- CONNELL, R. (2003b) *Masculinidades*. México: UNAM.
- CONNELL, R. y MESSERSCHMIDT, J. (2005) “Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept”. En *Gender and Society*, Vol. 19, No. 6 (Dec., 2005), pp. 829-859. Traducción propia. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27640853> [27/12/2020].
- DE ALBA, A. (1998) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- DE SILVA, T. (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- DE SOUZA MINAYO, M. (2003) “Capítulo 1. Ciencia técnica y arte: el desafío de la investigación social”. En *Investigación Social. Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar.
- DI LEO, P. (2009) “Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias”. En *Revista Tramas* 31, pp. 67-100. México: UNAM.
- DI LEO, P. (2010) “Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente”. En *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 56(3), pp. 183-191.
- DÍAZ-AGUADO, J. (coord.) (2009) “Prevenir la violencia de género desde la escuela”. En *Revista de Estudios de Juventud* n° 86, pp. 31-46. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-04.pdf> [27/12/2020].
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2008) “Circular 1 para directores: la secundaria de la provincia”. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2013) “Comunicación conjunta 2/13: violencia ámbito familiar”. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2013) “Comunicación conjunta 4/13: educación física por sección y no por género”. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2015) “Comunicación conjunta 1/15. Educación Sexual Integral”. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2015) “Comunicación 3/15. Ni una menos”. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2016) “Comunicación conjunta 1/16: semana de la ESI”. Buenos Aires.

- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2016) “Comunicación 2/16. Derecho a vivir una vida sin violencia”. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2016) “Comunicación 4/16. EDI y dispositivos de intervención”. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2016) “Comunicación Conjunta 2/16”. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2017) “Comunicación Conjunta 1/17: La Lección Más Grande del Mundo”. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2017) “Comunicación Conjunta 2/17”. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2017) “Comunicación Conjunta 6/17. Educar en Igualdad. Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2019) “Comunicación 1/19. CFE”. Buenos Aires.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- ELIZALDE, S. (2009) “Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud”. En Revista Argentina De Estudios De Juventud, 1. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1475> [27/12/2020].
- ELIZALDE, S. y PÉCHIN, J. (2009) “El otro placard. Regulaciones institucionales en torno a la diversidad sexual juvenil”. En Revista Ciencias Sociales 74, pp. 26-31, noviembre. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/Revista-Ciencias-Sociales-74-dossier-05.pdf> [27/12/2020].
- FAUR, E. (2016) *Mitomanías de los sexos. Las ideas del siglo XX sobre el amor, el deseo y poder que necesitamos desechar para vivir en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiún.
- FASTEAU, M. (1976) *La máquina masculina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- FLORES BERNAL, R. (2005) “Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida”. En Revista Iberoamericana de Educación N° 38 (2005), pp. 67-86. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a04.pdf> [27/12/2020].
- GARCÍA CANAL, M. (2015) “Del cuerpo utópico al sujeto ético”. En: Revista Tramas. Departamento de Educación y Comunicación, UNAM-Xochimilco (en prensa). México.
- GODÍNEZ MÉNDEZ, W. (2017) “¿Qué y cómo restituir violaciones a derechos humanos? Lineamientos para una reparación del daño integral”. En: Revista electrónica Amicus Curae, Vol

- 1, No 10 (Mayo-agosto 2017), pp. 6-28. México: UNAM. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/amicus/issue/view/4790/showToc> [27/12/2020].
- GONICK, M., RENOLD, E, RINGROSE, J. y WEEMS, L. (2009) “Rethinking Agency and Resistance What Comes After Girl Power?”. En *Girlhood Studies* 2(2), Winter 2009, pp. 1–9. Traducción propia. Recuperado de <https://doi.org/10.3167/ghs.2009.020202> [27/12/2020].
- GUBER, R. (2005) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- HALL, S. (2003) “Capítulo 1. Introducción: ¿quién necesita «identidad»?” En: Hall, S. y Du Gay, P (comp.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HERNÁNDEZ, O. (2008) “Estudios sobre masculinidades. Aportes desde América Latina”. En: *Revista de Antropología Experimental* n° 8. Texto 5, pp. 67-73. Jaén: Universidad de Jaén.
- HERNÁNDEZ, F., VIDIELLA, J., HERRAIZ F. y SANCHO, J. (2007) “El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades”. En *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, pp. 103-125.
- ILLERA ARIÑO, J. (2017) “Los estereotipos de género que influyen en las clases de Educación Física”. En: *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, año 22, N° 227, Abril de 2017. Buenos Aires. Recuperado de <https://bit.ly/3hNeOpz> [27/12/2020].
- JOCILES RUBIO, M. (2001) “El estudio sobre las masculinidades. Panorámica general”. En *Gazeta de Antropología*, 17, artículo 27. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7487> [27/12/2020].
- KIMMEL, M. (2001) “Masculinidades globales: restauración y resistencia”. En SÁNCHEZ PALENCIA, C. e HIDALGO, J. (eds.). *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad*. Lérida: Universitat de Lleida.
- LINDÓN, A. (1999) “Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social”. En *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. II, núm. 6, pp. 295-310.
- LINS RIBEIRO, G. (1999) “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica”. En *Cuadernos de Antropología Social, Sección Antropología Social*, Vol. 2, N°. 1, 1989, pp. 65-69. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA.
- LITICHEVER, L. (2020) “Sacate la gorra que estás en la escuela: modos de estar en las escuelas”. En Southwell, M. (dir.). *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- LOMAS, Carlos (2007) “¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad”. En *Revista de Educación*, 342, pp. 83-101.
- LOPES LOURO, G. (2000) “Pedagogias das Sexualidades”. En: Lopes Louro, G. (Org.). *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MACÓN, C. (2010) “Acerca de las pasiones públicas”. En *Revista Deus Mortalis*, núm. 9, pp. 261-286. México: UNAM.

- MACÓN, C. (2013) “Sentimus ergo sumus: el surgimiento del ‘giro afectivo’ y su impacto sobre la filosofía política”. En *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, vol. 2, núm. 6, pp. 1-32. Recuperado de <http://rlfp.org.ar/revista/index.php/RLFP/article/view/49/34> [27/12/2020].
- MARGULIS, M. y URRESTI, M. (2008) “La juventud es más que una palabra”. En Margulis, M. (edit). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- MARISTANY, J. y PERALTA, J. (comp.). (2017) *Cuerpos minados. Masculinidades en Argentina*. La Plata: EDULP
- MARRADI, A.; ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. (2007) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- MELER, I. (ed.) (2017) *Psicoanálisis y género. Escritos sobre el amor, el trabajo, la sexualidad y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- MOLINA, G. (2014) “Escuela, jóvenes y género: arena de discusiones y controversias políticas”. En *Cuadernos de Educación Año XII – Nº 12 – noviembre 2014*.
- MOLINA, G. (2015) “Escuela y sexualidades adolescentes. Aportes desde la perspectiva socioantropológica”. En *Revista del IICE /38, ISSN 2451-5434*.
- MORENO, S. (2016) “Varones y masculinidades en clave feminista: trascendiendo invisibilidades, ausencias y omisiones”. En *Revista Sexualidad, Salud y Sociedad*, (22), pp. 249-277. Rio de Janeiro. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.11.a> [27/12/2020].
- MORGADE, G. (2009) *Trabajo docente, perspectiva de género y educación: la perspectiva de género en la educación: trabajo docente y educación*. Buenos Aires: Confederación de Educadores Argentinos.
- MORGADE, G. (comp.). (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- NÁPOLI, M. (2011) “Voluntad y agencia, o el resto metafísico de Judith Butler”. En VIII Jornadas de Investigación en Filosofía, 27 al 29 de abril de 2011, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1310/ev.1310.pdf [27/12/2020].
- NOEL, G. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. San Martín: UNSAM edita.
- NÚÑEZ, P. (2007) “Los significados del respeto en la escuela media”. En *Propuesta Educativa*, (27), pp. 80-87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041699010> [27/12/2020].
- NUÑEZ, P. (2019) “La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía en argentina”. En *Revista SOCIALES* 56 [enero-junio 2019].

-NÚÑEZ NORIEGA, G. (2016) “Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?”. En *Revista Culturales*, 4(1), pp. 9-32. Recuperado de <http://culturales.uabc.mx/index.php/Culturales/article/view/305> [27/12/2020].

-NÚÑEZ, P. y BÁEZ, J. (2013) “Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria”. En *Revista del IICE /33* (2013), pp. 79-92.

-NÚÑEZ, P. y LITICHEVER, L. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

-OLAVARRÍA, J. (2003) “¿En qué están los varones adolescentes? Aproximación a estudiantes de enseñanza media”. En: Olavarría, J. (comp.). *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO - Sede Chile.

-OLIVEN, R. (2014) “Capítulo 8. Clase media, consumo y ciudadanía”. En Adamovsky, E., Visacovsky, S. y Vargas, P. (comp.) *Clases medias: nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología*. Buenos Aires: Ariel.

-PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (comp.) (2014) *Jóvenes y escuela: relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.

PÉCHIN, J. (2009) “¿Hacia el fin de la escolaridad militarizada?”. En *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 1(1). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1476> [27/12/2020].

-PÉCHIN, J. (2013a) “¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar”. En *Revista Ibero-americana de educação*. N.º 62, pp. 181-202.

-PÉCHIN, J. (2013b) “De la indicación de ‘perversiones’ por parte de la(s) norma(s) a la ‘perversión’ política de la (a) normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho?”. En *Revista LES Online*; vol. 5, pp. 47-60. Recuperado de <https://lesonlinesite.files.wordpress.com/2017/03/sujetxs-de-deseo-como-sujetxs-de-derecho.pdf> [27/12/2020].

-PEÑA CALVO, J. y RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. (2005) “Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos”. En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 112, pp. 165-196. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_112_071168337170421.pdf [27/12/2020].

-PRECIADO, B. (2002) *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Operaprima.

-RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. (2007) “Identidad masculina y contexto escolar: Notas para un debate”. En *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, pp. 397-418.

-RAMÍREZ RODRÍGUEZ, J. (2006) “¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión”. En Careaga, G. y Cruz Sierra, S. (comp). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México: UNAM.

- RAMÍREZ RODRÍGUEZ, J. (2008) “Ejes estructurales y temáticos de análisis del género de los hombres. Una aproximación”. En: Ramírez Rodríguez, J. y Uribe Vázquez, G. (coords.). *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*. México: PyV Editores.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. y PEÑA CALVO, J. (2005) “Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos” En Revista Reis, 112/05 pp. 165-194.
- REGUILLO, R. (2005) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (1983) “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio.
- SARDI, V. (2017) *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria: prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Grupo editor universitario.
- SCHARAGRODSKY, P. (2004) “Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género”. En *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr., pp. 59-76.
- SCHARAGRODSKY, P. (2007) *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <https://bit.ly/3lv0ux7> [27/12/2020].
- SEGATO, R. (2009) “Indagaciones sobre violencia y género. Construyendo nuevas categorías. Entrevista por Celeste Pérez Álvarez”. En Revista Al Sur de Todo. Recuperado de <http://www.alsurdetodo.com/?p=336> [27/12/2020].
- SEGATO, R. (2010) *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- SEIDLER, V., MORENO, H., y AMADOR, C. (1995). “Los hombres heterosexuales y su vida emocional”. En *Debate Feminista*, 11, pp. 78-111. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42625345> [27/12/2020].
- SICK, K. (2014) “Capítulo 1. El concepto de clases medias. ¿Noción sociológica o eslogan político?”. En Adamovsky, E., Visacovsky, S. y Vargas, P. (comp.) *Clases medias: nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología*. Buenos Aires: Ariel.
- SOUTHWELL, M. (dir.) (2020) *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- TAYLOR, Ch. (1992) “La política del reconocimiento”. En *Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*. México: Fondo de Cultura.
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

- TOMASINI, M. (2013) “Hacerse el malo. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina”. En *Revista Sexualidad, Salud y Sociedad* n° 15, dec., pp. 86-112.
- TOMASINI, M., BERTARELLI, P., CÓRDOBA, M., y PEIROTTI, A. (2012) “Corporalidades y género. Reflexiones acerca de la regulación de los cuerpos de las jóvenes en la escuela”. En *Actas del 2º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: “Lo personal es político”* (Vol. 1, No. 1).
- TOMASINI, M. y BERTARELLI, P. (2014) “Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género”. En *Quaderns de Psicologia*, 16(1), pp. 181-199. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1199> [27/12/2020].
- VARELA, J. (2009) “Sociología de la educación. Algunos modelos críticos”. En Román Reyes (dir.) *Diccionario crítico de ciencias sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm [27/12/2020].
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006) “La investigación cualitativa”. En Vasilachis De Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VISACOVSKY, S. (2014) “Estudios sobre clase media desde la antropología social”. En Adamovsky, E., Visacovsky, S. y Vargas, P. (comp.) *Clases medias: nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología*. Buenos Aires: Ariel.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.
- WELLER, W. (2017) Investigaciones sobre juventud en Brasil: género y diversidad. En: *Ciudadánías*, n° 1, primer semestre de 2017, ISSN 2545-7977.

EPÍLOGO.

Treinta años más tarde, se veía obligado una vez más a llegar a la misma conclusión: no había duda de que las mujeres eran mejores que los hombres. Eran más dulces, más amables, más cariñosas, más compasivas; menos inclinadas a la violencia, al egoísmo, a la autoafirmación, a la crueldad. Además eran más razonables, más inteligentes y más trabajadoras.

En el fondo, se preguntaba Michel observando los movimientos del sol sobre las cortinas, ¿para qué servían los hombres? Puede que en épocas anteriores, cuando había muchos osos, la virilidad desempeñara un papel específico e insustituible; pero hacía siglos que los hombres, evidentemente, ya no servían para casi nada. A veces mataban el aburrimiento jugando partidos de tenis, cosa que era un mal menor; pero a veces les parecía útil hacer avanzar la historia, es decir, provocar revoluciones y guerras, esencialmente. Además del absurdo sufrimiento que causaban, las revoluciones y las guerras destruían lo mejor del pasado, obligando siempre a hacer tabla rasa para volver a edificar. Si no se inscribía en el curso regular de un avance progresivo, la evolución humana cobraba un cariz caótico, desestructurado, irregular y violento. Los hombres, con su amor por el riesgo y el juego, su grotesca vanidad, su irresponsabilidad (...), eran directamente responsables de todo eso. Desde todos los puntos de vista, un mundo compuesto sólo de mujeres sería infinitamente superior; evolucionaría más despacio pero con regularidad, sin retrocesos ni nefastas reincriminaciones, hacia un estado de felicidad común.

Michel Houellebecq en “Las partículas elementales” (1999).