

“Básicamente... no ser idiota”: discursos sobre género y masculinidades en espacios educativos de la Ciudad de La Plata.

Autor: Martin Dragone

Pertenencia institucional: FaHCE- UNLP

Mail: martin.dragone9@gmail.com

Introducción

En los últimos años, han cobrado una fuerza renovada las temáticas de géneros y sexualidades en los espacios escolares, las cuales por supuesto no eran novedosas. Diversxs especialistas e investigadores señalaron y mostraron de qué modos esos ámbitos estaban ampliamente generizado desde sus comienzos, y se fue ampliando para echar luz sobre otras aristas: el *currículum*, la división por género de las actividades, los códigos de vestimenta, etc. También ingresaron debates de la arena política y social, como el “Ni una menos” o, a partir del 2018, los debates por la ley de interrupción voluntaria del embarazo –finalmente sancionada en el 2020- (Faur, 2019). Una escena escolar frecuente –aunque no tan omnipresente como en su momento- fueron y son los pañuelos verdes y celestes, en apoyo o en contra de dicha ley.

La pandemia del Covid-19 a principios del 2020 significó un quiebre en múltiples aspectos de la vida humana tal cual la conocíamos. Entre ellas, las escuelas y espacios educativos fueron transformados desde la presencialidad (elemento constitutivo de su tarea) hacia una “virtualidad forzosa” (Di Piero y Chappino, 2021), en muy diferentes situaciones y posibilidades de continuar la enseñanza y el aprendizaje. En esas rupturas, la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI) y de intercambios que giren en torno a temáticas de sexualidad, vínculos afectivos, se vieron cada vez más espinosos de producirse.

El concepto de masculinidades -por cierto, no unívocamente significado- tiene una historia (relacionalmente) corta en los estudios sociales. Si el feminismo ya comenzaba a romper con la idea de la(s) mujer(es) como esencias ahistóricas, y cuestionaba las desigualdades de género -desde por lo menos más de dos siglos-, la idea de las masculinidades como algo no evidente comenzó con mayor fuerza en el último tercio del siglo pasado. Esos desfases temporales nos muestran algo que podemos ver en distintas áreas que estudian la masculinidad: ésta como noción estable y autoevidente por sí misma. Interpelar esa

representación -que se reproduce de manera ideal en medios de comunicación, piezas culturales, redes sociales-, es uno de los objetivos de este campo de estudio.

En este trabajo intentaremos mostrar un breve recorrido por algunos aportes significativos para abordar las masculinidades, en clave de hojas de ruta para su estudio en las escuelas. Luego avanzaremos en mostrar algunas producciones que, desde diferentes posiciones e intereses, estudiaron las escuelas, las aulas, los grupos, los vínculos desde una perspectiva atenta a los géneros. Finalmente, desde la perspectiva del análisis del discurso (Southwell, 2008; 2020), integraremos algunos hallazgos de nuestra investigación en curso¹, recuperando las voces de jóvenes que reflexionan sobre qué es lo masculino, lo femenino, cómo se define y qué lugar ocupa la escuela en tanto institución cargada de valores y representaciones de género.

Breve excursión conceptual: aportes desde la teoría feminista y los estudios de género

Los estudios de género nos aportaron al campo de las ciencias sociales una línea de trabajo que recupera una dimensión nodal para comprender diversas prácticas y discursos. Si bien es amplio y heterogéneo, el campo nos traza algunas áreas a interpelar para comprender el funcionamiento y emergencia de lo que se denomina el sistema sexo-género (Rubin, 1986). Esta idea es central, en tanto sistematiza las ideas previas de la construcción social de lo femenino (que encontramos en Virginia Wolff, o en Simone de Beauvoir, entre otras), a partir de identificar mecanismos por los cuales diferencias biológicas y anatómicas se interpretan como desigualdades en lo social. Y, a su vez, aporta una idea que será trabajada ampliamente por científicos y activistas décadas después, la idea de que entre lo “masculino” y “femenino” no media sino un trabajo complejo de identificaciones binarias. “Requiere represión: en los hombres, de cualquiera que sea la versión local de rasgos ‘femenino’; en las mujeres, de la versión local de rasgos ‘masculinos’” (Rubin, 1986: 115).

En esos rasgos, sobresale la anatomía, no solo a partir de los genitales. La mirada naturalista afirma la correspondencia necesaria entre estos y la identidad social, ya que una deriva de la otra. Sin embargo, eso se corta cuando integramos a esa mirada personas intersex o

¹ Este trabajo se enmarca en mi tesis de Maestría sobre masculinidades en las escuelas, que se encuentra en proceso de recolección y análisis de datos, sobre todo con diversos trabajos de campo en dos escuelas de la ciudad de La Plata.

transgénero. También las interrogaciones de Wittig (2006) al sistema heterosexista, a partir de la interpelación que las lesbianas (como categoría política y sexual) pueden significar. Desde allí se podría llevar a cabo un trabajo de cuestionamiento y desnaturalización: “(...) al admitir que hay una división «natural» entre mujeres y hombres, naturalizamos la historia, asumimos que «hombres» y «mujeres» siempre han existido y siempre existirán. No sólo naturalizamos la historia sino que también, en consecuencia, naturalizamos los fenómenos sociales que manifiestan nuestra opresión, haciendo imposible cualquier cambio” (Wittig, 2006: 33).

Para ello, cuestionar la categoría de cuerpo fue central en la teoría feminista, con un impulso renovado a partir del giro deconstructivista de los ‘80. Teorías que oscilan desde lo social como puro discurso, subjetividad y pocas certezas fijas, hasta otros puntos donde lo construido puede encontrar un punto de anclaje y estabilizarse. Ese recorrido puede ser rastreado en Butler (2002; 2007), y en sus diversos trabajos que fueron reelaborando algunas de sus ideas. Desde sus primeras publicaciones, vemos un pasaje desde una teoría donde el género es performativo, actuado y reencarnado constantemente por lxs sujetos. Esos guiones que permiten hacer de la ficción género una realidad. Por otro lado, que se encuentran establecidos exteriores a esos guiones, que no pueden ser inteligibles desde la malla de significaciones hegemónica. Allí, lxs personas que se identifican como gays, lesbianas, trans (entre otrxs), son ese “fantasma” que acecha la estabilidad del sistema sexo-género, y que no son incluidos produciendo esa estabilidad (lo abyecto).

Por otro lado, ya pronto se fue haciendo claro la insuficiencia o, mejor, la miopía de mucha de la producción teórica y política de esas décadas. Fundamentalmente, la crítica más incisiva vino de las feministas de color, que mostraron los sesgos que las producciones del feminismo hegemónico tenían. Mostraron que desde dónde se hablaba no estaba nunca explicitado, muy por el contrario, se lo tomaba como evidente, y que esa evidencia era generalmente la voz de una mujer blanca, de clase media. Autoras como bell hooks (2004) aportaron algunas de las miradas más incisivas al respecto. Afirmaba que “Las feministas privilegiadas han sido incapaces de hablar a, con y para diversos grupos de mujeres porque no comprendían la interdependencia de las opresiones de sexo, raza y clase o se negaban a tomarse en serio esta interdependencia” (p.48). Mostrar que las formas de experiencia no eran isomórficas por el

hecho de haber nacido mujer, que no había algo estable que permanecía inalterable, sino que las sociedades racistas y clasistas generaba un nuevo tipo de intersección y nuevas subjetividades.

Un punto importante, antes de continuar nuestro recorrido, es marcar que entendemos al género no como sinónimo de mujeres, sino que también refieren a lxs sujetos que se identifican como varones cis hetero. Varias autorxs señalaron esta característica del género (Lagarde, 1996; Bach, Roulet y Santa Cruz, 1997; Aresti, 2020), lo que nos permite retomar lo postulado al comienzo de este trabajo, e interpelar las masculinidades como algo problemático, en movimiento.

Según Fabbri (2021), se puede entender a la masculinidad como un dispositivo de poder, que refiere al “(...) conjunto de discursos y prácticas a través de las cuales los sujetos asignados varones al nacer serán socialmente producidos como tales, en el marco de un orden de género cis hetero patriarcal” (Fabbri, 2021: 33). Esto permite sistematizar las miradas en torno al sistema de sexo-género, entendiendo que las diferencias de formas, identificaciones, producciones tienen lugar en un marco político. Por ende, muchas veces echar mano a descripciones acerca de comportamientos, formas de pensar, de hablar nos deja un escenario descriptivo sobre cuáles serían los rasgos que se identifican con lo masculino. Si bien esta forma de comprender las masculinidades nos es útil para observar los contrapuntos, los complejos escenarios donde se desarrollan y se ponen en juego formas de hacer género, sin embargo, no logramos dar cuenta del género como institución política, como constructora de sensibilidades, posiciones de poder, lugares en la distribución de las tareas socialmente relevantes desiguales.

Siguiendo la clásica definición de Connell², ella refiere al concepto de masculinidad hegemónica, buscando visibilizar las relaciones de poder que dicho ordenamiento construye, visibilizando las desigualdades, exclusiones, jerarquizaciones. Interesa destacar que la masculinidad hegemónica no es un bloque macizo de dominación, sino que opera, o es visto muchas veces como, un conjunto de expectativas normativas que funcionan como parámetro, a partir del cual medir en una escala cuanto más cerca o más lejos de ella se encuentra un

² Si bien el concepto fue objeto de crítica por su carácter reificador de las dinámicas de género, su autora amplió posteriormente sus definiciones iniciales para dar lugar a las objeciones, así como aclarar algunos malentendidos de las primeras lecturas del concepto. Véase Connell y Messerschmidt (2005).

sujeto masculino. Pero a riesgo de caer en un enfoque culturalista, la autora remarca que “(...) la hegemonía es más probable de establecerse solo si hay alguna correspondencia entre ideales culturales y poder institucional, colectiva si no individual³” (Connell, 2005, p.77 – traducción propia-).

Creemos que la idea de hegemonía (retomada de Gramsci) continúa siendo útil en cuanto incluye una mirada dinámica, atenta a las maneras en que se construye dominación social a partir no de la fuerza física (aunque exista), sino de la complicidad, asentimiento con una determinada forma de vida. Así, comportarse de acuerdo a las características atribuidas a la masculinidad hegemónica (fuerza, agresividad, penetración, no demostrar sentimientos, etc.) se entiende en el contexto de la formación de subjetividades que dicha masculinidad recrea. Pero, ¿Qué ventajas otorga a los sujetos considerados socialmente masculinos? Este orden, afirma Fabbri (2021), refiere a una noción extractivista del tiempo y los recursos de las otras identidades de género (en especial, las mujeres), en beneficio de privilegios que mantienen los varones cis hetero⁴, aunque no sean parte de los grupos que representan lo hegemónico, ya que incluso quienes son subordinados en este esquema se benefician de los dividendos del patriarcado (Connell, 1997).

Escuelas como espacios sexuados: breves apuntes históricos

En el camino que lleva desde los orígenes de los sistemas educativos hasta hoy se pueden identificar procesos que delinear determinadas cosmovisiones sobre los arreglos sociales de género. Lejos de estar ausentes, son parte integrante –aunque implícita- de los arreglos espaciales, los vínculos, las asignaturas que permean formas de ser y estar en las escuelas (Morgade, s/d; Péchin, 2013). Haremos una breve mención para introducir y reafirmar que en todas las épocas las escuelas fueron (y son) escenarios donde se reproducen elementos de su exterior, así como también se introducen otros distintivos a su interior. Empero, hubo a su vez prácticas que intentaron cuestionar o complejizar alguna de sus matrices.

³ “(...) hegemony is likely to be established only if there is some correspondence between cultural ideal and institutional power, collective if not individual”.

⁴ El trabajo de Faur y Pereyra (2020) nos aporta datos para entender la magnitud de la diferencia a la hora de las tareas de cuidado en los hogares y el carácter feminizado de dichas tareas. Según las autoras: “La dedicación promedio semanal a actividades domésticas y de cuidado por parte de las mujeres es 9 horas superior a la de sus pares varones. En los hogares en los que hay hijos de hasta 12 años, esta brecha entre géneros asciende a 15 horas semanales” (Faur y Pereyra, 2020, p. 352).

En las décadas en la cual se fue constituyendo el Estado Nación argentino y se fue institucionalizando el sistema educativo, podemos ver cómo el *curriculum* marca claramente una diferenciación por género. Scharagrodsky (2005) muestra que la educación física permitió ser un campo para la cristalización de niñas y niños con determinadas características, que debían sostener una oposición entre sí. Además, materias como economía doméstica, para las niñas, o ejercicios militares, para los niños, constituyeron senderos por los cuales irían desarrollándose en su socialización de género. La escuela marca impronta en los cuerpos y los gestos que debían adquirir lxs futurxs ciudadanxs.

Durante el siglo XX continuaron estabilizándose estos significados en torno a los comportamientos esperados de varones y mujeres, siendo la escuela y las revistas infantiles lugares primordiales para su difusión (Bordagaray y Gorza, 2009). Las dictaduras militares, “autodefensoras” de la familia y la religión, en un marco de disciplinamiento y terror, profundizó miradas que buscaban recuperar una idea de nacionalidad ligada a los roles sociales tradicionales y, por otro, intentaba destronar los quiebres generacionales que significaron las décadas de los 60 y 70. Encarcelamientos, cortes de pelo, razzias (que continuaron una vez vuelta la democracia) y, en la última dictadura militar, desapariciones, robo de bebés, torturas. La juventud apareció como sospechosa, fuera de control, cuerpos a ser intervenidos por las autoridades. Lograr un control capilar e imponer la mirada conservadora se hacía una necesidad imperiosa, ya que “(...) además del control estricto de la infancia, el reforzamiento de los roles tradicionales era considerado importante para evitar la desintegración de la familia y del tejido social” (Osuna, 2017: 1106).

La vuelta de la democracia significó un reverdecer de diversas manifestaciones culturales, artísticas, con una traducción en sonidos, películas que podían contar una experiencia vital que tenía en el disfrute, el goce, la desfachatez características de los nuevos tiempos posdictadura. La sexualidad fue otro de los tópicos que vieron una menor restricción y mayor circulación pública.

Respecto a al vínculo Estado- jóvenes, tuvieron un énfasis especial campañas y políticas preventivas de enfermedades de transmisión sexual, por un lado, y los embarazos adolescentes, por el otro. Significaron una centralidad en el campo de la preocupaciones de diversas instituciones desde los años 80 (Zemaitis, 2021).

A partir de estos años⁵ comienzan a cambiar los paradigmas respecto a cómo se visualizaban las infancias y juventudes, sobre todo desde regulaciones estatales y supranacionales. La Convención de los Derechos del Niño (1989), que legisla que todx sujetx entre los 0 y los 18 años es también un sujetx de derechos. En Argentina, será ratificada en la Constitución de 1994 y legislada en por la Ley 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes, que dedica extensos apartados a sus derechos exigibles, de trato igualitario entre personas, de no discriminación ni acceso a diferentes derechos, y de constituir las medidas necesarias para garantizarlos en caso de dificultades u trabas económicas, de salud, de zona de residencia, etc.

Y es la Ley 26150/06 que da un paso muy significativo respecto de la sistematización, centralidad estatal y coordinación de la educación sexual en nuestro país. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral contempla, promueve una mirada transversal, que logre incorporar, además de la histórica mirada biologicista y reproductiva, otras que pongan el afecto, el deseo, la diversidad en su centro programático. El correlato práctico fueron los lineamientos curriculares del 2008, donde también se destaca una cosmovisión donde la sexualidad, su ejercicio pleno, no proviene únicamente de que lxs niñxs y jóvenes sean depositarios de información científica (anticonceptivos, genitales, etc.), sino que implica un cuestionamiento a un orden de género, de relaciones entre generaciones y diversas identidades y expresiones deseantes. Así, “(...) la dimensión cognitiva se articula con la ética así como con los aprendizajes en el plano de la afectividad” (Minedu, 2008: 10).

En este recorrido intentamos poner de manifiesto el carácter generizado de los arreglos y prácticas escolares en diferentes periodos de la conformación del sistema educativo. Muchas veces se hace de manera no declarada, otras cristalizando en el *curriculum* o en resoluciones, documentos, leyes que ordenan los diferentes niveles y subsistemas. Sin embargo, muchas veces hay formas menos visibles, menos rastreables en la letra, con lo que se hace necesario un acercamiento etnográfico las formas como viven cotidianamente en las escuelas, cómo se

⁵ Se destacan desde los '70 convenciones y documentos por parte de Organismos Internacionales cuya agenda empieza a concebir como sujeto de derecho a las infancias y las juventudes, y a los estados garantes de protección, promoción y cuidado. Promueven, asimismo, un enfoque que tenga a esta población “(...) como ‘una audiencia prioritaria’ de estas políticas” (Báez, 2016: 73).

relacionan lxs jóvenes, qué categorías reproducen actores institucionales y permean las prácticas del día a día. Es decir, qué escuelas y para quiénes son habitables.

Escuelas, jóvenes y género

Desde estas líneas, continuamos los planteamientos constructivistas acerca de la categoría juventud(es). Diversos trabajos han descrito y reflexionado largamente sobre el asunto (Bourdieu XXX; Margulis y Urresti, 1998; Reguillo Cruz, 2000; Chaves, 2005; Pérez Islas, 2008). Por otro lado, es interesante comprender que las subjetividades no se forman en el vacío, sino en contextos y situaciones sociales que comparten personas unidas por diversas características: edad, clase, género, etnia, localización geográfica, entre otras. Es decir, no por haber nacido en años iguales o similares, o por vivir en zonas cercanas per se existen vínculos entre las formas en que cada sujeto experimenta o vivencia su vida. Más bien, depende de determinadas formas de relación entre las características mencionadas más arriba que puede llegar a darse una posibilidad de compartir y traducir diversos escenarios a significaciones intersubjetivas.

Las instituciones escolares, a su vez, son parte de los procesos de individualización y diferenciación cada vez más crecientes, en contextos de acelerados cambios sociopolíticos, económicos y culturales. Por ende, los sistemas educativos sufrieron procesos de heterogeneización, donde se suceden propuestas, ordenamientos institucionales de muy variadas tramas (Amuchástegui, 2000). Aquello que identifica la autora en rituales escolares como formar al comienzo de clase, o los actos escolares patrios, podemos ubicarlo también respecto de la educación sexual de y en las escuelas. Escuelas con proyectos institucionales donde se planifican desde talleres, jornadas y propuestas transdisciplinarias, pasando por arreglos inter pares, por materias, hasta escuelas donde solo se construye a partir del interés de cada docente, aislado del resto de sus pares. Si se quiere, con esto último referimos a las condiciones institucionalizadas donde se manifiestan concepciones vinculadas a los géneros en las escuelas.

Pero lxs jóvenes hacen género (West y Zimmerman, 1987) todo el tiempo, en el sentido dado por lxs autorxs: “(...) ‘hacer’ género no es siempre vivir de acuerdo a concepciones normativas de feminidad o masculinidad; es involucrarse en comportamientos *a riesgo de*

valoraciones de género”⁶ (West y Zimmerman, 1987, p. 136 –cursivas en el original-). En las escuelas, lxs jóvenes deben convivir con normativas, reglamentos, acuerdos institucionales, pero también con representaciones que moldean conductas, discursos que constituyen matrices de inteligibilidad y que son diferenciadas a partir de construir recorridos ligados a la masculinidad y otros ligados a la feminidad. No solo se constituyen así mismos, sino son constituidos por otrxs, de manera conflictiva, resistiendo muchas veces imposiciones o modos normales de hacer, en una valencia entre auto y heterodesignación (Seoane, 2016).

Empero, el resquebrajamiento de los sentidos pretendidos unívocos en tiempos pasados – ligados al peso de las instituciones en la conformación de las subjetividades (Dubet, 2006)-, no quita la posibilidad de escenarios colectivos que trascienden a las individualidades. Los debates en torno a la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, en 2018, significó la emergencia⁷ de sentidos compartidos por lxs jóvenes (aunque no solamente por ellxs, claro está). Las imágenes de jóvenes (mujeres, en su mayoría) que portan pañuelos verdes o celestes para identificarse por la positiva o la negativa, es un suceso inédito en las aulas de nuestro país. Y que tuvo un desarrollo creciente desde el 2015, con la primera marcha del “Ni Una Menos”, y en el 2016 con el paro de mujeres⁸. Todo lo cual busca mostrar, por un lado, que las aulas no son –como a veces se pretende-, reductos asépticos donde no ingresan el afuera y sus conflictos; y que muestra cómo se desarrolló una posibilidad de compartir significados, problematizar y establecer experiencias pedagógicas que pongan a debate los sucesos sociohistóricos que atraviesan las sociedades.

Creemos relevante, en esta descripción, marcar que la pandemia significó un corte abrupto con variados estilos previos que comenzaban a consolidarse en los diferentes ámbitos educativos. “La suspensión del encuentro de los cuerpos” (Gamba y Fuentes, 2020: s/p) marca una diferencia cualitativa significativa respecto de la potencialidad de la educación

⁶ “And note, to “do” gender is not always to live up to normative conceptions of femininity or masculinity; it is to engage in behavior *at the risk of gender assessment*”.

⁷ Báez utiliza esta idea de emergencia en dos sentidos, aunque aquí quisiéramos resaltar el primero de ellos, en tanto“(…) hechos que surgen en el escenario social” (Báez, 2015: 6). Y que se pueden entender mejor como procesos ineludibles, ante los cuales se impone la toma de posición, y que conmueve las formas cotidianas del hacer.

⁸ No está de más mencionar que esa medida política fue la primera manifestación de oposición colectiva al entonces gobierno de Cambiemos, antes incluso de los actores políticos y sindicales organizados.

sexual. Entendiendo que ésta se juega no solo en los contenidos y clases, sino en las experiencias y escenarios diversos como los pasillos, patios, aulas, su problematización quedó por un tiempo suspendida (tema que retomaremos más adelante). Por otro lado, las urgencias de la pandemia muchas veces hacen que queden relegados temas vinculados al cuidado, a la prevención de las violencias⁹, a la conformación de un espacio de confianza, donde la ESI adquiere un lugar de potenciación del derecho de lxs niñxs y adolescentes a recibir educación sexual (Martinez y Seoane, 2021), y poder ejercer y construir vínculos basados en el respeto, la autoestima y la igualdad. Si bien no desarrollaremos aquí esta idea, es importante pensar que significó en pandemia el vínculo familias-escuelas respecto a estas temáticas, en un nudo siempre conflictivo y que nos hace pensar en las condiciones en qué se ejerció y qué lugar le cupo a cada agente en esos tiempos. Así, lxs niñxs y jóvenes pueden quedar ancladxs a sus posiciones de partida, perdiendo la escuela esa potencialidad de desconectar y abrir un espacio otro para explorar lo que el mundo les ofrece (Masschelein y Simmons, 2014).

Hoja de ruta de la escuela

Una de las escuelas en la cual nos encontramos realizando el trabajo de campo, se ubica en el límite de lo que se conoce como centro fundacional de la Ciudad de La Plata. Más allá, al este, se pueden encontrar barrios y poblaciones con grados diversos de acceso a bienes materiales, a servicios elementales (agua corriente, gas de red, luz con medidor) y con condiciones de vivienda que van desde casas de materiales hasta casas de madera o chapa. Aunque es de notar que esta característica no es patrimonio exclusivo de la zona contigua a la escuela, sino que se repite como parámetro en el vínculo casco urbano de la ciudad y zonas aledañas (las otras localidades que componen el Gran La Plata).

La gran mayoría de los estudiantes que asisten a la escuela provienen del barrio más cercano a la escuela, el cual comienza luego de la separación artificial denominada “circunvalación”. Como afirma Segura (2009) “(...) la avenida de circunvalación, que en el diseño original separaba lo urbano de lo rural, la cultura de la naturaleza, comenzó a separar sectores

⁹ Véase el informe “Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19” (2020), conducido por la CEPAL y Unicef.

sociales” (Segura, 2009: 185). Esta conformación geográfica de la Ciudad hace que todas las mañanas cientos de estudiantes atraviesen ese umbral simbólico para ingresar en la parte histórica de la ciudad, y a su longevo edificio.

Si consideramos las matriculas de algunas escuelas de la ciudad, la de esta escuela es de pequeña a mediana (menos de 400 estudiantes), aunque ha venido creciendo en los últimos años. La mayor cantidad de estudiantes corresponde al ciclo básico, ya que tiene varias divisiones por curso. Cuando ascendemos al ciclo superior, la realidad es otra. Dos cursos en 4º, uno en 5º y uno en 6º. La forma de “embudo” invertido que tiene la estructura de la secundaria, reflejada en los indicadores de eficiencia interna de las estadísticas educativas producidas a nivel nacional y provincial¹⁰.

Por otro lado, notamos que asisten al establecimiento estudiantes que viven en las cercanías de la escuela, pertenecientes a otros sectores sociales, clases medias que, por distintas razones eligen enviar a sus hijxs a la escuela pública, abonando a la complejidad mostrada por los estudios en la materia sobre los comportamientos de estas clases en la elección educativa (Gessaghi, 2017). Esta particularidad se da, mayoritariamente, en los cursos del ciclo superior (4º, 5 y 6º) y en el turno matutino. Por la tarde, hay una mayor heterogeneidad respecto a las procedencias de lxs estudiantes, muchxs de lxs cuales se encuentran trabajando en diversos sectores: atención en comercios, ayuda a un familiar en trabajos como albañilería, etc. Luego volveremos sobre algunos detalles que hacen más compleja la trama de relaciones entre turnos (Díaz Villa, 2011), dando como resultado configuraciones escolares muy diversas.

Siguiendo con el recorrido descriptivo, la escuela secundaria no cuenta con edificio propio, separado de la primaria (característica que comparten varias otras escuelas secundarias del sistema educativo). La situación genera diversas preocupaciones entre actores responsables de la gestión escolar. Por ejemplo, hay un temor al encuentro entre lxs jóvenes y lxs niñxs de primaria, que puede darse al salir al baño o al quiosco durante las horas de clase de secundaria (momento de recreo de la primaria). Podemos observar algo del pánico descrito por Morgade (2006) respecto de los cuerpos infantiles y juveniles, necesitados de control frente al desborde

¹⁰ Pueden consultarse los indicadores producidos por la Dirección de Información y Estadística, de la Subsecretaría de Planeamiento de la provincia de Buenos Aires. El último relevamiento publicado corresponde al ciclo lectivo 2019.

“biológico /instintivo”. Esto también se observa en otro registro, relacionado con la vestimenta, fundamentalmente, de las jóvenes.

Escenas en las aulas

Para este último apartado, nos parece interesante retomar algunas apreciaciones respecto a cómo se conforman las representaciones de género en las escenas áulicas, analizando algunas actividades desarrolladas en clase y durante las entrevistas. Se pretende adelantar algunos esbozos interpretativos de los modos en que se generan, reactualizan, reproducen y cuestionan discursos sociales relativos a lxs sujetxs generizados.

La noción de discurso la retomamos de las apropiaciones que Southwell (2008; 2020) realiza a partir de la obra de Laclau y Mouffe, pero también de Althusser y Lacan. La pregunta gira en torno no tanto a lo “real”, existente en sí, sino a las condiciones de posibilidad de eso que intentamos interpretar. Es decir, historizar el campos de sentido donde nos desenvolvemos, desubstancializando los referentes discursivos, si entendemos por esto último algo más que lo dicho. Nos interesa particularmente señalar que concebimos por discurso¹¹ toda “(...) configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una ‘exterioridad constitutiva’” (Buenfil Burgos, 2019, p. 50). Southwell (2020) también resalta el carácter no necesariamente consciente de estas articulaciones de sentido, estableciéndose como normas, parámetros que ejemplifican la normalidad y dan curso a la vida social.

De la definición primera destacamos su carácter dinámico, indeterminado, y sujeto a transformaciones dadas por las incesantes disputas de poder inherentes a lo social. De este modo, interesa rastrear no solo lo dicho, sino los medios que son soporte pero a la vez condición de posibilidad donde circulan los imaginarios, las interacciones donde se recrean y producen sentidos alrededor de múltiples aristas que constituyen a lxs sujetxs y a los grupos sociales. Esto implica trascender, a la vez que integrar, los diversos escenarios por donde las experiencias son sucedidas en lxs sujetos (y son constituidxs por estas). Así, hablar de

¹¹ Si bien es remanida la aclaración, vale repetirla una vez más. Desde esta perspectiva, discurso no refiere solo a lo dicho, sino que incluye todo lo que produce significado y da sentido al mundo que fue construido por otrxs, y co-construido por nosotrxs.

discursos en torno a las masculinidades, feminidades o identidades no binarias en los ámbitos educativos implica necesariamente ocuparse de esos espacios externos, donde estas representaciones van consolidándose en bloques discursivos más o menos totalizantes (más no estables).

En resumidas cuentas, es un campo discursivo que se constituye de manera amplia, tensionado por actores de múltiples campos que buscan fijar posiciones hegemónicas que logren dotar de estabilidad las representaciones.

Metodológicamente, esta investigación continúa el paradigma cualitativo, atento a los sentidos producidos por lxs sujetxs en complejas interacciones sociales. Las entrevistas realizadas tuvieron como presupuesto lo expuesto por Guber (1994, p. 1), donde se considera que “la información se obtiene **de** la entrevista, por la interacción, pues contenido y forma son inseparables”. Muchxs de lxs estudiantes fueron alumnxs míos el año anterior, y los vínculos establecidos, así como el marco de confianza alcanzado influye en lo que se dice y se oculta. Finalmente, otro método de investigación utilizado fueron los grupos de discusión, que tienen como fundamento que los discursos son intersubjetivos, colectivos, es decir, como parte de un grupo social, en un contexto histórico, etc. (Weller, 2006).

En este apartado presentaremos algunas ideas preliminares que forman parte de la tesis de Maestría en Educación que me encuentro desarrollando. Específicamente, queremos detenernos en algunos discursos que conforman lo que se considera masculino, femenino y no binario a partir de un trabajo con estudiantes de una escuela secundaria. Allí se fueron conformando debates, expresiones, ideas que quedaron registradas en afiches, entrevistas grupales y un grupo de discusión.

Uno de los temas abordados fue que entendían por masculinidad y feminidad, y cuáles creían que eran las diferencias. La explicación biológica fue la primera respuesta brindada en los tres dispositivos, pero con diferentes matices. En la entrevista con dos jóvenes varones, esta fue la primera y más marcada diferencia; mientras que en el grupo de discusión, las mujeres atribuyeron un menor peso a ese componente, siendo lo cultural/social lo definitivo. Mientras los varones destacan la genitalidad, las mujeres hablaron de sentimentalidad, de expresar fácilmente sus emociones. También en este último dispositivo emergió la fuerza como

atributo diferenciador de género. De este modo se forman principios diferenciadores que erigen modelos binarios (Meler, 2000; Morgade, 2006; Weeks, 2012).

Esto tiene un componente escolar que construye y refuerza determinadas visiones hegemónicas sobre el lugar, las tareas, las “predisposiciones” por género. Durante la pandemia, las escuelas de la provincia realizaban en días determinados entrega de mercadería a las familias, que embolsaban directivxs, auxiliares y docentes. Las alumnas relataron que en algunas de esas ocasiones, y cuando ya se retomó la plena presencialidad durante el 2021, una de las personas del equipo de conducción se acercaba al curso, y *“llamaba a los varones para que vayan a ayudar a descargar mercadería”* (Nota de campo, grupo de discusión, 19/5/2022). Aquí se observa cómo se conjugan discursos que si bien se originan en un sentido social más general, sus traducciones en el espacio escolar dotan de una nueva legitimidad y dinámica a sus efectos discursivos (Morgade, 2006).

En otra entrevista con dos estudiantes mujeres, buscamos obtener sus miradas respecto a la ESI en la escuela, los vínculos docentes-estudiantes mediados por el género, y también pensar cómo lo extraescolar (el grupo de amigxs, la familia, etc) construye diversos discursos, y genera dinámicas específicas que impactan en la subjetividad de ellas. Aquí solo traeremos cómo visualizan sus relaciones con madres, padres, hermanxs u otras figuras afines. Queremos ir rastreando, dejando alguna huella para seguir pensando, los puentes y quiebres entre estos espacios, para ver potencialidades de las escuelas en tanto sitios de confianza para expresar, ser y sentir. A su vez porque, como advierte Lahire (2007, p. 23) *“(…) borrar el rol –y el peso– de las “herencias” familiares y de las “transmisiones” escolares, supone negar unos aspectos importantes de la realidad social y hacer incomprensibles las diferenciaciones en el seno de estas clases de edad”*.

Camila (estudiante de 6º, 17 años) afirma que siempre discute con su familia (sobre todo con sus abuelxs), ya que están en contra de sus ideas y, como dice ella, *“(…) yo no me quedo callada”*. Relata que su hermano, quien es más grande, a pesar de pensar parecido en algunos temas, exige de ella mayor confirmación o fundamento para sus posturas. Así, cuando Camila intercambia ideas con su hermano, dice que le pide que le diga los porqués de lo que afirma, lo cual a ella le genera un malestar, y él termina *“tomándome el pelo”*. Ella afirma que *“no podes dar tu opinión porque están en contra. Y tu opinión es menos que la de ellos”*. Aquí

se conjuga una doble relación de poder, ya que además de la desvalorización por la dimensión de mujer (Sylvester, 1998; Lagarde, 2005), encontramos que se la infantiliza por su condición de joven, ya que le refieren que es muy chica “*para pensar de esa forma o tener una opinión propia –siempre me lo dicen-*”.

En ese fragmento vemos de qué forma se construyen algunas de las miradas sobre las juventudes, el lugar de las mujeres, lo decible y lo cuestionado por parte de la entrevistada en su marco familiar. Nos pareció relevante para pensar cómo los vínculos cercanos van construyendo discursos acerca de las feminidades y masculinidades, los lugares que pueden ocupar y las experiencias que habilitan. Así, ¿Qué de distinto puede ofrecer la escuela? ¿Cómo se sienten interpeladxs lxs jóvenes por las propuestas que ofrecen? ¿Qué vínculos de confianza y respeto se generan o, por el contrario, no se producen con lxs alumnx?

En las producciones gráficas realizadas, se partió de buscar cuáles discursos son hegemónicos en cuanto al deber ser de los ordenamientos sexo-género de nuestra sociedad, para pasar a la segunda parte que consta de pensar modelos alternativos desde las propias miradas, pero también pensando lo que construye en términos de posibilidades y limitaciones.

En los cursos realizados, encontramos diferencia de énfasis en los tópicos seleccionados¹² según los distintos grupos y su conformación. Tanto en los grupos de varones como de mujeres, lo que caracterizaría a los varones según las miradas hegemónicas sería: no expresan sentimientos, tienen autoridad, más fuerza y jugar al fútbol, entre otras. Esto es congruente con otras investigaciones que han dado cuenta de la forma en que se articula la masculinidad en estos espacios (Mac an Ghail, 1994; Lomas, 2005; Scharagrodsky, 2007; Kopelovich, 2018; Sánchez-Álvarez, Rodríguez-Menéndez y García-Pérez, 2020). Mientras que para las mujeres, sería: una mayor responsabilidad en las tareas del hogar, mayor sensibilidad, se depilan/están atentas a la belleza, entre otras. Caso contrario, pende sobre ellas el estigma de ser llamadas “*marimacho*”, como sentarse sin cruzar las piernas (Nota de campo, grupo de discusión, 19/5/2022).

¹² Se trabajó con grupos compuestos exclusivamente por mujeres cis género (3) y por varones cis género (3), y grupos mixtos (3). El total de estudiantes participantes fue, en total, de 60. La fundamentación de este ordenamiento se debe a visualizar si existen diferencias en las dinámicas de trabajo, de expresión de las opiniones y miradas sobre el tema. Trataremos de ir sumando en este apartado algunos hallazgos.

Una nota merece la temática sobre las mujeres y los deportes, y en los grupos salió de dos modos distintos: de forma general (sin especificar cuáles) o deportes “femeninos” (hockey, por ejemplo). Creemos que esa idea de generalidad, al contrario de ser una manera de decir que los deportes no están marcados por el género, tiene que ver con una menor vinculación entre mujeres y deportes, influenciado por los discursos mostrados anteriormente.

De este modo, fueron vistos como una imposición de modelos, con los cuales no estaban – necesariamente- de acuerdo. Por supuesto, si bien no en bloque, hubo excepciones sobre determinados temas que fueron valorados, como en el caso de algunos jóvenes que ponderaron positivamente el rol de proveedor como tarea principal del hombre (Gilmore, 1990; López-Moya, 2018).

En este movimiento entre dispositivos, volvemos por un momento a la entrevista con varones de 6º, cuando se les preguntó –en realidad, se les dio a elegir entre una serie de palabras- por cómo definirían “lo masculino”

Martin: *“Yo creo que la fuerza y el aguante. Que tiene que ver con el concepto masculino que uno tiene ya implementado”*

P: ¿Ustedes se identifican con eso?

Martin: *“Yo no”*

Nicolás: *“Yo iría más por lo sentimental. Y que no se manden cagadas... no sé cómo decirlo... Básicamente... no ser idiota”*. (Entrevista grupal 1, 18 y 17 años –respectivamente-).

Vemos entonces otras miradas que cuestionan el discurso hegemónico sobre el ser varón, introduciendo de forma valorativamente positiva algo asociado a lo “femenino”: lo sentimental. Así, podemos pensar en que existe una fluidez entre esas dos categorías, entre sus componentes, rechazando la idea de bloques fijos y excluyentes. Por ende, lo biológico no es condición suficiente para ser denominado hombre (Núñez Noriega, 2007), ni tampoco determinadas formas culturales alcanzan para consensuar su definición. La inestabilidad y la contradicción son parte inescindible de lo que nos ocupa (Núñez Noriega, 2007).

La dificultad viene a la hora de presentar, de modo sistemático y externo, formas alternativas a esos mandatos y el sistema binario cishetero. La oposición a reconocerse en esos mandatos identificados por ellxs, el recurso a anécdotas personales y familiares (un padre, un abuelo) para impugnar formas de ser masculinas o femeninas, no implica necesariamente un cuestionamiento a la dicotomía sexo-género ni tampoco a los atributos valorados en tanto

desenvolvimiento de las prácticas cotidianas. Creemos que está es una hipótesis a continuar explorando en el trabajo de campo que nos encontramos desarrollando.

Conclusiones provisionarias

En este trabajo intentamos presentar algunas de las primeras impresiones del trabajo realizado en el marco de la maestría en desarrollo. A partir de las primeras entrevistas con jóvenes, y de las diferentes técnicas metodológicas para construir escenarios de interacción, mostramos algunos de los discursos con los que construyen realidad y se construyen a sí mismos en los contextos escolares. Para ello fue necesario historizar para entender los procesos actuales en una larga duración, que pasa por periodos de aceptación, otros de disputa y de rearticulación de significantes.

De este modo podemos comprender mejor las líneas que conectan campos sociales diversos, así como las especificidades escolares respecto de discursos sobre géneros y sexualidades. En el caso del ejercicio que contraponía los valores “tradicionales” y “novedosos” sobre los géneros, se observa una raíz biologicista en su concepción, que asocia atributos con supuestas esencias naturales de nacimiento. Se hace difícil, entonces, pensar otras formas alternativas de presentación y de experiencia que rompa con aquellos. Cuando se esbozan miradas que, en principio, parecerían cuestionadoras, la dificultad para articular un discurso alternativo a esos mandatos y roles se hace evidente. Así, se responde desde una generalidad y abstracción mayor, cómo si imaginar algo de ese orden fuera muy difícil.

Sin embargo, y so pena de mostrar una imagen de homogeneidad, la diversidad interna a los grupos es muy marcada, lo que introduce matices que son importantes de profundizar en sus alcances. Esto se ve en los turnos en que asisten lxs estudiantes, la pertenencia a diferentes (y desiguales) grupos sociales, las identificaciones de género que se atribuyen, y la lista puede continuar. Dejamos este punto abierto para continuar profundizando futuras investigaciones, que nos permita delinear algunas pistas sobre la compleja trama en la que lxs jóvenes están insertos, y de qué modos reactualizan y producen otros discursos, heterogéneos, híbridos y complejos.

Referencias bibliográficas

- Aresti, N. (2020). La historia de las masculinidades, la otra cara de la historia de género. *Ayer. Revista De Historia Contemporánea*, 117(1), 333–347. <https://doi.org/10.55509/ayer/117-2020-13>
- Bach, A. M., Roulet M., Santa Cruz, M. (1997): Experiencia e identidad de género. *Hiparquia*, vol. IX, julio de 1997. Disponible en <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volix/experiencia-e-identidadde-genero>
- Báez, J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. En: AAVV. *Movimientos de mujeres y lucha feminista en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Clacso.
- Báez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 71-86. Recuperado de <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art5.pdf>
- Bordagaray, M. E. & Gorza, A. (2009) Mundo Infantil y la socialización de género en la infancia del primer peronismo (1950-1952). Ponencia presentada en las *I Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos “Teorías y políticas: desde el Segundo Sexo hasta los debates actuales”*, FaHCE-UNLP, los días 29 y 30 de octubre.
- Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- Connell, R.W. (2005) *Masculinities*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Di Piero, E., & Miño Chappino, J. (2021). Pandemia, desigualdad, y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En: Herrera, S., Gutiérrez Cham, G., & Kemer, J. (coord.) *Pandemia y crisis: el COVID-19 en América Latina*. Editorial Universidad de Guadalajara. <http://www.calas.lat/es/publicaciones/coleccion%20B3n-calas-editorial-de-guadalajara/pandemia-y-crisis-el-covid-19-en-am%20A9rica>
- Fabbri, L. (2021). La masculinidad como proyecto político extractivista. Una propuesta de re-conceptualización. En: Fabbri, L. (Ed.) *La masculinidad incomodada*. Rosario: UNR editora; Homo Sapiens.
- Faur, E. & Pereyra, F. (2020). La organización social y política del cuidado de niños y adultos mayores en Argentina. Un análisis de similitudes y variaciones. En: Batthyány, K. (coord.) *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. Clacso; Siglo XXI editores.
- Faur, E. (2020). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora*, (25), 227-234. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- Gamba, C. & Fuentes, S. (2020, 10 de abril). Una mirada de género para la escuela en casa. *Programa Educación, Conocimiento y Sociedad*: <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/una-mirada-de-g%20A9nero-para-la-escuela-en-casa>

- Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- hooks, b. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En: hooks, b. et. al. *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lagarde, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lahire, B. (2007). “Infancia y Adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110021A>
- Meler, I. (2000). La masculinidad. Diversidad y similitudes entre los grupos humanos. En: Burin, M. & Meler, I. Varones. Género y subjetividad masculina. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, M. E. & Seoane, V. (2021) Celebraciones y luchas por la educación sexual en América Latina. En: Campagnoli, M., Herrera, M. M. & Valobra, A. (Coords.) *Feminismos plurales, conflictos y articulaciones*. Temperley: Tren en Movimiento. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5124/pm.5124.pdf>
- Morgade, G. (s/d). *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*. Recuperado de <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capacitaciones/genero/u3/6-morgade-final.pdf>
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (24), 27-34. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9941>
- Núñez Noriega, G. (2007). *Masculinidad e intimidad: identidad, sexualidad y sida*. México: Miguel Ángel Porrúa; PUEG/UNAM.
- Osuna, M. F. (2017). Políticas de la última dictadura argentina frente a la “brecha generacional”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1097-1110. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1522012082016>
- Rubin, G. (1986). “El tráfico de mujeres. Notas sobre una economía política del sexo”. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EL%20TR%20C3%81FICO%20DE%20MUI%20ERES%20-%20Gayle%20Rubin%20C%201975.pdf>
- Segura, R. (2009). La persistencia de la forma (y sus omisiones). Un estudio del espacio urbano de La Plata a través de sus ciudades análogas. *Cuadernos De antropología Social*, (30), 173-197. <https://doi.org/10.34096/cas.i30.2783>
- Seoane, V. (2016). El acoso como expresión de las violencias de género en la escuela. En: Colanzi, I., Femenias, M. L. & Seoane, V. (comps.) *Violencia contra las mujeres. La subversión de los discursos*. Rosario: Prohistoria.
- Southwell, M. (2008). Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. En: Mendoca,

D. & Rodrigues, L. (comps.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDPUCRS.

_____ (2020). Análisis político del discurso educativo o cómo hacemos cosas con palabras en educación. En: García Gil, M. E., Plazas Gil, D. M. & Arata, N. (Eds.) *La pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI. Abordajes desde la comunicación, la educación y la política*. Bogotá: Ediciones USTA; Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

Sylvester, C. (1998). Homeless in International Relations: Women's Place in Canonical Texts and Feminist Re-Imaginings. En: Phillips, A. (Ed.) *Feminism & Politics*. Oxford: Oxford University Press.

Weller, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 241-260. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>

West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Editorial EGALES.