



## MASCULINIDADES Y AVANCES FEMINISTAS: TENSIONES Y NEGOCIACIONES EN ESCUELAS SECUNDARIAS URBANAS

César Germán Rómoli<sup>1</sup>

### RESUMEN

En el presente artículo indagaremos<sup>2</sup> sobre la importancia de analizar cómo se construyen socialmente las identidades masculinas en el ámbito educativo, más concretamente en las escuelas del nivel secundario. Para esto utilizaremos tres ejes centrales que permitirán el desarrollo del tema: las masculinidades, las juventudes y las instituciones educativas. Entendemos que abordar el tema de las identidades masculinas y sus espacios de socialización adquiere relevancia en la actualidad del campo de los géneros y sus avances hacia la equidad.

**Palabras claves:** Masculinidades; Género; Escuela; Juventudes

### ABSTRACTS

In this article we will investigate the importance of analyzing how male identities are socially constructed in the educational field, more specifically in secondary level schools. For this we will use three central axes that will allow the development of the theme: masculinities, youths and educational institutions. We understand that addressing the issue of male identities and their spaces of socialization acquires relevance today in the field of gender and its progress towards equity.

**Keywords:** Masculinities; Gender; School ; Youth

**Recibido:** 07/07/2018 · **Aprobado:** 15/08/2018

### Introducción

*“El momento más difícil de mi vida  
fue la adolescencia”<sup>3</sup>*

El momento presente parece no registrar involucramientos destacables en pos de la equidad de género por parte de las personas que pueden identificarse como personas varones cis-heterosexuales. Todos

<sup>1</sup>Trabajador social. Lugar de trabajo: Facultad de Trabajo Social (UNLP). Área temática de investigación: Estudios de Masculinidades. E-mail: germanromoli@hotmail.com

<sup>2</sup>La escritura estará conjugada en la tercera persona del plural ya que las presentes reflexiones surgen del trabajo colaborativo junto a otras personas y bibliografías.

<sup>3</sup>Declaración de Joao Nery (varón trans) en la mesa de apertura del “VI Coloquio Internacional de Estudios sobre Hombres y Masculinidades” el día 3/4/2017 en la ciudad de Recife (Brasil).

los importantes avances que se están registrando en el último decenio sobre las diferentes temáticas de género vienen siendo movilizados al calor de los colectivos feministas y disidentes, pero no de sus pares varones cis-heterosexuales. En este sentido indagar aspectos de las identidades masculinas puede convertirse (intenta ser) en un aporte teórico en pos de la equidad de género.

Vale aclarar que no intentamos igualar el concepto de “masculinidades” con los sujetos que se asumen “varones cis-heterosexuales”. En otras palabras, no desconocemos que hay expresiones de las masculinidades en sujetas mujeres, o sujetos varones que no ejercitan formas de masculinidad. Sin embargo, en el recorte analítico del presente artículo, la abrumadora mayoría de las personas que se asumen con la identidad de varones ejercen formas de masculinidad hegemónica o imperante.

Estudiar las masculinidades es pensar en términos del ejercicio del poder. Es verdad, las masculinidades imponen un modo particular de configurar la subjetividad y la corporalidad de los varones, operando como un modelo que determina sus conductas, expresiones y discursos. Pero ese modo particular de subjetividad está al servicio de diversos mecanismos que permiten la reproducción de las relaciones sociales de dominación. Estudiar las masculinidades requiere investigar también los procesos que permiten el acceso diferencial –y beneficioso– a los recursos físicos, laborales, políticos y económicos con los que cuenta cada grupo de hombres. Nuestra certeza es que lo *masculino* se apropia de las capacidades y energías de las otras identidades, justamente habilitado por su lugar de supremacía. Ampliaremos esta idea más adelante al hablar de los beneficios de los *dividendos patriarcales*.

Quienes son jóvenes actualmente se están socializando en este contexto inédito de avances, por lo tanto reflexionar sobre la manera en que eso sucede puede brindarnos elementos para interpretar las transformaciones que emergen y se instalan (Chaves, 2010, p. 116). Asumimos que la construcción social de las masculinidades es un proceso que se lleva a cabo relacionamente con otras personas y/o grupos, en distintos espacios sociales y con conflictos, resistencias y negociaciones. Si bien, las personas que integran la sociedad reciben las representaciones de lo esperado para cada género, y el ser varón, cada quien se las apropiará de una manera personal e interesada. No hay una transmisión lineal en ese proceso.

El foco del trabajo es concretamente las características de la experiencia juvenil del ser varón en la escuela secundaria urbana. Qué “moldes” identitarios sobre las masculinidades están a disposición dentro de las escuelas secundarias, cuáles son tomados y cuáles negociados/reformulados. Moldes que forman parte de la constitución de género de les<sup>4</sup> jóvenes que transitan por la misma. Nos preguntamos ¿qué formas de masculinidades son estatuidas cómo válidas, cuáles persuadidas y qué negociaciones hay en torno? ¿En qué grado y en cuales aspectos la construcción de las masculinidades en jóvenes estudiantes incorpora los avances en el campo de género?

Los procesos de socialización en general, y de las juventudes en particular, 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. Los escenarios que alojan dichos procesos contienen gran parte de lo material y simbólico que se pone en juego en la vida social. La escuela se convierte en un espacio de importancia cuando hablamos de juventudes por su característica socializadora y por su asistencia obligatoria. En definitiva, la escuela habilita una socialización particular, en el sentido que sucede en un espacio homogeneizado que refuerza la pertenencia o la debilita (Chaves, 2010, p. 113). La autora sostiene que reproduce el “lugar relativo de los individuos de un mismo origen con referencia a su coetáneos de otro origen” (Chaves, 2010, p. 127).

Otro aspecto central de la escuela para hablar de masculinidades surge por su diferenciada oferta acorde a la condición de sexo-género de cada persona (Morgade, 2008, p. 3). A costa de su idealizada imagen igualitarista, la escuela ofrece experiencias desiguales y existe una sutil relación entre educación, géneros y sexualidades, plasmada en intervenciones escolares que implican prácticas sexualizadas y sexualizantes. Según Péchin (2013, p. 184) en las instituciones educativas se producen cuerpos “generizados, sexuados y sexualizados” bajo modos de inclusión “por medio de patrones genitalistas fuertemente naturalizados”. Esta normalización acorde a la genitalidad de los cuerpos actúa tanto de manera explícita como solapada, impactando sobre las subjetividades y deseos.

---

<sup>4</sup>Para la redacción se utilizará una de las expresiones posibles del lenguaje inclusivo, por lo que la escritura se verá con la vocal “e” (siempre que no se pierda el sentido ni la legibilidad) cuando se pluralice personas que contengan más de una identidad de género.

## Las masculinidades en el campo del género

La categoría género remite a un conjunto de prácticas, características y valores normalizadores que son atribuidos a cada persona acorde a sus genitales de nacimiento y regulan las identidades. Las mismas se transmiten e internalizan por medio del proceso de socialización en el transcurso de la vida en sociedad. Las relaciones de género ponen de manifiesto las asimetrías existentes entre las identidades sexuales, es decir la supremacía masculina por sobre el resto de las identidades (no solo las femeninas sino también todas las expresiones de las diversidades sexuales). Asimetrías que existen investidas de relaciones de poder.

El concepto de masculinidad es un producto histórico relativamente reciente en tanto comienzan a fluir desde fines de los años de 1980 para avanzar arduamente una década más tarde. En general, los ejes temáticos abordados por los *Men's Studies* han sido la construcción de la identidad masculina, la paternidad, los ámbitos de homosocialidad masculina y salud reproductiva/sexualidad masculina. Al decir de Ramírez Rodríguez (2006), los estudios sobre masculinidades se proponen visibilizar los privilegios que han sido construidos socialmente por el sistema patriarcal y asignados a sujetos definidos genéricamente como varones. ¿Qué implica ser varón en nuestras sociedades occidentales/modernas/patriarcales? Implica reconocer que los varones están atravesados por estereotipos y relaciones de poder, como las demás identidades de género. La diferencia radica en que esos estereotipos y relaciones de poder colocan la identidad masculina en un lugar de privilegio y de superioridad.

Las masculinidades varían según los tiempos y lugares, no siendo posible elaborar un modelo universal sobre lo que es masculino ni justificarlo por la genética o la biología. Incluso en un mismo tiempo-espacio encontramos múltiples masculinidades. En tanto identidad en movimiento, son condicionadas por otras categorías de distinción social: la clase social, la edad, la raza y el deseo sexual (Careaga y Sierra, 2006, p. 9). Tomando las ideas de Hernández (2008, p. 68) consideramos necesario advertir que hablar de masculinidades no se acota a la experiencia de varones cisgénero, pero entendemos que el grueso de la población que es sujeto de la identidad masculina se siente o puede incluirse dentro de esa categoría. Sin ánimo de promover la reificación de las lógicas binarias de género, nos parece importante visibilizar la posición acomodada que ocupan los varones cis-heterosexuales así como contrarrestar las tendencias a nombrar solamente aquello que se aleja de las identidades normativas. Por último, el *carácter relacional* de la categoría género permite que estudiar las masculinidades involucre las otras identidades de género que también la producen y reproducen en su convivencia.

Retomamos aportes de algunas autoras (Jociles Rubio, 2001, p. 16-19; Badinter, 1993, p. 51) para construir una caracterización constructivista acorde a los estudios de masculinidades. Primero, las diferentes expresiones de las masculinidades tienen como único punto en común el justificar la dominación del varón. De esta forma, se puede definir la masculinidad como todo lo realizado en torno a producir y reproducir dicha dominación. De aquí surge la noción de las masculinidades hegemónicas: 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 no es hacer una tipología de las diferentes masculinidades sino investigar sus componentes e interrelaciones, puesto que una concepción que, en un momento determinado, no es hegemónica, puede convertirse en tal en otro momento.

Pertenecer al universo masculino y usufructuar sus privilegios exige que sus participantes realicen el trabajo de “hacerse hombre” (Badinter, 1993): un ponerse a prueba constantemente buscando para convencerse y convencer al resto de que se es un hombre. De esta manera, los varones siguen una lógica negativa en la construcción de su identidad, es decir tienen muy en claro lo que no se debe *hacer/ser* para acceder a aquel universo de privilegios. Evidenciamos la primacía de un código negativo por sobre lo positivo, esto significa que quienes portan la identidad masculina reciben más claramente la pauta de lo no permitido por sobre lo que sí. 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.

Connel (1997), referente de los estudios sobre masculinidades, afirma que la masculinidad ocupa un lugar favorable que le habilita apropiarse sin reparos de los *dividendos patriarcales*.

Dividendos patriarcales 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 su bienestar personal. Varones homosexuales o trans también son considerados integrantes de estos mecanismos. Lo paradójico de la situación reposa en que un varón-cis puede, efectivamente, establecer relaciones simétricas (realizar tareas consideradas femeninas y/o aceptar que las consideradas masculinas sean ejecutadas por mujeres) pero no dejará de beneficiarse del hecho de que esas actitudes y conductas serán concebidas como una concesión por su parte, como una renuncia generosa de algo, que por su sexo, le correspondería. Justamente, la cristalización sobre el usufructo de los dividendos patriarcales se comparte sobre todas las identidades de género (no solo varones) y en todas las instituciones sociales (incluyendo la escuela), reproduciendo la dominación masculina.

Si bien existe una expresión de masculinidad concebida *hegemónica*, como expusimos antes, optamos por tomar el concepto de “masculinidad imperante” (Artiñano, 2015, p. 25). Podemos caracterizar que existe un modelo de masculinidad que se vuelve dominante pero no es el único modelo que existe. Justamente, opera como *imperante* en tanto puede subordinar otros modelos de masculinidad que son ubicados como subalternizados respecto del anterior. Incluso, dicho modelo imperante no es estático, sino que a los fines de continuar su dominación puede incorporar elementos de los otros modelos para *aggiornarse*. Los modelos subalternizados no tienen una naturaleza *pasiva* sino que buscan su continuidad e incluso disputar el lugar dominante. Sin duda podemos ver 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.

En el imaginario colectivo circula lo que en la actualidad podría entenderse como una masculinidad “tradicional”. Nos referimos a aquellas expresiones de generaciones anteriores que, por ejemplo, no participaban de tareas cotidianas ni de crianza o no exponían sus emociones. Sin embargo, no sería válido emparentar la masculinidad imperante con una masculinidad más tradicional ya que, en la actualidad los varones han cambiado pero siguen privilegiándose. Como venimos sosteniendo, cada época y lugar establece sus propias formas de expresión, entonces se trata es poder visibilizar/analizar cuál es la forma actual que adquiere la masculinidad para sostener los privilegios y la dominación. En estos términos, la masculinidad imperante es una forma de práctica social invisibilizada en tanto es internalizada y naturalizada por los sujetos. Jociles Rubio (2001) insiste en proponer que los varones acumulan aquellos símbolos que denotan virilidad en cada sociedad particular. Acumulan y se apropian de los mismos, asociándolos y naturalizándolos para su género. La autora menciona algunos símbolos clásicos: musculatura, éxito económico, agresividad, poder, autocontrol o independencia personal. Es fundamental poder analizar qué símbolos implican virilidad en la actualidad y cómo son las formas de apropiación de los mismos.

### Las juventudes en el espacio escolar

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). El resultado es una juventud “como problema”: joven como inseguro/a, en transición, no productivo/a, incompleto/a, sin deseos, peligroso/a, víctima o rebelde. Nos parece certero considerar que les jóvenes no son como solían ser tiempos atrás ni como hoy quisiéramos que sean, mucho menos como creemos que éramos nosotros. Nos proponemos pensar las juventudes “como relación, (···) como posibilidad, en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto” (Chaves, 2005, p. 26).

Margulis y Urresti (2008) aportan en esta línea y plantean considerar el hecho generacional. “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” (2008, p. 15). Sin duda, las juventudes están desarrollando su vida en condiciones respecto al género muy disímiles que las anteriores generaciones. Cada generación desarrolla formas propias, que conviven con formas previas y que no son menos válidas que éstas. “La juventud (···) incorpora con naturalidad los cambios en las costumbres y en las significaciones que

fueron objeto de luchas en la generación anterior” (2008, p. 9).

Los autores afirman que la categoría de juventudes es una experiencia heterogénea donde, al igual que la categoría masculinidades, confluyen distintos marcadores sociales. Asimismo, el escenario institucional que las aloja contiene gran parte de lo material y simbólico que se pone en juego en la vida social, es necesario explicitar las situaciones sociales históricas que condicionan las distintas maneras de ser joven. En palabras de Nuñez y Litichiver (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”.

Bourdieu y Passeron (1996, p. 18) afirman que la escuela reproduce los elementos que son considerados dominantes para cada sociedad particular, es decir que hay una relación directa entre los patrones hegemónicos y lo que la escuela propone como válido de aprender, esto le confiere un status destacado para analizar qué sucede con los jóvenes. Incluso permitiéndonos inferir un cierto grado de sexismo implícito en las dinámicas escolares. Connell (2001) plantea algunas ideas contrapuestas que relativizan la importancia de la institución escolar: “no es la única institución que modela masculinidades” y “puede no ser la más importante” (2001, p. 158) para luego destacar que las escuelas complementan las narrativas vinculadas a las masculinidades erigiéndose “como uno de los sitios principales de formación de masculinidad” (2001, p. 159). Lejos de considerar que las masculinidades sean creadas en el ámbito escolar, la escuela en la experiencia juvenil urbana es una de las instituciones donde los jóvenes pasan más tiempo, convirtiéndose en un escenario fascinante para dar cuenta de las formas de sociabilidad juvenil (Nuñez y Litichiver, 2015, p. 12). Reforzada por su obligatoriedad (Ley 26.206, artículo 16 y 29), es una de las instituciones con las que las nuevas generaciones entablan relación en forma masiva. Es aquí que ubicamos la escuela, como uno de los escenarios posibles a la hora de poner en evidencia y analizar de qué manera los jóvenes vivencian y van desarrollando las distintas formas posibles de masculinidad.

En las escuelas, según Díaz-Aguado (2009) y Flores Bernal (2005), conviven en tensión representaciones de género “normales y transgresoras”. En tanto institución de la modernidad para el “disciplinamiento social”, Flores Bernal (2005, p. 73-74), sostiene que fija “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”. Completando el recorrido, Díaz-Aguado (2009, p. 58) aporta que estas representaciones sobre los géneros que recorren las dinámicas escolares actúan “en el nivel de expectativas y en la construcción de los deseos y de los sueños”. Al fin y al cabo, “[las representaciones escolares] serán las que reproduzcan las y los jóvenes en sus relaciones”. Explica que negando la diversidad, la escuela contribuye “a mantener el sistema jerárquico y la división de espacios característica de la *dualidad sexista*”, ya que cada estudiante aprende “su lugar dentro de una jerarquía”.

La educación escolar se torna en 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. En tanto dispositivo de poder (Foucault, 1998, p. 90), supera las acciones represivas y produce discursos afirmantes sobre el cuerpo, el deseo y el placer. Se atribuye todo lo aceptable para la vestimenta, la apariencia, las posturas, el vocabulario, lo erótico o la mirada. En sintonía, Péchin (2013, p. 196, citando a Belgich) afirma que la escuela es de los lugares con mayor preponderancia del registro binario y que esta homogeneidad establecida se extiende hasta en los modos de socialización estudiantil adquiriendo la forma de vigilancia sobre cada integrante. Completando la idea, Bourdieu (1993) define que el efecto de la dominación simbólica es un poder que se inscribe de manera duradera en el cuerpo de los dominados bajo la forma de esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Lo social, afirma el autor, se interioriza en cada individuo generando prácticas individuales y programando aquello que va a sentir como necesario o casi natural (*habitus*). Son maneras de elegir que no son elegidas conscientemente y en ese proceso de estructuración de la vida cotidiana se arraiga la hegemonía.

Profundizando el análisis, Butler (2009, p. 37) habla de que si bien existe un “régimen de verdad” que restringe previamente lo que cada sujeto puede ser, no debe ser pensado como un determinismo lineal sino como un marco que no puede ser ignorado. El foco debe estar en analizar aquellos discursos y representaciones que circulan, debido a que algunos sean *hegemónicos* no implica que sean aceptados pasivamente o no tengan resistencias. Si los varones deben ser de una *determinada* manera, una manera que *parece siempre* fue así, y por la cual pueden *realizarse* como hombres, ¿cómo negarse a *esa* manera? Sin embargo, la tensión es intrínseca ya que si bien los sujetos tienen condicionantes sociales,

también son activos en su autodefinición y en su determinación. Concretamente, esa manera no cierra para todas las personas, y ahí surgen las incomodidades que inician las negociaciones. La pregunta es hasta donde se dan esas negociaciones. En definitiva nos encontramos con una diversidad de jóvenes que portan otras tantas masculinidades en un escenario cuya función homogeneizante es prioritaria.

Existe una dimensión ética del sujeto que lo interpela en tanto sujeto crítico. Un sujeto crítico puede definirse como aquel que no desea ser gobernado de la manera que lo viene siendo, que busca otra forma de ser gobernado. El hecho de tomar conciencia de no poder y/o desear continuar con lo atribuido requiere, por parte de cada sujeto, una posición ética que habilite la crítica. Una ética que permite tomar la decisión de la búsqueda en pos de la modificación del orden establecido y, consecuentemente, el ejercicio de la reflexión (Butler, 2009, p. 39). Sin embargo, sostenemos que dichas imposiciones pueden no-reforzar o no-reproducir las formas de masculinidad patriarcales. De esta manera, la escuela muta en escenario de “arena de batalla” donde participantes aceptan o negocian moldes.

Es pertinente recordar que las primeras instituciones educativas fueron sólo para varones. Connell (2001, p. 161-162) incluso afirma que las escuelas británicas del siglo XIX fueron creadas para construir una masculinidad (caballerosa y católica). Péchin (2013, p. 190) cuenta que la adscripción producida por el sistema sexo-género en/desde los protocolos institucionales (institucionalizados) de masculinización y feminización se impone con fuerza de verdad. Este autor recupera que las mujeres recién fueron incorporadas en las primeras décadas del siglo XX y se pensaron diseños curriculares específicos según género: para las mujeres el magisterio y para los varones una preparación intelectual y política o en habilidades técnicas.

De esta manera podemos visualizar cómo el ámbito educativo se encuentra atravesado por las lógicas patriarcales que organizan a la sociedad pero que en este espacio adquieren determinadas particularidades. Las prácticas pedagógicas y de convivencia mediante distintos tipos de acciones deciden sobre el género, las sexualidades y sus formas de vivenciarla. En otras palabras, de este modo el espacio escolar regula ideológicamente las diferencias marcando desigualdades y exclusiones. Por mencionar algunos hitos, encontramos que las actividades físicas eran prohibidas para las mujeres y, cuando accedieron, fueron separadas de los varones y derivadas a actividades relacionadas con el cuidado del cuerpo o la belleza: como gimnasia artística. La resolución 2476/2013 de la Dirección General de Cultura y Educación habilita y sugiere (no obliga) a desarrollar clases por año sin distinción de género. La obligación de llevar guardapolvo para las chicas pero no para varones, cuya explicación habitual parece ser la *necesidad* de ocultar los cuerpos femeninos pero no los masculinos. El agrupamiento al dividirse en formaciones separadas según género y la utilización de baños distintos. Todas costumbres decididas unilateralmente que se relacionan más con la sexualidad que con la convivencia.

Incorporando el análisis de las pedagogías críticas, hallamos que el currículum escolar es transmisor de regulaciones heteronormativas. Díaz-Aguado (2009, p. 52) recupera como los estudios feministas demuestran las expresiones sexistas implícitas en la práctica escolar y habla de evidenciar “el espejismo de igualdad”. Flores Bernal (2005, p. 75) escribe sobre dos tipos de currículum escolar: formal o explícito y oculto. Morgade (2001) recupera un tercer tipo: evadido u omitido.

El currículum formal o explícito se refiere a los documentos escritos que orientan el proyecto educativo, es decir sus objetivos, sus contenidos y sus estrategias pedagógicas. Las pedagogías feministas han evidenciado 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, el lenguaje sexista usado o contenidos diferenciales para chicas y para chicos.

El currículum oculto son las creencias, mitos, principios, normas y rituales, prácticas y estrategias “que se transmiten y se aprenden en la escuela” pero que no son explícitos o intencionales ni consciente (Flores Bernal, 2005, p. 71). Es decir, aquellos contenidos que se enseñan sin ser incluidos deliberadamente en el temario escolar: expectativas distintas de rendimiento (mujeres aplicadas y varones inteligentes pero vagos) y de comportamiento (mujeres calladas y varones activos) según para chicas y chicos o imágenes estereotipadas en los libros de texto y los materiales educativos. En una investigación de Morgade y Kaplan (citada en Morgade, 2008, p. 3) sobre ciencias exactas y mujeres se encontró que las mujeres atribuyen sus dificultades en matemática predominantemente a factores personales (“me cuesta”). En cambio, los varones la atribuyen a que no estudian lo suficiente o denuncian la forma deficiente de enseñanza, sin poner en duda su capacidad o habilidad.

Por último, fue de gran impacto el uso del concepto currículum evadido u omitido, que nombra a

aquellos contenidos que son relevantes para la vida de las personas, en particular de las mujeres, y que la escuela veda: en particular las cuestiones relativas a la sexualidad, al género y al patriarcado. En la escuela no se hablaría de la sexualidad, sin embargo Morgade (2001) detecta que el tema permanece opacado, nunca ausente. La generalidad indica que las diversidades sexo-genéricas en la escena escolar son trabajadas cuando resultan inevitables porque presentan cierto grado de conflictividad (Péchin, 2013, p. 201). El autor profundiza razonando que la no visibilización de algún antagonismo, establece automáticamente que toda la población educativa es -debería ser- heterosexual.

### Consideraciones finales

Para finalizar, nos parece importante poder hacer un paneo por algunos matices centrales que nos interesan sean tenidos en cuenta. En este contexto de avances en el campo del género, los varones cis heterosexuales se construyen en relación a –al menos- dos tópicos. Primero, la persistencia (resistencia) de significaciones sociales de género estereotipadas. Situación que tratándose desde la óptica de masculinidades huele demasiado a no querer perder privilegios. Segundo, un heterogéneo conjunto de identidades no-masculinas interpela las identidades masculinas en pos de vínculos no tradicionales. Conjunto heterogéneo cada vez más organizado y demandante de su involucramiento. Las relaciones sociales de género en este escenario se desarrollan bajo la tensión negociadora de estos dos tópicos contrapuestos.

El hecho de que continúan vigentes muchas de las significaciones sociales estereotipadas que permiten la reproducción del patriarcado no es un dato menor, nos referimos a discursos y representaciones *tradicionales*, en tanto podrían ser de otros tiempos, y que pueden caracterizarse como heteronormativas, misóginas o sexistas. Se antepone las reivindicaciones igualitarias de todas las identidades de género no-masculinas. El heterogéneo colectivo de las mujeres y la diversa comunidad LGTTBIQ ya están en avanzados procesos organizativos y comienzan a exigir otros vínculos y expresiones que estén en sintonía al momento histórico. Las identidades de los varones cis heterosexuales no se construyen independientes de estos procesos organizativos, sino que están en relación. Las respuestas son diferentes según el grado de auto-cuestionamiento que logra el colectivo masculino: un amplio espectro que va desde cerrarse buscando la reafirmación de la supremacía hasta un abrirse para deconstruir privilegios, pasando por todos sus matices intermedios.

Luego, los jóvenes no necesariamente reproducen dichas significaciones estereotipadas, lo cual conlleva a una negociación implícita. Para la identidad masculina, esa negociación se traduce sobre sus privilegios y dominación. Al estar en los primeros acercamientos al mundo social, los jóvenes transitan de una forma más espontánea respecto de los adultos los avances en el campo del género. Sostenemos que los jóvenes matizan más fluidamente –no de forma consciente- las tensiones que existen entre lo tradicional y lo novedoso. Esto sucede porque no tienen totalmente enquistadas las representaciones y estereotipos *tradicionales* o por lo menos no los sostienen con antigüedad enraizada. Ese matizar implica una negociación implícita en tanto deben ir realizando elecciones –repetimos, no necesariamente conscientes- donde las masculinidades *ponen en juego* su lugar de dominación y, consecuentemente, sus privilegios.

Por último, la escuela, como uno de los escenarios donde se construyen identidades, puede habilitar u obturar las negociaciones masculinas al alojar o rechazar –en mayor o menor intensidad- los avances en el campo del género. La escuela secundaria, en tanto espacio social e institucional, contiene diferentes expresiones de la masculinidad. Sin embargo, la escuela no está aislada de la lógica patriarcal que atraviesa la sociedad de la cual es parte. Con lo cual, el modelo masculino imperante también es hegemónico en esta institución. Al ser habitada mayoritariamente por jóvenes, la escuela se constituye en un *campo de lucha* donde se desarrollan las negociaciones entre los parámetros *tradicionales* de masculinidades y los que no. Profundizando, asumimos que la misma escuela podría constituirse en un dispositivo con posibilidades de afianzar las rupturas y los cuestionamientos a los parámetros tradicionales de masculinidad.

### Referencias bibliográficas

- Artiñano, N. (2015). Masculinidades incómodas: jóvenes, género y pobreza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio.
- Badinter, E. (1993). XY. La identidad masculina. Colombia: Norma.

- Bourdieu, P. (1993). Sociología y Cultura. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Laia.
- Butler, J. (2009). Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Careaga, G. y Cruz Sierra, S. (comp) (2006). Debates sobre masculinidades. México: UNAM.
- Connel, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdes, T y Olavarría, J (edit.). Masculinidad/es: poder y crisis. 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, pp. 156-171. Recuperado el 31 de julio de 2019 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013>
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea, en Revista Última Década, n°23.
- Chaves, M. (2010). Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires: Espacio.
- 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 el 31 de julio de 2019 de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-04.pdf>
- 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.
- Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber. México: Siglo XXI.
- Hernández, O. (2008). Estudios sobre masculinidades. Aportes desde América Latina. En Revista de Antropología Experimental, n° 8. Texto 5: 67-73.
- Jociles Rubio, M. (2001). El estudio sobre las masculinidades. Panorámica general, En Gazeta de Antropología, 17, artículo 27. Recuperado el 31 de julio de 2019 de <http://hdl.handle.net/10481/7487>
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Diario Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 14 de diciembre de 2016.
- Margullis, M y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En Margullis, M (edit). La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos.
- Morgade, G (comp). (2001). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2008). Niños y Niñas en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género. Ficha de cátedra. Recuperado el 31 de julio de 2019 de <http://www.edumargen.org/docs/curso25-4/unid4/Apunte04.pdf>
- 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.
- Péchin, J. (2013). ¿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.
- Ramírez Rodríguez, J. (2006). ¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión, en Careaga, G. y Cruz Sierra, S. (comp). Debates sobre masculinidades. México: UNAM.