

2023

Discursos en torno a las masculinidades en la educación media técnica : un análisis del ciclo superior de la Escuela Secundaria Técnica N°3 de la ciudad de Mar del Plata

Stefani, Lucia

<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/356>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

DISCURSOS EN TORNO A LAS MASCULINIDADES EN LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA.

Un análisis del ciclo superior de la Escuela Secundaria
Técnica N°3 de la ciudad de Mar del Plata.

TESIS DE GRADO

AÑO 2023



Autora: Lucia Stefani
Directora: María Eugenia Hermida
Codirector: Claudio Barbero

Agradecimientos

A mi mamá y a mi papá: Maria y Pablo, quienes me dieron a conocer en la universidad desde muy pequeña. Porque siempre me sostuvieron y creyeron en mí. Por nunca soltarme la mano y acompañarme en todo este largo camino, pese a todas las locuras que se me ocurrieran. Son infinitas las gracias, por cuidarme e impulsarme. Por siempre darme la libertad y el espacio necesario para hacer camino y cumplir todos mis sueños.

A Santiago, mi hermano, por todas las bendiciones que me daba antes de rendir un examen. Por ser mi compañero de camino y por darme esos ratitos de felicidad en forma de música cuando más los necesitaba.

A mis amigos que me dieron la facu y la vida: Casi, Ro, Flor, Vale, Facu, Luchi y Manu. Por ser mi sostén durante todos estos años de formación y hacer de mis días en la facultad, recuerdos llenos de risas, cariño y diversión. A mi Equipo Dewey, por darme los momentos de locura que más atesoro en mi vida universitaria, por los abrazos, por los mates con café y las jornadas de estudio eternas a último momento.

A mis amigas que me dio el Trabajo Social: Palo, Jeni y Anto. Por escucharme, por los mates y por la compañía que han significado en estos últimos años. Particularmente a Jeni, quien fue la que escuchó los primeros interrogantes que motivaron esta investigación.

A mis compañerxs de Aluvión y El Quilombo, quienes me hacen sentir diariamente que la salida es colectiva.

A mi Grupo Scout Canai Quen: a mis compañerxs y a mis pibes rovers, quienes me enseñan diariamente que hay que seguir luchando por una sociedad más justa para nuestros niñxs y jóvenes, desde el orgullo, la ternura y el compañerismo. Una mención especial a mis compañeras de equipo Mailen y Quimey que han sabido sostener y escuchar a esta estudiante en el fin de su carrera.

A Eugenia, por abrirme puertas, por siempre creer en mí, por entender mis tiempos y por mirar siempre con ojos de ternura todo lo que he realizado.

A Claudio, por sumarse a este proyecto y tirarme pistas, en forma de preguntas, que me motivan a seguir produciendo.

A la Cátedra de Supervisión de las Intervenciones sociales, por ser el espacio que supo contener las preguntas que dieron lugar a la investigación y enseñarme que sí pueden existir espacios de enseñanza generados desde el aprendizaje colectivo y el afecto.

Por último, a la Universidad pública y a mi querida Facultad de Cs. de Salud y Trabajo Social. Lugar que me vio crecer, formarme, enseñar y luchar militando por mis convicciones.

Índice

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1: “ Educación secundaria técnica: una descripción del referente empírico”	13
1.1 Aproximaciones históricas: una reconstrucción del surgimiento de la educación técnica en Argentina.....	14
1.2 Aproximaciones institucionales: una caracterización de la Escuela Técnica N°3.....	17
1.3 Aproximaciones al universo de estudio: una conceptualización sobre las juventudes contemporáneas.....	20
1.4 Aproximaciones metodológicas.....	22
CAPÍTULO 2: “La educación sexual en la escuela: debates, disputas y silencios”	31
2.1 Sexualidad en las escuelas: entre silencios, marcas e identidades.....	32
2.2 La educación sexual integral como derecho.....	34
2.3 La educación sexual como espacio de disputa.....	35
2.4 Perspectivas en la implementación de la ESI.....	41

CAPÍTULO 3 "La masculinidad en la escuela: mandatos, violencias y contradiscursos".....	47
3.1 La masculinidad como dispositivo de poder.....	48
3.2 La violencia como parte del guión de la masculinidad.....	51
3.3 Vivir la masculinidad desde la diversidad.....	54
3.4 La ESI y las masculinidades.....	55
CAPÍTULO 4: Industrial ¿Colegio de varones?.....	57
4.1 Imágenes e Imaginarios de género en la Educación Técnica.....	60
4.2 Debates en torno a masculinidades y trabajo: perspectivas estudiantiles....	66
4.3 Debates en torno a masculinidades y trabajo: perspectivas docentes.....	71
CAPÍTULO 5: Reflexiones finales.....	75
5.1 Principales hallazgos.....	76
5.2 Derivas a construir.....	79
Referencia Bibliográficas.....	84
Anexos	92
Anexo 1: Referencias a entrevistadxs	92

Anexo 2: Encuesta a estudiantes de 7º año.....	93
Anexo 3: Guión de entrevista semiestructurada a docentes y equipo directivo.....	99

Introducción

La presente investigación se constituye como Tesis de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La misma se propone analizar los discursos vinculados a las masculinidades que se despliegan en el ámbito educativo de la Escuela Secundaria Técnica nº3 de Mar del Plata en el mes de octubre del 2022. Su desarrollo fue realizado desde un enfoque metodológico cualitativo, triangulando en el plano operativo técnicas cuantitativas y cualitativas. (Sautu, 2007; Vasilachis De Gialdino, 2006).

Las preguntas que dieron origen al presente trabajo encuentran su origen en las experiencias que viví¹ durante el desarrollo de las prácticas institucionales supervisadas, en el marco de la asignatura Supervisión de la Lic. Trabajo Social. La misma tuvo su desarrollo en el Equipo de Orientación escolar de la Escuela Media Técnica N°3 “Domingo Faustino Sarmiento” durante el año 2019.

Las entrevistas con familias, docentes y jóvenes, los talleres vinculados a la elección de especialidad, las observaciones cotidianas en diversos espacios de la escuela y los procesos de supervisión grupal fueron interpelados por mi formación y mi militancia feminista. Lo que abrió la puerta y convirtió en algo necesario problematizar y desnaturalizar muchas de las prácticas que se desarrollaban dentro la escuela,

¹ Decido escribir en primera persona del singular, ya que me situo en una epistemología plebeya, desafiando las tendencias imperantes de borramiento del sujeto y reconociendo las inscripciones biográficas que las condiciones históricas han impreso en mi y sus efectos en mi historia de vida. (Hermida, 2017)

desandando el imaginario de “Industrial, colegio de varones”² y posibilitando la construcción de la presente investigación. Estos interrogantes son: ¿Cuáles son los discursos en torno a la masculinidad que circulan en la Escuela Secundaria Técnica N°3 de la ciudad de Mar del Plata? ¿Cuáles son las notas características de los discursos en torno a las masculinidades en cada una de las distintas especialidades que la escuela ofrece? ¿Cuáles son las continuidades y rupturas de los discursos vinculados a las incumbencias que los títulos técnicos prevén y los mandatos de género asociados a la división sexual del trabajo? ¿Cuáles son las convergencias y divergencias entre los discursos sobre masculinidades entre el personal docente y lxs estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica N°3?³

A los motivos mencionados, se agrega que las cuestiones vinculadas a las masculinidades, los feminismos y la Educación Sexual Integral son parte nodal de la agenda de nuestra disciplina. Por lo cual abordar esta temática, en una tesis de grado de Trabajo Social, resulta de importancia debido a que investigar los procesos de construcción de las masculinidades implica problematizar los procesos de acceso diferencial a derechos y a recursos físicos, laborales, políticos y económicos que se dan entre las diferentes identidades sexo- genéricas. (Romoli, 2018)

² Frase utilizada en cánticos por estudiantes de la Escuela Técnica N°3, en ese momento llamado Escuela Industrial, durante las décadas del 1960 y 1970

³ Considero que no hay una sola y única manera de nombrar el mundo, por el contrario, hay múltiples opciones para construirlo por lo que la siguiente investigación adhiere a la utilización de lenguaje inclusivo. Utilizaré como referencia el Proyecto de lenguaje inclusivo aprobado por el Consejo Superior de la UNMDP (OCS 1245/19).

La utilización del mismo será mediante el reemplazo, usando una “x” en lugar de “a” u “o”. La puesta en práctica del lenguaje inclusivo , entendiendo al mismo como formador de sentidos, permite construir una estrategia para visibilizar y alojar identidades y grupos que históricamente han sido vulnerados.

Aproximándome al problema de investigación elegido, históricamente la sexualidad ha sido vista como una cuestión privada y personal (Faur, 2007), responsabilidad de las familias, pero a partir del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley N° 26.150 este panorama se amplía y la escuela debe incorporar a sus espacios contenidos curriculares específicos que la aborden.

Desde su creación, en el año 2008, los debates en torno al Educación Sexual Integral se posicionan protagonistas dentro del campo educativo, debido a que por su carácter de integral incorpora dimensiones históricas, culturales, psicológicas, éticas y afectivas que resisten a las miradas biomédicas o moralizantes hegemónicas que habían sido prioritarias en el abordaje de la sexualidad dentro de la escuela en otros momentos. (Morgade y Fainsod, 2015). Aportando así, a la construcción de sujetos de derecho que desarrollen una ciudadanía libre y responsable, pero que también lxs comprenda como sujetos con afectos, deseos, necesidades y capacidades. (Faur y Gogna, 2016).

Sin embargo y a pesar de los grandes avances que ha implicado la Ley de Educación Sexual Integral y sus lineamientos curriculares, su implementación ha sido motivo de conflictos y tensiones dentro de las instituciones educativas. La Educación Técnica comprende otras complejidades en la implementación de la presente ley, que desarrollare a lo largo de los capítulos, debido a que la misma desde un principio fue construidas con el fin de formar obreros con capacitación que pudieran ser funcionales al modelo productivo que se desarrollara en ese momento histórico, sustentando

modelos de masculinidad que resisten a las transformaciones generadas en el campo normativo y en el plano material.

A partir de lo desarrollado, la hipótesis de trabajo de la siguiente investigación gira en torno a que los discursos en torno a las masculinidades en el ciclo superior de la Escuela Secundaria Técnica N°3 están atravesados por lógicas y tradiciones diferenciadas. Por un lado impactan las representaciones y prácticas propias de un sistema capitalista, colonial, patriarcal, heteronormativo y adultocéntrico, como también al modelo de educación bancario y las tradiciones del patronato. Por otro lado, inciden los discursos en torno a la perspectiva de género en la educación, el enfoque de derechos, los feminismos, la educación sexual integral, entre otras perspectivas.

En estos cruces se construyen y circulan discursos diversos, habitados por contradicciones. Los sentidos que los configuran producen efectos en la construcción de sus subjetividades generalizadas, impactando a su vez en las trayectorias educativas de lxs jóvenes.

Para abordar el problema de investigación he seleccionado como universo de estudio un conjunto de unidades de análisis diferenciadas: a) Equipo docente del ciclo superior; b) Estudiantes del ciclo superior; c) Informante clave: Miembro del equipo directivo

Para los tres subgrupos que componen el universo de estudio trabajé con muestras cualitativas (teóricas o intencionales según Glaser y Strauss, 1967) atendiendo a los siguientes criterios muestrales: en lxs estudiantes fue el año de cursado, género y

especialidad elegida. En el caso de lxs docentes el área a la que pertenecen y el género. En relación a lxs informantes clave se contactó a Integrantes del equipo directivo. El criterio de cierre de las muestras se dio por saturación.

La recolección de datos se realizó a partir de diferentes técnicas: en primer lugar, la encuesta (Cea D'Ancona, 1996) realizada con lxs estudiantes de séptimo año de las diferentes especialidades con las que cuenta la escuela. En segundo lugar, las entrevistas semi estructuradas fueron realizadas con lxs docentes y la informante clave; y por último la observación participante en términos de que realicé mis prácticas preprofesionales en el Equipo de Orientación Escolar de dicha institución.

Respecto de las técnicas de análisis e interpretación de datos, se utilizó aportes de teoría fundamentada, realizando procesos de codificación abierta y axial (Glasser y Strauss, 1967) del material relevado en las entrevistas, en las encuestas y en el registro de la observación participante.

Por otra parte y partiendo de comprender que durante el proceso de investigación pueden surgir situaciones nuevas e inesperadas, como también puede modificarse la viabilidad de ciertas técnicas de recolección de datos, he realizado algunas modificaciones en torno a fechas y personas a entrevistar con respecto al diseño inicial, como también he sumado la realización de un taller sobre sexualidad que surgió como demanda propia del estudiantado.

Como resultado de la construcción de la investigación, la presente tesis se estructura en cinco capítulos, los cuales abordan las diversas categorías y conceptos trabajados y recuperan los discursos que se produjeron en el trabajo de campo:

En el Capítulo uno profundizaré en torno al referente empírico y el universo de unidades de análisis. Describiré la historia de la Educación Media Técnica en nuestro país y su regulación con la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional. Particularizaré en la historia de la Escuela Media Técnica N°3 y sus diversas modalidades. Profundizaré en los aspectos metodológicos de la investigación, como también abordaré algunos de los debates vinculados a la juventud contemporánea.

En el Capítulo dos analizaré, las implicancias de la Ley de Educación Integral, profundizando en las disputas históricas que llevaron a su aprobación, como también aquellos debates que hoy en día continúan vigentes. Exploraré también las concepciones de los docentes y estudiantes en torno a la sexualidad y de la implementación de la ley.

En el Capítulo tres, profundizaré sobre los debates vinculados a las masculinidades y sus concepciones. Exploraré el proceso de construcción de las masculinidades, como también el lugar de la violencia en esas trayectorias de vida.

En el Capítulo cuatro, desarrollaré los hallazgos presentados a partir del trabajo de campo realizado, profundizando en la pregunta de si la escuela técnica sigue configurándose como un espacio para varones. Analizando las contradicciones, cruces y sentidos que configuran los discursos en torno a la construcción de masculinidades,

identificando el impacto de los mismos en las trayectorias educativas de lxs jóvenes y sus familias.

Por último, en el capítulo cinco, pasaré revista a los principales hallazgos de esta investigación. Se incorpora una lectura de los mismos en clave disciplinar para así exponer el aporte de los mismos a los debates profesionales en los campos de educación, géneros, sexualidades y juventudes, en vistas de que esta tesis realice su aporte a la investigación e intervención del Trabajo Social en dichos campos.

Entiendo que el acceso de las juventudes a la educación y a una vida libre de violencias y estereotipos es un punto nodal de la agenda del Trabajo Social. Registrar y analizar los discursos en torno a masculinidades en el particular contexto de las escuelas técnicas puede ser un paso más en la tarea de materializar el enfoque de género y derechos que nuestra disciplina asume como perspectiva de ejercicio profesional.

CAPÍTULO 1:

“Educación secundaria técnica:
una descripción del referente empírico”



Capítulo 1: “ Educación secundaria técnica: una descripción del referente empírico”

El presente capítulo propone un recorrido por las diversas aproximaciones en torno al referente empírico de la presente investigación: La Escuela Técnica N°3 “Domingo Faustino Sarmiento”. Exploraré los componentes históricos e institucionales sobre la misma y se realizará una profundización en los aspectos metodológicos de la investigación.

1.1 Aproximaciones históricas: una reconstrucción del surgimiento de la educación técnica en Argentina

En nuestro país, la enseñanza en educación técnica deviene desde fines del siglo XIX, puntualmente en el año 1897 se crea la primera sección Industrial de la Escuela Nacional de Comercio, que posteriormente se convertiría en la primera escuela industrial. La misma centraba sus contenidos en aprendizajes en torno a lo científico-tecnológico, con una fuerte impronta ingenieril, la escuela tenía un currículum basado en los principales procesos industriales de la época (mecánica, construcción, electricidad y química). (Gallart, 2006)

Sus principales objetivos según la autora son:

“Desde su iniciación, la educación técnico industrial tuvo dos objetivos manifiestos: uno, era desviar la matrícula de las modalidades mayoritarias de la educación secundaria que se consideraban “fábricas de empleo público”, hacia carreras

más útiles. La segunda, muy unida a la primera, era promover mandos medios para la naciente industria que se consideraba una actividad principal en el futuro del país.”
(Gallart, 2006,p. 16)

Sumado a la educación industrial, se comenzaron a crear las Escuelas de Artes y Oficios, dirigidas a hijos de obreros, donde allí se enseñaba: Herrería, Carpintería y Mecánica. En las mismas se podía asistir habiendo aprobado solo cuatro grados de la educación primaria. Allí tenían tres años de aprendizaje práctico, tres cuartas partes dedicados al espacio de taller y el resto, en enseñanza escolar de Matemática, Física, Mecánica, Tecnología y Dibujo Técnico

La Escuela Media Técnica N°3, ubicada en las calles 14 de julio, entre Gascón y Alberti, se constituye como la primera escuela de formación técnica de nuestra ciudad. La misma fue inaugurada el 25 de mayo del año 1936 bajo el título de Escuela de Artes y Oficios. En un primer momento, bajo la gestión municipal, sería un espacio donde se brindarían cursos de mecánica, electromecánica, carpintería, dibujo industrial y fundición.

Ante el aumento de la matrícula y la necesidad del gobierno nacional de formar técnicos, la escuela pasó a través del decreto N°37179/44 del entonces presidente de facto, Edelmiro Farrell, a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública con el nombre de Escuela Nacional de Artes y Oficios entre el 30 de diciembre de 1944 al 28 de febrero de 1945.

Posteriormente con el gobierno peronista elevó a la escuela por decreto a la categoría de Escuela Técnica hasta el 18 de abril de 1949 pero tras nuevas modificaciones y agregarse el Ciclo Técnico, una resolución ministerial determinó que se llamará Escuela Industrial de la Nación Ciclo Superior de Mar del Plata, denominación que tuvo desde el 19 de abril de 1949 hasta el 12 de junio de 1961.

A partir del año 1994, con la provincialización del sistema educativo, la escuela pasó a llamarse: Escuela de Educación Secundaria Técnica N°3 Domingo Faustino Sarmiento.

A partir del año 2003, distintas expresiones de la sociedad civil se sumaron a la voluntad gubernamental de avanzar en programas de recuperación de la enseñanza técnica. (Ministerio de Educación de la Nación, 2020)

En el marco del gobierno de Nestor Kirchner, se promulgaron dos leyes que reivindicaron la educación técnica como modalidad educativa y la pondría dentro de la agenda estatal: la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Técnico Profesional N°26058. Esta última fue sancionada el 7 de septiembre de 2005, la misma regula y ordena la enseñanza técnica de los niveles Secundario, Superior y Formación Profesional. Logrando así capacitar a lxs estudiantes en competencias básicas para que se inserten en ámbitos económico-productivos o continúen estudiando.

La ley mencionada convirtió a la educación técnica en una prioridad nacional y política para el Estado. Permitiendo mediante la misma la construcción y desarrollo de

programas que promovieron nuevas instituciones, el aumento de matrícula y el mejoramiento de las trayectorias educativas y prácticas profesionalizantes. Desde el año 2019, se vienen desarrollando estrategias para poder brindar mejores capacitaciones y oportunidades laborales. Durante este periodo el Ministerio de Educación y Instituto Nacional de Educación Tecnológica trabajan en generar nuevas orientaciones que respondan a las demandas de la industria, la investigación y el desarrollo tecnológico regional, no obstante se proponen lograr formar "ciudadanos técnicos", con una mirada amplia sobre un planeta sustentable, sobre las realidades que los rodean y el país que lxs necesita. (Ministerio de Educación de la Nación, 2020)

1.2 Aproximaciones institucionales: una caracterización de la Escuela Técnica N°3

Actualmente, la escuela cuenta con una matrícula de aproximadamente dos mil estudiantes⁴ y un cuerpo docente y auxiliar cercano a las mil personas. El mismo desarrolla sus actividades en el edificio, de las calles 14 de julio entre Gascon y Alberti. Este cuenta, en términos espaciales, con más de media manzana y seis pisos de aulas y talleres. Entre los cuales podemos encontrarnos con talleres mecánicos, laboratorios para aquellas prácticas de las asignaturas de química, aulas con tableros para dibujo técnico, espacios para la implementación de las prácticas de la modalidad de construcciones y variados espacios para la formación de cada titulación técnica.⁵

⁴ La escuela cuenta con Centro de Estudiantes e históricamente han participado de la Federación de estudiantes secundarios.

⁵ Los espacios simbólicos de la escuela no se agotan en lo institucional, al atravesar tantas horas dentro de la misma los espacios circundantes a la escuela conllevan una gran importancia, a una cuadra de la plaza

En estos espacios se dictan, entre otros, un ciclo de formación básica que son los primeros tres años de educación secundaria. La misma cuenta con catorce divisiones por año divididas en dos turnos. El diseño curricular de la misma se divide en tres áreas: formación general, formación científico- tecnológica y formación técnico- específica.

Según el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria Técnica (Anexo 3- expediente N° 5811-3.887.507/08), al finalizar el taller del ciclo básico técnico los alumnos deberán haber desarrollado capacidades para:

- Conocer los sistemas socio-productivos locales, su constitución histórica y actual e interpretando la estructura de productos y procesos tecnológicos, en el marco del enfoque sistémico, identificando componentes y sus relaciones
- Abordar y resolver situaciones problemáticas de orden técnico y tecnológico, considerando el alcance de las mismas.
- Buscar, seleccionar y clasificar la información tecnológica representada por diversos medios, comunicándose de forma oral y escrita con el lenguaje tecnológico apropiado.
- Organizar, gestionar y desempeñarse dentro de un equipo de trabajo.
- Diseñar y construir objetos, servicios y/o mecanismos planificando los procesos y tomando decisiones en función de la predicción de los resultados.
- Seleccionar y utilizar correctamente las herramientas, máquinas, materiales e instrumentos, en relación con la problemática a resolver.

se encuentra la Plaza Peralta Ramos, en la cual sucede gran parte de la vida estudiantil y en el discurso de lxs estudiantes y de docentes aparece como un espacio más dentro de la escuela.

- Prever los riesgos personales y ambientales, poniendo en práctica las normas de seguridad e higiene.
- Gestionar su propio aprendizaje de forma organizada y metódica, respetando las características propias para el abordaje de cada área del conocimiento.

En una segunda instancia se encuentra el ciclo superior de la educación secundaria técnica, donde los estudiantes eligen una especialidad, y transitan cuatro años de formación. El diseño curricular de la misma, en todas sus titulaciones, contiene cuatro áreas: formación general, formación científico- tecnológica, formación técnico-específica y formación de las prácticas profesionalizantes. Durante el ciclo superior, las tres primeras áreas son desarrolladas en los tres primeros años, y en el cuarto año la formación general es intercambiada, dentro de la currícula, por las prácticas profesionalizantes.

Específicamente, la Escuela Técnica N°3 cuenta con seis especialidades, y por cada una de ellas, hay una división por año. A continuación, detallo las diversas especialidades y su titulación:

- Técnico en automotores
- Técnico en Equipos e instalaciones electromecánicas
- Técnico Químico
- Técnico en Electrónica
- Maestro Mayor de Obras
- Técnico en Informática profesional y personal

En ambos ciclos lxs estudiantes deben concurrir en un turno a aquellas materias correspondientes a las áreas generales y científico- tecnológicas y en el turno opuesto a las materias pertenecientes al área técnico- específica, que son llamados comúnmente “talleres”. Exceptuando lxs estudiantes de séptimo año que al realizar las prácticas profesionalizantes durante el día, concurren en el turno vespertino a los espacios de formación o talleres.

1.3 Aproximaciones al universo de estudio: una conceptualización sobre las juventudes contemporáneas.

El universo de estudio elegido se ve representado por la categoría de juventud, pero ¿A qué nos referimos cuando decidimos utilizar esta categoría?

Existen diferentes perspectivas en torno a la definición de juventud: podemos encontrar miradas vinculadas a comprender a la misma como una construcción cultural (Bourdieu, 2002), o miradas que asocian a la misma como producto y no necesariamente a una etapa o momento de la vida (Margulis, 2008). A pesar de las distintas perspectivas los autores coinciden en que la juventud no es una categoría homogénea (Chaves, 2010) y que al mencionarlo como un sujeto universal, nos encontramos homogeneizando la experiencia de ser joven.

Existe una construcción de un “sujeto ideal” que “organiza los modos legítimos de ser/estar en cada una de las etapas de la experiencia vital” (Bennasi, p.44), lo que

hace necesario que los jóvenes se amolden a este parámetro de éxito que es colocado como horizonte de posibilidad y que representa los intereses hegemónicos.(Silba, 2015)

A partir de lo mencionado es necesario pensar a la juventud como una categoría relacional, donde esta cobra sentidos particulares en las condiciones particulares de su producción. Donde hablar de los jóvenes significa según Benassi considerarlos como sujetos en relación, como actores completos que se encuentran inmersos en relaciones de clase, edad, género y raciales.

En este sentido es que retomo la definición de juventudes de Chaves:

(...) es un concepto relacional, es decir que solo adquiere sentido en relación a un contexto social más amplio y en su relación con lo no juvenil; históricamente construido, es decir que no significa lo mismo ser joven ahora que hace veinte años; es situacional, responde a contextos bien definidos lo cual significa evitar las generalizaciones, es representado, sobre lo juvenil se dan procesos de disputa entre las representaciones elaboradas por agentes externos y las propias; es cambiante, se construye y reconstruye permanentemente: se produce en lo cotidiano, es decir, sus ámbitos de referencia son íntimos. familiares, cercanos: los barrios, la escuela, el trabajo: se construye en relaciones de poder, definidas por condiciones de dominación/subalternidad o de centralidad/periferia. y por último, es transitoria, donde los tiempos biológicos y sociales del joven en lo individual, los integran o expulsan de la condición juvenil a diferencia de las

identidades estructuradas estructurantes que son perdurables, como clase, etnia, género” (2010: 38)

La autora nos permite comprender que lxs jóvenes se ven signadxs por sus condiciones de vida, pero siguen teniendo la capacidad de agencia sobre sus trayectorias, como planeta Benassi. Creando nuevos sentidos a la hora de disputar aquello que representan como propio y poniendo en debate lo estipulado, construyendo sentidos de su propia biografía y de la cotidianidad.

1.4 Aproximaciones metodológicas

En el siguiente apartado retomaré algunas consideraciones en torno a la metodología de la presente investigación y de las técnicas de recolección de datos utilizadas. De la misma forma se desarrollará una descripción del trabajo de campo realizado y algunas reflexiones sobre el mismo.

Como bien se mencionó en la introducción, el enfoque metodológico es cualitativo. Retomando los aportes de Vasilachis (2006), esta metodología se vincula a la indagación de situaciones naturales, interpretando así fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan, mediante el estudio y recolección de materiales empíricos que describen momentos dentro de la vida de las mismas y sus significados.

Particularmente dicha perspectiva, se enfoca en una práctica central y situada, empleando métodos de análisis flexibles y sensibles al contexto social donde los datos son producidos. Buscando conocer, describir y construir nuevas perspectivas sobre lo

que se conoce, sobre cómo el mundo es comprendido, experimentado y producido. (Vasilachis, 2006)

En el marco de la presente investigación, utilice el procedimiento de triangulación. La cual es una estrategia que permite aumentar la confianza en la calidad de los datos utilizados, reconociendo las limitaciones que implica una sola fuente de datos o método. En este caso, y retomando los aportes de Denzin (Fielding y Fielding, 1986) se triangularon técnicas cuantitativas y cualitativas. Las mismas, como se ha mencionado, fueron las encuestas a estudiantes del séptimo año del ciclo superior de la Escuela Secundaria Técnica N°3, entrevistas semiestructuradas a docentes y la observación participante realizada durante la realización del trabajo de campo, en un taller sobre Educación Sexual Integral con una de las divisiones y mi paso por las prácticas institucionales en el Equipo de Orientación Escolar. A continuación, detallaré algunas consideraciones en torno a las técnicas utilizadas.

En primer lugar, la entrevista es una conversación sistematizada, la cual se propone recuperar y registrar las experiencias de vida y perspectivas de las personas (Benadiba y Plotinsky, 2001, p. 23, citado por Dalle, Boniolo y Sautú, 2005). Particularmente en la entrevista semiestructurada lx entrevistadorx dispone de un guión con temas a mencionar, sin un orden estructurado, dejando lugar al desarrollo de nuevas preguntas y solicitar aclaraciones o profundizar en temáticas en caso de ser necesario. La presente técnica fue utilizada con lxs docentes debido a la riqueza en la información obtenida, como también en la posibilidad de repreguntar en aquellas cuestiones que

sean necesarias, logrando así, reorientar las entrevistas según la especialidad o materia donde dan clases, como también adecuar las preguntas según su trayectoria de vida.

En segundo lugar, la encuesta es la aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información de una muestra de personas. La información se recoge de forma estructurada y el estímulo es el mismo para todas las personas (Cea D'Ancona, 1996). Esta última cuestión es lo que permite tener una llegada a la gran mayoría de lxs estudiantes del séptimo año, obteniendo así un gran volumen de información y logrando identificar ciertas recurrencias.

En tercer lugar, la observación participante según Corbetta, hace referencia a algo mas que una mera observación, incluye la intervención directa del investigadorx en el objeto estudiado. La misma implica mirar y escuchar, generando interacciones personales con lxs sujetos, participando en la vida cotidiana de los mismos (2007)

Las técnicas mencionadas, la diversidad de elecciones que he ido realizando en el marco de la investigación y la decisiones que he tomado en el trabajo de campo devienen de los objetivos propuestos en el diseño de investigación, los mismos serán mencionados a continuación:

Objetivo general

Analizar los discursos vinculados a las masculinidades que se despliegan en el ámbito Educativo de la Escuela Secundaria Técnica n°3 de Mar del Plata en el mes de Octubre del 2022

Objetivos particulares

Caracterizar los discursos en torno a las masculinidades de acuerdo a las titulaciones técnicas que la escuela ofrece.

Reconocer continuidades y rupturas entre los discursos vinculados a las incumbencias que los títulos técnicos prevén y los mandatos de género asociados a la división sexual del trabajo

Ubicar convergencias y divergencias entre discursos de masculinidades entre estudiantes y personal docente de la Escuela Secundaria Técnica N°3.

En el desarrollo de la tesis iré dando cuenta de las indagaciones relativas a los diferentes objetivos. En las conclusiones señalaré los hallazgos más relevantes en relación a los mismos.

1.4 La experiencia del Trabajo de Campo

En el presente apartado realizaré una descripción detallada del desarrollo del trabajo de campo y las vivencias circundantes al mismo.

El trabajo de campo comenzó en el mes de agosto del 2022. El mismo inició con la retoma de contacto con la escuela mediante el acercamiento a la Orientadora Social del Equipo de Orientación Escolar, con la cual había realizado mis prácticas institucionales supervisadas en el año 2019. Cabe aclarar que la pandemia por COVID 19 y sus efectos, supuso en mi caso una modificación sustantiva en la planificación de

plazos para el trabajo de campo. En efecto, el plan de tesis, que fuera presentado en concomitancia con la adjudicación de una beca de investigación categoría estudiante avanzado de la UNMDP, preveía la realización del trabajo de campo para el año 2020/2021. Si bien durante ese período se realizaron aproximaciones, encuentros virtuales y trabajo de archivo, entendí que dadas las características del objeto de indagación, la modalidad de trabajo mediada por la tecnología no era la más adecuada. Esto implicó la espera al retorno a la presencialidad para la realización del trabajo de campo.

El contacto en 2022 con la Orientadora Social permitió acceder de manera directa con la directora de la escuela, en conjunto con la Jefa de Taller, las cuales me brindaron las primeras orientaciones y recomendaciones para la realización de las encuestas y entrevistas. Ellas permitieron articular con la Vicedirectora del turno nocturno, y la Jefa de Área, las cuales me acercaron a lxs preceptores, lxs docentes y a los cursos de estudiantes para la aplicación de los instrumentos.

En primer lugar, se comenzó con las encuestas a estudiantes, en varios días consecutivos fui circulando por las distintas especialidades hasta cumplimentar las seis especialidades con las que cuenta la escuela. En total realicé ochenta y nueve encuestas a estudiantes de séptimo año de la Escuela Técnica N°3. Algunas cuestiones a recuperar de la experiencias de la realización de las mismas son: el desconcierto con la temática, los chistes y comentarios presentes en casi todas las especialidades, en conjunto con la curiosidad y el desconocimiento en torno a términos del cuestionario

(como por ejemplo varón cis). En gran parte de lxs estudiantes la expresión era de desinterés en la temática, pero por otra parte y en contraposición a ello, gran cantidad de estudiantes hacían comentarios desde la indignación y el enojo debido a que nunca habían podido charlar de estas temáticas durante su trayectoria en la escuela.

La mayor particularidad se dio en la especialidad automotores. Al momento de realizar las encuestas el curso se encontraba dividido en dos, debido a que hay asignaturas que por la cantidad de estudiantes las cursan por separado. Sin embargo, situaciones similares se dieron en ambos grupos. Durante la realización de la encuesta, formularon varias preguntas y comentarios en torno a conceptos del cuestionario

Una vez que iban finalizando el mismo, y en consonancia con los profesores que me consultaban opiniones sobre variadas temáticas, lxs estudiantes sumaron muchas dudas. Invitándome a sentarme en su ronda, preguntas en torno a las diferencias entre sexo y género, debates en torno al sentir de cada unx de las personas y su genitalidad, y demás preocupaciones devinieron en debate.

Durante las conversaciones, me fui encontrando con trayectorias de vida distintas al imaginario que he construido en torno a estudiantes de la escuela técnica: desde la única joven del curso que a su vez es cuidadora de adultos mayores, hasta jóvenes que se habían formado en escuelas rurales, por lo que sus conocimientos estaban muy conectados con las nociones y vivencias del trabajo en el campo.

También me encontré con el enojo, particularmente de un estudiante, que respondió con energía el cuestionario, pero al momento de entregarlo le consulté por su expresión de frustración y refirió “Estas cosas me hacen pensar sobre mí mismo, y no me gusta hacerme preguntas a mi mismo”.

Este conjunto de situaciones me permiten a su vez poner en duda un conjunto de distinciones que desde perspectivas tradicionales se repiten, como son la supuesta diferencia taxativa entre investigación e intervención, distancia entrevistador/entrevistado, actividades para recolección de información / actividades para problematizar temas.

El recibimiento de tantas consultas y reflexiones, como también el entender la necesidad que se hizo presente en lxs estudiantes de encontrar respuestas a esas preguntas que se habían movilizado por el cuestionario, transformaron el diseño de investigación. Utilizando elementos de la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 1999) y la Investigación Activista Feminista (Araiza Díaz y González García, 2017) se dio lugar a dichas demandas. Por motivos éticos, epistemológicos y teóricos, las mismas fueron recuperadas y redireccionadas a través de un dispositivo en el cual se utilizaron elementos de la educación popular y la pedagogía feminista.

Se elaboró un taller, el cual fue presentado a las autoridades de la escuela. El mismo consistió en reflexionar en torno a preconceptos vinculados a la identidad de género, la genitalidad y la orientación sexual. Se generaron instancias de debate propuestas por preguntas generadas en el momento por lxs estudiantes, en las cuales se

incorporó el docente a cargo del horario en el cual se desarrolló la actividad. El mismo tuvo una respuesta positiva, debido a que era la primera instancia durante sus siete años de educación secundaria donde se alojaban las dudas que tenían sobre los conceptos mencionados.

Por otra parte, el trabajo de campo estuvo también conformado por cinco entrevistas a docentes. Se utilizaban los momentos mientras que lxs estudiantes hicieron la encuesta para contactar a lxs docentes que se encontraban dando clases y programar entrevistas con los mismos. Realicé cinco entrevistas a docentes de diversas especialidades y una entrevista a la vicedirectora de la escuela. Las mismas se dieron en momentos libres dentro de la misma o en momentos dentro de la cursada en el aula. Lxs docentes entrevistados fueron de formación y perfiles variados, y en su totalidad eran egresados de escuelas técnicas.

Una particularidad a mencionar, remite a la sensación de incomodidad que atravesé durante la realización de algunas de las entrevistas a docentes. Infiero que en algunas de las escenas en las que interactuábamos los docentes entrevistados y yo, operaron de manera más o menos consciente, efectos vinculados al lugar de privilegio que supone encarnar un cuerpo de varon cis, adulto, blanco y heterosexual, y los repertorios habilitados e incluso promovidos por la cultura dominante para interactuar con una estudiante mujer cis joven en una situación de mayor privacidad, como puede ser el marco de las entrevistas.

A modo de cierre, durante este capítulo me propuse aproximarme al referente empírico, desarrollando sus características institucionales y su historia. En este sentido, pude explicitar la metodología utilizada en esta investigación como también los instrumentos elegidos y su fundamentación. Finalizando el mismo, con una descripción del trabajo de campo, recuperando así elementos relevantes de la misma. En el siguiente capítulo se profundizaré en torno a la educación sexual y las diferentes perspectivas encontradas en los discursos producidos dentro del referente empírico.

CAPÍTULO 2:

“La educación sexual en la escuela:
debates, disputas y silencios”



CAPÍTULO 2: La educación sexual en la escuela: debates, disputas y silencios.

En el presente capítulo exploraré las distintas implicancias de la educación sexual integral: su recorrido histórico y legal, sus paradigmas y sus diferentes concepciones. Finalizaré el capítulo indagando en los discursos que son reproducidos dentro de la escuela y los paradigmas que surgieron como predominantes dentro del trabajo de campo.

2.1 Sexualidad en las escuelas: entre silencios, marcas e identidades

Como primer paso para aproximarme a una concepción de la sexualidad dentro del ámbito escolar, es necesario comprender que la educación formal presenta una gran contradicción en términos de relaciones de género y sexualidades. Tal como plantea Romoli “la vida cotidiana escolar está impregnada de marcas de género, generizadas y generizantes” (2021, p.58). Las cuales a su vez producen por acción u omisión discursos y normas que son expresadas en estudiantes y agentes a través de dispositivos institucionales (Romoli, 2021). Estas normas deben ser asumidas por el sujeto, y es en la escuela donde aprende ciertas identificaciones sexuales y le son desalentadas otras. Por lo que se genera una gran tensión, en donde se incentiva la sexualidad, pero esta debe ser contenida.

Por lo que, por un lado silencia a los cuerpos sexuados, pero por otro es un espacio de performance para los mismos: el uso del cuerpo en clase, en los recreos y en los talleres, qué comportamientos son aceptables o no, son ejemplos (Morgade, 2011)

En vinculación a lo mencionado, Lopez Louro afirma que la gran embestida que realiza la escolarización tiene que ver con discernir y decidir cuándo cada estudiante se está aproximando o apartando de la norma deseada. Como consecuencia de ello, aparecen estas marcas ya mencionadas por lxs dos autores, que no necesariamente tienen que ver con los contenidos y el aprendizaje que desarrollan lxs estudiantes sino con “las situaciones del día-a-día, a experiencias comunes o extraordinarias que vivimos en su interior, con compañeros, con profesores, con profesoras” (1999, p.5). Son estas experiencias y vivencias que dejan marcas que funcionan como recordatorio de que esas instituciones tienen que ver con las formas cómo construimos nuestras identidades sociales, especialmente nuestra identidad de género y sexual.

Es relevante traer los aportes de Vir Cano, debido a que nos brindan herramientas para pensar la sexualidad dentro de las aulas. Lx autorx plantea que nos entrenan desde pequeñxs y nos educan sentimentalmente los medios, las expectativas familiares y los guiones disponibles en el mercado de lo socio-afectivo. Generando así una maquinaria que produce nuestros afectos y las formas de relacionarnos con lxs otrxs y con unx mismx. Esta formas de relacionarse reproducen cierto orden y sostienen las reglas que establecen como correcto el amor de pareja, monogámico, heterosexual, exclusivo y excluyente (2022).

Desde esta perspectiva, es posible postular que, aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una “educación sexual” y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido.

2.2 La educación sexual integral como derecho

Como segundo paso es necesario reconocer la irrupción que generó en las escuelas y en las lógicas normativas, la aprobación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en el año 2006 y los lineamientos curriculares básicos en 2008. Los mismos son puntos de inflexión para la ciudadanía argentina.

A partir de los cinco ejes propuestos por esta Ley (reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, alojar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo) se asume la sexualidad como derecho y contenido educativo (Morgade y Fainsod, 2016).

Sumado a ello, su perspectiva de integralidad permite superar los sesgos biológicos de la sexualidad, para así comprender la misma desde perspectivas psicológicas, jurídicas, pedagógicas y éticas, interrelacionadas. Superando así el modelo biomédico como la única posibilidad para abordaje de la misma y también alejándose de aquellas aproximaciones que procuran regular los comportamientos sexuales de acuerdo con un canon moral preestablecido (Morgade et.al., 2011).

La educación sexual que propone la ley, tiene que ver con una forma de estar en el mundo, donde a lxs sujetos se los considera como seres humanos integrales con necesidades diversas. Por lo que se constituye como una oportunidad para transmitir y crear herramientas de cuidado y no una formación que modele comportamientos. (Faur, 2007)

Dos aspectos importantes a mencionar de la Ley son a quién está dirigida y cómo se implementa. En primer lugar, lxs destinatarixs de la ley son todxs lxs educandos del sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria, incluyendo a las instituciones de gestión estatal y privada. En segundo lugar, es relevante destacar que cuando se habla de poner en práctica la Educación Sexual Integral su implementación es en todas las materiales escolares, trascendiendo clases o talleres con temáticas puntuales que se puedan brindar.

2.3 La educación sexual como espacio de disputa

A pesar de la gran conquista en términos legales y políticos, que significa la ley en nuestro país, los posicionamientos en torno al rol del Estado sobre la educación sexual y sus aprendizajes siguen siendo puestos en duda. Habiendo pasado ya 17 años de su aprobación, la puesta en marcha sigue siendo un lugar de debate constante, y su implementación no una realidad para todxs lxs estudiantes.

Según estudios presentados por el Proyecto #EsconESI⁶ del año 2021, dentro de la provincia de Buenos Aires, el 12% de lxs estudiantes perciben que han recibido una educación sexual de forma integral dentro de las instituciones educativas y 59% de forma parcial, ya sea por algunos docentes dentro de la escuela o por invitados externos.

Dentro del mismo estudio concluyen que las barreras para una efectiva implementación de la ESI, en su mayoría son: que la escuela no estaba dispuesta a trabajar estos temas, la poca o nula capacitación docente y los abordajes biologicistas y heteronormativos que tiene la enseñanza.

Aquí me pregunto ¿Cuáles son las nociones que esconden los porcentajes y barreras mencionadas? ¿Qué perspectivas se encuentran dentro de los diferentes posicionamientos en disputa?

En búsqueda de respuestas, me encuentro con el desarrollo que realiza Lavigne (2011) la cual indaga en torno al proceso de construcción y elaboración de la política pública de “ educación sexual” por parte del Estado para el campo educativo. La autora plantea que previamente a la Ley existían dos posturas contrapuestas: la primera, plantea que el Estado, en conjunto con la familia son los responsables de garantizar acceso a información en sexualidad, entendiendo que la misma es un derecho social y toda la población debe ser incluida dentro de este.

⁶ #EsConESI se propone contribuir a la educación sexual integral en América Latina a través del fortalecimiento de la participación activa de jóvenes. Es un proyecto de Impacto Digital, FUSA AC y UNFPA Argentina.

La segunda posición, se opone a la participación del Estado, entendiendo a la sexualidad como algo que es del orden de lo privado y que solamente es incumbencia de la familia poder llevar información vinculada a la temática.

A pesar de que las posturas que la autora menciona son previas a la elaboración de la ley y representan quizás una simplificación analítica de miradas que de suyo resultan mucho más complejas, considero que las mismas configuran posicionamientos que persisten dentro de instituciones educativas y que las grandes dificultades a la implementación de la misma, son en parte producto de las resistencias propias de las posiciones recientemente mencionadas.

En el marco de la presente investigación estas posiciones han surgido con docentes de diferentes especialidades y parte del equipo directivo.

Durante la entrevista con una persona integrante del equipo directivo se le consultó en torno a experiencias con la Comunidad LGTBIQ+, a lo cual refirió lo siguiente:

“Mirá, cada cuál que tenga lo que quiera... siempre y cuando acá se respeten los lineamientos curriculares, los contenidos que deben aprender, que aprendan las capacidades y que adquieran responsabilidades respecto de la práctica profesional. Eso es lo importante, después el resto es individual y se respeta. Hay una diferencia entre lo público y lo privado, eso está dentro de lo privado, acá lo que se resguarda es que desde lo público el ejercicio de la

profesión, que es pública, sea correcto, después lo que sea individualmente”
(E1)⁷

Se puede observar claramente una posición más conservadora en términos de sexualidad dentro de la educación. Alejada de los paradigmas propuestos por la Ley de Educación Sexual Integral, el extracto presentado posiciona a la sexualidad, puntualmente en este caso a la orientación sexual, dentro del ámbito de lo privado y lo individual. Reivindicando la enseñanza de lo técnico, lo racional y enciclopédico como lo público y no reconociendo la educación sexual como parte de esos contenidos curriculares que deberían ser trabajados transversalmente. Es precisamente en atención a este tipo de discursos que la máxima del feminismo: “lo personal es político” busca reaccionar.

Por otra parte, estas perspectivas que ubican la sexualidad en el campo de lo privado, cuando se asientan en el campo discursivo de las gestiones institucionales, pueden propender a un silencio sistemático que deja al mundo de lo privado las preguntas o dudas acerca de cuáles son las prácticas o efectos deseados o deseables en el ejercicio de la sexualidad. Si ese mundo privado no está públicamente cuestionando en la escuela, estamos dando la posibilidad al desarrollo de escenarios privilegiados para la alineación del cuerpo y la opresión de género. (Morgade, et. al, 2011)

⁷ A lo largo del presente trabajo las entrevistas a docentes se verán identificadas con la letra E y un número, cuya referencia se encuentra en el anexo 1.

En contraposición a esta perspectiva, la mayoría de lxs docentes muestran una postura distinta, la cual reconoce la importancia de poner en palabras la sexualidad dentro de los espacios de la escuela. Al consultarle a uno de los docentes en torno a la aplicación de la ley, el mencionaba:

“Yo creo que es fundamentalmente por los alumnos, por la edad que tienen me preocupa, es muy interesante todos estos cambios, que salgan a la luz algunas problemáticas. Sé que es difícilísimo, Me imagino que es una dificultad muy grande también por la experiencia que uno tiene”. (E2)

Luego me encontré con posicionamientos no tan delimitados, en donde se reconoce la importancia de que se trabaje entorno sexualidad pero no lo reconocen como una práctica de frecuencia sistemática dentro del aula:

“Hasta hacer tanto hincapié no es natural, yo creo que naturalizar es tomarlo como algo más viste, pero bueno, sí, creo que no precisamente está acá, sino en general, hay que hablar más en todas partes, pero desde un lugar también maduro y adulto no de imposición porque así no se naturaliza. Me parece que tiene que ser algo fluido, yo tengo alumnos que no me interesa lo que hagan de su vida, cómo se autoperciban, yo doy mi clase y lo que quiero brindar es el conocimiento que tengo, después el resto lo podemos charlar, si surge que quieran tener una charla conmigo no tengo ningún problema, pero me parece que todos tenemos que tener la mira más amable” (E5)

Este tipo de posiciones surgieron en más de una entrevista, donde lxs docentes toman una postura de apertura y de recepción en torno a trabajar situaciones emergentes en el aula, pero no consideran necesario el trabajo cotidiano en torno a diferentes temáticas ni tampoco reconocer la particularidad de cada una de las trayectorias de vida de lxs jóvenes que se encuentran en el aula.

En consonancia con esta perspectiva uno de los docentes mencionaba:

“Entonces dentro de este espacio el diálogo es fundamental, pero tiene, me parece a mí, que, en cierta forma, tiene que nacer como una problemática del grupo, como una inquietud del grupo, como una noticia de algo que ocurrió en la zona etcétera” (E3)

A pesar de lo valioso que significa que lxs docentes puedan alojar las dudas y consultas, la sexualidad continúa guardada en un closet, a la espera que desborde, sin construir activamente un espacio que propicie la puesta en diálogo de estos temas nodales para la construcción identitaria y el acceso a derechos de las juventudes.

Estas prácticas configuran entonces una pedagogía de la sexualidad, basada en el silenciamiento, que legitima ciertas identidades y reprime y margina otras. (Lopes Louro, 1999), o les traslada la responsabilidad y el riesgo de exponerse para conquistar lo que en rigor ya estaría legitimado en la norma de la ESI: el derecho a acceder a información, reconocimiento y espacio de diálogo sobre cuestiones vitales relativas a los géneros, la sexualidad, las corporalidades, la emocionalidad.

2.4 Perspectivas en la implementación de la ESI

Los debates mencionados se traducen al estudiantado y a las particularidades de la escuela que es nuestro objeto empírico. En el marco de la encuesta a estudiantes del séptimo año, el 64.04% confirma conocer la Ley de Educación Sexual Integral. Sin embargo, existen distintas concepciones o niveles de conocimientos en torno a la misma, más adelante expondré las distintas nociones.

En vinculación a lo institucional solamente un 8,99% reconoce que existe una persona dentro de la escuela que sea referencia en temas de educación sexual y a la cual puedan acudir en caso de consulta.

En cuanto a la formación, el 71,91% de los estudiantes reconocieron haber tenido alguna clase que haya trabajado la educación sexual. En su gran mayoría los estudiantes hicieron mención a la materia “Salud y adolescencia” que corresponde a cuarto año y algunos comentaron que dentro de clases de la materia biología y lengua tuvieron algunas clases donde conversaron la temática. Por lo general, las respuestas planteaban jornadas puntuales y en los primeros años de la educación secundaria.

Poniendo el foco dentro de las diferentes perspectivas que surgieron en el marco de la investigación en torno a la educación sexual, es interesante retomar los aportes de Zemantis (2016). El autor hace mención a la existencia de cuatro modelos: el moralista, el biologicista, el patologista o del riesgo y el del paradigma de los derechos y la

integralidad. Estos modelos funcionaron como referencia para el análisis de algunos hallazgos de relevancia del trabajo de campo, tal como a continuación detallaré.

La mayoría de las respuestas obtenidas de parte de lxs estudiantes se ven ligadas a un modelo patologista o del riesgo. Esta visión concibe a la sexualidad como algo negativo y la aborda desde aquellas consecuencias que no son deseadas. Los contenidos que devienen del mismo, solamente tienen que ver con métodos y formas de prevención de distintas enfermedades. En vinculación a ellos algunos de los estudiantes mencionaron que la educación sexual integral se trataba de: “Conocer los métodos anticonceptivos como manifestar la sexualidad ETS y cómo prevenirlas.”; “La concientización de los métodos anticonceptivos”. En este modelo se espera que el acceso a nueva información termine transformando las prácticas sexuales de lxs jóvenes. Por ello en las respuestas surgen palabras como concientizar, conocer o saber.

Es un enfoque fuertemente influenciado por el discurso médico, lo cual reduce solamente a la educación sexual a informaciones técnicas y señales de peligro ante ciertas conductas. Algunas respuestas representativas de este modelo son: “Es importante tener ESI, en las escuelas para combatir los embarazos, adolescente y también las enfermedades de transmisión sexual.”; “Saber conocer nuestro cuerpo y los riesgos de mantener relaciones sexuales sin protección”. Aquí aparecen estas señales de peligro ante el embarazo o las infecciones de transmisión sexual, como también la idea de que ante más información menor es el riesgo. Claro que esta información es

crucial y está incluida en los lineamientos curriculares de la ESI, pero el énfasis puesto sólo en esos aspectos es lo que provoca el sesgo biomédico.

Otro modelo que pude identificar dentro de los instrumentos es el denominado biológico, en vinculación con el modelo de riesgo, este enfoque enfatiza únicamente la dimensión material de la sexualidad. Poniendo énfasis en el cuerpo, la definición de los órganos genitales solamente como reproductivos y sexuales, como si otras zonas de los cuerpos no generan placer. La necesidad de conocer el cuerpo es una respuesta recurrente de parte de los estudiantes algunos ejemplos de ellos son: “El hecho de poder conocer nuestro cuerpo, y estar al tanto de los cambios a futuro”; “Me parece importante la parte es donde se explaya más en el cuerpo femenino o masculino que explican el funcionamiento para que sirve , etc.”. En las respuestas brindadas podemos observar que lxs estudiantes buscan en la educación sexual formas de entender el cuerpo, de describirlo biológicamente o de graficarlo. Y esa genuina inquietud debiera poder abordarse desde un enfoque integral, de manera que hablemos del cuerpo (y sus funciones), pero también del resto de las dimensiones de la sexualidad.

En términos del modelo de derechos e integralidad, la cual como bien mencioné previamente es el modelo que normativamente se encuentra en vigencia, la educación sexual, corresponde a una mirada de la sexualidad más compleja. Reconociendo sus múltiples dimensiones como:

“las relaciones vinculares entre las personas de diversa orientación sexual, el problema de la violencia y discriminación hacia la mujeres y las minorías sexuales, la

trata de personas, el respeto por uno mismo y por la corporalidad de los demás, la intimidad de los otros, entre otros temas” (Zemantis, 2016,p.29).

A pesar de que fue uno de los enfoques menos presentes en las respuestas, el paradigma integral surgió en algunas respuestas de estudiantes que considero que fueron de relevancia: “Brinda herramientas para que los jóvenes puedan expresar sus emociones”; “El hecho de concientizar a los alumnos sobre la igualdad e inclusión con la diversidad de género y orientaciones sexuales”. Como mencionaba previamente, estas alusiones de los estudiantes permiten inferir que también en el marco de la ESI, aunque de modo minoritario, se construyen espacios para alojar la afectividad, el registro de las emociones propias y de los otros, como así también se propician espacios para hablar de la igualdad e inclusión en vinculación a la orientación sexual y la identidad de género.

Este último enfoque también se hizo presente en algunas de las respuestas de los docentes entrevistados, primero mencionando los contenidos que están relación con esta perspectiva:

“En general, apuntar a lo que es, lo que se trató ahí en la charla, el tema de los cuidados del respeto, el tema de tratar, se hacía hincapié con el tema de si se conoce alguna violencia, ya sea física, de género, de cómo manejarse o donde poder ayudar a el que tiene el problema y después hablaban también de el tema de los cuidados en cuanto a las relaciones que había muchos chicos que no sabían lo que se les comentó, por ejemplo, la posibilidad de conseguir

preservativos en las salitas que son gratuitos, métodos de anticoncepción, digamos y que siempre se recalca el tema de que solamente se apunta por el tema del embarazo, sino por la transmisión de enfermedades.” (E4)

Puedo observar que en el extracto mencionado no solamente aparecen temáticas vinculadas a métodos anticonceptivos y los cuidados que uno debe tener, sino que también como primera idea surge el trabajo vinculado a la prevención de la violencia. El cómo abordar estas situaciones y los recursos que son necesarios a tener en cuenta en las mismas aparecen como valiosos dentro de lo mencionado. Por lo que el docente recupera las relaciones y los vínculos como parte de la educación sexual.

En segundo lugar, recuperando el carácter transversal que tiene la propuesta pedagógica:

“En educación, se hace la semana de la ESI y lo bueno que tiene la ESI es que vos la puedes ver de diferentes enfoques, el profesor de biología desde su enfoque, el profesor de Geografía desde su enfoque, lo mismo con los talleres, lo mismo con cada una de las materias” (E2)

La transversalidad lo que permite es desplazarse de las áreas disciplinares y lograr que los contenidos sean trabajados desde una diversidad de perspectivas. Como bien menciona el docente, la idea es que cada materia pueda desarrollar sus contenidos y trabajar de forma entrelazada con los contenidos que propone la ESI. Por eso mismo, es relevante recuperar este punto, debido a que se vuelve necesario trabajar desde todas

las asignaturas, no solamente desde las tradicionalmente vinculadas al cuerpo y la salud, como por ejemplo geografía. Rompiendo así con los imaginarios y paradigmas biologicistas, constituidos tradicionalmente dentro de la escuela y abriendo la puerta a otros aprendizajes que amplíen la perspectiva en torno a la sexualidad.

Habiendo desarrollado las diferentes perspectivas y disputas que podemos cartografiar cuando hablamos de la educación sexual, y logrado analizar algunos discursos que se generan en la escuela sobre la misma, profundizaremos, en el siguiente capítulo en la masculinidad y sus diferentes concepciones y formas de habitarla.

CAPÍTULO 3:

“La masculinidad en la escuela:
mandatos, violencias y contradiscursos”



CAPÍTULO 3: "La masculinidad en la escuela: mandatos, violencias y contradiscursos"

3.1 La masculinidad como dispositivo de poder.

En el presente apartado, propongo recuperar el registro de algunas de las concepciones que fueron resultado del trabajo de campo realizado en torno a los discursos sobre masculinidades y sus expresiones. Repensando a las mismas desde su singularidad, como dispositivo de poder (Fabbri, 2021) y desde su pluralidad, como construcción cultural performativa que se materializa en condiciones diferenciadas de clase, edad, raza y etnicidad que se interrelacionan entre sí (Viveros, 2011).

La escuela y el proceso de escolarización moderno asumen, entre diferentes instituciones y procesos, un lugar destacado en la producción de ciertos tipos de masculinidad (Scharagrodsky, 2007). La misma, desde su singularidad, en muchos casos se encuentra asociada a un "conjunto de discursos y practicas a través de las cuales los sujetos asignados varones al nacer serán socialmente producidos en tanto tales, en el marco de un orden de genero cis hetero patriarcal" (Fabbri, 2021,p.33)

En el marco de las entrevistas a docentes, discursivamente esta concepción solamente pudo reflejarse en dos de lxs entrevistadxs. Uno de ellos refiriendo que la masculinidad como "son comportamientos, actitudes de un hombre, de un varón. No sé, lo pienso por ese lado, otra cosa no se me ocurre." (E3). El mismo refleja una posición esencialista en torno a la misma, y reproduce la lógica de que la masculinidad es

solamente propiedad de los varones cis, trazando líneas de continuidad entre el sexo asignado al nacer y el género, como también entre varón y masculinidad.

Posiciones similares surgieron en torno a esta categoría, pero desde un espíritu más crítico y siempre refiriendo a marcas temporales entre su juventud y la actualidad: "A ver, es muy amplio. Si lo tomamos hace mucho tiempo la masculinidad era poder absoluto, si uno decía masculinidad era el poder" (E6). Aquí podemos encontrar una palabra clave para interpretar la concepción de masculinidad: el poder. Cómo desarrollan autores como Romoli (2020) y Moreno (2016) analizar la masculinidad desde el poder es lo que nos permite observar las relaciones de poder, y a su vez de jerarquización que no solamente se dan en vinculación al género femenino sino dentro del mismo género y con otras identidades. La puesta en acto de las masculinidades, siempre implica cierto ejercicio concreto y certero del poder.

La posición que se asuma dentro de las relaciones de género o el sostenimiento del ejercicio de poder, y por ende de los privilegios obtenidos depende del cumplimiento exitoso de normas, valores, expresiones y roles impuestos. La masculinidad al ser entendida como una única posibilidad, se constituye como un mandato a seguir. Como comentaba otra docente cuando le consultaba qué era la masculinidad para ella: "Y lo primero que pienso es en un "mandato", pero eso es para mi generación" (E5).

Estos mandatos establecidos que permiten sostener el dispositivo de poder, son guiones que educan en prácticas y comportamientos. El dominar, el poseer, el tomar, el

penetrar o el afirmarse son parámetros de evaluación que deben ser sostenidos de una forma constante (Badinter, 2017). Se debe cumplir con los estándares de comportamiento y expresión de un modelo que tiene como cúspide al varón cissexual, blanco, heterosexual, adulto, proveedor y con una corporalidad que se ajuste a los parámetros de normalidad impuestos.

El cumplimiento exitoso de estas normas, valores, expresiones y roles impuestos, asignará a los varones cissexuales una posición privilegiada respecto a otras identidades de género. (Artiñano, 2015) Este proceso de adquisición y conquista de la masculinidad en tanto dispositivo de poder no se constituye como un camino de paso gratuito sino que más como bien menciona Kauffman:

“La adquisición de la masculinidad hegemónica (y la mayor parte de las subordinadas) es un proceso a través del cual los hombres llegan a suprimir toda una gama de emociones, necesidades y posibilidades, tales como el placer de cuidar de otros, la receptividad, la empatía y la compasión, experimentadas como inconsistentes con el poder masculino’ [...] el poder que puede asociarse con la masculinidad hegemónica también puede convertirse en fuente de enorme dolor.”(1995, p.125-131, en Parrini, 2002)

Encuentro una estrecha vinculación con los aportes de Stefano Barbero (2022), quien trae el concepto de vulnerabilidad a la temática, quien comprende que el mandato de masculinidad es una estructura que distribuye de forma diferencial la vulnerabilidad. Generando una pedagogía de la invulnerabilidad, que educa que ser afectados y afectar

en una forma de pasividad y falta de poder. Ubicando así aquella persona que demuestra su dimensión emocional en una posición inferior en términos de relación de poder intra e intergénero.

Una vez logrados esos estándares y esta posición en las relaciones de género, debe defenderse de las amenazas internas y externas, ya que puede perderlo (De Stefano Barbero, 2019). Por lo que autores hablan de que surge como un “juego de hombres” el cual necesita un escenario donde esté presente el público que aprecie la performance masculina. Este público no solo es constituido por la sociedad en general sino que la masculinidad debe ser aprobada y validada homosocialmente: los hombres se vigilan y juzgan concediéndose la aceptación o el rechazo en el reino de la hombría (Kimmel, 1997).

3.2 La violencia como parte del guión de la masculinidad

En el marco de las entrevistas uno de los docentes comentaba “por ahí el hombre por ahí arreglaba las cosas de otra manera, con más violencia (...) Es muy difícil, el varón quizás con un insulto o una trompada arreglaba sus problemas”(E6). Aquí aparece una cuestión elemental de los guiones de la masculinidad: la violencia.

Tal como plantea Segato (2018), educarse como sujeto viril implica recorrer un camino que deja huellas de significancia, algunos autores los mencionan como “costos” del proceso. Son los ritos de pasaje, o pruebas de hombría entre pares, los mecanismos de control con los que cuenta la masculinidad para que aprehendan el sometimiento de

lxs más débiles no solamente en vinculación con otros géneros sino que también dentro del mismo.

La violencia aparece como parte constitutiva de estos guiones, donde se inscribe como un continuum generizado y etarizado cuyos sentidos permean la cotidianeidad masculina desde la infancia y en su relación con la adultez, es ejercida sobre y por los niños como una acción productiva de masculinidades adultas. (De Stefano Barbero, 2017).

En este proceso educativo, que implica aprehender los guiones que sostienen el dispositivo de poder, sobre todo los varones cis aprenden a rechazar cualquier rasgo vinculado a “lo femenino”, siendo la fragilidad y la vulnerabilidad, de los mas rechazados. Tal como desarrolla Barbero De Stefano, cuando menciona el concepto de pedagogía de la invulnerabilidad, que comprende que ser vulnerables es una forma de debilidad, de pasividad y de falta de poder (2022).

El problema allí es que la forma de expresar este rechazo a la vulnerabilidad, implica la capacidad de vulnerar a otros, mediante la demostración de la potencia y el no fallar en el cumplimiento de otros mandatos del “ser masculino”. Ante esa demostración lo único que queda es el ejercicio de violencia para así llevar al otro a una situación de fragilidad. La concepción que atraviesa todas las situaciones tiene que ver con que el cuerpo del otro me pertenece. (Chiodi, 2021)

En este sentido, en el marco de las encuestas, una estudiante al consultarle si su trayectoria educativa hubiera sido distinta si concurría a otra institución “no técnica” contestó: “Creo que hubiera recibido menos acoso de parte de los compañeros y profesores”. Esta respuesta se constituye como un gran llamado de atención, no solo porque la estudiante da cuenta de haber sido víctima de situaciones de acoso de parte de esa “cofradía masculina” (Segato, 2018) de los estudiante y de los docentes sino que también porque se establece una conexión directa entre la educación técnica, como espacio de reproducción de estas prácticas.

Por último, la referencia a este testimonio emerge como una de las pocas referencias explícitas a una cultura atravesada por la lógica patriarcal, que no obstante encuentra resonancias en mis propias percepciones del trabajo de campo realizado, tal como apunté en el capítulo 1, cuando aludí a una serie de incomodidades vivenciadas en algunas entrevistas.

Parte de la condición de posibilidad de la reproducción de la violencia es la activación constante de mecanismos de silenciamiento, desresponsabilización, ocultamiento y justificaciones, que generan que “de eso no se hable”. Este es un punto complejo a la hora de pensar la realización de investigaciones sobre masculinidades, violencia y cultura escolar, ya que partimos de la base de que este es un tópico sobre el que reina el mandato del silencio. Desde ese lugar, la realización de encuestas permitió que al menos algunas alusiones, como la anteriormente mencionada, nos habiliten

registrar indicios de una cultura escolar que, más allá de los avances que se registran, sigue siendo permeable, en parte de sus repertorios a los mandatos del patriarcado.

3.3 Vivir la masculinidad desde la diversidad

Retornando el camino tomado al inicio del capítulo, la noción unívoca de la masculinidad no es lo único que surgió de las entrevistas realizadas, me he encontrado con otras perspectivas. Particularmente pude identificar un posicionamiento distinto a los anteriores, el cual sostiene una mirada más plural sobre las masculinidades.

Uno de los comentarios mas representativos de la misma es:

“Que la masculinidad puede llegar a ser una cuestión del hombre o de la mujer, puedes tener muchísimas mujeres muy masculinas y seguir con sus ¿cómo te puedo decir? con sus preferencias sexuales y con esto quiero decir que si la mujer es masculina no tiene que ser lesbiana, si el hombre no es masculino no tiene que ser homosexual, la masculinidad se lleva desde otro lado, desde tus gustos, desde tu puerta para adentro desde tu puerta para afuera, no es una cuestión de gustos sexuales, ni tampoco es una cuestión de cómo ves al otro. Sé lo que me gusta sexualmente y no tiene nada que ver con los gustos, la masculinidad está por otro lado”. (E2)

En primer lugar se observa una lectura de la masculinidad que permite habitar otras formas que no solamente sean las mandatadas o las que responden a la construcción de un dispositivo de poder. Alojando así la posibilidad que otros cuerpos

y sujetos con expresiones de género masculinas, que no son varones cis heterosexuales, puedan habitar la masculinidad. Es el caso de las lesbianas masculinas, personas no binarias, masculinidades trans, gays, bisexuales, maricas, etc). (Chiodi, 2020). Dando lugar a expresiones de género más libres y diversas, menos sujetas a los mandatos y a las normas.

Considero de relevancia retomar los conceptos trabajados en el anterior capítulo, debido a que el docente deja entrever que la vivencia de la sexualidad, no es una cuestión “puertas adentro” solamente. La identidad de género no debería reconocer fronteras de expresión, y la escuela se debe transformar en una caja de resonancia de estas nuevas demandas, interpelaciones y disrupciones. (Serra, 2021)

3.4 La ESI y las masculinidades

Si observamos los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral se puede registrar que la categoría de masculinidades no abunda en sus documentos. Tal como observa Serra la expresión de varón es lo que va a generalizar el concepto de masculinidad, dándole la representación unívoca y absoluta a los varones cis. Lo que lleva a no dar el espacio para la existencia de expresiones diversas y pluriformes de la masculinidad. (2021)

A partir de ello es que la masculinidad según estos documentos, no puede ser propiedad como plantea el autor, formar parte del repertorio de conducta posible para

cualquier cuerpo. En términos de flores esto “implica la cesión de un territorio político afectivo al heteropatriarcado” (2021, p. 140)

A pesar de ello, la ley se constituye como una oportunidad para desarrollar un paradigma de conocimiento de las sexualidades, lo cual interpela y sacude las concepciones dominantes. (Lavigne, 2019) Particularmente desde el nombre de sus ejes, representa una irrupción a las lógicas institucionales autoritarias y racionales, alojando la afectividad, el cuidado, la diversidad y los derechos.

A modo de cierre, en este capítulo brindé algunas aproximaciones a la masculinidad y sus diferentes concepciones y formas de habitarla. De la misma forma he podido enunciar el rol de la violencia en los guiones que constituyen esas trayectorias de vida y los debates propios de hablar de las masculinidades en la educación sexual. En el siguiente capítulo profundizaré sobre los discursos que particularmente se reproducen en la escuela técnica en torno a las masculinidades. De la misma forma se recuperan los entramados de sentidos que se generan entre los imaginarios de género y la educación técnica, como un espacio asociado a lo masculino.

CAPÍTULO 4:

“Industrial ¿Colegio de varones?”



CAPÍTULO 4: Industrial ¿Colegio de varones?

En el presente capítulo se realizará un recorrido por las imágenes e imaginarios de género construidos en torno a la masculinidad en la Escuela Técnica N°3. En este sentido, se expondrán parte de los datos obtenidos por las encuestas y las entrevistas, pudiendo reconocer las diversas concepciones que se han construido históricamente en nuestro referente empírico.

Es reconocido dentro de la cultura institucional y escolar, que uno de los cánticos que históricamente realizaban los estudiantes de la escuela era “Industrial, colegio de varones”. Aquí dos consideraciones a tener en cuenta: la primera tiene que ver con que al ser la primera escuela técnica de la ciudad, históricamente fue reconocida como el Industrial, a pesar de ya no contar con ese nombre. En segundo lugar, en las décadas de 1960 y 1970, cuando se cantaban más esas canciones, la escuela era mixta, ya concurrían, en menor medida mujeres a la misma. Sumado a ello uno de los docentes entrevistados, nos comentó el final de ese cántico que era “Industrial colegio de varones y no de maricones”.

Utilizando de puntapié esta canción y la información recopilada sobre la misma, el presente capítulo busca identificar si la escuela técnica sigue siendo un espacio de varones o ha sido atravesado por las transformaciones propias de la inclusión de la perspectiva de género en la educación, el enfoque de derechos, los feminismos, la educación sexual integral, entre otras perspectivas.

Como bien mencioné en el capítulo uno, desde sus orígenes la escuela técnica estuvo vinculada a la formación de trabajadores. A pesar de que se han integrado en su estudiantado a feminidades, la gran mayoría de las divisiones se componen de masculinidades. Inclusive las encuestas a estudiantes de 89 encuestados, 79 se identificaban como masculinidad, 9 como feminidad y 1 como no binarie.

Retomando los aportes de Morgade (2011) es sabido que el que no existan restricciones formales en el ingreso de estudiantes a las instituciones, no quita que sean excluidos de los mismos desde un inicio. Dentro de la perspectiva que se incluye la autora, encuentran el problema de la exclusión de parte de las formas organizativas institucionales, el curriculum, las expectativas o el vínculo docente- estudiante y, algo que particularmente interesa a esta investigación, la cultura escolar.

En cuanto a género, dentro de la vida cotidiana de la escuela se procesan y se reproducen sentidos en torno a las formas femeninas y masculinas adecuadas y las formas abyectas de habitar cuerpos sexuados. Estas formas tienden a sostener una división de los lugares atribuidos sexogenericamente en la reproducción y en la participación económica y política (manteniendo de este modo una estructuración patriarcal de la sociedad) y tienden a ser invisibilizadas todas las formas de experiencia humana que no se expresan a través de los modos heterosexuales de vivir el cuerpo. (FUSA AC, 2021)

Esas formas, observando la matrícula y la composición de los cursos, dan a entender que por lo menos dentro de la escuela técnica lo femenino se constituye como

aquello que no es esperado dentro de la misma o por lo menos los cuerpos feminizados no son los destinatarios naturales de la propuesta educativa, debido al rol histórica y socialmente asignado de producción y trabajo.

4.1 Imágenes e Imaginarios de género en la Educación Técnica

Para profundizar más en la temática, analizaré los motivos por los cuales se da esta exclusión y por lo cuales se reproducen los parámetros hegemónicos dentro de la escuela. Retomando lo vinculado a los mandatos de masculinidad, uno de los más establecidos es el de ser el sujeto proveedor, según De Stefano Barbero (2022) este es el que va a imponer la necesidad de “ser alguien” y de ser el responsable económicamente, ubicándolo así en el ámbito público. Alejando a las masculinidades de las tareas de cuidado, de crianza y de afecto y acercándolas a la construcción del ejercicio de poder sobre los miembros de la familia mediante la producción de un status sustentado por la producción de bienes materiales o servicios.

Para abordar estos sentidos otorgados a las identidades dentro del ámbito escolar retomaré dos categorías de Onofre (2004): imágenes de género e imaginarios de género. La primera que menciono tiene que ver con imágenes naturalizadas, que funcionan como recursos culturales para explicar el comportamiento de las personas como si fuera la manifestación de una esencia. El autor plantea que estas imágenes nos moldean, “llegamos a reconocernos a través de ellas al punto de no concebirse por fuera del sentido que nos prestan y de olvidar su carácter de producciones culturales e históricamente situadas”. (p.96)

Cuando se pierde la circunstancia compleja y singular a la que responde esa imagen comienza a operar la idealización como dispositivo de género, la cual funciona como forma de transmisión de la matriz binaria de géneros, clasificando atribuciones de los masculino y de los femenino, y poniendo a este último en inferioridad.

La idealización funciona a través de tres mecanismos: la naturalización, la especialización y la objetivación. Estos pudieron ser observados en el desarrollo de las encuestas y en muchas de las respuestas brindadas por lxs jóvenes. A continuación caracterizaré cada mecanismos y analizaré en base a las imágenes construidas en torno a las masculinidades.

La naturalización asigna lugares y roles sociales de acuerdo con las funciones sexuales y reproductivas, vinculadas a las mujeres y los varones. Este mecanismo pudo observarse en la naturalización que sostenían lxs estudiantes entre el percibirse como una masculinidad y asistir a una escuela técnica, esta última conformándose como espacio indiscutidamente masculino.

Cuando se les consultó a lxs estudiantes los motivos por lo cuales consideraban que la mayoría de lxs jóvenes de la escuela se percibían como masculinidades, varixs de ellxs no problematizaron los roles en torno a los roles de género y las imágenes construidas sobre el trabajo y la educación. Algunas de las menciones más representativas son: “Yo creo que tiene que ver por las especialidades y los talleres que se enseñan son de un interés ligado al género masculino”; “Por el simple hecho de ser un colegio técnico”; “Creo que es por el hecho de que las especialidades son para

"talleres sucios" y en general los hombres trabajan de eso". En las frases se puede corroborar cómo la naturalización cumple su función de asignar lugares- en este caso la escuela técnica, la producción y el trabajo- a lo masculino, no dejando lugar a duda que ese espacio está asignado para los varones.

Incluso existen estudiantes que han mostrado perplejidad ante la pregunta debido a que es algo que nunca se habían problematizado o preguntando a pesar de habitar la institución hace siete años y durante extensas jornadas. Algunxs mencionan "La verdad nunca me cuestione eso y no se porque razón se da de esa forma"; "Creo que nunca se me cruzó por la cabeza esa pregunta, no se"

En el marco de estas respuestas volvió a surgir la vinculación de la especialidad química, como un espacio asignado a las mujeres, por lo que se puede identificar cierta continuidad en los discursos entre los docentes y lxs estudiantes. Uno de los estudiantes comentaba: "Porque todas las especialidades que se ofrecen se presupone que no son de interés para las mujeres por eso mismo es que química es la especialidad que más mujeres tiene cursando".

Considero mencionar que la especialidad de química, cuenta con algunas particularidades. La misma se encuentra espacialmente aislada en uno de los pisos de la escuela. Debido a que cuentan con todo el equipamiento en una zona, lxs estudiantes de los años superiores circulan en su gran mayoría en esos espacios nada más. Inclusive utilizan distintos guardapolvos, al ser de color blanco el de ellos y el del resto de lxs estudiantes azul.

Muchas veces en los discursos de lxs estudiantes y docentes aparece como un espacio plausible de habitar o elegido por el género femenino, en la mayoría de los casos es por interés en la especialidad pero existe la imagen de que al no realizar trabajos que requieran fuerza o una cuestión física, son por lo general no tan elegidos por las masculinidades.

La esencialización es el mecanismo mediante el cual se construyen juicios sobre el comportamiento de los otros, de manera que las características que se le atribuyen a las mujeres y a los hombres son indicadores de esencia masculina y femenina. En lxs estudiantes se pudo observar, de la misma forma que naturalizan los lugares y roles, que asignaban aquello que es o cómo debe ser la actitud de las masculinidades, como también de las mujeres.

Veamos algunos ejemplos: “Yo creo que el hombre naturalmente tiene más espíritu a las enseñanzas técnicas”; “Considero que es debido a que hay una mayor predisposición por parte de los hombres a elegir especialidades pesadas, ya en lo físico o mental”. Como también, en esta línea resuena el testimonio referenciado en párrafos previos, relativo a la idea de "talleres sucios" .Aquí aparecen aquellos indicadores de masculinidad, aquellas formas y comportamientos que validan el ser masculino en este caso: elegir trabajos duros y enseñanzas racionales.

Es de relevancia mencionar que esta asociación de lo técnico/ científico con lo masculino deviene en términos de Maffia (2007) en que las mujeres sean expulsadas de la ciencia impidiendo que participen en la legitimación de conocimientos. De la misma

forma se han intentado eliminar todas las cualidades que son consideradas femeninas y son percibidas como obstáculos.

En vinculación a lo mencionado, en las encuestas de dio cuenta acerca de como a las feminidades se les delimita el espacio con aquellos comportamientos que corresponden a lo asignado, una de las estudiantes mencionaba: “Los profesores de los primeros años no te dejan hacer cosas. Culturalmente es una escuela masculina”. La esencialización y naturalización de ciertas prácticas llegan a un punto donde los espacios y la educación le son negados a las estudiantes debido a su género, reproduciendo la división de tareas hasta dentro de los talleres y de las aulas.

Por otra parte, la objetivación opera a través de imágenes en las cuales las mujeres son consideradas objetos sexuales propiedad de los hombres. Como he enunciado previamente una estudiante hizo mención a situaciones de acoso dentro de las aulas de parte de los estudiantes y docentes, por lo que impresiona que la objetivación como mecanismo también funciona dentro de la escuela.

De la misma forma que se pueden identificar las imágenes de género, podemos analizar los imaginarios de género en los discursos de estudiantes de la escuela. Los mismos, según Morgade, basándose en los aportes de Onofre, se refieren a “significaciones socioculturales incompletas, inestables, dinámicas, contemplan la posibilidad de que surjan representaciones y roles distintos a los dominantes, es decir, abren las condiciones de posibilidad para las resignificaciones de las relaciones entre hombres y mujeres”. (2011, p.32)

En el marco de las encuestas pude encontrarme con algunos imaginarios que contribuyen a la resignificación de los roles divididos y funciones asignadas según género. Uno de los ejemplos tiene que ver con la irrupción de los mandatos familiares en esta asignación de lugares, en más de una encuesta apareció el rol de la familia y en particular de los padres en la elección de la escuela o de la especialidad. Un estudiante planteaba: “A mi parecer es porque en la mayoría de las familias consideran que las especialidades son para hombres (a muchas conocidas los papás no las dejaron seguir automotores o electromecánica)”. En las encuestas se problematiza que para las masculinidades sea una obligación y para las feminidades aparezca la negación por parte de las familias a acudir a una escuela técnica.

Por otra parte, en las respuestas surgió el carácter histórico, cuestión que ha sido problematizada previamente, de la composición de la matrícula. Un ejemplo de ello es: “Creo que algo que viene de hace muchos años, donde los roles de género, estaban más estructurados, en donde el hombre estudiaba una tecnicatura que supone ser masculino”. “Supongo que es porque las escuelas técnicas tienen muchos oficios o maneras de trabajar que antes eran vistas como tareas exclusivas para hombres, aunque no creo que sea así”.

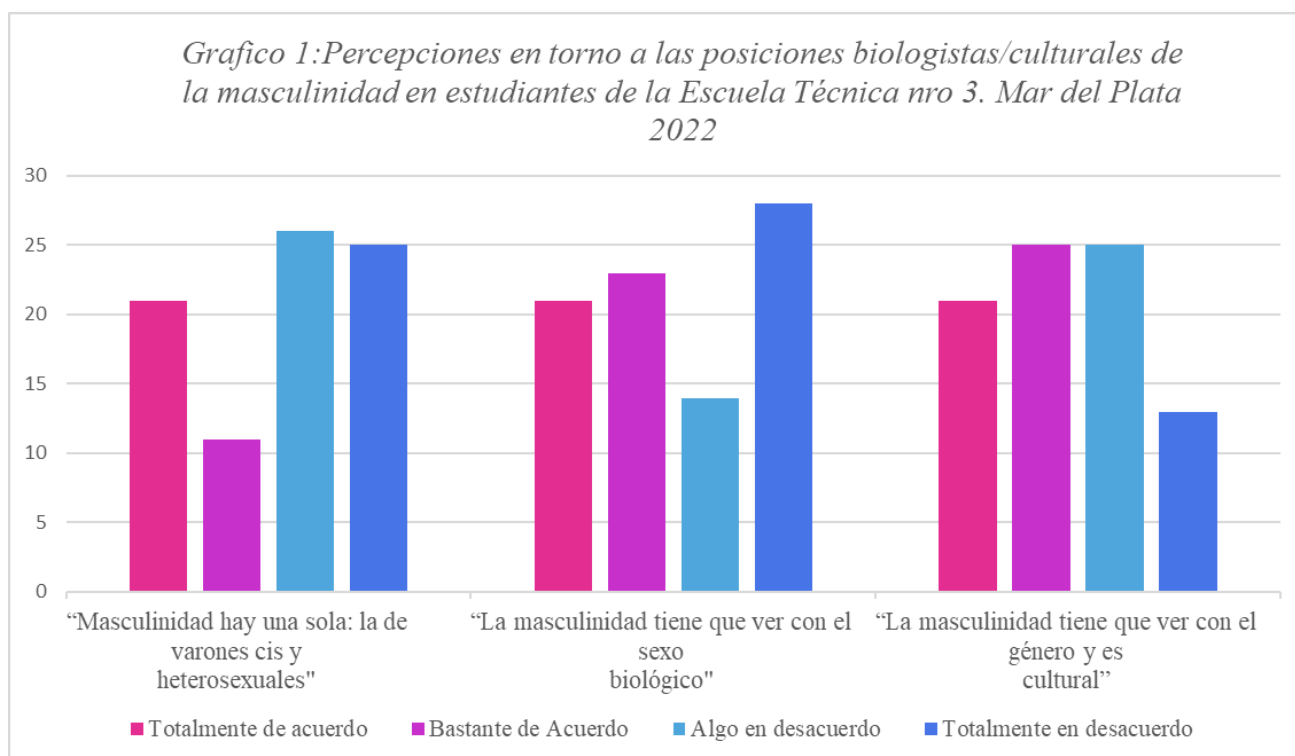
Estas respuestas muestran cómo esas “imágenes” han sido atravesadas por el tiempo y las transformaciones sociales, y quizás no han sido modificadas institucionalmente pero los imaginarios han sido interpelados. Otro ejemplo de ello es: “Se debe a que la mayoría de las especialidades son mayormente para ‘hombres’ ya que

hay que hacer trabajos de fuerza o en la mayoría de las especialidades la salida laboral es más difícil para las mujeres por lo antes mencionado” Aquí aparece otra cuestión que tiene que ver con reconocer las dificultades a la hora de conseguir trabajo, este estudiante vinculó directamente el tipo de trabajo asignado a una cuestión técnica o de fuerza, a que las mujeres sean excluidas del mercado laboral por no cumplir con esa asignación de funciones.

4.2 Debates en torno a masculinidades y trabajo: perspectivas estudiantiles.

En el marco de las encuestas a los estudiantes se consultó sobre algunas consideraciones en torno a las masculinidades y su relación con el mundo del trabajo. Para ello se elaboró un instrumento que indicaba asignar un valor a una frase, según si se encontraban de acuerdo, bastante de acuerdo, algo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Las respuestas han sido agrupadas en gráficos para brindar mayor simplicidad a la hora de la interpretación y el contraste.

Grafico 1: Percepciones en torno a las posiciones biologistas/culturales de la masculinidad en estudiantes de la Escuela Técnica nro 3. Mar del Plata 2022



Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de campo. Año 2022

En el primer gráfico se pueden observar las distintas concepciones y grados de acuerdo que existieron entre lxs estudiantes en torno a la masculinidad. Evidenciando la gran mixtura de opiniones y perspectivas, la misma cantidad de estudiantes se posicionan desde lugares opuestos, algunxs considerando a la masculinidad con énfasis en lo biológico o lo genital y otra gran parte comprendiendo a la misma como una construcción social y cultural.

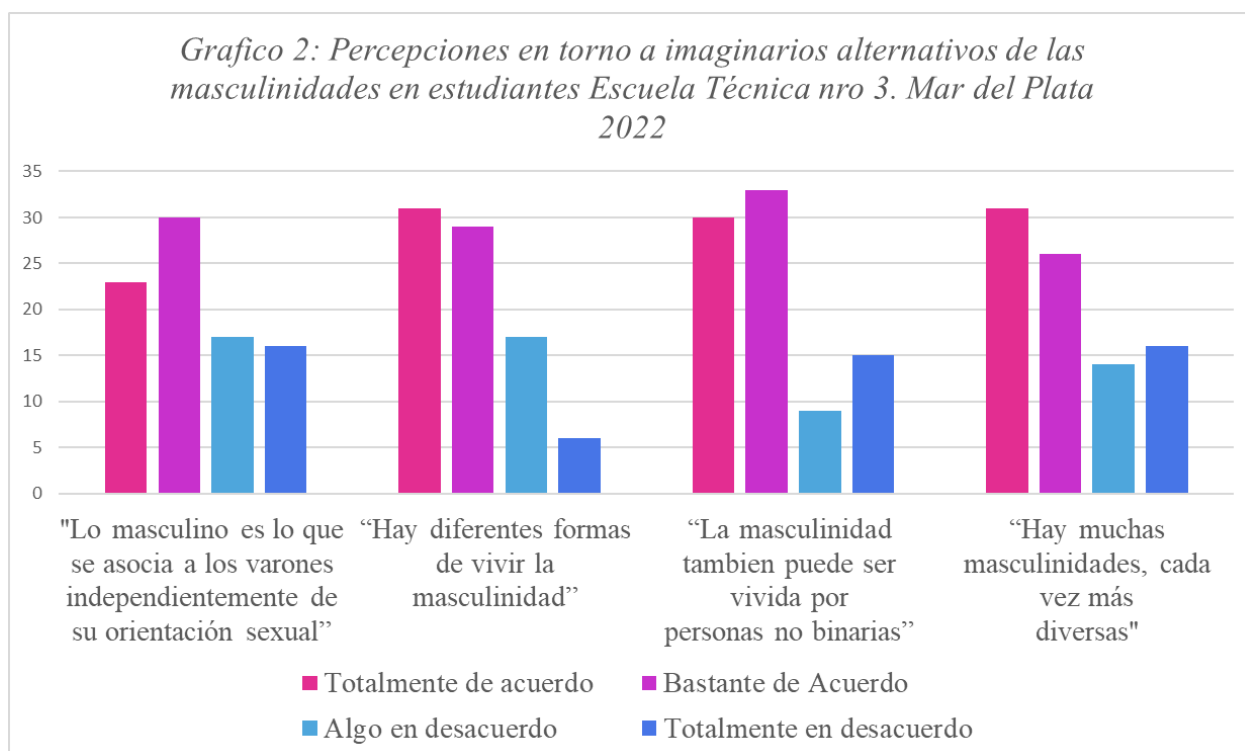
Considero necesario hacer hincapié en la diversidad de las respuestas y el equilibrio entre cada una de ellas. Dando lugar a comprender que los discursos en torno a la masculinidad, como normas, no son concepciones totalmente predominantes dentro

de los sentidos que circulan en la escuela, pero que sí se encuentran presentes estructuralmente.

Por otra parte, las respuestas propias de la primera frase “Masculinidad hay una sola: la de varones cis y heterosexuales”, veinticinco estudiantes mostraron estar en total desacuerdo y veintiséis estuvieron algo en desacuerdo, no obstante, veintiún estudiantes se mostraron totalmente de acuerdo con la frase, posibilitando dos miradas de análisis de la misma.

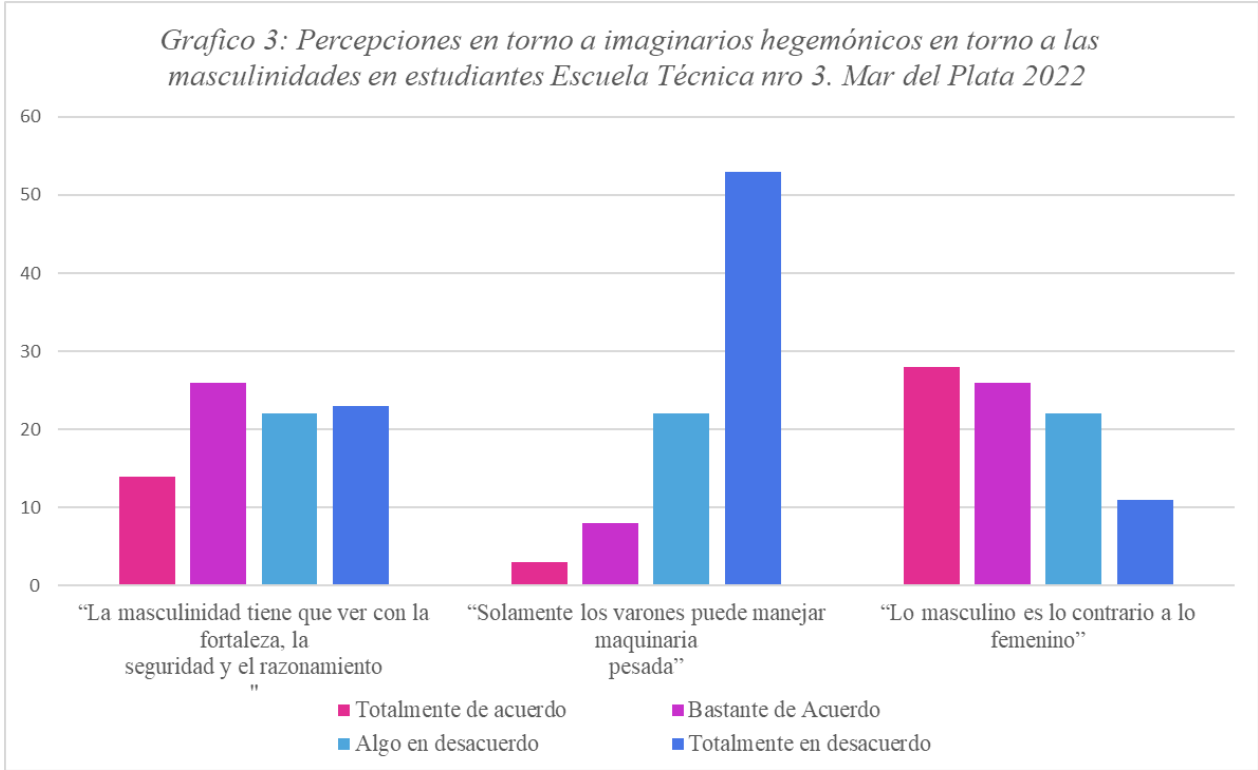
La primera referida a que nos permite observar cómo la noción de masculinidades para muchxs de lxs estudiantes es permeable a otro tipo de identidades diversas y que no responden únicamente a la imagen de género construida socialmente de varon cis igual a masculinidad. Por otra parte y siendo esta una de las frases que más ha generado dudas a la hora de la realización del cuestionario, debido al desconocimiento del concepto de cissexual, se puede evidenciar la forma en la que actúa la naturalización de la heteronorma y el cissexismo (más de un tercio de lxs estudiantes no conciben la masculinidad por fuera de los parámetros aprendidos y reproducidos por los dispositivos de género).

Grafico 2: Percepciones en torno a imaginarios alternativos de las masculinidades en estudiantes Escuela Técnica nro 3. Mar del Plata 2022



Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de campo. Año 2022

Éste segundo gráfico nos da la posibilidad de seguir explorando la masculinidad desde su multiplicidad. En respuesta a las frases mencionadas en el gráfico nos encontramos con una mirada más plural, con la gran mayoría de lxs estudiantes posicionándose a favor de una masculinidad más diversa. Reconociendo la posibilidad de que ella sea habitada por personas no binarias y dando lugar a que la heterosexualidad no sea la cláusula indiscutida para ser considerada una masculinidad.



Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de campo. Año 2022

En este tercer gráfico se pueden observar dos cuestiones: la primera se refiere a que la mayoría de los estudiantes se encuentran bastante de acuerdo con un imaginario de género que piensa a la masculinidad desde un lugar de racionalidad, riesgo y fuerza. Sin embargo, podemos afirmar que la mitad de lxs estudiantes se encuentran algo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la frase, permitiendo así dar cuenta de las tensiones que son propias de los avances en las luchas que se han desarrollado en las últimas décadas. Tal como plantea Morgade (2011) a pesar de los grandes cambio que se han producido en las últimas décadas, de parte de los movimiento feminista y la lucha del colectivo disidente, siguen vigentes los sentidos mas hegemónicos que ligan la

virilidad a alguna forma de violencia o transgresión, al dominio social y económico y a la rudeza.

Por otra parte, podemos visibilizar cómo actúa el dispositivo de género, en relación a la reproducción del sistema binario. Al posicionarse como opuesto a la masculinidad y a la feminidad, la gran mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo. Reconociendo esta oposición, se evidencia la necesidad de complementariedad y su devenir en la división de roles, funciones y estereotipos entre ambos.

En este sentido, se vuelve necesario reflexionar sobre la necesidad de alejar la masculinidad de la feminidad, la primera en sus sentidos más normativos lucha por no parecerse a lo femenino, como hemos mencionado previamente. Porque sustenta sus privilegios y su estatus en tanto y en cuanto pueda sostener la diferencia con lo femenino y construir una identidad fuerte, racional y alejada de todo tipo de emociones, socialmente asociadas a la feminidad.

4.3 Debates en torno a masculinidades y trabajo: perspectivas docentes.

En vinculación a la misma temática, en el marco de las entrevistas, lxs docentes en su gran mayoría problematizan el carácter más histórico de la escuela. En su totalidad, lxs docentes entrevistadxs eran ex alumnos de educación técnica, o puntualmente de la Escuela Técnica N°3, por lo que contaban con una vasta trayectoria que permitió dar cuenta de las transformaciones que ha tenido en torno a sus imaginarios de género la escuela.

En primer lugar, nos encontramos de parte del equipo directivo con comentarios que niegan la composición actual e histórica del estudiantado de la escuela, la cual cuenta con una mayor proporción de varones. A pesar de ser una cuestión cuantitativa, en el marco de la entrevista a una integrante del equipo directivo, en cuanto se le consultó por la composición de la matrícula y los motivos por los cuales creía que en su gran mayoría son varones que acuden a la escuela, mencionó agresivamente: “eso me parece que es un juicio previo y una estigmatización”.

Como mencionaba previamente, varios docentes encuentran que la composición del estudiantado deviene de una construcción histórica, por ejemplo, uno de los entrevistados mencionaba “La Escuela Técnica históricamente siempre fue como espacio de varones, o sea, en lo simbólico, pero también en todo lo que es la currícula por la cantidad de varones que participan”.

Por otra parte dos docentes sumaron a la caracterización histórica aquello que mencionaba en un principio, donde la educación técnica es pensada para poder formar trabajadores: “La escuela técnica siempre se jactó de formar personas de trabajo y por ende bueno la persona de trabajo era el varón, porque la mujer se quedaba en la casa”.

. En varias ocasiones, sobre todo el docente que enseña en la especialidad de automotores que cuenta con muchos años dentro de la escuela, contraponen vivencias pasadas con lo actual. Lo pasado se caracteriza por lo que citaba anteriormente, la idea de que los varones deben formarse como trabajadores y responsabilizarse de lo productivo, para que las mujeres puedan quedarse dentro del hogar siendo responsables

de los cuidados y de la reproducción de la vida cotidiana: “Porque, lo que estuvimos hablando recién, creo que todavía tenemos que terminar con el mito de que la mujer cría hijo y está en la casa y el hombre sale a trabajar y trae el pan”. En contraposición, lo actual, en su discurso, aparece como un momento de mayor libertad: “Y porque, a ver, debemos seguir formando personas para trabajar, no varones que trabajen, entonces si queremos seguir formando personas para trabajar, esa persona no importa el sexo, el credo, cómo se sientan o cómo se autoperciban, porque se pueden autopercibir como quieren y van a ser el día mañana gente que va a formar parte del trabajo”.

Por otra parte, las diferencias entre especialidades surgieron en los discursos de lxs docentes y el equipo directivo. Estos últimos haciendo mención a que “Hay unas especialidades que son más permeables a las mujeres pero si, hay de todo”, haciendo referencia a la especialidad de Química, la cual caracterizaron como más “femenina”. Haciendo explícito que el acceso o por lo menos la permanencia de feminidades dentro de otras especialidades suele ser más complejo o no son integradas dentro de los cursos o talleres.

Por otra parte uno de los docentes de la especialidad electrónica mencionaba: “incluso dentro de la técnica con ciertas especialidades también, ponele el tema de lo que se le da automotores “no, eso es para los hombres” y ya lo hemos visto que no es así, pero me parece que viene como muy arraigado de décadas, de siglos. Me parece, que eso cuesta desarticularse de la creencia de la sociedad, me parece”

A modo de cierre, puedo concluir que a lo largo del presente capítulo he abordado las distintas construcciones históricas y culturales que se han desarrollado sobre la masculinidad y la educación técnica. Como también se desarrolló las imágenes e imaginarios de género vinculados a los mismos y sus mecanismos. Se ha profundizado también sobre la caracterización de las masculinidades que realizaron tanto como docentes y estudiantes y las derivadas de esas concepciones. Por último reflexione sobre reflexiones en torno a las diferencias entre especialidades y las nociones construidas alrededor de alguna de ellas. A continuación, se realizarán las reflexiones finales en torno al presente trabajo, presentando las conclusiones y algunos análisis finales.

CAPÍTULO 5:

“Reflexiones finales”



CAPITULO 5: “Reflexiones finales”

5.1 Principales hallazgos

A partir del todo el trabajo de campo realizado, su vinculación con las perspectivas teóricas y en diálogo con lxs autorxs seleccionados, durante esta investigación pude identificar un conjunto de discursos en torno a las masculinidades que emergen, circulan y en ocasiones colisionan entre sí, dentro de la escuela

En este sentido, una de las características más evidentes tiene que ver con la heterogeneidad de miradas en relación a las masculinidades. Durante el desarrollo de la investigación se puso en evidencia la mixtura de opiniones. En muchos casos contrapuestas, no solo entre estudiantes y docentes sino que también dentro de cada claustro las miradas fueron heterogeneas.

De parte de lxs docentes, identifiqué discursos muy apegados a las trayectorias educativas propias. En su totalidad lxs entrevistadxs concurren a la escuela técnica y algunxs han transitado los pasillos de la Escuela Técnica N°3 desde su juventud, por lo que la visión actual de la escuela tiene que ver con una comparación constante con la educación de décadas atrás. Esto mismo permite dar cuenta que los discursos han sido atravesados por los procesos históricos, políticos y sociales de transformación de la educación. La escuela no se constituye como una institución impermeable, aunque en muchos casos lo pareciera, a los procesos de lucha que se dan por fuera de la misma.

Sin embargo, en su gran mayoría, lxs docentes asumen una postura pasiva en torno a la sexualidad, no la niegan, pero no profundizan en contenidos vinculados a ella. Esperan ser interpelados por situaciones propias que presenten lxs estudiantes o la realidad social. En muchos casos asumen que la prioridad del séptimo año es la formación en contenidos técnicos, debido a que al ser el último año y en el que solamente se forman dentro de los mismos, a diferencias de otros años. La edad de lxs estudiantes surge como un factor determinante, donde ya tienen una edad en la que lxs docentes asumen que ya deberían saber cuestiones vinculadas al cuerpo y la sexualidad.

Con respecto a las masculinidades, se puede observar la diversidad de posturas, la mayoría de ellxs, con una visión crítica en torno a la masculinidad en su singularidad, lo cual resulta positivo ya que se esperaría que la mayoría de las aulas de lxs docentes entrevistadxs sean espacio donde se habilite la posibilidad de que si unx estudiante quisiera poder expresar una masculinidad diversa o que por lo menos se encuentra por fuera de la norma socialmente establecida lo podría hacer.

Las perspectivas más complejas se plasmaron en algunos discursos problemáticos, que como mencionamos a lo largo del trabajo, evidenciaron g resistencias a reconocer algunas cuestiones referidas a sexualidad y masculinidades. Entiendo que esto resulta problemático debido a que si no existe desde el equipo directivo una decisión, de reconocer que la escuela técnica se constituye como un espacio masculino, con todas sus derivas, ¿cómo se esperaría entonces que la escuela

sea el espacio de seguridad y alojamiento de las dudas, problemas y consultas que tengan lxs estudiantes?

La escuela técnica, se constituye como una gran oportunidad para muchxs pibxs y sus familias debido a que permite formarse en oficios durante la educación secundaria, y una vez finalizada conseguir trabajo, habiendo recibido ya una calificación. Pero a pesar de lo importante y de las posibilidades que le brinda el título técnico, no se pueden dejar de mirar las estructuras que continúa reproduciendo la escuela y lo poco visible que resultan el cuerpo, las emociones, la sexualidad y el cuidado dentro de las aulas y los talleres.

Reconozco dentro de la institución que se han desarrollado grandes transformaciones de perspectivas, entiendo que esto ha sucedido por ser un espacio donde circulan constantemente jóvenes que disputan los sentidos. Cada vez existen más lugares para las personas que se perciben como femeninas en los espacios, y cada vez son menos las barreras históricas para poder garantizar el derecho a una educación técnica, que realmente sea para todxs. Sin embargo, existen, partiendo de los resultados de las encuestas, núcleos duros de jóvenes con perspectivas que sostienen visiones cissexistas y homofóbicas de la masculinidad. Grupos en los que en muchos casos se han mostrado en grandes porcentajes de acuerdo a lógicas que tienden a reproducir la división sexual del trabajo y sostener la idea de que la escuela técnica es y será un espacio de varones.

Con respecto a las especialidades y sus diferencias, no han aparecido grandes marcas que distingan en términos de discursos cada una de ellas. Solamente en el caso de la especialidad química, la cual estaría más asociada a tareas más bien “femeninas”. La especialidad automotores ha sido reconocida como una especialidad donde se pone más en juego la fuerza y la utilización de maquinaria pesada, no obstante, varios docentes han reconocido que eso en los últimos años ha cambiado y cuestiones como la motricidad fina y la atención al detalle han sido puestas en valor dentro de la especialidad, desplazándose de quizá lógicas más asociadas normativamente a lo masculino.

Por todo lo mencionado, puedo concluir que he confirmado la hipótesis de esta investigación, reconociendo así cómo los discursos en torno a las masculinidades de la Escuela Técnica N°3 están atravesados por lógicas diferenciadas. Como mencionaba previamente, la perspectiva de género y el enfoque de derecho van calando poco a poco en las prácticas patriarcales, heteronormativas y adultocéntricas que se encuentran completamente afianzadas en la estructura institucional. En virtud de la información recabada y con los límites que todo proceso de indagación en lo social conlleva, puedo afirmar que existen posicionamientos que parten desde un lugar conservador y otros más vinculados a una perspectiva más emancipadora en vinculación a los derechos y las sexualidades. Particularmente los estudiantes se han ubicado dentro de estas posiciones de una forma polarizada

5.2 Derivas a construir

Estas posiciones tan contrapuestas y los emergentes que han surgido desde esta investigación, nos brindan herramientas para entender la importancia de continuar indagando desde Trabajo Social en el campo educativo, y en los estudios de masculinidades.

Históricamente, Trabajo Social ha ocupado un rol de relevancia dentro de las instituciones educativas, tanto en los equipos de orientación escolar, como también siendo docentes u ocupando cargos de gestión. De la misma forma, dicha profesión cuenta con un lugar privilegiado para el trabajo con las familias y con el equipo docente para la puesta en marcha y aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral. Ese espacio debe ser un lugar de movimiento dentro de las instituciones, como plantea Hermida (2018) lxs trabajadores sociales, venimos a preguntar, a proponer derivas, venimos a hacer de lo social lo político. Considero que luego de la marea verde, el Ni una menos y los grandes avances que hemos realizado como movimiento feminista, Trabajo Social tiene y debe seguir teniendo una mirada urgente que aloje y comprenda dentro de la intervención a los cuerpos, los sentires y los deseos de lxs jóvenes.

En palabras de Vir Cano:

“Les pibes necesitan pedagogías sentimentales que no socaven sus vínculos afectivos ni hagan de la sexualidad un medio de dominación y opresión. Hay que dejar de escribirles manuales del horror sentimental y esforzarnos por desplegar herramientas emocionales, eróticas, sexuales que nos permitan construir junto y con ellxs las redes amorosas, los sostenes eróticos y los afectos

colectivos capaces de resistir a las tecnologías de aislamiento y precarización subjetiva a las que estamos sometidos con sistematicidad” (2022,p.41)

Con los principios de justicia social, los Derechos Humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto de la diversidad como guías de nuestro ejercicio profesional (Ley Federal de Trabajo Social 27072, art. 4.) Nuestra prioridad debiera estar puesta en romper con estos silencios que mencioné a lo largo de la investigación, que dan lugar a la reproducción de la dominación y de la opresión.

Considero que hay que ponerle palabras a esos silencios, porque hacerlo desde Trabajo Social significa resquebrajar las estructuras, dar lugar a la red, al sostén y a la ruptura. Particularmente, enunciar a las masculinidades desde Trabajo Social, implica acercarnos un paso más para profundizar en los abordajes en torno a las violencias, que tanto nos interpelan.

Esto significa que, como nos enseña Hermida (2020), hay que habitar la incomodidad de la interrupción que hace el feminismo en nuestra profesión, reconociendo que la violencia y la dominación contienen un carácter sistémico, permitiendo así reconocer los costos y daños que tienen los mandatos masculinos en la subjetividad y las marcas que han dejado en las biografías de cada sujeto. Problematicando desde las bases aquellas prácticas que hacen de la violencia un estructurador de los guiones de masculinidad y trayectorias de vida.

Posibilitando la habilitación de nuevos espacios, a estas interrupciones, dando lugar así a una lectura de la vulnerabilidad, no con el carácter negativo con el que quizás históricamente la hemos vinculado, sino como posibilidad/potencia, y reconociendo la importancia de las emociones como herramientas para la transformación de la relación entre la masculinidad y la violencia. (De Stefano Barbero, 2022)

Como también, considero necesario reconocer que enunciar a las masculinidades desde nuestra profesión es poder evidenciar el acceso diferenciado a derechos, espacios y oportunidades que implica una identidad sobre otra. No solamente desde una mirada binaria de masculinidad/feminidad, sino que también dentro del arco infinito de vivencias posibles que existen dentro de y entre cada una de ellas.

Por último, reconozco la importancia de no solo una mirada hacia el “afuera” de la intervención, hacia lxs otrxs que están allí, sino desde una mirada que también nos anude desde un enfoque que nos permita

“corporizar lo que decimos y lo que hacemos cuando escribimos porque referir a la investigación feminista es situar el conocimiento en una epistemología y una metodología específica que anuda a quiénes conocen como sujetas de conocimiento, capaces de conocer, de generar conocimiento, de transmitirlo, divulgarlo y administrarlo deseando y apostando a consensos alianzas y coaliciones sostenidas en la comunidad que está dispuesta a cuidar” (Alvarado & Hermida, 2022:17).

Anudar este conocimiento con mi biografía es lo que dio lugar a esta investigación y como me posiciono desde la epistemología feminista, decido finalizar este trabajo pudiendo no solo escribir de lxs demás, sino poniendome en palabras a mi misma y mi trayectoria. Porque en este trabajo final se encontraron con una joven que construyó dentro de la escuela secundaria las herramientas necesarias para poder crecer en libertad y entender que aquellas cosas que dolían podían ser transformadas.

Encontraron una estudiante universitaria que entiende que las aulas deben ser espacios libres de violencia, que tienen que convertirse en redes afectivas que apuesten al desarrollo no solo de estudiantes técnicos sino de sujetos de derecho libres que sean escuchados y contenidos.

Encontraron una estudiante que realizó sus prácticas en una escuela y que vio cómo los mandatos y el dolor de llegar a ser “lo masculino” eran la norma cotidiana.

Por último, se encontraron con una tesista que entendió que al dolor había que hacerle preguntas, y que descansar sobre las estructuras institucionales patriarcales y su firmeza no podía ser una posibilidad.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M., & De Oto, A. (2017). Metodologías en contexto. CLACSO.x
- Alvarado, M., & Hermida, M. E. (2022). Feminismos del Sur: nudos epistemológicos para ensayar una investigación otra. *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 3(9), e210121. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i9.121>
- Araiza Díaz, A., & González García, R. (2017). La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales. *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, (38), 63–84. <https://doi.org/10.5944/empiria.38.2018.19706>
- Artiñano, N. (2015). Masculinidades incómodas: jóvenes, género y pobreza. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Badinter, E. (1994). XY la identidad masculina. Barcelona: Norma.
- PNUD (2022), Masculinidades Corresponsables. Promoviendo la participación de los varones en los trabajos de cuidados.
- Benadiba y Plotinsky (2001, p. 23, citado por Dalle, Boniolo y Sautú, 2005).
- Benassi, M. E. (2018). Plantate y boxeá: jóvenes de sectores populares, circuitos y trabajo.

Cano, V. (2022). Po/éticas afectivas: Apuntes para una re-educación sentimental. Editorial Galerna

Cea D'Ancona, M. (1996) Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 09-32.

Chiodi, A., Fabbri, L., & Sánchez, A. (2019). Varones y masculinidad (es).

Collins, P. H. (2000). Black feminist epistemology. na.

Connell, Robert W. 1997 “La organización social de la masculinidad”, en *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Teresa Valdés y José Olavarría eds. (Santiago, Isis Internacional/Flacso Chile, 1997) 31-48.

Corbetta, P (2003) Metodología de la investigación social. Madrid: McGraw-Hill.

De Gialdino, V. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, 42-

De Stéfano Barbero, M. (2017). ¿“cosas de niños” o cosas que los niños hacen para hacerse hombres? Reflexiones antropológicas sobre edad, violencia y masculinidad. *Hachetepe. Revista científica de educación y comunicación*, (15), 95-102.

De Stéfano Barbero, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *cuadernos pagu*, (50).

De Stéfano Barbero, M. (2022). Por qué la vulnerabilidad importa. La relación entre masculinidad, emociones y vulnerabilidad en el ejercicio de violencia contra las mujeres en la pareja. *Anthropologica*, 40(49), 167-189.

FUSA AC (2021) Informe: Hacia una Educación Sexual Integral, efectiva y no adultocéntrica. Voces, perspectivas y recomendaciones de adolescentes y jóvenes de Argentina. Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/104gvaA1sBNvKmRci7QiYo-XE-qobChQ2/view>

Fabbri, Luciano (2021). La masculinidad incomodada. Rosario: UNR/Editora-Homo Sapiens

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73–90. Recuperado a partir de

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>

Faur, E. (2007) “La educación en sexualidad”. En *El Monitor de la Educación*. N°11, 5° época, marzo/abril 2007, pp. 26-29. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm>

Faur, E., Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. *VOCES DE LA INCLUSIÓN* Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar.

Faur, E., Lavari, M. (2018) “Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología junto a UNICEF.

Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.

flores, val (2021). Con luz propia. Una posible figuración para las masculinidades lésbicas. En Luciano Fabbri (comp.), *La masculinidad incomodada*. Rosario: UNR/Editora-Homo Sapiens.

Foucault, M. 1983. El orden del discurso. España: Tusquets.

Gallart, M.A (2006) La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar? Montevideo, OIT/Cinterfor.

Glaser, B.; Strauss, A. [1967] (2006). The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative analysis. New Jersey: Aldine

Morgade, G (coord.) (2011). Toda educación es sexual. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.

Hermida, M. E. (2016). Discursos sobre estado, poder y política en la formación de grado en trabajo social

Hermida, M. E. (2017). Contribuciones desde una epistemología plebeya al Trabajo Social frente a la restauración neoliberal. *ReviISE - Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 9(9), 127-145. Recuperado a partir de <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/132>

Kimmel, M. (2017). *Angry White Men. American masculinity at the end of an era*. New York: NationBooks.

Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En S. Elizalde (coord.). *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Biblos.

Ley N° 26.150 Programa nacional de educación sexual integral

Ley N° 26.058. Ley de educacion tecnico profesional

Lopes Louro G. (1999) “Pedagogías de la sexualidad”, en AAVV *O corpo educado Pedagogías de la sexualidade*. Belo Horizonte Auténtica.

Maffia, Diana. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63-98. Recuperado el 21-02-2023 de:

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005&lng=en&tlng=es.

Margulis, M., & Ariovich, L. (1996). La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud. Editorial Biblos.

Ministerio de Educación de la Nación. (07 de septiembre de 2020). A 15 años de la sanción de la ley de Educación Técnico Profesional: Es tiempo de tomar responsabilidades. Recuperada de:

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/15-anos-de-la-sancion-de-la-ley-de-educacion-tecnico-profesional-es-tiempo-de-tomar>

Moreno 2016 Morgade, G. y Alonso, G. (comp) (2008) Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia. Introducción. Buenos Aires: Paidós.

Moreno, S. Y. F. (2016). Varones y masculinidades en clave feminista: trascendiendo invisibilidades, ausencias y omisiones. Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro), 249-277.

Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. Díaz Villa, G. (2011) “Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En Morgade, G. (comp.). Toda educación es sexual. Buenos Aires: La Crujía, pp. 23-52.

Morgade, G., Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. Revista del IICE.

Morgade, Graciela (2016) (comp) Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula. Buenos Aires: Homo Sapiens

Muñoz Onofre, D. (2004) *Imaginarios de Género*. En Suárez, G. *Hacerse mujeres, hacerse hombres*. Siglo del Hombre Editores.

Parrini, R. (2002). *Apuntes acerca de los estudios de masculinidad. De la hegemonía a la pluralidad*. Red de Masculinidades/es. FLACSO-Chile. Recuperado el, 14.

Ramírez Rodríguez, J. (2006). “¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión”. En: Careaga, Gloria y Salvador Cruz Sierra (coord.). 2006. *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México. UNAM.

Rómoli, G. (2018). *Masculinidades y avances feministas: tensiones y negociaciones en las escuelas secundarias urbanas*. Escenarios.

Rómoli, C. G. (2021). *¿ Y ustedes cuándo se van a deconstruir?* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*.

Scharagrodsky, P. (2007) *Historia, cuerpo y género en la educación : El caso de la educación física escolar argentina (Programa)* (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. Disponible en:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.124/pp.124.pdf>

Segato, Rita (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Serra, L. (2021). Educación Sexual Integral (ESI), varones y masculinidades. *Tramas y Redes*, (1), 103-120.

Silba, M. L. (2015). Reproducir y transgredir el mandato de género Experiencias cotidianas en un grupo de mujeres jóvenes y pobres del Conurbano Bonaerense.

Viveros, M. (2011). Masculinidades alternativas y masculinidades relacionales. En *Memorias Cátedra Abierta Hernán Henao, Patricia Ramírez (Comp.): 106-116*. Medellín: Instituto de Estudios Regionales.

Zemaitis, S. (2016) *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud (Trabajo final integrador)*. -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

6. Anexos

Anexo 1: Referencias a entrevistadxs

E1: Entrevistada N°1. Género Femenino. Vicedirectora de la Escuela Técnica N°3

E2: Entrevistado N°2. Género Masculino. Docente de la especialidad Electromecánica y Electrónica.

E3: Entrevistado N°3. Género Masculino. Docente de la especialidad Informática.

E4: Entrevistado N°4. Género Masculino. Docente de la especialidad Construcciones

E5: Entrevistado N°5. Género Femenino. Docente de la especialidad Construcciones

E6: Entrevistado N°6. Género Masculino. Docente de la especialidad de automotores.

Anexo 2

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE 7º AÑO DE LA ESCUELA TÉCNICA N°3

Esta es una encuesta autoadministrada, anónima, y de resolución optativa. Los datos que la misma arroje serán tabulados para la investigación en curso “Discursos en torno a las masculinidades en la educación media técnica. Un análisis del ciclo superior de la Escuela Secundaria Técnica N°3 de la ciudad de Mar del Plata”, que reviste carácter de tesis para aspirar al título de Licenciada en Trabajo Social.

No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es que puedas brindar tu opinión sincera.

Si para responder alguna pregunta no te alcanza el espacio, podés ampliar en el revés de la hoja, sin olvidar anotar el número de la pregunta que estás ampliando.

¡¡¡ MUCHAS GRACIAS POR TU TIEMPO Y COLABORACIÓN!!!

1- Datos de lx encuestadx:

- Fecha de realización de encuesta:
-
- Especialidad:
- Género:

2- ¿Conoces la Ley de Educación Sexual Integral (ESI)?

A-Si B-No C- No sabe/ No contesta

Si la respuesta es positiva menciona algún aspecto que te parezca importante de la misma.

.....

.....

.....

.....

.....

3- ¿Existe alguna persona dentro de la institución que sea referencia en temas de ESI y a la que puedas acudir para realizar una consulta?

A-Si B-No C- No sabe/ No contesta

Si tu respuesta es positiva ¿Cuál?

.....

.....

.....

.....

4- Durante tu formación en la Escuela Técnica: ¿Tuviste alguna clase o actividad que trabaje con la ESI?

A-Si B-No C- No sabe/ No contesta

Si tu respuesta fue positiva señala brevemente en qué año, asignatura y qué tema se trató, así como tu percepción de esa experiencia.

.....

.....

.....

.....

.....

7- Clasifica las siguientes afirmaciones, según tu opinión sobre las mismas. Las columnas están numeradas del 1 (totalmente de acuerdo) al 4 (totalmente en desacuerdo). Marca con una cruz en la columna que mejor represente tu opinión sobre cada afirmación

1- Totalmente de acuerdo 2- Bastante de acuerdo 3- Algo en desacuerdo 4- Totalmente en desacuerdo

	1	2	3	4
“Masculinidad hay una sola: la de varones cis y heterosexuales”				
“Hay muchas masculinidades, cada vez más diversas.”				
“La masculinidad tiene que ver con el género y es cultural”				
“Los varones de hoy no son machistas.”				
“Las feministas odian a los varones.”				
“La masculinidad tiene que ver con la fortaleza, la seguridad y el razonamiento				

‘Solamente los varones puede manejar maquinaria pesada’				
‘Lo masculino es lo que se asocia a los varones independientemente de su orientación sexual’				
‘Hay diferentes formas de vivir la masculinidad’				
‘Lo masculino es lo contrario a lo femenino’				
‘La masculinidad también puede ser vivida por personas no binarias’				
‘La masculinidad tiene que ver con el sexo biológico’				

8- ¿Sabes por qué la ESI propone hablar de masculinidades y no de masculinidad?

A-Si

B-No

C- No sabe/ No contesta

Si la respuesta es sí, complementa brevemente tu respuesta

.....

.....

.....

.....

9-¿Consideras que es necesario hablar más sobre las masculinidades dentro de la escuela?

A-Si

B-No

C- No sabe/ No contesta

Si la respuesta es sí, complementa brevemente tu respuesta

.....

.....

.....

Anexo 3

ENTREVISTA DOCENTES

Breve introducción para iniciar la entrevista: Primero me presentaré al entrevistado y comentare el encuadre de la entrevista que se realizará. Dentro del mismo se detallará el objetivo general de la investigación y cuál será la estructura de la entrevista. La misma constara de una breve consulta de datos, los cuales están detallados a continuación, y dos

baterías de preguntas divididas en bloques temáticos.

Nombre:

Bloque 1: Implementación de la Ley de Educación Integral dentro de la escuela

1-¿De qué materia/s es docente?¿Hace cuantos años que das clases en la modalidad técnica? ¿En qué especialidad se encuentra?

2- ¿Estás al tanto de la Ley de ESI? ¿Cómo llegaron a contactar con esta normativa?

¿La escuela brinda capacitores o información sobre estos asuntos?

3- Tipo relación le parece que se da entre la/s asignaturas que dicta y la ESI.

4-Dentro de la materia en la cual das clases, ¿pudiste incorporar los contenidos curriculares de la Ley de Educación Sexual Integral? Si es así, ¿encontraste algunas dificultades en la aplicación de los mismos?

5- A tu criterio, ¿consideras que la institución educativa acompaña los procesos de implementación de la ESI? ¿De qué forma?

6- Dentro de la Escuela, ¿identificas que la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral es una demanda del estudiantado? Si no sabe que es la esi, puede decirse sobre sexualidad, genero)

(En caso que la anterior respuesta sea positiva): ¿Podrías comentar brevemente en qué momentos/circunstancias lo has podido identificar?

7- ¿Identificas a alguna persona dentro de la institución que sea referencia en estos temas y que puedas acudir en caso de consulta? ¿Existe algún área administrativa o pedagógica instituida que coordine estas temáticas?

Bloque 2: Perspectivas en torno a las masculinidades en la educación técnica.

1- Según los registros institucionales en esta especialidad en particular y en esta escuela en general la mayor cantidad de estudiantes figura como de sexo/género masculino. ¿Qué reflexiones te genera este hecho? ¿Por qué crees que es así? ¿Cómo impacta esto en el aula? ¿Qué diferencias percibís en un aula donde la mayoría de los estudiantes se perciben como masculinidades, de un aula donde la composición por género tiene otras distribuciones? ¿Cómo crees que opera esto en la construcción de la identidad de género de los estudiantes, en sus formas de entender y vivir qué es lo masculino?

2- Cultura institucional: cantos, grafitis, rituales que aludan al carácter “masculino” de la escuela, y cómo ellos significan. ¿Consideras que han ocurrido transformaciones en torno a este modelo de formación? ¿Por qué?

3-: Teniendo en cuenta que esta institución tiene una formación técnica, ¿consideras que se generan procesos diferenciados entre los distintos géneros? (Disciplinarias, aprendizaje, evaluativas, de acceso a derechos, oportunidades y experiencias)

4- Como docente, ¿has vivenciado alguna situación de conflicto que se haya presentado, dentro de la escuela, vinculada a la discriminación por motivos de género? Si es así, ¿podrías comentarla brevemente?

5- ¿Crees que esto es una temática que debería ser debatida y/o problematizada con mayor profundidad dentro de la escuela?

6- ¿Crees que desde tu formación como profesor a la fecha se fueron modificando en el campo educativo y en tu propia percepción, las ideas respecto a estos temas como son sexo, género, sexualidad, lo masculino y lo femenino? ¿Sentis que hoy tenes herramientas que te acompañen en tus intervenciones pedagógicas para abordar estos cambios?

7- En tus cursos hay estudiantes que se identifican como parte del colectivo LGTBIQ (o de la diversidad sexual) Si es así: ¿podes comentar qué experiencias se desprenden de este hecho? (discriminación, riqueza de la diversidad, incomodidad, violencia, nada.)

8- Si tuvieras que explicar con tus palabras qué es para vos lo masculino, la masculinidad o las masculinidades, ¿qué dirías?