

Producción de masculinidad y resistencias en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín.

Eduardo Langer y Alan Martínez.

Cita:

Eduardo Langer y Alan Martínez (2015). *Producción de masculinidad y resistencias en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/1114>

Producción de masculinidad y resistencias en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín.

**Langer Eduardo, UNSAM/CONICET, langereduardo@gmail.com
Martínez Alan, UNSAM, alan.martinez.17@gmail.com**

Resumen

En esta ponencia nos proponemos describir la configuración de los dispositivos pedagógicos en la actualidad atendiendo a la sexualidad, y, más específicamente a la producción de masculinidades y a las resistencias que cotidianamente los estudiantes ponen en juego en las escuelas en contextos de pobreza urbana. Para ello, en primer lugar enmarcaremos el problema a través de la formulación del problema y de algunos datos producto de una encuesta que realizamos durante el 2011 a estudiantes en quince escuelas del Partido de San Martín. En un segundo momento, nos centraremos en la cotidianeidad de la vida de una escuela de José León Suárez para caracterizar cómo desde las múltiples significaciones que allí se producen acerca del devenir varón, los adolescentes y jóvenes van formando sus subjetividades y, también, disputando formas y espacios para construir sus propias identidades. Se caracteriza el devenir varón en escuelas en contextos de pobreza urbana considerando las tramas y las condiciones de vida de los sujetos en esos barrios así como las prácticas que los adolescentes y los jóvenes realizan dentro de las escuelas, desde lo cotidiano.

Palabras Claves

Masculinidades – Resistencias – Estudiantes – Escuelas - Contextos de pobreza urbana

Introducción

A partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, se fuerza a conceder creciente importancia al papel del género en la producción de las desigualdades en el espacio escolar (Morgade, 2006). Así surgen nuevos interrogantes que interpelan a la educación y plantean un conjunto de desafíos respecto de lo masculino en esos espacios. Entendemos que las masculinidades son construcciones culturales, ordenadas en las relaciones de poder de una sociedad –por tanto, también en las relaciones de resistencia- y se producen por las particularidades del contexto histórico y cultural donde emergen (Beauvoir 1990) y, por tanto, también de las particularidades de las instituciones en esos marcos.

En esta ponencia nos proponemos describir la configuración de los dispositivos pedagógicos en la actualidad atendiendo a la sexualidad, y, más específicamente a la producción de masculinidades y a las resistencias que cotidianamente los estudiantes ponen en juego en las escuelas en contextos de pobreza urbana. Para ello, en primer lugar enmarcaremos el problema a través de la formulación del problema y de algunos datos producto de una encuesta que realizamos¹ durante el 2011 a estudiantes en quince escuelas del Partido de San Martín. En un segundo momento, nos centraremos en la cotidianeidad de la vida de una escuela de José León Suárez para caracterizar cómo desde las múltiples significaciones que allí se producen acerca del devenir varón, los adolescentes y jóvenes van formando sus subjetividades y, también, disputando formas y espacios para construir sus propias identidades. Es decir, aquí nos abocaremos al análisis de fragmentos de entrevistas² que se realizaron como producto de un trabajo de extensión³ que se viene realizando desde el 2008.

Para caracterizar el devenir varón en escuelas en contextos de pobreza urbana consideraremos las tramas y las condiciones de vida de los sujetos en esos barrios así como las prácticas que los adolescentes y los jóvenes realizan dentro de las escuelas. Para esto es necesario pensar la producción de masculinidades desde lo cotidiano, desde lo que se

¹ En el marco del CEPEC-EHU-UNSAM se realizaron encuestas a 1179 estudiantes, 119 padres y 66 docentes.

² Tal como desarrollaremos, las entrevistas se realizaron con un disparador que fue la realización de presentaciones personales a través de la elaboración de afiches en donde podían escribir, dibujar y poner cualquier recorte que quisieran.

³ Nos referimos a un taller audiovisual para estudiantes en una escuela secundaria que está ubicada en José León Suárez, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires. Para mayor detalle ver Carpentieri Y., Dafuncho S., Langer E. y Machado M. (2015).

realiza en la escuela pero también desde las propias formas culturales de estos jóvenes en este contexto.

La sexualidad ya no es algo de lo que no se habla en la escuela.

Si bien los estudios de género no son nuevos, la producción de conocimiento acerca de las masculinidades en la escuela es más incipiente. En Argentina, son aún escasos los trabajos de investigación que se preguntan acerca de la producción de lo masculino en la escuela que, como señala Keddie (2006), está ligada con una representación tradicional y dominante respecto a la masculinidad. Este es el ideal de un varón que debe corresponder a la imagen del "macho" que entra en colisión con la vida escolar donde la violencia, la fuerza física e inclusive la sexualidad solían ser penalizadas. Hasta hace poco los requisitos de los ideales dominantes de la masculinidad incluían atributos como poder, inteligencia, fortaleza, racionalidad, estabilidad, éxito, seguridad en sí mismo, rudeza, competencia, triunfo y heterosexualidad (Quaresma da Silva, 2013). Si los aspectos económicos como culturales juegan un papel fundamental en la conformación de las subjetividades masculinidades (Cantero, 2011), entonces ante las transformaciones de esas dimensiones también cambia algo en la producción de las masculinidades. Asimismo, en el caso que nos ocupa el género adquiere dimensiones complejas en contextos de pobreza urbana.

En este marco, los estudiantes se van apropiando de un conjunto de mandamientos sobre cómo deben ser hombres y mujeres, para ser aceptados, respetados y valorizados (Quaresma da Silva, 2013). Cuando hablamos de formas de ser hombres que son enseñadas, tanto las estimuladas como las marginadas, resulta preciso destacar que las luchas por las identidades se establecen en un campo de relaciones de poder desiguales.

La nueva ley de Educación Sexual Integral visibiliza e incluye en los discursos pedagógicos nuevos tipos y formas de masculinidades que, sostenemos como hipótesis central, forman parte de las nuevas maneras del (auto) *gobierno de la población* (Foucault, 2007). En este contexto y con esta nueva ley algunos de los interrogantes que surgen son: ¿Qué sexualidades se producen? Y, ¿Cuáles son las luchas y disputas en las escuelas en relación a esas sexualidades si allí está todo permitido? En este sentido, podemos visualizar que a pesar de este conjunto de *prácticas discursivas* (Foucault, 2007a) es posible identificar actitudes y comportamientos de transgresión a la norma que desarrollan otras

formas de estar y ser en la escuela, que rompen y/o cuestionan las figuras dominantes de las masculinidades en la actualidad.

Claro está, no nos referimos a la “cultura contraescolar masculina” (Willis, 1978: 170) que promovía su propio sexismo e incluso lo celebraba como parte de su confianza global. Tal como lo trabajaba el autor, “la habilidad para tomar la iniciativa, para hacer reír a los demás, para hacer cosas inesperadas o divertidas, para ser el elemento activo entre el admirador pasivo, todos estos son atributos profundamente masculinos de la cultura. (...) La cultura contraescolar enfatiza la división sexual en el mismo momento en que penetra la artificialidad de la división individualista. En su sexismo, la cultura contraescolar refleja la cultura obrera general. (...) Es más probable asimismo que experimenten una especie particular de sexismo, dirigido por ellos personalmente al tiempo que resultado del ambiente obrero general” (Willis, 1978: 170).

En 2011 se realizó una encuesta a 1179 estudiantes de quince escuelas del partido de San Martín, y allí el 62.7 % de los estudiantes dijeron que hablan con algún adulto de la escuela sobre sexualidad. Los estudiantes hablan en gran mayoría sobre algo que hasta no hace mucho era silenciado, ocultado, invisibilizado y que se sentía mucha vergüenza y culpa por ello (Lopes Louro, 2008)

Ahora bien, visualizando el Cuadro N° 1, hay algo que sucede cuando nos corremos de escuelas más céntricas a escuelas más vulnerables sociográficamente hablando. En las escuelas que son menos vulnerables (0.1 a 0.2) se tiende a hablar más sobre sexualidad y en las escuelas más vulnerables (0.31 a + 0.40) se tiende a hablar menos. Igualmente, queremos destacar que en las escuelas de mayor vulnerabilidad, es decir en las escuelas que se encuentran emplazadas dentro de villas miserias del partido de San Martín, se habla mucho sobre sexualidad según los estudiantes, ya que son el 59.3 % quienes sí hablan. En la escuela en la que hacemos trabajo en profundidad sigue esta misma tendencia porque son el 62 % de los estudiantes quienes dicen hablar sobre sexualidad con sus docentes en la escuela.

Cuadro 1. Estudiantes que hablan y que no hablan con algún adulto de la escuela sobre sexualidad según Índice de Vulnerabilidad Socio Geográfico. En %. N = 1114.

	IVSG				Total
	0.10-0.20	0.21-0.30	0.31 - 0.40	+	
Habla con algún adulto sobre sexualidad	72,0	62,0	62,8	59,3	62,7
No habla con algún adulto sobre sexualidad	28,0	38,0	37,2	40,7	37,3

Por otro lado, también hay una varianza entre estudiantes varones y mujeres que hablan o no sobre sexualidad con algún adulto dentro de la escuela. El Cuadro N° 2 expresa que las mujeres hablan más de ello en la escuela que los varones, el 67.9 % contra el 58.1 % respectivamente. Nuevamente, observamos que si bien son los varones quienes “menos hablan” con respecto a las mujeres sobre sexualidad, el porcentaje de ellos que sí habla es muy elevado comparando con aquello que sucedía hasta no hace mucho en las escuelas.

Cuadro 2. Estudiantes que hablan y que no hablan con algún adulto de la escuela sobre sexualidad según sexo. En %. N = 1095.

	SEXO		Total
	Varón	Mujer	
Habla con algún adulto sobre sexualidad	58,1%	67,9%	62,8%
No habla con algún adulto sobre sexualidad	41,9%	32,1%	37,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

También, observamos incidencias en la tendencia a hablar sobre sexualidad con algún adulto de la escuela en relación a los grupos de edades de los estudiantes. De hecho, hay un quiebre que se revierte entre los grupos de estudiantes hasta 15 años y aquellos que son mayores, específicamente quienes tienen entre 16 y 18 años. Es decir, la experiencia escolar, las interacciones con los adultos, la confianza entre los compañeros también tienen incidencias. Se toma el corte en la edad de 15 años porque además de observar allí el quiebre, es una edad central y crítica en torno a algunas dimensiones centrales sobre la sexualidad tales como la maternidad y la paternidad adolescentes. Es allí que las estadísticas nacionales⁴ ubican un alto número de embarazos producidos en adolescentes entre 15 a 19 años.

⁴ Para más información revisar el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Reproductiva <http://www.msal.gov.ar/saludsexual/estadisticas.php>

Cuadro N° 3. Estudiantes que hablan y que no hablan con algún adulto de la escuela sobre sexualidad según grupo de edades de los estudiantes. En %. N= 1095.

	Habla con algún adulto sobre sexualidad	No habla con algún adulto sobre sexualidad	Total
Hasta 15	36,63	49,88	41,55
De 16 a 18	58,14	42,75	52,42
Más de 18	5,23	7,37	6,03
Total	62,83	37,17	100

Por último, nos interesaba ver por el tema propuesto para este trabajo qué otro factor de incidencia tiene a hablar sobre sexualidad. Allí encontramos que el respeto o no de la norma muestra una vinculación, tal como realizamos en el Cuadro N° 4.

Cuadro N° 4. Estudiantes que hablan y que no hablan con algún adulto de la escuela sobre sexualidad según respeten o no las normas escolares. En %. N= 1179.

	¿Respetas las normas escolares?			Total
	Sí	No	A veces	
Habla con algún adulto sobre sexualidad	64,8	52,4	60,0	62,9
No habla con algún adulto sobre sexualidad	35,2	47,6	40,0	37,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Allí nos encontramos un nuevo quiebre en relación a lo que sucedía hace tres o cuatro décadas tal como repasamos al principio de este apartado porque que quienes más hablan sobre sexualidad en la actualidad ya no son los que resisten a la cultura escolar, quienes producen contracultura escolar (Willis, 1978) sino quienes respetan las normas escolares (64.8 %) a diferencia de aquellos que no respetan y que hablan sobre sexualidad (52.4 %). Es decir, las transformaciones sociales, culturales, económicas a la vez que de los marcos normativos –específicamente, aquí, de la ley de educación sexual integral- producen cambios en cómo se incluye la sexualidad en las escuelas, qué lugar tienen en las materias, qué se intenta producir. Por tanto, también en la producción de las masculinidades en la escuela hacia la actualidad.

La producción de lo masculino desde aquello que dicen los estudiantes de sus propias vidas.

Para este trabajo en particular tomamos una serie de “retratos” que los estudiantes hicieron de ellos mismos para poder presentarse en las actividades de extensión que llevamos adelante desde la universidad y a través de imágenes y palabras que a ellos los representan. Tal como dijimos, hacemos foco en la sexualidad, más específicamente en la producción de masculinidades y las resistencias que cotidianamente los estudiantes ponen en juego en las escuelas. Para ello, en primer lugar queremos ver cuáles son las formas que presentan esas formas de devenir varón a diferencia del devenir mujer en la escuela, tal como damos cuenta a continuación con las siguientes imágenes:



Seis retratos, tres de varones y tres de mujeres. 2012

En estos retratos nos encontramos que a través de las imágenes y las palabras que caracterizamos a continuación en el Cuadro N° 5, hay posibilidades de pensar quiénes son los estudiantes, qué quieren, qué desean, qué les gusta, etc. Es decir, son deseos de cada individuo por conducir su existencia para la maximización de su calidad de vida (Rose, 1996), que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente sujetos (Foucault, 1988).

Cuadro N° 5. Descripción de los retratos realizados por los estudiantes.

<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
<i>En el centro hay una imagen de futbol y el deporte con el título “la revancha”, junto con un cuadro de futbol y una pelota. También hay una imagen de dos personas desnudas con un lema que dice “Proteger cuerpos del futuro”. Del otro lado el nombre del estudiante y unas empanadas.</i>	<i>Este retrato comienza con una oración que dice “lo que me gusta o que no me gusta”. Hay palabras como “ama ya”, “soy una chica de barrio”, “almas”, “nueva vida” y “oportunidad siempre”. Vemos la figura de dos mujeres rubias y flacas, de un hombre dando un abrazo y por último la formación de la policía.</i>
<i>En el centro hay un auto rojo deportivo junto con otro a su izquierda. Utilizó palabras como “Ser o no ser”, “Genio”, “Diez puntos”, “Desafíos” y “los gorilas”. Las otras imágenes son un reloj, un cigarro apagado y un policía uniformado.</i>	<i>Figuran las palabras “Compañera”, “Vivir sucede”, “Fuerza”, “Sol”, “Lechoncitos”, “Música” y “libros”. Encontramos la imagen de una mujer rubia y delgada y por otro lado el recorte de una mirada. Hay varias imágenes de maquillajes y una de un gato sosteniendo una bolsa de alimento.</i>
<i>“Salvación”, “Vivir un paz”, “Morir en el intento” fueron las frases que este estudiante utilizó para retratarse. Junto con la pintura de una mujer y el perfil de otra mujer en una moneda.</i>	<i>Esta estudiante seleccionó “Amor” “Viva” y “Primavera” como palabras claves. Y en cuanto a las imágenes vemos un comedor de una casa que parece ser de clase media/alta. Una niña escuchando música. Un grupo de mujeres sentadas posando tipo modelos y un corazón grande y rosa.</i>

Son jóvenes que desean, a quienes les gustaría crecer, tener un amor, vivir e inclinarse a los placeres de la vida, conocer, etc. Son deseos que apuestan, fundamentalmente, a la vida y lo expresan en sus producciones, no sólo con palabras y frases fuertes, significativas y sugestivas sino, también, con imágenes muy diversas. Por ejemplo, aquellas que hacen referencia a sus gustos por la comida o por la bebida, sus deseos de ropa o de vestirse bien, por determinada música, sus anhelos en el mercado de consumo, el amor que sienten por los animales, aquello que representa lo que les gustaría ser en el futuro: ser mamá, ser modelo, ser deportista, ser policía, ser artista, etc. Las personas poseen deseos contradictorios y, como dice Bataillon (2008: 7), sus acciones sólo pueden ser comprensibles al inscribirlas en el marco de esas contradicciones.

Muchas de estas frases de los estudiantes nos permiten caracterizar las tramas de las vidas cotidianas de las escuelas en contextos de pobreza urbana desde los aspectos afirmativos y productivos: me gusta leer, me gustaría tener mi trabajo, tener casa, quiero seguir estudiando, quiero ser alguien. Estos *me gustaría, deseo, quiero, me interesa* que

mencionan cotidianamente los estudiantes en contextos de pobreza urbana son productivos y generadores, como dijimos, impulsan sus acciones. El concepto de deseo en Deleuze no se define por la carencia⁵ (Larrauri, 2000) sino por la producción, porque es una disposición, es el acto de construir una disposición concatenada de elementos que forman un conjunto, según Deleuze “el deseo discurre dentro de una disposición o concatenación” (Larrauri, 2000: 15). Los comportamientos, intereses y deseos de los estudiantes que, como dicen Deleuze y Guattari (1988), son la base de toda sociedad porque son flujos y como tales cuantificables, “verdaderas cantidades sociales” (p. 223). Desde esta postura, el deseo es una alegría, es una potencia de crecimiento, si algo falta, sin duda se conquista. En estas frases nos encontramos con las potencias de vida, con la productividad de apostar a la vida, así como en las imágenes de los autorretratos nos encontramos con la alegría de quienes desean la vida, sus futuros, ser alguien, etc. Esos deseos y esas formas de hacer se constituyen en relación a las condiciones de existencia.

Ahora bien, encontramos algunas diferencias entre aquello que presentan las mujeres y los varones. Los retratos de las mujeres expresan modelos a seguir, “figuras” y “cosas para comprar”, donde predomina el color rosa asociado a lo femenino (Morgade y Kaplan, 1999). Es decir, expresan los estereotipos de la belleza occidental dominante, la cual está caracterizada por la delgadez extrema, una cierta estética. A su vez, las palabras que resaltan son “sol”, “belleza”, “lechoncitas”, “amor”, “primavera”, “nueva vida”, “alma”. Por el otro lado, los varones expresan en sus retratos figuras relacionadas a la masculinidad dominante (Connell, 2003; Lopes Louro, 2008), como ser los deportistas y el policía, ambas imágenes viriles. Junto a esas imágenes hay frases como “la revancha”, “desafíos”, “diez puntos”. A la vez, el último retrato de los varones, rompe con esos estereotipos masculinos del macho viril, inexpresivo e indiferente poniendo como centro una imagen o dibujo de una mujer delicada rodeada de frases más reflexivas “en son de paz”, “salvación” y “morir en el intento”.

Podemos pensar que estas imágenes están relacionadas con la formación de “lo” masculino, con el “devenir varón” en los barrios. Para un muchacho volverse un adulto bien

⁵ “El deseo se manifiesta ante una falta, una carencia, y la satisfacción del deseo reside en la posesión de aquello que nos falta. (...) Una concepción del deseo como carencia de algo siempre vincula el deseo al objeto: deseo esto o esto otro, deseo a tal persona, deseo estudiar esa carrera” (Larrauri, 2000: 14).

hecho implica vencer, ser el mejor y el camino para esto suele ser el deporte (Lopes Louro, 1999) tanto el fútbol como las carreras. Los requisitos de los ideales dominantes de la masculinidad tradicionalmente representada por el hombre blanco heterosexual (Connell, 2003; Morgade, 2006) incluye atributos como: poder, inteligencia, fortaleza, racionalidad, estabilidad, éxito, seguridad en sí mismo, rudeza, competencia, triunfo y heterosexualidad. En nuestra sociedad, la norma que se establece, históricamente, remite al hombre blanco, heterosexual, de clase media y cristiano. Tanto los aspectos económicos como culturales juegan un papel fundamental en la conformación de la subjetividad masculina (Lopes Louro, 2008).

También, en el devenir varón encontramos esas “otras formas” que rompen los moldes y los modelos que recuperan la expresividad, la sensibilidad y las formas de ver de maneras distintas. Que rompen con esos modelos pero, a la vez, que continúan con las nuevas formas de regulación de la sexualidad hacia la actualidad. Es en esta entramada complejidad que, sostenemos, las masculinidades se producen en la actualidad en las escuelas, así como en los barrios. A continuación queremos profundizar sobre esas otras características del devenir varón que no tienen que ver con lo dominante a través de otros dos retratos de estudiantes varones. En estos, a diferencia de los anteriores, los entrevistamos para que nos puedan dar sus puntos de vista sobre qué hicieron.

En el Retrato N° 1 podemos ver más palabras que imágenes. Con respecto a las imágenes hay centralmente una imagen de un escritorio en un cuarto con mucha luz, en segundo lugar una clase con estudiantes y en tercer lugar una neetbook. En cuanto a las palabras/frases encontramos *familia, hay que vivir la vida, trabajo, con visión de futuro, queremos identidad, problema, todos transformen indignados país, auxilio, límites, promedio, inevitables misterios tiempo revueltos.*



Retrato N° 1. Varón 18 años, 2014.

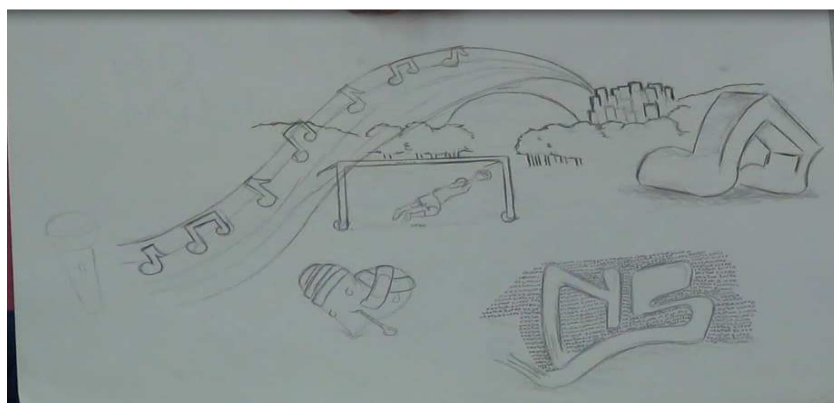
En la entrevista, el estudiante remarcó que la familia “*es parte de lo que somos, más que nada por la importancia. La familia es lo primero*” (Estudiante, varón, 18 años, Marzo 2014). Al preguntarle qué es lo más importante de su retrato, nos dice:

“y ustedes me dijeron que ponga lo que soy, así que todo es importante, no hay más importante. Todo está relacionado, trate de relacionar todas las palabras con algo. El tiempo es un problema, no lo puedes esquivar, es algo que pasa. Hay que vivir la vida. Hay que vivirla porque algunos la terminan desperdiciando. Hay maneras sanas de vivir la vida y maneras de desperdiciarla. Creo que estamos en un tiempo que hay muchas cosas que se transgiversaron⁶, lo que antes era malo ahora lo tomamos como una realidad y yo creo que no es así. Las cosas son así hasta cierto punto. (...) Yo no estoy juzgando a nadie ni critico las decisiones que cualquiera puede tomar, yo digo mi punto de vista y como lo veo, porque he visto a mis amigos muertos por estar boludeando arriba de una moto y yo tuve que ir a ayudarlos con el cajón. Cada uno sabe lo que está bien y está mal. La decisión la toma cada uno, eso quiero decir”. (Entrevista a estudiante, varón, 18 años, Marzo 2014).

El estudiante se afirma. En lo que soy, todo es importante. No hay más importante. Cada una de las cosas que pensó. Y uno de los aspectos primordiales que remarca es cómo vivir esa vida, de qué formas. Pero, también, cómo se puede desaprovechar una vida. Cómo en general donde él vive, encuentra amigos que la desaprovechan, la “desperdician”. Cuestión no menor cuando se vive en condiciones de pobreza y que podríamos pensar a cómo esas formas de “desperdiciar” la vida viene asociado a algunas condiciones de masculinidad aún vigentes en los barrios.

⁶ Respetamos tal como nos lo dijo el entrevistado.

El Retrato N° 2 se expresa a través de un dibujo propio del estudiante donde hay notas musicales, un arco de futbol, un sol, árboles, un corazón con una curita y dos letras, la N y la S. A diferencia del primero que priorizaba las palabras, en este no las hay. Se expresa con imágenes.



Retrato N° 2. Varón. 2014.

Así cuenta el estudiante lo que hizo para su propia presentación:

“Lo que hice ahí en el dibujo fue un arco, un arquero que es lo que me gusta hacer. La pasión del futbol. También ahí quise poner con creatividad la “N” y la “S” como un grafiti. Las ganas de dibujar, la música también, me gusta lo que es cantar sobre todo. Y bueno, también el paisaje, me gusta la naturaleza pero bueno, lo puse atrás y no se ve. Hay un corazón también. Sí, como que está vendado, tachado, enfermo y destruido, por el tema del amor, de desilusión y a la vez cuando uno se pelea se perdona. Así como una pelea de parejas... siempre me dicen... `nunca te metas en esas peleas porque ehh se termina cuando se pelea, se arregla entre sábanas y lo que quedan mal son los de afuera` por eso nunca me meto en las parejas de los demás. Y por eso siempre está la traición y después el perdón en las parejas. Lo último es un micrófono, no lo marque, pero me gusta cantar. Lo del fondo es como un edificio, la sociedad, amar a la ciudad más que nada. Convivo en eso, en una sociedad, y bueno eso, nada” (Entrevista a Estudiante varón, 17 años, Marzo 2014).

El gusto, la pasión, la creatividad, las ganas, el amor, la desilusión, la traición. Son todos los aspectos que caracterizan a este estudiante varón. Lo expresa con imágenes, con metáforas, con creatividad. Lejos de las figuras masculinas dominantes, se suceden y se

demuestran en las escuelas aspectos que hasta no hace mucho –y quizás en muchas partes lo siga siendo⁷- podría haber sido objeto de burla, vergüenza, lo invisibilizado.

Es decir, la producción de las identidades masculinas si dundas que siguen envolviendo jerarquías (Connell, 2003) a pesar de las nuevas formas de regulación así como diferentes relaciones inmanentes (Foucault, 2008), conjuntos de atributos y actitudes *adecuados y no adecuados o aceptados y desacreditados* (Quaresma da Silva, 2013: 98) que no tienen que ver, necesariamente, con el discurso de la ley sino con aquello que pasa en el cotidiano. Tal como dice Willis (2008), “las prácticas culturales relacionadas con la mercancía están produciendo nuevos campos para la expresión del género dentro y fuera de la escuela, incluyendo la búsqueda de nuevos “disfraces” para la expresión de la resistencia o de la independencia masculinizada con respecto a la escuela” (p. 58).

Así, es posible identificar actitudes de los estudiantes que desarrollan otras formas de estar en la escuela, rompen y/o cuestionan esas figuras dominantes de las masculinidades. Son esos modos del devenir varón que importan comprender ya no a través del sexismo, del machismo, de la furia, la violencia, tal como nos dice el mismo estudiante del retrato que rompe con esas figuras dominantes:

“La mayoría de los que se agarran a las piñas son pibes que no les importa si terminan bien o mal, o que buscan quilombos. Yo nunca busqué quilombos. En esta, esta vez yo no fui el que buscó quilombo, porque yo estaba acá en el colegio y el entró. Y una vez ya lo había esquivado a él, para no tener este problema, pero bueno” (Entrevista a estudiante varón, 15 años, Octubre 2012)

No buscar quilombos, no querer tener problemas, importar cómo van a terminar, esquivar más que enfrentar son esas otras formas de ser varón en escuelas en contextos de pobreza urbana tal como lo afirma este estudiante. Con estas afirmaciones y en estos retratos no sólo nos encontramos con sus producciones, sino como ya dijimos con sus deseos y estrategias como indicadores de la cultura y la sociedad en la que viven los estudiantes, expresiones que codifican, como dice Reguillo (2012), la esperanza y el miedo, formas de interacción comunicativa, “un texto social que espera ser descifrado: el de una política con minúsculas que haga del mundo, de la localidad, del futuro y del día, un mejor lugar para vivir” (Reguillo, 2012: 15). Sus deseos expresan afectividad a través de los

⁷ De allí cómo emergen entre otros aspectos los discursos de y sobre el Bullyng escolar.

modos de vivir de los jóvenes como, por ejemplo, estar juntos con sus amigos. Para ellos la amistad, el amor y las relaciones con los otros son centrales para pensarse como personas en su presente y futuro tanto fuera como dentro de la escuela. Justamente, en Foucault (2006), el deseo es el elemento que va a impulsar la acción de todos los individuos, es la búsqueda del interés para el individuo o la “producción del interés colectivo” (p. 96).

A la vez, esas expresiones, como dice Maffesoli (2004), “son múltiples maneras que tiene el pueblo de expresar su potencia soberana” (p. 73) a través de una multiplicidad de maneras para evadir la opresión de lo legal mediante actitudes que manifiestan desconfianza frente a lo instituido, a la vez que “afirman el aspecto irreprimible de la vida” (Ibid., p. 77).

Reflexiones finales

De lo que se trató es de “sumergir la abundante producción de discursos sobre el sexo en el campo de las relaciones de poder múltiples y móviles” (Foucault, 2008:94). Esos discursos que expresan los estudiantes varones son “instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta” (Foucault, 2008:95). Es en este entramado complejo, contradictorio y conflictivo que las masculinidades se producen en la actualidad en las escuelas, así como en los barrios. Hay implicancias múltiples que, por su papel nodal en la producción de la subjetividad, adquiere una dimensión central (Cosovschi, 2012).

Las masculinidades son formas en las que los estudiantes van construyendo social y culturalmente sus identidades. En este sentido, hay cambios en torno a la relación, siempre tensa, entre sexualidades y escuela. Algo que siempre fue tabú, de lo que no se habló en el espacio escolar, hoy pasa a ser un parte de la realidad y de lo cotidiano. Mostramos que se habla de sexualidad y es mayormente visibilizada que antes de la ley. Aunque con pequeñas variaciones según donde se encuentre emplazada la escuela, los discursos nos muestran que hoy se trabaja con los estudiantes sobre educación sexual. Al producirse una nueva forma de regulación desde el espacio escolar en torno a las sexualidades, también hay nuevas formas pensar las actitudes de transgresión. Y eso es lo que intentamos hacer en este trabajo.

Pensamos la producción de las masculinidades en el espacio escolar a partir de cómo los estudiantes devienen varón, cómo los estudiantes se construyen socialmente (Cantero,

2011), quiénes son, qué quieren, qué desean, qué sueñan, qué imaginan y por tanto, también, cómo pueden deconstruirse y buscar condiciones sociales de mayor igualdad en la conformación de sus subjetividades. Es decir, en esa producción de masculinidades pensamos las luchas que muestran los estudiantes cotidianamente por sus derechos a la escolaridad, por tener un lugar, por mejorar sus espacios, por vivir mejor o por no *desperdiciar sus vidas*, etc.

En este sentido, tratamos de pensar cómo los estudiantes varones responden y rompen a las formas de masculinidad aún vigentes, en mayor o menor medida, en sus barrios. No sólo quieren hablar de sexualidad sino quieren mostrar cómo esas masculinidades son vividas y afirmadas de modos particulares en sus escuelas y en sus barrios. Dimos cuenta esas otras formas de devenir varón, estudiantes que se muestran así mismos a través de imágenes de mujeres, alrededor de palabras que transmiten sentimientos por sobre las imágenes tales como “vivir en paz” o la “salvación”. El devenir varón de los estudiantes en contextos de pobreza urbana rompe con esos modelos dominantes cuando hablan de tener un lugar, cuando quieren vivir o vivir mejor, quieren salvarse y estar en paz, les gustaría mejorar sus espacios. En esos otros devenires varones, también, aparecen los deseos por el arte, el gusto por la naturaleza, figuras que otrora eran propiamente femeninas tales como el corazón o “*el tema del amor*”. Esos gustos, deseos, afirmaciones y los amores son parte de los sujetos, de los varones en las escuelas en contextos de pobreza urbana. No temen mostrar esos sentimientos, no tienen vergüenza en aceptar que se siente dolor, que son vulnerables, que se sufre así como gozan, aman y sueñan. Afirman sus potencias de vida, “*hay que vivir la vida*”. Y en ese no desperdiciar o cuidar la vida, se está cuestionando los mandatos masculinos, el valorar la vida y valorar el cuerpo para “*no tener que llevar en el cajón a otro amigo*”.

Son masculinidades que son construidas e impresas por las particularidades del contexto, del vivir en condiciones de pobreza. No existen como una esencia constante y universal. Más bien, constituyen un conjunto de significados, actitudes y prácticas atravesados por las formas identitarias que los sujetos quieren tener para vivir la vida, para mejorarla y ser felices.

Bibliografía Utilizada

Bataillon, G. (2008). “Trabajo del antropólogo y trabajo de los testigos, la Mosquitia 1982-2007”. En *Estudios sociológicos*, Vol XXVI, N° 3. México, Colegio de México. Pp. 509-555.

- Beauvoir, S. (1990). *El segundo sexo*. México: Mexicana.
- Butler, J. (2010). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. En *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, ed. Guacira Louro, 151-172. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cantero, C.A., (2011) “Masculinidad y pobreza: la desafortunada relación entre el ser hombre y la pobreza en pescadores de zonas turísticas de costa Rica” En Salgado, Gutierrez, y Huamán “Reproducción de la pobreza en América Latina relaciones sociales, poder y estructuras económicas.
- Carpentieri Y., Dafunchio S., Langer E. y Machado M. (2015). “Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en una escuela secundaria en contextos de pobreza urbana”. En *Escuela secundaria: nuevos sentidos*. Edición 294. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*, Edit. PUEG, 1ª ed., México, D.F.
- Cosovschi (2012) *El cuerpo en la escuela Un mapa de las relaciones entre sexualidad, adolescencia y escolaridad*. V Jornadas de Sociología Universidad Nacional General Belgrano.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre – Textos: España.
- Foucault, M. (1988). “El sujeto y el poder”. En *H.L. Dreyfus y P. Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. UNAM: México. Pp. 227-242.
- Foucault M., (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica: Bs. As.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. Siglo XXI editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Grinberg, S. (2012) “Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana” en *Polifonías*. Revista de Educación nº1, Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján, 2012.
- Kimmel, M. (1998). *Produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas*. Horizontes Antropológicos: Corpo, Doença e Saúde 4, no. 9: 103-117.
- Larrauri, M. (2000). *El deseo según Deleuze*. Ed. Tándem: València. Disponible en http://nomadant.wordpress.com/biblioteca/textos/deseo_deleuze/. Consultado el 25/10/2012.
- Lopes Louro, G. (2008). *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Pro-Posições 19, no. 2.
- Maffesoli, M. (2004). “Juventud: el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia”. En *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*. Año 8. Nº 20. México D.F. Pp. 28- 41.
- Morgade, G, (2006) “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Morgade, G. y Kaplan, C. (1999). “Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género”. *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: AGCE
- Quaresma Da Silva, D. R. y Ulloa Guerra, O.(2013). *Estudios de masculinidades en la región oriental de Cuba: develando imaginarios*. En *Athenea Digital*, vol. 13, núm. 2, julio-, 2013, pp. 245-257.
- Rose, N. (1996). “¿The death of the social? Re-figuring the territory of government”. En *Economy and Society* 25. Routledge: London. Pp. 327-356.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.
- Scott, J. (1995). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação e Realidade* 20, no. 2
- Willis P. (1978). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal Ediciones.
- Willis, P. (2008). *Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI*. En *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 1. Número 3. España. Pp. 43 – 66.