

MASCULINIDADES EN JUEGO

TALLERES DE
ESI PARA
TRABAJAR
EN EL AULA

SANTIAGO NICOLÁS
DOMINGUEZ



Masculinidades en juego

Talleres de ESI para trabajar en el aula

Santiago Nicolás Domínguez

Decana

Ayelen Sidun

Vicedecano

Carlos Ciappina

Jefa de Gabinete

Antonela Zaffora

Secretaria de Decanato

Gisela Sasso

Secretario de Asuntos Académicos

Martín González Frigoli

Secretario de Investigaciones Científicas

Leonardo González

Secretaria de Posgrado

María Elisa Ghea

Secretario de Extensión

Ezequiel Bustos

Secretario Administrativo

Federico Varela

Secretario de Finanzas

Facundo Ochoa

Secretario de Derechos Humanos

Jorge Jaunarena

Secretaria de Género

Gabriela Chaparro

Secretario de Producción y Vinculación Tecnológica

Pablo Miguel Blesa

Director de la Editorial

Ulises Cremonte

Dominguez, Santiago Nicolás

Masculinidades en juego : talleres de ESI para trabajar en el aula / Santiago Nicolás

Dominguez. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-2153-6

1. Educación. I. Título.

CDD 371.714

Diseño y maquetación: Franco Dall'Oste

Editorial de Periodismo y Comunicación

Diag. 113 N° 291, La Plata 1900, Buenos Aires, Argentina.

+54 221 422 3770 Interno 159

editorial@perio.unlp.edu.ar / www.perio.unlp.edu.ar

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata



**FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACIÓN SOCIAL**



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

Índice

Resumen	7
Prólogo	8
¿Por qué es necesario abordar las masculinidades?	12
Reglas del juego	26
Cartas, dados y fichas	38
Tablero	43
Meta	54
Bibliografía	58

A Ernesto, por su amor, su sensibilidad y su dignidad

Resumen

Masculinidades en juego. Talleres de ESI para trabajar en el aula fue mi Trabajo Integrador Final de la Licenciatura en Comunicación Social (UNLP), que se encuadró en la modalidad de producción de un material educomunicativo y que estuvo materializado en una cartilla educativa sobre jóvenes y masculinidades pensada para docentes de escuela secundaria, de modo que puedan trabajar con sus estudiantes en el aula y en formato de taller.

La propuesta tuvo como finalidad problematizar las masculinidades en relación a su constitución y, fundamentalmente, a los privilegios y las opresiones que conlleva, para poder proyectar horizontes posibles más sanos e igualitarios. Este material estuvo pensado para circular y ponerse en práctica para 4to, 5to y 6to año de la Escuela de Educación Secundaria N°78 "Azucena Villaflor" del barrio Melchor Romero de La Plata, Buenos Aires. A su vez, se optó por trabajar el material educativo en un sentido amplio para que pueda ser utilizado en otras escuelas secundarias públicas.

El objetivo general del proyecto fue problematizar las masculinidades en jóvenes desde la perspectiva de Comunicación/Educación y en el marco de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. Los objetivos específicos, por su parte, tuvieron que ver con una serie de cuestiones tales como: generar un autoreconocimiento del propio proceso de conformación de las masculinidades en los estudiantes; dar cuenta de la diferenciación del proceso de socialización entre varones y mujeres e identidades disidentes, para poder problematizarlo; abordar los privilegios y las opresiones que conlleva la masculinidad hegemónica y poder plantear estrategias de deconstrucción y despatriarcalización; y poder proyectar dispositivos de masculinidades más sanas e igualitarias.

Prólogo

El Trabajo Integrador Final fue concluido entre los últimos meses de 2019 y febrero de 2020. Por aquel entonces todavía no estaban decretadas las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio y el COVID-19 recién estaba apareciendo en nuestro radar. La confección de este material no sólo fue previa a la pandemia, sino que, de ahí en adelante, se avanzó de manera notoria en ciertos aspectos que creo necesario destacar.

La República Argentina cuenta hoy con normativas que responden a reclamos históricos de los movimientos feministas tales como la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo y la Ley Diana Sacayán y Lohana Berkins de Cupo Laboral Trans. La primera de ellas, aprobada en la madrugada del 30 diciembre de 2020, fue la *revancha* luego de las jornadas históricas del 13J y del 8A de 2018, cuando la Cámara de Senadores no acompañó la media sanción de Diputados durante la gestión de la alianza Cambiemos. La segunda, ratificada por el Senado en junio de 2021, establece que el Estado deberá contratar al menos el 1% de la dotación de la administración pública a personas travestis, trans y transgénero, además de incentivos para el sector privado que contrate personal trans.

Por su parte, cuando asumió el Frente de Todos el 10 de diciembre de 2019, el Poder Ejecutivo Nacional creó el primer Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. En la resolución 4/2020 se estipula que su creación responde al compromiso asumido con los derechos de las mujeres y diversidades, frente a toda forma de discriminación y violencia, y en pos de la construcción de una sociedad más igualitaria que promueva la autonomía integral de todas las personas, sin establecer jerarquías entre las diversas orientaciones sexuales, identidades o expresiones de género, siendo estos objetivos prioritarios de gobierno.

Uno de los ejes centrales de la cartera tiene que ver con el diseño de políticas públicas en materia de prevención y erradicación de las violencias de género, para lo cual se necesita "impulsar la formación, la investigación y el diseño de políticas que tengan como objetivo la promoción del cambio cultural que, como condición necesaria de la igualdad, debe generarse en la sociedad argentina".

Durante el primer mes de aislamiento social, hubo más de 10 mil llamadas a la línea 144, según informó la ministra Elizabeth Gómez Alcorta en una reunión informativa ante la comisión de Mujeres y Diversidad de la Cámara de Diputados a fines de abril de 2020, lo cual implicó un aumento del 40% en las consultas sobre violencia por razones de género. De este modo, se evidenció un aumento exponencial de los casos de violencia de género durante los primeros meses de cuarentena.

El 3 de julio de 2020, el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad presentó de manera oficial el Plan Nacional de Acción contra las Violencias por Motivos de Género 2020-2022. Se trata de un plan integral que "se propone abordar de manera participativa, federal, multiagencial, transversal e interseccional una problemática estructural", que responde a una obligación establecida por la Ley 26.845 de Protección Integral a las Mujeres (2009). Vale recordar que dicha normativa sostiene, en el artículo 9, la necesidad de desarrollar programas de reeducación y rehabilitación para quienes ejercen las violencias.

En el plan integral se plantean una serie de propuestas en materia de prevención vinculadas al desarrollo de mecanismos de alertas tempranas entre los distintos organismos del Estado. A su vez, cuenta con iniciativas relacionadas al diseño de programas de deconstrucción de estereotipos y formación en masculinidades no hegemónicas, acompañadas por campañas de sensibilización y difusión; lo cual reafirma la necesidad del abordaje de las masculinidades como un elemento de suma importancia a la hora de impulsar políticas públicas en pos de una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva.

Vale destacar que en la Provincia de Buenos Aires es la primera vez que existe un espacio institucional destinado a abordar las masculinidades. Se trata de la Dirección de Promoción de Masculinidades para la Igualdad de Género en el marco del Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual. Uno de los objetivos que persigue tiene que ver con la creación y articulación de espacios psico-socioeducativos y terapéuticos para trabajar desde un enfoque de derechos y de género.

En este sentido, se dispuso la necesidad de establecer y mantener un Registro de las organizaciones no gubernamentales especializadas en la materia en coordinación con las jurisdicciones y celebrar convenios para el desarrollo de actividades preventivas, de control y ejecución de medidas de asistencia a quienes padecen violencias y la rehabilitación de quienes las ejercen; así como promover en el ámbito comunitario el trabajo en red, con el fin de desarrollar modelos de atención y prevención interinstitucional e intersectorial, que unifiquen y coordinen los esfuerzos de las instituciones públicas y privadas (Resolución 4/2020). De este modo, se plasma en la estructura estatal el compromiso asumido de cara a generar los cambios culturales que el momento histórico reclama.

El viernes 6 de agosto de 2021, se lanzó el Mapa Federal de Experiencias de Trabajo con Varones y Masculinidades, un trabajo que contó con el esfuerzo conjunto del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación, el Instituto de Masculinidades y Cambio Social, la Iniciativa Spotlight de la ONU y la Unión Europea contra la violencia de género. El mapa interactivo brinda información sobre 200 espacios que trabajan en torno a las masculinidades con perspectiva de género, entre ellos centros que brindan atención a varones que han ejercido violencia de género.

En este sentido, es el Ministerio de las Mujeres el organismo encargado de la aplicación de la Ley Micaela. Durante 2020, recibieron la capacitación agentes, funcionarias y funcionarios de 121 organismos correspondientes al Poder Ejecutivo y Legislativo Nacional y 4461 máximas autoridades. Además, adhirieron todas las provincias y aproximadamente 500 municipios.

Además de los elementos mencionados, considero necesario dar cuenta de otras dimensiones que debieron ser abordadas a la hora de armar este texto, tales como la adaptación del registro empleado, la estructura del material y la permanente insatisfacción personal de no saber cuándo *poner el corte*. Los textos dan cuenta de un determinado momento histórico, conservan en su ADN los resabios de un proceso y de un devenir ajustados, generalmente, a una coyuntura determinada que quizás hoy nos resuene lejana, propia de la *vieja normalidad*.

¿Por qué es necesario abordar las masculinidades?

El trabajo fue pensado como un aporte al campo educativo y a la conformación de sujetos críticos en torno al proceso de constitución identitaria de sus propias masculinidades. De esta forma, buscó escapar de los parámetros formales del campo estrictamente comunicacional y del estrictamente educativo, por lo que partió de la perspectiva de Comunicación/Educación, con un fuerte anclaje en procesos socio-históricos más abarcativos y en las tramas de poder que moldean las identidades.

La cartilla se abocó a la construcción, la conformación y la configuración de las masculinidades, aunque fue inevitable abordar el lugar de los varones en un momento histórico determinado, que muchos autores denominan Cuarta ola del feminismo, haciendo hincapié en la responsabilidad que nos atañe de cara a los reclamos y demandas de los movimientos feministas. Fundamentalmente, porque somos nosotros -en términos generales- quienes perpetuamos, desde nuestros lugares de privilegio, las relaciones de poder y no nos recuestionamos los cimientos del sistema patriarcal. En este sentido, se reforzó la idea de que no podemos postergar más el momento de hacernos cargo del lugar que ocupamos y de la necesidad de problematizar cómo es que, en muchísimas situaciones, ocupamos lugares de poder por el simple hecho de haber nacido varones y haber sido socializados como tales.

A partir de ahí, hay una serie de complejidades que se dan dentro del proceso de conformación de las masculinidades, pero siempre bajo la tutela de los mandatos sociales y del modo unívoco de ser varón bajo el paradigma hegemónico, lo que Rita Segato llama el monopolio de la verdad frente al pluralismo de posiciones (Segato, entrevista 2019). De esta manera, la cartilla educativa buscará ahondar en esos mo-

dos de ser varón y en las masculinidades en general, que no sólo atañen a los varones, sino que es una dimensión constitutiva de todas las personas.

Las masculinidades, en este material, fueron planteadas como configuraciones de las subjetividades que se proyectan en diferentes representaciones y prácticas. A su vez, se partió de la masculinidad como un concepto relacional entre sujetos. Pablo Ariel Scharagrodsky sitúa a las masculinidades “como posiciones sociales que se actualizan y reactualizan, se negocian y se resisten continuamente” (Scharagrodsky, 2005) y sostiene que el proceso de masculinización de los cuerpos se aprende en diversas instituciones, como la escuela, por ejemplo (Bourdieu, 2000).

Scharagrodsky y Narodowski aseguran que no existe algo así como una determinada esencia masculina, sino que “múltiples prácticas y discursos van construyendo determinados ‘guiones masculinos’ excluyendo otras alternativas posibles” (Scharagrodsky, 2005). Se trata de un proceso que no es lineal ni homogéneo y que está históricamente situado. Los autores establecen que uno de los dispositivos que intervienen activamente en el proceso de construcción de masculinidades es el currículum. El dispositivo curricular contribuye a definir “los límites del comportamiento adecuado o aceptado como propio, asociado de manera más o menos esencialista a las características sexuales de los alumnos y alumnas” (Estrada, 2004).

“El currículum es uno de los dispositivos que concentra las complejas relaciones entre la cultura y la escuela, entre los saberes y prácticas socialmente construidos y los contenidos escolares. Impone y al mismo tiempo excluye prácticas y saberes escolares vinculados con cierto tipo de masculinidad y femineidad adecuada, correcta y verdadera” (Scharagrodsky, 2005).

A su vez, aseguran que “los niños aprenden a reafirmar su identidad masculina heterosexual como parte de un guión oficial e institucional”, que se da a partir de “un conjunto de disciplinas escolares cuyos símbolos e imágenes transmiten, distribuyen y ponen en circulación la idea de la sexualidad como un aspecto meramente reproductivo o el concepto de familia nuclear tradicional”. De este modo, se instaura

la clasificación de esposa y esposo con estatutos diferentes y excluyentes en las que sólo el padre cumple con las tres funciones básicas que definen a la masculinidad hegemónica adulta moderna: procrear, proveer y proteger (Badinter, 1993).

Michael Kimmel, sociólogo estadounidense especializado en estudios de género y particularmente en aquellos referidos a la masculinidad, sostiene que ésta se construye de manera permanente bajo la mirada de los otros varones, ya que "son ellos los que dan la aprobación y el 'visto bueno' de que somos hombres. Son ellos quienes evalúan el 'desempeño'". Por tal motivo es tan importante "alardear las conquistas para competir, en muchos terrenos: riqueza, poder, posición social, mujeres atractivas". A su vez, considera que una de las características más importantes de la masculinidad hegemónica es la necesidad de demostrar y ejercer poder, lo que le permite imponer la voluntad sobre los demás y dominar. "Es un poder que debemos reafirmar en forma permanente para que no se ponga en duda nuestra virilidad" (Kimmel, 1997).

Por otro lado, el investigador marca que la homofobia es un principio organizador de la definición cultural de la virilidad. "La homofobia es el miedo a que otros hombres nos desenmascaren, nos castren, nos revelen a nosotros mismos y al mundo entero que no alcanzamos los estándares, que no somos verdaderos hombres". En este sentido, sostiene que "el verdadero temor no es el miedo a las mujeres, sino el de ser avergonzados o humillados delante de otros hombres, o de ser dominados por hombres más fuertes" (Kimmel, 1997).

En este sentido, fue interesante traer a colación lo que estipula el Doctor en Ciencias Sociales (UBA) Luciano Fabbri acerca de traicionar la complicidad machista, que va en sintonía con el llamado del feminismo a "cortarse el mambo" entre los varones, lo que implica "exponer a otros cuando están ejerciendo esos privilegios". Así, el integrante del grupo promotor del Instituto de Masculinidades y Cambio Social (MasCS) sostiene que:

“Traicionar esa complicidad machista es traicionarnos a nosotros mismos, exponiendo cuáles son esos comportamientos que hemos aprendido, en los que nos han entrenado para sostener posiciones de privilegio con respecto a las mujeres, y son esas prácticas sutiles a las que recurrimos, a veces sin saber que las tenemos y otras con plena conciencia, para ganar una discusión ya sea en el marco de una relación laboral, de pareja, de militancia, para delegar una tarea que sabemos que si nosotros no la hacemos una mujer la va a hacer por nosotros, para mantenernos incuestionados con otros varones” (Fabbri, 2017).

Por su parte, pudo pensarse en relación a lo que sostiene el Doctor en Comunicación (UNLP) Juan Bautista Branz en términos de “la centralidad de la heterosexualidad como mandato, conjuntamente con una activa sexualidad que se corresponda con el ejercicio viril de ese modelo masculino”. La hombría, establece, “puede probarse en la práctica sexual con las mujeres como un registro de importancia vital para demostrar atributos” (Branz, 2015).

Para el sociólogo francés Pierre Bourdieu, “el orden social está tan profundamente arraigado que no requiere justificación: se impone a sí mismo como autoevidente”, a la vez que es tomado como *natural* gracias al acuerdo casi perfecto que obtiene, por un lado, de estructuras sociales como la organización social de espacio y tiempo y la división sexual del trabajo, y, por otro, de las estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes como los habitus, entendido como el conjunto de relaciones históricas “depositadas” en los cuerpos individuales en la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción (Bourdieu, 2000). Estos esquemas son de género y, a su vez, engendran género.

Bourdieu analizó, a su vez, la dominación masculina. Al reflexionar acerca de la división entre sexos como una construcción social que posibilita –y fomenta– la opresión de hombres sobre mujeres, dice al autor que se puede suponer que la clave de la continuidad de esta organización sociocultural reside en el hecho de que la dominación masculina se presenta como algo natural e incuestionable; situación que se produce y reproduce hasta incorporarse plenamente en los modos de concebir el

mundo, en tanto matriz de sentidos y percepciones que se hacen de los cuerpos y de las cosas. Por eso dice que es una dominación que “responde a una construcción social (naturalizada) de relaciones históricas basadas en la división sexual del mundo. Es una realidad construida antes de nacer, que nos recibe al momento del alumbramiento y nos configura desde el inicio de nuestras vidas” (Civardi y Pozo, 2018).

Por su parte, la interrelación entre los distintos campos de imaginarios femeninos y masculinos ha derivado en la creación de “mundos posibles” diferenciados según el género, es decir, de distintos horizontes de posibilidad, configurados y determinados por la identidad de género impuesta al nacer [y antes también] según la genitalidad. Tales mundos, altamente estabilizados y fuertemente cristalizados, amputaron e impidieron en la mayoría de los varones asociarlos con actividades domésticas o tareas vinculadas con la expresión emocional. Lo mismo sucedió con las mujeres, desestimando y desalentando las actividades más comprometidas con el ámbito académico (Estrada, 2001).

En este sentido, fue fundamental anclar las masculinidades en el marco de un sistema estructural de poder llamado patriarcado, que atraviesa y configura las subjetividades de todas las personas, y del que se derivan toda una serie de prácticas sociales, que configuran procesos de significación que les otorgan sentido y que las ubican en el marco de lo posible de hacer y pensar en un contexto determinado. Así, las masculinidades tendrían que ver con las diversas configuraciones del “ser en el mundo” que, desde este enfoque de análisis, implica ser varón; más allá de que la masculinidad no sea exclusiva de quienes se reconocen varones. La Ley 26.743 de Identidad de Género sostiene en su primer artículo que toda persona tiene derecho al reconocimiento de su identidad de género y a ser tratada de acuerdo a ese reconocimiento.

Como establece el antropólogo Matías De Stéfano, “una perspectiva desde la multiplicidad y simultaneidad de relaciones de poder refleja que el patriarcado no es exclusivamente un sistema de dominación de jerarquía directa donde los hombres

ejercen el poder sobre las mujeres, sino que es parte de una estructura de desigualdades (Holter, 2005) en las que el género se intersecta con el etarismo, el clasismo, el racismo, la homolesbotransfobia, entre otras" (De Stéfano, 2019).

La masculinidad es una empresa que se valida constantemente y "hay que estar siempre en guardia para no perder o permitir que se nos cuestione nuestra masculinidad" (Scharagrodsky, 2005). Resulta necesario, entonces, enumerar las diferentes maneras en que se configuran las identidades masculinas como hegemónicas y, concretamente, en las prácticas que ello determina. En muchos casos, esas prácticas conllevan hechos de violencia y, por esa razón, "los esfuerzos por visibilizar, deslegitimar y erradicar la violencia deben incluir políticas públicas de prevención desde la infancia" (De Stéfano, 2019).

En Toda educación es sexual, Graciela Morgade sostiene que "la sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad" (Morgade, 2011).

En este sentido, siempre hay educación sexual, sólo que no en todos los casos se la aborda desde la perspectiva de la Ley 26.150 (2006). Dicha normativa creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) en la esfera del Ministerio de Educación de la Nación, a fin de coordinar el diseño, la implementación y la evaluación de las acciones tendientes a garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada del territorio nacional, desde el nivel inicial hasta la formación docente. El primer artículo estipula: "A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos".

Se entiende a la educación sexual como un espacio sistemático de enseñanza/aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones inter-

personales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de niños y jóvenes. De esta forma, es preciso ahondar en las masculinidades y en las formas de configurarse varón en el marco de esta sociedad patriarcal, dando cuenta de la construcción y constitución de las identidades disidentes, entendiéndolas desde todas sus complejidades, es decir, no sólo desde el aspecto sexual sino desde todas las prácticas que implica una identidad masculina.

En el marco general de la política curricular de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007), se establece la importancia de generar instancias para pensar con jóvenes el eje sujetos, género y sexualidades. Allí se estipula que "la educación sexual no se reduce a brindar información para prevenir embarazos no planificados e infecciones de transmisión sexual, ni se vincula exclusivamente con consecuencias negativas o posibles peligros de la actividad sexual", sino que se constituye como "un espacio para el conocimiento del propio cuerpo, para la comprensión y vivencia de la sexualidad como práctica humana a partir de la cual se construyen afectos y vínculos y se experimentan orientaciones, placeres y deseos". En este sentido, se marca que:

"Es responsabilidad de todos los adultos/as de las instituciones educativas, en diálogo con las familias, garantizar que, al menos en el espacio escolar, todos los sujetos sean respetados en su singularidad y puedan ejercer sus derechos, evitando discriminaciones de género, cuestionando los estereotipos que estigmatizan y afianzando el ejercicio democrático de la convivencia" (DGCyE, 2007).

La finalidad de la cartilla estuvo orientada en esa dirección. De este modo, el material estuvo pensado como un aporte crítico al proceso de configuración de identidades (en sentido amplio), e hizo especial hincapié en problematizar la conformación de vínculos sexoafectivos y en los modos en los que configurase varón, tanto para quienes habitan esa identidad como para quienes se relacionan con varones. Así, resultó primordial nombrar los privilegios que implican ciertas dimensiones

constitutivas de ese ser-varón. No es lo mismo enunciarse simplemente como varón que hacerlo como varón cis, heterosexual, blanco, flaco, clase media, universitario y argentino, por ejemplo.

La motivación del material fue aportar a la problematización, a la desnaturalización y a la comprensión de los modos en que funciona este perverso sistema de poder que nos abarca, en donde los varones somos quienes ostentamos la mayor parte de los espacios de poder, en detrimento de todas las otras identidades de género. Se vuelve necesario, entonces, problematizar en un sentido amplio la pregunta por la propia identidad, por el *quién-soy*, pero también en términos sociales, colectivos. Los procesos de despatriarcalización y de deconstrucción de la masculinidad hegemónica difícilmente puedan darse de manera estrictamente individual y en soledad.

El pedagogo Paulo Freire, al referirse a la virtud según la cual necesitamos disminuir la distancia entre el discurso y la práctica, sostiene que no se trata de "una cualidad abstracta que existe antes", sino que "es algo que yo creo y porque creo, conozco; creo con los otros y no sólo individualmente". Apostar a procesos más colectivos de despatriarcalización responde al mismo criterio y posicionamiento político.

"Estas virtudes no son virtudes de cualquier educador o educadora sino de los educadores y educadoras que estén comprometidos con un sueño político por la transformación de la sociedad, en el sentido de crearse socialmente, históricamente, para marchar hacia una sociedad más justa" (Freire, 1985).

La cartilla educativa *Masculinidades en juego. Talleres de ESI para trabajar en el aula* se planteó, a su vez, como un aporte a un campo de vacancia en los materiales que desarrolló el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación, a través de la serie Cuadernos de ESI. Por ejemplo, en el módulo de Ciencias Sociales se priorizan como ejes centrales aquellos vinculados a la comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones, junto con el análisis de distintas formas de prejuicio y discriminación en distintas sociedades, atendiendo especial-

mente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales, entre otros. Además, se busca reflexionar sobre la construcción social de los roles asignados a varones y a mujeres en distintas sociedades. Cabe remarcar la lógica binaria que se maneja, aunque también es necesario recordar que los cuadernillos datan del 2010 mientras que la Ley 26.743 de Identidad de Género fue sancionada en 2012. A su vez, no hay un planteo concreto sobre las jerarquías de poder entre varones y mujeres (siguiendo con el esquema del binomio), ni sobre los privilegios y las opresiones en que desembocan los roles asignados. En esa dimensión puede darse una contribución a partir de la cartilla desarrollada.

De igual forma se pensó, a modo de ejemplo, el ciclo orientado del área de Lengua y Literatura, en donde se hace hincapié en una serie de ejes vinculados a: la reflexión y al reconocimiento del amor romántico, el amor materno y los distintos modelos de la familia a lo largo de la historia; la expresión de sentimientos; la violencia sexual, la coerción hacia “la primera vez” y la presión del grupo de pares y los medios de comunicación; la relación entre patrones hegemónicos de belleza y el consumo; la mirada de los otros y las otras; el reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato; la identificación de los prejuicios, entre otros. Sin embargo, el abordaje no se da -al menos desde lo enunciativo- teniendo en cuenta, por ejemplo, la vinculación entre amor romántico y violencia de género, junto con las repercusiones que tienen los patrones hegemónicos de belleza según el género, o la necesidad de un abordaje integral con perspectiva de género de todos los procesos mencionados.

Vale aclarar que este material fue pensado tan sólo como un aporte en el marco de un contexto en el cual, a la vez que se recrudecen las violencias de género en todo su espectro, los movimientos feministas han podido llegar a la masividad y poner en cuestión muchos de los pilares que sostienen el statu quo de la sociedad patriarcal, a través de demandar del Estado derechos y políticas públicas concretas para soñar con mundos mejores. Para el momento en que fue escrita, todavía la inte-

rrupción voluntaria del embarazo no era ley, pero no puedo dejar de mencionar que nos encontramos en la Argentina del Ni Una Menos, de los Paros de Mujeres, del 8M y de tantas otras fechas, causas y movilizaciones. El auge, en términos de visibilidad y masividad, de los movimientos feministas argentinos es uno de los faros a nivel internacional a la hora de pensar la unidad y la organización del campo popular.

Sin embargo, también hay que decir que es la Argentina de los escraches feministas, de las denuncias a las violencias sistemáticas por motivos de género, del "Mirá cómo nos ponemos", de #TuídoloEsUnForro y de muchos otros elementos que dan cuenta de la compleja trama que sostiene los hilos de lo que implicó el convulsionado retorno neoliberal al gobierno (y a la mayoría de los Estados latinoamericanos) y su reflujó en las calles. Ojo, no estoy diciendo que la violencia machista comenzó con el macrismo ni mucho menos, pero las violencias de género se recrudecen en contextos hostiles como el que atravesamos durante la gestión anterior de gobierno. El fenómeno de los escraches nos deja en evidencia a nosotros, los varones, como sector violento por excelencia, como grupo social responsable de la gran mayoría de las violencias.

Como varones, sin caer en debates sobre si podemos ser *aliados* o no, entiendo que nos toca la tarea de cuestionar nuestras prácticas y modificar aquellas que son nocivas para el conjunto de la sociedad, e interpelar a otros varones a *hacerse carne* de ese compromiso. Aprender, a su vez, a habitar la constante incomodidad del no-saber-qué-hacer frente a un proceso de socialización que nos machaca permanentemente con la supremacía de la razón y la moral. Por eso, encontrarnos en un lugar de incertidumbre y de no saber qué es lo que está *bien*, nos obliga a repensarnos constantemente, reflexionar sobre nuestras prácticas y sabernos sin certezas cuando los mandatos que nos rigen nos obligan a ser *dueños de la verdad*.

A su vez, el hecho de haber pensado una cartilla para la Escuela N°78 se debió a las prácticas educativas que realicé en el marco de la cursada de los trabajos prácticos de Comunicación y Educación (cátedra II) en 2016. En este sentido, uno de mis

objetivos fue que la cartilla sirva para aportar a la bibliografía de la cátedra y, de esa manera, generar una articulación entre la universidad y el territorio, un ida y vuelta entre ambos espacios y un proceso "circular" que comienza con las prácticas para finalizar con un producto comunicacional que *vuelve* a la academia pero pensándose para salirse al territorio todo el tiempo.

Tomo lo que dice Julián Manacorda en términos de que "partimos desde la idea de que Comunicación/Educación es un campo estratégico que se traduce en un posicionamiento teórico/político que apuesta a protagonizar procesos de acción y reflexión en distintos espacios sociales", a través de los cuales "poner en una relación inevitable a la universidad con la sociedad" (Manacorda, 2018). Mi trabajo fue un intento de romper con la idea de *la universidad como isla*, es decir, como un ente apartado de la realidad social y, por el contrario, una apuesta a seguir reforzando esa vinculación indispensable que, como fruto de la universidad -orgullosamente- pública, tenemos que forjar día a día con quienes nos dan la oportunidad de formarnos: el conjunto de nuestra sociedad. Devolver, de alguna manera, con algún tipo de aporte, la oportunidad que nos brinda nuestro pueblo de poder formarnos en estas aulas. Más bien, entregarle al pueblo lo que legítimamente le corresponde por darnos la oportunidad.

Mi objetivo fue que la cartilla circule, que sirva, que embronque, que alegre, que conmueva, que llame a la reflexión, a la desnaturalización, al conflicto interno, pero fundamentalmente a la acción. Una cartilla para intervenir, para ser apropiada, para coincidir o refutar pero que llame a pensar y a hacer, a re-pensarnos, re-conocernos y re-identificarnos. No era una opción que se quede juntando polvo en una estantería. Entonces fue importante dar cuenta del vínculo que se generó con la comunidad educativa de la EES N°78 de Romero, para permitir el acceso de la cartilla a la institución y su circulación, debido a la buena voluntad del equipo directivo a la hora de trabajar la ESI.

En ese sentido, me parece interesante retomar lo que plantea el educador Mario Kaplún cuando se refiere a un tipo de educación que sea “estimuladora de la iniciativa y la creatividad de los educandos y propiciadora de su autoexpresión, en la que reconocerá una impulsora de la adquisición y enriquecimiento del lenguaje y de la competencia comunicativa”; a la vez que aborda a la comunicación no como un mero instrumento auxiliar, sino como un componente pedagógico y metodológico básico, no sólo al servicio de la enseñanza, sino sobre todo al servicio del aprendizaje (Kaplún, 2002). De hecho, la noción de educación de la cartilla estuvo alineada con sus postulados. Kaplún establece que la comunicación educativa tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Vale destacar la presencia constante de su idea de generar diálogos, “destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas” (Kaplún, 2002).

De este modo, dice el autor, lo que definirá la concepción de educación será:

“El valor que ésta le asigne a la formación de la competencia comunicativa y a la expresión del educando en el proceso de apropiación del conocimiento; la medida en que siga concibiéndolo como un educando-oyente o se proponga constituirlo como un educando-hablante” (Kaplún, 2002).

En ese esquema es esencial, a su vez, la labor que ejerce cada docente. Sin embargo, vale preguntarse por qué elegir como destinatarios a docentes de educación secundaria. En términos personales, los estudiantes de ese nivel son quienes más conozco, por una serie de experiencias como tallerista, precisamente con esa población, encuadrados en propuestas formativas de Educación Sexual Integral y despatriarcalización, siempre con perspectiva de género. Asimismo, actualmente me encuentro trabajando en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la Universidad Nacional de La Plata, lo cual me genera cotidianidad con ese sector de la juventud.

Además, entiendo que el hecho de elegir a docentes como destinatarios tuvo la finalidad de entenderles como multiplicadores, es decir, apuntar a poder profundizar en todo su potencial a la hora de tener *llegada* y de poder interpelar a sus estudiantes. En este sentido, la elección respondió a una decisión política de apostar al rol docente y a la importancia central que tiene dicho sujeto en toda institución educativa.

Tengo que destacar que, desde que comencé a pensar este material, al momento de releer las propuestas y planteos, tuve que llevar adelante modificaciones y adecuaciones en muchas formas de nombrar, lo que da cuenta del dinamismo que tiene el feminismo, que lo está abarcando todo y que nos obliga a repensar nuestras prácticas, nuestras teorías y, fundamentalmente, todo lo que somos y creemos ser. Un ejemplo concreto es el del uso del lenguaje inclusivo y del hecho de que no hay una sola manera de emplearlo, más allá de que la *x* y la *e* se hayan vuelto más masivas. En otras palabras, es un proceso de (de)construcción permanente y hay que aprender a convivir con él.

De hecho, en el primer apartado de la cartilla, denominado *Cómo leer este material*, se abordó ese fenómeno con otro ejemplo:

“De acuerdo al dinamismo que vienen teniendo los movimientos feministas, es posible que alguno de los conceptos planteados generen ciertas rispideces, como sucede con el término disidencias o identidades disidentes, por ejemplo. En esta cartilla, se hará uso de esa denominación para hacer referencia a aquellas personas que no se identifican con el binomio varón/mujer y que rompen con las normas establecidas por los mandatos sociales hegemónicos que establece el patriarcado.

Los discursos determinan horizontes de posibilidad de las personas y las formas de nombrar pueden tanto abrir como cerrar caminos, por eso es importante pensar qué decimos, cómo lo decimos, a quién se lo decimos. En este sentido, las categorías que elegimos para leer (y decir) la realidad responden a un posicionamiento político ideológico; que no siempre se da en un plano

consciente. De ahí nace la necesidad de tener honestidad intelectual y dejar en claro desde dónde se habla, es decir, desde qué lugar se parte para enunciar”.

En relación al lenguaje inclusivo, me pareció apropiado sumar una serie de elementos que rescaté del conversatorio *Poder nombrar. El poder de lo nombrado* del I Congreso de Lenguaje Inclusivo, organizado en abril de 2019 por la Defensoría de la Provincia de Buenos Aires junto con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). En primera instancia, la idea de pensarlo como una disputa de poder y no como una corrección gramatical o morfológica, para llegar al nudo de la cuestión: lo que no se nombra, no existe. En este sentido, se destacó mucho la noción de que cómo nos nombramos tiene que ver con cómo nos pensamos y, a su vez, la necesidad de dejar en claro que el lenguaje crea mundos posibles y que la palabra tiene un poder performativo.

A su vez, debo decir que esta cartilla fue una manera de sublimar parte de mis inquietudes, ganas, deseos, expectativas, proyecciones y miedos en torno al *qué hacer*, a la incomodidad elegida de habitar mi lugar de varón hegemónico pero tratando de soltar mis privilegios, tratando de aportar a la causa y a la lucha, tratando de no ser un cómplice más de la *manada de machos*. Tratando. Haciendo el intento. Aprendiendo. Errando. No sabiendo. Intentando. Preguntando. Proponiendo.

Reglas del juego

Para llevar adelante la cartilla, se partió del diseño de un estudio de carácter exploratorio y descriptivo, utilizando una metodología cualitativa de investigación. De este modo, se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas, observaciones participantes, talleres y entrevistas a grupos focales, lo cual permitió trabajar en cercanía a las perspectivas de los actores involucrados.

Las personas entrevistadas fueron las autoridades de la escuela -tanto la directora como la vicedirectora- junto con otras profesionales como la trabajadora social, por ejemplo. A su vez, se dialogó con preceptoras y docentes de los años superiores, se llevaron adelante observaciones participantes en diversas clases de 5to y 6to año, y entrevistas a grupos focales de estudiantes. Debo destacar la predisposición de todos los actores de la institución, que siempre abrieron las puertas del establecimiento y me brindaron su tiempo con la mejor predisposición.

En lo que respecta al trabajo de campo, fue importante relevar el abordaje del estado actual de la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral en la institución y, a su vez, poder dar cuenta de los discursos referidos a la educación sexual por parte de la comunidad educativa, a saber: autoridades, docentes y estudiantes, mediante entrevistas.

Asimismo, se partió desde una perspectiva anclada desde el género como modo de abordaje pero también como enfoque a partir del cual interpretar la conformación de las subjetividades y las identidades junto con los procesos de socialización. En este sentido, resulta importante romper el mito del género como temática o como ideología, es decir, como "algo" que puede estar o no.

Este material, pensado para problematizar con jóvenes otras formas de pensar y de construir masculinidades desde una perspectiva de géneros y desde un enfoque colectivo, se inscribe dentro de un posicionamiento político que cuestiona y se opone al sistema cis-hetero-patriarcal-capitalista establecido. En este sentido, se busca identificar y promover prácticas que tiendan a producir estrategias comunicacionales que incluyan de manera transversal al género. Cito a Florencia Cremona: "para que las posibilidades de transformación ocurran hay que contribuir desde la comunicación a la generación de sentidos que problematicen los lugares comunes que enuncian a lo femenino, lo masculino, lo gay, lo trans" (Cremona, 2013).

A su vez, esta perspectiva de género es transversal, por lo que puede cruzarse con otros abordajes, tales como la perspectiva de Comunicación/Educación que plantea Jorge Huergo, por ejemplo, quien sostiene que se trata de:

"Un itinerario que reconecta los microprocesos educativo/comunicacionales con los macroprocesos histórico-sociales de dominación: la memoria colectiva, el conocimiento del «universo vocabular» y la consideración de los educandos como sujetos (y no como seres en preparación para) hacen que las estrategias alternativas producidas por estas tradiciones se centren en la politicidad de la relación comunicación/educación. La comunicación en (y no para) la educación y la comunicación educativa dialógica, tienen sentido como construcción del sujeto histórico colectivo en lucha por la libertad, como una construcción con el otro" (Huergo, 2000).

En este sentido, los procesos de Comunicación/Educación requieren de conocer y reconocer el "universo vocabular" de nuestros destinatarios, como proponía Paulo Freire, es decir, "investigar el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo; el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores y desafíos" (Huergo, 2001). De este modo, las dos perspectivas pueden complementarse y retroalimentarse.

Entonces, a partir de diferentes dinámicas con la modalidad de taller con perspectiva de la educación popular, se busca que desde la puesta en escena de los cuer-

pos se rompa con los lugares establecidos por los formatos clásicos de aula, con un pizarrón adelante, donde se ubica el sujeto de autoridad, y un armado de bancos dispuestos de manera equidistante para el alumnado, como marca el modelo de educación bancaria que describe Paulo Freire.

Precisamente, en el marco del proceso de alfabetización que llevaba adelante en su Brasil natal, Freire sostenía que "las palabras con que organizar el programa de alfabetización debían provenir del universo vocabular de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños", a la vez que marcaba que "debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador. La investigación de lo que llamaba el universo vocabular nos daba así las palabras del pueblo" (Freire, 1991). De este modo, se volvió fundamental el hecho de compartir espacio con los estudiantes, a partir de las observaciones participantes y las entrevistas a grupos focales, para poder dar cuenta de aquellas formas de nombrar el mundo y de nombrarse, de registrar las categorías con las cuales leen su realidad y la dicen. Jesús Martín-Barbero se referiría a esas categorías como palabras generadoras, abordadas desde su riqueza fonética, su densidad referencial y, fundamentalmente, su poder de movilización existencial. Ahí precisamente radica su potencial (Barbero, 2003).

Los postulados de la educación popular sostienen que el punto de partida de todo proceso educativo es lo concreto, el mundo real de los sujetos participantes y, especialmente, sus relaciones cotidianas, sus costumbres, sus condiciones de vida y su identidad. A su vez, se les da un lugar preponderante a sus saberes previos y el énfasis se pone en el proceso, no en el resultado. Así, promueve la capacidad crítica y valora la multiplicación de las preguntas, les propone a las personas que confronten los discursos dominantes con su realidad cotidiana para así evaluar por ellas mismas si son o no verdaderos, a la vez que ayuda a desnaturalizar conceptos. Por su parte, siempre alude al sentido de las actividades que se desarrollan, es decir, todo lo que se hace tiene un fundamento, una razón de ser que merece ser conocida, aceptada o

criticada. Esta perspectiva colabora en la construcción de un pensamiento solidario entre las personas, ayuda a que los sujetos no se piensen sólo como individuos, sino como parte de colectivos, lo cual es central a la hora de abordar las masculinidades. En síntesis, su máxima educativa reza: *La educación debe servir para la transformación, no para la adaptación* (Guía de abordaje, 2019).

Los principios pedagógicos que orientaron la cartilla y que buscaron una intervención formativa para con los estudiantes (y -por qué no- con los docentes) se circunscriben precisamente en esta perspectiva educativa, donde el eje central es promover procesos formativos liberadores. La educación popular suele estar vinculada a prácticas pedagógicas en espacios no formales. Sin embargo, puede aportar a los trabajos en ámbitos formales porque busca interpelar desde la posibilidad de transformación que tienen los sujetos para con su propia realidad, sus condiciones materiales pero también sus concepciones del mundo.

Vale aclarar que, dentro de la cartilla educativa, se utilizó el lenguaje inclusivo como definición política y como posición ética a la hora de hacer mención a la diversidad de identidades genéricas, haciendo uso de la *e* y de la *x* cuando sea adecuado.

Hay que tener en cuenta que, como señala Mariano Narodowski, uno de los objetivos centrales del discurso pedagógico ha sido el disciplinamiento del cuerpo infantil. En la escuela, este proceso, fuertemente detallado en el currículum, no tuvo idénticos efectos en el "armado" de lo masculino y lo femenino. En este esquema binario, la masculinidad fue objeto de atención central. Para modelar cuerpos masculinos, se enseñó recurrentemente un conjunto de posiciones corporales, gestos, desplazamientos, actitudes, formas de mirar, de respirar o de caminar. De este modo, marca el autor, "todo este universo kinético, atravesado por una lógica de significado, contribuyó a construir un cierto ethos masculino en la escuela" (Narodowski, 1993). Así, el hecho de poner el cuerpo implica un claro posicionamiento político y, a su vez, una dimensión fundamental para pensar las masculinidades. En este punto es que se le otorga centralidad a las dinámicas que implican la puesta en escena de los cuer-

pos, como una manera de sacarles de su zona de confort y abordar la incomodidad desde ese plano. Mientras que la masculinidad hegemónica ordena una apropiación del espacio público, siempre bajo sus propias lógicas, el hecho de generar movimientos para salirse de los lugares establecidos implica, en parte, un descentramiento, que es importante para empezar a transitar los procesos de deconstrucción.

La problematización es una actividad indispensable, pero es sólo el primer paso, ya que, es esencial no reposar sólo en ese punto y profundizar el debate en torno a la necesidad de abordar, visibilizar y -por qué no- construir nuevas formas de habitar las masculinidades. La importancia de este debate radica en que la responsabilidad de la situación social crítica tiene que ver directamente con el "cómo construirse varón" y con el comportamiento que eso conlleva. Entonces, a partir del material, es necesario abrir a un momento de reflexión y debate que sirva de puntapié para comenzar a llevar adelante una serie de actividades y conductas que rompan con el rol establecido del varón hegemónico y que permitan construir subjetividades acordes a los deseos propios; siempre y cuando haya un momento previo de visibilización de los privilegios por el simple hecho de "ser varones", acompañado de un cuestionamiento y un proceso de abandono de esos privilegios.

Al igual que sucede con la serie *Cuadernos de ESI*, generada a partir del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en donde la información está ordenada a partir de una presentación general, propósitos formativos, contenidos de ESI y propuestas para llevar adelante en los encuentros con los estudiantes (dos o tres instancias, según la temática), en la cartilla la organización tuvo un formato similar. El primer apartado se titula *Cómo leer este material* y da cuenta de las particularidades de la cartilla, a la vez que da un primer pantallazo de los contenidos que serán abordados y establece el posicionamiento político-ideológico desde el cual se parte. Después del índice la estructura es la siguiente: cuatro ejes temáticos, con sus respectivas categorías conceptuales, desarrollos y justificaciones (es decir, los argumentos por los cuales se plantea el trabajo en las aulas de esas temáticas particularmente):

- Masculinidad hegemónica y mandatos sociales
- Deconstrucción y despatriarcalización
- Pornografía: la educación sexual por excelencia
- Masculinidades sanas

Finalmente, se desarrollaron dos planificaciones de talleres por cada eje para que cada docente pueda abordar en el aula, acompañado de la bibliografía utilizada y de un recursero, en donde se puede encontrar más información vinculada a la temática, desde leyes y normativas hasta producciones audiovisuales relacionadas.

Le elección de cada bloque temático respondió a un recorrido llevado adelante por el propio trabajo de campo, junto con la recopilación y sistematización de experiencias docentes como tallerista, en donde se pudo registrar que era interesante plantear un camino a desandar para que el proceso de interpelación sea lo más efectivo posible. En este sentido, entiendo que puede generar buenos resultados el hecho de partir de lo más general y abarcativo, como el patriarcado y la masculinidad hegemónica, por ejemplo, para después poder abordar cuestiones más cercanas a cada persona, como los procesos de socialización y de conformación de la propia identidad, siempre desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral, con un anclaje en clave de género.

La línea de razonamiento fue la siguiente: una vez que podemos entender cómo funciona el sistema que nos rodea, vamos a poder interpretar sus implicancias en un plano más individual y, a partir de ahí, darnos cuenta de las implicancias que tiene nuestro accionar, es decir, qué privilegios y opresiones transitamos, qué responsabilidades tenemos y de qué cuestiones tenemos que hacernos cargo.

Finalmente, me resultó apropiado abordar el eje de la pornografía, teniendo en cuenta que sigue siendo un tema tabú en nuestras sociedades pero, a su vez, un dispositivo que configura muchos aspectos de nuestra sexualidad y una de las fuentes principales de información con respecto a la educación sexual y un espacio de

referencia a la hora de buscar la satisfacción sexual. La pornografía suele ser la educación sexual por excelencia para la gran mayoría de los jóvenes (y quizás de los adultos también). Por eso, el hecho de profundizar en la mirada pornográfica que adoptamos de nuestro propio cuerpo y del de los otros puede resultar enriquecedor a la hora de pensar qué sentidos construimos en torno a la sexualidad y a nuestros propios deseos. La perspectiva plasmada en la industria pornográfica tradicional o hegemónica suele desembocar en lógicas de cosificación, objetivación, presiones y mandatos que obturan las posibilidades de disfrute a la hora de trasladarlo a nuestro cotidiano. Vale preguntarse, entonces, por los sentidos que genera la mirada pornográfica del sexo, en términos de los imaginarios que va configurando en torno a los cuerpos, la práctica en sí y las tensiones que ahí se disparan: juegos de poder, roles asignados, presiones, mandatos, miedos, tabúes. A su vez, es importante abordar la cuestión del deseo y del disfrute, siempre sobre una base anclada en el consentimiento.

El ejercicio de reconocimiento de los propios límites en las experiencias sexuales, el posicionamiento ético sobre el cuidado y la consideración de la otra persona como sujeto de deseo en condiciones de igualdad, son elementos que permiten proyectar horizontes más sanos de vinculación. A partir de ahí, se da la vinculación con el último eje temático: masculinidades sanas, que funciona a modo de cierre proyectivo y propositivo. Los mandatos de la masculinidad hegemónica conllevan obligaciones, presiones y, fundamentalmente, opresiones y violencias contra otros. Por esta razón, es indispensable trabajar sobre otros horizontes, es decir, horizontes de posibilidad que permitan proyectar construcciones subjetivas más saludables y, en consecuencia, vínculos más sanos. Después de abordar cómo se van forjando las estructuras de las masculinidades, es interesante poder pensar colectivamente con los estudiantes qué masculinidades les gustaría habitar y con qué masculinidades les gustaría relacionarse. Es interesante, entonces, poder ponerlo en esos términos, es decir, dispositivos o espacios (subjetivos) a habitar, lo cual refuerza la idea de que se

trata de constructos sociales. De este modo, la idea es poner el foco en la capacidad de proyectar (y desear) relaciones más placenteras, más libres y más igualitarias.

En este punto se abordan dos elementos que se pensaron como esenciales a la hora de generar procesos genuinos de deconstrucción y despatriarcalización: poner el cuerpo y poner en palabras, dos dimensiones fundamentales para pensar las masculinidades. A su vez, al sumar el eje vincular, la idea fue poder abordarlas en toda su complejidad, no sin antes trabajar la importancia de poder *poner en común*, en términos de generar instancias colectivas de diálogo. El concepto de responsabilidad afectiva es útil para abordar los modos de pensar las relaciones, ya que refiere a lo que le corresponde a cada persona en un vínculo, en términos de hacerse cargo de lo que le toca. Desde el propio registro, tanto en un plano racional como corporal (este último muy poco abarcado en la mayoría de los varones), hasta la empatía con la otra persona y la capacidad de poner en común qué responsabilidades, sentimientos, sensaciones, miedos, inseguridades, certezas, deseos y proyecciones tiene cada participante de ese vínculo.

Resultó interesante, entonces, pensar en dos elementos que sostienen una relación: el consentimiento y los acuerdos que rigen ese vínculo, además de las implicancias que tiene el deseo. Michael Kimmel considera que una de las características más importantes de la masculinidad hegemónica es "la necesidad de ejercer poder y control sobre otros" (Kimmel, 1997). Frente a este mandato, poder desarmar esas prácticas a través de una perspectiva crítica y con la toma de conciencia necesaria, implica adoptar un posicionamiento que tiende a generar prácticas liberadoras, capaces de forjar vínculos más sanos e igualitarios. En otras palabras, capaces de forjar y generar masculinidades (más) sanas.

Pensar estos procesos implica necesariamente un trabajo con les jóvenes, en términos de una apuesta política concreta para con ese colectivo. Sin caer en la frase cliché (aunque cierta) de "la juventud es el futuro", la idea es poder pensar estrategias con y para ese *futuro*, poder problematizar esos espacios para que cada cual

pueda hacerse cargo del lugar que le toca y, así, generar construcciones plurales. De esta manera, pensar a la juventud como colectivo político, visibiliza un conflicto en el orden establecido y busca proponer otras opciones para la participación de los jóvenes en la política. Rossana Reguillo sostiene que en América Latina el debilitamiento de los mecanismos de integración tradicional (la escuela y el trabajo, centralmente) sumado a la crisis estructural y al descrédito de las instituciones políticas, generó "una problemática compleja en la que parecen ganar terreno la conformidad y la desesperanza, ante un destino social que se percibe como inevitable" (Reguillo, 2000). En este marco, adquiere relevancia la pregunta por las formas organizativas juveniles, por sus maneras de entender y ubicarse en el mundo, por los diversos modos en que se asumen ciudadanos. Para Florencia Saintout, se trata de nuevas prácticas que se desarrollan en la vida cotidiana, planteando la cultura como un territorio de disputa, donde el plano simbólico adquiere cada vez más importancia (Saintout, 2013).

Para poder plasmar estos abordajes, la modalidad pedagógica que propuse fue la del taller, que implica "un espacio de puesta en común, un dispositivo que tiene el objetivo de la producción de conocimientos y que requiere de la continua articulación entre la teoría y la práctica" (Díaz Ledesma, Rosales, Sambucetti & Gariglio, 2012). Como señala Mónica Ros, "la metodología de taller presupone que todos sabemos cosas importantes para ser compartidas y que en el encuentro construimos nuevos conocimientos a partir de los saberes colectivos" (Ros, 2005).

"El taller es una forma de trabajo que involucra necesariamente la participación colectiva y que se piensa y estructura para la acción, a partir de un grupo concreto en donde un proceso de aprendizaje es igual a realizar, a proceder. Es importante destacar que esta forma de trabajo pedagógico permite articular: la teoría con la práctica, la reflexión con la acción, las vivencias particulares con la experiencia. Esta modalidad es acorde a los postulados de Paulo Freire, quien parte de un criterio pedagógico, el cual remarca que la educación debe ser entendida en términos de transformación, es decir, como educación transformadora, un proceso permanente en el que el sujeto va descubriendo,

elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. De hecho, Freire entiende que la educación es un proceso de acción-reflexión-acción que el sujeto hace desde su realidad, experiencia social, junto a los demás” (Díaz Ledesma et al., 2012).

En relación al trabajo en un espacio institucional formal, hay que tener en cuenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje están atravesados por “enunciados institucionales con características determinadas, como por ejemplo, la meritocracia, la obligación de permanecer en el lugar, la evaluación acreditadora, la vigilancia y corrección de prácticas por parte de agentes que representan autoridad –docente, directivo, preceptor, etc.– entre otros” (Díaz Ledesma et al., 2012). Esos discursos condicionan la práctica pero no la determinan, por ende hay que partir de la base de que existen, de que actúan y de que se reproducen constantemente, pero que es posible ponerlos en evidencia y disputarle sentidos.

Desde esta perspectiva, como sostiene Mario Kaplún (retomando a Freire), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, sino que todos los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Kaplún, 1985). Entonces, el proceso de aprendizaje no se sustenta en una mera transmisión de conocimientos, sino que se trata de una interacción de experiencias que movilizan los niveles cognitivos, emocional, afectivo y vivencial de todos los sujetos participantes, incluso de quien se encargue de la coordinación.

“Y este logro sería más que posible pensando que la comunicación es un campo transdisciplinar, que atraviesa los distintos niveles de la práctica social y permite un análisis crítico de lo social, para lo cual, sin lugar a dudas, se prescinde de las vivencias personales y subjetivas de los estudiantes” (Díaz Ledesma et al., 2012).

Por su parte, la perspectiva de género implica reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, favorables a los varones como grupo social, y discriminatorias para las mujeres e identidades disidentes. Implica, a su vez, que dichas

relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas; que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión. De esta forma, la perspectiva de género opta por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Sostiene que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia, etc.

Posicionarse desde el campo de la Comunicación/Educación con perspectiva de género significa que la temática no solo deberá estar pensada desde las biografías y prácticas cotidianas de los estudiantes que forman parte de dicho proceso educativo sino que también implica complejizar el sentido de la práctica educativa. Lo educativo no es entendido como la “transmisión de saberes” sino como un acto político en el que resulta indispensable promover procesos de interpelación y reconocimiento en las personas que se encuentran formando parte de una práctica educativa. Rosa Nidia Buenfil Burgos estipula que un proceso educativo consiste en que a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conducta conceptual, etc., que modifique sus prácticas cotidianas en términos de una transformación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil Burgos, 1990). Así, la interpelación es un mecanismo que constituye a los individuos en sujetos. Para Jesús Martín-Barbero, una interpelación es una mediación, “un llamado a otros” (Barbero, 1987). A su vez, la comunicación es entendida en articulación con la cuestión política de cada uno de los actos que se llevan a cabo.

Como se establece en la serie *Cuadernos de ESI*, más específicamente en Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I:

“En las instituciones educativas de nivel secundario, la Educación Sexual Integral debe constituir un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que articule contenidos de diversas áreas curriculares con los Lineamientos de la ESI, adecuados a las edades de adolescentes y jóvenes, abordados de manera transversal y en espacios específicos”.

A su vez, estipula que: “Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas al vivir en sociedad”. De este modo, perseguir objetivos que están vinculados con lo que proponen estos cuadernos tiene que ver, en parte, con llevar adelante un aporte para sumar a la aplicación de la ley en un plano concreto, teniendo en cuenta que uno de los factores fundamentales para que ello ocurra es la voluntad de les directives, ya que, cuando gobernó la alianza Cambiemos, no hubo interés de la gestión de gobierno nacional (ni provincial, ni municipal) en su desarrollo y abordaje.

La elección de instituciones educativas formales respondió a la decisión política de reforzar las instituciones estatales y el hecho de abocarse a los establecimientos públicos tuvo que ver con la defensa de la educación pública, por un lado, y con marcar la responsabilidad del Estado a la hora de garantizar derechos como el de la educación sexual integral, por otro. Además, enmarcar la investigación en la órbita de la ESI se asoció al fortalecimiento del rol del Estado como garante de derechos y, además, a la necesidad de analizar, abordar y profundizar en materia legal cuestiones referidas a derechos adquiridos y legislaciones que implican un avance en pos de mayores niveles de soberanía sobre los propios cuerpos.

Cartas, datos y fichas

La coyuntura argentina presenta un panorama especialmente crítico con relación a las violencias contra las mujeres y las identidades disidentes, y arroja números alarmantes. La Oficina de la Mujer de la Corte Suprema de Justicia de la Nación publicó la edición 2020 del Informe de Femicidios de la Justicia Argentina, en donde se estipula que se identificaron 251 víctimas directas de femicidio, lo que implica que hubo una víctima directa de femicidio cada 35 horas. Esa cifra incluye 6 víctimas de travesticidio/transfemicidio. También se identificaron 36 víctimas de femicidio vinculado, lo que da un total de 287 víctimas letales de violencia por motivos de género al sumar ambas categorías. Según el Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina, en 2019 la cifra fue de 268 víctimas.

En un contexto de recrudecimiento de las violencias hacia las mujeres y las identidades disidentes debido a las consecuencias de las políticas neoliberales llevadas adelante por el gobierno de la alianza Cambiemos, en donde la falta de trabajo, la pérdida de derechos y el empobrecimiento de las condiciones de vida repercutió, en definitiva, en los propios cuerpos, se vuelve imperioso el abordaje de las masculinidades como posibilidad de generar focos de resistencias, y como freno a la escalada de la violencia de género.

En este sentido, una de las soluciones puede plantearse desde el sistema educativo, más allá de las diferentes medidas -urgentes- que deben llevarse adelante desde el Estado en sus múltiples planos. La relación entre la educación y la sociedad no se da de manera determinista, es decir, frente a discursos que plantean que el deterioro de la sociedad se debe exclusivamente a las falencias en el sistema educativo o bien, que las mejoras en la educación conllevan inexorablemente al mejoramiento de la sociedad en general, es necesario marcar la responsabilidad que tiene cada ins-

titución que forma parte del Estado y no sobrecargar a la escuela de cuestiones que la sobrepasan. Sin embargo, esto no quiere decir que no sea una trinchera sumamente importante en donde se da una fuerte disputa de sentidos, ya que es uno de los lugares privilegiados del proceso de socialización de quienes habitamos este suelo.

Por otra parte, en relación a la coyuntura, puede sostenerse que el contexto de ajuste y despidos masivos que instauró el gobierno de Cambiemos trajo además un achicamiento de las políticas de género y un desguace de programas esenciales como el de Salud Sexual y Reproductiva. Por su parte, el macrismo dejó de gestionar el Programa de Educación Sexual Integral (ESI) desde Nación y lo puso en manos de cada provincia, dejándolo a voluntad de cada gobernador/a e incluyéndolo con el presupuesto educativo, de modo que no aseguraba una partida presupuestaria específica para ESI. En este punto es interesante rescatar el artículo "*Cambiemos*": *la política educativa del macrismo* de Laura Graciela Rodríguez, en donde plantea que el ministro de Educación y Deportes de la Nación de ese entonces (hasta julio de 2017) Esteban Bullrich "buscó sentar las bases de una nueva educación" en tanto que "hubo un achicamiento administrativo y presupuestario y un proceso de descentralización a través del cual se disolvieron la gran mayoría de los equipos del nivel central y se transfirieron fondos directamente a las provincias", a la vez que "otros programas socioeducativos se eliminaron o redefinieron sus objetivos" (Rodríguez, 2017).

En líneas generales, la gestión anterior del gobierno se basó en el discurso del déficit fiscal y la necesidad de controlar el gasto público, entre otros, como excusa para llevar adelante recortes presupuestarios, como cuando redujo la partida para la cartera de Educación a la mitad en 2016 (del 6 al 3% del PBI), por citar sólo un caso. Además, impulsó ajustes en diversas áreas del Estado, en donde el ejemplo más claro haya sido posiblemente cuando la cartera de Salud perdió rango ministerial en 2018 (al igual que sucedió en otros ministerios), en línea con el proceso de desmantelamiento estatal iniciado en diciembre de 2015 con la asunción de Mauricio Macri.

En relación a los discursos que se volvieron hegemónicos en el último tiempo vale destacar uno imperante que es sumamente necesario deconstruir del sentido común: el de la patologización del varón violento/femicida. La propuesta tiene que ver, entonces, con entenderlo y abordarlo en el marco de una sociedad cis-hetero-patriarcal que construye constantemente sujetos violentos. ¿Qué tipo de sociedad es esa? Una que configura sujetos acordes a los estereotipos tradicionales del binomio varón/mujer, dejando por fuera otras identidades e imponiendo rígidos mandatos sociales hacia todas las personas. En este sentido, no se trata de concebir al sujeto violento como un "enfermo" sino como un "hijo sano del patriarcado". Como sostiene la antropóloga Rita Segato, "el violador es el sujeto más moral de todos, en el acto de la violación él está moralizando a la víctima". A su vez, aclara que "es un error hablar de crímenes sexuales: son crímenes del poder, de la dominación, de la punición" (Segato, entrevista 2017). Entonces, se trata de un ataque desde el cual se busca disciplinar, encuadrar, ejercer el poder sobre la otra persona, ubicada como objeto, desde su más íntima fibra humana: la sexualidad.

De esta manera, resulta imprescindible poner énfasis en cómo es el proceso de construcción y consolidación de la masculinidad hegemónica, que conlleva, entre otras cosas, a la heterosexualidad obligatoria, que condena cualquier forma de disidencia, que limita la propia construcción de una identidad, así como las formas de ocupar espacios y relacionarse con otros. De este modo, ofrece privilegios para los varones e impone numerosas opresiones hacia las mujeres e identidades disidentes.

En relación a la situación coyuntural, los retrocesos en materia de derechos, el empobrecimiento en las condiciones de vida y los mecanismos de flexibilización laboral propios de las medidas de ajuste estructural de corte neoliberal, hay que tener en cuenta un concepto que fue acuñado a finales de los setenta para cuestionar el concepto de pobreza, sus indicadores y sus métodos de medición, y señalar un conjunto de fenómenos que afectaban con mayor frecuencia a las mujeres (como a las identidades disidentes): la feminización de la pobreza. Marcelo Medeiros y Joana

Costa la definen como un proceso, un cambio en los niveles de pobreza, con una tendencia en contra de las mujeres o los hogares a cargo de mujeres (Madeiros y Costa, 2009). Según la Encuesta Permanente de Hogares que presentó el INDEC en septiembre de 2019, la tasa de desocupación en Argentina llegó al 10,6%, un punto más que la del año anterior. De la población mayor de 14 años que se encuentra desocupada, el 11,2% son mujeres, mientras que el 10,2% son varones. La diferencia de género en el mercado laboral se ve reflejada, también, en la tasa de empleo: el 56,1% corresponde a los varones, y el 43,9% a las mujeres. Vale destacar que, dentro de la distinción de tipos de empleos, en las estadísticas no figura el trabajo doméstico, que es realizado mayoritariamente por mujeres e identidades disidentes. La feminización de la pobreza precisamente contempla estas realidades.

Si por su condición de mujeres hay muchas personas que no pueden tomar trabajos de tiempo completo por tener que hacerse cargo de las tareas del hogar, o por ser jóvenes no consiguen empleo en un mercado laboral que pide títulos y muchos años de experiencia a edades tempranas, evidentemente hay elementos a tener en cuenta a la hora de vincular la coyuntura social con la perspectiva de género. Este fenómeno se profundiza a la hora de hablar de las personas travestis y trans.

A su vez, hay que tener presente que durante el macrismo tomaron suma relevancia los discursos meritocráticos, que sostienen que cada persona tiene lo que se merece y que parte del falso supuesto de que todes partimos de la misma base, es decir, que contamos con las mismas oportunidades. De este tipo de discurso se desprende que quienes se encuentran en condiciones de pobreza lo hacen por elección o por falta de mérito; por no querer trabajar, en definitiva. No es casual que hayan crecido tan exponencialmente en estos últimos años los trabajos de la llamada economía de las plataformas. Bajo lemas como "manejar los propios tiempos" y "sé tu propio jefe", surgen trabajos como los que ofrecen las empresas de delivery Pedidos Ya, Rappi y Glovo, que no tienen a sus empleadas regularizadas y tampoco cuentan con una ART que les cubra accidentes laborales.

Según el informe del Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina (UCA) correspondiente al tercer trimestre de 2019, la pobreza trepó al 40,8% de la población y afecta a 16 millones de personas. También aumentó la indigencia, que saltó al 8,9% de la población, es decir, 3,6 millones de personas. En ambos casos se trata de los registros más altos de la década. Hace 4 años, la tasa de pobreza era del 28,5 por ciento, con 11 millones de afectadas, por lo que, en la gestión Cambiemos, la pobreza se incrementó en 12 puntos porcentuales, es decir, 5 millones de personas. A su vez, la pobreza afecta con más intensidad en el caso de los niños y jóvenes (de 0 a 17 años), ya que asciende al 59,5% de la población, lo que equivale a aproximadamente a 7 millones de niños en hogares pobres. Esto da cuenta, además, de la infantilización de la pobreza.

La falta de perspectiva de género en los ámbitos estatales es notoria, por lo cual algunas normativas como la Ley Micaela, por ejemplo, se presentan como elementos interesantes a la hora de pensar políticas públicas orientadas en este sentido. En enero de 2019 se promulgó la Ley N°27.499 que establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación. Así, las capacitaciones deben realizarse en el modo y forma que establezcan los respectivos organismos en los que desempeñan sus funciones. La normativa surgió a raíz de la conmoción que se dio a nivel nacional por el caso de Micaela García. La movilización social tras su femicidio generó exigencias hacia los organismos estatales en capacitación en perspectiva de género. La joven de 21 años fue una militante del Movimiento Evita que fue violada y asesinada en 2017 a la salida de una discoteca en Gualeguay (Entre Ríos) por Sebastián Wagner, un hombre de 30 años que ya tenía antecedentes de ataques sexuales, quien fue condenado a prisión perpetua.

Tablero

I. Romero

Romero es uno de los centros comunales más importantes de los que integran la Zona Oeste de La Plata. Su origen se encuentra asociado primordialmente a la instalación de una estación del Ferrocarril Oeste de Buenos Aires. A su vez, una de las instituciones más vinculadas con el territorio es el neuropsiquiátrico que lleva el nombre del barrio, actualmente denominado Hospital Interzonal Especializado en Agudos y Crónicos Neuropsiquiátrico "Dr. Alejandro Korn". Sin embargo, la provincia de Buenos Aires se comprometió a través de la ley 14.580 a cerrar sus manicomios y a crear una red de dispositivos sustitutivos en base comunitaria para el año 2020.

La Escuela de Educación Secundaria N° 78 "Azucena Villaflor" se encuentra en 517 entre 173 y 174. Es un barrio de casas bajas, prácticamente no tiene veredas y cuando llueve hay que caminar por la calle para evitar enterrarse en el barro. Se trata de una zona con una intensa actividad frutihortícola que forma parte del llamado cordón verde platense. Según señaló Silvia, la vicedirectora vigente en 2016 durante el primer acercamiento a la institución, los vecinos tienen una apropiación muy fuerte con su barrio: "hay un espíritu de comunidad muy marcado".

La 520 es una gran línea divisoria del territorio; es una avenida doble mano, casi una ruta de dos carriles por lado. Sobre ella hay muchos negocios, de modo que funciona como centro comercial. Pero, a su vez, tiene mucho peso simbólico en términos de lo que les significa a los vecinos del barrio, dado que funciona como parteaguas en muchos aspectos. Para el lado de 517, bajando por 173, hay una escuela técnica, una primaria, una secundaria y un jardín. Todo en la misma manzana. La

escuela privada está *del otro lado de la 520*. Ahí va la gente "que camina con la nariz para arriba", como dijo en su momento Silvia.

En relación a los estudiantes, generalmente son de Romero, pero también hay de otras zonas cercanas como Los Hornos, Abasto, Olmos y Etcheverry. A su vez, hay estudiantes que provienen de países de la región como Paraguay, Bolivia y Colombia.

La directora Lucía Graciano remarcó que "tienen familias desmembradas", mientras que la vicedirectora Andrea De La Iglesia ha mencionado que las primeras semanas de clase de cada ciclo lectivo tiene que acercarse a las casas de los alumnos a buscarlos para que vayan a la escuela. A su vez, ella participó activamente, por ejemplo, de una situación de denuncia de abuso de una estudiante hacia su padrastro para conseguirle un hogar sustituto. "Acá trabajamos sobre la consideración del otro", sentenció la directora.

La escuela se fundó entre 2005 y 2006 en el marco del proyecto provincial de creación de 4000 establecimientos educativos. La institución cuenta con un mural en la fachada exterior con la consigna Ni Una Menos, pintado por los estudiantes de 3er año en 2015. Un año más tarde hicieron un mural colectivo de las Islas Malvinas en el comedor del colegio.

Hay un patio delantero con árboles y aros de básquet, donde se desarrollan generalmente los recreos. Las columnas de la entrada al edificio están intervenidas con pintadas de aerosol con la técnica de stencil y consignas diversas, que van desde posturas ecologistas, pasando por pancartas feministas hasta posicionamientos en contra de la violencia en el fútbol.

Los pasillos son anchos, luminosos. Están decorados con afiches realizados por los estudiantes, lo cual da la pauta de que están acostumbrados a la modalidad de plasmar lo trabajado en cartulinas de tipo informativas. En el de la planta baja hay una placa de la Casa del Ex Combatiente de Malvinas (CEMA): "En agradecimiento, a esta maravillosa escuela, que mantiene viva el alma de nuestros 649 héroes, que

descansan en la sagrada turba y aguas australes de Nuestra Patria". Al final del pasillo, al lado del comedor, hay un depósito de sillas apiladas, donde los estudiantes dejan sus bicicletas sin candados ni cadenas. En su mayoría las aulas son pequeñas, aunque hay algunas excepciones.

Es un establecimiento relativamente nuevo pero no tiene instalación de gas natural, por lo que se las arreglan con las *chanchas* que tienen en la entrada de la escuela, las cuales deben encargarse de hacerlas llenar. Hace algunos años esta problemática movilizó a los estudiantes y sus familias que hasta llegaron al punto de plantarse ante las autoridades y decidir cortar la calle para visibilizar el conflicto. Desde el Centro de Estudiantes se organizaron y convocaron a concejales para que se hicieran cargo y tomarán las medidas pertinentes, lo cual no es poca cosa teniendo en cuenta que la escuela contaba para ese entonces con una matrícula de 300 estudiantes entre turno mañana y tarde. Hoy hay un total de alrededor de 360 alumnos.

La orientación que tiene la escuela es Comunicación. Según señaló la directora, estaba programado agregarle la orientación en Arte pero hasta ahora no se ha concretado. La escuela cuenta con 18 cursos, algunos con "jornada extendida", es decir, con un proyecto donde se agregan diez horas semanales con materias como Inglés, Danza o Educación Física.

A su vez, el establecimiento participa del proyecto Red de Escuelas, que plantea básicamente tres aspectos centrales: que el alumnado de la escuela secundaria haga su terminalidad con saberes para seguir estudios ya sea terciarios y/o universitarios; que éstos les permitan introducirse en el mundo productivo; y, finalmente, abogar por la construcción de la ciudadanía. Para la directora estos ejes apuntan a generar un proceso de autonomía en los estudiantes: "una persona que tiene saberes para realizar estudios superiores, para introducirse en el mundo productivo laboral y que tiene una construcción de la ciudadanía es una persona autónoma, que puede accionar, responsabilizarse de sus acciones y además puede elegir". Existen ciertas diferencias en términos de las consideraciones que cada una de las directivas tiene

para con este proyecto pero, de todos modos, la directora marcó que “uno tiene que vivir en las diferencias, la escuela no es apolítica”.

A raíz del ingreso a este proyecto, hay un afiche pegado sobre la puerta vidriada de una de las oficinas del hall de la escuela con datos de la Dirección de Informática y Estadística de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, reflejados en formato de gráficos de barras con tasas de comparación a nivel provincial, regional, distrital y de la institución de: “alumnos no promovidos”, “egreso por finalización de nivel”, “sobreedad avanzada”, “salidos sin pase” y “retención anual”. Todos los indicadores muestran que la EES N°78 se encuentra bien ubicada con respecto a los parámetros de medición mencionados. Recibe a mayor cantidad de alumnos con “sobreedad” -concepto que me parece importante problematizar para no caer en una lógica estigmatizante y excluyente-, ha mejorado la tasa de egreso y reducido notablemente la de estudiantes no promovidos.

Por otro lado, un elemento a destacar es la presencia del comedor, que funciona a través del Servicio Alimentario Escolar. A partir del 2015, según la directora, empezaron a recortar el presupuesto en términos de un deterioro en la calidad de la comida y de los proveedores. “Tendríamos que tener más cupos: tenemos 261 y los chicos son 350, 360”, marcó Graciano, aunque aclaró que “comen todos los que necesitan”. Sin embargo, destacó que sería importante sumar la oferta del desayuno. “Es importante lo del comedor, después se verá si tiene que estar en la escuela o si no tiene que estar. Ahora es una necesidad”, sentenció.

Dentro del equipo directivo, la integrante con más años de antigüedad en la escuela es la actual vicedirectora, Andrea De La Iglesia. Entre 2015 y 2018 ocupó el cargo de directora. Se la puede caracterizar como una mujer con mucha presencia, que les hace saber a los estudiantes que ella es la autoridad, por más que intenta generar un diálogo entre pares.

En este sentido, De La Iglesia consideró que la escuela funciona como segunda casa para sus estudiantes, es decir que ocupa un rol de contención para los jóvenes,

mientras están cursando ahí y, una vez que egresan, como ese sitio donde se sienten seguros. Esto habla de la institución como espacio de construcción de identidades y reconocimiento de discursos y prácticas.

II. La ESI en la 78

“¿Cuál es el estado actual de la aplicación de la ley en la escuela? En un 99% inconscientemente y en un 80% ya aplicada concretamente”, manifestó la vicedirectora Andrea De La Iglesia, y agregó que cada docente va trabajando los contenidos de ESI de acuerdo al área curricular que le corresponde, aunque consideró que son “re-ticentes” a la hora de abordarlos; de hecho, según ha contado, en muchas oportunidades “escriben en el libro de aula ‘Revisión’ cuando lo que están trabajando es ESI”.

Desde hace tres años se les exige que incorporen contenidos de ESI dentro del plan de estudios “como corresponde, trabajando cada cual su eje, trabajando de acuerdo a las necesidades de cada curso”. Vale destacar que en la escuela no hay jornadas de ESI, sino que su aplicación está sujeta a la voluntad de cada docente y su espacio curricular. “Lo que falta, a veces, es plasmar cómo se usa”, resaltó De La Iglesia.

“Desde hace tres o cuatro años atrás los diagnósticos áulicos de cada uno de los profes dan que la escuela mejoró la calidad del trato entre los alumnos, entre los docentes, el respeto, la aceptación del otro. Entonces cuando uno lee todos los diagnósticos y hacemos un informe por curso como para que todos los profes vean qué opinan todos los demás -porque no nos encontramos- eso es la aplicación realmente de la ley”, sostuvo Andrea.

La vicedirectora marcó que “lo que tenemos de lo que era la ESI en su momento, para ver si los adultos abríamos la cabeza, hoy no sirve”, y en relación al rol del

Estado como ente encargado de la formación y la educación de los sujetos, recalcó que [desde el Ministerio de Educación] “no mandan nada, no hay capacitación”.

Por su parte, al ser consultada sobre los intereses de los estudiantes con la temática, consideró que “la demanda puntual de los chicos es que el adulto no entiende lo que reclaman”. En 2018 una alumna participó de una charla TEDx Río de La Plata y dijo que “no estaban incorporadas las ESI”. “Ahí fue cuando le hicimos ver a los adultos que nosotros no estamos comunicando bien qué es lo que hacemos, qué es realmente la ESI”, sentenció De La Iglesia.

“¡De ESI no hay nada! Es la voluntad que tenga la dirección, el tono de voz para solicitar las cosas y las ganas que tenga el profesor de entenderte el mensaje. Lamentablemente no hay nada que te haga cumplirla, o cómo cumplirla, porque también está la locura de cada uno de cómo lo va a abordar. Acá todavía tenés gente que dice ‘no, yo acá educación sexual no doy’”, añadió la vicedirectora.

Pía, la primera estudiante transexual de la escuela, quien además llevó adelante su proceso de transición durante su paso por la institución y que está rindiendo sus últimas materias para terminar con el bachillerato, relató que después de su cambio empezaron a aparecer “más chicas que son lesbianas y más chicos gays”. “Gracias a mi cambio, teníamos una compañera que hoy es compañero. Me dijo ‘gracias a tu fuerza de voluntad, a que no te importó nada’ hoy en día yo soy Thiago”, contó. “Me di cuenta que gracias a liberarme, ayudé a muchas personas a que siguieran su proceso, como ellos quieren ser”.

En relación a la escuela como institución garante de brindarle contenidos de educación sexual integral, Pía resaltó que la única persona que se encargó de eso fue la psicóloga que estaba en el establecimiento en ese entonces, cinco años atrás. “Ella misma me hizo fotocopias y fotocopias de las leyes, me decía ‘mirá Pía podés hacer esto, te podés casar’”, dijo. “Es como que fue una gran ayuda y un gran alivio de parte

de esa mujer. Fue la que más se preocupó, la que más se metió en mi tema y la que más lo viralizó y más me ayudó”.

Haciendo una comparación entre el momento en que ella llevó adelante su cambio y su tránsito actual por la escuela, Pía destacó que “hoy en día hay profesores más jóvenes y los chicos en el colegio están más centrados en cosas que pasan, que antes eran más temas tabú”. Y enfatizó en que “si estos temas hubieran llegado hace cinco años atrás, mi cambio no lo hubiesen tomado tan sorpresivamente, hubiese sido más natural. Las personas hoy en día tendrían la mentalidad más abierta”. A su vez, en relación a los varones, añadió que “los chicos hoy en día, más allá de que son hombres, y viste que el hombre a veces es cabeza de tacho, conmigo son super naturales”.

Pía consideró que, de haber contado con toda la información que le acercó la psicóloga en los contenidos curriculares de las asignaturas que fue cursando, quizás su cambio lo hubiese podido comenzar cuando empezó el secundario y, además, siente que hubiese sido mucho más naturalizado.

José es docente de Comunicación y dicta cinco materias de los años superiores, por lo que pasa muchas horas de la semana en la escuela. “Tratamos de debatir y trabajar algunas cuestiones referidas a la ESI y, en general, a las temáticas más comunes y más habituales de hoy en día”, sostuvo, “y sobretodo tratamos que sean temáticas que les interesan a los chicos y que estén cerca de ellos”. Añadió que hace dos años les sugirieron que tanto la Educación Sexual Integral como las nuevas tecnologías sean parte de los contenidos curriculares de las materias.

En cuanto a la ESI, remarcó que:

“Por ahí hay embarazos, están en una edad adolescente donde hace falta que tengan información sobre determinadas cuestiones que en otros lados no la tienen, no la consiguen, también sabiendo que existe la información pero por ahí no tienen la curiosidad de informarse de determinadas temáticas, tienen otras curiosidades y bueno, se generan embarazos a veces”.

Con respecto a su capacitación en materia de la ley, marcó que “la poca formación que puedo tener es de haberme informado, de haber leído y saber qué métodos anticonceptivos existen y distintas cuestiones de qué enfermedades te podés contagiar y todo eso que básicamente sabe cualquier persona”.

“Sobre todo de ESI y cuestiones de género habría que debatir un poco más o necesitaría informarme un poco más sobre cómo han evolucionado los movimientos Ni Una Menos y movimientos feministas que hay en otros lugares, para comparar qué es lo que pasa acá y qué pasa en otros lugares, y ver cómo estamos de avanzados o no tanto en esas temáticas. Entiendo que la ley implica informar o formar a los chicos en educación sexual integral, que sepan qué métodos anticonceptivos existen, qué enfermedades podés contagiarte”, confesó el docente.

Al igual que De La Iglesia, destacó la necesidad de generar espacios institucionales de encuentro entre docentes y autoridades para coordinar un abordaje más integral de la ESI, “básicamente para marcar ejes de continuidad o ejes de tránsito”. Con respecto a las directivas de la escuela, José contó que tiene “total libertad”. “No hablamos ninguna locura en el aula tampoco, no ha venido ningún padre a quejarse. Son espacios de participación, abiertos, cada uno dice lo que opina sin ninguna censura, los profes tenemos libertades”, sostuvo. Allí es interesante pensar el peso que sigue teniendo la dimensión de “los padres” como indicadores del nivel de conflictividad que se puede generar según los contenidos dados.

La lectura que hace José en relación a los jóvenes del colegio es que “algunos por ahí tienen esa visión del patriarcado todavía”. En este sentido, rápidamente aclaró que:

“Acá es como que estamos alejados de la ciudad, es como una escuela de campo esto, por decirlo de alguna manera, no despectivamente hablando sino que los mismos chicos y los mismos profes se lo toman así, y es una escuela que tiene particularidades muy diferentes a lo que podría ser una escuela inmersa

en el medio de la ciudad, que por ahí debaten desde esta perspectiva, desde un lenguaje inclusivo y es como que falta avanzar en esas discusiones acá”.

Por su parte, Belén, docente de Comunicación que ingresó en 2019 a la escuela, manifestó que les han pedido que firmen “algunos documentos” en los que se comprometían a incluir la ESI, “pero lo cierto es que el programa que yo heredé no lo tiene previsto y el manual que yo utilizo para dar mis clases no lo tiene tampoco muy incluido, porque es muy reciente el tema”, aclaró. Asimismo, admitió que “todavía no logré hacer una vinculación muy concreta con los contenidos y ESI, pero sé que es super necesario. Tendría que ver en qué tema meterlo, pero sé que es super necesario ahondar en esos conceptos”.

En relación a su capacitación en la temática, manifestó que no le gusta ser “como la docente que viene en términos de iluminada”, porque “ellos saben, están todo el día en la calle, son adolescentes, tienen la sexualidad a flor de piel”. En este sentido, sumó que:

“Nosotros como docentes deberíamos tener una formación más académica y no tanto política, panfletaria, desde donde poder hacer el abordaje desde lo académico y desde lo educativo, y no hablar solamente del Ni Una Menos. Es super importante pero poder trascender esa cuestión de la marcha y poder hablar desde una abordaje más relacionado, más integral. Como en mi manual que hablamos de hegemonía, de subalternidad, de contrahegemonía, que sea un subtítulo en el programa, que tenga una raigambre más académica”, sostuvo.

En relación al abordaje de las masculinidades, marcó que “a veces está asociado que ellos [los varones] tienen que ser los que inviten a la chica o que tienen que tener una situación económica que te permita tener un auto” y que, en esta coyuntura, “el hombre no puede ser ese proveedor de la casa y que no vas a ser más ni menos hombre por tal vez no tener un trabajo, no tener plata, el auto o la moto”. En este sentido, Belén sostuvo que intenta “deconstruir desde la cuestión por ahí más básica ese rol de la masculinidad tan asociada a lo macho, y que puedan asociar otras

identificaciones con la masculinidad”, con el objetivo de que “ellos no sean prejuiciosos, no discriminen, sino que tengan una mente amplia, una capacidad de aceptar la diversidad, de no estereotipar, porque cada uno es como es y como quiere”. Así, de esta manera, buscar “que sean amplios en ese sentido, y que acepten al otro tal cual es, no queriéndolo encasillar en sus cosmovisiones”.

En una de las observaciones participantes, Juan, docente de Filosofía y uno de los que más antigüedad tiene en la institución, estaba abordando el eje temático del existencialismo y, en particular, las construcciones sociales mientras compartía la ronda de mates con sus estudiantes. A modo de ejemplos utilizaron discursos como “hay que matarlos a todos [los negros de mierda]” para dar cuenta de cómo operan las construcciones sociales. También abordaron otros temas como los procesos de deconstrucción y la discriminación sexual. “Es la elección de cada uno”, dijo una de las estudiantes. Otra estudiante intervino y contó que ella rechazaba la bisexualidad, y que luego de hablarlo con sus compañeros, de abordarlo en la escuela y de “madurar”, fue cambiando de idea. “Lo bueno y lo malo viene de las construcciones sociales”, sentenció el docente. Juan empleó permanentemente el recurso de recurrir constantemente a las experiencias de los estudiantes. “Qué pasa si les preguntan a sus abuelos qué piensan de los gays”, les preguntó, para dar cuenta de cómo ciertos discursos son más plausibles de ser abordados en determinadas coordenadas históricas y sociales. En ese sentido, se refirieron a los cambios que puede ir experimentando una persona y que “no somos siempre iguales”, que “podemos cambiar” y pusieron como ejemplo el cambio de voto presidencial. Una chica dijo que la mayoría había votado por un cambio pero que ahora era diferente, que ya sabían lo que era ese gobierno [por la gestión de Cambiemos].

El docente, a su vez, hizo una historización de lo que podían o no hacer las mujeres en diferentes etapas. Narró el caso de Wanda Taddei de 2010, como el primero de concientización sobre los femicidios en vez de ponerlo en términos de “emoción violenta” o “crimen pasional”. Por su parte, abordaron también la vinculación entre

violencia de género y fuerzas de seguridad, y una de las estudiantes, que casi no había participado del debate colectivo, contó una experiencia personal de violencia con su ex pareja, un policía. Lo hizo con mucha soltura y tranquilidad. No se generó incomodidad ni tensión, lo cual me dio la pauta de que existía cierta familiaridad con lo narrado por ella. Luego el debate derivó en el eje de violadores y abusos. Se fue generando paulatinamente mayor participación de les estudiantes, más idas y vueltas, algunas risas. Finalizaron la clase hablando de la masturbación y del sexo en la vía pública, a raíz de lo cual empezaron a aparecer tensiones entre lo privado y lo público, lo cual siempre es un elemento interesante a la hora de pensar debates en torno a las prácticas sexuales y al género, en términos performativos.

Meta

El objetivo general del proyecto fue problematizar las masculinidades en jóvenes desde la perspectiva de Comunicación/Educación en una escuela secundaria pública del barrio Melchor Romero de La Plata. A su vez, se buscó generar un auto-reconocimiento del propio proceso de conformación de las masculinidades en los estudiantes, para poder dar cuenta y problematizar la diferenciación del proceso de socialización entre varones y mujeres e identidades disidentes; para, finalmente, poder abordar los privilegios y las opresiones que conlleva la masculinidad hegemónica y poder plantear estrategias de deconstrucción y despatriarcalización, junto con dispositivos de masculinidades más sanas e igualitarias.

En ese sentido, se sostuvo que, a la hora de pensar el Trabajo Integrador Final (TIF), fue considerado como un aporte al campo educativo y a la conformación de sujetos críticos en torno al proceso de constitución identitaria de sus propias masculinidades. Vale destacar que, a lo largo del tiempo que implicó su producción, me fui encontrando (y reencontrando) con distintos procesos relacionados a la temática elegida pero desde un plano sumamente personal. Dicho en otras palabras, el TIF me interpeló permanentemente en mi propia subjetividad y en mis diferentes dimensiones, ya sea pensándome como comunicador y como docente pero, fundamentalmente, como varón hegemónico, con todas sus implicancias. Por esa razón, me permití el atrevimiento de sostener que efectivamente tuvo un anclaje en procesos socio-históricos más abarcativos y en las tramas de poder que moldean las identidades.

Desde un principio se sostuvo que la cartilla estaba abocada a ahondar en los modos de ser varón y en las masculinidades en general, con la salvedad de que éstas no sólo atañen a los varones, sino que es una dimensión constitutiva de todas las personas. De este modo, se puso en juego un proceso continuo de desandar, desar-

mar y rever mi propia masculinidad, en términos identitarios pero, como diría Judith Butler, también performáticos; a la vez que perseguía el objetivo de desarrollar las estrategias más adecuadas y eficaces para poder interpelar y -por qué no- conmover tanto a docentes como a estudiantes de la escuela en la que se fue generando el proceso. Lo entendí como una trayectoria circular en la que permanentemente hubo que repensar las propias prácticas sin perder de vista la actitud proyectiva, similar a lo que plantea Paulo Freire cuando se refiere a la praxis, en ese interjuego dialéctico entre reflexión y acción.

Vale destacar que, a lo largo del proceso de producción del TIF, se tuvo que generar una vigilancia epistemológica de los conceptos con los cuales pensar el campo de abordaje y los sujetos involucrados en él. La creciente masividad de los movimientos feministas, tanto a nivel global como local, en términos de mediatización, capacidad de instalación de ejes en la opinión pública y disputa de sentidos, obligó (y obliga) a revisar las categorías conceptuales con las que leemos el mundo. Sin embargo, se volvió necesario dar cuenta del lugar desde el cual me ubicaba para nombrar el mundo, porque la dinámica de intentar "estar al día" con todos los debates y discusiones se volvía inviable a la hora de generar un producto comunicacional situado. Fue complejo el momento de establecer un corte temporal, al igual que lo fue cuando se eligió un anclaje espacial o territorial determinado, pero fue necesario para no entrar en una espiral infinita en donde el producto final fuera un sueño eterno. Concretizar, concretar y concluir fueron decisiones difíciles pero centrales para -valga la redundancia- finalizar el proceso.

Entiendo que para apostar a la educación pública, en general, y a la escuela, en particular, es necesario hacerlo a través de cuestiones concretas, tangibles, palpables y que la cartilla desarrollada es coherente con ese posicionamiento. Debo confesar que tuve ciertas dudas a la hora de elegir qué ejes abordar porque, más allá del análisis que dejó el diagnóstico de la institución y de los sujetos involucrados, había ciertos ítems -como el de la pornografía, por ejemplo- que no se desprendían

precisamente de ese informe pero que, de todas formas, me permití sostener la decisión por entender que se trataba de ciertos tópicos muy poco profundizados en materiales similares.

En relación al lenguaje inclusivo, más precisamente a la idea de pensarlo como una disputa de poder y no como una corrección gramatical o morfológica, existieron ciertas modificaciones a lo largo del proceso de escritura del material: en un principio fue la *x* y después la *e*, por ejemplo. Esa decisión en particular tuvo que ver con que entiendo que resulta más amigable a la hora de la lectura y porque el *todes* ha ido generando mayores niveles de mediatización y masividad en la opinión pública. Sin embargo, también existieron sus nudos problemáticos ya que existen ciertos términos, como *nenes*, *trabajadores* o *estudiantes*, por ejemplo, que a menos que estén precedidos por un pronombre, pueden generar ambigüedades con respecto a estar escritos con lenguaje inclusivo o no. Como se planteó previamente, cómo (nos) nombramos tiene que ver con cómo (nos) pensamos, por lo cual la ambigüedad mencionada puede generar algunas tensiones con respecto a dejar en claro (o no) el posicionamiento político desde el cual se está enunciando. Repito: el lenguaje crea mundos posibles y la palabra tiene un poder performativo. Combatir la ambigüedad es parte de la disputa de poder, como lo es el hecho de esclarecer siempre desde dónde nos plantamos para decir lo que decimos; y hacernos cargo de eso.

A su vez, en lo que respecta a la vinculación con el territorio, vale destacar que se generaron ciertas tensiones internas en torno a algunos vicios academicistas que tenemos desde los espacios de socialización universitarios. El lenguaje inclusivo puede pensarse en esos términos, por ejemplo. Pretender que *todes* lo utilicen por defecto o esperar que circulen ciertos discursos de tinte progresista sin antes llevar adelante un diagnóstico institucional y un análisis del contexto sociocultural puede irrumpir en un punto de partida erróneo. Cuando se hace referencia a la relación entre la Universidad y el territorio -como si la Universidad no fuera un territorio en sí misma- no puede perderse de vista, como nos recuerda siempre el maestro Freire,

el universo vocabular de cada espacio, cada grupo social, cada colectivo humano. Siguiendo con los términos del pedagogo: reconocer el allí de le otre para poder hacerlo nuestro aquí, es decir, ser conscientes de las palabras generadoras de aquellas personas con las que trabajamos -o que están pensadas como destinatarias-, pero también estar al tanto de nuestras propias palabras, de cómo nombramos el mundo, porque eso refleja cómo lo leemos. En ese aspecto, fue fundamental no perder nunca la empatía, no idealizar, no subestimar ni ser condescendiente con les otros, sino tratar de tener presente desde qué lugar se planta cada cual y qué nos disponemos a poner en juego en esa negociación.

Para consultar el material completo se puede visitar el siguiente link:

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/101251>

Bibliografía

Agencia Presentes. Mapa del cupo laboral travesti-trans en Argentina, nota periodística, 2019. En línea, disponible en (fecha de consulta 28/04/21): <http://agenciapresentes.org/2019/05/01/1m-mapa-del-cupo-laboral-travesti-trans-en-argentina>

Azpiazu Carballo, Jokin. Masculinidades y feminismo, 1ª Ed., Virus Editorial, Barcelona, 2017.

Balgane, Cristhian Miguel. Macho se hace a los golpes. La socialización violenta en los jóvenes españoles. Congreso Internacional de Comunicación, Géneros y Sexualidades. Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura, 2013. En línea, disponible en (fecha de consulta 28/04/21): http://perio.unlp.edu.ar/sistemas/biblioteca/files/youpublisher.com-672380-Macho_se_hace_a_los_golpes.pdf

Badinter, Elizabeth. XY. La identidad masculina. Madrid: Alianza, 1993.

Barbero, Martín Jesús. De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía. México: Gustavo Gili S. A., 1987.

Barbero, Martín Jesús. La Educación desde la Comunicación. Bogotá: Norma, 2003.

Bourdieu, Pierre. La dominación masculina. Barcelona: Anagrama, 2000.

Branz, Juan Bautista. Deporte y masculinidades entre sectores dominantes de la ciudad de La Plata. Estudio sobre Identidades, Género y Clase. Tesis de Doctorado. FPyCS. SEDICI UNLP, 2015. En línea, accesible en (fecha de consulta 28/04/21): <http://hdl.handle.net/10915/44890>

Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Análisis de discurso y educación. Departamento de Investigaciones educativas, Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1990.

Butler, Judith. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, Nueva York, 1999.

Carozzi, María Julia. *La Observación Participante en Ciencias Sociales: en busca de los significados del actor*. Boletín de lecturas Sociales y Económicas. Año 3, Nº 13. 1993. En línea, accesible en (fecha de consulta 28/04/21): <http://200.16.86.50/digital/33/revistas/blse/carozzi5.pdf>

Civardi, Federico y Pozo, Christian. *Orden social, relaciones de poder y construcción de sentido en la teoría de Pierre Bourdieu*. Mimeo. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 2018.

Cremona, Florencia. "¿De qué hablamos cuando hablamos de género? El género en la comunicación cotidiana, una articulación indispensable para la transformación social". Revista nro. 3 de la colección: "Discapacidad, Justicia y Estado" de la editorial INFOJUS y el programa ADAJUS de la Secretaria de Justicia de la Nación Argentina dedicada a "Género, Mujeres, niños y niñas con discapacidad", Buenos Aires, 2013.

Cremona, Florencia. *Seminario de Comunicación y Género. Cuaderno de cátedra*. Ediciones de Periodismo y Comunicación EPC. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2011.

Cultura Salud, *Hombres jóvenes por el fin de la violencia. Manual para facilitadores y facilitadoras*. Santiago de Chile, CulturaSalud/EME, 2010.

De Stéfano Barbero, Matías. *¿De tal palo...? Parentalidad, género y violencia en la infancia de los hombres que han ejercido violencia contra sus parejas*. Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales, vol. 18. Málaga, 2019.

Díaz Ledesma, Lucas Gabriel, Rosales, María Belén, Sambucetti, María Emilia, y Garriglio, Rocío. "Procesos de comunicación/educación y género. Hacia la construcción de nuevas tramas de interprendizaje. El caso de la Escuela de Enseñanza Media Nº 2 España, 'La legión'". Revista Oficios Terrestres nº28, 2012. En línea, disponible en (fe-

cha de consulta 28/04/21): <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1608/1450>

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Marco general de Política curricular niveles y modalidades del sistema educativo. Buenos Aires, 2007. En línea, disponible en (fecha de consulta 28/04/21): <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

Endara, Gustavo, ed. ¿Qué hacemos con la(s) masculinidad(es)? Reflexiones antipatriarcales para pasar del privilegio al cuidado. La necesidad de un diálogo transformador y sanador. Fundación Friedrich Ebert Stiftung, Quito, 2018.

Estrada, Ángela María. "Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares", en Millán, C. y Estrada, A. (ed.), Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004.

Estrada, Ángela María. "Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórica metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela", en Revista Nómadas, N° 14, 2001.

Fabbri, Luciano. "Los varones tenemos que traicionar la complicidad machista", entrevista, 2017. En línea, disponible en (fecha de consulta 28/04/21): <https://www.rosarioplus.com/ensacoycorbata/Los-varones-tenemos-que-traicionar-la-complicidad-machista-20170425-0036.html>

Faur, Eleonor. "Del escrache a la pedagogía del deseo". Revista Anfibia, 2019. En línea, disponible en (fecha de consulta 28/04/21): <http://revistaanfibia.com/cronica/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>

Faur, Eleonor y Grimson, Alejandro. Mitomanías de los sexos. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 2016.

Freire, Paulo. De las Virtudes del Educador. Conferencia. 1ra Asamblea Mundial de Educación de Adultos, Centro Cultural General San Martín (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), 1985.

Freire, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI Editores, 1991.

Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido, Montevideo, Tierra Nueva, 1970. Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores, 1972.

Guía de abordaje de las prácticas de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva educomunicacional. Prácticas de la Enseñanza - Cátedra II, ficha de Cátedra, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 2019.

Huergo, Jorge. Comunicación/Educación. Itinerarios transversales. En C. Valderrama, Comunicación-educación. Coordinadas, abordajes y travesías, 2000.

Huergo, Jorge. Métodos de investigación cualitativa en comunicación. Mimeo. UNLP, La Plata, 2001.

Kaplún, Mario. Modelos de educación y modelos de comunicación, parte 1, El comunicador popular, Paidós, 1985.

Kaplún, Mario. Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana, Editorial Caminos, 2002.

Kimmel, Michael. "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina". En: Valdés, Teresa y Olavarría, José. Masculinidad/es. Poder y crisis. Ediciones de las Mujeres N° 24. Isis Internacional/FLACSO-Chile. Santiago, Chile, 1997.

Mackinnon, Catherine. "Diferencia y dominio: sobre la discriminación sexual", en Sexualidad, género y roles sexuales, Buenos Aires. Ed., 1999.

Medeiros, Marcelo y Costa, Joana. ¿Qué representa la "feminización de la pobreza"?, Centro Internacional de Pobreza. Managua, Nicaragua. 2009.

Mala Junta La Plata, colectiva feminista y Evelia Murillo, agrupación docente. Luz Violeta, Guía de Acción y Prevención contra la violencia de género en la escuela, 2016. En línea, disponible en (fecha de consulta 28/04/21): http://clubes.mincyt.gob.ar/images/myct_contenidos_archivos/1326220967_violencia-de-generoprotocololuz-violeta.pdf

Manacorda, Julián. "Sobre el TIF de Comunicación y Educación. Dirección de grado", 2018. En línea, disponible en (fecha de consulta 28/04/21): <https://perio.unlp.edu.ar/tesis/sites/perio.unlp.edu.ar.tesis/files/Comunicaci%C3%B3n-Educaci%C3%B3n.pdf>

Marina Mirta (coord.). Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación, 2009. En línea, disponible en (fecha de consulta 28/04/21): http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/esi_secundaria.pdf

Mata, María Cristina. "Diagnosticar también es pensar la comunicación", 1993.

Morgade, Graciela. Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía, 2011.

Narodowski, Mariano. Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique, 1993.

Ogien, Ruwen. Pensar la pornografía. Barcelona: Paidós, 2005.

Página 12. "Tres puntas tiene el camino". Entrevista a Diana Maffía, 13/05/2011. En línea, disponible en (fecha de consulta 28/04/21): <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-1970-2011-05-13.html>

Péchin, Juan E. "¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar". Revista Iberoamericana de educación No 62, OEI/CAEU, 2013.

Peker, Luciana. La revolución sexual no era sólo una píldora: la revolución de las mujeres. Villa María: EDUVIM, 2017.

Reguillo, Rossana. Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma, 2000.

Rodríguez, Laura Graciela. "Cambiamos": la política educativa del macrismo". Question, Revista Especializada en Periodismo y Comunicación, 2017. Página web. En lí-

nea, disponible en (fecha de consulta 28/04/21): <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3699/3202>

Ros, Mónica, "Documento de Cátedra. Didáctica de la Comunicación". Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, 2005.

Saintout, Florencia. "Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza". Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2013.

Scharagrodsky, Pablo Ariel y Narodowski, Mariano. "Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona". Revista Colombiana de Educación, Bogotá, Colombia, Nº 49, 2005. En línea, disponible en (fecha de consulta 28/04/21): <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7729/6230>

Scott, Joan. "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en Lamas, Marta (Comp.) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG-UNAM Ángel Porrúa, 1996.

Segato, Rita. Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Prometeo-UNQ. 2003.

Segato, Rita: "La antropóloga que incomoda". Entrevista, Revista Anfibia, Julieta Greco, 2019. En línea, recuperado de (fecha de consulta 28/04/21): <http://revistaanfibia.com/cronica/la-antropologa-que-incomoda/>

Sietecase, Reynaldo. Rita Segato: "La violación es un acto de poder y de dominación". Entrevista, 14/04/2017, La Vanguardia. En línea, disponible en (fecha de consulta 28/04/21): <http://www.lavanguardiadigital.com.ar/index.php/2017/04/14/rita-segato-la-violacion-es-un-acto-de-poder-y-de-dominacion/>.

Tufró, Lucila. Modelo para armar: nuevos desafíos de las masculinidades juveniles. Buenos Aires: Trama - Lazos para el Desarrollo, 2012. Disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0Bww7apYTWaqFOE9yMF9VdGlST2c/edit?pref=2&pli=1>

Tufró, Lucila. Masculinidades plurales: reflexionar en clave de géneros. 1ra ed. Buenos Aires. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD; Trama, 2012. Disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0Bww7apYTWaqFMTJsR2xtNk16VUk/edit>

Yehya, Nadir. Pornografía: sexo mediatizado y pánico moral. Plaza & Janés, México, 2004.