

## **Juventudes, adulteces y responsabilidades**

Reflexiones desde las masculinidades en escuelas secundarias

**César Germán Rómoli<sup>7</sup>**

Recibido: 31/05/2021

Aceptado: 4/06/2021

### **Resumen**

El presente trabajo es un desprendimiento de la tesis de maestría en Trabajo Social (FTS-UNLP) y tiene la intención de compartir algunas reflexiones sobre la idea del adultocentrismo, el encuentro entre generaciones y las responsabilidades diferenciales de cada parte. La tesis abordó las principales dinámicas de la construcción social de las masculinidades, situándola en escuelas secundarias de clase media de la ciudad de La Plata entre los años 2017 y 2018. El interés manifiesto fue producir un conocimiento científico que colabore con las intervenciones de Trabajo Social en el marco escolar desde la equidad de los géneros.

**Palabras clave:** Masculinidades; escuelas; adultocentrismo; responsabilidad; confianza; autoridad

### **Youths, adulthood and responsibilities Reflections from masculinities in secondary schools**

### **Abstract**

This work is a detachment from the master's thesis in Social Work (FTS-UNLP) and intends to share some reflections on the idea of adult centrism, the meeting between generations and the differential responsibilities of each party. The thesis addressed the main dynamics of the social construction of masculinities, placing it in middle-class secondary schools in the city of La Plata between 2017 and 2018. The manifest

---

<sup>7</sup>Magíster en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social (UNLP).  
email: [germanromoli@hotmail.com](mailto:germanromoli@hotmail.com)

interest was to produce scientific knowledge that collaborates with Social Work interventions in the school framework from gender equity.

**Keyword:** masculinities; schools; adult centrism; responsibility; trust; authority

### **Introducción**

El presente trabajo es un desprendimiento de la tesis de maestría en Trabajo Social (FTS-UNLP)<sup>8</sup> y tiene la intención de compartir algunas reflexiones sobre la idea del adulto centrismo, el encuentro entre generaciones y las responsabilidades diferenciales de cada parte. La tesis abordó las principales dinámicas de la construcción social de las masculinidades, situándola en escuelas secundarias de clase media de la ciudad de La Plata entre los años 2017 y 2018. El interés manifiesto fue producir un conocimiento científico que colabore con las intervenciones de Trabajo Social en el marco escolar desde la equidad de los géneros.

Para la tarea se delimitó el campo en escuelas platenses de clases medias. Por un lado, si bien no es habitual que se desarrollen investigaciones desde Trabajo Social sobre la clase media, es claro que en dichos sectores también se producen/reproducen violencias. De esta manera, lo que motivó analizar el cruce masculinidades y clase media es poner en tensión esas dos categorías que suelen tener la suficiente impunidad para quedar ocultas en las ciencias sociales. Por otro lado, se tomó la institución escuela ya que quienes son jóvenes de clase media urbanas conocen el Estado principalmente bajo la forma del sistema escolar. Es la primera institución pública con la que se relacionan conscientemente –no voluntariamente, pero sí se la apropian- y donde est n más horas en el tiempo cotidiano. Es el lugar en el que pasan un mínimo de cinco horas diarias, durante más de ciento ochenta días por año, una intensidad que sólo parece superada por las redes sociales y los medios de comunicación. En definitiva, se intenta remarcar que les<sup>9</sup> jóvenes de clases medias platenses no suelen padecer procesos materiales o simbólicos que contribuyan a la deserción escolar, sino que se pone en foco que hay múltiples condiciones de género que producen malestares y sufrimientos en ciertas

---

<sup>8</sup>Se trata de la tesis de la carrera de Maestría en Trabajo Social perteneciente a la Facultad de Trabajo Social (UNLP). La misma se titula “* Y ustedes cuándo se van a deconstruir?*” *Masculinidades en escuelas secundarias de clases medias (La Plata, 2017-2018)*, defendida el día 15 de abril de 2021. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117266>

<sup>9</sup> La escritura de este trabajo est  redactada en lenguaje inclusivo. Cuando se refiera a identidades en general se usará la “e” (ejemplo: adulte) como forma de incluir todas las diversas posibilidades de ser. Cuando se use la “a” (adulta) o la “o” (adulto) es porque se tuvo certeza que las personas generalizadas en la redacción se muestran adscriptas a lo femenino o masculino.

personas -no todas-, adoctrin ndolas al silencio. Por último, pueden encontrarse autorxs que indirectamente otorgan al espacio escolar una relativa, pero sólida, importancia respecto de los géneros y las masculinidades. Connell (2001) señala la escuela como uno –no el único ni el principal- de los espacios formativos de las masculinidades a través de las “prácticas masculinizantes” que suceden en su interior. En sus dinámicas se producen múltiples formas de masculinidad, una de las cuales generalmente ejerce hegemonía sobre otras. Bourdieu (2000: 83) la ubica, luego de la unidad doméstica, como uno de los lugares que colabora para perpetuar las relaciones de fuerza, materiales y simbólicas de la dominación masculina.

Para lograrlo se diseño una estrategia metodológica que permita conocer la experiencia cotidiana escolar con el fin de analizar los elementos y las dinámicas de los procesos de géneros en el ámbito escolar. Se focalizó en recuperar y comprender las relaciones, las perspectivas, los sentidos y las sensaciones de las personas que participaron del trabajo de campo en el marco de sus prácticas cotidianas. Para esta tarea no interesa el por qué, sino el cómo las personas construyen determinadas visiones de la realidad, determinadas significaciones y cómo se negocian o reproducen. Ello implica privilegiar el punto de vista del grupo social, sus valoraciones y percepciones, lo que tienen para decir y los vínculos que sostienen. La unidad de análisis se conformó por estudiantes y agentes escolares<sup>10</sup> que, durante los años 2017 y 2018, desarrollaban actividades dentro de escuelas secundarias de clase media ubicadas en la ciudad de La Plata. La etapa de recolección de datos tuvo tres formas: observar diferentes situaciones, entrevistar a personas involucradas con la dinámica escolar y analizar las normativas vigentes relacionadas a género. El punto de partida fueron las vivencias de las personas en el tránsito escolar. Si las escuelas se ofrecen como un espacio homogéneo y aséptico en tanto su oferta est  normativizada y reglamentada  Por qué hay experiencias disímiles según el género de las personas?  Por qué la experiencia escolar se configura según género?  Esas diferencias favorecen según el género de las personas?

### **Las escuelas como arena de disputas**

Las masculinidades se constituyen como una identidad posible en el marco del sistema patriarcal occidental y ocupan el lugar de jerarquía en las relaciones respecto

---

<sup>10</sup> La categoría “agentes escolares” refiere a todas las personas adultas que se vinculan laboralmente con la escuela secundaria.

de las otras identidades generizadas. La vida cotidiana escolar está impregnada de marcas de género, generizadas y generizantes, produciendo una multiplicidad de discursos y normas -por acción u omisión, con mayor o menor intensidad- que se expresan en estudiantes y agentes a través de dispositivos institucionales. Las formas de interacción, el tipo de comunicación que promueve y los modos de resolución de los problemas vinculares intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a los modos y formas de comportamiento, y respecto a las expectativas vinculadas a cada género. De este modo, el espacio escolar regula socialmente las diferencias, estableciendo privilegios, desigualdades, exclusiones y, en definitiva, malestares en las personas afectadas.

Sin embargo, en el contexto contemporáneo se est n produciendo grandes avances sobre los temas de géneros, desde lo jurídico hasta lo organizacional, promovidos por los diversos colectivos feministas, principalmente de mujeres y de disidencias. En ese marco, la movilización *Ni una menos* se constituye en un hito socio histórico que fomentó la construcción de un sujeto feminista masivo con capacidad de disputa en la agenda pública, y consecuentemente en el ámbito escolar. La indudable existencia de una matriz patriarcal que impregna las dinámicas sociales no es una realidad dada y definida de una vez y eterna, en tanto el género, en el sentido performativo de "hacer género", es un proceso social siempre en movimiento, abierto, inestable y conflictivo. El diseño curricular, la vida en las escuelas, el espacio áulico, las representaciones y expectativas, la organización institucional, comienzan a ser visualizados como lugares de disputa y de posibilidad que abren horizontes tendientes a la igualdad y la no violencia en las relaciones de género. Muchas estudiantes y agentes mujeres que se sintieron interpeladas han filtrado las demandas feministas hacia dentro de las escuelas. Se trabaja sobre la idea de volver los espacios sociales habitables para todas las personas: las mujeres acosadas, los varones gays perseguidos y los varones cis<sup>11</sup> que no quieren sostener los mandatos. Entonces, la pregunta central que sostuvo el trabajo fue en qué grado la construcción de las masculinidades en este contexto histórico incorpor  los avances feministas en el campo del género, cuáles aspectos se aceptan y cuáles se resisten. Las mujeres

---

<sup>11</sup> El prefijo "cis" distingue a las personas cuya identidad de género asumida coincide con aquella asignada al nacer bajo criterios normativos y normalizantes patriarcales. El uso de dicho prefijo tiene el objetivo de nombrar y poner en evidencia los procesos de normalización a los que son sometidas las identidades, evitando de esta manera, su naturalización y contrarrestando la tendencia a categorizar solamente aquello que se aleja de la norma instituida.

están cambiando su relación con el mundo y el cuestionamiento al sistema patriarcal resulta desequilibrante para quienes insisten en construir su identidad desde el mismo.

A partir de este proceso, se han destacado dos posicionamientos marcados en los estudiantes: quienes se oponen y quienes se interpelan. La existencia tanto de resistencias como de interpelaciones masculinas permite afirmar que los movimientos sociales feministas y sus luchas no están pasando desapercibidos. En la tensa intersección entre masculinidades patriarcales y avances feministas se apoyó el sentido del trabajo realizado, es decir en la búsqueda sobre cómo sucede dicho encuentro y bajo qué obstáculos y facilitadores. Asimismo, se exploró analíticamente la posibilidad de transformación de las masculinidades con la intencionalidad de contribuir con posibles intervenciones sociales tendientes a que varones dejen de sostener el sistema patriarcal desde sus masculinidades.

### **Lo generacional y la (des)responsabilidad**

Durante el análisis de la información obtenida del trabajo de campo se presentaron las características, dinámicas, procesos y negociaciones respecto de la construcción de las masculinidades, reponiéndolas integralmente desde género (varones cis y mujeres) y generación (estudiantes y agentes escolares). A partir de esta lógica se fueron delineando algunos procesos interesantes para problematizar.

Un modo clásico de abordar las relaciones dentro de las escuelas en los estudios sobre educación se vincula a la existencia de un aparente conflicto generacional. Las explicaciones tradicionales que suelen recuperarse parten de la voz adulta que habitualmente expone lo indescifrable de las generaciones posteriores, entre otras cosas por haber vivido la propia juventud en contextos diferentes. Incluso, la noción de adolescencia menciona una supuesta etapa juvenil de transición en la cual se *adolece* de ciertas capacidades, que de poseerlas entonces sí sería posible el entendimiento generacional. Sobre este tipo de argumentaciones se produce una lógica adultocéntrica, es decir un ejercicio arbitrario del poder que se traduce en silenciar u omitir la voz juvenil y en asumir que lo adulto es la verdad.

El problema de recurrir a los diferentes contextos históricos –que no falta a la verdad pues efectivamente jóvenes y adultos nacen en momentos distintos de la historia- es que pone como parámetro de medición originario la adultez, dejando la juventud como lo otro. Margulis y Urresti (2008: 15) aportan que “Cada generación puede ser considerada, hasta cierto punto, como perteneciente a una cultura diferente,

en la medida en que incorpora en su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir". Desde otra perspectiva, jóvenes podrían ser tan indescifrables para adultos como adultos lo son para jóvenes, y el desarrollo de las capacidades no parece adquirirse con los años vividos sino dando sentido a las experiencias sociales. Es decir, el conflicto generacional no surge por el año de nacimiento, sino que el obstáculo aparece cuando hay personas que utilizan la edad como un privilegio para ubicarse en el lugar de la razón.

Reflexionar sobre la relación jóvenes y adultos es importante en dos sentidos. Por un lado, la obligación docente de promover un buen "clima de clase" (según una docente entrevistada), es decir coordinar y encuadrar los vínculos que se reproducen en cada curso para que los procesos de enseñanza-aprendizaje resulten favorecidos. Un aspecto que suele pasar desapercibido, y en el tema de investigación quedó evidenciado, es que muchas intervenciones pedagógicas no est n en sintonía con las discusiones y aportes del campo del género. Docentes son quienes deben generar, promover o mantener el buen clima de clase, pero nunca deberían ser quienes produzcan malestares. Por otro lado, la importancia del "vínculo referencial" (Connell, 2003) que se constituye entre las masculinidades adultas y jóvenes. Para reproducirlas o para cuestionarlas, las masculinidades adultas son una referencia inevitable de los jóvenes -un espejo donde reflejarse- en el proceso de crecer. Juventud "es por definición el estar en el umbral de este mundo, es el proceso de convertirse en un participante" (Connell, 2003: 55). A partir de estas dos premisas, pueden encontrarse en el trabajo de campo algunos problemas relacionados con la adultez y las masculinidades en las escuelas.

Para entender por qué las prácticas adultocéntricas suelen resultar estimuladas en la institución escuela, es interesante poner en foco la relación intencional -"una alianza", según un trabajador social entrevistado- entre la familia y la escuela para transmitir las expectativas familiares respecto de cada estudiante. Una suerte de transmisión en la responsabilidad parental que funciona como guía moral y tiene incidencia sobre los deseos de jóvenes (P chin, 2009). En otras palabras, las familias delegan implícitamente en los agentes escolares la formación subjetiva de los estudiantes. Personas adultas de la escuela deberían controlar que todo salga como lo esperado desde un lugar hegemónico. En este marco es interesante pensar qué sucede con aquellos hijos-estudiantes varones que no desean continuar con las

expectativas familiares, qué condición de posibilidad encuentran para desplegar otras formas y la relevancia de encontrar agentes escolares que actúen como personas aliadas en esa disrupción.

En este sentido, que les agentes escolares ofrezcan acompañamientos genuinos de los procesos que atraviesan les estudiantes es de suma importancia. Una preceptora entrevistada recuerda a estudiantes mujeres que narran las risas paternas y los comentarios homofóbicos durante debates familiares sobre género: " c mo querés que me sienta yo ahí? como que mi vieja encima me dice que `ya se te va a pasar". Un aspecto opuesto a lo anterior sucede cuando ciertos discursos familiares proveen de justificaciones a varones para vedar la posibilidad de cuestionar las expresiones de las masculinidades patriarcales dentro de la escuela. La misma entrevistada narra algunas conversaciones donde "hay pibes que te dicen lo mismo que les dicen los padres, que `son modas" como justificación para desestimar el feminismo. En definitiva, quedan evidenciados discursos adultos familiares que se vuelven referenciales para jóvenes respecto de los géneros también para agentes escolares, ya sea porque facilitan resistencias patriarcales como porque obstaculizan diálogos feministas.

Sobre lo anterior se desprende otro foco de debate que versa sobre el éxito de la intervención y la condición de género de cada agente escolar. En entrevista, una docente plantea que existe un acuerdo institucional implícito que manifiesta la necesidad de la presencia de varones adultos entre los agentes escolares, fundamentando que serían una voz autorizada para intervenir en conflictos de varones a partir de compartir género. En otra arista del mismo fenómeno se promueve la presencia de coordinadores varones cuando se realizan actividades en el marco de la Educación Sexual Integral(en adelante ESI) explicando que nadie mejor que un varón adulto para aconsejar a varones jóvenes si hubieran transitado similares problemas. Esta situación puede pensarse como la necesidad de un cupo masculino en los planteles escolares, que no es formal, pero tiene consenso entre agentes escolares. Sin embargo, pensando en la construcción social de las masculinidades la política institucional de promover que adultos varones deban encargarse exclusivamente de tratar con varones jóvenes valida la homosociabilidad.

La dinámica homosocial (concepto acuñado por Sedgwick en el año 1985) da cuenta del sentido que inviste las relaciones entre varones y entre varones y mujeres en el marco patriarcal. Homosocial busca designar la intensa relación entre varones

desprovista de acercamiento realmente sexual y que es aprobada desde la presunción de heterosexualidad. Es decir, se admite que los varones confabulen a solas, sin tejer mantos de sospechas libidinosas sobre dichos encuentros. También la categoría permite evidenciar el invisibilizado intercambio de avales masculinos. Escriben Connell y Messerschmidt (2005: 848) "centrarse solo en las actividades de los hombres, ocluye las prácticas de las mujeres en la construcción del género entre los hombres". Dado que el marco patriarcal no otorga relevancia a otras identidades, las masculinidades deben constituirse frente a sus pares masculinos: varones requieren de otros varones para ser sujetos. Sin embargo, lo paradójico es que las mujeres son centrales en la mayoría de los procesos que construyen masculinidades: como madres; como compañeras de escuela; como novias, parejas sexuales y esposas. Escribe Seidler (Seidler, Moreno y Amador, 1995: 107) "Como los niños se convierten en hombres al reconocer que son atraídos sexualmente por el sexo opuesto, suelen pensar en las niñas como 'otros' completamente distintos a ellos y son conscientes en cierta forma de que viven en un mundo diferente".

En definitiva, los varones requieren de experiencias con mujeres para poder sostener muchas de las prácticas que luego compartirán entre ellos. Ceder ante el requerimiento homosocial de las masculinidades implica claudicar en la posibilidad que esos estudiantes puedan ser interpelados por otras identidades. La pregunta de fondo es qué sucede cuando ese adulto varón no tiene perspectiva de género y se convierte en un par que refuerza patrones patriarcales. Es decir, la cuestión no es el género del sujeto sino el contenido del discurso que pronuncia.

Otro tipo de sesgo adultocentrista puede ubicarse en la forma en que agentes escolares gestionan el amplio acceso a la información que disponen los estudiantes. Los tiempos contemporáneos ofrecen una insuperable cantidad de información a partir de internet, que est  dispuesta en todo momento y plenamente accesible para las clases medias urbanas. La información en sí misma ya no es relevante, sino que interesa qué procedimientos permiten darle un sentido a dicha información. Más que brindar el dato, el rol de agentes escolares muta a cómo acompañarlo y darle una entidad para la vida social. Lo cual produce una complejidad que no todos los agentes escolares pueden gestionar: habilitar preguntas y curiosidades estudiantiles puede vivenciarse como dar un salto al vacío sin red por lo que puede escucharse. Escriben N nuez y Báez (2013: 83) que "Las prácticas juveniles enseñan transformaciones culturales en relación al sexo-género que parecieran ir en una temporalidad más

vertiginosa –o simplemente distinta– que las de otros grupos”. Por ejemplo, un trabajador entrevistado narra que se encontr  con “un pibe que había visto un video sobre sadomasoquismo, y estuvo bueno porque lo pudo plantear en ese espacio”. No hay falencias en cada agente, pues es inabarcable gestionar tal cantidad de información, pero sí debe ser un llamado de atención cuando la postura es acallar el diálogo o la pregunta estudiantil. Morgade (2011: 58) retoma a Lopes Louro para repensar la cuestión de la ignorancia –que no es falta de conocimiento- y del saber: “La obturación del intercambio contenido entre pares y docentes que podría suscitarse a partir de la propia experiencia vital hace que se pierdan oportunidades para los ‘acontecimientos’ de construcción de otro lugar para los-as estudiantes en la escuela”.

Si el rol adulto se ubica en la patriarcal y adultocéntrica postura del tener que obligatoriamente poseer la razón en la relación pedagógica, entonces la ignorancia –ese no-saber sobre la pregunta- puede desestabilizar. Parte de este proceso requiere que les agentes escolares deban revisar la propia biografía, es decir ubicarse como sujetos significados en un contexto histórico y como sujetos significantes que podrían estar obturando procesos ajenos. Sobre esto, Morgade (2011) sostiene que es válido no-saber porque permite no avanzar por caminos erráticos, pero no debe ser nunca una des-responsabilización respecto del tema y las obligaciones en tanto agente estatal. Elizalde (2009: 9) describe que “el descansar en la opinión del experto (...) ubica ante la tentación de eximirnos de revisar críticamente nuestras construcciones ideológicas, bajo el pretexto de un supuesto desconocimiento o una falta de capacitación específica sobre estos temas”. En otras palabras, apelar como resolución única a la búsqueda de personas *expertas* en temas de género es una forma indirecta de evadir las obligaciones de agentes estatales respecto a garantizar los derechos humanos.

### **Confianzas, respetos y asimetrías**

Como último moji n, es interesante reflexionar sobre cómo se han modificado las nociones de autoridad, respeto y confianza. Desde una perspectiva tradicional, el mundo adulto en el ámbito escolar ha sido visto como el receptor excluyente de aquellos, sin embargo, en las investigaciones recientes hay un esfuerzo por problematizarlos en los contextos actuales. En el actual contexto se perciben formas de vincularse más descontracturadas por parte de los agentes. Esta positiva tendencia hacia abandonar el autoritarismo adulto no significa convertirse en pares ya que nunca

puede -ni debería- reemplazar las intrínsecas responsabilidades atribuidas a los agentes escolares como garantes de ciertos derechos humanos en tanto agentes estatales. Por esto, el cuestionamiento al adultocentrismo no implica adjudicarles a estudiantes de una cierta capacidad omnipotente y mesiánica según la cual van a ser quienes salven al mundo o derriben al patriarcado.

Di Leo (2010: 189) recupera lo que el estudiantado entiende como ser “dignos de confianza” para identificar los agentes escolares “que no se limitan a sus roles institucionales, sino que manifiestan disposición a la escucha, al vínculo intersubjetivo y habilitan situaciones de interacción relativamente abiertas” conformando confianza. La “confianza” (Di Leo, 2009) es definida como medio para tramitar el proceso dialógico de reconocimiento en las experiencias escolares entre estudiantes y agentes escolares. El autor pone en relieve la importancia que adquiere la misma al ser un hecho tan fundante como necesario para la vida social contemporánea: sin confianza el sujeto no podría levantarse a la mañana. El autor identifica dos grandes condiciones para la constitución de confianza entre agentes escolares y estudiantes: la “disposición para escucharlos” y el “ser tratados como sujetos” (Di Leo, 2009: 78). La primera condición refiere fundamentalmente al “interés cotidiano” que manifiestan los agentes escolares por los estudiantes, el cual puede traducirse en preguntarles cómo están, o simplemente, escucharlos cuando necesitan narrar alguna situación. La segunda “adquiere una especial importancia” al habilitar la posibilidad de que se establezca un vínculo, que nunca será de pares, pero sí de respeto y cordialidad. Escuchar sin alojar humanamente conduce a vínculos vacíos.

Aquí puede ubicarse un problema en agentes escolares que confunden la construcción de la confianza con la simetría en el vínculo entre personas adultas y estudiantes. Desprenderse del autoritarismo puede conllevar a asumir y transmitir una falsa simetría, es decir en la búsqueda por no ejercer el autoritarismo puede incurrirse en creer en la simetría entre estudiantes y agentes escolares. Lo cierto es que la asimetría implica la obligación de asumir distintas responsabilidades, las cuales se basan en las funciones, y no en el poder para dominar estudiantes. Para los fines de la investigación, los agentes escolares son responsables de formarse en ESI, de garantizar un buen clima escolar, de no obturar diálogos y de promover espacios de convivencia democráticos y libres de violencias.

En este punto es interesante poner el foco en cómo se produce el respeto en los vínculos escolares. Tradicionalmente, se les demandaba a estudiantes que

otorgaran el respeto a agentes escolares por una justificación etaria, incluso ese respeto llevaba adosada la idea de autoridad: la palabra válida pertenecía a adultes. En la actualidad, N n ez (2007) recupera que jóvenes de clase media desvinculan autoridad y respeto e incluso puede entenderse que el último se construye diferenciado por género. Varones respetan a quienes buscan la didáctica de enseñanza, por sus "intentos diferentes y dinámicos para transmitir conocimientos" y mujeres a quienes ofrecen una capacidad argumentativa que "sustente la autoridad que se tiene que respetar" (N n ez, 2007: 85). El hecho de que mujeres respeten a quienes argumentan puede pensarse como íntimamente relacionado con su propio ejercicio del debate y la impugnación del patriarcado. Las mujeres suelen quedar obligadas a sostener diálogos que problematicen para desestabilizar el sentido común machista. Pero también es una muestra de las masculinidades, ya que cuando se respeta porque se innova en la didáctica puede pensarse que hay un reconocimiento a quienes trabajan para hacer más fácil el aprendizaje, restando carga en la tarea estudiantil.

Se propone revisar la idea de autoridad, donde la misma permita sostener las responsabilidades diferenciadas según el rol de cada quien, pero corrida del lugar de la imposición y el monopolio de la verdad (N n ez y Litichever, 2015). La convivencia con otros es presentada como una forma más democrática de establecer los vínculos e introduce otras temáticas y preocupaciones como la discriminación, el reconocimiento de la diversidad sexual, la enseñanza de los derechos humanos o el respeto entre los distintos sujetos en el ámbito escolar. En definitiva, para sostener dinámicas equitativas de género entre jóvenes y adultes se requiere ubicar la atención en la responsabilidad y no en la asimetría, en la autoridad y no en el autoritarismo; y estos procesos involucran a agentes escolares y familias.

### **Consideraciones finales**

Se intent  tomar una foto escolar de un espacio/tiempo concreto y situado con la finalidad de conocer y analizar el estado de situación contemporáneo, donde quedan plasmadas las diferentes responsabilidades -ni mayores ni menores- de quienes habitan la escuela respecto de las masculinidades patriarcales.

El eje central recuperado a los fines del presente artículo es la tensión entre juventudes y adultecece, marcando otro doble cruce interesante a partir del género. Queda fuertemente demostrado que les estudiantes son agentes sociales con

capacidad de acción, pero también queda demostrado que las jóvenes mujeres parecen tener aún más potencia de acción para disruptir las inequidades y malestares -incluso los jóvenes varones que sienten malestares suelen permanecer pasivos ante sus pares. Se trata de repensar el concepto de autoridad, despojándolo del ejercicio del poder basado en la jerarquía y re-ubicándolo a partir del reconocimiento de otras, las argumentaciones coherentes, las acciones de cuidado y protección corresponsables. Les agentes escolares, como personas adultas, deben construir un lugar autorizado, pero no "autoritario"; que no disuelva las asimetrías -empresa imposible-, sino que las vuelva motor de trabajo y las ponga en diálogo en el vínculo con estudiantes.

Parte del trabajo intent  dar insumos que puedan justificar el objetivo de poner en relevancia la importancia de instituciones educativas secundarias que sean espacios habitables, amenos, agradables, para todas las personas que los conforman, incluyendo a estudiantes y agentes escolares; a las mujeres acosadas, los varones gays perseguidos y los varones cis que no quieren sostener los mandatos. Otra lógica y dinámica escolar donde las personas que la habiten no tengan que dejar su identidad en la puerta de entrada, ni perpetuarla de manera acrítica.

## **Bibliografía**

-BOURDIEU, PIERRE, (2000). *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

-CONNELL, RAEWYN y MESSERSCHMIDT, JAMES, (2005), "Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept". En *Gender and Society*, Vol. 19, No. 6 (Dec., 2005), pp. 829-859. Traducción propia. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27640853> [01/06/2021].

-CONNELL, RAEWYN, (2001). "Educando a los Muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas". En *Nómadas (Col)*, núm. 14, abril, pp. 156-171, Bogotá. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013> [01/06/2021].

-CONNELL, RAEWYN, (2003), "Adolescencia en la construcción de masculinidades contemporáneas". En Olavarría, J. (comp.). *Varones adolescentes: género*,

*identidades y sexualidades en América Latina*, Santiago de Chile, FLACSO - Sede Chile.

-DI LEO, PABLO, (2009), "Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias". En *Revista Tramas 31*, pp. 67-100, México, UNAM.

-DI LEO, PABLO, (2010), "Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente". En *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 56(3), pp. 183-191.

-ELIZALDE, SILVIA, (2009), "Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud". En *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 1. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1475> [01/06/2021].

-MARGULIS, MARIO. y URRESTI, MARCELO, (2008), "La juventud es más que una palabra". En Margulis, M. (edit). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Biblos.

-MORGADE, GRACIELA (comp.), (2011), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía.

-N N EZ, PEDRO, (2007). "Los significados del respeto en la escuela media". En *Propuesta Educativa*, (27), pp. 80-87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041699010> [01/06/2021].

-N N EZ, PEDRO. y BÁEZ, JESICA, (2013). "Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria". En *Revista del IICE/33 (2013)*, pp. 79-92.

-N N EZ, PEDRO. y LITICHEVER, LUCÍA, (2015), *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

PÉCHIN, JUAN. (2009) “¿Hacia el fin de la escolaridad militarizada?”. En *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 1(1). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1476> [01/06/2021].

-SEIDLER, VÍCTOR, MORENO, HORTENCIA, y AMADOR, CARLOS, (1995), “Los hombres heterosexuales y su vida emocional”. En *Debate Feminista*, 11, pp. 78-111. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42625345> [01/06/2021].