

# **Reflexiones posibles sobre varones cis y masculinidades en escuelas secundarias de clases medias platenses (2017-2018)**

---

César Germán Rómoli<sup>1</sup>

## **Resumen:**

El artículo sintetiza los análisis sobre las masculinidades en escuelas secundarias platenses de clases medias. En tanto proceso relacional que incluye conflictos, resistencias y negociaciones, se identifican qué formas de masculinidades son validadas, cuáles son persuadidas y qué deconstrucciones posibles hay luego del movimiento Ni una menos. Finalmente, se proponen algunas recomendaciones para intervenciones profesionales de Trabajo Social con masculinidades patriarcales.

## **Palabras Clave:**

GÉNERO – MASCULINIDADES – TRABAJO SOCIAL – ESCUELAS SECUNDARIAS – INTERVENCIONES

## **Abstract:**

The article synthesizes the analyzes on masculinities in middle-class high schools in La Plata. As a relational process that includes conflicts, resistance and negotiations, are identified what forms of masculinities are validated, which are persuaded and what possible deconstructions there are post-movement Ni una menos. Finally, some recommendations are proposed for professional interventions of Social Work with patriarchal masculinities.

## **Keywords:**

GENDER - MASCULINITIES - SOCIAL WORK - HIGH SCHOOLS - INTERVENTIONS

## **Introducción**

El presente trabajo es una breve y acotada síntesis de la tesis de maestría en Trabajo Social (FTS-UNLP)<sup>2</sup> y tiene la intención de compartir algunos de sus hallazgos. 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 sociales en el marco escolar desde la equidad de los géneros. Para lograrlo se diseñó 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.

El punto de partida fue las vivencias de las personas en la experiencia escolar. Si las escuelas se ofrecen como un espacio homogéneo en tanto su oferta está normativizada y reglamentada ¿Por qué hay experiencias disímiles según el género de las personas que la

---

<sup>1</sup> Licenciado y Magister en Trabajo Social por la UNLP/ FTS. Docente en Facultad de Trabajo Social (UNLP). Correo electrónico: germanromoli@hotmail.com

<sup>2</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>

habitan? ¿Es posible que la experiencia escolar se configure según género? ¿Esas diferencias favorecen o dificultan según el género de las personas?

En el contexto contemporáneo se están 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. Por otro lado, 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 de otras identidades generizadas. De esta manera, la pregunta central que sostuvo el trabajo fue en qué grado la construcción de las masculinidades del contexto histórico citado incorporó los avances feministas, cuáles aspectos se aceptan y cuáles se resisten. 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.

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 quedar omitidas para la difusión general de las ciencias sociales. Por otro lado, se tomó la institución escuela ya que quienes adscriben a las clases medias urbanas conocen al Estado inicialmente -y tal vez, en forma relevante- bajo la forma del sistema escolar. Durante la juventud es la primera institución pública con la que se relacionan conscientemente -no voluntariamente, pero sí se la apropian- y donde están más horas, una intensidad que sólo parece superada por las redes sociales y los medios de comunicación.

Además, la amplia mayoría de quienes asisten a escuelas de clases medias urbanas construyen parámetros referenciales respecto de las grupalidades escolares, ya sea por su enfrentamiento como por su acercamiento (Chaves, 2010). Es decir, a lo largo del recorrido por la experiencia escolar se producen relaciones humanas que no pasan desapercibidas, e incluso pueden volverse pilares de la vida posterior al egreso. Núñez (2007) destaca que la escuela media parece haberse transformado en un espacio formal donde prima la sociabilidad por sobre la adquisición y construcción de conocimientos. Núñez y Báez (2013: 82) recuperan que les<sup>3</sup> jóvenes definen la escuela como una etapa de transición y construcción identitaria y como un espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros.

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 de los espacios formativos de las masculinidades a través de prácticas masculinizantes que suceden en su interior. En sus dinámicas se producen múltiples formas de masculinidad, una de las cuales generalmente ejerce

---

<sup>3</sup> La escritura de este trabajo está 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.

hegemonía sobre otras. Por último, Bourdieu (2000: 83) ubica la escuela, 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.

### **Decisiones metodológicas**

La investigación se realizó en el marco de los estudios postestructuralistas de género y se trató sobre los modos de construcción cotidiana del género en las tramas de sociabilidad escolar de clase media en la ciudad de La Plata. Se entiende la realidad como una construcción social conformada por distintas experiencias vividas, las cuales se vuelven marcos de verdad -y fundamentalmente de normalidad-, orientando el modo de vivir en el mundo. 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. Ante esto, se dio importancia central al discurso enunciado por las personas ya que es el medio por el cual se estructuran los caminos subjetivos para comprender el mundo social, de modo que la identidad se resitúa y se negocia constantemente a través de las prácticas discursivas. Por otra parte, se entiende que los discursos están condicionados a partir de la posición de género asignada, siendo que algunas posibilidades de enunciación están más “disponibles” para varones y otras permanecen “vedadas”. Aproximarse a los discursos sociales habilita el conocer las representaciones sociales -aquellas presentes pero también las que están en pugna-, debido a que cada relato obtenido del trabajo de campo es una selección concreta de la realidad realizada por cada sujeto, lo que permite reconstruir interrelacionadamente los significados elaborados socialmente.

La investigación utilizó un diseño metodológico cualitativo (De Souza Minayo, 2003; Marradi, Archenti y Piovani, 2007) permitiendo una organización flexible, donde algunas tareas y decisiones pudieron definirse de antemano, pero otras se fueron vislumbrando y ajustando en el pleno desarrollo. Para evitar un posible eclecticismo, siguiendo la propuesta de Ceirano (2000) se realizó un trabajo previo de indagación conceptual y fundamentación metodológica. La unidad de análisis se conformó por estudiantes y agentes escolares<sup>4</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.

Las observaciones buscaron describir las características y dinámicas cotidianas que promovían -directa o indirectamente- significaciones sociales respecto de las masculinidades en el ámbito escolar. Se realizaron en las clases de educación física y de artística, recreos, la entrada y salida general de los turnos. Se realizaron en tres escuelas durante quince días en cada una, concretamente en las clases de educación física y de

---

<sup>4</sup> La categoría “agentes escolares” refiere a todas las personas adultas que se vinculan laboralmente con la escuela secundaria.

artística, recreos, la entrada y salida general de los turnos y un festival escolar extra-curricular de temática LGBTTIQ. En dos escuelas se resolvió finalizar la recolección ante la saturación de los elementos obtenidos.

Las entrevistas en profundidad permitieron acceder a los discursos que circulaban en las escuelas sobre el tema. Estuvieron semi-estructuradas a partir de un conjunto de ejes previos pero que permitía la repregunta o la inclusión de tópicos no contemplados previamente. Esas preguntas iniciales eran las mismas en todas y versaban sobre tres ejes: estereotipos (los imaginarios, las formas de disfrute y los conflictos), privilegios (el uso del tiempo/tareas, el uso de los espacios y el uso de la palabra) y homofobia. Se realizaron doce entrevistas y, según el rol de cada persona, pueden enumerarse en cuatro a docentes -una de ellas también tenía el empleo de trabajadora social-, tres a estudiantes, dos a preceptoras y tres a integrantes del Equipo de Orientación Escolar, entre quienes se incluyen dos trabajadoras sociales.

Las normativas refieren a los documentos formales que tienen relación con el tema del trabajo y fueron elaborados para las escuelas secundarias platenses. Según Noel (2009) lo interesante es que ese marco legal no solo reconoce derechos, sino que a la vez performa las conductas de las personas promoviendo el reconocimiento de las reivindicaciones de género volviéndose telón de fondo y escenario.

Posterior a la recolección de los datos se ordenó la información obtenida, interpretándola y buscando elementos regulares y recurrentes a fines de construir categorías y analizarlas con el contenido bibliográfico teórico. El análisis de contenido, en su acepción cualitativa, es una técnica que permite interpretar los textos dilucidando los sentidos latentes u ocultos y evitando sesgos.

### **Las escuelas de clases medias poseen géneros**

Para ordenar el escenario de análisis, se recuperaron desde la Sociología de la Educación aquellas categorías fundamentales que permitieron comprender analíticamente la dinámica de las escuelas y las clases medias en La Plata. En dicha intersección surgió el problema epistémico de cómo conceptualizar las escuelas de clases medias al no existir una indicación normativa que pre-establezca edificios según la clase social. Esta dificultad fue resuelta por la conceptualización de dos procesos sociales del campo educativo: la segmentación y la diferenciación horizontales. Ambos explican la aparición y consolidación de una oferta escolar diferenciada -en paralelo- para un mismo ciclo, en este caso el nivel medio o secundario. Las clases medias platenses fueron apropiándose de algunas instituciones escolares para posteriormente desplegar acciones de clausura, excluyendo la presencia de otras clases. No se trata de que se diseñen escuelas de clases medias, sino que hay clases que se adjudican ventajosamente de ciertas instituciones.

Para demarcar el espacio social “escuela” se entendió insuficiente proponer una definición a partir de las misiones y funciones de lo que las escuelas *deberían* hacer. Por lo tanto, se incorporaron las nociones de la experiencia cotidiana, las expectativas depositadas en quienes habitan la escuela, lo validado, lo contrahegemónico y las disputas y tensiones. De esa reconstrucción se obtuvieron dos características constitutivas: los *límites porosos* del edificio escolar y que las escuelas existen *en y por las personas* que las habitan (Noel, 2009). Ambas permiten dar cuenta que la escuela no está -ni podría estar- aislada de las otras instituciones sociales que conforman la sociedad y

también entender el por qué las demandas feministas contemporáneas habitan en su interior.

Para profundizar en el tema de investigación se describió una posible tipología sobre los currículums escolares desde la perspectiva de género, ubicando tres ítems fundamentales. El “formal” (De Alba, 1998) refiere a aquellos documentos escritos y acciones explícitas, tales como la recuperación de la Historia a través de héroes masculinos o el lenguaje sexista. El “oculto” (Scharagrodsky, 2007) engloba aquellas influencias no explicitadas, como las expectativas diferenciadas de rendimiento o comportamiento o la presunción de heterosexualidad. Por último, el “omitido” (Morgade, 2011) menciona aquellos contenidos que serían relevantes para la equidad de género pero se evaden, como la vasectomía, la responsabilidad afectiva en todas las relaciones humanas o la empatía hacia la otredad. En definitiva, los tres tipos de currículum recuperan distintos aspectos simbólicos que tienen incidencia directa sobre los procesos sociales escolares y las personas involucradas. En otras palabras, la puesta en acto de todo lo abarcado por esos tres currículums producen efectos certeros en la subjetivación de estudiantes y de agentes escolares.

De esta manera queda expuesto como 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.

Como un apéndice que complementa las lecturas desde género, se problematizó el adultocentrismo -en tanto práctica tradicional en el ámbito escolar- a partir de la idea de “responsabilidad” (Núñez y Litichever, 2015) para repensar el posicionamiento de los agentes escolares. Por un lado, se entiende que la cantidad de años de vida no son justificativo para enunciar desde el lugar de la *razón* sino que las capacidades se adquieren dando *sentido* a las experiencias vividas. Así puede cuestionarse el uso/abuso de la “mayoría de edad” para ejercer poder sobre los estudiantes. Por otro lado, 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 no se 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.

En definitiva, se intenta remarcar que los 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 personas -no todas-, adoctrinándolas al silencio. Sin embargo, 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. 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 hétero que no quieren sostener los mandatos.

Ante lo planteado, surge la inquietud por las oportunidades que se brindan. Asegurar el pleno ejercicio del derecho a una educación para todos no garantiza el acceso a la igualdad de oportunidades. Para que esto último suceda, se requieren anular los diferentes mecanismos de desigualación escolar y generar condiciones que produzcan la inclusión educativa en equidad. Para finalizar se recupera la idea de la escuela como “semillero de sujetos sociales” (Bleichmar, 2014), en tanto la escuela es formadora de ciudadanía. Más que limitar la violencia, plantea la autora, se trata de construir sujetos capaces de definir los límites de la propia violencia y puedan articular su individualidad con la sociedad.

### **Las masculinidades escolares**

Definir qué son las masculinidades conlleva una complejidad epistemológica que superó ampliamente la tarea de investigación. Una posible definición básica establece que masculinidades es una posición social que produce/reproduce una dominación de la cual se obtienen privilegios. De esta manera, se abre un complejo debate sobre cómo se vuelve material dicha posición, es decir, en cuáles cuerpos humanos. De lo anterior se entiende que las masculinidades no deberían remitir exclusiva y directamente a los sujetos asignados varones cis<sup>5</sup> héteros, sin embargo, durante el trabajo de campo no surgieron otras masculinidades que no sean las portadas por aquellos. De esta manera, sin intención de unificar “varones cis hétero” y “masculinidades”, se hace la salvedad que desde la información obtenida en el trabajo de campo no pudieron analizarse otras masculinidades que no sean las expresadas por dichos sujetos.

Partiendo desde los Estudios de Masculinidades (Connell, 1997, 2003; Ramírez Rodríguez, 2006, 2008 y Hernández, 2008) y bajo la propuesta de que las masculinidades no son una esencia innata e inmodificable (Connell y Messerschmidt, 2005), se toman algunos ejes básicos para analizar las expresiones de la masculinidad en el campo escolar de clase media platense. Primero, socializarse como varón cis permite la acumulación de una serie de “privilegios” que surgen como efecto y resultado de expropiar recursos ajenos, ya sean materiales como inmateriales. En contraparte de esta visión, se pueden encontrar enfoques que ponen los “costos” que acarrear los mandatos de género para aquellos mismos. A grandes rasgos, y más allá de las particularidades, los costos de las masculinidades patriarcales aparecen relacionados con el analfabetismo emocional, la incapacidad para hablar y expresar los propios afectos y las modalidades narcisistas y egocéntricas. En tercer lugar, el ejercicio del “poder” sobre las otras personas, expresado

---

<sup>5</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. Se hace la salvedad que del trabajo de campo solo surgieron cuerpos cis.

por la fuerza pero también por la persuasión obtenida de la sutil amenaza de usarla. Por último, la “hegemonía” que se establece en las relaciones entre quienes portan masculinidades y las otras identidades genéricas, e incluso entre las propias masculinidades.

Para el análisis central de la información obtenida de todo el trabajo de campo realizado se presentaron las características, dinámicas, procesos y negociaciones respecto de la construcción de las masculinidades, reponiéndolos integralmente desde género (varones y mujeres cis) y generación (estudiantes y agentes escolares). Una primera categoría se construyó por las formas de los agrupamientos estudiantiles según las relaciones de hegemonía establecidas. Un primer tipo de grupo, llamado “líder”, integrado solo por varones cis héteros cuyos vínculos se desplegaban desde la agresividad e imposición de su perspectiva. Un segundo tipo de grupos, llamados “cómplices”, que no despliegan formas agresivas pero disfrutaban de los dividendos patriarcales obtenidos por el grupo anterior. Un último tipo de agrupamiento, llamado “diverso”, justamente por su heterogeneidad constitutiva y postura feminista.

Otra categoría surge desde las tramas y significaciones que invisten las corporalidades y que se vuelven visibles al adquirir posturas disímiles según género. Se puede considerar que en los recreos y momentos de dispersión la mayoría de los varones cis tiende a ocupar los espacios más amplios y/o centrales del edificio escolar, mientras que la mayoría de las mujeres (y también algunos otros varones) utiliza los más reducidos y/o marginales. Puede asumirse que esta dinámica a nivel corporal refuerza la sensación de inclusión-exclusión y promueve actitudes diferenciadas, tales como la intimidad para quienes acceden proporcionalmente menos al espacio o estar en control de la situación para quienes acceden al mayor espacio. Para los varones de edades más jóvenes, el estar en esos espacios también significaba desplegar el uso de la fuerza, como por ejemplo empujar a otros varones o trepar por el mobiliario escolar.

Una tercera categoría surgió a partir de las “emociones”, para dar cuenta que los varones cis efectivamente sienten, pero tienen la obligación de expresar unas respuestas pre-asignadas para conservarse. Aquí pueden marcarse los posicionamientos de estudiantes y de agentes escolares. Por un lado, les agentes escolares reciben con sorpresa cuando algún varón cis ejercita la expresión de las emociones en sentido amplio, lo cual produce dos consecuencias. Invisibilizan el habitual trabajo expresivo que realizan las mujeres, el cual no es gratis pero tampoco reconocido, y otorgan una excesiva valoración positiva al acto masculino cuando la situación es favorable para interpelar a los pares. Por otro lado, los pares de quien pueda llegar a emocionarse públicamente activan la sanción de censura al actuar como guardianes del patriarcado. La masculinidad en el marco patriarcal impone el uso de la razón para discernir qué brindará éxito y qué felicidad, y actuar en consecuencia. De esta manera se promueve la despersonalización de la experiencia propia de los varones cis, obturando el ejercicio de compartir lo que sienten.

Para finalizar, dos ideas fuerza toman potencia a la hora de poder comprender estas expresiones de las masculinidades escolares y ponerlas en tensión con las condiciones de posibilidad de la caída del patriarcado. Por un lado, el hecho de que muchas de las prácticas escolares que son propias de quienes portan la masculinidad conllevan en sí mismas altos costos, que si bien pasan desapercibidos, no dejan de ser fuentes de malestar. Del trabajo de campo se encuentra que varones cis no se tocan, no se miran a

los ojos, no se cuentan sentimientos. Sin embargo, a contramano de lo anterior, disponen del edificio entero si lo desean y de diversas estrategias para imponerse prácticamente en todas las relaciones que se dan en la escuela. Así, queda expuesto que se enquistan en las masculinidades ciertas prácticas que abusan, maltratan o someten el cuerpo, ya sea material o simbólicamente. Se quiere destacar la ausencia de prácticas de libertad, en tanto se clausuran todo un campo de posibilidades sobre las acciones de los sujetos o de los grupos sociales. En contrapartida, se evidencia que en los encuentros y roces de las mujeres sí hay plenitud, acompañamiento o comprensión. Agudizando la mirada puede rastrearse una sororidad implícita, no pactada de antemano, que definitivamente no aparece en los varones cis.

Por último, la idea de “fábrica de lo sensible” (Southwell, 2020) es interesante para recuperar la capacidad de la institución escuela para producir sensorialidades que provoquen un conjunto de emociones que siempre serán parte de las formas con las cuales los sujetos son/están en el mundo. De esta manera, promover que las personas que habitan la escuela puedan sentir y expresar lo que sienten puede ser uno de los pilares para la disrupción del patriarcado.

### **El contexto feminista, resistencias y deconstrucciones**

Lo expuesto anteriormente, el recorte situado de las escuelas de clases medias y las masculinidades, funciona como una posible *foto* de la realidad que luego fue puesta en tensión a partir del hito sociohistórico *Ni una menos*. Se sostiene que dicho movimiento fomentó la construcción de un sujeto feminista masivo con capacidad de disputa en la agenda pública, y consecuentemente en el ámbito escolar. Muchas estudiantes y agentes mujeres que se sintieron interpeladas han filtrado las demandas feministas hacia dentro de las escuelas. De esta manera, los varones se hallan frente a una sujeta mujer –sea feminista o no- que le muestra unas capacidades y potencialidades que antes eran omitidas y que pueden alcanzar estado colectivo y público. Las mujeres 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 marco, de las entrevistas del trabajo de campo 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.

Por un lado, quienes se oponen a la equidad, lo hacen de una forma más “leve” o más “confrontativa”. Las acciones de resistencias leves se producen sosteniendo la comunicación dialógica y pacífica, usando la desnaturalización del sentido común, pero con el objetivo de defenderse y evitar los cambios. Las resistencias confrontativas evocan acciones de disputa, donde no hay coherencia argumentativa y un alto tenor agresivo. Dichas posiciones de resistencia pueden originarse ante la sensación de desestabilización que puede producir recibir cuestionamientos certeros sobre una identidad construida bajo parámetros patriarcales. Si bien se tratan de externas estructuras sociales que se han subjetivado, no es un detalle menor el hecho que implican movimientos internos. Para graficar, de las entrevistas con estudiantes ante algunas acciones de escraches promovidas por compañeras, aparece mucha incertidumbre y un no-saber sobre lo que se ha hecho, un revisar la historia personal que produce angustia ante el desconocimiento.

Puede identificarse una compleja interrelación entre un no-saber cómo construir otro estar en el mundo, un no-desejar la pérdida de los privilegios heredados, e incluso un temer por cierta venganza/revancha por parte de las mujeres feministas.

Por otro lado, en contrapartida del grupo anterior, hay quienes se interpelan ante los avances habilitando la pregunta y dando comienzo de otra perspectiva para entender las relaciones sociales. En este conjunto de varones cis parece primar la incomodidad del darse cuenta lo que significa la masculinidad imperante (Artiñano, 2015) en el sistema patriarcal. Según la intensidad de la incomodidad pueden distinguirse varones cis que accionan para dejar de reproducir el patriarcado y otros que van más allá al proponer espacios colectivos de deconstrucción. En otra perspectiva, la profundidad de la interpelación ante los avances feministas puede convertirse en un no-desejar seguir reproduciendo una masculinidad imperante, hasta llegar a un no-poder reproducirla por sufrir padecimientos personales. Lo cierto es que sin el avance colectivo feminista -lo social- y sin la interpelación de quienes portan las masculinidades -lo individual- no sería posible que existan transformaciones en el colectivo masculino. Una salvedad importante es destacar que desde el trabajo de campo no hubo registro de los mencionados posicionamientos por parte de agentes escolares, con lo cual no hay forma de analizar qué sucede con las personas adultas en este plano.

Para finalizar el apartado, es interesante recuperar algunas categorías que pueden permitir entender analíticamente la deconstrucción de las masculinidades. Se trata de asumir las masculinidades imperantes como “estados de dominación” que se vuelven “régimenes de verdad” efectivos para cada sujeto varón cis. En otras palabras, desde el sistema patriarcal la identidad sexo/genérica asignada para las personas que nacen bajo la genitalidad masculina será su forma totalitaria de ser, estar y habitar en el mundo social. Trastocar ese régimen de verdad -emparentado con la propia identidad- significa alterar las referencias internalizadas del sujeto. Por la potencia misma de la tarea, que cada sujeto pueda cuestionar el régimen que lo “gobierna” está relacionado con la capacidad de agencia que dicho sujeto construya. En este sentido se sostiene que la desnaturalización de los costos de las masculinidades, la existencia de alternativas sociales que puedan alojar y el cuestionamiento de los sistemas opresión son condición necesaria para promover la agencia y la deconstrucción. El contexto contemporáneo de avances feministas parece ser totalmente propicio para la tarea.

Es válido aclarar que la capacidad de agencia y la condición de posibilidad para que existan otros actos performativos de masculinidad –que no sean aceptados dentro del patriarcado- debe disputarse en términos sociales y colectivos. Las interrupciones en actos individuales si bien son de una nobleza extrema, no podrán motorizar las transformaciones sociales que requiere la caída del patriarcado. Butler escribe que “La transformación de las relaciones sociales se vuelve entonces más una cuestión de transformación de las condiciones sociales hegemónicas que de transformación de los actos individuales que generan esas condiciones” (Butler y Lourties, 1998: 306).

### **Algunas intervenciones posibles**

Luego de introducir brevemente los principales emergentes del trabajo de campo a través de contenidos teóricos, interesa compartir algunas dimensiones y estrategias posibles a tener en cuenta para la intervención social con varones cis y masculinidades que podrían desplegarse en el marco escolar. Es importante contextualizar que al

momento de escritura de la tesis y de este artículo no hay consensos explícitos sobre cómo intervenir en dicho campo, ya sea para situaciones de violencia o de prevenciones. Desde ONGs hasta proyectos barriales, y desde enfoques feministas hasta socioeducativos de reaprendizaje, funcionan variadas experiencias mayormente radicadas en el territorio del conurbano bonaerense y todas pueden considerarse valiosas ante la carencia o el.

Antes de la creación de los Equipos de Orientación Escolar, el antecedente histórico de Trabajo Social en el sistema educativo formal data de fines del siglo XIX. En ese entonces, la creación del cuerpo de “visitadoras de higiene escolar” tenía asignada la tarea de la limpieza, la alimentación y la salud del estudiantado y el relevamiento socioambiental de las familias. En el año 1949, los escenarios escolares se convirtieron formalmente en espacios de inserción laboral para la Profesión cuando se creó la “Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional” dependiente del llamado en ese entonces “Ministerio de Educación” de la provincia de Buenos Aires. La finalidad era incorporar al sistema educativo profesionales que pudieran ocuparse de los obstáculos y dificultades que surgían desde el área social, cultural y económica del estudiantado desde una perspectiva individual. Es decir, asumía la atención de todo lo que acontecía y podría impactar en detrimento de lo pedagógico.

Actualmente, la tarea de Trabajo Social en las escuelas secundarias platenses está sumamente consolidada dentro de los Equipos de Orientación Escolar<sup>6</sup>, tanto en la órbita provincial de la Dirección General de Cultura y Educación como en la nacional para los colegios de pregrado de la Universidad. Con el foco en el trabajo en red y la interdisciplina, los principios fundamentales de las intervenciones en el marco de los EOE son promover el acceso a la educación, pero también la permanencia y el egreso, acompañando en todas las situaciones que puedan interrumpirlos, y desde una perspectiva de Derechos Humanos y géneros. A continuación, se desarrollan algunos tópicos que pueden organizar las intervenciones sociales que no intentan ser una guía exhaustiva sino de la recopilación de aquellas nociones que han surgido del trabajo realizado.

Un punto de equilibrio tenso cuando se trabaja sobre las masculinidades de varones cis versa sobre la búsqueda de la *corresponsabilidad social* en relación con las otras identidades. Se habla de tenso equilibrio porque la habitual reacción que surge en varones cis que comienzan a descubrir -desnaturalizar y visualizar- los impactos negativos que producen ciertas acciones y formas de la masculinidad imperante tiende a ser la culpabilidad o la objeción de inocencia, ambas funcionales al sistema patriarcal. La culpa, con su origen cristiano, tiende a demostrar el pleno rol de victimario de quien produjo el acto en cuestión. Es decir, implícitamente se responsabiliza únicamente a la persona sobre lo cometido, cayéndole con todo el peso de la ley moral (cuando no legal) e individualizándolo. Quienes asumen la culpabilidad de sus acciones quedan en una posición subjetiva de desventaja respecto de lo cometido pues no hay explicación ni justificación. Esta postura no produce transformaciones en la persona ya que no le provee de herramientas para analizar y alterar la situación o menguar alguna de sus consecuencias.

La objeción de inocencia, al contrario, suele ser el otro extremo. Si la culpa no deja escapatoria, la inocencia la evade fervientemente. Es acudir a la justificación del sistema

---

<sup>6</sup> En adelante EOE.

patriarcal que constituye y asigna posibilidades a las personas según género, y con el argumento de la construcción social de todas las personas queda anulada toda posibilidad de responsabilidad individual. Suele justificarse que los varones cis fueron formados así y no hay responsabilidad en ellos, sino que también están lidiando con el patriarcado. La objeción de inocencia tampoco produce transformaciones pues ubica a la persona en un lugar de indefensión ante lo que hicieron con ella, despojándola de su responsabilidad humana.

El punto medio entre culpa e inocencia es la corresponsabilidad social. El hecho de cada persona pueda hacerse cargo de asumir qué parte de ese todo está bajo su gobernabilidad e involucra a ese varón y a esa masculinidad concreta, sin excusas ni esquivos. Es poder sintetizar la propia biografía y sus potencias con la estructura social que se habita, y a partir de ahí rever lo heredado/lo construido que origina malestares en propios y en personas ajenas.

Otro eje importante para tener en cuenta a la hora de pensar intervenciones sociales es la necesidad de establecer el *grado de la violencia* producida. Para analizar e intervenir, para poder dar luz sobre situaciones que producen impactos negativos en el bienestar de las personas, es fundamental poder clasificar qué sucedió y su gravedad. Dicha tarea, por supuesto, será realizada por cada profesional, nunca podrá serle exigida a quien ha padecido una violencia. Pero aquí se destaca que no todas las violencias requieren iguales intervenciones, ni la misma energía, o el mismo despliegue de recursos. Para discernir qué tipo de recursos, energías e intensidades se pondrán en juego es fundamental poder ubicar la gravedad de lo sucedido. Esto no debe significar una actitud de permisividad ante la violencia y ante quien la ejerce, sino que es simplemente actuar en la medida de lo cometido. Es claro que no se hará lo mismo ante un femicidio que ante un acoso callejero.

La estrategia de intervención debería contemplar si quien produjo la violencia se encuentra movilizado ante lo sucedido y se ha puesto a disposición de la situación, o si permanece ajeno y distante. Entonces, otro elemento es *quebrar con la homogeneización masculina*. Socialmente existe una imagen generalizada que postula que los varones son todos iguales, se trata de un sentido común que los aparenta tan similares que se igualarían en sus actitudes, discursos, propuestas o gustos. Sin embargo, realmente los varones son heterogéneos y diversos cuando se agudiza la mirada, no solo en sus expresiones y formas sino también en su capacidad de pensamiento crítico. Esto involucra también identificar y recuperar los desacuerdos que puedan darse entre los propios varones cis, es decir habilitar la posibilidad de que haya varones que porten otra opinión y percepción de lo grupal. Los desacuerdos que realizan otros varones respecto de opiniones patriarcales pueden ser expresadas en formas de palabras o gestos y se deben recuperar y amplificar al grupo entero, devolverlas porque es parte de cortarse el mambo entre varones.

La idea de *prevención inespecífica y vulnerabilidad educativa* dialogan directamente con lo significativa que es la experiencia cotidiana escolar. Respecto de la primera, se trata de promover procesos que puedan estar previniendo malestares genéricos, para dar posibilidad de transitar la institución escolar en equidad y sin violencias. Todo lo que pueda estar favoreciendo el bienestar de todos los integrantes de la escuela entrará en esta dimensión. Lo interesante radica en la poca contemplada posibilidad de intervenir incluso cuando no hay una demanda o problemática, sino dar entidad a análisis

institucionales que permitan identificar tensiones en el momento en que aún no adquirieron estado de conflicto.

Luego, vulnerabilidad educativa alude a la complejidad de las problemáticas relacionadas con los procesos de escolarización de los sujetos. En su acepción tradicional, la categoría remite a discontinuidades, interrupciones y etapas de abandono escolar, situaciones que son habituales en las escuelas de clases medias. Sin embargo, puede asumirse que, en los contextos recuperados respecto de las expresiones de las masculinidades escolares, aquellas personas que tensan los mandatos patriarcales pueden estar en situación de vulnerabilidad educativa en tanto destinatarias de violencias y discriminaciones. La inicial discriminación hacia quienes resultan “diferentes” de lo esperado se constituye en un anclaje para posteriores prácticas de violencia.

En definitiva, suele haber una noble intención de escuchar a les estudiantes, pero esto sucede habitualmente cuando se vuelven partícipes de una problemática. Habitualmente, se habla de la diferencia cuando contrasta con la desigualdad, pero no suele haber una tendencia a ubicar la diferencia en un espacio abierto, público y proactivo. Tener en cuenta el diálogo entre la vulnerabilidad educativa y la prevención inespecífica puede aportar a saldar esta dificultad.

Las intervenciones y los dispositivos que se diseñen para intervenir sobre las masculinidades deberían poder generar una *incomodidad* en las personas destinatarias. Afortunadamente en los últimos años han proliferado una gran cantidad de propuestas de espacios de reflexión bajo formato taller, sin embargo, una consecuencia no deseada de regularidad en la oferta es que varones cis suelen participar desde una postura ajena, enunciando discursos esperados. Lo grave, pensando en las masculinidades, es que no expresar el desacuerdo los invisibiliza como posibles destinatarios de acciones de prevención. Tal vez sea un momento histórico donde la discusión sobre la existencia de dispositivos está saldada y habría que dedicarse a evaluar su eficiencia para ajustar hacia metodologías que interpelen y desarticulen núcleos problemáticos.

Aquí no se trata de desplegar grandes inversiones o novedades, sino contrariamente ubicar sutilmente los puntos de fuga que cada grupo o persona puede estar mostrando. Retomar los costos de la masculinidad que producen malestar puede ser fundamental en esta empresa: ya sea aquellas actividades que se hubieron de abandonar bajo mandato patriarcal como aquellas formas que se deben sostener obligatoriamente contra el deseo.

Por último, una vez acontecida la situación problemática y sin posibilidad de prevención es necesario construir una intervención que incluya la idea de la reparación integral. Habitualmente no suele haber intensidad en el diseño del cómo reparar daños acontecidos. El papel central tiende a ubicarse en mejorar cada vez la precisión analítica del diagnóstico, omitiendo la importancia del tiempo posterior al problema. Se trata de trabajar sobre la idea del deber estatal de reparar adecuadamente los daños producidos, proceso que estará siempre en relación a la gravedad y las consecuencias que la transgresión ocasionó a la persona. Reconocer y declarar el daño es uno de los requisitos y la acción de reparar debe considerar el ejercicio de restitución, de indemnización, de satisfacción, de rehabilitación y de no-repetición.

### **Consideraciones finales**

El fin último del artículo no fue postular las carencias y necesidades de la institución escolar, así como tampoco proponer soluciones o respuestas a problemas de la política

pública. Se intentó 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.

En este sentido se piensa la escuela como una *arena de batalla* donde se media la tensión que aparece cuando las sensaciones y sentimientos personales se contraponen a los mandatos sociales. El trabajo intenta recuperar la tensión de dos procesos diferentes pero retroalimentados en sus lógicas. La clase media que se cierra y excluye de su escuela a otras clases que poseen menos recursos -materiales e inmateriales-, y hacia al interior de espacio escolar, el colectivo masculino que expropia los recursos y las energías de toda otredad que no integre su propia cofradía de pares. Este último proceso resulta el más interesante para los fines del trabajo, por tal razón se describió una posible tipología sobre los currículums escolares desde la perspectiva de género. Esa decisión no fue inocente, ya que todo el trabajo se ancló en el cómo opera el currículum oculto, el omitido y el nulo.

Otro eje central sobre el que se apoyó el trabajo es la tensión entre juventudes y aduleces, marcando otro doble cruce interesante a partir del género. Queda fuertemente demostrado que los 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. Los 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.

En la búsqueda por construir qué masculinidades existen en las escuelas platenses de clases medias, se pudieron tipificar tres agrupamientos a partir del par hegemonía-subordinación. Un grupo líder que actúa como guardián del patriarcado, otro cómplice en tanto que, sin exponer acciones directas, hace uso de beneficios y un tercero que se opone al primero e intenta construir posibilidades afines a los feminismos. El límite, en definitiva, de los tres grupos queda establecido a través de violencias de múltiples intensidades. Pero, recuperando la idea de performatividad del género y el contexto favorable de avances feministas, es importante dar entidad a la capacidad de agencia de los grupos subordinados y los condicionamientos que pueden imponer e las dinámicas cotidianas.

La categoría "encuentro" puede convertirse en punto de referencia. En el actual contexto sería un error tratar de entender las masculinidades analizando sólo qué sucede entre los varones cis. En este marco, durante el trabajo se han establecido dos posicionamientos marcados en los estudiantes respecto del feminismo. Por un lado, quienes están en un desencuentro ya que se oponen a la equidad de género originando resistencias e intentos de restauraciones de un orden que está siendo trastocado. Por otro, hay quienes se interpelan con dichos avances sociales y establecen un encuentro con la exigencia feminista, ya sea por dejar de reproducir el patriarcado o por proponer espacios colectivos de deconstrucción. Confrontar y oponerse o interpelarse y dar cuenta

parecen ser dos caras de una misma relación intrínsecamente conflictiva a partir del género. Lo cierto es que ambas posiciones evidencian que los movimientos sociales feministas y sus luchas no están pasando desapercibidos.

Tras estos marcos es posible avanzar en el análisis de la deconstrucción de las masculinidades imperantes. Connell reconstruye que dentro del feminismo se han dado puntos de vista muy diversos sobre el potencial cambio de los varones cis: “*la liberación de los hombres se ha considerado a menudo como una forma en la cual los hombres extraen beneficios del feminismo sin renunciar a sus privilegios básicos*” (2003: 68-69), o, en otras palabras, un *aggiornamento* del patriarcado y no de un ataque al mismo. La condición de posibilidad para que emerjan otros actos performativos de masculinidad debe disputarse en términos sociales y colectivos. Desde esta certeza el trabajo resaltó la centralidad de la capacidad de agencia de los varones cis, la cual habilita la interrogación del régimen de verdad patriarcal que gobierna a cada sujeto. Es decir que la posibilidad de constituirse en sujeto de agencia será la condición necesaria para que la disrupción se vuelva realidad. En este sentido, el contexto social contemporáneo es totalmente propicio para dicha tarea.

Parte del trabajo intentó 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.

Para finalizar, las impugnaciones feministas que se realizan sobre las expresiones de las masculinidades imperantes en el ámbito escolar pueden encuadrarse como demandas/exigencias para que dichos espacios de tornen más *habitables*. Las discusiones y acciones que irrumpen en la dimensión pública escolar y buscan evidenciar, desnaturalizar y argumentar en pos de la equidad de género pueden entenderse como estrategias para construir habitabilidad. En todas esas acciones aparece un conflicto de fondo y la necesidad de modificarlo para estar mejor en la experiencia cotidiana escolar.

## **Bibliografía**

- ARTIÑANO, N. (2015). *Masculinidades incómodas: jóvenes, género y pobreza*. Espacio, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- BLEICHMAR, S. (2014). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Noveduc, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona.
- BUTLER, J., y LOURTIES, M., (1998). *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. En Debate Feminista, 18.  
Recuperado de:  
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526> [27/12/2020].
- CEIRANO, V. (2000). *Las representaciones sociales de la pobreza*. En Revista Cinta de Moebio 9, pp. 337-350. Recuperado de  
<https://www.moebio.uchile.cl/09/ceirano.html> [27/12/2020].
- CHAVES, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio, Buenos Aires.

- CONNEL, R. (1997). *La organización social de la masculinidad*. En Valdes, T y Olavarría, J (edit.). *Masculinidad/es: poder y crisis*, Ediciones de las mujeres n° 24, Santiago de Chile.
- CONNELL, R. y MESSERSCHMIDT, J. (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> [27/12/2020].
- CONNELL, R. (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> [27/12/2020].
- CONNELL, R. (2003). *Masculinidades*. UNAM, México.
- DE ALBA, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- DE SOUZA MINAYO, M. (2003). *Capítulo 1. Ciencia técnica y arte: el desafío de la investigación social*. En *Investigación Social. Teoría, método y creatividad*, Lugar, Buenos Aires.
- DI LEO, P. (2009). *Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias*. En *Revista Tramas 31*, pp. 67-100, UNAM, México.
- HERNÁNDEZ, O. (2008). *Estudios sobre masculinidades. Aportes desde América Latina*. En: *Revista de Antropología Experimental nº 8. Texto 5*, pp. 67-73, Universidad de Jaén, Jaén.
- MARRADI, A.; ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*, Emecé, Buenos Aires.
- MORGADE, G. (comp.), (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía, Buenos Aires.
- NOEL, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. UNSAM edita, San Martín.
- NÚÑEZ, P. y LITICHEVER, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- NÚÑEZ, P., (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> [27/12/2020].
- NÚÑEZ, P. y BÁEZ, J. (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.
- RAMÍREZ RODRÍGUEZ, J. (2006). *¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión*. En Careaga, G. y Cruz Sierra, S. (comp). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, UNAM, México.
- RAMÍREZ RODRÍGUEZ, J. (2008). *Ejes estructurales y temáticos de análisis del género de los hombres. Una aproximación*. En: Ramírez Rodríguez, J. y Uribe Vázquez, G. (coords.). *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, PyV Editores, México.
- SCHARAGRODSKY, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <https://bit.ly/3lv0ux7> [27/12/2020].
- SOUTHWELL, M. (dir.), (2020). *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. UNIPE Editorial Universitaria, Buenos Aires.