

Universidad Nacional de La Matanza

Escuela de Posgrado

Nombre y Apellido de la tesista: María Sandra Robledo

Título de la Tesis: *“Masculinidades y Representaciones Sociales en estudiantes varones de carreras Humanístico-Sociales de la UNLaM”*

Carrera: Maestría en Gestión de la Educación Superior

Nombre y apellido del director del Trabajo Final: Mg. Claudio Omar Robles

Mes y año de la presentación: Febrero de 2020

*A la memoria de mi madre,
quien me enseñó a perseguir y atrapar sueños.*

AGRADECIMIENTOS

No existe posibilidad alguna de cerrar este camino sin reconocer que llegar a su fin es resultado de un andar colectivo. Un tránsito en el que muchas personas contribuyeron, me acompañaron y animaron desinteresadamente. Es, a ellas y ellos, a quienes debo mi profundo respeto y agradecimiento.

En principio, agradezco a mi director de tesis, Doctorando y Mg. en Trabajo Social, Claudio Robles, quien desde el inicio de este proceso de trabajo confió en mí y me estimuló en cada paso con profunda generosidad, permitiéndome aprender de sus aportes y conocimientos.

A mis compañeros y compañeras de maestría: Lic. Laura Fain, Lic. Patricia Fusco y el Ing. Alfredo Amato, por los intercambios sostenidos durante toda nuestra cursada.

A la Lic. Alicia Cristina Sterla, Secretaria Académica del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM, quien otorgó su consentimiento para la realización de esta investigación y allanó el acceso a las fuentes de información.

A la Mg. Gabriela Silva, quien facilitó materiales para profundizar en el tema y en cada encuentro entre pasillos instó para que concrete este trabajo.

A los estudiantes, quienes con frescura respondieron encuestas y entrevistas.

Y fundamentalmente a mi compañera de vida, mi cómplice y partícipe necesaria en la elaboración de este trabajo, Lic. Patricia Macrini, quien nutre cada día de mi vida con su amor y conocimientos.

RESUMEN

Enmarcado en el campo de la Educación Superior y bajo la perspectiva de los géneros y la corriente del construccionismo social, el presente estudio indaga las representaciones sociales acerca de la/s masculinidad/es presentes en los estudiantes varones de carreras Humanístico-Sociales de la UNLaM y los efectos de la formación universitaria en su construcción.

Se trata de una investigación básica, de diseño exploratorio-descriptivo, basada en una perspectiva plural y triangulación de distintas metodologías. Cuantitativamente se construyó y administró un cuestionario mixto a estudiantes varones, cursantes del primer y último año de carreras Humanístico-Sociales; en tanto que cualitativamente se realizaron entrevistas semi-estructuradas a informantes claves identificados durante la aplicación de la encuesta. Participaron en total 100 estudiantes varones procedentes de las Licenciaturas en Trabajo Social, Comunicación Social, Relaciones Laborales, Relaciones Públicas y Educación Física, con una edad promedio de 23 años.

Los resultados evidencian que los universitarios transicionan sus masculinidades entre el Modelo Hegemónico y las Nuevas Masculinidades. Hallamos elementos en sus representaciones sociales ligados a ambos modelos, resultando los más jóvenes y próximos a egresar quienes gradualmente se alejan de representaciones masculinas heteronormativas y patriarcales. En este lento proceso de mutación, los procesos de formación universitaria transitados en carreras Humanístico-Sociales contribuyen medianamente en la desnaturalización de habitus y practicas androcéntricas.

Palabras clave: Masculinidad/es - Representaciones Sociales – Estudiantes varones – Formación universitaria.

INDICE

PRESENTACIÓN PRELIMINAR	8
PRESENTACION DEL PROBLEMA	10
Introducción	10
Planteamiento del problema	11
Preguntas problema:.....	18
Objetivos	19
Objetivo general:.....	19
Objetivos Específicos:.....	19
Encuadre metodológico	19
Hipótesis.....	20
CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE.....	22
I.1 El estudio de la/s masculinidad/es en el contexto latinoamericano.....	22
I.2. El estudio de la/s Masculinidad/es y las representaciones sociales en el ámbito universitario..	23
CAPÍTULO II: ACERCA DE LOS GÉNEROS, EL PATRIARCADO Y LAS MASCULINIDADES	27
II.1. Géneros.....	27
II.2. Patriarcado.....	31
II.3. Masculinidad Hegemónica y Nuevas Masculinidades.....	33
CAPÍTULO III: DEL HABITUS Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	40
III.1. El concepto de habitus	40
III.2. Habitus y androcentrismo.....	43
III.3. Representaciones Sociales.....	44
CAPÍTULO IV: ACERCA DE LA UNIVERSIDAD, LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA, LOS GÉNEROS Y LAS MASCULINIDADES.....	50
IV.1. Universidad y formación universitaria	50
IV.2. Universidad, géneros y masculinidades	55
IV.3. La UNLaM como marco institucional	57
IV.4. Perspectiva de género en la UNLaM.....	60
CAPITULO V: TRABAJO DE CAMPO	68
V.1. Proceso metodológico.....	68
V.2. Análisis de los cuestionarios	72
V.2.1. DIMENSION PERSONAL.....	72
V.2.2. DIMENSIÓN ACTITUDINAL	82

V.2.3. DIMENSIÓN FORMATIVA	88
V.2.4. DIMENSION REPRESENTACIONAL	95
V.3. Análisis de las entrevistas.....	110
CONCLUSIONES	129
ANEXOS.....	136
BIBLIOGRAFÍA	145

PRESENTACIÓN PRELIMINAR

El presente trabajo es consecuencia de la labor investigativa desarrollada en pos de cumplimentar la instancia final de la Maestría en Educación Superior de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de La Matanza.

En este marco, esta tesis presenta, dentro del campo de la Educación Superior, una indagación acerca de las representaciones sociales de la/s masculinidad/es presentes en los estudiantes varones de carreras Humanístico-Sociales de la UNLaM y los efectos de la formación universitaria en su construcción.

La motivación en la elección del tema de esta investigación se funda desde lo personal, en la intersección de dos caminos que he andado a lo largo de mi trayectoria de vida y experiencia profesional. Por un lado, el trayecto transitado como investigadora, a partir del cual pude aproximarme al estudio de los géneros y las masculinidades. Por el otro, el recorrido realizado como docente en distintos niveles del Sistema de Educación Formal, donde anidé un sinfín de interpelaciones acerca de las disímiles prácticas y expresiones de masculinidad que mis estudiantes varones ponían en evidencia. Tal vez sea que anudando estas cuestiones esboqué preguntas, pretendiendo hallar como respuesta la visibilización de un intersticio donde se estén pariendo para estos jóvenes sociedades menos patriarcales y opresivas, más diversas, inclusivas y justas.

El trabajo se organiza en tres apartados. En el primero se presenta la introducción, el planteamiento del problema, las preguntas problema que iluminaron y dieron origen a esta investigación incluyendo, además, la exposición de los objetivos que nos han guiado, el encuadre metodológico y la hipótesis.

El segundo apartado se subdivide en cuatro capítulos en los cuales se desarrolla el cuerpo teórico de este trabajo. Resulta así que en el Capítulo I, ***“ESTADO DEL ARTE”***, se da cuenta del estado de la cuestión, referenciando el relevamiento de investigaciones sobre la temática en la que se centra esta tesis. De este modo, se recuperan y sintetizan producciones investigativas sobre el estudio de la/s masculinidad/es en el contexto latinoamericano y luego más específicamente algunas sobre el estudio de la/s masculinidad/es y sus representaciones sociales dentro del ámbito universitario en la región.

El **Capítulo II, “ACERCA DE LOS GÉNEROS, EL PATRIARCADO Y LAS MASCULINIDADES”**, aborda teóricamente categorías centrales para este estudio. Se exponen en sub-apartados. conceptualizaciones y discusiones acerca de los géneros, el patriarcado, la masculinidad hegemónica y las nuevas masculinidades .

El **Capítulo III**, “*DEL HABITUS Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES*”, contiene, inicialmente, alusiones teórico-conceptuales acerca de los aportes de Pierre Bourdieu en torno al concepto de habitus, así como también al respecto de su vinculación con el androcentrismo. Luego, se presentan aproximaciones teóricas sobre la noción de representación social, dada la centralidad que la misma cobra en esta investigación. Cuestiones todas, que son abordadas a fin de establecer una reflexión sobre la implicancia entre estas categorías.

El **Capítulo IV**, “*ACERCA DE LA UNIVERSIDAD, LA FORMACION UNIVERSITARIA, LOS GÉNEROS Y LAS MASCULINIDADES*” remite a la formación universitaria. En su interior se reflexiona en torno a esta categoría, a la vez que en cuanto a la relación entre la universidad, la formación universitaria y los géneros. Se describen en este acápite, algunas cuestiones relativas a esta relación específicamente en el escenario de la UNLaM.

El tercer apartado, presenta el **Capítulo V**, “*TRABAJO DE CAMPO*”, donde se presenta el proceso metodológico realizado, se analiza el trabajo de campo y se desarrollan las conclusiones.

PRESENTACION DEL PROBLEMA

Introducción

“*Masculinidades y Representaciones Sociales en estudiantes varones de carreras Humanístico-Sociales de la UNLAM*” se presenta, en el campo de la Educación Superior, como un estudio enmarcado dentro de las temáticas de las representaciones sociales de la/s masculinidad/es, bajo un encuadre que responde a la perspectiva de los géneros y la corriente del construccionismo social.

Refiere a una investigación acerca de la manera en cómo se expresan las representaciones de la/s masculinidad/es en estudiantes varones, cuya formación universitaria este ligada a carreras pertenecientes al área de Humanidades y Ciencias Sociales. Es en este marco, que nos interrogamos en torno a si la formación universitaria recibida por aquellos dentro del ámbito académico tiene efectos, o no, en las representaciones sociales que portan acerca de la/s masculinidad/es, y en caso afirmativo, cuáles son ellos.

Los objetivos de esta investigación se dirigen hacia la indagación, la descripción y el análisis de dichas representaciones, y a fin de establecer eventuales relaciones entre estas y los efectos de la formación universitaria en su construcción/deconstrucción.

En este sentido, nos interesa identificar en las representaciones de la/s masculinidad/es presentes en el grupo de estudiantes varones consultados, elementos asociados al Modelo Hegemónico (Connel, 1995; Bourdieu, 1998; Kimmel, 1997; Huberman, 2012) y aquellos que están en proceso de transformación orientados hacia el Modelo de nuevas masculinidades (Cantillo Barrio, 2016; García, 2015; Olavarría, 2003). A la vez que, identificar componentes curriculares y actividades existentes en su formación universitaria que contribuyan, o no, a la transformación de las representaciones de la/s masculinidad/es que poseen.

El interés en el tema, surge frente a la observación del creciente interés por las investigaciones relacionadas al estudio de la/s masculinidad/es y la escasez de producciones investigativas nacionales que aborden, específicamente, el estudio de estas dentro del ámbito de la Educación Superior. Existen, sin embargo, algunas producciones en la región que hemos considerado, entre ellas: Ospina Botero, Colombia, 2004 y Paz Velazco, Uruguay, 2014.

En tanto, la búsqueda de estudios sobre el tema en el ámbito local de la UNLAM, demuestra, ante la ausencia de resultados, que este representa un nicho propicio para su abordaje. Creemos que la concurrencia de lo novedoso que resulta indagar en la intersección de estos campos

temáticos se transforma, de por sí, en hallazgo y desafío, pero consideramos que además puede constituir un aporte en la construcción del conocimiento.

Se trata de una investigación básica de diseño exploratorio-descriptivo y corte transversal, basada en la triangulación de metodologías cuali y cuantitativas. Para el trabajo de campo se recurre a la aplicación del cuestionario y la realización de entrevistas. El tratamiento y análisis de la información recabada se efectúa a través de la triangulación de datos, es decir, utilizando diversas fuentes, a fin de llegar a establecer nuestras conclusiones.

Planteamiento del problema

La presente investigación se enmarca en la perspectiva de los géneros y la corriente del construccionismo social, a partir del entendimiento de que el sujeto se halla inmerso en un contexto social y cultural que configura, en un tiempo histórico determinado, a hombres y mujeres de acuerdo a ciertos valores, pautas y creencias estipuladas.

Para Berger y Luckman (2005) la realidad se construye socialmente, siendo la sociología del conocimiento, la encargada de analizar los procesos a través de los cuales esto se produce. Para los autores, la realidad es entendida como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independiente de nuestro propio conocimiento, como la certidumbre de que los fenómenos son reales y con características específicas (2005:11). Asimismo, para ellos la objetividad del mundo es una objetividad de producción y construcción humana. En sus palabras:

“...el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación. El mundo institucional es actividad humana objetivada (...) la relación entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, es y sigue siendo dialéctica. Vale decir que el hombre (no aislado, por supuesto, sino en sus colectividades) y su mundo social interactúan. El producto vuelve a actuar sobre el productor...”

Dialécticamente, la interacción entre el hombre y el mundo se desarrolla en tres momentos: 1) externalización: equivale a decir que la sociedad es un producto humano; 2) objetivación: la sociedad es una realidad objetiva y 3) internalización: el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización y hace del hombre un producto social.

En la misma línea, Araya (2002) plantea que la realidad de la vida cotidiana es una *“construcción intersubjetiva, un mundo compartido”* (Araya, 2002:14) que supone procesos de

comunicación e interacción a través de los cuales los sujetos experimentan y comparten a los otros/as. En ese proceso, el lenguaje y la posición social, posibilitan la acumulación social del conocimiento transmitido de generación en generación. Tal como sostiene la autora “*el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social*” (Araya, 2002:14). Es así, que desde este posicionamiento encaramos nuestro estudio.

Para Viveros (1997) es posible identificar en Latinoamérica dos momentos en el inicio de la producción teórica en torno al estudio de la masculinidad. Un primer período comprendido entre las décadas del ´50 y ´70, donde el interés gira en torno a la descripción del machismo, la violencia en relación a la mujer y los niños, los estereotipos del hombre latinoamericano en los sectores obreros y campesinos y la socialización en los grupos domésticos. El segundo momento, la autora lo ubica a partir de los años ´80. En este período, la investigación acerca de la masculinidad se vincula a la comprensión de la construcción cultural de la identidad de género, los usos de la sexualidad, la división del trabajo, los cambios en los roles sociales y sexuales y las relaciones inter e intra-género.

Olavarría (2003) y Hernández (2008), en consonancia con Viveros, señalan que los hombres en los años ´80 pasan a ser objeto de estudio. Según estos autores, los cuerpos, las subjetividades, los comportamientos y “lo masculino” se instalan en la investigación científica, comenzándose a deconstruir la masculinidad y a desnaturalizarla. Estos estudios aportaron elementos empíricos sobre la masculinidad y las diferencias regionales y culturales de la construcción de identidades masculinas. Si bien Ochoa Olguín (2008) sitúa en los años ´70 la aparición de estos estudios, lo cierto es que, en todas las referencias teóricas presentadas, esta se visualiza como un punto relevante de interés en el campo investigativo.

Olavarría (2003), Huberman (2012) y Kimmel (1997) refieren la existencia de un modelo hegemónico de masculinidad que, arraigado en el patriarcado, es subjetivado por los hombres en la constitución de su identidad como tales.

Bourdieu (1998) alude a la masculinidad como un sistema de dominación inescindible del sistema patriarcal. Remite a la incorporación de las estructuras históricas del orden masculino en los esquemas inconscientes de hombres y mujeres, proceso que el orden social tiende a reproducir, ratificando las relaciones de dominación y poder. Por otra parte, expone el concepto de “habitus”, sosteniendo que “*...hablar de habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada*”. (Bourdieu, 1998:186)

Huberman (2012) por su parte, plantea que la masculinidad hegemónica:

“es la manera en que se les enseña a los hombres cómo deben comportarse, qué tienen que pensar y cómo tienen que manejar los sentimientos (...) son mensajes, mandatos y roles que incorporan (in-corpore, es decir, portan en sus cuerpos) desde que nacen y durante todos los días de sus vidas, a través de los distintos procesos de socialización y que buscan mantener el dominio y los privilegios masculinos”. (Huberman, 2012:12)

Resulta de lo precedente que los hombres al interiorizar esta concepción de masculinidad no solo reproducen el modelo, sino que también naturalizan el ejercicio del poder y el control como algo que les resulta naturalmente propio.

Para Huberman (2012) el modelo de masculinidad hegemónica patriarcal expone a los hombres a la realización de pruebas que los validen como tales, exigiéndoles que demuestren, a través de ellas, que pueden someter a hombres y mujeres, asumir riesgos y peligros sin posibilidad de manifestar sus sentimientos ni miedos. Sostiene que para estos hombres cumplir con los mandatos y los modelos patriarcales les implica costos y beneficios, entendidos estos últimos como privilegios que gozan por su sola condición de tales. De este modo, el poder que portan los varones, privilegiadamente, connota también dolor y sufrimiento.

Se desprende de lo antedicho que el modelo de masculinidad hegemónica sustenta elementos simbólicos y parámetros que subjetivan a los hombres determinando modos y formas de comportarse y relacionarse, a los cuales deben sujetarse so pena de ser estigmatizados o marginados.

Para Berger y Luckman (1987) el ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural y el orden cultural y social. El orden social, sin embargo, no es considerado como externo e impuesto al individuo, sino que aparece a través de una relación dialéctica con este, como producto humano. La internalización es la base para la comprensión de propios y semejantes, a la vez que, base para la aprehensión del mundo, su modificación y recreación.

De este modo, los sujetos tienen la posibilidad de modificar su realidad subjetiva y, por ende, lograr su transformación. Es así como se entiende que pese a advertir la existencia de un modelo hegemónico de masculinidad resulta posible, en este dinamismo, identificar otras masculinidades en la realidad social.

Hernández (2008) afirma que los estudios de los hombres en América Latina proponen trascender la noción de masculinidad y suplantarla por la de masculinidades, habida cuenta de la diversidad de experiencias e identidades de los hombres y los riesgos de subsumir a todos en una sola identidad. Olavarría (2009) sostiene que las masculinidades son extraordinariamente diversas y están situadas histórica y culturalmente. En tanto, Salazar (2018) identifica cuatro

tipos de masculinidades según el grado de adherencia al machismo que los hombres experimenten:

- 1) Hombre que mantiene y reproduce los esquemas patriarcales, construyendo un discurso legitimador frente al avance femenino.
- 2) Hombre que no ha cuestionado su posición de privilegio y vive instalado en la comodidad de quien detenta el poder.
- 3) Varones que, sin asumirlo como un compromiso ideológico, han modificado parte de sus actitudes y comportamientos, acercándose a una masculinidad diversa, estableciendo relaciones de pareja basadas en una medianamente satisfactoria igualdad de derechos.
- 4) El estadio más avanzado corresponde al hombre que asumió como parte de su militancia la lucha por la igualdad, organizándose en colectivos e iniciando una revisión crítica de su identidad.

García (2015) por su parte, alude a las nuevas masculinidades sosteniendo que estas deben entenderse como discursos y prácticas de resistencia al patriarcado. Esto conlleva en su planteo no solo ampliar la noción de masculinidad, sino entenderla como una categoría política. Para el autor transformar las prácticas y representaciones de los varones no es un proceso homogéneo ni libre de tensiones, ya que estas aparecen en el proceso de renuncia al/los privilegio/s. Concluye en la necesidad de deconstruir la masculinidad hegemónica y romper con el mandato patriarcal para abandonar privilegios y la complicidad en la dominación de los hombres sobre las mujeres construyendo, de esta manera, representaciones alternativas a la dominante.

A partir del recorrido teórico realizado, se desprende que las masculinidades y, por ende sus identidades, se construyen histórica y socialmente a través de procesos de representación y el ejercicio de diversas prácticas culturales.

En la presente investigación se propone su abordaje desde un contexto socio-cultural en relación con las representaciones sociales, dado que las mismas instituyen formas de conocimiento elaboradas socialmente en base a las experiencias de los sujetos y los pensamientos transmitidos y recreados en su interacción.

Dado que una de las categorías de análisis contenidas en esta propuesta de investigación es la de representación social, resulta necesario hacer una revisión teórica acerca de la misma.

Jodelet (1998) plantea que la importancia de las representaciones sociales radica en que la representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros, incide en el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo, (Jodelet, 1998:470) al tiempo que *“condensa en una imagen cosificante historia, relaciones sociales y prejuicios”*. (Jodelet, 1998:471)

Explica que las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, condensando un conjunto de significados y sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, dar sentido a lo inesperado, clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos, es decir, una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social*. (Jodelet, 1998:472)

Al definir las representaciones sociales Jodelet (1998) dice:

“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás”. (Jodelet, 1998:475)

Farr (1986) en tanto, define a las representaciones sociales como:

“Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente ‘opiniones acerca de’, ‘imágenes de’, o ‘actitudes hacia’ sino ‘teorías o ramas del conocimiento’ con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal”. (Farr, en Moscovici, 1986:130)

Robles (2013) en alusión al tema, explica que:

“para Moscovici (1983) la objetivación y el anclaje forman parte del proceso de formación y funcionamiento de una representación social y explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social. Mediante la objetivación se intercambian percepción y concepto, se produce una correspondencia entre cosas y palabras. El proceso de objetivación va desde la selección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza en seguida. Es decir, lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe tornarse una imagen más o menos consistente, constituyéndose así un edificio teórico esquematizado. La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material, a través de un proceso en el que los `signos lingüísticos' se enganchan a `estructuras materiales', es decir se acopla la palabra a la cosa”. (Moscovici, en Robles, 2013:87)

Moscovici (1986) señala que:

“el anclaje se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto y a la inscripción de la representación en algo, latente o manifiesto, previamente pensado. Explica que con el anclaje la representación social se liga con el marco de referencia resultando un instrumento útil para interpretar la realidad”. (Moscovici, en Robles, 2013:88)

Finalmente, Robles (2013) concluye que:

“en opinión de Moscovici las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad y se determinan por las personas a través de sus interacciones”. (Robles, 2013:88)

Se aprecia que para los autores mencionados las representaciones sociales permiten organizar la realidad, orientarse en el mundo material y social y regular las acciones entre los distintos actores sociales. Entendemos que las representaciones sociales acerca de la/s masculinidad/es

expresan la forma como un sujeto y los grupos significan a los hombres, a la vez que constituyen la base de las formas de interacción y comportamientos cotidianos que los sujetos establecen hacia ese otro categorizado como tal.

Hemos de comprender que gran parte de estas interacciones se desarrollan en las distintas instituciones sociales por las que los sujetos transitan en su cotidiano. Las instituciones educativas resultan, en este sentido, más que significativas en la vida de los sujetos, en razón del tiempo que allí transcurren y los atravesamientos que estas imprimen en ellos.

La universidad como institución educativa productora de los conocimientos más altamente legitimados en la sociedad, cobra singular relevancia en cuanto a la pretensión de indagar las representaciones sociales acerca de la/s masculinidad/es presentes en los estudiantes varones, en tanto estos, durante el tránsito de su proceso de formación universitaria, establecen relaciones e interacciones que posibilitan la creación o recreación de sus propias identidades.

Para Carli (2006) la exploración de la experiencia universitaria en el ahora supone:

“Abordar las identidades en proceso y no como resultantes de posiciones invariantes, fijas y estables en las instituciones. Las identidades se constituyen en la representación y surgen del proceso de narrativización del yo y en este sentido debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas”. (Carli, 2006:8)

Entendemos que los procesos de formación universitaria de los estudiantes se desarrollan en todo el campus universitario, pero con mayor prevalencia en el espacio áulico, dado que es ese el ámbito donde se expresan las relaciones, prácticas y contenidos discursivos que pueden estar confirmando estereotipos que reproduzcan modelos tradicionales de masculinidad o por el contrario aquellos que promuevan la deconstrucción de las masculinidades. Cabe entonces, posicionarnos en cuanto a la definición de acción pedagógica, en tanto esta influye en la trayectoria formativa de los estudiantes y, por ende, en la construcción o deconstrucción de las representaciones especialmente ligadas, en este caso, a la/s de masculinidad/es.

Parafraseando a Ávila Francés (2005) se entiende que la acción pedagógica es un mecanismo de dominación y violencia simbólica, que impone un arbitrario cultural favorecedor de los intereses dominantes. Según esta autora, este arbitrario cultural se inculca a través del currículum, operando por medio de una autoridad pedagógica arbitraria, imponiéndose mediante la acción educativa y la violencia simbólica.

Bourdieu (1998) por su parte, utiliza el concepto de violencia simbólica para explicar la dominación ejercida por los hombres hacia las mujeres y la reproducción de la misma. La condición femenina, para este autor, continúa siendo dominada, aun frente a los avances hacia la igualdad del género, dado que el patriarcado aún prevalece.

Resulta importante, en el marco de la presente propuesta de investigación, la consideración de la manera de cómo se expresan estas representaciones de la/s masculinidad/es en estudiantes varones, cuya formación universitaria se ligue a las Humanidades y Ciencias Sociales. A través de este trabajo se pretende indagar dichas representaciones, describirlas y analizarlas, estableciendo eventuales relaciones entre estas y los efectos de la formación universitaria en su construcción/deconstrucción.

Dicha elección se funda en dos razones: una, vinculada a la idea de que su trayectoria académica incluye transversalmente conocimientos en las disciplinas humanístico-sociales relativos a los géneros, y la otra, en la consideración del compromiso de estos con su futuro ejercicio profesional en la transformación de las representaciones sociales de otros sujetos con vistas a superar las inequidades de género.

Preguntas problema:

1. ¿Cuáles son las representaciones sociales que portan los estudiantes varones de las carreras humanístico-sociales de la UNLaM acerca del concepto masculinidad/es?
2. Dichas representaciones ¿Se asocian con el modelo de nuevas masculinidades o con el modelo hegemónico?
3. ¿Qué elementos del modelo hegemónico se hallan presentes en sus representaciones y cuáles están en proceso de transformación orientándose hacia el modelo de nuevas masculinidades?
4. ¿El proceso de formación universitaria que transitan los estudiantes varones implica transformaciones en las representaciones sociales acerca de las masculinidades que poseen?
5. ¿Qué asignaturas o contenidos específicos de su formación universitaria contribuyen a ese proceso de transformación?

6. ¿Qué otros aspectos de su tránsito por la formación universitaria identifican los estudiantes como factores que contribuyen a ese proceso de transformación?

Objetivos

Objetivo general:

Indagar las representaciones sociales acerca de la/s masculinidad/es presentes en los estudiantes varones de carreras humanístico sociales de la UNLaM y los efectos de la formación universitaria en su construcción/deconstrucción.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar las representaciones sociales acerca de la/s masculinidad/es en estudiantes varones de carreras humanístico-sociales.
2. Identificar elementos asociados al modelo de masculinidad hegemónico presentes en sus representaciones sociales.
3. Distinguir elementos que estén en proceso de transformación y orientados hacia el modelo de nuevas masculinidades.
4. Identificar componentes curriculares y actividades de su formación universitaria que contribuyen a la transformación de las representaciones que poseen acerca de la/s masculinidad/es.

Encuadre metodológico

Para alcanzar los objetivos que iluminan este estudio se plantea la realización de una investigación de naturaleza básica y exploratorio-descriptiva, en cuanto a su diseño y profundidad.

Se trata de una indagación de carácter cuanti-cualitativo que, basada en una perspectiva plural, se vale de la triangulación de metodologías cualitativas y cuantitativas para el abordaje de su objeto de estudio.

El objeto de investigación se centra en las representaciones sociales que poseen los estudiantes varones de las carreras humanístico-sociales de la UNLaM acerca de la/s masculinidad/es, a fin de establecer posibles relaciones entre estas, el modelo de masculinidad hegemónico, las nuevas masculinidades y la formación universitaria.

Como unidad de observación se consideran las carreras humanístico-sociales dependientes del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM que expiden títulos de grado

en las licenciaturas de: Trabajo Social, Relaciones Laborales, Educación Física, Relaciones Públicas y Comunicación Social.

El universo considerado está conformado por 1.007 estudiantes varones, (total de varones ingresantes y egresantes de carreras de grado, según consta en SPU) pertenecientes a las distintas licenciaturas dependientes del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM.

En tanto, se consideran como unidades de análisis a los estudiantes varones que ingresaron e iniciaron el primer año de carreras humanístico-sociales durante 2019, como así aquellos que completan el quinto año y egresan de ellas, en el mismo ciclo lectivo.

La muestra se conformará con un 10% aproximado del universo estimado, es decir 100 unidades de análisis -50 estudiantes varones correspondientes al primer año y 50 a los quintos- considerándose en su conformación aquellas unidades de análisis que reúnen los criterios muestrales de conmensurabilidad, género, año de cursada, condición de estudiante activo y su disponibilidad para participar de esta investigación.

En términos cuantitativos se privilegia la aplicación del cuestionario autoadministrado como instrumento metodológico para el trabajo de campo. Su diseño contiene preguntas: abiertas, mixtas con opciones de respuesta tipo dicotómico (sí/no), otras de opciones múltiples con final abierto y también escalas de opinión.

Respecto al instrumento cualitativo, se realizarán entrevistas semi-estructuradas con preponderancia de preguntas abiertas a una muestra no aleatoria e intencional, según género y año en curso. Dicha muestra será conformada durante el mismo proceso investigativo y no de manera previa, procurando la participación de varones ingresantes y egresantes de todas las licenciaturas referidas.

La puesta en hecho de la recolección de información se prevé en dos instancias: la primera, destinada a la aplicación de cuestionarios y la segunda, dirigida hacia la identificación de los informantes claves con quienes se llevarán a cabo las entrevistas, siendo, la información suministrada en los cuestionarios, insumo necesario para profundizar los aspectos allí tratados. Por último, con respecto al análisis de la información, se considera para el análisis cuantitativo un tratamiento estadístico, con presentación de frecuencias absolutas y cruzamiento de variables. En tanto para el análisis cualitativo, se establecerán relaciones entre la información obtenida y los marcos teóricos referenciales que atraviesan este trabajo, a fin de lograr la interpretación del fenómeno en estudio.

Hipótesis

Resulta necesario destacar que la presente hipótesis ha sido expresada solo a efectos de orientar el proceso investigativo contenido en esta propuesta de investigación y que, por lo tanto, su alcance es limitado. Su formulación no persiguió como fin ser probada o refutada, ni tampoco establecer generalizaciones a partir de los resultados alcanzados. Por último, aclaramos, que tal enunciación sólo ha sido expuesta al considerar que todo proceso investigativo se inicia a partir de ciertos pre-supuestos sostenidos por el investigador en torno al objeto de estudio y que estos, a la vez, son los que propulsan el interés del mismo, guiándonos en este caso en la presente investigación.

Debido a lo expuesto, nos planteamos:

- *La formación universitaria que reciben los estudiantes varones de carreras Humanístico-Sociales de la UNLaM durante el tránsito de sus cursadas, contribuye a la transformación de sus representaciones sociales acerca de la masculinidad - asociadas al modelo hegemónico de masculinidad - y motiva - a partir de la introducción de conocimientos relativos a los géneros- su aproximación hacia el modelo de nuevas masculinidades.*

CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE

Tal como ya anticipáramos, el estudio de la/s masculinidad/es se presenta como un área de creciente interés para los investigadores pero, también, aún joven para la investigación científica.

La aparición de las primeras investigaciones sobre el tema, según la revisión bibliográfica realizada, data a partir de los años '70 y '80 del siglo XX (Mara Viveros, 1997; Ochoa Olguín, 2008; Olavarría, 2003; Hernández, 2008).

Las producciones que refieren al mismo, dan cuenta que su estudio fue precedido por el develamiento de las relaciones de desigualdad entre el varón y la mujer denunciado por la voz del movimiento feminista a partir de la década de los '70 en el reciente siglo pasado.

Dicho cuestionamiento hacia la dominación masculina, que se expande en los '80 tanto en Europa, como Estados Unidos y Canadá, dio lugar al desarrollo de una serie de estudios abocados al tema que irán proliferando, desde entonces, bajo la mirada de distintas disciplinas, replicándose en diferentes países.

En consonancia con el reciente interés por abordar el estudio de la/s masculinidad/es, hallamos que la Educación Superior, en tanto objeto de estudio en nuestro país, se ha comenzado a desarrollar gradualmente desde los inicios de la década de los '90 en el siglo pasado (Lamarra, 2002), observándose que el conocimiento académico sobre este nivel es aún escaso. Esta insuficiencia resulta más notoria al momento de revisar el estado de la cuestión en la convergencia del estudio de las representaciones de la/s masculinidad/es en estudiantes universitarios.

Pese a las limitaciones enunciadas, la búsqueda de precedentes teóricos y empíricos acerca de nuestro tema de interés, nos permite a continuación presentar algunos hallazgos. Así, se expondrán, en principio, los antecedentes vinculados a la indagación de la/s masculinidad/es en Latinoamérica y posteriormente los relativos al estudio de la/s Masculinidad/es y las representaciones sociales en el ámbito universitario dentro de la región.

I.1 El estudio de la/s masculinidad/es en el contexto latinoamericano

Al explorar el estado de cuestión en Latinoamérica, Aguayo y Nascimento (2016) expresan que desde 1998 se registran las primeras producciones en este escenario, destacando los trabajos realizados por Heilborn y Carrara (1998) y por Olavarría y Valdés (1998), quienes abordaron por entonces, como objeto de estudio, la masculinidad y su relación con el trabajo, la sexualidad, la reproducción, la paternidad y violencia.

Encuentran, además, que las conferencias de las Naciones Unidas de El Cairo (1994) y de Beijing (1995), traccionaron en la época, como promotoras en la generación de políticas públicas, así como en la investigación científica. Fundamentalmente en lo que respecta a la participación de los hombres en cuestiones tales como derechos sexuales y reproductivos, prevención de VIH, la salud de los hombres y la violencia contra la mujer y los niños.

En este quiebre, observan que se produce un significativo crecimiento en la producción de investigaciones ligadas al machismo, los hombres, el género y también “las masculinidades”.

Estas últimas, en tanto nueva línea de indagación surgida en base al reconocimiento de la existencia y convivencia de no una, sino, de diversas masculinidades, revelaron su carácter diverso y de construcción histórica y cultural.

Se distinguen entre estas producciones los trabajos de Lancaster, 1994; Montoya, 1998; Valdés y Olavarría, 1998; Fuller, 2001; Viveros, 2001; Olavarría, 2001; Wainerman, 2003; Burin y Meler, 2004; y Tellería y Espinoza, 2009.

Para Aguayo y Nascimento (2017) esta mirada plural sobre las masculinidades, será la que permitirá dar curso a nuevas indagaciones vinculadas a la relación entre estas y la violencia. Subrayan los trabajos de Barker, Aguayo y Correa, 2013; Bott, 2012; Garda y Huerta, 2007; Guedes, García-Moreno y Bott, 2014 y Ramírez, 2008.

Asimismo, destacan el desarrollo de estudios acerca de la paternidad y la implicancia de los hombres en la crianza y tareas domésticas. Encuentran como distintivos los resultados alcanzados por Figueroa, Jiménez y Tena, 2006; Fuller, 2000; Olavarría, 2001 y Wainerman, 2003.

En cuanto a los trabajos que abordan la diversidad sexual, indican que en ellos se buscó conocer subjetividades y prácticas masculinas diversas, describir modelos de masculinidades y mandatos, la transformación de prácticas machistas y la participación de los hombres en las desigualdades de género. Destacan en este grupo los trabajos de Vidal y Donoso 2002; Núñez, 2007; Gallego, 2009; Sutherland, 2009; Nascimento, 2014 y Barrientos, 2015.

I.2. El estudio de la/s Masculinidad/es y las representaciones sociales en el ámbito universitario

En lo que respecta al estudio de la/s Masculinidad/es y las representaciones sociales en estudiantes universitarios, la producción de investigaciones se percibe de manera muy escasa. Entre los antecedentes regionales hallados se encuentran:

En Colombia, Ospina Botero (2004) presenta su trabajo titulado “*Representaciones Sociales de masculinidad en estudiantes hombres de la Universidad Católica popular de Risalda*”. En su

tesis busca comprender los sentidos de masculinidad que poseen los/as estudiantes teniendo en cuenta la representación social de masculinidad, los referentes identitarios que ella ofrece y las prácticas relacionales desde la que se expresa/n dicha/s masculinidad/es, en los ámbitos familiares y de pareja.

Basada en un enfoque hermenéutico, la autora trabajó con grupos de discusión mixtos, con los que se realizó una serie de talleres (12 en total) con estudiantes varones y mujeres de varios semestres de las facultades de Psicología, Comunicación Social, Diseño Industrial y Arquitectura. También realizó entrevistas con 5 hombres de las diferentes facultades cuyas edades oscilaron entre 17 y 20 años. En sus conclusiones expone que para todos los sujetos que participaron de su investigación la masculinidad está referida al hecho de “ser Hombres”. Para la investigadora, esta aseveración da cuenta de la naturalización de todas las características o atributos considerados propios de la masculinidad, descartando la oportunidad de otros atributos como la delicadeza y la expresión de sentimientos en general como posibilidades y derechos para los hombres. *”De esta manera no se admiten matices: se es un “verdadero” hombre -bajo determinadas atributos- o no”*. (Ospina Botero, 2004:102). Pese a ello, observa que *“queda evidenciado los sentimientos de incomodidad e inconformidad que lleva a los sujetos a hacer serios cuestionamientos en torno a lo que de alguna manera se les ha restringido o castrado en el ejercicio de su humanidad”*. (Ospina Botero, 2004:108). Finalmente, recomienda la necesidad de incluir el tema de género como un eje transversal en el currículo de todos los programas y directrices generales de la Universidad.

En Chile, Mardones (2013) presenta su tesis titulada *“Representaciones Sociales sobre hombres hoy entre estudiantes de Psicología de Primer año”* en la Universidad Santo Tomás. En ella se interroga acerca de: *¿Cuáles son las representaciones sociales que elaboran estudiantes universitarios de primer año de psicología acerca de los hombres hoy, sus ventajas y desventajas?* (Mardones, 2013:463) con el fin de *“conocer las representaciones sociales elaboradas tanto por hombres como mujeres, acerca de ser hombres hoy, las ventajas y las desventajas asociadas a dicha categoría social, para luego identificar las similitudes y diferencias entre ambos grupos”*. (Mardones, 2013:463)

En su estudio, de diseño descriptivo-comparativo, trabajó con una muestra compuesta por 105 estudiantes (29 hombres y 76 mujeres) de primer año de la carrera de Psicología de dos universidades de la ciudad de Temuco, empleando para la recolección de datos la técnica de las redes semánticas. Entre las conclusiones a las que arribó halló que:

1. Los estudiantes hombres de psicología se representan a sí mismos de manera mixturada, entre lo tradicional y lo emergente, por lo cual entiende que estos se caracterizarían con una

masculinidad semi-tradicional, donde aparecen costumbres machistas y rasgos alternativos asociados al respeto y la equidad.

2. Las mujeres se representan a los hombres hoy, de manera más distante con el modelo de masculinidad hegemónico, caracterizándolos como sensibles y cariñosos.

3. Con relación a ventajas de ser hombres hoy, señala que, para ambos grupos, lo central de las representaciones remiten a situaciones de inequidades entre hombres y mujeres, tales como la libertad en el espacio público y las posibilidades de desenvolverse en él, principalmente en lo relacionado al trabajo remunerado.

4. Sobre las desventajas de ser hombres hoy, encuentra en los hombres representaciones ligadas a las responsabilidades y exigencias que implica ser hombres. Mientras que las mujeres aluden a las características negativas de los hombres.

Recomienda, finalmente, tener en cuenta que *“la educación superior puede jugar un papel clave en la sensibilización de los y las estudiantes/futuros profesionales, para generar u obstaculizar el avance hacia la equidad de género”*. (Mardones, 2013:470)

En cuanto a los antecedentes sobre el estudio de las representaciones sociales en el contexto local y, más específicamente en las producciones investigativas realizadas en el ámbito de la UNLaM, resulta posible identificar una cantidad significativa de ellas, en las cuales esta categoría es asociada a temas tales como niñez, educación, escritura, pobreza y familia entre otras.

Podemos dar cuenta que el estudio de las masculinidad/es dentro de la UNLaM, está siendo abordado dentro del marco del programa de acreditación PROINCE, por un grupo de investigadores pertenecientes a esta casa de altos estudios. Dicha investigación, **“Nuevas masculinidades. Orígenes y perspectivas de las organizaciones de varones antipatriarcales”**, persigue como propósito indagar acerca de cómo se construyen socialmente nuevas masculinidades que interpelan los privilegios impuestos por el patriarcado a los varones por su sola condición de tales, a la vez que caracterizar las masculinidades emergentes en tanto expresiones contrahegemónicas y disidentes respecto de las masculinidades hegemónicas. Se trata de un estudio cuali y cuantitativo, que, a la fecha está en curso bajo la dirección del Doctorando Claudio Robles.

Se observa, sin embargo, una vacancia investigativa en torno al estudio de las representaciones sociales asociadas a la/s masculinidad/es y la Educación Superior, lo que representa un nicho de significativo interés para su abordaje.

Teniendo en cuenta lo expresado, proponemos a partir de la concreción de este trabajo, construir conocimientos relativos a las representaciones sociales de la/s masculinidad/es que contribuyan a las prácticas formativas dentro del ámbito universitario de la UNLaM.

Por último, planteamos que, tras haber presentado esta revisión acerca del estado de la cuestión concerniente a nuestro tema de interés, se desarrollarán en el capítulo siguiente nociones y conceptos ligados a las categorías de los géneros, el patriarcado y las masculinidades, entendiendo que las mismas se erigen como un corpus necesario para sustentar el desarrollo y los resultados que se alcancen en esta investigación.

CAPÍTULO II: ACERCA DE LOS GÉNEROS, EL PATRIARCADO Y LAS MASCULINIDADES

En el contexto del presente trabajo, pensar, indagar y analizar los modos de la/s llamada/s masculinidad/es y sus representaciones en estudiantes varones universitarios de carreras Humanístico-Sociales, entendemos que requiere, a priori, un ejercicio teórico y reflexivo acerca de las posibles continuidades o discontinuidades del modo tradicional de ser varón en la sociedad actual y la permanencia, o no, de los elementos que lo definen de acuerdo con la matriz heteronormativa dominante.

A tal fin, en los apartados siguientes que componen este capítulo, presentamos un recorrido conceptual de las categorías géneros, patriarcado, masculinidad hegemónica y nuevas masculinidades, teniendo en cuenta su centralidad en esta investigación. Consideramos que este marco se instituye como insumo al momento de identificar elementos asociados al modelo de masculinidad hegemónico presentes en las representaciones que portan los estudiantes varones, así como distinguir aquellos que estén en proceso de transformación y orientados hacia el modelo de nuevas masculinidades.

II.1. Géneros

La bibliografía en torno al género es muy vasta, pudiéndose encontrar numerosas alusiones a su definición. Iniciar este recorrido teórico implica, en principio, aclarar que el sexo remite a lo biológico, mientras que el género a una construcción social. Al respecto, Rubín afirma que sexo/género *“es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana transformada”*. (Rubín, en Cantillo Barrio, 2016:96)

En tanto Ligia Cantillo Barrio (2016) expresa:

“La fijación de los roles tradicionales planteados por la cultura patriarcal se aprende en la familia como institución formadora de la heteronormatividad, la masculinidad hegemónica y la heteronegatividad. Bourdieu (2004), afirma que la familia juega el papel principal de ordenar la reproducción, la dominación, la visión masculina y la división social del trabajo”. (Cantillo Barrio, 2016:101)

Para Lagarde (1996) la perspectiva de género se basa en la teoría de género y se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico y en el paradigma cultura del feminismo. Cita a Collin y sostiene que:

“El feminismo del siglo XX, nuevo episodio de una historia ya larga presenta la especificidad de haber producido, además de efectos políticos y sociales, efectos en el campo del conocimiento, efectos que se señalan o incluso se institucionalizan bajo la fórmula de estudios feministas pero también estudios sobre las mujeres, estudios femeninos, estudios de género”. (Collin, en Lagarde, 1996:1)

Diana Maffia (2003) sostiene que con respecto al género la complejidad no es menor, planteando que:

“Afirmar que los sexos son dos, es afirmar también que todos estos elementos irán encolumnados, que el sujeto tendrá la identidad subjetiva de género de su sexo anatómico y cromosómico, lo expresará y aceptará los roles correspondientes, y hará una elección heterosexual. Lo que escape a esta disciplina se considerará perverso, desviado, enfermo, antinatural, y será combatido con la espada, con la cruz, con la pluma, con el bisturí y con la palabra”. (Maffia, 2003:6)

Judith Butler (2001) por su parte, manifiesta que *“únicamente hay un género: el femenino, pues el masculino no es género. Porque lo masculino no es lo masculino, sino lo general”.* (Butler, 2001:76). Luego sostiene que *género no es un sustantivo, ni tampoco es un conjunto de atributos vagos, porque hemos visto que el efecto sustantivo del género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia de género”.* (Butler, 2001:84). La autora expresa, a su vez, que es un esfuerzo seguir reflexionando sobre si es posible alterar y desplazar las nociones de género naturalizadas y ratificadas que sustentan la hegemonía masculina y el poder heterosexista.

Para Ibarra Loyola y Díaz Báez (2016) *“hablar de masculinidades implica referirnos al Género. Dicha categoría fue tomada por los movimientos feministas en los años '60, el cual ha ido reconceptualizándose hasta la actualidad”.* (Ibarra Loyola-Díaz Báez, 2016:141)

Zigliotto (2016) escribió que el principal mérito respecto de la historización de las relaciones de género le corresponde a los movimientos feministas. Desde las décadas de 1960 y 1970 los feminismos, tanto en el campo de la práctica política como en el de la práctica teórica, fueron prolíficos en desarrollar categorías útiles para el cuestionamiento y la deconstrucción del orden de género establecido, orden que detenta una hegemonía profunda y estructural en las sociedades a nivel global (Zigliotto, 2016: 31). Expresa el autor que:

“...la trayectoria teórico-política de dicha categoría, central en la crítica al Sujeto moderno, se remonta a Simone de Beauvoir y su tematización de la mujer como “lo otro”, “el otro sexo”, desde la perspectiva existencialista y con influencia hegeliana (...) Esta proliferación de discursos feministas permitió el cruce con las perspectivas estructuralistas y posestructuralistas. Este encuentro giró en torno a la relación entre estructura y sujeto, principalmente, como sujeto de sexo/género/deseo. Gracias a los aportes del psicoanálisis lacaniano se pudo pensar la dimensión del deseo, del goce y de las estructuras psicológicas en donde se estructura dicho deseo en relación con el poder. Además, el concepto de lenguaje, clave para el pensamiento posestructuralista, habilitó una amplia variedad de preguntas que permitieron ligar estas relaciones entre estructuras y sujetos (Butler, 2001). Las nociones de ideología y de interpelación del pensamiento althusseriano, así como el estadio del espejo lacaniano fueron algunas de las explicaciones de esta relación (Althusser, 1988). Los conceptos de dispositivos y tecnologías de sexo, así como los discursos relativos a sexo en los análisis de Michel Foucault centraron la base para estas confluencias entre posestructuralismos y feminismos (Foucault, 1991)”. (Zigliotto, 2016:31)

Paz Velazco (2014) también busca el origen de la definición de género y para esto cita a François Poullain de la Barre; Rosseau; Simone de Beauvoir como precursores/as en la aproximación al concepto, hallando, recién a partir de la mitad del siglo pasado, las primeras conceptualizaciones del término. Esta revisión la lleva a sostener que el “género” es una construcción social que determina los roles de varones y mujeres en cada cultura, según esta signifique la diferencia sexual y los modos en que deben actuar, sentir y comportarse. Para ella el género como categoría de análisis puede ser abordado desde distintas perspectivas, (lógica binaria, perspectiva descriptiva, categoría psicoanalítica, entre otras), pero nunca fuera de los procesos histórico-sociales que lo enmarcan.

En esta misma línea, explica Marta Lamas (2007) *“el género es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base”.* (Lamas, 2007:1). Para la autora esta construcción social funciona como una especie de "filtro" cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre, ya que todas las sociedades clasifican que es “lo propio” de las mujeres y “lo propio” de los hombres, y desde esas ideas culturales se

establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas. Señala que las personas, en todas las culturas, debemos enfrentarnos a un hecho que resulta idéntico en cada sociedad y ese hecho es la diferencia sexual. Frente a esto, cada cultura realiza su propia simbolización de esa diferencia, muchas veces a través del lenguaje, *“que es universal aunque tome formas diferentes. (...) Esta simbolización hoy en día se denomina género. Existen múltiples simbolizaciones de esa constante biológica universal que es la diferencia sexual. O sea, existen múltiples esquemas de género”*. (Lamas, 2007:2)

Agrega que:

“Y aunque el género se ha ido construyendo y modificando a lo largo de siglos, persisten todavía distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres que tienen su origen en dicha repartición de tareas. La simbolización que se ha desarrollado en torno a tal división laboral le da fuerza y coherencia a la identidad de género”. (Lamas, 2007:4)

Para De Lauretis (1989) *“en la cultura se significan lo masculino y lo femenino como dos categorías complementarias y mutuamente excluyentes a las que los seres humanos deben pertenecer”* (De Lauretis, 1989:11). El género, para ella, es la representación de una relación que establecen entidades que están previamente construidas como clases —en el sentido de clasificación—, con las que se tiene una relación de pertenencia. La construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación (De Lauretis, 1989). Al ser tanto producto y proceso de representación, opera en su compromiso con la subjetividad.

En referencia a la noción de género ligada a la de masculinidad, esta se remonta a los años ochenta como el inicio del análisis del género masculino, si bien los estudios sobre la construcción social de las masculinidades ya se habían desarrollado durante los años setenta, en buena medida como reflejo del avance de la teoría feminista.

Olavarría (2003) por su parte, sostiene que las relaciones de género que se consolidaron durante el siglo XX, con sus inequidades en los distintos ámbitos de las vidas de hombres y mujeres, tuvieron y tienen un importante componente institucional que las hizo posibles y permitió su desarrollo, legitimación y reproducción. Según el autor, en las últimas décadas del siglo pasado comenzó a entrar en crisis ese orden de género cuando se resintieron las bases principales en que se sustentaba. La conciliación entre vida familiar y trabajo se vio fuertemente afectada desde los años 80 con las políticas de ajuste y la reformulación del papel del Estado (Olavarría, 2003).

Para concluir, Olavarría sostiene que las preguntas que tratan de responder los estudios de género y masculinidades están ubicadas en la imbricada mixtura y profunda interdependencia que se genera entre los procesos macrosociales y culturales, la institucionalidad, las relaciones interpersonales, las subjetividades, la intimidad y los cuerpos de las personas. Refiere el autor que estos ámbitos están siendo objeto de profundas transformaciones y que se ha comenzado a desestructurar el orden que se había establecido en cada uno de ellos durante gran parte del siglo XX.

Sobre la masculinidad como constructo histórico cultural, Anastasia Téllez y Ana Dolores Verdú (2011) expresan que, desde los estudios de género, la masculinidad implica que la forma de ser hombre no va a ser igual en todas las sociedades ni en diferentes momentos de la historia. Definen a esta categoría como un fenómeno cultural diferenciando sexo de género, refiriendo que:

“El término sexo se deriva de las características biológicamente determinadas, relativamente invariables del hombre y la mujer, mientras que género se utiliza para señalar las características socialmente construidas que constituyen la definición de lo masculino y lo femenino en distintas culturas y podría entenderse como la red de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos valores y conductas que diferencian a los hombres y mujeres”. (Téllez y Verdú, 2011:85)

Finalmente, las autoras sostienen que el género se construye socialmente y, en general, desde una mirada hegemónica, tiene que ver con lo que se espera de cada sexo vinculado a lo biológico.

II.2. Patriarcado

El estudio de las masculinidades remite inevitablemente al recorrido teórico del concepto patriarcado. En esta línea Marta Fontela (2008) dice:

“El patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y

reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia”. (Fontela, 2008:04)

Por su parte, Tajer (en Hazaki, 2012) define el patriarcado como:

“un sistema de organización de las relaciones de poder entre los géneros en el cual los varones tienen mayor poder social que las mujeres. Y que a su vez establece tanto un orden jerárquico entre las generaciones, bajo el dominio de la figura del padre/patriarca, como un ordenamiento de las relaciones de poder de los varones entre sí”. (Tajer, en Hazaki, 2012:99)

Artiñano (2015) cita a Seilder al reflexionar acerca del modo en que el patriarcado es sostenido por tradiciones religiosas y espirituales y dice:

“(…) y es así donde a menudo se reproduce inconscientemente las suposiciones cristianas respecto a una única fuente de poder y autoridad divina. De ahí la tradición jerárquica, en la que el padre representa a la autoridad divina dentro de la familia, otorgándole a su palabra el rango de ley”. (Artiñano, 2015:37)

Para Gerda Lerner (1990) se trata de un sistema histórico que no surgió de repente, sino que se ha desarrollado durante 2.500 años atravesando distintos momentos históricos. Ello permite inferir que así como se gestó, gracias a la incidencia de diferentes factores, es posible que también pueda generarse un proceso que le otorgue un fin.

Azamar Cruz (2015), en tanto, expone:

“El patriarcado se instituye sobre la coerción de la práctica obligatoria de la heterosexualidad como norma, de manera que la heteronorma funda el patriarcado, que no es patriarcado a secas, sino heteropatriarcado. La institución dominante en el orden sociosexual, el heteropatriarcado, asume diversas formas a lo largo del devenir histórico y según los contextos culturales, pero su núcleo duro permanece intacto hasta el día de hoy y afianza su dominio mediante la instauración de estereotipos y roles que se asignan a cada uno de los sexos”. (Azamar Cruz, 2015:60)

Las definiciones precedentes encierran, explícita o implícitamente, el ejercicio del poder como modo relacional, en donde el hombre ocupa siempre el lugar dominante.

Ya en 1884 Engels (1986) explicaba históricamente cómo se va gestando la familia monógama y plantea que el matrimonio es *“la forma del esclavizamiento de un sexo por el otro, como la proclamación de un conflicto entre los sexos, desconocido hasta entonces en la prehistoria”* (Engels, 1986:45). Y agrega que; *“el primer antagonismo de clases que apareció en la historia coincide con el desarrollo del antagonismo entre el hombre y la mujer en la monogamia; y la primera opresión de clases, con la del sexo femenino por el masculino”*. (Engels, 1986:45)

A su vez, Engels referencia a la opresión económica como modalidad de sometimiento de la mujer a través del matrimonio, en la cual su función queda reducida a la procreación. La descendencia garantiza la propiedad privada al hombre de la familia. De esta manera y con la aparición del Estado, se convierte la familia monógama en una familia patriarcal.

Más recientemente, García (2015) al estudiar la experiencia del Colectivo de Hombres y Masculinidades, nota que este Colectivo se permite cuestionar el ser hombres desde el modelo patriarcal. Observa que los varones antipatriarcales, presentan una perspectiva relacional con la idea de que hombres y mujeres deben luchar por igual contra el sistema patriarcal de género, sin desconocer las luchas particulares tanto de mujeres como de hombres. En este pensar y pensarse como sujetos de género, ubican al patriarcado como la fuente de opresión de las mujeres y el malestar de los hombres y lo definen de la siguiente manera:

“Sistema que organiza la sociedad desde la lógica masculina, desde la valoración diferencial de lo masculino sobre lo femenino, como un sistema que da a los hombres el poder sobre las mujeres, estableciendo una cultura patriarcal que es androcéntrica, homofóbica y misógina”. (García, 2015:89)

De lo anterior se desprende que los varones también se ven perjudicados por este sistema y, paulatinamente, se organizan para confrontar los estereotipos masculinos patriarcales por los cuales son exigidos.

II.3. Masculinidad Hegemónica y Nuevas Masculinidades.

En Latinoamérica el estudio de la masculinidad, según Hernández (2008) se inicia en los años ´80. Este autor, indica que por entonces los estudios encarados desde una perspectiva de género, analizan a la masculinidad y la identidad masculina relacionándola con el “modelo de masculinidad hegemónica” o “modelo normativo de masculinidad”. Disiente con la época de la emergencia de estas investigaciones Ochoa Holguín (2008), quien ubica en los ´70 el inicio de

los estudios acerca de la construcción social de las masculinidades asociando el origen de los mismos como reflejo del avance de la teoría feminista.

Para Kimmel (1997) la masculinidad hegemónica implica:

“la búsqueda del hombre individual para acumular aquellos símbolos culturales que denotan virilidad, señales de que él lo ha logrado (ser hombre). Se trata de esas normas que son usadas contra las mujeres para impedir su inclusión en la vida pública y su confinamiento a la devaluada esfera privada. Se trata del acceso diferenciado que distintos tipos de hombres tienen a esos recursos culturales que confieren la virilidad y de cómo cada uno de estos grupos desarrolla entonces sus propias modificaciones para preservar y reclamar su virilidad. Se trata del propio poder de estas definiciones, que sirven para mantener el poder efectivo que los hombres tienen sobre las mujeres y que algunos hombres tienen sobre otros hombres”. (Kimmel, 1997:3)

Para Grijalva-Jordán y Robles-Villa (2015) la masculinidad hegemónica, como práctica legitimadora del patriarcado, actúa en los hombres imprimiendo patrones acerca de lo que un hombre debe ser: proveedor, activo, autónomo, fuerte, trabajador, heterosexual. La heterosexualidad, así, pasa a ser una condición obligatoria para los hombres, así como la conformación familiar y la paternidad. Este hecho deviene en que la homosexualidad ocupe un lugar marginal.

Artiñano (2015) apoyado en Cazés Menache, afirma que los varones, para validarse como hombres de verdad, se ven obligados a cumplir con ciertos requisitos, entre ellos:

“(...) ejercer el dominio familiar y tener dónde y sobre quién ejercerlo, por ende, ser cónyuge y padre dominante a la vez que proveedor y protector, poseer un territorio y/o bienes suficientes que garanticen el cumplimiento de lo anterior, y poder expandir sus posiciones materiales, humanas y simbólicas: ser eficaz, competir y triunfar, y hacer uso de algún tipo de violencia, como sinónimo de virilidad; poseer o haber poseído cierto número de mujeres, mejor posicionados están quienes pueden generar fortunas, representar a sus pares, tener subordinados y sometidos. Mejor posición aún, si poseen el prestigio del saber, manejo de armas y ejércitos, y ejecución empresarial o gubernamental”. (Artiñano, 2015:42)

Huberman (2012), por su parte, enuncia cuatro mandatos que en todas las sociedades los hombres deben cumplir para ser considerados “verdaderos hombres”:

- **Ser proveedores:** *Este mandato “obliga” a los hombres a ser el jefe de familia, el que lleva el sustento a la casa, el que mantiene a la familia económicamente. Este mandato muchas veces empuja a los hombres a refugiarse en el trabajo, fuera de casa, para obtener los ingresos que le permitan ser un buen proveedor. Por otro lado, este papel de jefe le permite ejercer el poder sobre los demás miembros de la familia e imponer sus reglas para la convivencia.*
- **Ser procreadores:** *Este mandato les dice a los hombres que ser un “verdadero varón” es tener la capacidad de fecundar y tener hijos, especialmente del sexo masculino. Además, este mandato deriva en la idea de que los hombres deben ser siempre sexualmente activos, con lo cual, en definitiva, se fomentan las conquistas amorosas permanentes.*
- **Ser protectores:** *Este mandato, le impone al hombre la responsabilidad de cumplir la función de proteger a las demás personas, especialmente a las mujeres.*
- **Ser autosuficientes:** *La autosuficiencia –tanto económica como en los otros ámbitos de la vida– significa hacer todo solo y no necesitar ayuda. El mandato exige no depender ni confiar en nadie, seguir e imponer sus propias reglas sobre los demás”. (Huberman, 2012:18)*

Al referir a los mandatos, Huberman (2012) deja en claro que estos también son aprendidos por las mujeres, quienes exigen a los hombres que los cumplan, de manera tal que al cumplirlos mantienen el poder sobre las mujeres, mientras que al no realizarlos su masculinidad e identidad entran en crisis. A su decir, la masculinidad patriarcal les exige pruebas y demostraciones acerca de lo “machos que son”, por lo cual deben someterse a ellas, aún corriendo altos riesgos. Explica que los mandatos patriarcales acarrear a los hombres costos y beneficios.

“Para cumplir el mandato de ser proveedores, los hombres tienen empleos a los que deben dedicar una gran cantidad de tiempo (cada vez más) con el fin de generar los ingresos necesarios para mantener a la familia. Para muchos, este mandato les impide disfrutar de otros aspectos importantes de la vida familiar,

como el cuidado de los hijos e hijas, la relación de pareja, la propia salud o el ejercicio de otras vocaciones.

Del mismo modo, la regla de ser protectores los obliga a ostentar valentía, enfrentar peligros y tener todas las situaciones bajo control. Desde chicos, hacerse hombre significa arriesgarse en el trabajo, en la calle, en las familias. Ser procreadores supone que todo el tiempo deben desear y conquistar a las mujeres, puesto que cuantas más experiencias sexuales tengan, más ‘machos’ serán.

El mandato de ser autosuficientes les hace creer que pueden solos con todo. Que siempre deben saber lo que hay que hacer y decir; en definitiva, que no pueden equivocarse. La contracara de este mandato es la profunda soledad y la imposibilidad de mostrar inseguridad o dudas. Creer que un fracaso los deja fuera del juego y que los convierte en personas débiles e inútiles en todos los aspectos de la vida. Muchas veces estos mandatos llevan a algunos hombres a tener conductas abusivas y a causar sufrimiento a ellos mismos y a los y las demás”. (Huberman, 2012:20)

El autor considera que las relaciones de género, determinadas por la masculinidad hegemónica, implican actos de violencia tanto para con los hombres como para los demás. Sostiene que:

“los hombres suelen ser (en mayor medida que las mujeres), protagonistas de peleas juveniles o de pandillas, ingesta excesiva de alcohol y drogas, la conducción de vehículos a alta velocidad, entre muchas otras en las que podríamos describirlos como potenciales generadores y víctimas de situaciones violentas”. (Huberman, 2012:31)

Para Diez Rodriguez (2015) el modelo de hombre formateado por la masculinidad hegemónica no es algo que todos los varones alcanzan, pero aún así, reconoce, muchos varones ayudan a sustentar. El autor explica:

“Esto sucede, principalmente, porque (...), se benefician de la sumisión de masculinidades «inferiores» y de la opresión hacia las mujeres. Estos conforman lo que se denomina la «masculinidad cómplice», una forma complementaria a la masculinidad hegemónica –de la cual la mayoría de los hombres forman parte–, que sin practicar de forma explícita y ostentosa la masculinidad hegemónica, aspira y desea formar parte de ese tipo de

masculinidad ejemplar, y que, al hacerlo, disfruta de una parte del dividendo de las masculinidad hegemónica". (Díez Rodríguez, 2015:81)

Artiñano (2015), plantea que ser varón desde las imposiciones de la masculinidad heterosexual, *"es pertenecer en forma innata a un club exclusivo que reúne a los seres humanos superiores"*. (Artiñano, 2015:35). Para él, la producción simbólica de *grandes hombres*, se relaciona con figuras muy importantes del deporte, la política o Premios Nobel y sostiene que tal producción *"es la coronación de la dominación masculina"* (Artiñano, 2015:35)

Sin embargo, Huberman (2012) advierte que la masculinidad patriarcal ya no es posible ni deseable:

"Cada vez más hombres plantean que no se sienten cómodos en el papel de 'machos' y no están dispuestos a asumir lo que les exigen los mandatos patriarcales; que quieren poder expresar sus emociones, sus deseos y sus problemas, sin que esto implique ser 'menos hombres'. Sienten un inmenso peso cuando tienen la obligación de estar siempre dispuestos, activos y exitosos sexualmente, y también económicamente". (Huberman, 2012:34)

Asimismo, Olavarría (2003) indica que en los últimos años la masculinidad está en crisis. Agrega que esta crisis afectó a las formas en que se estructuró la vida entre hombres y mujeres durante gran parte del siglo XX. A su decir, esta es también una crisis de las relaciones de género que en los varones se estaría manifestando como crisis de la masculinidad.

También Azamar Cruz (2015) alude a la crisis de las masculinidades y señala que la imposición del género parece condenar al cuerpo a un determinismo social (y sexual). Sin embargo, alerta acerca de la existencia de resistencias, que devienen en otras masculinidades (y feminidades), a partir de la articulación de otras (nuevas) expresiones del ser-sentir-pensar-vivir el ser hombre y el ser mujer, así como la noción de masculino y femenino.

Para Azamar Cruz (2015) las formas de asumir la vivencia del cuerpo son múltiples, esto para el autor:

"posibilita la existencia de masculinidades, que dan cuenta de la diversidad de vías que adoptan los sujetos con respecto de la vivencia de su cuerpo, su género y su sexualidad según su edad, la clase social, color de piel, creencias y los ámbitos en lo que éstos se desenvuelven, si bien condicionadas por su contexto e impelidas también por los obstáculos que éste crea". (Azamar Cruz, 2015:71)

Para Cantillo Barrio (2016) las nuevas masculinidades, “...surgen del debilitamiento del modelo patriarcal y heterosexual con jerarquía de poder de un sexo sobre el otro”. (Cantillo Barrio, 2016:97)

La misma autora cita a Soto Guzmán quien afirma que:

“...la nueva masculinidad es una forma de lucha de los hombres por la igualdad entre unas y otras en todos los espacios de la vida social, evitando la hegemonía masculina que impide la búsqueda de la equidad social...”. (Soto Guzmán, en Cantillo Barrio, 2016:97)

García (2015) plantea que el concepto de *nuevas masculinidades* se constituye como alternativa, como principio ético-político para la transformación y como práctica de resistencia al patriarcado. Según este autor las nuevas masculinidades son definidas como:

“prácticas de vivenciamiento de la masculinidad distantes y críticas frente a los patrones culturales del patriarcado, no solo en la dimensión personal, sino en la dimensión estructural, mediante el compromiso con la transformación del sistema mismo de las relaciones de género en sus dimensiones económica, política, simbólica, y cultural en un camino hacia la justicia y la equidad social”. (García, 2015:13)

García (2015) observa que las nuevas masculinidades emergen en la actualidad, ya que se aprecian nuevas prácticas distantes de la norma hegemónica, además de sostener que no existe una sola forma de ser varón. Según el autor, estas nuevas masculinidades se perciben en contextos urbanos, en jóvenes de mediana edad con nivel educativo medio-alto, que han establecido, de alguna manera, contacto con referentes de igualdad o con otros jóvenes rebelados al patriarcado. Visualiza este cambio como un proceso lento y dificultoso pero con una existencia concreta en las nuevas generaciones.

Boscán Leal (2008) alude a los reclamos feministas y de muchos varones por la redefinición de la masculinidad. Sostiene la necesidad de plantear modelos de masculinidad abiertos, plurales e integradores, inter e intragenéricos, como así también, inclusivos de la diversidad étnica. Define a las nuevas masculinidades como “nuevas masculinidades positivas”.

“Dicha categoría se ha utilizado para definir aquellas nuevas manifestaciones de la masculinidad que son catalogadas como positivas por su carácter

antisexista y antihomofóbico. La misma ha sido tomada de Ángels Carabí, quien la ha utilizado para el estudio, desde la perspectiva de género, de los nuevos modelos masculinos no convencionales, que actualmente se están conformando dentro del colectivo de varones. Sin embargo, los criterios que Ángels Carabí utiliza para definir las nuevas formas de masculinidad positivas, han sido ampliados y complementados con la incorporación de otros -formulados por distintos pensadores y pensadoras-, que se han considerado igualmente válidos y complementarios". (Boscán Leal, 2008:104)

A modo de cierre, planteamos que el recorrido teórico conceptual precedente nos permite observar que el patriarcado, en tanto ordenamiento político ideológico, condiciona y regula los modos de relacionarse entre las y los sujetos mediante la atribución de determinados comportamientos y roles definidos en función al sexo, afectando, en consecuencia, la vida de las y los sujetos y por ende las dinámicas entre estos.

Entendemos que los aportes brindados por los estudios de los géneros han posibilitado la discusión acerca de esta estructura, poniendo en claro, además, que es imposible hablar de género sin considerar a los varones, en función del carácter relacional que el término envuelve. Por lo antes expuesto, es que en este capítulo se buscó reflexionar acerca de las formas en que el patriarcado modela ciertas masculinidades hegemónicamente, pero, también, cómo van surgiendo nuevas masculinidades, en tanto imperativo contra-hegemónico a ese modelo.

En el siguiente capítulo se expondrán conceptualizaciones referidas a las nociones de Habitus y Representaciones sociales, a fin de lograr establecer, a posteriori, vinculaciones entre estos conceptos, la/s masculinidad/es y los estudiantes varones universitarios.

CAPÍTULO III: DEL HABITUS Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En este capítulo, inicialmente se presenta una síntesis acerca de los aportes de Pierre Bourdieu en torno al concepto de habitus, así como también, al respecto de su vinculación con el androcentrismo.

En un segundo momento, se exponen algunas aproximaciones relativas a la teoría de las representaciones sociales, dado que como sostiene Araya (2002) estas “*constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa*” (Araya, 2002:11) a la vez que se constituyen en sistemas de códigos, valores, principios orientadores de las prácticas, que definen la conciencia colectiva instituyendo las formas en que hombres y mujeres actúan en el mundo.

Pensar una posible relación de implicancia entre estas nociones, creemos, contribuye a la indagación de las representaciones sociales de la/s masculinidad/es presentes en los estudiantes varones de carreras humanístico-sociales de la UNLaM.

III.1. El concepto de habitus

El habitus dentro de la obra de Bourdieu, resulta uno de sus conceptos centrales. Refiere a él diciendo:

“...hablar de habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada”.
(Bourdieu, 1987:186)

Para Caston Boyer (1996) esta noción resulta clave en la teoría social de Bourdieu, dado que le permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas. Sostiene así que:

“A través de este concepto explica que unas y otras estructuras no solamente no están alejadas y no se extrañan unas a las otras, sino que son dos caras de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se sitúa y se inscribe al mismo tiempo e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas”. (Caston Boyer, 1996:81)

En tanto, Loïc Wacquant (2012) al respecto explica que:

“El habitus suministra a la vez un principio de socialización y de individuación: socialización porque nuestras categorías de juicio y acción provienen de la sociedad, son compartidas por todo aquellos que fueron sometidos a condiciones y condicionamientos sociales similares (así uno puede hablar de habitus masculino, habitus nacional, habitus burgués, etc.); individuación porque cada persona, por tener una única trayectoria y lugar en el mundo, internaliza un combinación inigualable de esquemas. Porque es al mismo tiempo estructurado (por los medios sociales del pasado) y estructurante (de las representación y acciones del presente), el habitus opera como “principio no elegido de todas las elecciones” guiando acciones que asumen el carácter sistemático de las estrategias incluso cuando no son el resultado de una intención estratégica son objetivamente “orquestradas sin ser el producto de la actividad organizada del director de orquesta”. (Loïc Wacquant; 2012, s/n)

Para Gutiérrez (2004), Bourdieu en su obra *Le sens pratique* (1980), declara la posibilidad de modificar los habitus y las prácticas, rescatando para ello la capacidad de invención e improvisación del agente social -Bourdieu no remite al actor social-. Resulta así que los habitus son:

“sistema de disposiciones duraderas y trasladables que, integrando experiencias pasadas, funciona en todo momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible la realización de tareas infinitamente diversificadas. Como resultado de la internalización de estructuras externas, el habitus reacciona a las demandas del campo de una manera aproximadamente coherente y sistemática (...) una matriz generadora históricamente constituida, institucionalmente fundada y por ende socialmente variable (...) el habitus es creativo, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras, que son la sedimentación encarnada de las estructuras sociales que lo produjeron (...) designa también una manera de ser, un estado habitual (especialmente del cuerpo) y, en particular, una disposición, tendencia, propensión o inclinación”. (Bourdieu, 1987:47)

De este modo se entiende al habitus como un sistema de disposiciones interiorizadas e incorporadas por el agente social, a lo largo de su historia, que le permiten pensar, actuar y

sentir de manera determinada. Es decir el agente social es activo en cuanto a la conformación del habitus. En palabras de Bourdieu:

“La noción de habitus explica el hecho de que los agentes sociales no sean partículas de materia determinadas por causas externas, ni pequeñas mónadas guiadas únicamente por razones internas, siguiendo un programa de acción perfectamente racional. Los agentes sociales son el producto de la historia, de la historia del campo social en su conjunto y de la experiencia acumulada por un trayecto dentro de un subcampo específico (...) los agentes sociales determinarán activamente, sobre la base de estas categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituidas, la situación que las determina. Se podría decir incluso que los agentes sociales son determinados sólo en la medida en que se determinan a sí mismos. Pero las categorías de percepción y apreciación que proporcionan el principio de esta (auto) determinación están a su vez ampliamente determinadas por las condiciones sociales y económicas de su constitución”. (Bourdieu, 1987:199)

Para Bourdieu, el habitus se manifiesta a través del “sentido práctico”, el cual refiere a la aptitud para actuar, moverse y orientarse de acuerdo a la posición ocupada en el espacio social, hecho que acaece sin una reflexión consciente, sino gracias al funcionamiento automático de las disposiciones adquiridas. En sus propias palabras, el autor, expresa:

“El habitus como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren (los agentes) a través de la experiencia durable de una posición en el mundo social. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y en los dos casos, estas operaciones expresan la posición social en la que el habitus se ha construido” (Bourdieu, 1987:156)

Bourdieu, en el avance de sus escritos, indica que el habitus es perdurable, pero no eterno. Esta nueva caracterización, ligada al hecho de tener en cuenta la cuestión de la invención, conduce al autor a postular que el habitus:

“...está constituido por un conjunto sistemático de principios simples y parcialmente sustituibles, a partir de los cuales pueden inventarse infinidad de

soluciones que no se deducen directamente de sus condiciones de producción”
(Bourdieu, 1987:135)

III.2. Habitus y androcentrismo

Retomando los análisis de Bourdieu, Posada Kubissa (2017) elabora una reconsideración teórico-crítica de las “relaciones entre los sexos”. A partir de ello, enuncia que el habitus es una “estructura estructurante” que desde el inicio está “generizada” y a la vez “generiza” los grupos sociales, los cuerpos, las instituciones, etc. Entiende que el cuerpo es la representación primaria del orden de género y por lo tanto, dentro de ese orden, es percibido como masculino o femenino, dando lugar así a la incorporación de la oposición de los géneros y su dualidad mediante la interacción con el cuerpo propio y la percepción de los otros cuerpos. Por esto, sostiene, *dos tipos de habitus complementarios y opuestos impregnan los cuerpos.*

Para Bourdieu, estas dos clases de habitus que conducen a clasificar todas las cosas y las prácticas en base a una reducción entre lo femenino y masculino, encierra una paradoja que consiste en que:

“ (...) son las diferencias visibles entre el cuerpo femenino y el cuerpo masculino las que, al ser percibidas y construidas de acuerdo con los esquemas prácticos de la visión androcéntrica, se convierten en el garante más indiscutible de significaciones y de valores que concuerdan con los principios de esta visión del mundo; no es el falo (o su ausencia) el fundamento de esta visión, sino que esta visión del mundo, al estar organizada de acuerdo con la división de género relacionales, masculino y femenino, puede instituir el falo, constituido en símbolo de la virilidad, del pundonor (nif) propiamente masculino, y la diferencia entre los cuerpos biológicos en fundamentos objetivos de la diferencia entre los sexos, en el sentido de géneros construidos como dos esencias sociales jerarquizadas”. (Bourdieu en Posada Kubissa, 2017:2)

Mediante esta dualidad naturalizada, las características de cada género y sus prácticas, se establecen de forma arbitraria a partir de oposiciones sociales. En palabras de Bourdieu “*una construcción social naturalizada*” que se presenta como ley natural (Bourdieu, 2000: 37). La clasificación arbitraria presente en el esquema binario donde está inscrita la dualidad masculino-femenina, postula Posada Kubissa (2017), “*constituye el habitus que realiza la*

dominación de la violencia simbólica entre dominadores (hombres) y dominados (mujeres)”. (Posada Kubissa, 2017:2)

III.3. Representaciones Sociales

Desde la teoría de las representaciones sociales elaborada por Serge Moscovici (1979), proveniente del campo de la Psicología Social, el interés se centra en comprender el proceso de conocimiento que los sujetos comparten como miembros de un grupo en relación al mundo que los rodea y, a la vez, comprender cómo estos sujetos logran desarrollar una forma de pensar y posicionarse en el mundo.

Dentro de esta teoría, Moscovici (1979) construye a mediados del siglo pasado la definición de representaciones sociales, con la pretensión de dar cuenta del proceso cognoscitivo de construcción y reconstrucción del mundo por parte de los sujetos sociales. Desde la conceptualización realizada por este autor, las representaciones refieren a las modalidades de conocimiento social a través de las cuales los sujetos interpretan y piensan la realidad cotidiana. En tanto, para Jodelet (1986) estas son definidas como:

“Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos”. (Jodelet, 1986:470)

Según este autor, el nivel elemental de las representaciones sociales es el acto de pensamiento por medio del cual el sujeto se relaciona activamente con un objeto. Representar, para él, es sustituir, *“poner en lugar de”*, pero la representación como tal no debe ser entendida simplemente un acto reproductivo. Tal como afirma Moscovici (1979) *“Representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblarlo, repetirlo o reproducirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto”*. (Moscovici, 1979:39)

Siguiendo a ambos autores, es posible plantear que al representar algo no solo se restituye de manera simbólica lo ausente, sino que la representación tiene significado para un otro, es decir, surge una dimensión de interpretación. Jodelet (1986) dirá que de allí deriva el carácter constructivo de la representación, a la vez que se establece su autonomía y su naturaleza creativa en términos sociales e individuales. Asimismo, indica que de *“la actividad intelectual representativa”* surgen distintivamente cinco características de la representación:

- *Invariablemente representa un objeto.*
- *Posee carácter de imagen y la propiedad de intercambiar percepción, pensamiento y concepto.*
- *Tiene una naturaleza simbólica y significativa.*
- *Posee propiedades constructivas.*
- *Está dotada de un carácter autónomo e innovador.* (Jodelet, 1986:478)

Moscovici (1988) en su definición acerca de las representaciones sociales sostiene que estas:

“...se refieren a los contenidos del pensamiento cotidiano y la reserva de ideas que le dan coherencia a nuestras creencias religiosas, ideas políticas y las conexiones que creamos tan espontáneamente como respirar”. (Moscovici, 1988:214)

Por tanto, las representaciones sociales resultan una forma de conocimiento específico que circula en los intercambios cotidianos, siendo su característica principal la de ser un conocimiento de tipo práctico orientado a la explicación, comprensión y dominio de los hechos de la vida cotidiana que a la vez interviene en la construcción social de la realidad.

Por otra parte, para Moscovici (1979) *“una representación no es simplemente una imagen, una huella que la realidad o el objeto imprimen, dejan en el sujeto”* (Moscovici, 1979:31), sino que, por el contrario, las representaciones suponen procesos de reconstrucción en un contexto de acciones e interacciones que recrean y modifican activamente al objeto.

Para Moscovici (1979) revelar lo social de una representación implica ubicarse en el proceso de producción de las representaciones. Explica, además, que este es un proceso colectivo, pues la representación contribuye en la formación de las conductas y en la orientación de las comunicaciones sociales. Según su definición, las representaciones son: *“una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”.* (Moscovici, 1979:17)

El autor alude, además, a las teorías científicas como punto de partida y fuente privilegiada de las representaciones sociales (Moscovici, 1993). Explica que cuando una teoría científica se transforma en una representación social, lo hace porque socialmente existe la necesidad de generar comportamientos o visiones compartidas acerca del estado de conocimientos sobre la realidad. Dado que los razonamientos científicos no son aplicables per se como respuesta a los problemas de la vida cotidiana del sujeto, resulta necesario un *“cambio de nivel y de organización del saber, de los métodos intelectuales”* (Moscovici, 1979:52) de forma tal que

resulte posible adaptar la ciencia a la sociedad y la sociedad a la ciencia y por ende a las realidades que ella revela. Literalmente expresa:

“La representación, al permitir la traducción de muchos conflictos normativos, materiales, sociales, arraiga los materiales científicos en el mundo circundante ampliado de cada uno. Al mismo tiempo, motiva y facilita la transposición de conceptos y teorías consideradas esotéricas al plano del saber inmediato e intercambiable y, por este hecho, aquellos se convierten en instrumentos de comunicación. Por una parte, la representación sustituye a la ciencia y, por otra, la constituye (o reconstituye) a partir de las relaciones sociales que implica; por tanto, por un lado, a través de ella, una ciencia recibe un doble, como una sombra extendida sobre el cuerpo de la sociedad y, por otro lado, se desdobra en lo que es fuera del ciclo y dentro del ciclo de las transacciones e intereses corrientes de la sociedad”. (Moscovici, 1979:53)

Por consiguiente, una representación social resulta operativa en tanto se construya a partir de la necesidad colectiva de hacer familiar lo extraño e integrarlo trasladando el contenido de la ciencia a la realidad cotidiana donde interactúan los sujetos sociales.

Explica Moscovici (1979) que los mecanismos a través de los cuales se elabora y describe el funcionamiento de una representación social son dos: la objetivación y el anclaje.

La objetivación como proceso, para el autor, permite:

“hacer real un esquema conceptual» al construir un cuerpo de conocimientos en relación con un objeto de representación. Mediante el proceso de objetivación el lenguaje y los conceptos científicos pasan al lenguaje corriente. Al objetivar un contenido científico la sociedad ya no se ubica respecto a ese contenido sino en relación con una serie de fenómenos transplantados al campo de la observación inmediata de los sujetos sociales”. (Moscovici, 1979:75)

Se desprende de lo anterior, que el sujeto se vale de este dispositivo de objetivación para hacer concretas las realidades abstractas y, de este modo, poder interactuar en su cotidiano.

Jodelet (1986), en tanto, plantea que en el proceso de objetivación es posible distinguir tres fases en cuanto a las operaciones mentales presentes en la producción de una representación:

“a) Selección y descontextualización de los elementos.... b) Formación de un núcleo figurativo, donde una estructura de imagen reproducirá de manera visible una estructura conceptual... c) Naturalización: el modelo figurativo permitirá concretar...adquiere un estatus de evidencia... integra los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común”. (Jodelet, 1986:483)

Además, con respecto al “anclaje”, el autor dirá:

“Este segundo proceso se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención social se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos.... Sin embargo, el anclaje implica otro aspecto.... se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema....Ya no se trata, como en el caso de objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento construido.

(...) El proceso de anclaje se descompone en varias modalidades, que permiten:

- (1) Comprender cómo se confiere el significado al objeto representado.*
- (2) Comprender cómo se utiliza la representación del mundo social, marco e instrumento de conducta.*
- (3) Comprender cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionados con la representación”.* (Jodelet, 1986:486)

Moscovici (1986), en tanto, definirá el anclaje como *“la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad”* (Moscovici, 1979:121)

Siguiendo al autor, se distingue que los procesos de la clasificación y la denominación resultan fundamentales para el anclaje. En sus palabras:

“Clasificando lo inclasificable y denominando lo innombrable, somos capaces de imaginarlo, de representarlo (...) revelando así nuestra teoría de la sociedad y la naturaleza humana (...) Categorizar consiste en seleccionar un paradigma entre los que llevamos en la memoria, estableciendo una relación positiva o negativa hacia él. Esto puede hacerse generalizando o particularizando.

Generalizamos cuando elegimos un rasgo al azar, para usarlo como categoría; particularizamos cuando el objeto examinado se considera una divergencia respecto al prototipo”. (Moscovici, 1993:30)

Después de esto resulta claro que el anclaje, básicamente, consiste en nombrar y clasificar las cosas, cuestiones más que necesarias dado que *“aquello que permanece sin nombre o sin ser clasificado es algo no-existente, extraño a nosotros y, al mismo tiempo, amenazante”*. (Moscovici, 2000:42)

Para concluir este recorrido teórico, apelamos a Villarroel (2007) quien sintetiza lo antes desarrollado, exponiendo que:

“La representación y su objeto se enraízan en lo social de acuerdo al significado y la utilidad que se les confiere desde la sociedad. El proceso de anclaje permite integrar cognoscitivamente el objeto representado dentro del sistema de pensamiento que le preexiste. (...) El anclaje y la objetivación mantienen una relación recíproca. La combinación de estos procesos nos permite comprender, hacer inteligible la realidad y, al hacerlo, crea un conocimiento social que es funcional para la orientación de la dinámica de las interacciones y situaciones de la vida cotidiana”. (Villarroel, 2007:446)

Tras el recorrido presentado en cuanto a las representaciones sociales y al concepto de habitus, resta a modo de cierre del presente capítulo, pensar si resulta posible establecer una relación de implicancia entre estas nociones. Respuesta que hallamos en los aportes de Piñero Ramírez (2008), quien nos dice al respecto:

“Las representaciones sociales son un conocimiento constituido que funciona de forma práctica porque determina la manera en que el agente se acerca a esta realidad, a modo de anteojos que guían la percepción y la acción; en esta medida, el agente, al contar con grandes cantidades y tipos de información a su alcance, selecciona y se apropia de aquella que le resulta más oportuna o familiar según la naturaleza del habitus que le es propio. Al mismo tiempo, las propiedades de la información que se apropia influyen en la construcción de ese habitus, pues esa información adquiere un carácter individual al ser incorporada”. (Piñero Ramírez, 2008:14)

Por otra parte, la misma autora, basándose en Abric, enuncia que:

“(...) una de las funciones de las representaciones sociales consiste en que guían los comportamientos y las prácticas y que producen un sistema de anticipaciones y expectativas; por tal motivo, es uno de los elementos que se encuentran en la base de las prácticas sociales. Podemos afirmar que las representaciones sociales que el agente posee acerca de la infinidad de objetos que le rodean conforman un segmento de su habitus; al cumplir una función orientadora de las prácticas sociales, las representaciones guían las acciones que un agente realiza en torno a un objeto en particular.(...) Las estrategias que un agente pone en juego al tomar decisiones y al actuar respecto a cualquier objeto o situación de su realidad social, están en función de sus representaciones sociales y del habitus que éstas contribuyen a generar”. (Piñero Ramírez, 2008:15)

Parafraseando a la misma autora, concluimos en que las nociones acerca de las representaciones sociales y de habitus no sólo están implicadas, sino que también ambas se hallan amalgamadas en la construcción de las identidades sociales y en el origen de las prácticas sociales. En este sentido hallamos que estudiar los habitus masculinos (percepciones, disposiciones para actuar, sentir, pensar) en los estudiantes varones, es inescindible del estudio de sus representaciones sociales acerca de la masculinidad, y por ende, es imprescindible analizar el contexto en el que este se desenvuelve, en especial el comunicativo.

En este estudio, el contexto universitario, y más específicamente el escenario de la UMLaM, resulta central para indagar las representaciones acerca de la masculinidad presentes en varones universitarios y los efectos de la formación universitaria en su construcción, cuestiones que serán abordadas en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO IV: ACERCA DE LA UNIVERSIDAD, LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA, LOS GÉNEROS Y LAS MASCULINIDADES

“Una universidad al servicio de un proyecto de nación democrático y popular es una universidad comprometida con la producción rigurosa de saberes. Una universidad abierta a cambiar el mundo debe ser, ante todo, una universidad dispuesta a cambiarse a sí misma”. Pablo Gentili.

IV.1. Universidad y formación universitaria

La Educación Superior Argentina está conformada por un sistema de estructura binario, que comprende en su interior, tanto a la Educación Superior universitaria (universidades e institutos universitarios) como a la no universitaria o terciaria (formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística).

En lo que concierne a la enseñanza superior universitaria, esta es impartida por las universidades nacionales, provinciales y privadas reconocidas por el Estado, así como por los institutos estatales y/o privados reconocidos que integran el Sistema Universitario Nacional.

Al referir a las universidades, hacemos alusión a un sistema de enseñanza superior e investigación, conformado por distintas facultades que legitiman la formación de capital humano de grado y posgrado. En tanto que, como institución de enseñanza superior universitaria, desarrolla su actividad a partir de diversas áreas disciplinarias, hallándose orgánicamente estructurada en facultades, departamentos o unidades académicas.

Para Gentili (2005), las universidades se erigen como un bien público, cuya especificidad reside en:

“ser la institución que liga el presente con el mediano y largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye”. (Gentili, 2005:53)

Entendemos, en base a tal especificidad, que estas ocupan un lugar preponderante en el sistema educativo de cada país, dado que tienen a su cargo la producción y reproducción de conocimientos, así como la formación de profesionales a nivel académico, científico,

humanístico y en valores. Cabe preguntarnos, entonces, a qué se alude al referir al concepto de “formación” en el ámbito universitario.

Etimológicamente la palabra “formación”, proviene del vocablo latino “formatio” que significa: “acción y efecto de formarse”. La Real Academia define a la formación como: “adiestrar, educar”, consecuentemente es posible observar cierta homologación entre formación y educación. Entre los referentes teóricos del campo de las ciencias de la educación y la pedagogía se aprecian, en cuanto a formación, diversas definiciones, entre ellas:

- Para Gadamer (1992) la formación refiere a algo *“más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética.”* (Gadamer, 1992:39). En este caso la formación alude a un proceso de apropiación interno por parte del sujeto.
- Develay (1987), en tanto, plantea que la formación *“es una educación que se materializa por una cierta visión de aprendizaje y del rol del docente”* (Develay, 1987:38) entendiéndose que desde allí surgen los contenidos y modalidades de la formación que luego serán impartidos.
- Díaz Barriga (1993) afirma que *“la formación es una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura”* (Díaz Barriga, 1993:43), en este sentido, la formación visibiliza la cultura posibilitando su recreación.

En tanto que, al remitir específicamente al contexto de la educación superior, con respecto a la definición de formación universitaria, hallamos varias conceptualizaciones. Pupiales Ruano (2014) alude al proceso formativo en la educación superior, entendiéndolo que este *“implica la formación del espíritu científico, la preservación de la cultura y el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo, entre otros”*. (Pupiales Ruano, 2014:271)

Desde la perspectiva de Rojas Moreno (2008):

“la formación universitaria se delimita y caracteriza como proceso y producto del enlace entre el modelo de desarrollo socio–económico, la política educativa y el modelo de universidad, lo cual se evidencia en la presencia de juegos complejos y cambiantes de procesos convergentes y divergentes entre lo social, lo institucional, lo disciplinario y lo académico”. (Rojas Moreno, en Alcántara Santuario, 2008:21)

Horruitiner (2006) por su parte, plantea que:

“el concepto ‘formación’, en la educación superior, se utiliza para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado (o de grado, como se le denomina en algunos países) como los de posgrado”. (Horruitiner, 2006:18)

Según Aponte (2016) la formación universitaria se considera:

“como parte de la socialización de convivencia en la sociedad para el crecimiento y mejoramiento de las personas. La misma consiste en: el proceso de intervención deliberado que trata de influir, directa o indirectamente, en las personas para que puedan mejorar en lo que se refiere a los procesos de conocerse y construirse a sí mismos. La deseabilidad, pertinencia y viabilidad de dicha transformación viene condicionada por tanto por el contenido de la intervención formativa como por la manera en que dicho proceso se lleva a cabo. La vida estudiantil, por su parte, presupone la interacción de las experiencias en el hogar, la comunidad, la universidad, el trabajo y vivencias sociales y culturales, tanto de grupo, como personales, durante los estudios universitarios, que inciden en la trayectoria de la vida de los egresados”. (Aponte, 2016: s/n)

En tanto, Llerena Companioni (2014) sostiene que:

“En la educación superior, la formación tiene que ver no solo con brindar los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, precisa también, tener en cuenta otros aspectos importantes, para cuya comprensión se utiliza el concepto de “dimensión”, el cual supone la caracterización parcial de cada uno de los procesos que, en su integración, garantizan el objetivo de asegurar la formación integral del y de la estudiante. Las tres dimensiones consideradas para el proceso de formación profesional son la instructiva, la educativa y la desarrolladora. Para la preparación de un profesional se hace necesaria su instrucción, por ello la dimensión instructiva es una de las que integran el concepto de formación, lo cual supone dotar al educando de los conocimientos y las habilidades esenciales de su profesión y prepararlo para emplearlas al desempeñarse como tal, en un determinado puesto de trabajo. Sin embargo, no

basta la instrucción para garantizar el eficaz desempeño laboral una vez egresados de la institución universitaria. Se necesita también de la actualización de dicha instrucción en relación con el estado actual del desarrollo de la profesión de que se trate, esta es una premisa importante —aunque no la única— para que el profesional en formación se halle en condiciones de utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos en la solución de los problemas que se le presenten como parte de su actividad laboral.

(...) en cuanto a la dimensión desarrolladora su esencia es el vínculo entre el estudio y el trabajo. Al propio tiempo, no puede hablarse de formación integral si el número de conocimientos y habilidades aprendidas en el tránsito por la universidad y su eficaz aplicación en el puesto de trabajo, no van acompañados de cualidades y virtudes en la personalidad del profesional que le permitan conducirse con éxito en la sociedad en la cual vive.

(...) es necesario que el aumento de conocimiento vaya acompañado de un aumento de sabiduría. Solo si el profesional está dotado de valores que sustenten un desempeño justo, honrado, ético y moral será posible que ponga sus conocimientos al servicio de la sociedad y en beneficio de ella. La dimensión del proceso de formación profesional que guarda relación con el desarrollo de valores y actitudes es la dimensión educativa.”. (Llerena Companioni, 2014:5-6)

Entendemos que la universidad, según el marco precedente, se halla frente al reto de desarrollar procesos formativos académicos y de especialización disciplinar que permitan al profesional que egresa de ella contar con competencias básicas, ciudadanas y laborales que posibiliten su inserción en el mundo del trabajo, a la vez que contribuir al bien social. Para ello, Rivero Cornejo (2000) propone:

“En primer lugar, la consideración de un cambio profundo en materia de formación debe consistir en una transformación completa de los currículos de estudio. (...) los currículos necesitan enfatizar tanto los aspectos de relación con el mercado futuro de trabajo, como aquellos que tienen que ver con el enriquecimiento personal, la formación valórica profunda del individuo. Hoy en día necesitamos mejores profesionales en el sentido de su formación integral valórica; es decir, precisamos crear un profesional con fortaleza humanista, en cuya preparación se integren los conceptos de eficiencia y eficacia, pero en

donde también ocupe un lugar la solidaridad, el entendimiento de una misión social y prevalezca una ética acorde a lo que la sociedad espera de la inversión efectuada por el conjunto en cada uno. Este objetivo –que es tan indispensable en vista de nuestra visión del proceso de desarrollo en forma integral—sólo puede lograrse incluyendo materias afines en forma transversal a los currículos de formación universitaria. Nada se saca con tener un curso de ética o uno de naturaleza humanista o sociológica, cuando se trata de un electivo de tercer o cuarto año; la cuestión reside en que estas perspectivas se adentren suficientemente en la formación que reciben los estudiantes universitarios en todas sus cátedras, así requiriendo una revisión profunda del sistema de educación que tenemos. En otras palabras, se requiere más transversalidad formativa. Es indudable, además, que la preparación de este tipo de profesional coloca a la universidad nuevamente, en el ámbito de la función pública que le es propia en forma concordante con su misión social (...). (Rivero Cornejo, 2000:1)

Todo el recorrido expuesto en torno a la formación universitaria pone en evidencia las controversias y puntos de vista diferentes que existen en torno a ella, en cuanto a si esta debe orientarse principalmente al futuro desempeño profesional, y por tal, la formación universitaria ligada a las exigencias de los procesos del mundo del trabajo, o si el acento debe colocarse en los aprendizajes académicos y formativos mas integrales y valorativos. Para los propósitos de este trabajo, se considera a la formación universitaria, en coincidencia con Zabalza (2006), como un proceso de crecimiento y mejora de los sujetos, consistente en:

“el proceso de intervención deliberado que trata de influir, directa o indirectamente, en las personas para que puedan mejorar en lo que se refiere a los procesos de conocerse y construirse a sí mismos. La deseabilidad, pertinencia y viabilidad de dicha transformación viene condicionada por tanto por el contenido de la intervención formativa como por la manera en que dicho proceso se lleva a cabo”. (Zabalza, 2006:2)

Entendida en este sentido, la formación universitaria, integra contenidos y dimensiones que los y las estudiantes desarrollarán como resultado del proceso de formación universitario que incluye la vida académica y estudiantil. Contiene, de este modo, posibilidades de desarrollo personal integral, conocimientos de la cultura académica y profesional, habilidades para la

futura intervención, valores, actitudes y enriquecimiento de experiencias a partir de la articulación de los aprendizajes académicos y su participación en el ámbito institucional y con su entorno.

IV.2. Universidad, géneros y masculinidades

La “*Declaración y Plan de Acción sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*”, emitida en la provincia de Córdoba en 2018, tras el cierre de la *III Conferencia Regional de Educación Superior*, destaca que las universidades deben comprometerse con la transformación social, económica y tecnológica de la región atentas a una perspectiva de desarrollo humano sostenible a la vez que asumiendo su compromiso con sociedades más justas e igualitarias. Tal declaración expresa literalmente entre sus fines: “*La educación, la ciencia, la tecnología y las artes deben ser un medio para la libertad y la igualdad, garantizándolas sin distinción social, género, etnia, religión o edad*”. Entendemos, a partir de lo expuesto, que implicar el enfoque de igualdad de Géneros en la Educación Superior se erige como una necesidad. Sin embargo, al pretender revisar las prácticas y procesos formativos educativos, como relaciones de géneros, la universidad emerge como escenario reproductor de un orden social hegemónico. Tal como sostiene Barrancos (2019):

“Muy probablemente uno de los ámbitos menos sensibles a la evidencia de las relaciones asimétricas entre varones y mujeres, y hasta uno de los más atrasados en la comprensión de la malla de la estructura transhistórica del patriarcado, haya sido hasta hace poco el de las casas de altos estudios”. (Barrancos, 2019:1)

Diversas investigaciones confirman lo dicho por la autora, señalando la existencia y persistencia de estereotipos de género en la universidad que delimitan territorios femeninos o masculinos y los reproducen a través de la legitimación de profesiones socialmente asociadas como pertinentes a varones o mujeres que transitan diferentes carreras universitarias. Por otra parte, han comprobado que el acceso a los cargos de poder en estas casas de estudio mayoritariamente sigue en manos de varones, lo cual a las amplias deja entrever los atravesamientos y la naturalización de las desigualdades de género fundadas en el modelo patriarcal hegemónico. Para Torricella (2015)

“Es necesario que toda política universitaria esté cruzada por una perspectiva de derechos humanos respetuosa de las normativas que tanto nos costaron conseguir: la Ley de educación sexual integral, la Ley de protección contra la

violencia hacia las mujeres y la Ley de identidad de género, por nombrar las tres más relevantes, que son hoy de cumplimiento obligatorio y deben orientar la comprensión de los vínculos y los saberes que circulan por la institución. Parece una tarea fácil, menor, pero no lo es. Representa un desafío enorme para todas las costumbres y currículas académicas, responsables de seguir reproduciendo la cultura patriarcal y la heterosexualidad obligatoria. La violencia, la discriminación y la desigualdad necesitan ser abordadas por distintas instancias y ciertamente la universidad es una de ellas. No sólo desde el punto de vista operativo, es decir, definiendo el tratamiento institucional que deben tener aquellas situaciones que involucren a las personas que transitan por ellas. Sino también desde la docencia y la investigación”. (Torricella, 2015: s/n)

Entendemos pues, que para concretar tales aspiraciones igualitarias en materia de géneros, se requieren rupturas en las estructuras políticas y de gobernanza de tales instituciones, así como rupturas que en el nivel de la producción y transferencia de conocimientos aborden las nuevas perspectivas de los géneros. Tal como sostiene Mayorga (2018):

“Para que sea real el cambio de estructura de la Universidad se requiere de Rectores que fomenten y apoyen la innovación o mejora de políticas públicas, evaluaciones a nivel de estudiantes y docentes, campañas informativas a nivel de la Universidad y la Sociedad que le rodea, creaciones de plataformas virtuales gratuitas asociado a temas de igualdad de género.

La participación activa de los rectores es fundamental para ejercer una cultura de igualdad de género, la motivación y apertura a que docentes accedan a posgrados, seminarios, talleres, la continua y permanente asesoramiento en pedagogías orientadas a la igualdad de género, al entregar los recursos y espacios apropiados para los docentes es mayor, el logro positivo en los resultados”. (Mayorga, 2018:143)

Para Barrancos (2019) la investigación centrada en los análisis de géneros y sexualidades se constata gradualmente en las universidades argentinas, pero queda aún pendiente la modificación de la currícula de grado. Acordamos con la autora y sostenemos que efectivizar tal tarea permitiría a los y las docentes interpelar sus formas de pensar los géneros, así como revisar sus prácticas docentes en función de generar concientización en el tema de la igualdad

a través de los procesos de formación universitaria que aquellos desarrollan frente a sus alumnos/as.

Por consiguiente, el desafío de los y las docentes universitarios consistiría en desarrollar procesos de formación integral donde la transversalización de los contenidos de cátedra esté ligada a la enseñanza de la igualdad de los géneros, desocultando las relaciones de opresión y discriminación que el patriarcado históricamente ha impuesto a hombres y mujeres.

Creemos firmemente en la necesidad de transformar las asimetrías de las relaciones de género instituidas y anquilosadas a través de viejas prácticas en la formación universitaria, dado que reconocemos los intersticios abiertos por nuestros y nuestras jóvenes universitarias donde se filtran y puján las luchas reivindicatorias feministas, antipatriarcales y decolonizantes que hoy propugnan. Como sostiene Morgade (2019):

“Lo que los feminismos y los movimientos de la disidencia sexual han estado mostrando es que los procesos de violencia, de discriminación, o de segregación también se producen adentro de las universidades. Las universidades como espacios educativos no solamente no pueden dejarlo pasar, sino que además tienen que tomar decisiones, porque en las aulas universitarias se están formando profesionales en todos los campos que también tienen que compartir un sentido ético en su campo profesional. Y la ética de los derechos humanos y la ética del respeto por las identidades sexo genéricas y la ética antiviolencia, son parte de una ética central en la formación de profesionales en las universidades”. (Morgade, 2019: s/n)

Conscientes del desafío que se nos presenta en las universidades, dada la convivencia de diversos modelos en torno a las relaciones de género, producto de la impregnación simbólica del patriarcado, insistimos en promover interpelaciones en pares y estudiantes convencidos/as en que este es el camino para alcanzar una sociedad más justa.

IV.3. La UNLaM como marco institucional

Según Accinelli (2015) la expansión del sistema universitario en el conurbano bonaerense se produce en tres momentos diferenciados: la década del 70', el primer periodo de gobierno Menemista (1989-1995) y la etapa del gobierno Kirchnerista. Es en el segundo momento, es decir durante el periodo de gobierno de Carlos Menem, donde nace la Universidad Nacional de

La Matanza (1989) sumándose a partir de entonces al grupo de las Universidades del Conurbano Bonaerense.

Agostino (2010) recupera el origen de la UNLaM y expone que:

“En el año 1989 el Congreso aprobó el proyecto de fundación de la Universidad Nacional de La Matanza, transformándose en Ley N° 23.748 publicada en el Boletín Oficial el 23 de octubre de 1989. El texto del proyecto de Ley fue tratado en el Congreso Nacional, con dictamen favorable por las Comisiones de Educación Especializada y Presupuesto y Hacienda el 14 de julio de 1989, y que apareció como parte del Orden del Día N° 1081 en la Cámara de Diputados y en el Orden del día N° 336 en Senadores. Se convierte en Ley N° 23748, sancionada el 29 de septiembre de 1989 y promulgada en octubre del mismo año”. (Agostino, 2010:37)

El funcionamiento de la UNLaM se inicia el 4 de julio de 1990, adoptando como estructura académica, la constituida por Departamentos. Agostino (2010) define a estos como:

“grandes unidades de docencia e investigación. Cada uno de ellos agrupa disciplinas afines y provee del cuerpo docente a las distintas carreras. También es responsable del proceso enseñanza- aprendizaje al tiempo que estimula la vocación investigadora”. (Agostino, 2010:38)

Inicialmente se conformaron tres Departamentos: Ciencias Económicas, Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas y Humanidades y Ciencias Sociales. Su primer ciclo lectivo se inició en 1991 con el dictado de las licenciaturas de Administración, Contador Público y Trabajo Social, todas con ofertas de título intermedio. En tanto, se elaboraban los planes de estudio correspondientes a las carreras contenidas en el Departamento de Ingeniería. En 1992 con el inicio de su segundo ciclo lectivo se ocupa la actual sede universitaria y se incorporan las carreras de Ingeniería y Técnico Universitario en Comercio Exterior.

Así, la UNLaM se erigió y abrió sus puertas dentro de un contexto donde se intentaba superar los perjuicios que la dictadura militar había ocasionado a las universidades nacionales en la década anterior. Hemos de vincular su nacimiento a hechos sucedidos a partir de la recuperación democrática en 1983, donde la Educación argentina comenzó a revisar y recomponer las consecuencias de los avasallamientos que había infringido el gobierno de facto. Recordemos que en 1984, bajo el gobierno del Dr. Raúl Alfonsín, se había convocado el Congreso

Pedagógico, a fin de discutir las problemáticas educativas en todos los niveles. Por otra parte, en 1985, se creó el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) a través del decreto N° 2.461/85 y en 1988, se sancionó y promulgó la Ley N° 23.569 acerca del Régimen Económico Financiero de las universidades nacionales. Finalmente en 1989, dentro de este escenario, veremos nacer a la UNLaM.

Su primera década de vida se desarrollará enmarcada en una coyuntura de tinte neoliberal, caracterizada por la reforma estructural del Estado, la privatización de las empresas nacionales, la desregulación económica y el desfinanciamiento de las áreas de educación, salud, seguridad y trabajo. Hechos que, consecuentemente, generaron condiciones de asimetría e inequidad en la población, aumento de la pobreza, desempleo, deterioro de las industrias nacionales, fragmentación de los lazos sociales y exclusión social.

No ajenas al neoliberalismo, las universidades argentinas, sufren su impacto a través de la sancionada Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) en 1995, la cual concibe a la educación como un servicio, habilita la posibilidad del arancelamiento y diversifica las ofertas brindadas por estas instituciones. Este nuevo marco legal instaló una Reforma universitaria, mediante la cual se creó, tal como plantea Accinelli (2015), “*un ámbito público gubernamental de fiscalización y control (la Secretaría de Políticas Universitarias) y un ámbito de evaluación y acreditación (la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU)*”.

La UNLaM transita este período arraigándose en el partido, a la vez que recibe en sus instalaciones a cientos de jóvenes caracterizados/as por ser primera generación de estudiantes universitarios/as que, en su mayoría, son residentes del propio partido donde se asienta esta universidad. Tal hecho le permite a la UNLaM cumplir con su objetivo de retener y asentar a la población joven del ámbito local.

Al cumplir su primera década, la UNLaM, crece y se desarrolla en un escenario nacional y local que se complejiza y tensiona. El advenimiento de los primeros años del nuevo siglo acarrearán consigo estallidos, saqueos y piquetes. El gobierno de entonces, en manos de Fernando De la Rúa, incapaz de contener la crisis social, declina en 2001 su poder ante el reclamo de la población. Así, Argentina transitará su gobierno en manos de cinco presidentes: Fernando De la Rúa, Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saá, Eduardo Camaño y Eduardo Duhalde.

Llegado 2003, la asunción de Néstor Kirchner implicará en los años venideros, no sólo la recomposición de la autoridad presidencial, sino también la recuperación económica y la restitución de derechos ciudadanos. Obra que continuará en los dos periodos gubernamentales siguientes (2007-2015) la presidenta, Dra. Cristina Fernández de Kirchner.

En este marco, las políticas universitarias tuvieron como eje prioritario la inclusión social, habilitando, además, la creación y nacionalización de nuevas universidades del conurbano

fomentando el arraigo local. Es de destacar la implementación de becas y estímulos estudiantiles, así como el aumento de las partidas presupuestarias, el fomento de la investigación científica y la repatriación de investigadores/as. Cabe señalar que, si bien en ese contexto no se llega a reemplazar la Ley de Educación Superior, sí se introducen reformas a partir de las cuales se concibe a la Educación Superior como derecho, garantizándose su gratuidad y el acceso irrestricto.

El cambio de gobierno acaecido en 2015 encontrará a la UMLaM cumpliendo sus primeros 26 años de existencia. En este ciclo político, encabezado por Mauricio Macri, se retrotraerán los derechos adquiridos en la gestión anterior y se empobrecerá a distintas capas de la población, reactivando los principios del neoliberalismo. En cuanto a la Educación Superior, el gobierno nacional y provincial durante su gestión (2015-2019) embaten contra ella, denostando y subestimando a la universidad pública, a la vez menospreciando el derecho de los sectores populares a su acceso: *“¿Es de equidad que durante años hayamos poblado la Provincia de Buenos Aires de universidades públicas, cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?”*, expresaba en 2018, la por entonces gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal.¹

Es en ese marco de lógica empresarial, sostenido por el gobierno macrista, donde se impulsará el recorte presupuestario destinado a las universidades, la ciencia y la investigación.

La transición de un gobierno Neoliberal como el macrista hacia uno de corte Nacional y Popular encarado en diciembre de 2019 por el Dr. Alberto Fernández y la Dra. Cristina Fernández de Kirchner, halla a UNLaM en el festejo de su tercera década de vida.

Actualmente, el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, central para el interés de esta investigación, cuenta con 5 carreras de grado y una tecnicatura: Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Relaciones Laborales, - Licenciatura en Relaciones Públicas, Tecnicatura en Ceremonial y Protocolo y Profesorado y Licenciatura en Educación Física. La estructura curricular de dichas carreras (exceptuando la Licenciatura en Educación Física) se conforma por un Ciclo de Estudios de Formación Inicial (CEFI) en Ciencias Sociales, que imparte asignaturas comunes y una específica a cada carrera; un ciclo Intermedio a través del cual se accede al título de Técnico y el Ciclo Superior que otorga la titulación de Licenciado.

IV.4. Perspectiva de género en la UNLaM.

¹ Vidal, María E. Ciclo de Conferencias “Como veo a la Argentina”. Rotary Club de Buenos Aires. 30 de mayo de 2018.

Nuestro país cuenta con marcos normativos de avanzada en lo que respecta a los géneros, ejemplos de ello resultan la Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, la Ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario y la Ley N° 26.743 de Identidad de Género. Leyes que han surgido como respuesta a las demandas enunciadas por nuestra sociedad y la voluntad política de satisfacerlas, tras largos años de lucha.

La universidad no es ajena a los procesos de transformación social aunque las acciones ligadas a los mismos se desarrollen en su interior con lógicas y tiempos propios. En el ámbito de la UNLaM las acciones orientadas al género y a las violencias de género han surgido gradualmente y continúan gestándose con la implicancia de distintos actores interesados en la búsqueda de nuevas formas de entender y actuar frente a estas cuestiones.

Al respecto de la puesta en marcha de actividades de capacitación, prevención y asistencia vinculadas a la temática dentro de esta casa de altos estudios, se exploraron para esta investigación, aquellas que fueran llevadas a cabo por los distintos departamentos que conforman la universidad dentro del período comprendido entre los años 2013 y 2017. En este marco se observa que, en su mayoría, las actividades ejecutadas se orientan hacia la capacitación y la prevención, notándose como una debilidad el desarrollo de acciones de asistencia. Debilidad que se refuerza al observar que la UNLaM aún no forma parte de la Red Interuniversitaria de Género y Contra las Violencias creada y puesta en marcha en nuestro país en el año 2015.

Dentro del abanico de actividades llevadas a cabo durante 2013 destaca la realización de la Mesa redonda y debate sobre los derechos de la mujer y su implicancia en las carreras de salud organizado por el Departamento de Ciencias de la Salud, la Jornada y Debate sobre el acceso a la Justicia para víctimas de violencia de género desarrollada en el marco de la Especialización en Magistratura de la Escuela de Justicia de la UNLaM y la jornada de reflexión y debate sobre la prostitución, la trata de blancas y el Síndrome de Estocolmo organizada de manera conjunta por la UNLaM y La Red Nacional de Alto al Tráfico y la Trata (RATT ARGENTINA).

En 2014, en articulación con el Área de Educación del distrito, la universidad organiza conferencias y muestras acerca del rol femenino y la violencia escolar, concretándose así la Conferencia sobre “Intervención en situaciones conflictivas en el escenario escolar” organizado por el Departamento de Ciencias de la Salud de la UNLaM en coordinación con la Fundación Sociedad de Pediatría Argentina (FUNDASAP), el Círculo Médico de La Matanza y los/as inspectores educativos de las regiones I, V y VI de nivel inicial, primario y secundario junto con la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada.

Por otra parte, desde la Coordinación de Educación Artística de La Matanza, junto a la universidad, se promueve el homenaje al Día internacional de la Mujer emplazando en el Salón

Frida Kahlo de esta Casa de Altos Estudios, una muestra de obras de arte que reflejan distintas visiones sobre el rol femenino en la sociedad. Cabe mencionar, por último, la campaña de prevención contra la violencia en el noviazgo, llevada adelante desde la Lic. en Enfermería de la UNLaM.

En el transcurso de 2015 las actividades que giraron en torno al tema comprendieron Campañas fotográficas, Cine debate, Capacitaciones, Adhesión a movilizaciones, Charlas y Jornadas especiales.

Así, en abril de 2015, se desarrolló la Campaña fotográfica y Cine debate contra la violencia a las mujeres y la comunidad LGBTIQ+² en el marco de la denominada Semana contra el Acoso Callejero. La actividad implicó al conjunto de los estudiantes para que levanten sus propias consignas y luego tomar un registro fotográfico de ellas, tomando también como eje demandas propias del colectivo LGBTIQ+. Como cierre de esta campaña, se organizó una actividad de Cine debate con la proyección en la UNLaM de la película *Pride*, para debatir las perspectivas de género dentro de esta casa.

En cuanto a capacitación, el Departamento de Actividades Socioculturales y Extracurriculares de la UNLaM, en conjunto con el PAMI, organizaron en el mes de mayo un seminario sobre Perspectiva de género y prevención de las violencias en las relaciones interpersonales, con el fin de brindar herramientas conceptuales y metodológicas para prevenir situaciones de discriminación y violencia a los alumnos de los últimos años de las carreras, profesionales y público en general.

En junio de ese año, la UNLaM, a través de su rector, manifiesta su adhesión a la marcha contra la violencia de género #NiUnaMenos, solicitando la participación y movilización de todos los/as actores de esta universidad. También, debe considerarse que en el marco de esta convocatoria nacional, la Universidad expuso los resultados de un proyecto de investigación vinculado a la Protección a las víctimas de violencia de género en el Partido de La Matanza (con posterior debate con los investigadores), desarrollado por el Departamento de Derecho y Ciencia Política y por el Proyecto Observatorio Social - Región Oeste de la Secretaría de Ciencia y Tecnología.

En septiembre de 2015 el Departamento de Derecho y Ciencia Política, el Laboratorio de Investigaciones Educativas y el Instituto de Medio Ambiente de la UNLaM convocan a estudiantes avanzados, docentes-investigadores y becarios a una charla sobre *Violencia de*

² LGBTIQ+. Término formado por las siglas de las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgenero, transexual, travesti, intersexual y queer. Al final suele añadirse el símbolo + para incluir todos los colectivos que no están representados en las siglas anteriores.

género en perspectiva comparada: Argentina–Brasil, en el salón auditorio de la Biblioteca Leopoldo Marechal, contando en ese evento con la presencia de Fernando Vieira Machado, director del Instituto de Innovación de la Amazonía. Destaca en esta actividad la participación del profesor Dr. Javier Nicoletti y un equipo de docentes de la UNLaM que estudia y desarrolla un proyecto de investigación acerca del proceso de protección a las víctimas de violencia de género en el partido de La Matanza. Por último en el mes de septiembre se lleva a cabo la Jornada especial sobre violencia de género organizada por la Secretaría de Extensión Universitaria, el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales y la Asociación Civil “La Casa del Encuentro”. En esta actividad distintos especialistas analizaron el impacto en la sociedad y las modalidades de abordaje territorial y académico.

En 2016 se continuó con la línea de capacitación realizándose el dictado de un curso gratuito y abierto a la comunidad en general, a cargo de especialistas que abordaron los diferentes tipos y modalidades de violencia que se presentan en la sociedad y brindaron orientaciones sobre asistencia y prevención. El objetivo perseguido fue dar a conocer las diferentes modalidades de violencia: género, laboral, adultos mayores y maltrato infantil. Esta actividad fue organizada a través del Departamento de Actividades Socioculturales de la UNLaM.

En noviembre del mismo año, en el marco del proyecto de investigación “Latinoamericanismos: representaciones políticas en la industria ‘global de la cultura’” (CyTMA2), dirigido por el Dr. en Estudios Culturales y profesor de la Universidad Nacional de La Matanza, Pablo Andrés Castagno, la Magíster en Sociología de la Cultura y profesora de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, Daniela Losiggio, disertó sobre el rol de los afectos en el escenario político de las democracias y en el espacio público, temática que se trata, desde principios del siglo XXI, en la filosofía feminista denominada “giro afectivo”.

En 2017 se replican actividades artístico-deportivas, capacitaciones, exposiciones y charlas, distinguiéndose que la Asociación Docente de la Universidad Nacional de La Matanza (ADUNLaM) conformó en febrero de 2017 la Secretaría de Género, con el objetivo principal de luchar contra la violencia y discriminación.

Entre sus acciones fundacionales se incluyó la convocatoria a docentes a distintas movilizaciones y actos públicos ligados a la problemática, como así también, la realización de talleres, capacitaciones y la organización de encuentros educativos y de sensibilización. En el mes de junio, la Secretaría de Género coordinó la primera capacitación dirigida a los/as profesores de la UNLaM, con el fin de orientarlos/as acerca de la detección e intervención ante situaciones de violencia de género. Las exposiciones en esa actividad estuvieron a cargo de la Lic. Liliana Morales, Paola Minici y Graciela Cánovas, integrantes de la Asociación Civil “Mujeres al Oeste”, quienes subrayaron la relevancia de la sensibilización sobre esta

problemática en el ámbito universitario. En el transcurso de julio, ADUNLaM formó la Comisión de Asuntos Jurídicos, integrada por profesionales de Derecho, para brindar asesoramiento gratuito a sus afiliados/as, comisión con la cual se propuso indirectamente el enlace con la Secretaría de Género para abrir canales de orientación en situaciones de violencia o discriminación.

Durante todo el mes de marzo se desarrollaron homenajes por el Día Internacional de la Mujer, presentándose diferentes manifestaciones artísticas con el fin de dar a conocer la mirada femenina en las diferentes disciplinas del arte y acompañar la lucha de las mujeres en la sociedad. En este caso la universidad, a través de su Departamento de Actividades Socioculturales y Extracurriculares, diagramó un cronograma que incluyó muestras de arte plástico, obras de teatro, conciertos y espectáculos. Este mismo Departamento, con el auspicio de la Cámara del Senado de la Provincia de Buenos Aires, en el mes de mayo desarrolló una jornada que incluyó presentación de la obra teatral “Mika”, inspirada en historias reales de trata y otros tipos de violencia de género en Argentina, tras la cual se dio lugar a la realización de talleres encabezados por referentes en la temática, a través de los que se analizaron las diferentes herramientas propuestas por las instituciones del Estado y se discutieron pronunciamientos de órganos internacionales de tutela, entre otras propuestas de capacitación.

En junio de 2017 la Universidad a través del Departamento de Derecho y Ciencia Política y el Proyecto Observatorio Social, presentó los resultados de una investigación sobre la "Protección a las víctimas de violencia de género en el Partido de La Matanza", proyecto que contó con el apoyo del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, a través de la convocatoria INFOJUS para investigaciones jurídicas. El trabajo indagó acerca de los avances y desafíos para la promoción y protección de los Derechos Humanos, con el objetivo principal de conocer el proceso de la persona víctima de violencia de género, así como investigar la percepción del sujeto que la padece y los agentes del Estado implicados en resolver este problema. También, en el transcurso del mismo mes, se realizó un ciclo de charlas de política criminal con eje en la violencia de género, organizado conjuntamente por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y el Departamento de Derecho y Ciencia Política de la UNLaM.

En el mes de septiembre, a través de Extensión Universitaria, se lleva a cabo la **Cuarta edición de la Maratón UNLaM** cuyo propósito, durante esta convocatoria, fue el “Visibilizar la problemática de la violencia de género”. Resta aún sistematizar los resultados de las acciones emprendidas en el transcurso de 2018 y 2019, tarea que a los fines de esta investigación queda limitada en sus tiempos.

IV.5. Producción científica y géneros en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM

En lo que concierne a las producciones científicas e investigativas, orientadas a la perspectiva de género dentro del ámbito de la UNLaM, y en la consideración de ser esta una dimensión relevante en la presente investigación, se realizó la revisión, análisis y sistematización de las producciones realizadas por estudiantes, docentes e investigadores/as de esta casa de altos estudios.

Este recorrido incluyó la exploración de repositorios de tesis de grado y publicaciones científicas, así como también de investigaciones centradas en temas que aluden a los géneros y a la/las Violencia/as de Género, llevadas adelante por los equipos de docentes-investigadores/as de esta universidad, centrándonos en las producidas por el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.

En lo concerniente a la exploración de **tesis de grado** acerca de la temática se consideró, en este primer acercamiento, aquellas tesis presentadas en el período comprendido entre los años 1997 y 2011 para la obtención del título de grado en las Licenciaturas en Trabajo Social y Comunicación Social.

Como resultado en esta instancia de análisis, se observó que en los primeros cinco años del periodo tomado en consideración (1997-2001), se desarrollaron estudios que abordan la participación de la mujer en la política argentina así como también en las organizaciones sociales y barriales. La preocupación centrada en el estudio de la salud de la mujer y las enfermedades infectocontagiosas también se visibiliza como punto de interés y se observa que resulta recurrente el interés por la investigación desarrollada en torno a la violencia familiar, violencia conyugal, círculo de reproducción de la violencia, así como el abuso y maltrato infantil al interior de la familia.

Un aspecto significativo en el segundo periodo temporal (2002-2011) observado, es la detección de tesis que gradualmente incorporan la perspectiva de género, distinguiéndose presentaciones cuyos estudios toman en consideración el abordaje y la intervención del Trabajo Social en las situaciones de violencia desde la perspectiva de género. Además, desde la mencionada disciplina, aparece la intervención en el área de la salud, específicamente la sexual y reproductiva, desde la perspectiva de género y los Derechos Humanos.

La revisión centrada en las tesis presentadas para la Licenciatura en Comunicación Social dentro de este segundo corte temporal, permitió observar que se llevaron a cabo investigaciones vinculadas a las representaciones y/o estereotipos de género presentes en medios gráficos o audiovisuales.

Por último, cabe señalar que en ambas carreras se otorgaron títulos de grado durante este lapso, ante la presentación de estudios que abordaron como temática al género y la diversidad sexual, infiriendo que el interés en el cual se centró el desarrollo de estas producciones se relacionó con el cambio de paradigma y las modificaciones normativas establecidas en la sociedad argentina durante el período considerado.

En cuanto al análisis de investigaciones sobre la temática generadas por docentes-investigadores/as en el marco de los programas y proyectos PROINCE y CyTMA se contemplaron aquellas realizadas entre los años 1996 y 2015. Al respecto se distinguen las correspondientes al Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales:

Se aprecia dentro de este Departamento una mayor producción de investigaciones relacionadas a la problemática, donde aparecen, como primeras líneas de indagación, el interés en la inserción de la mujer en las organizaciones sociales y su liderazgo dentro de estas. Resulta notorio, a la vez que relevante, destacar que tempranamente, en los inicios de este siglo, comienzan a incorporarse como tema de investigación la homoparentalidad y el género. Líneas de investigación que posibilitaron la apertura y proliferación de nuevos conocimientos orientados a la perspectiva de género.

En cuanto a **artículos científicos** publicados acerca del género y las violencias de género, se consideraron aquellos editados en la Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza (RIHUMSO). Se observa así, que, dentro de los órganos de difusión científica mencionados, aparecen:

RIHUMSO³

- **“Diversidad familiar: un estudio sobre la dinámica de los hogares homoparentales”**⁴. Estudio que da cuenta de los resultados de la investigación “La construcción social de la familia en los hogares homoparentales”, realizada durante el período 2012-2013, el cual indaga la representación social del concepto familia en las organizaciones familiares homoparentales, describiendo su dinámica interna.
- **“La reseña crítica cinematográfica: configuración del género en la prensa diaria”**.⁵ Artículo que aborda el género de la reseña crítica cinematográfica, según fue configurándose en Argentina durante la década comprendida entre 1956-1966, a partir de un corpus textual proveniente de los diarios La Prensa y La Nación. En él se ha

³ Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza. Es un órgano de difusión científico periódico evaluado por pares cuyo material se presenta disponible en Internet. en acceso abierto a través de la dirección: <http://publicaciones.unlam.edu.ar/rihumso/index.php/humanidades>. (ISSN 2250-8139)

⁴ Autores: Claudio Robles, Lia Carla de Ieso, Alejo García, Pamela Rearte, Mariel González. Vol. 1, Núm. 6 (2014).

⁵ Artículo publicado en el Vol. 1, Núm. 7 (2015) Autora Adriana Callegaro.

buscado relevar los rasgos cuya estabilización, a lo largo del tiempo, instauraron hábitos de lectura y permiten dar cuenta de los modos en que una sociedad construye saberes acerca del cine.

- **“Educación y políticas públicas orientadas al trabajo femenino en la República Argentina”⁶**. En este caso el artículo versa sobre trabajo femenino, apuntando a visibilizar la intervención del Estado a través de las continuidades y transformaciones orientadas a la inclusión de las mujeres en el ámbito laboral. Asimismo, analiza la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional dependiente de la Secretaría de Trabajo y Previsión como herramienta política en el ámbito de la formación de los/as trabajadores/as, donde aparece el Estado como medio de canalización de la distribución de saberes a la población y la educación como un mecanismo de ascenso social, el cual dignifica a la masa trabajadora.

Para Haraway (1995) *“La ciencia construye relatos sobre el origen de la vida y al hacerlo nos proporciona una visión sobre la naturaleza, la cual generalmente es androcéntrica”*, el recorrido expuesto en el caso de la UNLaM, nos demuestra que es intención de sus investigadores y tesistas desandar ese camino y deconstruir -aunque por ahora en forma incipiente- esos relatos.

⁶ Artículo publicado en el Vol. 1 Núm. 12 (2017) Autor: Damián Alejandro Cipolla.

CAPITULO V: TRABAJO DE CAMPO

V.1. Proceso metodológico

El trabajo de campo se basó en una perspectiva plural, donde se recurrió a la triangulación de metodologías cualitativas y cuantitativas.

Para el trabajo cuantitativo, partimos de los datos obtenidos a través del Sistema de consulta de estadísticas universitarias, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (SPU), por lo cual, consideramos un universo conformado por 1.007 estudiantes varones, (total de varones ingresantes y egresantes de carreras de grado), pertenecientes a las distintas licenciaturas dependientes del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM. Dato que fue considerado por su validez, ante la imposibilidad de obtener otros in situ, que ofrecieran la misma fiabilidad que brinda este organismo nacional.

De manera tal, que nuestras unidades de análisis las constituyeron los estudiantes varones que ingresaron e iniciaron carreras Humanístico-Sociales de la UNLaM, durante 2019, como así también, aquellos que completaban y egresaban de estas, en el mismo ciclo lectivo.

En tanto, hemos considerado una muestra de tipo intencional y seleccionada de acuerdo a criterios de commensurabilidad, género, año de cursada y disponibilidad del estudiantado por participar de esta investigación.

Al momento de la construcción de la muestra, se consideraron a aquellos estudiantes varones que reunían los criterios muestrales ya mencionados y se encontraban en condición de activos. De modo tal, que la muestra se conformó con un total de 100 estudiantes varones -10% aproximado del universo estimado- que consintieron participar del estudio. De ese total, 50 estudiantes corresponden al primer año de las respectivas carreras dictadas por el Departamento de Humanidades y 50 estudiantes a los quintos años de las mismas. Agrupamiento que se consideró a fin de establecer eventuales comparaciones con respecto a las representaciones sobre las masculinidad/es presentes en ellos y los posibles efectos de la formación universitaria en su construcción.

Para su acceso, primeramente, se tramitó el permiso y consentimiento oportuno con las autoridades de la Secretaría Académica del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM. Posteriormente, se establecieron acuerdos con los y las docentes a cargo de las siguientes cátedras:

- Para relevar las unidades de análisis pertenecientes al primer año en curso, -ingresantes- se escogió la materia “Procesos Socio Históricos Mundiales”, debido que la misma pertenece al Ciclo de estudios de Formación Inicial (CEFI) común a 4 de las carreras mencionadas, exceptuando la Lic. En Educación Física, donde las conformidades se realizaron con los y las docentes de la asignatura “Psicología”.
- En tanto, para acceder a los estudiantes varones del último año -egresantes- los acuerdos se establecieron con los y las docentes a cargo de las siguientes materias: “Taller de elaboración del Trabajo Final de grado” en las Lic. de Trabajo Social, Comunicación Social, Relaciones Públicas y Relaciones Laborales, mientras que en la Lic. En Educación Física, las asignaturas abordadas resultaron ser: Investigación Aplicada y Metodología de la Investigación.

Como instrumento cuantitativo para la recolección de información, nos hemos valido del cuestionario. Dicho instrumento, de carácter autoadministrado, incluyó en su diseño distintos tipos de preguntas: abiertas, mixtas con opciones de respuesta tipo dicotómico (si/no), otras de opciones múltiples con final abierto y escalas de opinión. Su aplicación se realizó en los tres turnos (mañana, tarde y noche) correspondientes al dictado de las asignaturas ya señaladas, durante el transcurso del segundo cuatrimestre de 2019.

Respecto a la operacionalización de variables, nos orientamos hacia el relevamiento de datos relativos a cuatro dimensiones: Personal, Actitudinal, Formativa y Representacional, de modo tal, que:

- Dimensión Personal:* refiere a datos personales de los estudiantes varones que componen la muestra de nuestra investigación. En conjunto, estos permiten establecer apreciaciones acerca de su perfil socio-demográfico, brindándonos información personal relacionada al campo de producción de sus representaciones sociales acerca de la/s masculinidad/es.
- Dimensión Actitudinal:* remite a la indagación de las valoraciones que hacen los estudiantes varones consultados, la posición que asumen y las acciones que emprenden frente a la/s masculinidad/es.
- Dimensión Formativa:* relacionada al grado de conocimiento e información que tienen los estudiantes sobre la/s masculinidad/es y la incidencia de la formación universitaria en sus representaciones sociales sobre estas.
- Dimensión Representacional:* vinculada a los conceptos que giran en torno a la/s definición/es de masculinidad/es que cada estudiante varón sostiene. Se pretende, a

partir de esta, indagar en ellos los elementos principales sobre los que giran su/s concepción/es de masculinidad/es.

VARIABLE	DIMENSIONES	SUB DIMENSIONES	INDICADORES
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS MASCULINIDAD/ES	Personal	Perfil socio-demográfico	Género
			Edad
			Lugar de Residencia
			Carrera
			Cantidad de materias cursadas
			Grupo Conviviente
			Ocupación
			Estado Civil
	Actitudinal	Opinión expresada respecto a las Masculinidades	Definición de la/s Masculinidad/es
			Necesidad de trabajar el tema en su carrera
		Valoración de la Formación Universitaria respecto a las masculinidades	Información específica recibida en su carrera
			Contribución de las asignaturas
		Acciones emprendidas frente al tema	Actitud frente a la capacitación en el tema
	Formativa	Conocimiento sobre la categoría Masculinidad/es	Asignaturas pertinentes para el estudio del tema
			Fuentes universitarias de información
			Fuentes de información idóneas
	Representacional	Significados atribuidos al ser varón	Percepción del varón
			Imagen del Varón Antipatriarcal
		Creencias sobre los roles estereotipados del varón	Expresiones de la emotividad/agresión
			Papel social del varón
Roles masculinos			
Creencias estereotipadas del varón transmitidas por el grupo familiar de origen		Estereotipos hegemónicos del Modelo Patriarcal	
	Estereotipos contrahegemónicos del Modelo de las Nuevas Masculinidades		

Respecto al instrumento cualitativo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con preponderancia de preguntas abiertas a una muestra no aleatoria e intencional, según género y año en curso, compuesta por 8 informantes claves. En este caso, 8 estudiantes varones provenientes de los primeros y quintos años de carreras humanístico-sociales, seleccionados durante el proceso investigativo y no de modo previo. Se buscó que estuvieran representados varones ingresantes y egresantes de todas las carreras involucradas en este estudio. Tal criterio respondió a los principios de las estrategias cualitativas, en tanto se buscó obtener información referida a las representaciones de masculinidad presentes en ellos, a través de sus propias expresiones y subjetividades.

Dicho grupo quedó conformado por:

- Ángel, 5° año, Lic. En Relaciones Laborales. 28 años
- Ariel, 5° año, Lic. En Trabajo Social. 23 años
- José, 5° año, Lic. En Comunicación Social. 52 años
- Sebastián, 5° año, Lic. En Educación Física. 29 años
- Nicolás, 1° año, Lic. En Trabajo Social. 27 años
- Pablo, 1° año, Lic. En Educación Física. 20 años
- Agustín, 1° año, Lic. En Relaciones Públicas. 18 años
- Lucas, 1° año, Lic. En Comunicación Social. 19 Años.

La puesta en hecho del trabajo de campo se realizó en dos instancias:

1. La primera, destinada a la aplicación de cuestionarios e identificación de informantes claves, llevada a cabo durante el mes de septiembre de 2019.
2. La segunda, dirigida al contacto con los informantes claves y la toma de entrevistas, realizada en el transcurso de los meses de octubre y noviembre de 2019.

De suerte que, concluidas las instancias arriba mencionadas, se procedió al procesamiento y análisis sistemático de la información recogida. Tratamiento de la información y resultados, que presentamos en los párrafos siguientes.

V.2. Análisis de los cuestionarios

V.2.1. DIMENSION PERSONAL

Perfil Socio-demográfico

V.2.1.1. Género

Tabla 1: Género según año en curso

GÉNERO	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Masculino	50	50%	45	45%	95	95%
Hombre	0	0%	2	2%	2	2%
Cis	0	0%	1	1%	1	1%
Heterosexual	0	0%	1	1%	1	1%
Varon	0	0%	1	1%	1	1%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

El 95 % de los consultados da cuenta de pertenecer al género masculino, mientras que el 5% restante emite respuestas varias que desarrollaremos en su análisis en los siguientes párrafos.

Dentro del total, el 50% de los estudiantes consultados, cursa el primer año de su carrera y en su totalidad se autoperciben como masculinos. Sus edades oscilan entre los 18 y 34 años, hecho que nos permite observar, dentro de nuestra muestra, que son los estudiantes más jóvenes quienes se perciben desde la perspectiva de los géneros alejándose del determinismo establecido por el binarismo sexo genérico.

En tanto el 50% restante, grupo compuesto por estudiantes del último año en curso de su carrera, cuyo rango de edad está comprendido entre los 21 y 52 años, han emitido respuestas más variadas. En este sentido hallamos que: mayoritariamente, un 90%, dice pertenecer al género masculino, mientras que un 4% indica ser hombre, un 2% se define como cis, un 2% manifiesta ser heterosexual y el 2% restante declara ser varón.

Al analizar estas respuestas distinguimos dos cuestiones: la primera, vinculada al hecho de que quienes responden ser hombre, varón o heterosexual, nos permite inferir desconocimiento o negación acerca de las diferentes categorías de los géneros y la noción de sexo y orientación sexual, sin ser la edad una variable que pueda incidir en ello, dado que son varones jóvenes,

que fluctúan entre los 21 y 28 años. A nuestro entender, su percepción, posiblemente, implicaría la reafirmación de un carácter biologicista al momento de definirse, ligado al Modelo de Masculinidad Hegemónica.

La segunda, gira en torno a quien se define como “cis”, entendemos que las personas cis género son aquellas que al nacer y ser asignadas como mujer o varón, se han identificado como tales a lo largo de su vida. Por tal, al hallar esta respuesta, inferimos una reducción genérica, al deducir que desde su subjetividad el género es definido desde la genitalidad y no como una construcción en su vida, lo que, en definitiva, no escapa tampoco al modelo biologicista.

V.2.1.2. Edad

Tabla 2: Edad según año en curso

Edad	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
18	10	10%	0	0%	10	10%
19	7	7%	0	0%	7	7%
20	6	6%	0	0%	6	6%
21	10	10%	4	4%	14	14%
22	5	5%	5	5%	10	10%
23	0	0%	5	5%	5	5%
24	1	1%	8	8%	9	9%
25	3	3%	7	7%	10	10%
26	2	2%	4	4%	6	6%
27	2	2%	6	6%	8	8%
28	0	0%	2	2%	2	2%
29	0	0%	3	3%	3	3%
30	2	2%	0	0%	2	2%
31	1	1%	2	2%	3	3%
33	0	0%	1	1%	1	1%
34	1	1%	1	1%	2	2%
50	0	0%	1	1%	1	1%
52	0	0%	1	1%	1	1%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

A propósito de la edad, sobre el 100% de los respondientes notamos que la media se ubica en los 23 años mientras que el modo (14%) se concentra en los 21 años.

Al analizar el grupo de cursantes varones del 1° año, la media la hallamos en los 21 años, en tanto que el modo (10%) tiene una frecuencia bimodal de 18 y 21 años respectivamente. Creemos importante señalar que al aludir a estos jóvenes estamos hablando de estudiantes que

transitaron sus estudios secundarios con carácter de derecho y obligatoriedad en nuestro país, dado que como sostiene Nobile (2016) “En 2006 la sanción legal de la obligatoriedad del nivel secundario completo dio inicio a una nueva etapa al designarlo legalmente como el espacio social e institucional en el cual tienen que estar los jóvenes, incorporándose al patrón de normalidad para este grupo etario, al mismo tiempo que establece una nueva meta en términos políticos, la de su universalización”. (Nobile, 2016: s/n). Inferimos una estrecha relación entre esta obligatoriedad basada en criterios educativos de inclusión y universalización y la notable presencia de estudiantes varones de 18 años en este Departamento Universitario. Hecho que, por otra parte, también indicaría la continuidad de sus proyectos formativos, puesto que es posible observar que no se producen interrupciones entre la finalización de un ciclo educativo y el inicio del siguiente.

En cambio, la media del grupo de 5° año se halla en los 26 años y el modo se ubica con un 8% en los 24 años. Tales resultados denotan que nos hallamos frente a un estudiantado joven, que ingresa tempranamente a los estudios superiores y tal como señala el Informe de Evaluación Externa elaborado por CONEAU (2012), concluye sus estudios con una duración media real en sus carreras de 5,16 y 7,70 años.

V.2.1.3. Estado civil

Tabla 3: Estado civil según año en curso

Estado Civil	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Soltero	46	46%	44	44%	90	90%
Casado	1	1%	1	1%	2	2%
Unido de Hecho	3	3%	5	5%	8	8%
Separado o divorciado	0	0%	0	0%	0	0%
No sabe	0	0%	0	0%	0	0%
No contesta	0	0%	0	0%	0	0%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

Un primer análisis sobre el estado civil del total de los encuestados (100%), revela que el 90% es soltero, un 8% se encuentra unido de hecho, el 2% dice estar casado y ninguno da cuenta de estar separado o divorciado.

Inferimos que el elevado porcentual de solteros se relaciona con tres razones: una, su edad, en tanto la media es de 23 años. La otra, vinculada a la priorización de proyectos formativos por sobre la convivencia en pareja. La tercera, probablemente relacionada con los cambios

valorativos acerca de la institución matrimonial planteados por Binstock (2013) quien sostiene que el matrimonio “*ha ido perdiendo paulatinamente el privilegio de ser la única institución que organiza y legitima socialmente la convivencia de una pareja y la tenencia y crianza de hijos, elementos claves en la conformación y dinámica de una familia*”. (Binstock, 2013:25)

Por otra parte, el bajo porcentual de casados, confirma lo que las estadísticas oficiales vienen señalando, en tanto se observa socialmente, menores índices de nupcialidad en la actualidad.⁷

Dentro del grupo de los casados 5 (cinco) estudiantes varones - 2 de 1° año y 3 de 5°- afirmaron ser padres y convivir con sus hijos, hijas o hijo/a afín.⁸ El rango de edades de este grupo está comprendido entre los 30 y 52 años según han señalado.

V.2.1.4. Grupo conviviente

Tabla 4: Grupo conviviente según año en curso⁹

Grupo Conviviente	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Ambos progenitores, hermanos/as	29	29%	24	24%	53	53%
Ambos progenitores, hermanos/as y algún miembro de la familia extensa	5	5%	1	1%	6	6%
Solo con la madre, hermanos/as y algún miembro de la familia extensa	8	8%	5	5%	13	13%
Solo con el padre, hermanos/as y algún miembro de la familia extensa	2	2%	2	2%	4	4%
Con su esposa o pareja	4	4%	6	6%	10	10%
Solo con la madre	1	1%	4	4%	5	5%
Solo con la hermana	1	1%	0	0%	1	1%
Sin padres y con la familia extensa	0	0%	1	1%	1	1%
Solo con el padre	0	0%	1	1%	1	1%
Solo	0	0%	6	6%	6	6%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

Indiscutiblemente, la heterogeneidad en la conformación de los hogares familiares de los cuales provienen los estudiantes consultados, se condice con los cambios acaecidos en las últimas décadas. Sabido es que las formas de iniciar la pareja y conformar una familia son múltiples.

⁷ La tasa bruta de nupcialidad (TBN) relaciona el número de matrimonios ocurridos durante un año con la población media de ese año. Se expresa por mil habitantes. Si bien estas tasas están influidas por la estructura por edad y sexo de la población, su evolución permite observar un descenso durante el período: en 1990 se registraron 7,4 matrimonios por cada mil personas, en los años 2013/2016 las tasas se estabilizaron en 3,8 por mil y en 2017 descienden a 3,4 por mil. Dirección General de estadísticas y censos. Ministerio de Economía y Finanzas.

⁸ Según el Código Civil y Comercial de la Nación, vigente desde 2015, se trata del hijo/a del cónyuge o conviviente.

⁹ Ver Tabla Nro. 4 en Anexo

En este sentido nuestros encuestados al aludir a sus grupos convivientes refieren a grupos basados en la cohabitación, unión legal o uniones de hecho, familias monoparentales, uniparentales, ensambladas, nucleares y extensas que quedan reflejadas en los siguientes porcentuales:

El 53% sobre el total consultado dio cuenta de convivir con ambos progenitores y hermanos/as. En el grupo del 1° año el 29%, en tanto el 24% de los estudiantes del 5° año aseveran lo mismo. La escasa diferencia muestra la postergación de los proyectos de egreso del grupo de origen, cuestión en la que intervienen factores económicos que dificultan los procesos de autonomía.

El 13% de los 100 encuestados expresó vivir solo con su madre, hermanos/as y algún miembro de su familia extensa. Al analizar este tipo de convivencia por año de cursada, los porcentuales reflejan que el 8% de 1° y el 5% de 5° año lo hacen de esta manera.

El 10% sobre el total de respondentes, reveló que han conformado sus propias familias y conviven con su mujer, pareja, novia o concubina (según han nominado) y sus hijos. Condición en la que ubicamos al 4% de los varones de 1° año consultados, y al 6% perteneciente a los 5° años.

El 6% sobre el total manifiesta vivir con ambos progenitores, hermanos/as y algún otro miembro de su familia extensa. En 1° año esta conformación familiar se refleja en un 5% en tanto en 5° año representa un 1%.

Un 6% de todos los encuestados afirma vivir solo. Condición que únicamente se observa en los jóvenes cursantes del último año de su carrera, en sintonía con las inferencias ya descriptas al referirnos a los proyectos de autonomía económica.

Un 5% sobre el total convive solo con su madre. Esto se refleja en un 1% de 1° año y un 4% de quienes están finalizando sus carreras.

El 4% de nuestras unidades de análisis, convive solo con su padre y hermanos y algún miembro de la familia extensa. Tanto en el grupo de estudiantes de 1° y 5° año el porcentual es del 2% de cada año.

Solo convive con su padre un 1% del total de la muestra, ubicado entre los universitarios consultados de los 5tos. años. No se observa ningún caso similar en el grupo de 1° año.

En igual concentración porcentual (1%) hallamos en 1° año un varón que convive solo con su hermana y en 5° año un estudiante (1%) que aseveró vivir con su familia extensa, sin sus padres o hermanos.

Al poner la mirada en sus grupos convivientes, se devela que, en cuanto al tipo de hogar en el que residen nuestros consultados, hallamos mayoritariamente (53%) que provienen de hogares nucleares biparentales, conviviendo con ambos progenitores y hermanos/as.

En menor medida, (23%) observamos que pertenecen a hogares extensos con núcleos parentales intactos o no, distinguiéndose en ellos jefaturas de hogar paternas o maternas. Solo un 6% indicó pertenecer a familias monoparentales, con jefatura paterna o materna.

Algunos estudiantes han conformado su propio núcleo familiar (10%) refiriendo a constituciones legales o de hecho. En contrapartida, la propensión de estudiantes solteros y sin convención en unión se ve reflejada en un 6% en los estudiantes de los quintos años.

Por último, se aprecia en un 2%, la convivencia de algunos estudiantes en hogares más heterogéneos en cuanto a su composición interna: sin progenitores con familia extensa o sin la presencia de progenitores y convivencia fraterna.

V.2.1.5. Lugar de residencia

Tabla 5: Lugar de residencia según año en curso¹⁰

Lugar de Residencia	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
La Matanza	28	28%	21	21%	49	49%
CABA	4	4%	6	6%	10	10%
Tres de Febrero	1	1%	3	3%	4	4%
Morón	8	8%	12	12%	20	20%
Hurlingham	0	0%	1	1%	1	1%
Ituzaingó	4	4%	5	5%	9	9%
Esteban Echeverría	1	1%	0	0%	1	1%
Merlo	3	3%	1	1%	4	4%
Moreno	1	1%	1	1%	2	2%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

Al analizar los guarismos relativos al lugar de residencia observamos que, sobre el 100% de los consultados, predomina un 49% de jóvenes residentes de distintas localidades del Partido de La Matanza. Según estos indicaron, viven en un 10% en Ramos Mejía; un 7% en Lomas del Mirador; un 6% en Isidro Casanova; un 5% en Rafael Castillo; un 4% en Villa Luzuriaga y Gregorio de Laferrere; un 3% respectivamente en Ciudad Evita y González Catán; un 2% en Villa Madero y en igual porcentual en San Justo. Con un 1% encontramos estudiantes que residen en cada una de las siguientes localidades: La Tablada, Tapiales y Aldo Bonzi.

El 51% restante de los consultados se distribuye entre residentes de partidos vecinos y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En orden decreciente resulta que el 20% reside en Morón, el 10% en CABA, el 9% en Ituzaingo, el 4% en Tres de Febrero y con igual porcentual estudiantes de

¹⁰ Ver Tabla Nro. 5 en Anexo

Merlo. Con menor valor representativo se concentran con un 2% estudiantes de Moreno y con un 1% residentes de Hurlingham y Esteban Echeverría.

Tales datos nos resultan sugerentes, en tanto los partidos Moreno, Merlo y Hurlingham, cuentan también en sus propias universidades con el dictado de las carreras de Comunicación Social y Trabajo Social (UNM) y Educación Física (UNO y UNAHUR), carreras que cursan en UNLaM parte de nuestros respondentes.

Hecho similar que se repite con los estudiantes de Comunicación Social y Trabajo Social residentes de CABA, que encuentran la misma oferta en la UBA. Caso diferente resulta el de los estudiantes consultados de Trabajo Social residentes en el Partido de Morón, donde la carrera es dictada en su propia casa de altos estudios (UM) pero de manera privada.

Por otra parte, al analizar los porcentajes relativos al lugar de residencia en estudiantes varones de la UNLaM del primer (28%) y último año en curso (21%), queda en evidencia una tendencia de residencia local mayoritaria. De igual manera se repiten en orden decreciente -tanto en el primer como en el último año de sus carreras- las tendencias de procedencia de Morón (8% en 1° y 12% en 5° año) y CABA (4% en 1° y 6% en 5° año).

Todo lo anterior nos indica que nuestros consultados, predominantemente (90%), residen en el Conurbano Bonaerense. Mayoritariamente (49%) moran en distintas localidades del partido de La Matanza y en menor proporción (41%) en otros partidos aledaños tales como Morón, Merlo, Tres de Febrero, Ituzaingo, Hurlingham y Esteban Echeverría. Sólo un (10%) concentrado en pequeño grupo de estudiantes se asienta en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A partir de lo anterior y entendiendo que entre los propósitos que persigue la UNLaM, se halla el de *“contribuir a la retención y el asentamiento de la población joven localizada en La Matanza y su área de influencia”* consideramos, tras lo expuesto, que el fuerte sesgo de residencia local de nuestros consultados pone en evidencia el cumplimiento del mismo.

V.2.1.6. Carrera que cursa

Tabla 6: Pertenencia a carrera según año en curso

Carrera que cursa	1er año		5to año		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Educación Física	15	15%	20	20%	35	35%
Relaciones Laborales	13	13%	13	13%	26	26%

Comunicación Social	9	9%	10	10%	19	19%
Trabajo Social	8	8%	4	4%	12	12%
Relaciones Públicas	5	5%	3	3%	8	8%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

Respecto a la distribución por carrera de nuestros consultados, hemos hallado al analizar el total de la muestra, es decir en el 100% de los casos, que los porcentuales se distribuyen del siguiente modo: un 35% cursantes de la Lic. En Educación Física, un 26% de la Lic. En Relaciones Laborales, un 19% en la Lic. En Comunicación Social, un 12% a la Lic. en Trabajo Social y un 8% concentrado en la Lic. En Relaciones Públicas. En cuanto a las materias cursadas según su plan de estudios, hallamos que la media de los estudiantes que se encuentran cursando su primer año se concentra en 6,54 materias en tanto, en quienes están concluyendo su carrera y próximos a egresar, ronda las 35.

Al observar la distribución de estudiantes por carrera, según su pertenencia al año en curso, notamos que si bien las tendencias se mantienen estables en orden decreciente, nos resulta posible distinguir: en el grupo de estudiantes varones del primer año, un 15% proviene de Educación Física, un 13% de Relaciones Laborales, un 9% de Comunicación Social, un 8% de Trabajo Social y un 5% de Relaciones Públicas.

Algo similar se observa en los respondientes que cursan el último año de su carrera, donde los porcentuales nos indican que: el 20% se concentra en Educación Física, el 13% en Relaciones Laborales, el 10% en Comunicación Social, el 4% en Trabajo Social y el 3% restante en Relaciones Públicas, hallando que la prevalencia por carreras se mantiene idéntica en todos los casos.

Según la información recogida, la mayor concentración de varones, en nuestra muestra, se ubica en la Licenciatura en Educación Física. Este hecho nos conduce a interrogarnos acerca de si tal preferencia profesional por parte de los estudiantes varones establece relación o se ve influenciada por la estereotipia de masculinidad, vigente aún en la segregación por género de distintas carreras. Tal interpelación nos atraviesa de igual manera con respecto a la baja presencia de estudiantes varones en las licenciaturas de Trabajo Social y Relaciones Públicas, carreras que histórica y socialmente han sido predominantemente feminizadas.

V.2.1.7. Ocupación

Tabla 7: Ocupación según año en curso¹¹

Ocupación	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Estudiantes sin ocupación laboral	18	18%	11	11%	29	29%
Estudiantes con ocupaciones laborales diversas	20	20%	39	39%	59	59%
Estudiantes desocupados	10	10%	0	0%	10	10%
Estudiantes con Ocupación temporaria	2	2%	0	0%	2	2%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

Sobre el 100% de los estudiantes consultados hallamos que el 61% declara trabajar. Dentro de este grupo, el 2% manifiesta tener una ocupación temporal o changa, mientras que el 59% restante refiere a ocupaciones diversas presumibles de mayor estabilidad (administrativos, profesores, docentes, entrenadores, capacitadores, analistas de comunicación, analistas de Recursos Humanos, asistentes de marketing, bancarios, entre otros). Un 10% del total expresa estar desocupado y un 29% refiere solo ser estudiante.

En tanto, si se desagrega por año de cursada, observamos que los estudiantes varones de 5° año, en un 39% manifiestan tener una ocupación laboral y un 11% se define como estudiante, notándose que se duplica la cantidad de estudiantes que al final de la carrera trabajan y también disminuye notoriamente la cantidad de aquellos que no realizan tareas laborales. Resulta significativo que la mayor concentración de alumnos que desempeñan ocupaciones vinculadas a la carrera cursada, se observa en los estudiantes varones de Educación Física, quienes declararon trabajar como profesores de futbol infantil, Educación Física, gimnasia, entrenadores o guardavidas. Relación que no se visibiliza tan claramente en el resto de las carreras consultadas.

En lo que toca a los cursantes de 1° año, la situación se modifica, en tanto observamos que un 20% afirma tener ocupación laboral, un 18% expresa ser estudiante, un 10% indica estar desocupado y un 2% manifiesta estar ocupado con changas o trabajo de temporada, situación que podría atribuirse a la mayor dependencia económica de quienes transitan la adolescencia tardía.

Al cruzar información acerca del 18% que declara como ocupación ser estudiante y el 10% de los desocupados con sus respectivas edades, observamos que están comprendidos en un rango

¹¹ Ver Tabla Nro. 7 en Anexo

de 18 a 22 años. Inferimos que dentro de este grupo se encuentran jóvenes que, dada su temprana edad aún, pueden depender de la ayuda familiar, pero también aquellos jóvenes afectados por la crisis de desempleo desatada por el gobierno macrista, que, principalmente excluyó del mercado laboral a esta franja etaria.

Recordamos que según los datos provistos por la Universidad Católica Argentina, para el tercer trimestre de 2018, un 9,9% de la población económica activa de 18 años y más se hallaba desempleada y un 18,6% sometida a subempleos inestables. Situación que se agudiza más al momento de considerar la sectorización por género que muchas empresas realizan al contratar su personal, siendo las mujeres las más perjudicadas en estas instancias. En este sentido, coincidimos con Tuñón (2006) quien declaró: *“ser joven en un país pobre o empobrecido no constituye solo un factor de riesgo de desempleo o precariedad laboral, sino también de discriminación y desafiliación socioinstitucional”*. (Tuñón, 2006:2)

SÍNTESIS DE LA DIMENSION PERSONAL

A partir de lo antes expuesto podemos decir que, en conjunto, se trata de estudiantes varones jóvenes, que, mayoritariamente (95%) se autoperciben y definen de género masculino distanciándose del binarismo sexual con el cual se asocia un escaso grupo (5%) de los estudiantes consultados.

Son jóvenes universitarios que median los 23 años de edad. Ingresan tempranamente a la universidad, entre los 18 y 21 años, denotando, sin interrupciones, la continuidad de sus proyectos formativos. Concluyen sus estudios superiores promediando los 26 años, con una media real de cursada comprendida entre los 5,16 y 7,70 años.

Predominan en la elección de sus carreras, dentro de nuestra muestra, la Licenciatura en Educación Física (35%), Relaciones Laborales (26%) y Comunicación Social (19%). En menor grado de ponderación, escogen y cursan las Licenciaturas en Trabajo Social (12%) y Relaciones Públicas (8%).

Residen predominantemente (90%) en el Conurbano Bonaerense. Mayoritariamente (49%) provienen de distintas localidades del Partido de La Matanza, y en menor proporción (41%) de otros partidos aledaños tales como Morón, Merlo, Tres de Febrero, Ituzaingo, Hurlingham y Esteban Echeverría. Sólo un (10%) concentrado en pequeño grupo de estudiantes se asienta en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Mayoritariamente (53%) proceden de hogares nucleares biparentales intactos, conviviendo con ambos progenitores y hermanos/as. En menor medida, (23%) pertenecen a hogares extensos con núcleos parentales intactos o no, y jefaturas de hogar paternas o maternas.

Solo un 6% forma parte de hogares monoparentales, con jefatura paterna o materna. Un 2% proviene de hogares más heterogéneos en cuanto a su composición interna: sin progenitores y con familia extensa o sin la presencia de progenitores y convivencia fraterna.

El 90% resulta ser soltero y solo el 6% proveniente de los quintos años indicó estar emancipado y vivir solo. En tanto, un 10% ha conformado su propio núcleo familiar a través de uniones conyugales (2%) o convivencias de hecho (8%). Sólo 5% del total de estudiantes, ha confirmado ser padre y convivir con su hijos/as o hijos/as afines.

El 61% del total trabaja, un 10% manifiesta estar desocupado y un 29% refiere ser estudiante. Quienes trabajan expresan tener ocupaciones diversas (59%), presumibles de cierta estabilidad (administrativos, profesores, docentes, entrenadores, capacitadores, Analistas de comunicación, Analistas de Recursos humanos, Asistentes de marketing, bancarios, entre otros), mientras sólo un 2% de ellos, expresó tener una ocupación temporal o “changa”.

Por último, observamos que la mayor concentración de alumnos que desempeñan ocupaciones vinculadas a la carrera cursada, se centra en los estudiantes varones de Educación Física, quienes declararon trabajar como profesores de futbol infantil, de Educación Física, de gimnasia, entrenadores o guardavidas. Relación que no se visibiliza tan claramente en el resto de las carreras consultadas.

V.2.2. DIMENSIÓN ACTITUDINAL

V.2.2.1. Opinión expresada respecto a la/s Masculinidad/es

V.2.2.1.1. Definición de Masculinidad/es

Tabla 8: Definición de masculinidad/es según año en curso y edad

Definición de la/s masculinidad/es	1ER AÑO		EDAD	5TO AÑO		EDAD	TOTAL	
	f	%		f	%		f	%
Remite a un modelo hegemónico	24	24%	18 - 31	18	18%	22 - 52	42	42%
Remite a una construcción social	19	19%	18 - 24	26	26%	21 - 33	45	45%
No sabe	3	3%	18 - 20	1	1%	31	4	4%
No contesta	4	4%	20 - 34	5	5%	27 - 50	9	9%
Total	50	50%		50	50%		100	100%

Consultados sobre su definición acerca de la/s masculinidad/es, observamos que el análisis del total de las respuestas -1° y 5° años- permite conformar 4 grupos.

Primer grupo: Constituido por un 45%, sobre el total. En este grupo las opiniones relativas a la/s masculinidad/es se asocian a la idea de construcción social. Observamos distintivamente que las edades de los respondientes que lo conforman, fluctúan entre los 18 y 33 años. Lo cual permite apreciar que la edad máxima de quienes lo integran, disminuye, en términos comparativos con el grupo que remite al modelo hegemónico.

Por otra parte, al desagregar datos concernientes a su constitución hallamos que el 19% pertenece al primer año. Las edades de los respondientes en este caso, oscilan entre los 18 y 24 años.

En cuanto a las opiniones que contiene, encontramos un 12% que refirió expresamente a la/s masculinidad/es como: *“una construcción social”, “una construcción social históricamente determinada por el capitalismo”, “una construcción social nefasta y de antaño”* entre otras similares. Destaca a su vez en este grupo, otro conjunto de respuestas (7%) donde se alude a: *“sentirse...” “estereotipos de una cultura en la sociedad”, “identificarse como tal”* y otras. Sobresale además, una respuesta que trasciende en virtud del sentido político que encierra: *“es contribuir a la sociedad trabajando en la construcción igualitaria”*.

En cuanto al 26% restante, correspondiente a los 5° años consultados (21 a 33 años) que remiten a la idea de construcción social, se distinguen entre sus respuestas enunciaciones tales como: *“construcción social” “construcción social y contextual” “un conjunto de estereotipos, una construcción socio-histórica y capitalista”*.

Encontramos, además, otras definiciones que sin alejarse de este sentido, plantean en su vinculación expresiones como: *“valores establecidos socialmente e impuestos”, “un estereotipo de varón creado en el pasado que va cambiando con el tiempo y poco a poco se va rompiendo”, “es la persona que no importa el sexo que tenga, se siente identificado por este género”*.

Por último, distinguimos dos opiniones que antagónicamente resaltan: una por su carácter superador en tanto nos dice *“Es complicado, existen muchas masculinidades según el contexto”* y la otra por su negación sobre el tema *“No existe tal cosa”*.

Segundo grupo: Concentra un porcentual del 42% sobre el total. Aglutina opiniones que remiten al Modelo de Masculinidad Hegemónico vertidas por respondientes con edades comprendidas entre los 18 y 52 años.

Pormenorizando el análisis dentro de este grupo observamos que: el 24% de estas respuestas fueron emitidas por estudiantes de 18 a 31 años pertenecientes al 1° año y el 18% restante por cursantes de los 5° años, cuyas edades oscilan entre los 22 y 52 años.

Dentro del grupo de 1° año (24%), distinguimos un claro conjunto de respuestas alusivas a los atributos que caracterizan al Modelo Hegemónico Patriarcal. En él hallamos por ejemplo

menciones a: “caballerosidad”, “respeto”, “fortaleza”, “fuerza”, “seguridad”, “resolución eficaz”, etc. En tanto, también se visibiliza otro agrupamiento que remite a lo biológico, lo sexual y lo corporal. Ejemplo de ello resultan: “Ser biológicamente un hombre”; “Clasificación de la población según sexo”; “Diferencia corporal con lo femenino” entre otras.

De igual manera, en el 18% representado por cursantes de los 5° años, identificamos que quienes basan su definición en relación al Modelo Hegemónico Patriarcal, lo hacen en torno a la base biológica por un lado y por el otro, en relación a las características que definen este modelo. Ejemplos de ello resultan: “características biológicas que definen su rol en la especie”, “biológicamente personas por nacer con pene”, “ser fuerte sin mostrar debilidad”, “es la capacidad del hombre de hacerse cargo de sus hechos”, etc.

Tercer grupo: Reúne sobre el total, un 9% que no emitió respuesta. Lo particular de este agrupamiento se centra en las edades de los estudiantes que engloba, donde sólo se observan 2 estudiantes de 20 años y el resto, 7 respondientes, comprendidos entre los 30 y 50 años.

Cuarto grupo: Aglutina un 4% que dan cuenta de no saber. Está conformado por varones con edades que van desde los 18 hasta los 21 años.

V.2.2.2. Valoración de la formación universitaria respecto a la/s Masculinidad/es

V.2.2.2.1. Necesidad de abordar el tema en su carrera

Tabla 8: Necesidad de abordar el tema en su carrera según año en curso

Necesidad de abordar el tema en su carrera	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Si	38	38%	41	41%	79	79%
No	8	8%	4	4%	12	12%
No sabe	4	4%	3	3%	7	7%
No contesta	0	0%	2	2%	2	2,%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

Indagando las valoraciones que realizan en su totalidad los cursantes de los 1° y 5° años consultados, sobre la necesidad de abordar el tema de la/s masculinidad/es en su carrera, hallamos que el 79% sí cree necesario hacerlo, mientras que un 12% no lo cree de este modo. Un 9% en tanto, halló refugio en No sabe/No contesta. De esto se desprende, que predomina mayoritariamente la necesidad de trabajar el tema durante el transcurso de su formación.

Si nos detenemos en los cursantes de 1° año encuestados, observamos que un 38% dijo sí creerlo necesario, un 8% expresó que no y un 4% manifestó no saber. En cuanto a los resultados de los 5° años, observamos que el 41% sí lo considera necesario, un 4% no lo cree así y un 5% No sabe/No contesta. Datos que dejan al descubierto (sin intención de establecer generalizaciones sobre ello), que la necesidad de abordar el tema por parte de los estudiantes aumenta a la par que su formación académica avanza.

Teniendo en cuenta estos datos también nos interesó saber, tanto en los 1° como en los 5° años, sí aquellos que asociaron la/s masculinidad/es con el Modelo Hegemónico creen necesario abordar el tema en su carrera. En este sentido, al cruzar la información recogida, hallamos que del 24% correspondiente a los primeros años, un 5% respondió que no y un 1% refirió no saber, lo que equivale a decir que un 18% valora como necesario trabajar el tema. En tanto, las respuestas ofrecidas en los 5° años reflejan que del 18% registrado, el 2% lo negó y el 1% dijo no saber, o sea, un 15% reconoció tal necesidad.

En consecuencia, nos resulta alentador observar que pese a que el 42% del total de los estudiantes, ha emitido una opinión de corte patriarcal y heteronormativa acerca de la/s masculinidad/es, en su mayoría (33%) valoran como necesario trabajar el tema en su proceso de formación universitario.

V.2.2.2.2. Información específica recibida en su carrera

Tabla 9: Información específica recibida en su carrera según año en curso

Información específica recibida en su carrera	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Demasiada	5	5%	6	6%	11	11%
Suficiente	21	21%	13	13%	34	34%
Escasa	23	23%	30	30%	53	53%
Nula	1	1%	0	0%	1	1%
No sabe	0	0%	0	0%	0	0%
No contesta	0	0%	1	1%	1	1%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

Los datos recogidos sobre el total de la población consultada nos indican que el 11% valoró como demasiada la información recibida sobre el tema, el 34% señaló que es suficiente, el 53% la consideró escasa, un 1% indicó que era nula y un 1% no respondió.

Discriminados en su totalidad (100%) por años de cursada, vemos que en los estudiantes de 1° año que participaron de la encuesta, la suma de quienes valoran como demasiada la información recibida representa un 5%, en tanto un 21% indicó que era suficiente, un 23% escasa y un 1%

nula. Para los cursantes de los 5° años, la información resulta demasiada en un 6%, suficiente en un 13%, escasa en un 30%, en tanto un 1% no respondió.

A partir de lo anterior queda en evidencia que más de la mitad de los estudiantes consultados valora como escasa la información recibida acerca de la/s masculinidad/es en las asignaturas que ya han cursado. Lo cual nos permite inferir que la necesidad expresada por los estudiantes de trabajar el tema en sus clases, como ya hemos referido, estaría vinculada a este hecho.

Por otra parte, al advertir que son los estudiantes de 1° y 5° año de todas las carreras consultadas, quienes ponderan en primer lugar como escasa la información recibida, nos resulta no menos que importante tener en consideración la incorporación de contenidos relativos al tema en todas aquellas. Tal como señala Barrancos (2019) queda pendiente incorporar el análisis de los géneros en las currículas de grado universitarias, y tal tarea, creemos, debe efectivizarse con celeridad pues permitiría a los/as docentes interpelar sus nociones sobre los géneros así como revisar sus propias prácticas educativas, lo cual damos por sentado, beneficiaría los procesos formativos del estudiantado.

V.2.2.2.3. Contribución de las asignaturas

Tabla 10: Contribución de las asignaturas según año en curso

Contribución de las asignaturas	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Escasamente	18	18%	16	16%	34	34%
Medianamente	26	26%	28	28%	54	54%
Ampliamente	2	2%	4	4%	6	6%
No sabe	3	3%	2	2%	5	5%
No contesta	1	1%	0	0%	1	1%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

En este aspecto hemos hallado que sobre el total de los consultados, el 34% señaló que las asignaturas cursadas contribuyeron escasamente en la reflexión acerca de su idea de ser varón, en tanto el 54% consideró que medianamente lo hizo. Sólo un 6% valoró la contribución de manera amplia. Un 5% dijo no saber qué contestar y un 1% no respondió.

Considerando en su 100% a los ingresantes de 1° año (50 estudiantes) tanto como a los estudiantes de los 5° años (50) estas tendencias se mantienen. Resulta así que: el 18% del total de 1° y el 16% de los 5° años, consideraron como escasas las contribuciones; el 26% de 1° y el 28% de los 5° años, se concentraron en medianamente. En cuanto a si valoran ampliamente tal contribución, el 2% de 1° y el 4% de los 5° años indicaron que sí. Un 3% de 1° año y un 2% de 5° año, dijo no saber qué contestar, mientras que sólo un 1% de 1° año no respondió.

Ante la lectura de estos datos, nos planteamos si la predominancia respecto de valoraciones concentradas en una contribución mediana (26% de 1° y 28% de 5°) para la reflexión de su idea de varón, se vincula con la escasa información sobre el tema que dijeron recibir en su mayoría, y de ser así, qué actitud tienen ante una posible capacitación/actualización sobre el tema.

V.2.2.3. Acciones emprendidas frente al tema

V.2.2.3.1. Actitud frente a la capacitación en el tema

Tabla 11: Actitud frente a la capacitación en el tema según año en curso

Actitud frente a la capacitación en el tema	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Si	34	34%	30	30%	64	64%
No	5	5%	9	9%	14	14%
No sabe	10	10%	10	10%	20	20%
No contesta	1	1%	1	1%	2	2%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

A propósito de su disposición para capacitarse en el tema en caso de ofrecerse en la UNLaM actualizaciones sobre el mismo, hallamos sobre el 100% de los encuestados que: el 64% respondió afirmativamente, el 14% dijo que no lo haría, el 20% no sabe y el 2% no contestó. Desagregados estos porcentuales, notamos que el 34% de 1° y el 30% de los 5° años, dicen estar dispuestos a capacitarse, el 5% de 1° y el 9% de los 5° años lo niegan. Hallamos, además, que un 10% de cada uno de los grupos consultados, respondió no saber si lo haría, en tanto el 1% de cada agrupamiento no contestó.

Un segundo aspecto que nos interesó observar, se vincula con el hecho de saber si en el total de nuestra muestra, quienes valoraron como escasa la información recibida (53%), estarían dispuestos a capacitarse. En este sentido, al cruzar la información, hallamos que 35 estudiantes (35%) dijeron querer hacerlo y 18 estudiantes (18%) manifestaron que no se capacitarían.

De lo anterior se desprenden dos cuestiones. La primera, es la que nos alienta como docentes a incorporar el estudio de la/s masculinidad/es en nuestras clases, dado que más de la mitad de estos estudiantes aseveró querer capacitarse en la temática. La segunda nos alerta y preocupa, en tanto el 18% de quienes valoran como escasa la información recibida, no están dispuestos a capacitarse, lo que parece reforzar cierto habitus poco permeable a la formación universitaria sobre el tema.

SÍNTESIS DE LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL

Lo precedente nos refleja, que, para estos universitarios la/s masculinidad/es se definen desde dos miradas antagónicas: una que remite a la representación del varón desde el modelo hegemónico (42%) y la otra, contrapuesta, donde las definiciones se asocian a la idea de construcción social (45%).

Observamos que la edad, resulta una dimensión a considerar en la conformación de ambos agrupamientos, encontrando que son los más jóvenes (18 a 33 años) quienes representan a la masculinidad como un fenómeno de carácter socio histórico cambiante, a diferencia de los mayores (18 a 52 años) que se posicionan tradicionalmente en el modelo hegemónico.

Al ser consultados al respecto de la contribución de las asignaturas en la reflexión acerca de su idea de ser varón, el 34% señaló que esta ha sido escasa, a diferencia del 54% que consideró que medianamente contribuyeron. Sólo un 6% sobre el total, valoró de manera amplia tal aporte, en tanto un 5% dijo no saber qué contestar y un 1% no respondió.

Pese a ello, el 79% de los ingresantes y egresantes consultados, ha manifestado la necesidad de abordar el tema durante su formación a lo largo de su carrera, considerando inclusive en esta demanda al 42% de los estudiantes que emitieron una respuesta de corte patriarcal y heteronormativa.

Tal necesidad expresada por los estudiantes, creemos posiblemente se asocie a la escasa información específica que consideran mayoritariamente (53%) haber recibido los consultados. Advertimos, que tanto los estudiantes próximos a egresar como quienes han iniciado sus carreras el presente año, ponderan como escasa la información recibida sobre el tema, por lo cual creemos que tal situación debe revertirse con celeridad, incluyendo el tema en las currículas universitarias de las carreras humanístico-sociales. Consideración que se refuerza, al observar que más de la mitad del total consultado (64%) afirmó, además, estar dispuesto a capacitarse en el tema.

Contrariamente un 14% dijo que no se capacitaría, un 20% dijo no saber y un 2% no contestó, lo cual parece reforzar cierto habitus poco permeable a la formación y capacitación universitaria sobre el tema.

V.2.3. DIMENSIÓN FORMATIVA

V.2.3.1. Asignaturas pertinentes para el estudio de la/s masculinidad/es

Tabla 12: Asignaturas pertinentes para el estudio de la/s masculinidad/es según año en curso¹²

Asignaturas pertinentes para el estudio de la/s masculinidad/es	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Psicología	25	15,06%	17	10,24%	42	25,30%
Sociología	6	3,61%	13	7,83%	19	11,45%
En todas	4	2,41%	14	8,43%	18	10,84%
Deportivas	3	1,81%	7	4,22%	10	6,02%
Motoras	2	1,20%	7	4,22%	9	5,42%
Trabajo Social	5	3,01%	3	1,81%	8	4,82%
Filosofía	5	3,01%	1	0,60%	6	3,61%
Derecho	2	1,20%	3	1,81%	5	3,01%
Pedagogía	3	1,81%	2	1,20%	5	3,01%
Antropología	0	0,00%	4	2,41%	4	2,41%
Procesos Sociohistóricos Mundiales	1	0,60%	2	1,20%	3	1,81%
Administración de los RRHH III	1	0,60%	1	0,60%	2	1,20%
Las Sociales	2	1,20%	0	0,00%	2	1,20%
Metodología	0	0,00%	2	1,20%	2	1,20%
Políticas de Trabajo y Empleo	0	0,00%	2	1,20%	2	1,20%
Práctica Docente	0	0,00%	2	1,20%	2	1,20%
Seminarios de Tópicos de Avanzada	0	0,00%	2	1,20%	2	1,20%
CEFI	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Comunicación Comunitaria	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Condiciones del Medio Ambiente Laboral	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Didáctica	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Economía Política	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
En la mayoría	1	0,60%	0	0,00%	1	0,60%
En las que la cultura sea una asignatura central	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Ética	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Expresión Corporal	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Planificación de Proyectos	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Producción Periodística	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Relaciones Laborales Comparadas	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Taller de Elaboración del Trabajo Final	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Taller de Integración	1	0,60%	0	0,00%	1	0,60%
Teoría de la Comunicación	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Ninguna	2	1,20%	4	2,41%	6	3,61%
No sabe	3	1,81%	0	0,00%	3	1,81%
No contesta	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Total	66	39,76%	100	60,24%	166	100,00%

¹² Ver Tabla Nro. 12 en Anexo

El estudiantado consultado (100%), considera que las asignaturas más pertinentes para abordar el estudio de la/s masculinidad/es son las pertenecientes al conjunto de las psicologías en todas sus variantes (Introducción a/ Psicología/ Psi. Laboral/ Psi. Evolutiva I/ Psi. Evolutiva II/ Psi. Social), las que acumulan una frecuencia de 42 respuestas y representan un 25,30 % del total. En orden decreciente de frecuencia, 19 en este caso, también las sociológicas (Sociología/ S. del Trabajo/ S. del Deporte) les resultan pertinentes en un 11,45%.

Tal concentración de frecuencias en estos espacios curriculares resultan significativas pues tanto las Psicologías, como las materias Sociológicas, se hallan presentes en las currículas desde el inicio de sus carreras y van atravesando en sus distintas ramas sus planes de estudio, a lo largo de sus carreras. Esto nos indicaría que, pese a que la media de las asignaturas cursadas difiere según pertenezcan a 1° o 5° años, todos estos universitarios han transitado alguna o todas estas materias, coincidiendo en su pertinencia para el abordaje de la temática.

Hallamos con menor frecuencia (entre 10 y 6 elecciones cada una) que aparecen asignaturas tales como las Deportivas, Desarrollo Evolutivo de las Actividades Motoras, Trabajo Social (en todos sus niveles) y Filosofía.

En tanto, otro agrupamiento posible de observar es el compuesto por asignaturas cuyas frecuencias oscilan entre 5 y 2 elecciones respectivamente, que incluyen a las materias de Derecho, Pedagogía, Antropología, Procesos Socio-históricos Mundiales, Administración de Recursos Humanos III, Sociales, Metodología, Políticas de Trabajo y Empleo, Práctica docente y Seminario de Tópicos de Avanzada.

También se han agrupado de acuerdo a un porcentual de 0,60% por materia, de manera dispersa y con una frecuencia individual (1), una serie de espacios tales como: Comunicación Comunitaria, Condiciones del Medio Ambiente Laboral, Didáctica, Economía Política, En las que la cultura sea una asignatura central, Ética, Expresión Corporal, Planificación de Proyectos, Producción Periodística, Relaciones Laborales, Comparadas, Taller de Elaboración del Trabajo Final, Taller de Integración y Teoría de la Comunicación.

Entre otras respuestas, aparece representado con un 0,60% un respondente que no contestó, y con un 1,81% un grupo de respuestas emitidas por tres estudiantes que dijeron no saber.

Lo distintivo y preocupante es que 6 respondentes (3,61%) señalaran que “ninguna” resulta pertinente. Consideramos que establecer interpretaciones acerca de lo que para estos universitarios ello connota, ameritaría profundizar indagaciones, que no han sido posibles de encarar en el lapso de esta investigación.

Por otra parte, y a partir de lo expuesto, deriva que sólo en algunas materias socializan información sobre esta categoría. Pese a ello, destacamos, resulta amplio el abanico de

asignaturas donde creen pertinente hablar sobre el tema, aunque en algunos casos las señalen con escasa frecuencia.

Por último, hemos notado con satisfacción que, concentrado en un 12,04%, hallamos que indicaron pertinente abordar el estudio de la/s masculinidad/es “en todas las asignaturas”, “en la mayoría” o en “CEFI”. Esto supone una subjetividad contraria a la patriarcal, dado que indicaría el reconocimiento de la necesidad de estudiar el tema durante su proceso de formación universitario y cuestionar, a través de él, las estructuras que los hacen socialmente dominantes, a la vez que víctimas del machismo.

Sin embargo, nos inquieta el hecho de que la mayoría de los estudiantes consultados no puedan visibilizar la necesidad de hacer transversal el tema en las currículas universitarias de las carreras Humanístico-Sociales, pues, consideramos, es una categoría pertinente a todas, a la vez que a todo tipo de desempeño profesional e interdisciplinario a futuro.

V.2.3.2. Fuentes universitarias de información sobre el tema

Tabla 13: Fuentes universitarias de información según año en curso

FUENTES DE INFORMACION UNIVERSITARIA SOBRE EL TEMA	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Carrera	18	9,68%	31	16,67%	49	26,34%
Periódicos y Revistas	1	0,54%	5	2,69%	6	3,23%
Folletos	2	1,08%	4	2,15%	6	3,23%
Charlas con amigos	33	17,74%	33	17,74%	66	35,48%
Radio	1	0,54%	3	1,61%	4	2,15%
Carteleras	2	1,08%	0	0,00%	2	1,08%
Capacitaciones	2	1,08%	4	2,15%	6	3,23%
Internet	14	7,53%	21	11,29%	35	18,82%
Otros (Profesores/ Agrup. Estudiantiles/Ninguno)	1	0,54%	2	1,08%	3	1,61%
No Sabe	3	1,61%	4	2,15%	7	3,76%
No Contesta	2	1,08%	0	0,00%	2	1,08%
Total	79	42,47%	107	57,53%	186	100,00%

Según se desprende del cuadro precedente, los estudiantes pertenecientes al 1° año y los 5° consultados, coincidentemente indican que en la UNLaM han recibido información principalmente a través de tres fuentes: las charlas con los amigos, en su carrera y a través de internet.

La tendencia en los totales, en cuanto a su ponderación, se mantiene con paridad en folletos, capacitaciones y periódicos y revistas, pero difieren si tiene en cuenta el año que cursan.

También encontramos diferencias en relación a la valoración en torno a la información brindada por las carteleras y la radio. Los estudiantes de los 1° reconocen las carteleras como una fuente informativa, mientras que los estudiantes de los 5° no le atribuyen ningún valor a este recurso. Inversamente, los consultados de 5°, distinguen la radio como fuente informativa, en tanto para los consultados del 1° año, resulta menos significativa.

Por otra parte, los estudiantes de los quintos han ampliado el reconocimiento de fuentes, incluyendo entre ellas a profesores y agrupaciones estudiantiles, hecho que en los ingresantes parece menos distinguible.

Todo lo anterior nos sugiere que, para estos universitarios, la socialización de información sobre la/s masculinidad/es en el ámbito de la UNLaM, principalmente (35,48%) se da a través de la interacción con amigos, en la carrera y a través de las redes sociales.

Colegimos que los que están próximos a egresar y han transitado más tiempo en la institución se han apropiado de otras dimensiones que hacen a los procesos de formación universitarios/as, tales como la cultura académica, la vida estudiantil y la participación en distintos espacios institucionales. Posiblemente la valoración de los intercambios con amigos, la carrera y las fuentes de información propias de la UNLaM, tales como periódicos, revistas o agrupaciones estudiantiles resulte consecuente con este proceso.

Considerar este hecho como docentes nos resulta significativo, pues creemos en la utilización de estos medios como recurso válido para ampliar las estrategias de enseñanza aprendizaje en relación a esta categoría. Por otra parte, son estos medios los que actúan como fuentes de divulgación en la transferencia de conocimientos científicos, así como de difusión de las diversas actividades de capacitación sobre los géneros, la/s masculinidad/es y las violencias de género que esta casa de altos estudios desarrolla.

Entendemos, pues, que estos medios pueden aportar en la deconstrucción de visiones androcéntricas que aún subsisten en la comunidad educativa. De modo tal, que promover, fomentar y apoyar estas apropiaciones en los estudiantes que inician sus carreras, es el desafío que nos resta (Torricela, 2015) en tanto docentes universitarios, para contribuir en la erradicación de la reproducción de la cultura patriarcal dentro de este ámbito.

V.2.3.3. Fuentes de información idóneas sobre las masculinidad/es

Tabla 14: Fuentes de información idóneas según año en curso

FUENTES DE INFORMACIÓN IDÓNEAS	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
En todos los espacios de la universidad	20	8,58%	27	11,59%	47	20,17%
En asignaturas de su carrera	16	6,87%	21	9,01%	37	15,88%
En su casa	21	9,01%	22	9,44%	43	18,45%
En los medios de comunicación	25	10,73%	29	12,45%	54	23,18%
Capacitación por fuera de la universidad	16	6,87%	20	8,58%	36	15,45%
Iglesia Cristiana	1	0,43%	0	0,00%	1	0,43%
Organismos del Estado	1	0,43%	0	0,00%	1	0,43%
Charlas en el trabajo	0	0,00%	1	0,43%	1	0,43%
Primaria y Secundaria	0	0,00%	1	0,43%	1	0,43%
En todos los ámbitos sociales	0	0,00%	3	1,29%	3	1,29%
En ningún lado	0	0,00%	1	0,43%	1	0,43%
No sabe	5	2,15%	3	1,29%	8	3,43%
No contesta	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	105	45,06%	128	54,94%	233	100,00%

Al analizar los datos precedentes, hallamos que mayoritariamente tanto los consultados del 1° y los 5° años, piensan que las principales fuentes pertinentes para recibir información sobre la/s masculinidad/es (23,18%), resultan ser los medios de comunicación. Los mismos estudiantes ponderan, con bastante simetría de manera decreciente, todos los espacios de la universidad, su casa, las asignaturas de su carrera y las capacitaciones externas. Sin embargo, al detenernos en las respuestas que de manera abierta han incluido en “otras”, aparecen diferenciaciones: en 1° aluden a la iglesia cristiana y Organismos del Estado, en tanto en los 5° remiten de manera más abarcativa a “todos los ámbitos sociales”, “la primaria y la secundaria” y “las charlas en el trabajo”.

Que sus creencias giren en torno a todos los espacios de la universidad, las asignaturas de su carrera, los medios de comunicación y los espacios de capacitación externos, inferimos, es consecuente con la necesidad de trabajar la temática en su carrera y de capacitarse que expresaron. En cambio, que remitan a todos los ámbitos sociales, toda la escolaridad obligatoria o el trabajo como fuentes pertinentes de información sobre la/s masculinidad/es, creemos, es parte de la internalización de un habitus no androcéntrico ligado posiblemente a la intervención formativa -en tanto proceso de intervención que trata de influir, directa o indirectamente en las personas para mejorar en lo referido a sus procesos de autoconocimiento y construcción- (Zabalza, 2006) como parte de su propio proceso universitario.

En cambio, aunque aparecen en muy bajo porcentual para permitirnos un análisis de ellas, nos interpelan de igual modo, las alusiones a la iglesia cristiana en tanto evocamos los planteos de Artiñano (2015) en su análisis de las relaciones establecidas entre la iglesia, la figura del padre y el patriarcado. Interpelación en la que incluimos además, la consideración del hogar como

fuente de información, dado que sospechamos de él, debido a que sigue siendo uno de los principales agentes socializadores que reproducen el sistema patriarcal y las asimetrías en las relaciones de los géneros.

SÍNTESIS DE LA DIMENSIÓN FORMATIVA

Consultados acerca de las asignaturas pertinentes para el estudio de la/s masculinidad/es, el 25,30% del total, indicó que les resultan pertinentes las Psicologías en todas sus variantes, así como en porcentual decreciente 11,45%, las Sociológicas. Con menor porcentual (entre el 6,02% y 3,61% cada una) aparecen asignaturas tales como las Deportivas, Desarrollo Evolutivo de las Actividades Motoras, Trabajo Social – en todos sus niveles- y Filosofía.

Concentrado en un 12,04%, indicaron “*en todas las asignaturas*”, “*en la mayoría*” o en “*CEFI*”.

Asimismo, otro agrupamiento, es el compuesto por asignaturas cuyos porcentuales oscilan entre 3,01% y 1,20% respectivamente, donde incluyen a materias tales como Derecho, Pedagogía, Antropología, Procesos Socio-históricos Mundiales, Administración de Recursos Humanos III, Sociales, Metodología, Políticas de Trabajo y Empleo, Práctica docente y Seminario de Tópicos de Avanzada.

Agrupado de acuerdo a un porcentual de 0,60% por materia, de manera dispersa indicaron un abanico de espacios entre los que aparecen: Comunicación Comunitaria, Condiciones del Medio Ambiente Laboral, Didáctica, Economía Política, “*En las que la cultura sea una asignatura central*”, Ética, Expresión Corporal, Planificación de Proyectos, Producción Periodística, Relaciones Laborales, Comparadas, Taller de Elaboración del Trabajo Final, Taller de Integración y Teoría de la Comunicación.

Por último, seis respondentes (3,61%) señalaron que “*ninguna*” asignatura les resulta pertinente.

A partir de lo expuesto, deriva que si bien es amplio el arco de materias que visibilizan como pertinente para abordar el tema, no se observa la necesidad de hacer transversal el tema en toda las currículas de las carreras humanísticas-sociales.

Con respecto a las fuentes universitarias de información sobre el tema en el ámbito de la UNLaM, el 35,48% indicó que principalmente socializa información a través de la interacción con amigos, en la carrera y a través de las redes sociales.

La tendencia en cuanto a su ponderación, se mantiene con paridad en folletos, capacitaciones y periódicos y revistas, pero difieren si tiene en cuenta el año que cursan. También encontramos diferencias en relación a la valoración en torno a la información brindada por las carteleras y la

radio. Los estudiantes de los 1° reconocen las carteleras como una fuente informativa, mientras que los estudiantes de los 5° no le atribuyen ningún valor a este recurso. Inversamente, los consultados de 5°, distinguen la radio como fuente informativa, en tanto para los consultados del 1° año, resulta menos significativa.

Posiblemente para los estudiantes próximos a egresar, la valoración de los intercambios con amigos, la carrera y las fuentes de información propias de la UNLaM, tales como periódicos, revistas o agrupaciones estudiantiles resulte consecuente con la apropiación de la vida y cultura institucional. Resulta significativo propiciar en los estudiantes que ingresan, tales procesos de apropiación, a fin de promover la circulación de información y la socialización acerca del tema. Por otra parte, mayoritariamente (23,18%) tanto los consultados de 1° y los 5° años, piensan que las principales fuentes pertinentes para recibir información sobre la/s masculinidad/es, resultan ser los medios de comunicación. Los mismos estudiantes ponderan, con bastante simetría de manera decreciente, todos los espacios de la universidad, su casa, las asignaturas de su carrera y las capacitaciones externas.

También han incluido entre “otras” fuentes: en el primer año, la iglesia cristiana y Organismos del Estado, en tanto en los 5° remiten a “todos los ámbitos sociales”, “la primaria y la secundaria” y “las charlas en el trabajo”.

V.2.4. DIMENSION REPRESENTACIONAL

Para analizar las representaciones sociales que tienen los estudiantes varones de carreras humanístico-sociales acerca de la/s masculinidad/es, se hace necesario recordar que las representaciones sociales son una forma de conocimiento específico que circula en los intercambios cotidianos, siendo su característica principal la de ser un conocimiento de tipo práctico orientado a la explicación, comprensión y dominio de los hechos de la vida diaria que, a la vez, interviene en la construcción social de la realidad. Entendemos que conocer o establecer una representación implica determinar qué se cree, qué significados se atribuyen o con qué o quién se relaciona el objeto de representación.

Siendo que nuestro objeto de representación refiere a la/s masculinidad/es, en este apartado abordaremos con quién o quiénes relacionan nuestros consultados a la noción de varón, como así también, las creencias y los significados que le atribuyen a este y por ende a la/s masculinidad/es.

V.2.4.1. Significados atribuidos al ser varón

V.2.4.1.2. Percepción del varón

A fin de aproximarnos a los significados atribuidos al ser varón por parte de los estudiantes que componen nuestra muestra, hemos solicitado a los mismos que expresaran a través de su caracterización, qué es ser varón. Las respuestas recogidas a partir del trabajo de campo, posibilitaron en base a su clasificación y posterior análisis, la elaboración del cuadro que a continuación se presenta.

Tabla 15: Percepción del varón según año en curso

Ser varón es....	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Ser biológicamente hombre	35	11,67%	49	16,33%	84	28,00%
Ser protector	4	1,33%	6	2,00%	10	3,33%
Ser proveedor	0	0,00%	5	1,67%	5	1,67%
Ser procreador	4	1,33%	6	2,00%	10	3,33%
Ser autosuficiente	10	3,33%	4	1,33%	14	4,67%
Es negar los atributos femeninos	0	0,00%	1	0,33%	1	0,33%
Es autoperibirse como tal	12	4,00%	9	3,00%	21	7,00%
Ser antipatriarcal	9	3,00%	21	7,00%	30	10,00%
Ser pro-feministas	2	0,67%	4	1,33%	6	2,00%
Ser racional	6	2,00%	4	1,33%	10	3,33%
Ser heroico	23	7,67%	8	2,67%	31	10,33%
Es expresar el ser/sentir/pensar/vivir	8	2,67%	11	3,67%	19	6,33%
No agrupados	3	1,00%	1	0,33%	4	1,33%
No sabe/No contesta	34	11,33%	21	7,00%	55	18,33%
Total	150	50,00%	150	50,00%	300	100,00%

El análisis de los datos nos ha posibilitado conformar ocho potenciales grupos, según las características con que nuestros universitarios significan ser varón. Así resulta que:

Como primer grupo, identificamos el integrado por un porcentual del 54,66% del total, donde prevalecen significaciones asociadas al Modelo de Masculinidad Hegemónico. Dichas enunciaciones se pudieron sistematizar en siete subgrupos, atento a que cuatro de ellos, claramente responden a los mandatos impuestos por el modelo hegemónico, dos establecen relaciones con atributos determinados por el modelo de masculinidad patriarcal aun vigente (Ser inteligente y Ser heroico) y el último, reúne características enunciadas desde la visión biologicista englobada dentro de este modelo. Así resulta que, ponderados en orden decreciente según su porcentual, hallamos:

1. El primer subgrupo aglomera, por semejanza y recurrencia de características planteadas, un 28,00% del total recogido. Imperan en él términos vinculados a una visión del ser varón compatible con una representación biologicista (hay esencias ligadas al cuerpo). Las expresiones, en este caso, remiten a rasgos físicos y sexuales así como atributos asociados a lo corporal. El 11,67% engloba las enunciaciones de 1° año en tanto, 16,33% representa a los 5° años de nuestra muestra. Aparecen términos tales como: *aparato reproductor masculino, espermatozoides, testosterona, barba, biología, biológico, genitalidad, órgano reproductor masculino, pene, tener pene, voz grave y voz gruesa*, entre otros. En lo que respecta a los atributos corpóreos asociados a la caracterización desde lo biológico, es interesante ver cómo prevalecen términos relacionados a estereotipos masculinos propios del modelo dominante, resultando, por lo tanto, que la representación del varón se vincula con la fuerza, fuerte, fortaleza, dureza, rudeza, rudo, no llorar, resistencia física y mayor predisposición para la actividad física.
2. Con un 10,33% observamos que las características vertidas por los estudiantes, encuentran relación con un sentido enaltecedor y heroico acerca de los mismos. Prevalen entre los cursantes que las expresan, los pertenecientes a 1° año (7,67%) por sobre los de 5° años (2,67%). Inferimos que basados en esta significación y atravesados por el modelo de masculinidad dominante, el hombre es percibido por nuestros encuestados como un ser *amigable, caballero, leal, atento, cortés, gentil, educado, atento, fiel, etc.*
3. Asociadas al mandato de ser autosuficiente (4,67%) aparecen características tales como: *autonomía, autosuperación, libertad, libre, determinado, independencia, etc.* Mayoritariamente (3,33%) fueron enunciadas por estudiantes de primer año, en tanto los de 5° (1,33%) aludieron a ellas en menor cuantía.
4. Compuesto por un 3,33% de las cualidades enunciadas que responden al mandato de ser *protector: responsabilidad, responsable, poner límites, protector, protege, cuidar a los débiles, el cuidado de los demás, etc.* Preponderan (2,00%) las características enunciadas por los egresantes, por sobre las de los primeros años (1,33%).
5. La valoración de lo racional, de la inteligencia, del pensamiento y el pragmatismo, como propiedad fundamentalmente atribuible al varón, -3,33%- . Desde las imposiciones del patriarcado, estas condiciones ubican al varón en el lugar público (mundo del trabajo), dejando por oposición relegada a la mujer al mundo privado. Sobre el total de 1° año, un 2% representa al varón nombrando características como: *inteligencia, pensar, solución rápida, capaz*. Mientras que en 5° (1,33%) dijeron: *inteligente, práctico, pensamiento, entendimiento y otras*.

6. Integrado por un 3,33% de las respuestas, cualidades asociadas al mandato de ser procreador. Aparecen en 1° año (1,33%) términos como: *padre, compañerismo y compañero de sus hijos*. Mientras que en 5° (2%) *criar, padre y ejemplo*.
7. Representado por un 1,67% hallamos el subgrupo compuesto por cualidades asimiladas al mandato del varón proveedor, destacando que solo los estudiantes de los 5° años las enunciaron. Los de 1° en tanto, no emitieron ninguna característica que pudiera incluirse en esta agrupación. Entre las mencionadas aparecen: *proveedor, ser jefe de hogar, jefe de hogar, trabajador, etc.*

El segundo grupo, en términos porcentuales, concentra un 18,33% sobre el total de respuestas que hallaron refugio en No sabe/ No contesta. Esto nos sugiere un cierto grado de dificultad por parte de los respondentes al momento de significar el ser varón. Dentro de este agrupamiento, al discriminar por año de cursada, distinguimos un 11,33 % de respuestas no obtenidas en 1er. año y un 7% en los 5tos.

Hallamos en tercer lugar un grupo representado por un 10%, cuyas caracterizaciones se aproximan al cuestionamiento, crítica y reflexión acerca de las modalidades del ser varón. Inferimos a partir de las mismas un posicionamiento antipatriarcal según sus definiciones, las cuales denotan oposición y tensión, en tanto discurso enunciado, frente a la hegemonía del patriarcado. Se aprecian en este grupo, términos no inscriptos en la normativa discursiva hegemónica del varón, valiéndose de expresiones antagónicas al modelo dominante de masculinidad. Destaca porcentualmente (7%) el grupo de los estudiantes varones de los 5°, donde se aprecia la mayor cantidad de caracterizaciones asociadas a esta posición. Mientras que en los 1° años se reduce el porcentual a menos de la mitad (3%).

Entre las características expresadas aparecen: *poder, patriarcado, goce de privilegios, goce de beneficios, mandato social, dominación, dominante, encorsetamiento, norma impuesta, machista y machismo, entre otras*.

El cuarto agrupamiento, representado por un 7% del total, alude a significados ligados a la autopercepción genérica. Es así que aparecen en los primeros años (4%) expresiones tales como: *autopercibirse, identificar, identificarse como tal, sentirse de esa manera y sentirse varón*. En cuanto a los quintos años (3%) dijeron: *identificación, identificarse, identificarse con el género masculino, concebirse como tal, sentirse hombre y percibirse de esa manera*.

El quinto grupo está representado por un 6,33% sobre el total. En él, se articulan, siguiendo a Azamar Cruz (2015) un conjunto de (nuevas) expresiones del ser-sentir-pensar-vivir el ser varón. Preponderan aquí con un 3,67%, las caracterizaciones de los universitarios de 5° año, por sobre las enunciadas por los pertenecientes a los 1° años (2,67%). Inferimos en esta visión

un distanciamiento del modelo hegemónico, dado que tal representación del ser varón connota la expresión de aquello que justamente el patriarcado encorseta: la emocionalidad. Se distinguen así características que acentúan aspectos y actitudes ligadas a lo amoroso, lo afectivo y la sensibilidad, percibiéndose enunciaciones tales como: *amor, amoroso, contemplación, empático, humano, sensibilidad, ser humano, ser persona, ser buena persona, solidaridad y solidario, entre otras*.

Representado por un 2,00% hallamos la conformación de un sexto grupo. En este caso, en los quintos años se concentra un 1,33% y en los primeros un 0,67%. Las caracterizaciones permiten inferir desde su cualificación negativa, cierto cuestionamiento a los patrones hegemónicos de masculinidad dejando entrever una posible aproximación a la construcción de nuevas masculinidades, o bien, tal como plantea Ochoa Olguin (2008) un posicionamiento pro-feminista –al reconocer los efectos negativos de la masculinidad en ellos- sin por esto poder caracterizarlos como antipatriarcales. Hallamos en este grupo como ejemplo: *consumidor, indiferente, básico, tosco, poco afectivo, ser poco emotivo*.

Conformado como séptimo grupo que concentra un 1,33% - 1% primer años y 0,33% quintos- un conjunto de respuestas con escasas posibilidades de ser agrupadas por similitud y/o asociación entre ellas. Entre estas expresiones, con las limitaciones ya planteadas, distinguimos: *moral, cristiano, indefinible, raro y personalidad*.

Por último, con un muy bajo porcentual, -0,33%- hallado entre las características expuestas por un estudiante varón de 5° año, nos permitimos presentar otro apartado, (en este caso, considerado como octavo agrupamiento) donde la representación del varón se da a partir de la negación de atributos femeninos. Para Salazar (2018) “*la masculinidad es también una especie de performance, una actuación en la que uno debe dejar claros sus atributos masculinos*” (2018:62). En opinión del autor, la identidad masculina se caracteriza por la precariedad y por no estar construida en positivo sino en negativo, perspectiva desde la cual ser hombres supone, ante todo y por encima de todo, no ser mujer. Así hallamos que este egresante nos dice: “*No parir*”.

Lo anterior nos permite concluir que mayoritariamente los universitarios consultados perciben al varón desde una posición asociada al modelo de masculinidad hegemónico. Dicha percepción es sostenida en igual medida por los estudiantes varones pertenecientes al primer año como por los de los quintos años.

Sin embargo, frente a la percepción del varón asociada al modelo de nuevas masculinidades, hallamos que son los universitarios próximos a su egreso, quienes mayoritariamente caracterizan al varón como antipatriarcal, pro-feminista o un ser expresivo de su emocionalidad, en contraste con los ingresantes de carreras humanísticas-sociales que también dejaron entrever

una aproximación a la construcción del varón contra-hegemónico. Lo precedente nos indicaría que a medida que avanza la formación universitaria -en este grupo- aumenta el distanciamiento de la percepción del varón asociada al modelo hegemónico.

V.2.4.2. Significados atribuidos al varón antipatriarcal

V.2.4.2. 1. Imagen del varón antipatriarcal

Desde nuestra posición entendemos que las masculinidades y, por ende sus identidades, se construyen histórica y socialmente a través de procesos de representación y el ejercicio de diversas prácticas socio-culturales. Por otra parte, hemos dado cuenta a lo largo de este trabajo, de nuestra convicción acerca de la existencia y convivencia de distintas masculinidad/es, incluyendo entre ellas las nuevas masculinidades. Estas, según García (2015), exigen la deconstrucción del modelo hegemónico y la construcción de representaciones alternativas a la dominante. En este sentido, nos interesó indagar en nuestros consultados cómo significan ellos ser un varón antipatriarcal y por ende qué imagen tienen de estos.

Para realizar tal análisis, nos hemos apoyado en las 4 tipologías de masculinidad que Salazar (2018) establece según el grado de adherencia al machismo que los varones manifiesten, presentadas en capítulos preliminares. De lo anterior, surgen los resultados que abajo exponemos.

Tabla 16: Imagen del varón antipatriarcal según año en curso

Ser varón antipatriarcal es..	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
No cuestionar su posición de privilegio	26	8,67%	19	6,33%	45	15,00%
Reproducir esquemas patriarcales	11	3,67%	1	0,33%	12	4,00%
Modificar actitudes y comportamientos	19	6,33%	13	4,33%	32	10,67%
Militar la lucha por la igualdad	45	15,00%	83	27,67%	128	42,67%
No agrupables	7	2,33%	1	0,33%	8	2,67%
No sabe/No contesta	42	14,00%	33	11,00%	75	25,00%
Total	150	50,00%	150	50,00%	300	100,00%

Los resultados de nuestra consulta, nos permiten observar la conformación de seis grupos.

1. Concentra, dentro que los estudiantes que sí emitieron respuestas, el mayor porcentual hallado, siendo este un 42,67% sobre el total. Predominan expresiones vertidas por los

estudiantes de los quintos años (27,67%) por sobre las de primero (15%). Las mismas están asociadas claramente a las características que representan a los varones antipatriarcales. Según Salazar (2018) este es el estadio más avanzado donde el hombre milita la lucha por la igualdad y revisa su propia identidad crítica y colectivamente. Si bien nuestros consultados no mencionaron su pertenencia a algún colectivo, dieron cuenta del desarrollo de prácticas de vivenciamiento de la masculinidad distantes y críticas a los patrones culturales del patriarcado, tanto en la dimensión personal como en la estructural. En este sentido el estudiantado expresó: *antimachista, abogar por la igualdad de género, militar por el feminismo, mostrar sus emociones, no machista, ruptura del androcentrismo, ser igualitario, concientizar, deconstrucción, luchar por la igualdad de género, inclusivo, ser igualitario, libertad de elegir como vivir su sexualidad, respeto por los géneros, lenguaje inclusivo, ser consciente de sus privilegios, tratar de deconstruirse, diversidad y entender que ser varón es una construcción social*, entre las mencionadas.

2. Reúne el 25% del total (11% de los 1ros y 14% de los 5tos). En su conformación encontramos a los estudiantes varones que dijeron no saber o no contestaron.
3. Aglutina el 15% del total (8,67% de los 1ros y 6,33% de los 5tos.). En este grupo hallamos caracterizaciones emitidas por los estudiantes universitarios asimilables a la tipología que el autor establece ante los hombres que no cuestionan su posición de privilegio y viven en la comodidad de quien detenta el poder. Las características que para estos representan ser un varón antipatriarcal, son totalmente antagónicas a las expresadas en el segundo grupo. Inferimos a través de ellas un fuerte arraigo al modelo de masculinidad hegemónico. Ejemplo de ello, a nuestro entender, resultarían enunciaciones tales como: *cinismo, defenderte de la mujer que te golpea, hipocresía, falta de valores, inexistentes, irreal, no existen, no es posible, moda, prejuicioso y supongo que no existen*.
4. Agrupa con un 10,67% del total (6,33% de 1ro y 4,33% de los 5tos) las respuestas que caracterizando la imagen del varón antipatriarcal que poseen, develan una significación ligada a aquellos varones que modificaron algunas de sus actitudes y comportamientos, sin que ello implique un compromiso ideológico. Para Salazar (2018) esta tipología de masculinidad se acerca, no al varón antipatriarcal, sino a una masculinidad diversa, que deviene en el establecimiento de relaciones de pareja basadas en una mediana igualdad de derechos. En este grupo encontramos enunciaciones tales como: *hacer las tareas de la casa, ambos trabajar y cuidar los hijos, respetar un no, apoyar a la mujer, incluir a*

la mujer en todos los deportes, cuidar los hijos y responsabilidad compartida en el hogar e hijos.

5. Encarnado por un 4% del total (3,67% de 1ro y 0,33% de 5º) contiene las respuestas del estudiantado -mayoritariamente de los ingresantes- que, a través de las características enunciadas sobre los antipatriarcales, en realidad, remiten a la representación de un varón que mantiene, reproduce y legitima discursivamente a los esquemas patriarcales, pese a los avances del feminismo. Ejemplos de las enunciaciones de los estudiantes consultados en este caso resultan: *compañero, compañerismo, dar el ejemplo, respeto, respetuoso, responsabilidad, responsable, valiente, valentía y velar* entre otras. Características, todas, plausibles de asociarse a atributos relativos al varón patriarcal.
6. Por último, con un 2,67% sobre el total y compuesto por un 2,33% de estudiantes de primer año y un 0,33% de los quintos, hallamos un conjunto de características de dificultoso agrupamiento, según las tipologías antes presentadas. Ejemplos de ellas resultan: *no seguir la masa, integralidad, entrega, disposición, despierto, entre otras.*

Estos resultados nos permiten concluir que mayoritariamente para estos universitarios ser un varón antipatriarcal implica la modificación de actitudes y comportamientos, a la vez que el cuestionamiento acerca de su propia identidad como varones y la búsqueda de relaciones más igualitarias. Destacan en este grupo principalmente los estudiantes próximos a egresar, los cuales han manifestado menores grados de adherencia al machismo por sobre los estudiantes que ingresaron en este ciclo lectivo a sus carreras. Advertimos sin embargo, que ninguno de los consultados, ha hecho mención a su militancia en colectivos antipatriarcales, pese a que su imagen del varón antipatriarcal se asocia a caracterizaciones que definen prácticas contra-hegemónicas.

En este sentido, nos preguntamos ¿sólo quiénes forman parte de los colectivos antipatriarcales pueden considerarse como tales? La internalización de nuevas prácticas masculinas contra-hegemónicas por fuera de su pertenencia a estas agrupaciones y su lucha cotidiana para poder deconstruirse y romper con el encorsetamiento y padecimiento provocado por el machismo ¿no los habilita a considerarse parte de estos nuevos instituyentes masculinos? Consideramos que tal vez resulte necesario profundizar en estas interpelaciones, dado que observamos en sus respuestas claras aproximaciones a una militancia que aunque de carácter no colectivo procura instituir habitus no androcéntricos, menos costosos a su identidad masculina.

V.2.4.3. Sobre las creencias

Sabido es que pese a las demandas, luchas y el avance en materia de géneros logrado en nuestro país, circulan aún ciertas creencias culturales que denotan la no internalización plena de dichos avances. Esto apareja y deja entrever la convivencia de estereotipias conservadoras, junto a otras más progresistas y contrapuestas. Siendo central en nuestro trabajo estudiar las representaciones sociales de la/s masculinidad/es presentes en el estudiantado varón de Humanidades y Ciencias Sociales, en los párrafos siguientes analizaremos, en principio, las creencias y estereotipias que les han sido transmitidas a nuestros consultados en su grupo familiar de origen, acerca de cómo debe ser un varón y luego aquellas, que, actualmente, sostienen nuestros estudiantes. Todo ello a fin de saber si estas se condicen con las representaciones del ser varón, más tradicionales y hegemónicas o contrariamente descreen de las mismas y pulsán hacia la construcción de nuevas masculinidades.

V.2.4.3. 1. Creencias estereotipadas del varón transmitidas en el grupo familiar de origen

En consonancia con lo antes expresado, en el siguiente cuadro presentamos los resultados obtenidos ante la consulta sobre la transmisión familiar de creencias acerca de qué es ser varón.

Tabla 17: Estereotipo del varón transmitido en el grupo familiar de origen según año en curso

Estereotipo de varón transmitido en el grupo familiar de origen	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Estereotipos hegemónicos del modelo patriarcal	35	35%	39	39%	74	74%
Estereotipos contrahegemónicos del modelo de nuevas masculinidades	10	10%	7	7%	17	17%
No sabe/No contesta	5	5%	4	4%	9	9%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

Como se observa en el cuadro precedente, hemos podido distinguir dos grupos en torno a las creencias asociadas al ser varón transmitidas por el grupo familiar de origen: el primero (74%) ligado a creencias asentadas en el modelo hegemónico patriarcal y el otro (17%) vinculado a aquellas que giran alrededor del modelo de nuevas masculinidades. Vemos además, que un 9% de los consultados dijo no saber o no contestó.

En el primer agrupamiento (35% de primer año y 39% de los quintos) los estudiantes consultados referencian principalmente la transmisión de creencias que aluden a atributos y mandatos impuestos por la masculinidad hegemónica. Claramente sus expresiones nos remiten al intercambio de informaciones ligadas a hábitos de tinte patriarcal y androcéntrico. Primordialmente señalaron entre sus respuestas que les han enseñado a “*ser fuertes*”, “*no*

llorar” y “no ser frágil”, condiciones, que, visiblemente se encuadran en el modelo hegemónico.

Por otra parte, además, hemos hallado alusiones al ser protector, que se traslucen en enunciaciones tales como: “*ser respetuoso, cuidar a la mujer*” “*proteger a la familia y los hijos*”, “*defender a los hermanos*”, “*que el hombre debe cuidar a su familia*” “*cuidar a las mujeres, formar una familia*”, entre otras.

Hallamos, también, que refieren al ser proveedor cuando nos dicen: “*ser el que trabaja*”, “*sustentador*”, “*trabajador, responsable*”, “*ser jefe de hogar, proveedor de familia*”. En tanto que al ser autosuficiente, insinúan por ejemplo: “*aguantarse todo*”, “*ser seguro*”, “*ser importante*”, “*esforzarse por lo que uno quiere*”.

Por último, hallamos que revelaron, en cuanto al ser procreador citas tales como: “*ser un buen padre*”, “*protector de los hijos*” y “*ser mujeriego y macho frente a las mujeres*” “*Estar con muchas mujeres*” “*usar a la mujer para entretenerse*”.

En el segundo agrupamiento, (10% primer año y 7% en los quintos) destacan enunciados relativos a creencias plausibles de asociar al modelo contra hegemónico de nuevas masculinidades. Creemos que la transmisión de estas, posiblemente, se relacione a su pertenencia a hogares que dentro de una coyuntura nacional más próxima en el tiempo donde se traccionaron distintas luchas y reconocimientos en torno a los géneros, socializaron a sus hijos con vistas a posibilitar construcciones distantes de las imposiciones heteronormativas.

Lo que estos universitarios han manifestado establece relación con la representación de varones asimilables a los descriptos por las nuevas masculinidades. Encontramos ejemplos de ello en dichos como: “*nunca recibí una bajada del ser varón*”, “*que el varón puede llorar y que no hay más o menos derechos por ser hombre o ser mujer*”, “*respetar a todos sin importar su género*”, “*que ser hombre cambia con el tiempo*”, “*me educaron indistintamente del sexo de cada persona*”, “*no ser excluyente del género*” y “*fui educado en la igualdad genérica*”. Tal como se observa, dichos enunciados no se corresponden con comportamientos estereotipados tradicional y patriarcalmente, sino por el contrario, rompen con el encorsetamiento y se aproximan más a la idea de un varón igualitario.

Para concluir, diremos entonces que los estudiantes consultados proceden en su amplia mayoría de organizaciones familiares en las cuales los estereotipos de varón transmitidos revisten un carácter androcéntrico y patriarcal. Dichos estereotipos denotan asociación con atributos y mandatos impuestos por el modelo de masculinidad hegemónico.

Asimismo es posible dar cuenta -en un grupo minoritario de estudiantes- de la transmisión familiar de creencias en torno al estereotipo de varón, que se distancian del modelo hegemónico.

En este caso, se percibe la socialización de construcciones relativas al ser varón, más igualitarias y menos opresivas.

V.2.4.4 Creencias sobre los roles estereotipados del varón

Tabla 18: Creencias sobre los roles estereotipados del varón según año en curso

Afirmaciones	Totalm. de Acuerdo			De acuerdo			Indeciso			En desacuerdo			Totalm. en desacuerdo		
	1°	5°	Total	1°	5°	Total	1°	5°	Total	1°	5°	Total	1°	5°	Total
Para ser un varón de verdad hay que ser rudo	2%	1%	3%	1%	1%	2%	1%	1%	2%	10%	11%	21%	36%	36%	72%
El varón debe tomar las decisiones importantes del hogar	1%	1%	2%	1%	4%	5%	0%	1%	1%	15%	7%	22%	33%	37%	70%
Tener un hijo es una decisión de pareja	40%	39%	79%	1%	4%	5%	3%	3%	6%	4%	2%	4%	4%	2%	6%
Es importante que el padre ejerza un papel activo en la vida de sus hijos	30%	35%	65%	5%	2%	7%	6%	5%	11%	6%	2%	5%	6%	6%	12%
Cambiar pañales, bañar y alimentar a los niños es tarea de la madre	5%	2%	7%	2%	1%	3%	1%	0%	1%	6%	5%	8%	39%	42%	81%
El rol más importante de la mujer es cuidar de sus hijos y familia	1%	2%	3%	5%	2%	7%	1%	2%	3%	18%	12%	21%	34%	32%	66%
Un varón de verdad no llora	2%	0%	2%	0%	0%	0%	1%	2%	3%	4%	2%	4%	45%	46%	91%
Existen trabajos más apropiados para mujeres y otros para varones	7%	4%	11%	7%	9%	16%	9%	8%	17%	16%	18%	26%	19%	11%	30%
El trabajo doméstico debe tener un resarcimiento económico	18%	27%	45%	7%	5%	12%	11%	10%	21%	20%	2%	12%	4%	6%	10%
Una mujer puede realizarse sin tener hijos	38%	41%	79%	2%	2%	4%	6%	4%	10%	6%	1%	4%	1%	2%	3%

La primera creencia que nos interesó explorar en nuestra muestra, refiere a que *para ser un varón de verdad hay que ser rudo*. En base a ella, hallamos que el porcentual más alto (72%) del total encuestado, dijo estar totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Coinciden los varones de primer año (36%) con los de los quintos (36%) en su distanciamiento en cuanto al imperativo impuesto por el modelo hegemónico y su representación acerca del hombre rudo, asociado a este modelo. Inferencia que se refuerza si observamos que el 91% del total encuestado (45% 1er año y 46% de los 5tos) desacuerda totalmente con la creencia acerca de *que un varón de verdad no llora*.

Ambos resultados ante estas creencias, nos posibilitan inferir que estos varones universitarios, rehúsan encorsetarse en la estereotipia del hombre/rudo, hombre/duro formateada por mandatos patriarcales, hallándose predispuestos a tomar distancia de ellos y permitirse expresar entre sus emociones el llanto, cuando menos, sin que ello signifique ser menos hombres.

Otra creencia tradicional es la que sentencia que *el varón debe tomar las decisiones importantes en el hogar*. Indagando sobre ella, hemos hallado que el 70% de los consultados (33% de primero y 37% de los quintos) indicó estar totalmente en desacuerdo con la misma. En tanto un 22% sobre el total (15% de 1ro y 7% de los 5tos) señaló estar en desacuerdo. La suma de tales porcentuales, expresados por ambos grupos (48% del total de 1ro y 44% de los 5tos) nos conduce, sin duda, a visibilizar que principalmente para los estudiantes del primer año, y en menor cuantía para los de quinto, su representación en cuanto al rol del hombre en el hogar no establece ligazón con el mandato del hombre protector al cual se asocia tal afirmación.

Como ya desarrolláramos en capítulos precedentes, el ser protector en tanto mandato heteronormativo, impone a los varones la obligación de proteger a los demás, priorizando a las mujeres. Esto, sabemos, frecuentemente deviene en control hacia ellas, subsumiéndolas a la dependencia de los hombres, quienes detentan el poder de decidir sobre lo más nimio, como así también en cuestiones más relevantes. Naturalizaciones, que pareciera, por los resultados obtenidos, estos estudiantes no aceptan.

Seguidamente, observamos que más de la mitad del total consultado 66%, (34% de 1° y 32% de 5°) está totalmente en desacuerdo con que *el rol más importante de la mujer es cuidar de sus hijos/as y la familia*. Si consideramos, además, que el 21% del total señaló estar en desacuerdo con esta enunciación, hallamos que predomina (87%) en estos universitarios - mayoritariamente en 1er año. con un 52%- una representación social diferente al respecto de las prácticas de cuidado familiar y doméstico, que pareciera rechaza el papel limitado y de desvalorización que el androcentrismo ha endilgado exclusivamente a la mujer en cuanto a su rol materno.

Veamos ahora el análisis de las respuestas del estudiantado en relación a si consideran *importante que el padre ejerza un papel activo en la vida de sus hijos*. El 65% del total está totalmente de acuerdo con esta afirmación (30% de 1ro y 35% de los 5tos). Si a este total le sumamos el 7% que expresó estar de acuerdo, notamos que el 72% de todos los consultados valida esta afirmación. Ello nos conduce a inferir que estos varones escapan a los costos de cumplir con las exigencias que les impone el mandato de ser proveedor, puesto que como sugiere Huberman (2012), los altos requerimientos de este mandato los limita en el disfrute de otras instancias de la vida familiar, como ser el cuidado de sus hijos/as. Romper con este estereotipo y expresar su compromiso con la crianza de su prole, consideramos da cuenta del

debilitamiento del modelo patriarcal y heteronormativo, (Cantillo Barrio, 2016), que habilita la apertura hacia el surgimiento de nuevas masculinidades.

En cambio, la presencia de un 17% sobre el total que indicó estar totalmente en desacuerdo (12%) o en desacuerdo (5%), nos revela, en sus representaciones, el enquistamiento de elementos propios del modelo de masculinidad hegemónico. Por último y en cuanto al 11% que señaló estar indeciso, nos permitimos suponer dubitaciones en sus propias construcciones de masculinidad.

Altos son los porcentajes totales (81% y 8% respectivamente) con que el estudiantado ha expresado estar totalmente en desacuerdo, o en desacuerdo, con la creencia de: *cambiar pañales, bañar y alimentar a los niños es tarea de la madre*. En este caso observamos que según los porcentuales constatados, son los que están próximos a egresar (47%) quienes manifestaron predominantemente su discordancia con esta afirmación. A propósito de quienes han expresado estar de acuerdo, notamos con preocupación que un 7% del total, dio cuenta de ello. Si bien, a partir de nuestro análisis, hallamos alentador que el estudiantado en su mayoría dé cuenta de su discrepancia con esta creencia, y a nuestro entender, se aproxime a una posición pro-feminista con ello, encontrar sesgos machistas en sus representaciones nos alerta. El efecto de hábitos masculinos patriarcales, entendemos, conduce a perpetuar simbólicamente a los hombres a un lugar de privilegio dentro del ámbito social y público, relegando a las mujeres al ámbito doméstico como único destino posible. Por esta razón, es allí donde creemos la formación universitaria debe poner el acento.

En vinculación al trabajo doméstico, hemos indagado en nuestro estudiantado si cree que *debe tener un resarcimiento económico*, hallando que más de la mitad de los consultados (57%) dijo estar totalmente de acuerdo (45%) o de acuerdo (12%). Predomina en el total el estudiantado perteneciente a los quintos años. En contrapartida un 22% indicó estar totalmente en desacuerdo y desacuerdo, identificándose de manera más elevada en estas posiciones a los universitarios de los primeros años (24% sobre el total), mientras que un 21% del total manifestó estar indeciso al respecto. Resultados que por su dispersa concentración nos resultan llamativos, pese a tener en cuenta que poco más de la mitad de los consultados reconoció al trabajo doméstico como una actividad productiva que amerita retribución. A nuestro entender, los universitarios que toman esta posición, parecen haber incorporado la valoración de estas actividades como una sobrecarga a la mujer que requiere ser resarcida. Tal inferencia, nos posibilita visualizar en ellos la presencia de elementos distantes de los patrones masculinos hegemónicos.

Por otra parte, observamos que la otra porción porcentual (43%), se distribuyó significativamente entre quienes rehúsan totalmente (10%), desacuerdan (12%) o dudan (21%) de tal posibilidad. Esto nos permite inferir -fundamentalmente en los primeros años- su

resistencia a modificar hábitos y prácticas que les permitan visibilizar dichas labores como parte de sus responsabilidades en el hogar. Reclamo que los movimientos feministas vienen elevando con voz ensalzada y requieren ser escuchados.

Luego hemos visto que desacuerdan totalmente o desacuerdan en un 56% sobre el total, con la creencia que *existen trabajos más apropiados para mujeres y otros para varones*. En los estudiantes de los primeros (27%) y los quintos años (29%), de manera casi similar se percibe una representación en torno al trabajo de carácter genérico, es decir no consideran trabajos específicos desde una percepción binaria. Nuevamente notamos en ellos la presencia de elementos con perspectiva de los géneros, que los alejan de parámetros hegemónicos masculinos.

Un 27% del total oscila entre estar totalmente de acuerdo (11%) y de acuerdo (16%) con la división sexual del trabajo, dando cuenta que su representación sobre la actividad laboral tiene base biológica con asociación a uno u otro sexo. Dato que refuerza afirmaciones anteriores donde también observamos la permanencia de rasgos biologicistas que ratifican la hegemonía masculina.

Finalmente, encontramos concentrado en un 17% un conjunto de respuestas que indican la indecisión del respondente frente a esta creencia. Esto, devela cuando menos, una fluctuación en sus construcciones sociales en torno a las tareas y los roles que desempeñan hombres y mujeres socialmente.

Con respecto a si *una mujer puede realizarse sin tener hijos/as*, hallamos que un 83% del total de varones (40% de 1ro y 43% de los 5tos), está totalmente de acuerdo (79%) y de acuerdo (4%) con ello. Llamativamente, un 10% del total refiere estar indeciso frente a esta afirmación, dando lugar a inferir, por lo menos, una situación de duda o transición frente a la postura hegemónica. A diferencia de estos estudiantes, el primer grupo al que hemos referido, deja entrever que se hallan distantes de una representación biologicista y reduccionista de la mujer, dado que trascienden la idea del puro rol reproductivo de esta. Este estudiantado descrece (mayoritariamente en los 5tos en comparación a 1º, que la maternidad sea el único fin que permite la realización plena de las mismas. Desprendemos, a partir de ello, la asunción de una perspectiva de género por parte de este grupo, contraria a la concepción binaria tradicional, que fortalece el mito “mujer-madre” sustentado en la visión patriarcal.

Ahora bien, es importante reconocer que el 79% de estos varones universitarios (40% de 1ro y 39% de los 5tos), opinaron que *tener un hijo es una decisión de pareja*. Si a esto le sumamos el 5% de quienes (1% de 1ro y 4% de los 5tos.) dijeron estar de acuerdo con esta afirmación, hallamos que el 84% del total representa la maternidad/paternidad como una construcción de pareja, en términos relacionales e igualitarios. En este sentido, develamos -mayoritariamente

(44%) en los 5tos años- componentes que se corresponden con nuevas masculinidades, en cuanto se constituyen como búsquedas de igualdad entre unas y otros, por parte de los hombres, tal como sugiere Soto Guzmán (Soto Guzmán, en Cantillo Barrio, 2016:97).

Contrariamente a lo anterior, un 10% de nuestros universitarios desacuerda totalmente (6%) o desacuerda (4%) –predominantemente en 1º año- con esta afirmación. Inferimos, que estos varones continúan manteniendo esquemas patriarcales y androcéntricos que como indica Salazar (2018) continúan construyendo y reproduciendo discursos legitimadores frente al avance femenino.

SÍNTESIS DE LA DIMENSIÓN REPRESENTACIONAL

En este apartado abordamos con quién o quiénes relacionan nuestros consultados a la noción de varón, como así también, las creencias y los significados que le atribuyen a este y por ende a la/s masculinidad/es.

Los resultados alcanzados nos permiten observar que mayoritariamente para los universitarios consultados, el varón es percibido desde el modelo de masculinidad hegemónico. Tal percepción es sostenida en igual proporción por los ingresantes y egresantes de carreras humanístico-sociales de la UNLaM.

Posiblemente, tal percepción se ligue a la internalización de estereotipos de varón androcéntricos y patriarcales, transmitidos en su socialización primaria dado que hemos observado que en su amplia mayoría proceden de organizaciones familiares donde prevaleció la circulación de creencias y estereotipias acerca del ser varón de carácter androcéntrico y patriarcal, asociadas a atributos y mandatos impuestos por el modelo de masculinidad hegemónico.

Sin embargo, hemos hallado un grupo minoritario entre los consultados, donde sus percepciones sobre la imagen del varón están asociadas al modelo de nuevas masculinidades. En este grupo, son los universitarios pertenecientes a los quintos años, quienes en amplia mayoría, caracterizan al varón como antipatriarcal, pro-feminista o un ser expresivo de su emocionalidad, en comparación a los estudiantes del primer año que, dentro del mismo agrupamiento, también dejaron entrever una aproximación a la construcción del varón contra-hegemónico. Probablemente, tales representaciones de la masculinidad hallen relación con la socialización de construcciones relativas al ser varón, más igualitarias y menos opresivas que algunos universitarios dieron cuenta de haber desarrollado en sus grupos familiares de origen.

Por otra parte, también hemos observado que principalmente los estudiantes próximos a egresar son quienes han manifestado menores grados de adherencia al machismo, al ser consultados sobre sus representaciones acerca de qué significa para ellos, ser un varón antipatriarcal.

Sin embargo, ninguno de los consultados, ha dado cuenta de su pertenencia o militancia en colectivos antipatriarcales, pese a que su imagen del varón antipatriarcal se asocia a caracterizaciones que definen prácticas contra-hegemónicas.

Tal advertencia nos interpela en cuanto a si sólo quiénes forman parte de los colectivos antipatriarcales pueden considerarse como tales, o bien sí, sus intentos por deconstruirse y la internalización de nuevas prácticas masculinas contra-hegemónicas por fuera de su pertenencia a estas agrupaciones no los habilita a considerarse parte de estos nuevos instituyentes masculinos.

Para concluir, destacamos dos cuestiones: una vinculada a la formación universitaria, en tanto observamos que quienes están más próximos a egresar son quienes dan cuenta de poseer representaciones sociales de la/s masculinidad/es asociadas al modelo contra –hegemónico, y por tal inferimos posibles efectos transformadores consecuentes a los procesos formativos transitados. La otra, relacionada a las interpelaciones surgidas en base a qué o a quiénes se define como antipatriarcales. Cuestión que requiere de la profundización de investigaciones académicas que ahonden el tema, en función, de construir nuevas categorías que permitan englobar a aquellos varones cuyas prácticas deconstructivas personales estén orientadas al surgimiento de nuevas masculinidades instituyentes menos costosas y opresivas.

V.3. Análisis de las entrevistas

La información recogida en las entrevistas ha sido organizada en distintas categorías, a fin de facilitar su interpretación y la presentación de la misma, en los párrafos siguientes.

V.3.1. Ser varón y sus significados desde el modelo hegemónico

A partir de lo expresado por los entrevistados, hallamos que la imagen del varón que poseen los estudiantes en ciertos casos, es construida desde una perspectiva patriarcal y hegemónica ligada a atributos físicos y biológicos:

“En mi consideración, ser varón representa una forma de manejarse ante la vida, determinada por las características físicas”. (José)

“Solo un sexo”. (Lucas)

Dentro de este grupo, el varón también es representado a partir de los atributos y mandatos que el modelo heteronormativo patriarcal impone. En sus discursos, encontramos expresiones tales como:

“Ser trabajador, proveedor, protector”. (Sebastián)

“Muchas, pero muchas, responsabilidades”. (Agustín)

“Tener valores y saber respetar, tratar de ser siempre el primero en ayudar o cuidar a la gente de tu entorno”. (Pablo)

Entendemos que junto a los atributos de ser proveedor y protector, se halla reforzado “el deber ser” del hombre, sustentado por los mandatos de la masculinidad hegemónica. Modelo que imputa a los hombres el lugar de protector, a la vez que el ser fuertes y duros. Exigencias que en contrapartida, les prohíbe expresar sus emociones para no mostrarse débiles. Resabios de estas condiciones aparecieron en nuestros entrevistados, cuando manifestaron:

“Como todo ser humano, tengo mis momentos de “inhibir” esos aspectos, por ese ser “duro”. (Sebastián)

“Sí, soy sensible, pero muy poco expresivo, trato de no demostrarlo” (Agustín)

“Soy expresivo, pero duro en varias ocasiones”. (Pablo)

En tanto, la responsabilidad de proveer implica, no sólo al trabajo remunerado y el lugar de lo público para el hombre a través de ello, sino también el mantenimiento del grupo familiar. En palabras de los entrevistados:

“Cuidar a la familia, ser el hombre de la casa, trabajar, si tenés familia, ser el que lleva el pan a la mesa (...)”. (Pablo)

“El mantener a tu familia mediante TU trabajo”. (José)

Por otra parte, develada esta asociación entre el ser proveedor y ser un asalariado en el mundo público, dejó traslucir en el discurso de algunos universitarios la persistencia de distinciones socialmente aceptadas, originadas en la repartición sexual de tareas. (Lamas, 2007:4). Ejemplo de ello resultan:

“(...) en lo general, las tareas del hogar, no, o ser maestro jardinero (por ejemplo), no son habituales en un hombre”. (Pablo)

“Diseñador de modas, no es un trabajo para hombre!... pero bueno”. (José)

“Las carreras de automovilismo, en forma exclusiva para hombres!”

(Agustín)

“Yo creo que si tenemos que decir alguna actividad que hace el hombre (y) no la mujer, serian los trabajos forzosos”. (Sebastián)

“Trabajos pesados”. (Lucas)

Como se aprecia en los enunciados precedentes, se establece una división sexual del trabajo, que revela otras cuestiones. Entre ellas, la relación hombre trabajador-mundo público – (“*Las tareas del hogar no*”)- mujer-mundo privado. Se desprende que la mujer ocuparía el mundo privado de la esfera doméstica, a la vez que, esta es percibida como un ser débil, dado que la fuerza es atributo exclusivo del hombre, percepción de basamento biológico y patriarcal.

Por otro lado, se perciben prejuicios homofóbicos relacionados a estereotipos sociales en torno a ciertas profesiones. Inferimos, una estrecha relación entre ellos y la heteronormatividad obligatoria propia del patriarcado.

Todo lo anterior nos permite reconocer la presencia de ciertos elementos característicos de la masculinidad hegemónica en algunos de estos universitarios. Esto nos posibilita inferir en ellos una representación social patriarcal de la/s masculinidad/es, basada en la asociación, hombre protector-hombre duro / hombre proveedor-hombre trabajador / hombre trabajador/-/mundo público/mujer/-/mundo privado. Relaciones todas enmarcadas en el Modelo de Masculinidad Hegemónico.

Nos resulta de interés señalar que, refiriendo a estos atributos, nuestros estudiantes entrevistados han reconocido la transmisión familiar como co-constructora en la producción de su masculinidad/es. Señalaron que en sus familias de origen, les enseñaron:

“que no tengo que llorar, tengo que ser fuerte siempre, tengo que aprender a pelear”. (Nicolás)

“Defenderme de agresiones, me lo marcaron en mi casa desde pequeño”.

(Lucas)

“Frases presentes en mi crianza fueron: El hombre es para estar con la mujer y punto”. (Ariel)

Distintas cuestiones nos resultan significativas y relevantes para el análisis en estas expresiones. Una, vinculada a los atributos del hombre agresivo y recio, que debe enfrentar los peligros con su hombría. Claras alusiones al mandato de la autosuficiencia.

Otra, la valoración de la familia de origen reconocida por los estudiantes, como espacio de aprendizaje del rol masculino, en tanto co-constructora de sus masculinidad/es, a partir de las discursividades de sus figuras parentales. Reafirmada también en estos decires:

“seguramente en la cabeza de mis progenitores si mis hermanos o yo hubiéramos querido en ese entonces, no sé, por ejemplo hacer patín artístico recibiríamos como respuesta un “no, eso es para mujeres!!, pero en esa época”. (Sebastián)

“Más allá de las cuestiones físicas, un varón está asociado a ciertos gustos o preferencias determinadas por los predecesores de cada una de las familias, donde ese varón, se desarrolla como del exterior que configura esa imagen de varón”. (Nicolás)

La última cuestión, es la relativa a la transmisión de la heterosexualidad normativa, como parte de esos aprendizajes subjetivantes, direccionados hacia una elección heterosexual a futuro (Maffia, 2003:6).

Heterosexualidad que conlleva a referenciar otro de los mandatos prescriptos por el Modelo de Masculinidad hegemónica: el ser procreador. Regla a partir de la cual se sostiene la idea de que el hombre debe casarse “con una mujer”, construir una familia, asumir su rol de esposo y padre. Así, la prole permite al hombre ser orientador y ejemplo, dándole continuidad a su propia hombría. Ello, creemos, enlaza a su vez el rol de proveedor y protector. La voz de uno de nuestros entrevistados al remitir a las enseñanzas de su familia de origen dejó entrever estos entrecruzamientos:

“La experiencia familiar da cuenta de, que por no haber un hombre presente en el hogar, los niños de ese hogar “estaban desprotegidos”, sufriendo maltratos y violencia por otros adultos”. (Ariel)

Situaciones estas, co-construcción familiar y heterosexualidad, que vuelven a aparecer y se conjugan en el relato de dos de los entrevistados:

“de chico, en mi casa no me dejaban jugar con figuras de acción y nada relacionado a muñecas o figuras de colores femeninos”. (Agustín)

“Quizás el jugar con muñecas y con mis primas en un momento era ‘mal visto’, puesto que no me gustaban cosas relacionadas a ‘carreras de autos, futbol y play’ como mis otros primos y mi familia prefería que jugara con ellos”. (Nicolás)

Relatos que dan cuenta de cómo en la niñez se van modelando por juegos o colores, los hábitos reproductores de una heterosexualidad normativa como atributo diferenciador de hombres y mujeres.

Ahora bien, entendemos que esa heterosexualidad es, aún hoy, una condición exigida por el orden sociosexual dominante, que tal como Azamar Cruz (2015) ha planteado, pese a sus diversas mutaciones, continúa afianzándose por medio de la instauración de estereotipos y roles asignados a los sexos, construyendo y reproduciendo habitus androcéntricos. Tal afirmación, se materializa en las voces de algunos de nuestros entrevistados, al decir:

“Quizás algunas características físicas o vestimenta, suelen usarse para distinguir”. (José)

“(..)Pintarse las uñas es cosa de chicas, no me veo haciéndome la manicura”. (Pablo)

“Generalmente el hombre hace más deporte o el asado”. (Lucas)

“Hay deportes que son para mujeres”. (Sebastián)

“(...) jugar al fútbol o al rugby como deportes para hombres”. (Nicolás)

Alertamos en este punto, la recurrente alusión al deporte como campo y territorio de dominio patriarcal, que contrasta y entra en tensión con la irrupción actual de las mujeres en estos espacios, visibilizada actualmente y elevada como parte de las luchas feministas. Máxime preocupación, al preguntarnos por los atravesamientos que esta tensión puede connotar para las universitarias de la UNLaM que transitan su formación en la Licenciatura en Educación Física. Para finalizar y retomando lo anterior, nos permitimos nuevamente inferir la presencia de otros elementos propios del Modelo Hegemónico -hombre heterosexual/hombre padre- en las representaciones sociales de la/s masculinidad/es de un grupo de universitarios entrevistados. En este caso, los mismos se perciben a través de atributos heteropatriarcales tales como la heterosexualidad normativa, el ser procreador y la instauración de estereotipos y roles, asignados por la concepción binaria de los sexos.

V.3.2. Ser varón y su significado desde el modelo de las nuevas masculinidades

En otros entrevistados posicionados en la perspectiva de los géneros, el ser varón es percibido como una construcción social:

“Ser varón, representa una de las dos construcciones sociales (género) reconocidas legítimamente en la cual se encuadran los seres humanos”.

(Ángel)

“Hoy en día todo lo que corresponde a una respuesta sobre esta cuestión, está en duda. En este sentido, la representatividad de ser varón, resulta relativa acorde al modo a que cada varón, viva ese ser varón”. (Ariel)

Significar al varón como una construcción social, entra en clara oposición con los patrones estructurantes del patriarcado. Esto parecería que acerca a estos universitarios a una búsqueda concreta de otras estructuraciones y procesos direccionados hacia nuevos modelos masculinos, que parafraseando a Soto Guzmán (2016) remiten a una lucha social de los hombres por la igualdad y la equidad, a fin de evitar la hegemonía masculina. Tal como lo han manifestado estos entrevistados:

“Particularmente, habiendo nacido en el marco de una sociedad patriarcal donde lo que planteo no era problematizado, pero, a su vez, habiendo tenido la posibilidad de educarme en estas temáticas desde perspectivas inclusivas, conforman en mí una representatividad del ser varón influenciada por estos dos procesos antagónicos. En lucha dialéctica constante”. (Ariel)

“Busco igualdad”. (Nicolás)

“Siempre me he basado en el estar abierto, percibir críticas y mejorar. Pero la idea de ser varón, no debe ser, ni lo he tomado yo, como un "genero" superior que pudiera avasallar las libertades y derechos de las mujeres. Creo que ese aspecto general es el que debería tomar cualquier persona para re elaborar su idea de "varón”. (Ángel)

Para García (2015) estas nuevas masculinidades emergen en la actualidad, visibilizándose a través de nuevas prácticas distantes de la norma hegemónica. Componentes de estas nuevas masculinidades surgieron en las entrevistas como prácticas de nuestros entrevistados:

“De hecho a tal punto que hace 10 años junto a mi hermano empezamos a usar y comprarnos remeras rosas, violetas y en ese entonces eran colores asociados a lo femenino sin embargo tanto en mi casa como en la escuela nunca eso fue un elemento de burla tal vez porque mi generación si bien no es la actual empezaba a no tener esos prejuicios ni estereotipos”. (Sebastián)
“Hay una cosa que quizás sí, y me da mucha bronca, para mí perdés tu condición de hombre, cuando tenés hijos y no le das bola o no los ayudás, qué se yo, con las tareas por ejemplo, ... cuando no crías a tus hijos y no te ocupás si están enfermos, ahí perdés tu condición de hombre”. (Pablo)

Enunciaciones ambas, que denotan prácticas antipatriarcales a través de la ruptura de estereotipos asignados a los sexos por color, en el primer caso, y el distanciamiento en cuanto a la no participación masculina en la crianza de los hijos, en el segundo.

Hemos hallado además, ejemplos de rupturas con atributos patriarcales, tales como el de la constricción a la expresividad emocional. Para Azamar Cruz (2015) la existencia de resistencias, que devienen en otras masculinidades (y feminidades), queda evidenciada en las articulaciones de nuevas expresiones del ser-sentir-pensar-vivir el ser hombre y el ser mujer. En este sentido, algunos de estos universitarios dan cuenta de poseer elementos que hacen a una representación de varón diferente a la tradicional, y así lo han expresado:

“Me considero afectivo, expresivo y sensible con la gran mayoría de las personas que me rodean y con aquellas que necesitan encontrarse con alguien que les dé un abrazo, por ejemplo...”. (Ariel)

“Soy sensible, expresivo, afectivo, comunicativo”. (Ángel)

“Muy sensible e intensamente afectivo”. (Pablo)

Otra práctica enunciada desde la representación de una nueva masculinidad aparece en el discurso de otros universitarios, quienes al respecto del rol del hombre y la mujer en el hogar, han manifestado:

“Antes no se harían algunas porque muchos considerarían que no era de ‘hombre’, pero creo que no hay nada propio de un ‘genero’ que no pueda hacer el otro”. (Ángel)

“Trabaja, comparte las tareas del hogar, cría hijos, estudia”. (José)

“Creo que ambas personas que conforman la pareja núcleo de una familia pueden trabajar si así lo desean; son acuerdos propios de cada sistema familiar. Hay casos, por ejemplo, donde la mujer es sustento de familia y el hombre ‘amo de casa’, y no está mal”. (Ariel)

Percibimos que tales enunciaciones remiten a una de las tipologías expresadas por Salazar (2018), según la cual entre las nuevas masculinidades aparecen aquellos varones, que sin asumirlo como un compromiso político, de igual modo procuran modificar sus comportamientos aproximándose a masculinidades diversas a través del establecimiento de relaciones de pareja basadas en medianas relaciones de igualdad.

Hallaríamos así, otro elemento asociado al modelo de nuevas masculinidades, presente en la representación social de estos universitarios.

En cuanto a lo que se conceptualiza para Boscan Leal (2008) como nuevas masculinidades positivas -es decir aquellos modelos masculinos plurales, abiertos e integradores, inter e intragenéricos e inclusivos- encontramos en enunciaciones destacadas en nuestras entrevistas, ciertas alusiones que nos posibilitan dar cuenta de las mismas en la representación social de ellos, dado su carácter antisexista y antihomofóbico:

“Yo creo que el hombre, es hombre por hecho. Alguien que es gay, es hombre, no cambia su condición”. (Pablo)

“Hoy en día se respetan identidades de género y orientaciones sexuales diferentes a lo que marcan los parámetros de la heteronormatividad, que antes no se aceptaban ni respetaban”. (José)

En cuanto al estadio más avanzado referido a las nuevas masculinidades, es decir la militancia de la lucha por la igualdad, en su sentido político y crítico, (Salazar, 2008; García, 2015), encontramos jóvenes universitarios que dieron cuenta de estar en ese proceso. Transmutan en sus significaciones acerca del varón, claros elementos representativos de ello:

“Creo que el hombre de hoy está interpelado por la incursión de los movimientos de mujeres que le han hecho repensar su papel en la sociedad. Hay mucho que trabajar en materia de inclusión, que incluya a mujeres pero que no excluya hombres... hoy el hombre se permite ser hombre y tener pareja hombre, pareja mujer, ambas, que sea trans, etc... y ello poder visibilizarlo, si se desea, sin miedo a ser excluido; y de serlo, se siente apoyado por amplios

colectivos de personas que trabajamos por la desnaturalización y visibilización. Antes ello no era posible. Queda mucho por recorrer, el camino es largo, pero creo que hay una direccionalidad que dice 'allá no volvemos'".
(Ángel)

"Considero que particularmente lo que define MI 'Ser Varón' es la deconstrucción constante, de la mano de la descolonización de ese 'Ser Varón', en armonía con el entorno y el Otro/a/e". (Ariel)

Por último, habiendo dado cuenta de la presencia de elementos asociados al Modelo de Nuevas Masculinidades en las significaciones del ser varón que poseen estos universitarios, consideramos necesario aseverar en concomitancia con García (2015), que la emergencia de estas nuevas masculinidades, -disímiles entre sí, pero coincidentes en cuanto a su alejamiento a los mandatos patriarcales-, se visualiza como un proceso lento pero de existencia concreta en las nuevas generaciones, tal como los propios entrevistados lo indicaron en sus relatos:

"creo que ha habido un gran cambio, pero aún más en los jóvenes". (Sebastián)

"El trato que tuve hacia la mujer y la diferencia, siempre fue el mismo, ya que a mi edad, está implementado esto en los más jóvenes". (Agustín)

"Sin embargo, creo que las nuevas generaciones van camino a abandonar esa postura patriarcal en búsqueda de un punto medio donde coexistan diversos géneros en igualdad de condiciones". (Sebastián)

V.3.3. Percepciones acerca de lo masculino

Bourdieu (1998) alude a la masculinidad como un sistema de dominación inescindible del sistema patriarcal, sistema que, como ya diéramos cuenta, instaure estereotipos, asigne roles y mandatos.

En tanto Tellez y Verdu (2011) expresan, basándose en una perspectiva de género, que la masculinidad es un constructo histórico y cultural que varía en todas las sociedades y momentos de la historia. Retomar estos conceptos nos resulta necesario para observar en nuestros consultados de que manera perciben y representan lo masculino.

Desde el discurso de los estudiantes, hemos hallado que ambas percepciones se encuentran presentes entre ellos.

En sus propias palabras, encontramos que un grupo ha remitido a los atributos del varón patriarcal, lo cual nos aproxima a una representación hegemónica. Entre esos relatos destacamos:

“Todas las características y roles propias de los hombres. Trabajador, padre de familia, sostén del hogar, caballero, atento. Sacrificado, sensible, valiente, viril, heterosexual”. (José)

Mientras que otros consultados, rehúyen de esta percepción y contundentemente se posicionan en una perspectiva de género, a partir de la cual representan a lo masculino como un fenómeno socio-cultural cambiante en el tiempo.

“Lo masculino es una forma de ser que no tiene que ver con tener pene. Por años se ha configurado que masculino es hacer determinadas actividades deportivas, ser agresivo en el buen y mal sentido del término, utilizar determinado lenguaje hasta tener determinado tono de voz. Igualmente, pienso, son categorías establecidas por las generaciones anteriores aunque todavía en cierto sector predomina esa creencia”. (Sebastián)

Se desprende de lo dicho, que la convivencia de tan disimiles percepciones acerca de lo masculino, confirma la no existencia de una sola forma de ser varón (cuestión que desarrolláramos en el apartado anterior y en nuestro marco teórico), a la vez que una mixtura de prácticas masculinas coexistentes en el espacio universitario, a la cual como docentes, debemos estar atentos en función de minimizar las inequidades de género.

V.3.4. Valoraciones sobre el ser varón

En cuanto a la valoración que nuestros universitarios entrevistados realizan en torno al ser hombre hoy, hemos diferenciado valoraciones positivas y valoraciones negativas en base a sus discursos.

Esto, nos ha permitido hallar que de manera positiva, sus valoraciones remiten a tres cuestiones: seguridad en el espacio público, menores posibilidades de sufrir acosos y mayores posibilidades en ámbitos laborales.

Creemos que posiblemente, tales valoraciones se fundan en la representación del dominio de lo público que históricamente los hombres han tenido y que devino en la existencia de inequidades y brechas entre los géneros dentro del ámbito laboral, así como en el incremento de situaciones

de acoso y abuso callejero, lamentablemente de índices crecientes constatados en nuestro país a diario. En sus entrevistas, estos han planteado:

1. Seguridad en cuanto a su circulación en los espacios públicos:

“Poder circular sin temor en horarios nocturnos, pasar frente a un grupo de mujeres y saber que no te harán daño”. (Ángel)

“Ser menos propenso a sufrir robos si van solos por la calle”. (Pablo)

2. Menor posibilidad de ser víctimas de acoso o abuso:

“Subir a un colectivo y no pensar que te van a tocar o a apoyar, caminar por la calle sin miedo a que te violen”. (Lucas)

3. Beneficios en el plano laboral:

“Hay mucha demanda laboral para determinadas profesiones consideradas masculinas”. (José)

“Poder acceder a cargos directivos o cobrar salarios más altos”. (Sebastián)

En tanto, sus valoraciones negativas refieren a representaciones sociales ligadas a dos aspectos:

1. Los condicionamientos del patriarcado en su deconstrucción o en la fuga de sus estereotipos:

“Ser juzgado al hacer cosas que algunos creen, son exclusivas de mujeres”.
(Agustín)

“Creo que hay contextos en donde una incipiente necesidad de deconstrucción, resulta mitigada por el mismo sistema patriarcal hegemónico, impidiendo la problematización de determinadas situaciones y permitiendo la reproducción de otras”. (Ariel)

2. Temor de ser victimizados por los movimientos feministas:

“En este momento particular de la sociedad argentina, (...) encuentro en los grupos más radicalizados la visión de que el simple hecho de ser hombre, te da

como desventaja caer dentro de la generalización de que todo hombre es machista o un potencial violador o asesino”. (Sebastián)

“El riesgo de ser visualizados como enemigos por algunos sectores feministas”.
(José)

“Los hombres nunca somos tomados con seriedad cuando se nos aplica algún tipo de violencia proveniente de una mujer”. (Ángel)

En este grupo, creemos que tales valoraciones se basan, por una parte, en representaciones ligadas al poder como atributo que siempre han gozado y que actualmente se halla en pleno cuestionamiento dada la perdurabilidad de las asimétricas relaciones de poder entre los géneros en las cuales, siempre, han resultado privilegiados. Posiblemente el reclamo de los movimientos feministas en torno al lugar que estos ocupan como victimarios/opresores infunde el temor a ser todos generalizados en estereotipos negativos o ser descalificados frente a mujeres y hombres.

Por otra parte, consideramos que sus representaciones aún se ligan a las exigencias acerca de lo que debe ser o hacer un hombre impuestas por el patriarcado, las cuales al ser transgredidas los expone al enjuiciamiento frente a los otros.

V.3.5. El varón ideal

El varón ideal que aparece en los relatos de nuestros entrevistados, se relaciona con personajes ficticios, referentes históricos o bien grandes deportistas, que, por los atributos que les han adjudicado, permiten inferir representaciones del varón asociadas al modelo hegemónico. Aparecen así estereotipos de personajes públicos y mediáticos, es decir, varones ideales prototípicos de las llamadas masculinidades cómplices (Díez Gutiérrez, 2015), complementarias a la masculinidad hegemónica. Esto nos permite asociar sus representaciones de varón al modelo hegemónico patriarcal. En este caso, han aludido a:

“Dr. House. Es inteligente, luchador y seductor. Aunque no lo aparenta”.
(José)

“Homero Simpson, representado en una familia tipo de antes y no como sería en la actualidad”. (Agustín)

Observamos en estas idealizaciones atributos tales como familia tipo, inteligente, luchador, y seductor, caracteres todos asociados al varón hegemónico y los mandatos establecidos por el poder del modelo dominante, que entendemos, están contenidos en sus propias representaciones sociales del varón.

Encontramos, además, otras menciones al respecto del varón ideal, que se relacionan a los “grandes hombres”. Consideramos, apoyándonos en Artiñano (2015), que para estos varones, la representación de varón, remite a la masculinidad heteronormativa impuesta por el patriarcado. Tal inferencia se explica en el planteo de que, simbólicamente, para estos universitarios ser varón se asocia a su pertenencia al grupo de los seres humanos superiores: campeones de fútbol o quienes forjaron la historia.

“Hoy en día, Lionel Messi, porque más allá de la cuestión banal, es un chico que persiguió un sueño, luchó contra la adversidad y hoy triunfa. (...) Además lo considero un ejemplo como padre y pareja, (...)” (Sebastián)

“Marx o Foucault, por su crítica al sistema tanto en lo político, económico y cultural”. (Nicolás)

V.3.6. Cambios en la idea del varón

A lo largo de las entrevistas, hemos observado que en los relatos “el tiempo” aparecía recurrentemente como un marcador de cambio en la idea acerca del varón. Parecería en este punto, que todos los entrevistados perciben los cambios y transformaciones acaecidos en la época, -aunque algunos más sutilmente- respecto a la/s masculinidad/es y sus relaciones con los géneros, aunque esto no implique que los mismos sean asumidos por todos ellos.

“En mi caso, he considerado cuestiones más nuevas o contemporáneas, pero en gran parte sigo manteniendo el ‘ser hombre’ de hace años....porque creo, es lineal con lo que se aspira socialmente; lo he confirmado en distintas entrevistas laborales y en otras circunstancias...”. (Ángel)

En cuanto a cuáles son los cambios que perciben, notamos que ellos están asociados principalmente a los avances en la búsqueda de relaciones más igualitarias entre los géneros:

“Hoy en día se respetan las identidades de género y orientaciones sexuales diferentes a lo que marcan los parámetros de la heteronormatividad, que antes no se aceptaban, ni respetaban”. (José)

“Creo que se ha tomado conciencia de muchas cuestiones que antes no se respetaban o ignoraban. Creo que el respeto, no imponerse, no agredir, y a partir de la base que todos somos iguales, y que no hay ‘género’ por encima de otro”. (Ángel)

“Es muy diferente, ya que antes el hombre se creía más que la mujer o que por ser hombre tenía derecho a cualquier cosa. Ahora cambió totalmente para mejor y hay mucha más igualdad que en años anteriores”. (Pablo)

Tales percepciones nos resultan significativas, en tanto revelan en estos universitarios una nueva mirada y valoración sobre las relaciones entre los géneros, así como también, al respecto de la/s masculinidad/es y sus efectos. Por otra parte, consideramos que las mismas generan la posibilidad de una interpelación tanto en el orden personal como en relación a su futuro ejercicio profesional que, anhelamos, favorezca la construcción y el desarrollo de prácticas más igualitarias entre los géneros.

V.3.7.La formación universitaria

A través de la voz de nuestros entrevistados recuperamos, desde su subjetividad, la valoración que ellos otorgan a la formación universitaria en relación al abordaje del estudio de la/s masculinidad/es, entendiendo esta cuestión como algo central. Si bien consideramos que tal tarea constituye un gran desafío para las costumbres y currículas académicas, a fin de evitar la reproducción de la cultura patriarcal en el ámbito universitario, entendemos que, pese a ello, la universidad no puede estar ajena a su abordaje (Torricela, 2015). Aunque pensamos también que la valoración que los estudiantes realizan, está sujeta a sus propios procesos de construcción y deconstrucción como varones, en los que intervienen además otros factores -sociales, familiares, culturales, de clase, etc- que conforman sus hábitos.

“Ninguna, mi paso por la universidad no ha cambiado en absoluto mi mirada sobre la masculinidad. Tal vez porque he tenido más profesoras que profesores”. (Sebastián)

“Si, mi concepción de varón se ha ampliado. Me ha dado más apertura mental a concepciones nuevas”. (José)

Para algunos de nuestros universitarios próximos a egresar, el abordaje del tema en sus carreras, ha connotado transformaciones personales:

“Creo que la deconstrucción en términos de la masculinidad como construcción social tiene su germen más fuerte en el estudio universitario. Los cambios se evidencian, creo yo, en la perspectiva expuesta a lo largo de la entrevista. De no haber pertenecido a la universidad y, particularmente, a la carrera de Lic. Trabajo Social, no sé en qué medida se hubiera generado en mí esta mirada en proceso de deconstrucción”. (Ariel)

En tanto, para otros egresantes no ha tenido ninguna incidencia, advirtiéndose además que ha sido escasa su formación en el tema. Hecho que sugiere y refuerza la necesidad enunciada por Barrancos (2019) de modificar las currículas de grado incorporando el tema, a fin de favorecer la interpelación personal y de nuestra práctica docente en función de generar concientización en el tema a través de los procesos de enseñanza que desarrollamos en las aulas frente a nuestros estudiantes. El siguiente enunciado, nos alerta en cuanto a ello:

“La formación universitaria no modificó mis ideas, ni vínculos, ya que no ha sido abordado el tema en ninguna de las materias de forma profunda. Mi relación con las mujeres es de respeto e igualdad, nunca he tenido problemas. Con otros géneros sucede lo mismo”. (Sebastián)

Valoraciones negativas y positivas, que de manera encontrada se repiten en los estudiantes de los primeros años:

“Muchas, la formación universitaria te abre la cabeza al notar aspectos que vos como hombre tenés tomados como naturales, pero que en realidad estaban mal”. (Agustín)

“No, no modificó nada en mí, siempre fue la misma”. (Pablo)

Parecería que en estos estudiantes, tanto para el avanzado como para el de menor trayectoria estudiantil transitada, la formación universitaria no tiene incidencia directa en la transformación de su idea de varón, aunque resta saber cuáles serían los efectos en el caso de un mayor abordaje de estos contenidos en las asignaturas. Sin embargo, al revisar el total de las entrevistas, sobresale entre los estudiantes, una valoración positiva al respecto del impacto de la formación universitaria sobre la revisión de su propia idea de varón. Resulta interesante observar que incluyen en estas valoraciones positivas la interacción con pares como parte de su formación universitaria y fuente de información pertinente para la transformación de esta idea.

“Sí, la universidad me permitió aprender sobre identidades de género y que hay más miradas que la heteronormatividad”. (José)

“En relación a otros géneros, el debate y aprendizaje gracias a la militancia de compañeras y docentes, ha cambiado mi mirada 1000%”. (Ariel)

“Muchas, la universidad cambio mi forma de pensar totalmente, (...) Si, totalmente, hoy lucho por las mujeres y la diversidad”. (Nicolás)

Observamos, además, que durante su formación universitaria reconocen como componentes o elementos contributivos para la transformación de la idea de ser varón, a distintos aspectos de la vida estudiantil, nombrando entre ellos asignaturas, docentes, pares y actividades académicas. De suerte que, tal mirada abarcativa en torno a la formación universitaria en el tema, como señala Aponte (2016) no solo presupone diversas interacciones personales y en grupo, sino también la intervención formativa como parte de una socialización de convivencias que inciden en la trayectoria de vida de los estudiantes orientadas hacia su crecimiento y mejoramiento como personas.

“El estudio de materias como Antropología, Psicología, Metodología de la Investigación, Taller de elaboración del Trabajo Final”. (José)

“Todas las asignaturas de la carrera. El Trabajo Social debe ser propenso a la flexibilidad de las construcciones sociales en pos de brindar derechos a los excluidos por un sistema hegemónico que nos quiere dominar desde nuestro nacimiento. (...) El debate, la escucha, el empatizar y aprender de la Otra/e desde una perspectiva de derechos y el compromiso situado y descolonial”. (Ariel)

“La participación en charlas y conferencias”. (Nicolás)

Por otra parte, en las entrevistas los estudiantes han dado cuenta de que la formación universitaria como proceso deliberado en cuanto al abordaje sobre el tema (Zabalza, 2006) influyó en ellos, promoviendo el mejoramiento de los procesos de autoconocimiento y autoconstrucción como varones.

“Ya tenía una idea congruente sobre la masculinidad a la actual. Pero abordar la equidad de género en algunas asignaturas ha contribuido siempre a ver en diferentes perspectivas y apuntar a mejorar”. (Ángel)

“Durante la cursada he podido conocer gente muy variada. Relacionándome con personas mujeres, hombres, heterosexuales, homosexuales. Y creo que vincularse con ellos me ha posibilitado ampliar la visión de lo masculino, saliendo de la mirada común”. (Nicolás)

A su vez, hemos hallado que la formación universitaria ha posibilitado en algunos casos desnaturalizar ideas y prácticas masculinas que portaban como cristalizaciones simbólicas.

“El reconocer cosas que antes de forma ciega, no nos dábamos cuenta, (...) reconocer acciones o comentarios que están mal y no ser parte de ellos”. (Agustín)

“El entender que había cosas que (les) molestaban, y mucho, a las mujeres”. (Pablo)

Podemos concluir tras lo expuesto que entre los aportes que nos han brindado las entrevistas realizadas destacan los hallazgos realizados en torno a cómo significan y perciben el ser varón, las valoraciones que realizan acerca de la/s masculinidad/es así como las relativas a la formación universitaria en relación al abordaje del tema.

Resulta así, que hemos encontrado que la imagen del varón que poseen algunos de nuestros entrevistados es construida desde una perspectiva hegemónica y patriarcal, ligada a atributos físicos y biológicos, así como también a los mandatos que el modelo heteronormativo impone. Ser fuertes, duros, coartados en su posibilidad de expresar emociones, padres, protectores, proveedores y autosuficientes son condiciones asociadas al significado del ser hombre del cual ellos han dado cuenta.

La presencia de elementos simbólicos de corte biologicista y patriarcal que definen prácticas y comportamientos heteronormativos, aparecen en sus representaciones sociales de la/s masculinidad/es.

Según se devela desde los relatos enunciados por algunos de los universitarios, tales construcciones han sido formateadas en su socialización primaria a través de la internalización de creencias, normas de género y pautas de comportamientos hegemónicas tendientes a reproducir estereotipos patriarcales asociados a un rol masculino que entre otros privilegios les garantiza el dominio del espacio público, como atributo exclusivo de su patrimonio.

Se traslucen en discursos representaciones de la mujer asociadas a un rol reproductivo vinculado al ámbito privado del hogar y las tareas domésticas. Por otra parte se percibe en ellos, la presencia de prejuicios homofóbicos relacionados a estereotipos sociales en torno a ciertas profesiones. Inferimos la existencia de una estrecha relación entre ellos y la heteronormatividad obligatoria propia del patriarcado.

Consideramos que estas representaciones sexo-genéricas basadas en el modelo dominante, no solo remiten a la creación de estereotipos y roles específicos tradicionales, sino que las mismas, fomentan la reproducción de relaciones desiguales de poder entre varones y mujeres así como entre los mismos varones, las cuales se traducen en el ejercicio asimétrico de derechos entre los géneros.

Contrariamente, en otros entrevistados posicionados en la perspectiva de los géneros, el ser varón es percibido como una construcción social. Hecho que acerca a estos universitarios a una búsqueda concreta de otras estructuraciones y procesos direccionados hacia nuevos modelos masculinos.

La/s masculinidad/es contra-hegemónicas, por su parte, envuelven un conjunto plural de comportamientos y prácticas que resisten y cuestionan la asignación hegemónica estereotipada de lugares subordinados simbólicos o concretos delimitados por el patriarcado. Algunos de los entrevistados expresaron su desacuerdo con las exigencias impuestas desde el modelo hegemónico y sus consecuentes mandatos. Rechazan el lugar dominante atribuido al varón, asumen posiciones antihomofóbicas y antisexistas y procuran establecer relaciones más igualitarias entre los géneros, mostrándose además conformes con poder transmitir sus emociones, sin por ello sentirse menos hombres. En resumen, representan lo masculino como una construcción social, como un fenómeno socio-cultural cambiante en el tiempo.

En cuanto a las valoraciones que realizan acerca del ser varón, hallamos que positivamente remiten a tres cuestiones: seguridad en el espacio público, menores posibilidades de sufrir acosos y mayores posibilidades en ámbitos laborales. En tanto sus valoraciones negativas

remiten a los condicionamientos del patriarcado en su deconstrucción o en la fuga de sus estereotipos y al temor de ser victimizados por los movimientos feministas.

Por último, y en cuanto a los aportes brindados por las entrevistas en relación a la valoración que realizan sobre la formación universitaria en el tema, percibimos que mayoritariamente para estos entrevistados, el abordaje de la temática ha connotado transformaciones personales, el mejoramiento de sus procesos de autoconocimiento y autoconstrucción como varones y posibilitó en algunos casos la desnaturalización de ideas y prácticas masculinas que portaban como cristalizaciones simbólicas. Se desprende que en ellos, la formación universitaria ha provocado efectos positivos en sus trayectorias de vida orientados hacia su crecimiento y mejoramiento como personas.

Antagónica y minoritariamente, para otros entrevistados, la formación recibida sobre el tema no ha provocado efectos en la transformación de sus representaciones acerca de la/s masculinidad/es. Posiblemente, esta valoración deviene de la escasa información sobre el tema que aducen haber recibido.

Consideramos a la universidad como un espacio privilegiado para la producción de conocimientos y la formación de profesionales empoderados científica, humanística e integralmente. Por ende, creemos que el desafío que enfrentan estas casas de altos estudios consiste en transversalizar la perspectiva de los géneros y el estudio de la/s masculinidad/es en los contenidos de cátedra, junto a los problemas sociales ligados a las relaciones inequitativas entre los géneros, las violencias y las situaciones de opresión.

Razones por las que anhelamos que en la UNLaM, tiendan a reforzarse los espacios de intercambio, debates, discusión y capacitación acerca del tema, a fin de disminuir las asimetrías entre los géneros en todos sus Departamentos y carreras sin distinción alguna entre ellas, contribuyendo de esta manera a la formación de futuros profesionales enriquecidos en el abordaje de estas problemáticas y capaces de intervenir en cualquier ámbito en el que se desempeñen profesionalmente.

CONCLUSIONES

En este trabajo nos propusimos indagar las representaciones sociales acerca de la/s masculinidad/es presentes en los estudiantes varones de carreras Humanístico-Sociales de la UNLaM y los efectos de la formación universitaria en su construcción/deconstrucción. Nos hemos interesado en caracterizar las representaciones, a la vez que identificar elementos asociados al modelo de masculinidad hegemónico, así como distinguir aquellos que estén en proceso de transformación y orientados hacia el modelo de nuevas masculinidades. Finalmente, identificar componentes curriculares y actividades de su formación universitaria que contribuyan, o no, a la transformación de sus representaciones masculinas.

Iniciamos este trabajo partiendo del supuesto que la formación universitaria que reciben los estudiantes varones de carreras Humanístico-Sociales de la UNLaM, durante el tránsito de sus cursadas, contribuye a la transformación de sus representaciones sociales acerca de la masculinidad - asociadas al modelo hegemónico de masculinidad -y motiva -a partir de la introducción de conocimientos relativos a los géneros- su aproximación hacia el modelo de nuevas masculinidades. Dado el carácter de esta investigación, tal hipótesis, sólo fue formulada a fin de orientar nuestro proceso investigativo y nunca persiguió la intención de ser probada o refutada.

Nos resulta necesario subrayar que nunca hemos intentado, en esta ruta crítica, establecer generalización alguna, ni regularidades, dando cuenta además que tal pretensión hubiera resultado imposible de cumplir, en virtud de las heterogéneas respuestas vertidas desde la subjetividad de nuestros consultados. Si bien, son estas las que nos han nutrido y a la vez permitido aproximarnos a la caracterización de las representaciones masculinas presentes en ellos.

El perfil de los universitarios que compusieron nuestra muestra se caracteriza, en su conformación, por estar compuesto íntegramente por varones que casi en su totalidad se autoperciben y definen desde el género masculino. Median los 23 años de edad y conviven mayoritariamente con sus padres y hermanos/as, desempeñándose en ocupaciones variadas (administrativos, profesores, docentes, entrenadores, capacitadores, analistas de comunicación, etc), así como, en trabajos temporales o “changas”. Sólo un muy reducido grupo de ellos se encuentra unido de hecho o está casado y tiene hijo/as. En su totalidad cursan carreras humanísticas, distinguiéndose que la mitad de ellos esta próximo al egreso de su carrera y el resto en la etapa inicial de las mismas.

Las relaciones genéricas a lo largo de la historia han legitimado socialmente el hecho de que sean los hombres quienes detenten y ejerzan el poder. En las últimas décadas esta relación desigual, para con las mujeres y los grupos sexo-genéricos disidentes, ha encontrado fuertes cuestionamientos no sólo de los movimientos feministas, sino de otros colectivos, y también por parte de varones que, sin pertenecer a ellos, tienden a romper esquemas anquilosados que determinan y sobrexigen lo que debe ser un varón. Frente a estas tensiones, cuestionamientos y rupturas, surgen en el entramado social distintas maneras de entender y vivir la masculinidad, dando lugar a la convivencia de masculinidades plurales o nuevas masculinidades junto a los modos tradicionales y hegemónicos de asumir lo masculino. Hemos hallado que, desde el discurso de nuestros estudiantes, la masculinidad es percibida desde ambas visiones.

En este sentido, resultó curioso observar que cerca de la mitad de los consultados, con edades comprendidas entre los 18 y 52 años, son quienes asociaron lo masculino con atributos propios del modelo hegemónico, primando en este grupo los universitarios que inician su carrera.

Contrariamente, cerca de la mitad restante de los consultados, rechazó esta percepción y contundentemente se posicionó en la perspectiva de los géneros, representando a lo masculino como un fenómeno socio-cultural cambiante en el tiempo, acorde al modelo de las nuevas masculinidades. Especialmente predominaron en este grupo los estudiantes más jóvenes -entre 18 y 33 años- y mayoritariamente, próximos a su egreso.

Particularmente, sobre este punto, nos resulta relevante advertir que un pequeño grupo de estudiantes no ha podido o no ha sabido dar respuesta al respecto. Notoriamente, sus edades fluctúan entre los 30 y los 50 años. Distinguimos esta peculiaridad, pues también entre quienes percibieron a la/s masculinidad/es desde el modelo hegemónico, ubicamos los rangos de edad más altos.

En concordancia con su percepción acerca de lo masculino, hallamos que la imagen de varón que poseen mayoritariamente -poco más de la mitad de los consultados- está construida desde una representación patriarcal. Dadas sus respuestas, observamos que el varón es representado a partir de atributos y mandatos propios del modelo heteronormativo así como por características enunciadas desde la visión biologicista englobada en el mismo. Distinguimos elementos y atributos que remiten a mandatos patriarcales tales como ser proveedor, procreador, protector y autosuficiente.

En cuanto a los atributos corpóreos asociados a la representación de base biológica, encontramos que prevalecen estereotipias masculinas propias del modelo dominante. De modo tal, que su representación del varón se vinculó a la fuerza, dureza, rudeza y resistencia física. También aludieron a la racionalidad e inteligencia, como características que definen al varón, y otras compatibles con estereotipos arquetípicos heroicos.

Entre otros elementos asociados al modelo hegemónico, hemos hallado que existen y perviven en el imaginario social de este grupo de universitarios, creencias, roles y estereotipos tradicionales. La división sexual del trabajo, la heterosexualidad obligatoria y la asignación de roles domésticos a las mujeres, apareció en sus discursos dejando en evidencia una marcada diferencia entre sus concepciones de lo masculino y lo femenino. La presencia de estereotipos homofóbicos ligados a ciertas profesiones, también ha sido hallada a lo largo de sus relatos.

Asimismo, dieron cuenta de la transmisión de creencias familiares durante su socialización primaria, sustentadas en estereotipos patriarcales y habitus androcéntricos. Posiblemente ellas sean las que aún persisten en la base de sus valoraciones sobre el ser varón hoy.

Sin embargo, y pese a lo descrito en relación a este grupo, hemos encontrado que el resto de los universitarios consultados, pulsan otras valoraciones, creencias y prácticas sociales distantes a las heteronormativas y hegemónicas.

En este grupo de universitarios (con predominancia de la presencia de egresantes jóvenes), se percibió una nueva mirada y valoración sobre las relaciones entre los géneros y al respecto de la/s masculinidad/es y sus efectos. La aceptación y búsqueda de relaciones más igualitarias como elemento asociado al modelo de nuevas masculinidades atraviesa el perfil de estos varones.

En tanto sus creencias, opiniones, estereotipos y la asignación de roles como componentes de sus representaciones sociales sobre el varón, indican mutaciones en relación al modelo de masculinidad dominante.

En principio, percibieron a la/s masculinidad/es como construcción social, por ende, no estáticas, ni estancas en el tiempo. Sus percepciones acerca de la categoría varón, se encuadran desde la autopercepción genérica, la visión pro-feminista, las nuevas formas del ser, sentir y vivir el ser varón, y -en los menos y más radicalizados- desde un posicionamiento antipatriarcal. Rehúsan encorsetarse en la estereotipia del hombre/rudo, hombre/duro formateada por los mandatos patriarcales, consintiendo la posibilidad de expresar sus emociones sin por ello sentirse menos hombres. Su disposición a asumir y compartir las tareas domésticas, el cuidado de los hijos/as y el sostén económico del hogar, los distancia de los mandatos de ser proveedores, protectores, autosuficientes y procreadores.

Entienden, desde la perspectiva de los géneros, que el rol de mujer no se sujeta al ser madre y la vida doméstica, sino que extienden sus fronteras al ámbito público, a su profesionalización y a su realización personal con el derecho de elegir ser madres o no. Esto los aleja de la concepción binaria establecida en base al sexo, fortalecedora del mito “mujer-madre” sustentado en representaciones patriarcales. Por el contrario, la representación de la maternidad/paternidad resulta, para ellos, una construcción de pareja en términos relacionales

e igualitarios, que denuncia la presencia de elementos representacionales asociados a las nuevas masculinidades.

Respecto de esta situación, García (2015) plantea que las nuevas masculinidades, exigen la deconstrucción del modelo hegemónico y la construcción de representaciones alternativas a la dominante. Para Salazar (2018) resulta posible establecer, según el grado de adherencia de los varones al machismo, en qué estadio se hallan en relación a las nuevas masculinidades. Según las tipologías de este autor, hemos hallado que nuestros encuestados ocupan calidoscópicamente cuatro posiciones: unos no cuestionan su posición de privilegio, otros reproducen esquemas patriarcales, algunos modifican actitudes y comportamientos, y finalmente parte de ellos, militan -aunque sin pertenencia a colectivos- su deconstrucción y la lucha por la igualdad. Esta última categoría engloba a los llamados varones antipatriarcales.

Hemos hallado, mayoritariamente en los estudiantes de los quintos años, caracterizaciones que posibilitan asociar sus representaciones sobre el varón sustentadas en esta posición antipatriarcal. Entre los elementos representacionales que aparecen en este grupo, distinguimos el lenguaje inclusivo, los procesos de deconstrucción, el reconocimiento de la diversidad y la crítica sobre sus propias prácticas, habitus y privilegios en tanto varones.

En otro grupo de estudiantes también asociados a las nuevas masculinidades, hallamos representaciones basadas en la tipología de quienes modifican comportamientos y actitudes, sin llegar a la militancia en su sentido político. Los ubicamos entre quienes buscan relaciones de pareja más igualitarias y rompen con estereotipos asociados a los mandatos patriarcales.

Pero también hallamos, como ya viniéramos dando cuenta, estudiantes que según los elementos presentes en sus representaciones encuadran en las tipologías más distantes a las nuevas masculinidades.

Tal hallazgo se ve reforzado al notar la presencia de componentes representacionales asociados al modelo hegemónico que aparecen en torno a la imagen del varón ideal de la que han dado cuenta. Estas representaciones se asientan en los “grandes hombres” u “hombres superiores” hacia los que han direccionado sus respuestas. La representación social del dominio del espacio público por parte de los varones y otras representaciones ligadas al poder como atributo de su propiedad, han sido identificadas en sus valoraciones sobre el varón conduciéndonos a inferir que en ellos, sus representaciones aún se basan en las imposiciones del patriarcado.

Todo lo anterior nos devela la convivencia de una pluralidad de representaciones sociales en torno al varón dentro del ámbito universitario, a la que como docentes no podemos estar ajenos, pues son ellas las que actúan y condicionan las relaciones intra e intergéneros y modelan, a su vez, modos y prácticas en su futuro ejercicio profesional. Por tal, implicar el enfoque de

igualdad de géneros en el ámbito universitario y en los procesos de formación universitaria nos resulta imprescindible.

La formación universitaria, como otra de las categorías trabajadas en esta investigación, nos aproximó a sus valoraciones y opiniones en relación al abordaje del tema en sus carreras y los efectos sobre sus representaciones sociales masculinas.

Así, hemos hallado que, más de las tres cuartas partes de ellos, creen que abordar el estudio de la/s masculinidad/es en sus carreras es necesario. Asimismo, notamos que su necesidad aumentó en la medida en que su formación académica ha avanzado, dado que los estudiantes próximos a egresar son quienes en su mayoría lo han aseverado, resultando también los más próximos a las nuevas masculinidades.

Creemos, debe ser tenida en cuenta la visibilización de esta necesidad expresada por los universitarios, pues esta se ve reforzada al considerar que más de la mitad de ellos, valoró como escasa la información recibida en el transcurso de su trayectoria académica. Posiblemente por ello, consideraron mediana la contribución de las asignaturas cursadas en su formación. Hechos que nos ponen en alerta y motivan en la promoción de acciones tendientes a revertirlo, principalmente cuando se observó en sus relatos, que pese a estas valoraciones, percibieron de manera favorable la desnaturalización de prácticas patriarcales consecuente al abordaje del tema en sus cursadas. Razón por la cual, no podemos omitir entre estas líneas, que han sido los mismos varones entrevistados los que reconocieron la contribución de la formación universitaria en la descristalización de visiones androcentristas.

Consideraron que las asignaturas más pertinentes para abordar el estudio de la/s masculinidad/es principalmente son las psicologías -en todas sus vertientes- y las sociológicas. Pero también han ponderado un amplio abanico de otras asignaturas a las que creen pertinentes para estos fines. Esto resultaría alentador si tomamos en cuenta su disposición a incorporar el tema, pero nos preocupa, en tanto sus expectativas sobre tal abordaje se leen en asignaturas compartimentadas, sin advertir por parte de ellos, la necesidad de transversalizar en sus currículas, la perspectiva de los géneros y el estudio de la/s masculinidad/es, alternativa que consideramos necesaria para corroer la matriz patriarcal, sus imposiciones y consecuentes padecimientos.

Entre los elementos contributivos a su deconstrucción, más allá de las asignaturas, han identificado como fuentes de información valoradas para ello: medios de comunicación propios de la UNLaM, docentes, actividades académicas, agrupaciones estudiantiles y la interacción con pares y compañeros/as de cursadas. Componentes, todos, propios de la vida y cultura estudiantil, que nos llevan a pensar en la necesidad de fortalecer los procesos de apropiación

institucional, principalmente en los ingresantes de los primeros años. Consideramos relevante que ellos, en los primeros pasos de sus carreras, participen de las actividades relativas a los géneros que esta casa de altos estudios lleva a cabo.

Por otra parte, que accedan a la información sobre el tema, más allá de las carteleras -una de las fuentes que con más frecuencia señalaron en los primeros años- a través de las redes sociales, principal fuente identificada por todos ellos, debe ser considerado. Pues, los repositorios científicos digitales con que cuenta esta universidad, contienen conocimientos actualizados sobre los géneros, producidos por nuestros/as investigadores/as locales. La transferencia de conocimientos científicos debe implicar principalmente a nuestros/as estudiantes.

Otro elemento valorado positivamente remitió a las capacitaciones. Han indicado su interés por participar de las mismas. Esto resulta un claro indicador que, creemos, debe ser tenido en cuenta por nuestra universidad, a fin de abrir más canales para la circulación de información que contribuya en la promoción de relaciones más igualitarias y la erradicación de las violencias, que sabemos no solo afecta a mujeres y disidencias sexo-genéricas, sino también a los varones como víctimas del patriarcado.

Por último, concluimos que a la luz de los resultados obtenidos, nuestros varones universitarios transitan sus masculinidades entre el modelo hegemónico y las nuevas masculinidades. Hemos hallado elementos en sus representaciones sociales masculinas ligados a ambos modelos.

Por otra parte, son los más jóvenes y próximos a egresar, quienes gradualmente se alejan de representaciones sociales masculinas basadas en modelos tradicionales y dominantes. En este lento proceso, creemos inciden los cambios sociales, normativos y culturales que en torno a los géneros, paulatinamente se han ido desarrollando en nuestro país durante las últimas décadas.

Percibimos que la formación universitaria en las carreras humanístico-sociales, favorece en los estudiantes -aunque aún medianamente- la desnaturalización de creencias de matriz patriarcal y visión androcéntrica arraigadas social y familiarmente. Pese a ello, encontramos que la universidad aún dista de ser un espacio de socialización que contribuya enteramente a la transformación e interpelación de las concepciones que los universitarios traen. Concepciones que sustentan representaciones sociales de la/s masculinidad/es, que entendemos, requieren ser abordadas desde todos los ámbitos desde los cuales estas se construyen: la familia, la escuela, los medios de comunicación y, por supuesto, la universidad.

Por lo tanto, sugerimos en el marco de las carreras Humanístico-Sociales dictadas en la UNLaM, transversalizar la perspectiva de los géneros y el estudio de la/s masculinidad/es en las currículas universitarias, así como reforzar la generación de campañas, capacitaciones y la difusión de información relacionada al tema mediante redes virtuales. Asimismo, tramitar el desarrollo de seminarios, talleres o posgrados orientados en las temáticas de los géneros a los

que accedan estudiantes, docentes y egresados, a fin de evitar la reproducción de modelos dominantes.

Los/as docentes universitarios/as, creemos, deben ser estimulados para participar en ellos, pues esto posibilitaría articular los conocimientos adquiridos con los contenidos impartidos en sus asignaturas, lo cual entendemos, redundaría en la mejora de sus prácticas docentes y por ende en los procesos de formación universitarios de los/as futuros/as profesionales que transitan por sus aulas.

Vincular la Educación Superior con la perspectiva de los géneros, persigue desde nuestro posicionamiento la intención de formar integralmente profesionales, pero fundamentalmente ciudadanos/as que a través de sus prácticas en cualquier ámbito en el que se desenvuelvan tiendan a garantizar relaciones de respeto y equidad.

Hechos que, consideramos, deben potenciarse en el marco de la nueva institucionalidad gubernamental, adquirida a partir de las recientes elecciones presidenciales de 2019 en nuestro país. Ello habida cuenta de la centralidad que los géneros y la erradicación de sus inequidades, cobran en una gestión aún incipiente que, entre sus primeras medidas, habilitó la creación del Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual. Pensar en su creación nos da esperanza, en cuanto al diseño de políticas públicas y su implementación territorial, principalmente en los espacios institucionales educativos, donde aún perviven arraigos de la cultura patriarcal dominante. Y en este sentido, creemos que la universidad, no puede, ni debe, quedar ajena.

ANEXOS

Cuestionario

“Masculinidades y Representaciones Sociales en estudiantes varones de carreras Humanístico-Sociales de la UNLAM”.

Este cuestionario se aplica a los fines de obtener información acerca de las representaciones sociales de la/s masculinidad/es que portan los estudiantes varones de las carreras de licenciatura en Trabajo Social, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Laborales, Relaciones Publicas y Educación Física dictadas en la UNLaM. El estudio es realizado por la Lic. Sandra Robledo y el mismo constituye su tesis de Maestría en Educación Superior. El carácter de este instrumento es voluntario y anónimo, por tal se garantiza la confidencialidad y reserva de las respuestas.

1. Edad:.....
2. Genero.....
3. Carrera que cursa:.....
4. Cantidad de materias cursadas:.....
5. Ocupación:
6. Lugar de residencia (localidad):.....

7. Estado civil:
 - 7.1. Soltero
 - 7.2. Casado
 - 7.3. Unido de hecho
 - 7.4. Separado o divorciado
 98. No sabe.....
 99. No contesta.....

8. Grupo conviviente: mencione las personas con las que vive, según sea el vínculo que tenga con ellas. (por ejemplo: madre, dos hermanos, etc.)
.....
.....

9. ¿Considera que, en términos generales, las asignaturas cursadas contribuyeron a reflexionar acerca de su idea de ser varón?
 - 9.1. Escasamente.....
 - 9.2. Medianamente.....
 - 9.3. Ampliamente.....
 98. No Sabe.....
 99. No contesta.....

10. En qué asignaturas de su carrera cree Ud. más pertinente hablar sobre el tema de masculinidad/es?
.....
.....

11. Dentro de la Universidad: ¿cuál ha sido su principal fuente de información sobre el tema de masculinidad/es?
- 11.1. Su carrera.....
 - 11.2. Periódicos/revistas.....
 - 11.3. Folletos.....
 - 11.4. Charlas con amigos/as compañeros/as de carrera.....
 - 11.5. Radio.....
 - 11.6. Carteleras.....
 - 11.7. Capacitaciones.....
 - 11.8. Internet.....
 - 11.9. Otros (especificar).....
 - 98. No Sabe.....
 - 99. No Contesta.....
12. ¿Dónde cree Ud. que puede recibir información idónea sobre el tema de la/s masculinidad/es?
- 12.1. En todos los espacios de la universidad.....
 - 12.2. En las asignaturas de su carrera.....
 - 12.3. En su casa.....
 - 12.4. En los medios de comunicación.....
 - 12.5. En espacios de capacitación fuera de la universidad.....
 - 12.6. Otros (especificar).....
 - 98. No Sabe.....
 - 99. No Contesta.....
13. ¿Cree que es necesario trabajar el tema en su carrera?
- 13.1. Si.....
 - 13.2. No.....
 - 98. No Sabe.....
 - 99. No Contesta.....
14. La información que ha recibido en las asignaturas de su carrera es:
- 14.1. Demasiada información.....
 - 14.2. Suficiente información.....
 - 14.3. Escasa información.....
 - 14.4. Nula información.....
 - 98. No Sabe.....
 - 99. No Contesta.....
15. Las siguientes afirmaciones refieren a distintas creencias. Le pedimos que con sinceridad señale con una cruz si Ud. está Totalmente de Acuerdo, De acuerdo, Indeciso, En Desacuerdo o Totalmente en Desacuerdo con cada una de ellas.

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
15.1	Para ser un varón de verdad, hay que ser rudo.					
15.2	El varón, debe tomar las decisiones importantes en el hogar.					
15.3	Tener un hijo es una decisión de pareja.					
15.4	Es importante que el padre ejerza un papel activo en la vida de sus hijos.					
15.5	Cambiar pañales, bañar y alimentar a los niños es tarea de la madre.					
15.6	El rol más importante de la mujer es cuidar de sus hijxs y su familia.					
15.7	Un varón de verdad no llora.					
15.8	Existen trabajos más apropiados para mujeres y otros para varones					
15.9	El trabajo doméstico debe tener un resarcimiento económico.					
15.10	Una mujer puede realizarse sin tener hijos.					

16. Defina con sus palabras qué es para Ud. la masculinidad

.....

17. Mencione tres características que representen para Ud. ser varón

.....

18. ¿Estaría Ud. dispuesto a capacitarse acerca de las masculinidades en caso de ofrecerse en la universidad actualizaciones sobre el tema?

18.1. Si.....

18.2. No.....

98. No Sabe.....

99. No Contesta.....

19. En su familia de origen ¿qué le enseñaron sobre cómo debe comportarse un varón socialmente?

.....

20. Mencione tres características que representen para Ud. a un hombre antipatriarcal

.....

Muchas gracias por su colaboración!!!!

Guía de entrevista

Datos del entrevistado: (Edad, Localidad de residencia, Estado civil, Carrera, Ocupación/profesión, lugar de trabajo, composición familiar).

Ser varón

- Para Ud. ¿Que representa ser varón?
- ¿Qué características definen el “ser varón”?
- ¿Cuáles son las desventajas de ser hombre? ¿Cuáles son las ventajas?
- ¿Qué es lo masculino?

La experiencia personal y la representación social de la/s masculinidad/es

- ¿Recuerda que le hayan enseñado durante su crianza comportamientos o valores propios del ser hombre?
- ¿Qué actividades realizaba en su infancia que pudieran caracterizarlo como varón? ¿Cuales le estaban prohibidas?
- ¿Cuáles son las creencias o valores más significativos que le transmitieron en su familia de origen acerca de ser varón? Cuáles de ellos conserva?
- ¿Qué tiene de diferente ser hombre hoy, a ser hombre hace algunos años?
- ¿Qué aspectos contribuyen a reelaborar su idea de ser varón?
- ¿Cómo experimentó ese proceso? ¿Cómo lo caracterizaría?
- ¿Cómo se define a sí mismo respecto de los vínculos afectivos? ¿Es sensible, afectivo, expresivo, o más bien indiferente, insensible o duro?

El ideal masculino

- ¿Ha tenido otros modelos significativos en su vida que no sean sus padres (profesores, tíos, abuelos, etc.)?
- ¿Qué personaje de ficción o realidad elegiría para identificar su ideal de varón? ¿Por qué?
- ¿Qué hace que un hombre pierda su condición masculina?
- ¿Qué actividades realiza un hombre?
- ¿Qué actividades no realiza un hombre?

Formación universitaria y masculinidad/es:

- ¿Qué relaciones encuentra entre su formación universitaria y sus ideas en torno a la/s masculinidad/es?
- ¿Cree que su idea respecto a la/s masculinidad/es ha cambiado en este período de estudio en la Facultad? ¿Qué cambios ha notado?
- ¿Cómo definiría su relación con mujeres y con otros géneros? ¿La formación universitaria modificó sus vínculos con ellos?
- ¿Cuáles son los aspectos más sobresalientes de ese proceso?
- ¿Qué cuestiones de su formación contribuyeron al cambio de su idea de masculinidad/es?

Tablas anexas

Tabla 4: Grupo conviviente según año en curso

Grupo Conviviente	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Abuela y tíos	0	0%	1	1%	1	1%
Compañera e hija	0	0%	1	1%	1	1%
Concubina y un hijo en camino	0	0%	1	1%	1	1%
Concubina, hijastra, yerno	0	0%	1	1%	1	1%
Esposa	0	0%	1	1%	1	1%
Hermana	1	1%	0	0%	1	1%
Madre	1	1%	4	4%	5	5%
Madre y abuela	1	1%	0	0%	1	1%
Madre y hermana	2	2%	1	1%	3	3%
Madre, abuela y el esposo de mi madre	1	1%	0	0%	1	1%
Madre, hermano	3	3%	2	2%	5	5%
Madre, hermanos	2	2%	2	2%	4	4%
Madre, padrastro y hermana	1	1%	0	0%	1	1%
Madre, padre, abuela y un hermano	0	0%	1	1%	1	1%
Madre, padre y novia	1	1%	0	0%	1	1%
Madre, padre, hermana y cuñado	1	1%	0	0%	1	1%
Madre, padre, hermana, tía	1	1%	0	0%	1	1%
Madre, padre, hermano	5	5%	6	6%	11	11%
Madre, padre, hermano y abuela	1	1%	0	0%	1	1%
Madre, pareja de la madre y dos hermanos	0	0%	1	1%	1	1%
Mujer	1	1%	0	0%	1	1%
Novia	0	0%	3	3%	3	3%
Padre	1	1%	1	1%	2	2%
Padre y abuelo	1	1%	0	0%	1	1%
Padre y un hermano	0	0%	1	1%	1	1%
Padre y dos hermanas	0	0%	1	1%	1	1%
Padre y Madre	7	7%	6	6%	13	13%
Padre, madre y hermanos	10	10%	6	6%	16	16%
Padre, madre, abuelos, tío	1	1%	0	0%	1	1%
Padre, madre, hermana	6	6%	4	4%	10	10%
Pareja e hijos	1	1%	0	0%	1	1%
Pareja, hija y hermana	1	1%	0	0%	1	1%
Solo	0	0%	6	6%	6	6%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

Tabla 5: Lugar de residencia según año en curso

Lugar de Residencia	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Aldo Bonzi	0	0%	1	1%	1	1%
CABA	4	4%	6	6%	10	10%
Caseros	1	1%	2	2%	3	3%
Castelar	1	1%	3	3%	4	4%
Ciudad Evita	2	2%	1	1%	3	3%
Ciudadela	0	0%	1	1%	1	1%
G. de Laferrere	2	2%	2	2%	4	4%
González Catán	1	1%	2	2%	3	3%
Haedo	2	2%	2	2%	4	4%
Hurlingham	0	0%	1	1%	1	1%
Isidro Casanova	3	3%	3	3%	6	6%
Ituzaingó	4	4%	5	5%	9	9%
La Tablada	1	1%	0	0%	1	1%
Lomas del Mirador	2	2%	5	5%	7	7%
Luis Guillón	1	1%	0	0%	1	1%
Merlo	1	1%	0	0%	1	1%
Moreno	1	1%	1	1%	2	2%
Morón	5	5%	6	6%	11	11%
Palomar	0	0%	1	1%	1	1%
Rafael Castillo	3	3%	2	2%	5	5%
Ramos Mejía	7	7%	3	3%	10	10%
San Antonio de Padua	2	2%	1	1%	3	3%
San Justo	2	2%	0	0%	2	2%
Tapiales	1	1%	0	0%	1	1%
Villa Luzuriaga	2	2%	2	2%	4	4%
Villa Madero	2	2%	0	0%	2	2%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

Tabla 7: Ocupación según año en curso

Ocupación	1ER AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Administrativo	3	3%	3	3%	6	6%
Analista de Comunicación	0	0%	1	1%	1	1%
Analista de RR HH	0	0%	2	2%	2	2%
Asesor de ventas	0	0%	1	1%	1	1%
Asistente de marketing	0	0%	1	1%	1	1%
Autónomo	0	0%	1	1%	1	1%
Bancario	1	1%	0	0%	1	1%

Barman	0	0%	2	2%	2	2%
Cadete	1	1%	0	0%	1	1%
Cajero	1	1%	0	0%	1	1%
Capacitador	0	0%	2	2%	2	2%
Changas	1	1%	0	0%	1	1%
Comerciante	2	2%	0	0%	2	2%
De Temporada	1	1%	0	0%	1	1%
Desocupado	10	10%	0	0%	10	10%
Docente	1	1%	0	0%	1	1%
Empleado	5	5%	8	8%	13	13%
Empleado Público	1	0%	0	0%	1	1%
Entrenador	1	1%	0	0%	1	1%
Estudiante	18	18%	11	11%	29	29%
Guardavidas	0	0%	1	1%	1	1%
Marketing	1	1%	1	1%	2	2%
Mesero	1	1%	0	0%	1	1%
Monotributista	2	2%	0	0%	2	2%
Operador Social	0	0%	1	1%	1	1%
Pasante	0	0%	1	1%	1	1%
Profesor	0	0%	10	10%	10	10%
Recepcionista	0	0%	1	1%	1	1%
Telefónico	0	0%	1	1%	1	1%
Vendedor	0	0%	2	2%	2	2%
Total	50	50%	50	50%	100	100%

Tabla 12: Asignaturas pertinentes para el estudio de la/s masculinidad/es

Asignaturas pertinentes para el estudio de la/s masculinidad/es	1ERO AÑO		5TO AÑO		TOTAL	%
	f	%	f	%		
Administración de los RRHH III	1	0,60%	1	0,60%	2	1,20%
Antropología	0	0,00%	4	2,41%	4	2,41%
CEFI	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Comunicación Comunitaria	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Condiciones del Medio Ambiente Laboral	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Deportivas	3	1,81%	7	4,22%	10	6,02%
Derecho	1	0,60%	0	0,00%	1	0,60%
Derecho Laboral	1	0,60%	3	1,81%	4	2,41%
Didáctica	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Economía Política	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
En las que la cultura sea una asignatura central	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
En la mayoría	1	0,60%	0	0,00%	1	0,60%

En todas	4	2,41%	14	8,43%	18	10,84%
Ética	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Expresión Corporal	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Filosofía	5	3,01%	1	0,60%	6	3,61%
Introducción a la Psicología	1	0,60%	1	0,60%	2	1,20%
Las Sociales	2	1,20%	0	0,00%	2	1,20%
Metodología	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Metodología de la Investigación	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Motoras	2	1,20%	7	4,22%	9	5,42%
Ninguna	2	1,20%	4	2,41%	6	3,61%
No contesta	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
No sabe	3	1,81%	0	0,00%	3	1,81%
Pedagogía	3	1,81%	2	1,20%	5	3,01%
Planificación de Proyectos	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Políticas de Trabajo y Empleo	0	0,00%	2	1,20%	2	1,20%
Práctica Docente	0	0,00%	2	1,20%	2	1,20%
Procesos Sociohistóricos Mundiales	1	0,60%	2	1,20%	3	1,81%
Producción Periodística	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Psicología	10	6,02%	1	0,60%	11	6,63%
Psicología Evolutiva	8	4,82%	8	4,82%	16	9,64%
Psicología Laboral	4	2,41%	4	2,41%	8	4,82%
Psicología Social	2	1,20%	3	1,81%	5	3,01%
Relaciones Laborales Comparadas	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Seminarios de Tópicos de Avanzada	0	0,00%	2	1,20%	2	1,20%
Sociología	1	0,60%	1	0,60%	2	1,20%
Sociología del Deporte	3	1,81%	6	3,61%	9	5,42%
Sociología del Trabajo	2	1,20%	6	3,61%	8	4,82%
Taller de Elaboración del Trabajo Final	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Taller de Integración	1	0,60%	0	0,00%	1	0,60%
Teoría de la Comunicación	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Trabajo Social I	2	1,20%	0	0,00%	2	1,20%
Trabajo Social III	2	1,20%	1	0,60%	3	1,81%
Trabajo Social IV	1	0,60%	1	0,60%	2	1,20%
Trabajo Social V	0	0,00%	1	0,60%	1	0,60%
Total	66	39,76%	100	60,24%	166	100,00%

BIBLIOGRAFÍA

- ACCINELLI, Adriana. (Noviembre 2015) La creación de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense: Análisis comparado de dos periodos fundacionales. Universidad Abierta Interamericana (UAI). *RAES ISSN 1852-8171.*, 7(11), 94-117.
- AGOSTINO, Hilda. (2010). *Los primeros veinte años de la Universidad Nacional de La Matanza.* UNLaM. Recuperado de: https://economicas.unlam.edu.ar/descargas/5_B139.pdf
- AGUAYO, Francisco y NASCIMENTO, Marcos. (2016) *Dos décadas de Estudios de Hombres y Masculinidades en América Latina: avances y desafíos. Presentación Dossier.* Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/335693163/2016-Aguayo-y-Nascimento-Masculinidades-America-Latina>
- ALACANTARA SANTUARIO, Armando. (2009). La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM: Notas para su estudio. *Perfiles educativos*, 31(124). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000200010
- APONTE HERNANDEZ, Eduardo. (Octubre 2016). Formación académica y vida universitaria: tendencias y retos de la era del conocimiento para construir sociedades del conocimiento. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 24. Trabajo presentado en la Apertura de la IV Conferencia Anual CONARE 2008 “Formación Académica y Vida del Estudiante.” Consejo Nacional de Rectores, San José de Costa Rica, 11-12 de noviembre de 2008. Recuperado de: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2016/10/14/formacion-academica-y-vida-universitaria/>
- ARAYA, Sandra. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales* 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO.

- ARTIÑANO, Néstor. (2015). *Masculinidades Incomodas: Jóvenes, Género y Pobreza*. Buenos Aires: ESPACIO Editorial, 2015.

- ÁVILA FRANCES, Mercedes. (2005) Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. Recuperado de: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209141026.pdf

- AZAMAR CRUZ, Cesar. (2015). Masculinidades: algunas notas sobre sus crisis, retos y perspectivas. Universidad Veracruzana. México. *Fuentes Humanísticas* 29 (51) 57-73. Recuperado de: <https://www.fuenteshumanisticas.azc.uam-mx>

- BARRANCOS, Dora. (2019). Universidad y violencia de género. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/suplementos/universidad/25-07-2019>

- BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. (1987). La Sociedad como realidad Subjetiva. En: *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- BINSTOCK, Georgina; Avatares de las familias argentinas: evidencias a partir del censo 2010; Ministerio del Interior. Registro Nacional de las Personas. Dirección Nacional de Población; Población; 6; 10; 3-2013; 25-33. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/26485/CONICET_Digital_Nro.2a2de_e71-8840-4d39-b32d-910bd34d83ec_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- BOSCAN LEAL, Antonio. (abril – junio 2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13, (41), 93-106. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/279/27904106.pdf

- BOURDIEU, Pierre. (1998). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Ed. Anagrama.

- BUTLER, Judith. (2001). *Géneros en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Buenos Aires: Paidós.

- CANTILLO BARRIO, Ligia. (Julio – Diciembre de 2016). Alteridades de las masculinidades gay en el Departamento del Atlántico Otherness of gay men In the Atlantic Department. *Justicia Juris*, ISSN 1692-8571, 12 (2), 95-106. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v12n2/1692-8571-jusju-12-02-00095.pdf>

- CARLI, Sandra. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. Recuperado de: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>

- CASTON BOYER, Pedro. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. Universidad de Granada. Recuperado de: https://www.academia.edu/32353471/LA_SOCIOLOGIA_DE_PIERRE_BOURDIEU

- DE LAURETIS, Teresa. (1989). La tecnología del género. *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press, 1-30. Recuperado de: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>

- DEVELAY, Michel. (1987). *Podemos capacitar profesores?* París: ESF Éditor.

- DÍAZ BARRIGA, Angel. (1993). *Didáctica y currículo*. México: Paidós Educador.

- DÍEZ GUTIERREZ, Enrique. Códigos de la Masculinidad Hegemónica en Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.

- DONOSO VAZQUEZ. Trinidad, y VELASCO MARTINEZ, Anna. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 17 (1), 71-78.

- ENGELS, Federico. (1986). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Buenos Aires: Edit. Cartago.

- FARR, Robert. (1986). “Las representaciones sociales”. En Moscovici, Serge. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

- FERNANDEZ LAMARRA, Norberto. (2002). *La Educación Superior en Argentina*. Buenos Aires.

- FONTENLA, Marta. (2008). ¿Qué es el Patriarcado?-Claves del feminismo- “*Diccionario de estudios de Género y Feminismos*”. Ed. Biblios.

- GADAMER, Hans. (1992). *Verdad y Método*. Vol. I. Salamanca: Sígueme.

- GARCÍA, Leonardo. (2015). *Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. Ecuador: Editorial FLACSO. Recuperado de: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55344.pdf>

- GENTILI, Pablo y LEVY, Betina. (2005). *Espacio Público y privatización del conocimiento: Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO Libros.

- GRIJALVA JORDAN, Gabriela y ROBLES VILLA, Jesús. (2015). *Violencia y otros aspectos en la construcción social - chihuahuense - de masculinidades*. Universidad Autónoma de Chihuahua. Facultad de Contaduría y Administración. Circuito Universitario s/n, Campus Universitario II Chihuahua. México. Recuperado de: http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v9n2/data/Violencia_y_otros_aspectos_en_la_construccion_social_chihuahuense_de_masculinidad.pdf

- GUTIERREZ, Alicia, RODRIGUEZ, Norma y GALAK, Eduardo. (2009). Sinécdoque de un autor: Habitus y cuerpo en Pierre Bourdieu. Cuadernos de H ideas, 3 (3). En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8591/pr.8591.pdf

- HARAWAY, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra. Recuperado de: <http://kolectivoporoto.cl/wpcontent/uploads/2015/11/Haraway-Donna-ciencia-cyborgs-y-mujeres.pdf>

- HAZAKI, Cesar (comp). (2012). *La crisis del patriarcado*. Buenos Aires: Topia Editorial.

- HERNANDEZ, Oscar. (2008). Estudios sobre masculinidades. Aportes desde América Latina. *Revista de Antropología Experimental*, 8 (5), 67-73. Universidad de Jaén (España). Recuperado de: http://www.kookay.org/Estudios%20Masculinidad_Latinoam%C3%A9rica_2008.pdf

- HERRUITINER SILVA, Pedro. (2006). *La Universidad Cubana: El Modelo de Formación*. Editorial Félix Varela. La Habana. ISBN 959-258-894-5. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/386363987/La-universidad-cubana-el-modelo-Herruitiner-Silva-Pedro-pdf>

- HUBERMAN, Hugo. (2012). *Masculinidades. El modelo impuesto y su impacto sobre la salud. Manual de trabajo para organizaciones sociales*. Buenos Aires: Confederación Nacional de Mutualidades de la República Argentina.

- IBARRA LOYOLA, Jesús y DIAZ BAEZ, Edna. (Noviembre 2016). El miedo, último refugio de la masculinidad hegemónica. *Revista Alternativas en Psicología*. Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Coahuila, 36. México. Recuperado de: <http://alternativas.me/attachments/article/140/E1%20miedo.pdf>

- JODELET, Denise. (1998). *La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría. Psicología Social I y II*.

- _____ (1986). *La Representación social: Fenómenos, Concepto y Teoría*. En S. Moscovici. *Psicología social. Vol. II*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- KIMEL, Michael. (1997). Homofobia, Temor, Vergüenza y Silencio en la Identidad Masculina; en: *Masculinidades. Poder y crisis*, Valdés & Olavarría editores; Ediciones de las Mujeres n° 24, ISIS Internacional, FLACSO-Chile.

- LAGARDE, Marcela. (1996). El género, fragmento literal: La perspectiva de género, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, 13-38. Ed. horas y HORAS, España. Recuperado de: http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf

- LAMAS, Marta. (2007). El género es cultura. En V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural. Almada. Portugal. Recuperado de: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/3.p_lamas_m._el_genero_es_cultura.pdf

- LERNER Gerda. (1990). *La creación del Patriarcado* –Traducción Mónica Tesell- Ed. Crítica.

- LLERENA COMPANIONI, Adalia. (Sep – Dic. 2015). El proceso de formación profesional desde el punto de vista complejo e histórico-cultural. *Actividades Investigativas en Educación*, 15 (3). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/282448117_El_proceso_de_formacion_profesional_desde_el_punto_de_vista_complejo_e_historico-cultural

- MAFFÍA, Diana. (2003). *Sexualidades Migrantes, Género y Transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.

- MARDONES, Karen. (2014). Representaciones Sociales sobre hombres hoy entre Estudiantes de Psicología de Primer año. En Orozco Guzmán, M y Caballero Vallejo, K, *Psicología Latinoamericana: experiencias, desafíos y compromisos sociales* (página 461). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Santo Tomás Chile. Recuperado de: <http://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2014/10/LIBRO-Psicologia-Latinoamericana-Experiencias-desafios-y-compromisos-sociales.pdf>

- MAYORGA Karla (Noviembre 2018). Igualdad de género en la Educación Superior en el Siglo XXI. En *Palermo Business Review. Fundación Universidad de Palermo. Graduate School of Business, 18*, 137-144.

- MENDICOA, Gloria. (Compiladora) (2004). *Manual Teórico-Práctico de Investigación Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- MORGADE, Graciela (16 de julio de 2019). Las universidades como territorio del patriarcado. *Página 12*. (C. Bonsignore, entrevistadora). Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/206500-las-universidades-como-territoriodelpatriarcado?fbclid=IwAR2jbR0HO90AcLnW8Q6yhczcCmTQsIVp4tLhd_cEfi601NqaM2czpBju68

- MOSCOVICI, Serge (1986). *Psicología Social II*. Barcelona: Edit. Paidós.

- _____ (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: HUEMUL.

- _____ (1988). Notas acerca de la descripción de las representaciones sociales. *Revista Europea de Psicología Social, 18*, 211-250.

- _____ (1993). Hacia una ciencia de la Psicología Social. *Revista Teoría del comportamiento Social 22*(4), 343-373.

- _____ (2000). *Representaciones Sociales. Exploraciones en Psicología Social*, Cambridge: Polity Press

- NOVILE, Mariana (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década, 24*(44), 109-131. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100005>

- OCHOA OLGUIN, John (2008). Un rápido acercamiento a teorías y perspectivas en los estudios sobre las masculinidades. Recuperado de:

http://www.berdingune.euskadi.eus/contenidos/informacion/material/eu_gizonduz/ad_juntos/Un%20r%C3%A1pido%20acercamiento%20a%20teor%C3%ADas%20y%20perspectivas%20los%20estudios%20sobre%20las%20masculinidades.John%20Bayron.pdf

- OLAVARRIA, José (2003). Los estudios sobre masculinidades en América Latina. Un punto de vista. *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe*, 6, 91-98. FLACSO / Unesco / Nueva Sociedad, Caracas.

- _____ Distribución del trabajo en las familias y las (nuevas) masculinidades (Documento de trabajo). Recuperado de: <https://dds.cepal.org/eventos/presentaciones/2007/1122/Resumen.JoseOlavarria.pdf>

- OSPINA BOTERO, Mireya (2004). Representaciones Sociales de Masculinidad en estudiantes hombres de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Universidad de Manizales. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo Humano. Manizales. Colombia. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1389/1/Ospina_Botero_Mireya_2004.pdf

- PAZ VELAZCO, Melissa. (2014). *Adolescentes varones y la construcción de masculinidades* (Trabajo final de grado). Universidad de la República. Facultad de psicología. Montevideo-Uruguay. Recuperado de: http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/trabajo_final_melissa.pdf

- PIÑERO RAMIREZ, Silvia. (Julio-diciembre 2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *Revista de Investigación Educativa*, 7. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad de Veracruzana. México. Recuperado de: https://www.uv.mx/cpue/num7/inves/completos/pinero_representaciones_bourdieu.html

- POSADA KUBISSA, Luisa. (2017). Sobre Bourdieu, el habitus y la dominación masculina: tres apuntes. *Revista de filosofía*, 73, 251-257. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0718-43602017000100251&lng=es&tlng=es

- PUPIALES RUANO, Bernardita. (Enero-Junio 2014). La Formación Universitaria en Iberoamérica desde lo virtual, como entorno para la calidad pedagógica en la Educación Superior. *Tendencias Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño*, XV (1), 268-286. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v15n1/0124-8693-tend-15-01-00268.pdf>

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22º ed.), Madrid: RAE.

- RIVERO CORNEJO, Luis. (2000). La Formación integral del Universitario de Hoy. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/luis-riveros-cornejo/discursos/12091/la-formacion-integral-del-universitario-de-hoy>

- ROBLES, Claudio. (2013). *Trabajo Social como elección profesional*. Bs.As.: Espacio Editorial.

- SALAZAR, Octavio. (2018). *El hombre que (NO) deberíamos ser*. Barcelona: Planeta.

- SALVIA, Agustín y TUÑÓN, Ianina. (Marzo 2006). Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual: Joven argentino. *Encrucijadas*, 36. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://repositoriuba.sisbi.uba.ar/gsdll/collect/encrucci/index/assoc/HWA_490.dir/490.PDF

- TAYLOR, Steven y BOGDAN, Robert. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Bs. As.: Paidós.

- TELLEZ INFANTES, Anastasia y VERDU DELGADO, Ana. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2. 80-103. Universidad Miguel Hernández de Elche. España. Recuperado de: <http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N2/El%20significado%20de%20la%20masculinidad.pdf>

- TORRICELA, Paula. (2015). Viejos problemas y nuevos retos para las políticas universitarias. *Revista Universidad Nacional de San Martín*, 4. Recuperado de: <http://unsam.edu.ar/pcvg/pdf/Revista2015.pdf>

- VILLARROEL MERIDA, Gladys. (mayo – agosto 2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17 (49), 434-454. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

- VIVEROS VIGOYA, Mara. (marzo 1997). Los Estudios sobre lo masculino en América Latina. Una producción Teórica Emergente. *Revista Nómadas*, 6. Universidad Central Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118999005.pdf>

- WACQUANT, Loïc. (14 de febrero de 2012). El trabajo de Bourdieu es una crítica de la dominación. (P. Dean Entrevistador). *Sociología Contemporánea*. Recuperado de: <https://sociologiac.net/2012/02/14/el-trabajo-de-bourdieu-es-una-critica-de-la-dominacion-entrevista-a-loic-wacquant/>

- ZABALZA, Miguel. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Editores.

- ZIGLIOTTO, Santiago. (mayo 2016). Las relaciones entre la representación hegemónica de lo masculino y las subjetivaciones. Género y sexualidades en los relatos autobiográficos de integrantes del Colectivo Varones Anti-Patriarcales (Mendoza, 2013). *Revista Punto Género*, 6, 11-28. Recuperado de: <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/42913/44856>