

La construcción de masculinidades desde el uso del vestuario en una escuela agrotécnica de varones de la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1984-2018)¹

The construction of masculinities through the use of clothing in an agricultural technical school for boys in the province of Buenos Aires (Argentina, 1984-2018)

Pablo Kopelovich²

Resumen

Analizamos el modo en el que el uso común de las duchas contribuyó a la construcción y resistencia de masculinidades en una escuela agrotécnica de la provincia de Buenos Aires dependiente de una Universidad estatal, entre los años 1984 y 2018. Proponemos el análisis de un caso único desde una lógica cualitativa y realizamos entrevistas semi estructuradas a numerosos actores institucionales. Concluimos que esta práctica estructuró y representó simbólicamente el modo en el que se pretendió construir hombres en el colegio en cuestión, ligado a la heteronormatividad, la superación constante de pruebas, la obligación de adaptarse a la institución y el respecto al pacto grupal, entre otras características propuestas desde la institución. Condensó sentidos morales, estéticos, eróticos, sexo-genéricos e higiénicos en permanente disputa. El espacio del vestuario funcionó como un lugar de regulación de los cuerpos que exigía un desempeño masculino, pero que permitió resistencias y fugas de sentido. Se pretende realizar un aporte al análisis del papel cumplido por las instituciones educativas en el proceso de construcción de masculinidades en el ámbito de la provincia de Buenos Aires en un marco del resquebrajamiento de los mandatos de una masculinidad tradicional hacia fines del siglo XX y principios del XXI.

Palabras clave: masculinidad; escuela agrotécnica; espacio escolar; homosociali-

dad; vestuario

Abstract

We analyze the way in which the common use of showers contributed to the construction, and resistance, of masculinities in an agrotechnical school in the province of Buenos Aires dependent on a state University, between the years 1984 and 2018. We propose the analysis of a single case from a qualitative logic and we conduct semi-structured interviews with numerous institutional actors. We conclude that this practice structured and symbolically represented the way in which it was intended to build men in the school in question, linked to heteronormativity, the constant overcoming of tests, the obligation to adapt to the institution and respect for the group pact, among other characteristics proposed by the institution. It condensed moral, aesthetic, erotic, sex-generic and hygienic senses in permanent dispute. The locker room space functioned as a place of regulation of bodies that required masculine performance, but which enabled resistance and escapes of meaning. It is intended to make a contribution to the analysis of the role played by educational institutions in the process of construction of masculinities in the province of Buenos Aires within a framework of the cracking of the mandates of traditional masculinity towards the end of the 20th century and the beginning of the 21st.

Keywords: Masculinity; Agrotechnical School; School Space; Homosociality; Clothing

Fecha de recepción: 2025-02-10
Fecha de evaluación: 2025-02-13
Fecha de evaluación: 2025-02-27
Fecha de aceptación: 2025-03-10

Presentación

La institución escolar ha cumplido y cumple un papel central en la construcción de masculinidades, fomentando de manera explícita e implícita modos deseados o indeseados de ser varón. Al formar parte de la trayectoria socializante (en algunos casos, diferencial) del hombre, contribuye a formar una pedagogía viril (Serra, 2021) que, muchas veces, transmite ideales como la grandeza, la superioridad y la autosuficiencia. De esta manera, “la escuela, sus actorxs y los sentidos que allí circulan pueden ejercer una gran influencia en la experiencia de la construcción de las masculinidades de los alumnos, ya sea con tintes tradicionales o disruptivos” (Marentes y Pannelli, 2021, p. 3). En este marco, nos interesa una institución escolar de nivel medio rural ubicada en la provincia de Buenos Aires, dependiente de una Universidad Nacional, y que a lo largo de su historia ha sido casi exclusivamente de varones. Se trata de un colegio que cuenta con una residencia, donde los estudiantes viven de lunes a viernes.

La investigación en la que se enmarca este artículo se centra en el análisis del modo en el que se construyeron, resistieron, discutieron, resignificaron, masculinidades en la mencionada institución, a partir principalmente de la consideración de la experiencia de exestudiantes y, de modo secundario, de la mirada de exdirectivos y exdocentes. El lapso abordado va de 1984 a 2018, que incluye la gestión de dos directores hombres que se caracterizaron por implementar cambios en el colegio que reforzaron la educación exclusiva de varones, por mantener un examen de ingreso, por priorizar la práctica deportiva (en especial, del rugby) para “encauzar a los varones”, y por fomentar valores como la libertad, la responsabilidad y la actividad. Asimismo, conservaron la disposición de duchas colectivas, con la consecuente obligación de que los estudiantes se bañaran juntos. Precisamente, en este último punto se centra la presente indagación. Nos preguntamos por el modo en el que el uso del vestuario contribuyó fuertemente a la construcción, y resistencia, de masculinidades. Argumentamos que esta práctica estructuró y representó simbólicamente el modo en el que se pretendió formar hombres en el colegio en cuestión. Habría funcionado como una primera gran prueba a superar para ser considerado un varón “adaptado” a la institución, así como metáfora de la manera en la que se pensó a la cultura institucional, en general, y a la formación de varones, en particular. Da cuenta del modo en el que la institución buscó regular los cuerpos masculinos y estuvo atravesado por sentidos morales, estéticos, eróticos, sexo-genéricos e higiénicos en permanente disputa.

En ese sentido, consideramos al espacio como una construcción social, jamás neutra, que recoge, en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quiénes lo habitan. El espacio comunica, muestra el empleo que el ser humano hace del mismo, a la vez que

socializa, educa, sitúa y ordena (Viñao Frago, 1993-1994). En la misma línea, es posible entenderlo como una construcción social, cultural, estética y política, históricamente situada (Scharagrodsky, 2019). Se trata, entonces, de ir más allá de la consideración de la arquitectura escolar como espacio de encierro (Foucault, 2015), para pensarla en sus dimensiones productivas (Malpas, 2015). Estimamos, además, que los espacios segregados son lugares donde la performatividad del sexo-género (Butler, 2009) es producida y vigilada de forma exhaustiva.

En términos de estado de la cuestión, un grupo de estudios etnográficos se ocupó de la vida de los/as jóvenes en los albergues mixtos de las escuelas secundarias agrarias, que recibían en especial a estudiantes de sectores vulnerables, en casos de provincias como Mendoza (Arrigoni, 2019), Córdoba (Ligorria, 2020), y Entre Ríos (Schmuck, 2021), dando cuenta de incidentes entre varones y de desigualdad entre éstos y las mujeres. Para albergues de escuelas primarias rurales, Guirado (2010) aludió a la dimensión doméstica que adquiere el espacio escolar en esa socialización. Asimismo, encontramos que para la primera mitad del siglo XX se ha analizado la construcción de masculinidades en escuelas exclusivas de varones en lugares como Chubut (Carrizo, 2009) o Córdoba (Moretti, 2017), centrándose el segundo caso en la actitud asumida por los niños y jóvenes frente a las regulaciones morales impuestas a través de determinadas prácticas, discursos y configuraciones espaciales del internado (que incluía el ámbito de la sexualidad de los varones). Acercándose a nuestro período, Marentes y Pannelli (2021) reconstruyeron las memorias escolares de varones gay del área Metropolitana de Buenos Aires, focalizando en trayectorias educativas finalizadas, concluyendo que, aunque las malas experiencias escolares de esos varones estructuran sus memorias escolares, estas también se componen de otros recuerdos que las complejizan, posibilitando el agenciamiento de los mismos. También se realizaron estudios de caso en los albergues homosociales de clubes profesionales de fútbol (Lascialandare, 2020; Majul, 2021), hallando elementos de una masculinidad hegemónica que construye a la otredad como lo feminizado y homosexualizado, existiendo mandatos en torno a no ser débiles, y jerarquías en la vida de los albergues. Además, Camargo (2014) analizó los vestuarios deportivos de competiciones internacionales LGBT, considerando a los mismos como lugares en los que la segregación de la sexualidad (notoriamente heteronormada) se establecía como oficial y colocaba los deseos homoeróticos en una esfera de “anormalidad”. Asimismo, Pereira-García, Devís-Devís y Pérez Samaniego (2022), destacando el carácter fuertemente sexuado de los vestuarios deportivos, hicieron hincapié en el uso de los mismos por parte de personas trans y mostraron cómo esos espacios generaban comodidad y conflicto en ellas.

Adoptamos una perspectiva crítica de género, adhiriendo a estudiar las masculinidades desde los enfoques y análisis feministas (Azpiazu Carballo, 2017), lo que posibilita no sólo considerar cuestiones identitarias, sino también relaciones de poder

y dominación. En ese marco, entendemos al género como el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino (Butler, 2006). La masculinidad, en tanto dispositivo de poder, es entendida como un conjunto de discursos y prácticas a través de los cuales es socializada la mayoría de los varones cisgénero bajo la idea de que los tiempos, cuerpos, energías y capacidades de las mujeres deberían estar a disposición de los varones cisheterosexuales (Fabbri, 2021a). Las masculinidades -múltiples y diversas expresiones e identidades de género que reclaman la masculinidad para sí mismas (Fabbri, 2021b)- no son posiciones individuales, sino prácticas institucionalizadas, localizadas en estructuras de poder. Las posiciones que adoptan estas no solo tienen una dimensión intergénero (entre hombres, mujeres y otras identidades sexo-genéricas), sino también intragénero (entre hombres) y ambas dimensiones se configuran siempre de manera contextual y múltiple, y están atravesadas por diversas estructuras de desigualdad.

La lógica de esta indagación es cualitativa y se ubica en el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) o comprensivo-hermenéutico. Proponemos el análisis de un caso único, no estando el interés del trabajo solo en el caso en sí mismo, sino en el hecho de movilizar un problema conceptual más amplio y general que puede contribuir a comprender el modo en que se educaron los varones de ámbitos rurales en colegios estatales diferenciados (o mayoritariamente de varones) de la provincia de Buenos Aires, que contaban con residencias. La selección del caso es intencionada en función de intereses temáticos y conceptuales, por tratarse de una de las últimas escuelas estatales bonaerenses en adoptar la coeducación. En línea con ello, nos centramos en la realización y análisis de entrevistas semiestructuradas en profundidad (Guber, 2013) a diversos actores escolares (exalumnos/as, exdocentes y ex directivos/as). Realizamos, entre los años 2022 y 2024, treinta entrevistas a exestudiantes, exdirectivos, exmiembros del equipo de orientación y exprofesores/as, que se desempeñaron en la institución entre 1984 y 2018. Por priorizar la mirada de los exestudiantes en torno a la construcción y resistencia de la masculinidad en su paso por el colegio, enmarcamos el abordaje en la historia oral. Desde esa adscripción, los relatos de las biografías escolares se constituyen como narrativas creadas, interpretadas, desde las cuales las personas reconstruyen y repiensen el pasado con imágenes de hoy, resignificando esas experiencias vividas (Meschiany, 2023). Así, el pasado que se rememora es activado en un presente y en función de expectativas futuras, estando los recuerdos personales inmersos en narrativas colectivas en disputa (Jelín, 2001).

Al respecto de la escuela de agricultura y ganadería, fue creada a partir de una importante donación de más de 4.700 hectáreas que buscaba educar gratuitamente a jóvenes que no pudieran costear sus estudios, aunque a lo largo de su historia ha recibido estudiantes de distintos estratos sociales. Se caracteriza por haber sido, hasta 2018, una institución casi exclusiva de varones³. Se ubica en una localidad

predominantemente rural, con una ciudad cabecera de poco más de veinte mil habitantes, y a unos pocos kilómetros de un pueblo de unas mil personas. El inicio del período abordado está dado por el comienzo de la gestión de un médico veterinario que crea un plan de estudios de seis años que reemplaza al anterior que tenía solo tres, que brinda el título de Bachiller Agropecuario y permite el ingreso a cualquier Universidad. El lapso cierra en 2018 con el ingreso de estudiantes mujeres que genera el inicio de una educación mixta. Ese mismo año, también se colocaron separaciones entre las duchas, en un marco de una profundización de la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI)⁴. El período abordado muestra un cambio de matrícula de poco más de cien estudiantes a más de trescientos. La gran cantidad de inscriptos⁵ que había para el examen de ingreso con el que contaba el colegio evidenciaba un inmenso interés por parte de las familias de ciudades de la zona, e incluso de sitios muy alejados, por pertenecer a esta institución que se estimaba como prestigiosa y emblemática de la localidad.

La institución en cuestión, entonces, puede ser enmarcada en la idea de “escuela total” (en contraste con la “escuela acotada”), que tiene un carácter omnicomprendido y se constituye como una experiencia total: gran parte de la vida cotidiana de los jóvenes transcurre en la escuela o gira en torno a la actividad escolar. Así, la escuela es mucho más que un lugar de estudios: es un espacio de socialización, de actividades extraescolares, de formación de identidades, de estilos de vida (Saraví, 2015; en Di Piero, 2022). Los consultados explican que la escuela se encargaba de regular fuertemente el uso de los tiempos y, en menor medida, de los espacios, especialmente en los primeros años de ingreso al colegio.

En términos de relaciones y desigualdades de género, durante el período a abordar se ha puesto en marcha un lento proceso de desnaturalización de los modos en que lxs sujetxs construyen sus identidades sexo-genéricas y de las relaciones sociales resultantes (Pannelli, 2022), como efecto del avance y la difusión de los heterogéneos movimientos feministas. En lo que atañe a la masculinidad, el lapso abordado muestra un resquebrajamiento de ciertos mandatos de una masculinidad tradicional, aunque el núcleo de valores patriarcales en lo que respecta a la dominación, el protagonismo, la sexualidad o la competitividad se mantiene vigente. Insausti y Ben (2017, p. 30), que analizan los cambios en las masculinidades hetero y homosexuales en Argentina desde los años 80, entienden que “los varones heterosexuales se desplazaban desde una masculinidad «tradicional», sin fisuras, hacia una multiplicidad de nuevas masculinidades mucho más flexibles”. Simultáneamente, movimientos feministas como el “Ni una menos” (2015) fueron centrales para cuestionar el orden establecido y profundizar en la toma de conciencia en torno a las innumerables desigualdades y violencias machistas existentes.

En lo que sigue del texto, indagamos en la idea de “espacios homosociales”

que entendemos que funcionan como una policía de género para los varones, en términos de probar y controlar constantemente la masculinidad. A continuación de ese enmarque, presentamos el apartado central dedicado al uso de los vestuarios y a los sentidos en disputa que condensó esa práctica.

Los espacios homosociales (educativos) como policía de género y agenciamiento

En este apartado nos centramos en el concepto de homosocialidad masculina (Sedgwick, 1985), para analizar las prácticas ocurridas en la escuela en cuestión. Esta noción alude a una socialización exclusiva entre varones que, en ocasiones, contribuye a construir sentimientos de hermandad o fraternidad a modo de pacto patriarcal. Esto redundaría en la mantención de sus privilegios (Segato, 2017), la posibilidad de ejercer colectivamente el poder (Kaufman, 1995) y la existencia de cierto grado de homonegatividad, misoginia y violencia. Bird (1996) sugirió que la masculinidad se cultiva mediante una homosocialidad basada en el distanciamiento emocional, la competitividad y la objetivación sexual de la mujer. De este modo, las relaciones de poder del patriarcado dependen de los vínculos homosociales entre hombres y, a su vez, de la sublimación del deseo homosexual propio de la homosociabilidad. Así, heterosexualidad y homosexualidad no son binarios, sino que forman parte de un *continuum* que el patriarcado rompe, vuelve discontinuo, a los efectos de sostener el sistema de opresión (Sedgwick, 1985; Rubino, 2021).

En ese proceso de socialización del varón resulta central el papel cumplido por el grupo de pares en los espacios privados y públicos, donde se practica, demuestra, reconoce y consolida la masculinidad (Connell, 2001; Chiodi, Fabbri y Sánchez, 2019) en especial si se trata de adolescentes o jóvenes que se encuentran en un momento en el que están forjando fuertemente su identidad, en general, y sexo-genérica, en particular, como ocurre en nuestro caso. En ese contexto, hay una tendencia a que considerar que cualquier desviación de la masculinidad sea señalada por los otros varones en sus propios ejercicios de masculinización (García García, 2010).

No obstante, las sólidas relaciones homosociales podrían proporcionar vínculos íntimos (de compromiso emocional) que puedan superar la sensación de “crisis” de los chicos y ayudar a superar una mentalidad individualizadora que a menudo ha sido un sello distintivo de la masculinidad, para pensar en el potencial positivo y productivo de la homosocialidad (Karioris, 2016). La homosocialidad, aunque a menudo implicada en la violencia contra las mujeres y la desigualdad de género, también puede sentar las bases de cambios en la masculinidad y abrir posibilidades de relaciones más allá de lo competitivo. Considerando especialmente el ámbito educativo, esto no significa de ningún modo que adhiramos a la educación diferenciada o segregada por sexo-género, movimiento vigente a nivel nacional (Vierheller,

2020) e internacional (Gonzalvo Cirac, 2021) que, a diferencia de lo ocurrido en este colegio, adopta una postura explícitamente antifeminista basada en el discurso de la neurociencia y de la religión.

Entonces, la idea de homosocialidad debe ser situada, contextualizada, para no caer en generalizaciones demonizantes. Al respecto, es importante destacar que la del colegio en cuestión es una homosocialidad que se produce entre los 11/12 años y los 17/18 años de edad, por lo que los pasajes de la pubertad a la adultez en este caso resultan un itinerario de creación y recreación de un sujeto viril que se pretende que pierda gran parte de la conexión con el ethos femenino de su entorno infantil (Serra, 2021).

Al respecto de esta idea aplicada a la institución que nos compete, entre los egresados se ve la fuerza que tuvieron esos grupos de varones de ex estudiantes, ya que en muchos casos siguieron en contacto muchas décadas después de finalizado el colegio. Los actores consultados manifestaron que los lazos que se formaban en el colegio eran muy fuertes y duraderos. Además, en relación con la construcción de pactos, la gran mayoría de los entrevistados plantearon que estando en la escuela era muy mal visto el delatar a otros, lo que daría cuenta de la obligación de guardar secretos (aunque, por otro lado, accedieron a brindar una entrevista sobre el tema). Una de las pocas alumnas que asistió a la escuela (hacia finales de la década del dos mil) manifestó enfáticamente que sus compañeros se comportaban de forma distinta si estaban a solas con ella a que si se encontraban en grupo, lo que indicaría la construcción de una dinámica particular propia de un colectivo masculino.

En el colegio, entonces, predominó la heteronormatividad desde los primeros años analizados (en línea con lo ocurrido en la sociedad), lo que fue puesto levemente en discusión ya entrados los años dos mil con una serie de estudiantes (algunos entrevistados por nosotros) autopercebidos gais que “salieron del clóset”. Ello no significó la ausencia de conflictos y de casos de bullying para con ellos y otros alumnos que no respondieran a la masculinidad esperada. Sin embargo, algunos de los entrevistados manifestaron que en la misma época hubo una cantidad considerable de casos de varones que hacían pública su orientación sexual inmediatamente luego de concluir la escuela secundaria, lo que daría cuenta de la percepción por parte de ellos de un ambiente hostil, con al menos cierto grado de homonegatividad. Vale destacar, además, que existieron contados casos de docentes hombres que también hicieron pública su identidad gay. A su vez, desde la década de 1990 ingresaron como profesoras a la institución, no sin resistencias, ingenieras agrónomas, puestos que hasta ese momento solo ocupaban los hombres, lo que puso en cuestión la división sexual del trabajo del colegio y habría modificado el régimen de género del mismo. Asimismo, los/as entrevistados/as manifiestan que siempre se pensó con orgullo que era una “escuela de varones”. De hecho, los mismos cánticos característicos

del colegio daban cuenta de que se trataba de una “escuela de varones” y “no de maricones”, estableciendo a la heterosexualidad como la norma.

El vestuario como metáfora de la masculinidad transmitida y resistida en el colegio

A partir de lo planteado por los diferentes actores consultados, los espacios acompañaron el modo en el que se construyó la masculinidad en este colegio, del mismo modo que fueron parte de las resistencias y resignificaciones de los varones a distintas transmisiones. Ello se llevó a cabo en las canchas de deportes, donde se practicaban entre otros deportes, fútbol y rugby, disciplinas estimadas como las más masculinas y heterocentras del mundo (Anderson, 2005). También se forjaban varones en los mismos dormitorios compartidos, y en los colectivos que llevaban y retiraban a los alumnos del colegio, donde se establecían jerarquías entre los internos. Asimismo, en ocasiones, se menciona que tanto los más chicos como las pocas estudiantes existentes, ambos considerados más débiles frente a los otros, utilizaban la misma estrategia de moverse acompañados/as como modo de protegerse. En términos espaciales, de hecho, la incorporación tan tardía de las alumnas (en comparación con otras instituciones de la región y el país) era justificada por la falta de presupuesto para la construcción de otras residencias en el predio del colegio. La profundización de esos casos se producirá en sucesivos artículos, centrándonos en este en lo que atañe al uso de las duchas y a los significados circulantes en torno a esta práctica.

Según los testimonios disponibles, las duchas estaban dispuestas de forma colectiva (sin separación), en grupos de quince o veinte, y se abrían de manera simultánea. Los preceptores, que eran los que las abrían y cerraban, estaban presentes especialmente en los primeros años para supervisar este momento. Se contaba con unos cinco minutos para el baño, accediendo a las duchas por grupo etario. Hecha esta contextualización, organizamos este apartado en cuatro secciones que entendemos condensan los sentidos más importantes.

Mirada de exdirectivos. Otros espacios homosociales como legitimantes

Lo primero que vemos al abordar la problemática de la disposición de las duchas es la diferencia entre miradas en torno a lo que representa el hecho de que los estudiantes hayan estado obligados a bañarse desnudos frente a muchos otros compañeros: no son iguales los planteos de los directivos que los de los ex estudiantes. Incluso entre estos últimos hay un cambio en relación con la época a la que asistieron al colegio, institución inserta en una sociedad bonaerense y argentina que paulatinamente fue erosionando algunas diferencias sexuales y los mandatos de la masculinidad más tradicional.

Así, en lo que respecta a la perspectiva de los dos directivos principales del lapso analizado (los directores de las gestiones 1984- 2014 y 2014-2018⁶), vemos que el mantenimiento de esa disposición (previa a 1984) parte en ambos casos de la propia experiencia personal de los directivos en relación con el modo de vincularse con su cuerpo y con el cuerpo de otros hombres. Esos directores plantean, desde la autorreferencialidad, que en su niñez y/o juventud tuvieron que utilizar ese tipo de vestuarios, por lo que a ellos no les llamó mucho la atención esta práctica, y la vieron como esperable, hasta dada, a la hora de mantener su aplicación en el colegio. En el primer caso, eso se vinculó con la práctica deportiva de una disciplina como el rugby, históricamente de varones, ligada a hombres fuertes, aguerridos, que soportan permanentemente el dolor sin la menor queja, que son machos de verdad (Branz, 2019; Fuentes, 2021): “Yo particularmente, como yo había jugado al rugby desde que tenía cinco años y nos metían a un vestuario y estábamos todos... nunca me pareció mal ni hubo problemas” (director 1984-2014). No obstante, ese primer director considera la posibilidad de que a algunos de los estudiantes le genere incomodidad, aunque no le da mucha entidad a ello, depositando la problemática no en la institución sino en el sujeto individual, que debe resolver su inconveniente también de forma individual, superarlo, acostumbrarse: “Había algún chico, sobre todo de 1° y 2° año, que le costaba más ir a ducharse y desnudarse delante de los otros, pero después creo que ya se habían acostumbrado, no había problemas” (director 1984-2014).

El caso del segundo director se vincula con otro espacio homosocial como el del servicio militar obligatorio (vigente en Argentina entre 1901 y 1994), al que se asistía a los dieciocho años de edad, entendido como un rito de paso hacia la masculinidad:

“Yo soy de una época en la que me tocó hacer el servicio militar, y no tuve otra opción que bañarme con otros. Y bueno, no tuve pudor ni nada, yo y la mayoría que le tocaba conmigo, tampoco (...) antes era como algo natural, y si lo pensabas tampoco tenías tantas opciones: o te bañabas o no te bañabas” (director 2014-2018).

Volveremos sobre esta idea de naturalidad.

En ese caso también se da lugar a que algún residente se haya sentido incómodo, pero a ello tampoco se le da mucha importancia, incluso considerando la posibilidad de que alguien haya dejado el colegio por esa razón. El director, al aludir al posterior cambio, planteaba:

“Pero es difícil, yo lo veía venir, que era algo que no estaba bien, particularmente me dí cuenta, no por un problema mío, sino en los demás. Y que los chicos... no alcancé a escuchar a algún chico que dijera «me voy porque no me gusta bañarme enfrente de otro”, pero es probable que haya ocurrido»” (director 2014-2018).

De esta manera, tanto la práctica deportiva homosocial como el servicio militar

obligatorio (una institución estatal como la escuela) parecían legitimar el accionar del colegio en torno a la disposición de las duchas en la institución.

No obstante, ambos directores refieren a que los tiempos ahora son otros y que éstos exigen cambios. En el caso del segundo director afirma que tuvo intenciones de hacer la modificación durante su gestión, pero que no lo logró por una cuestión (como sucedía con la incorporación de las mujeres) de presupuesto:

“Y en la escuela yo no llegué a hacer ningún cambio, pero sí lo planteaba cada vez más. En realidad, nunca logré... porque había que hacer cambios en la estructura de los baños, hacer inversiones... Es como todo, o ponés el foco en uno o ponés el foco en otro” (director 2014-2018).

Esto último, teniendo en cuenta que el colegio obtiene ganancias de la explotación del enorme campo con el que cuenta y que para el presupuesto de la Universidad de pertenencia eso representaría una suma casi despreciable, pareciera ser un eufemismo para otras razones que hacían al mantenimiento de esa disposición en los baños. Referiría también a que el director tenía otras prioridades, otros gastos para hacer que entendía como más importantes, incluso considerando que la modificación material en cuestión podría haber significado la retención de algunos estudiantes.

Precisamente, si consideramos la palabra de un integrante actual del equipo de gestión (que asumió en 2018), el panorama se complejiza y no se vincula con un supuesto gasto irrealizable por parte del colegio. Este actor, que a su vez se desempeñó como docente durante las gestiones anteriores a la suya, afirma que al momento de cambiar la disposición de las duchas en 2018 existió resistencia de parte de los exestudiantes que, en muchos casos, también eran los padres de los alumnos de ese momento. Al respecto, puede inferirse que ese tipo de prácticas estructuraba la tradición de esta institución de varones (y no de maricones), y que esa resistencia de parte de la comunidad tenía que ver con el temor a perder la escuela tan amada e idealizada del pasado. Los padres habrían temido por la desaparición de instancias que hacían que los estudiantes se convirtieran en verdaderos y correctos hombres. Así, pareciera ser que las cosas debían ser como habían sido siempre, en línea con lo acontecido en otras instituciones secundarias tradicionales de varones, también dependientes de Universidades Nacionales, que estaban debatiendo el paso a una educación mixta (Kopelovich, 2023). Así, en esta escuela, la resistencia a los cambios simbólicos habría ido de la mano a la oposición a los cambios materiales, como afirma un ex integrante del Departamento de Orientación Escolar.

Asimismo, ese integrante del nuevo equipo de gestión explica que, efectivamente, había casos de aspirantes a estudiantes que, pese a tener muchas expectativas para con el colegio, al recorrer el lugar y ver esa disposición de las duchas descartaban anotarse en el mismo, lo que da cuenta de la entidad que le daban a este hecho al menos algunos de los nuevos estudiantes. Sobre la mirada de los mismos se ocupa

la siguiente sección.

Bañarse desnudo con otros como primera gran prueba de masculinidad. Rol de los preceptores

Si tomamos en cuenta el análisis que realiza sobre el compartir las duchas el mencionado ex integrante del Departamento de Orientación Escolar, adquiere más fuerza la idea de que efectivamente este tipo de prácticas era central en relación con la masculinidad que pretendía formar la institución, proceso siempre abierto a ser resistido, discutido, desafiado. Este informante clave entiende que la desnudez a esa edad, donde conviven los cuerpos que ya vivieron la metamorfosis de la pubertad con los que la están comenzando a vivir, lleva a comparaciones, miradas y cargadas que generan incomodidad, que derivan en que los estudiantes quieran bañarse sin sacarse los calzoncillos. Y agrega un elemento que estimamos como clave a la hora de identificar la postura de la institución al respecto: los preceptores consideraban como “adecuado” que los estudiantes residentes se bañaran sin ropa interior. “Ya logró bañarse sin calzoncillo, ya está adaptado”, ironiza este entrevistado al respecto de la mirada de otros actores institucionales que, según su interpretación, veían a eso como un indicador de que el estudiante había dado un paso importante para habituarse a la nueva institución. Es decir, entiende que el proceso de sentirse cómodo con un nuevo grupo y una nueva institución es mucho más complejo que el descrito.

El acompañamiento de los preceptores o celadores en las duchas es confirmado por muchos de los ex estudiantes, lo que daría cuenta de la centralidad de los mismos, que explican que estos eran los encargados de abrir y cerrar todos los grifos y de evitar cargadas (sobre lo que volveremos). Estos testimonios se mantienen con el paso de las generaciones de alumnos:

“El preceptor abría los grifos” (alumno 1 de la década de 1990).

“Siempre también, si hay alguna cargada, alguna manoseada, el preceptor siempre estaba al pie de la ducha mirando todo” (alumno 2 de la década de 1990).

“Siempre estaba al preceptor al lado de las duchas (...). Los preceptores como que los tenían... si alguno decía algo, ellos estaban vigilando, los preceptores te sacaban. Y después te podían llegar a poner amonestaciones” (alumno de fines de la década de 1990 e inicios de la del 2000).

“En general, los primeros años cuando nos estábamos bañando el preceptor estaba en el baño” (alumno 1 de la década de 2000).

“Los primeros años sí había gente, un preceptor que iba a las duchas. Ya en los últimos años abrían la ducha y listo, ya nos dejaban a nosotros” (alumno 2 de la década de 2000).

La interpretación de que los preceptores pretendían que los estudiantes se animaran a sacarse la ropa interior para bañarse, como forma de “estar adaptado”, es confirmada por testimonios como el siguiente, que lo ligan también a la posibilidad de lograr un mejor aseo personal: “los celadores trataban que se vayan sacando el calzoncillo, por ahí les decían: «Pérez, sacate el calzoncillo», pero más que nada por un tema de higienización” (ex estudiante de la década del 2000). Así, los vestuarios habrían funcionado como “una arquitectura que fabrica los géneros mientras, bajo pretexto de higiene pública, dice ocuparse simplemente de la gestión de nuestras basuras orgánicas” (Preciado, 2006, p. 4). Entonces, no sería tanto un instrumento de higiene como una tecnología de género, una vigilancia, que participa en la producción de la masculinidad en un espacio público, por lo que cada momento de expulsión de un desecho orgánico serviría como ocasión para reproducir el género (Preciado, 2006).

De esta manera, los preceptores avalaban y eran parte central en el proceso de masculinización de los cuerpos púberes, por lo que pareciera ser que se cumplían los planteos de Elisabeth Badinter (1993), quien enuncia que, al llegar la preadolescencia, el muchacho debe abandonar la infancia indiferenciada, y es allí cuando sus padres cumplen un papel nulo o poco definido, siendo por lo general muchachos mayores o adultos los que se encargan de la masculinización de los jóvenes (Badinter, 1993). Al respecto, los estudiantes mayores (que cumplían el rol de acompañantes) también habrían cumplido el rol de guías en términos de modos correctos e incorrectos de ser varón en cada época en cuestión.

Entonces, esta práctica de bañarse juntos desnudos –vinculada con la intimidad–, funcionaba en ocasiones como la primera gran prueba a superar, e incluso como rito de iniciación (Godelier, 2010; Sanfélix Albelda, 2021), para ser aceptados en la escuela por el grupo de pares y que no haya dudas sobre la “correcta” orientación sexual de los estudiantes. De esta manera, los varones de verdad eran los que, sin ningún prurito, se bañaban desnudos con otros varones. Por ello, participar en un espacio abierto a la mirada colectiva, desempeñándose en una actividad que generaba una sociabilidad particular, habría producido que los concurrentes fueran considerados como verdaderos hombres (condición que se podía perder en cualquier momento si no se superaban las sucesivas pruebas que se daban en otras actividades y espacios del colegio). Entonces, el vestuario funcionaba como un espacio de regulación de cuerpos y productor de subjetividades obedientes, consonantes con un mundo heterosexual (masculino) (Camargo, 2014). Al respecto, no es menor la alusión de distintos egresados sobre el hecho de que se decía que los que se bañaban con calzoncillos “eran putos”.

Así, el paso por las duchas significaba un gran desafío, uno de los primeros filtros (luego del examen de ingreso y de soportar el alejarse de las familias y extrañar)

que la escuela proponía para detectar a los verdaderos varones. La masculinidad, entonces, se tornaba una prueba constante y pública en la que los nuevos estudiantes debían demostrar que “se la bancaban” y que tenían los huevos bien puestos (algo que literalmente quedaba al escrutinio de muchos otros) para desempeñarse en un ambiente homosocial. Si un hombre, desde miradas tradicionales, se definía por la posesión de genitales masculinos, no habría problema en hacerlo público, en mostrar esos genitales al interior del grupo de varones. En este punto, entendemos a los espacios como los baños y vestuarios, en tanto escenarios normativos de producción de la masculinidad, donde los varones deben mostrar públicamente que cumplen ciertas normas de género y reafirman códigos de masculinidad, ocurriendo lo mismo con sus propios cuerpos (Preciado, 2006). Por ello, “los vestuarios que no cuentan con mecanismos que velen por la privacidad de los cuerpos, exigen su exposición pública, control y vigilancia” (Pereira-García, Devís-Devís y Pérez Samaniego, 2022, p. 77).

Entonces, si te la bancabas, seguías en el colegio, si no tenías que solucionar de modo individual ese problema para poder permanecer en este espacio homosocial. Había que bancársela y superar el extrañar a la familia (aunque en este punto, en contra de una masculinidad tradicional, algunos de los consultados plantean que no estaba mal visto llorar en público por esa razón), había que bancársela y trabajar con animales, había que bancársela y bañarse desnudos con muchos otros varones, aunque eso te generara mucha incomodidad y significara un cambio brusco en tu cotidianeidad. En ese sentido van los análisis de una de las talleristas de ESI, docente de la Universidad de pertenencia, que visitó la escuela desde los últimos años del período abordado:

“a mí me llamó mucho la atención eso, la diagramación de espacios, de tiempos, la representación del pibe que llegaba, que tenía que aguantarse, que lloraba la primera semana y que no se adaptaba... porque además es esto: ellos viven ahí” (tallerista de ESI)

El aguante necesario para tener una estadía amena en el internado también es referido por los entrevistados al aludir a las posibles peleas físicas que podían darse como resultado de la convivencia, en ocasiones conflictiva, con muchos otros varones.

De hecho, uno de los exestudiantes de los últimos años de la década de 1990 planteaba que la disposición colectiva de las duchas formaba parte de la tradición de la escuela, que los ingresantes sabían que debían enfrentarse a gran prueba de hombría como era bañarse juntos.

De esta manera, era el interno el que debía adaptarse o amoldarse a la institución y no a la inversa. Por ello, los estudiantes debían bañarse en unos pocos minutos y con la misma temperatura del agua para todos: “entrábamos todos, teníamos 5 minutos” (alumno de la década de 1990). “Tendrías 5 minutos para bañarte cada

uno... yo creo que después si llegabas un poquito más tarde, te tocaba agua fría” (alumno de la década de 2000).

De algún modo, con este tipo de normas, más allá de que se deba en parte a que había muchos otros estudiantes que debían bañarse, la institución mostraba la consideración de que los varones de verdad se bañan rápido y, si era necesario, con agua fría. Aquí es posible pensar en una supuesta performance a realizar durante el momento del baño para no ser tildado de poco hombre, ni ocupar una posición jerárquicamente inferior: bañarse rápido y no quejarse de la falta de intimidad, de la cercanía con los otros compañeros, ni de la temperatura del agua. En ello encontramos similitud con los planteos de Juan Branz (2019), quien analiza el espacio homosocial del rugby (también en la provincia de Buenos Aires) para la misma época: desde su trabajo etnográfico encuentra que su informante clave le indica que para bañarse en las duchas (también compartidas) del club al que asiste, no lleve shampoo en botella para no convertirse automáticamente en el “pichi” de los que no llevan, en su abastecedor. En este punto es posible considerar al género como un hacer corporal (Butler, 2009) que debe realizarse de modo adecuado, aprobado socialmente.

No obstante, ante ese intento de regulación por parte de la institución (a través de la disposición misma de las duchas y del accionar de los preceptores) existieron una serie de resistencias o resignificaciones de parte de los estudiantes. Por caso, hubo alumnos que optaron por bañarse con calzoncillos durante muchos meses e, incluso, años, algo que los testimonios muestran como “casos especiales”. Es decir, no pasaron esa primera gran prueba u optaron por no pasarla, pero siguieron en la institución. Asimismo, los estudiantes que se presentan como gays, manifestaron que algunas miradas que se daban en las duchas derivaron en contactos corporales con sus compañeros que desafiaban la heteronormatividad. De este modo, el vestuario masculino “constituye tanto una arquitectura de vigilancia como una incitación al deseo, un espacio de interacción homosocial y de interacción homoerótica” (Halberstam, 2008, p. 47).

Entonces, el lugar no es meramente el escenario donde se inscribe la interacción social, sino que es considerado un elemento de esa interacción, ya que “ni el ser humano determina unívocamente el entorno en el que se desarrolla ni el espacio hace lo propio en relación con el comportamiento de las personas” (Valera, 1999, p. 23). Por ello, la naturaleza relacional y superficial del lugar supone que este, e incluso los lugares específicos, siempre mantiene un carácter abierto, indeterminado y dinámico (Malpas, 2015).

Entre el pudor, las “bromas”, las comparaciones y la naturalización del baño compartido

Las anteriores alusiones a que los preceptores actuaban especialmente durante los primeros años en el colegio da cuenta de la pretensión de una regulación de los cuerpos y de la sexualidad, que luego se naturalizaba, que se transformaba en lo habitual, lo “normal”. Se generaba cierta familiarización con esa práctica, mencionado por muchos de los consultados (de diferentes promociones de egresados) y por la tallerista de ESI, que implicaba superar el pudor o la vergüenza iniciales:

“Te da un poco de pudor, un poco de... por ahí de vergüenza. Porque bueno, en mi caso muchos de los chicos no estábamos acostumbrados a bañarnos con otros y estar totalmente desnudos. Por ahí al principio íbamos con el slip o bóxer, y los primeros días por ahí hasta te bañabas con el bóxer puesto, por una cuestión de ese pudor o no estar acostumbrado. Después empieza a ser algo *normal*, y lo tomás con *total naturalidad*, y bueno... ya después te bañas totalmente desnudo con tus compañeros; empieza a ser algo normal como en los vestuarios de fútbol, o de cualquier disciplina deportiva” (ex alumno 1 década de 1990; los destacados nos pertenecen).

“Y eso va cambiando en la medida en que vas entrando en confianza con los compañeros, a medida que se van conociendo... yo creo que es un poco de pudor los primeros 15, 20 días, después se te va porque *empezás a entrar en confianza*, y siempre termina pasando como *algo natural*, pero bueno” (exalumno 2 de la década de 1990; los destacados nos pertenecen).

“Pero, yo lo tomé con *naturalidad*, y no me costaba para nada, pero había chicos a los que sí les costaba (...) En mi experiencia personal, no tuve problema. No es fácil, porque hay 20 o 30 pibes bañándose juntos... y la verdad que ahí como que cada uno estaba... no es como «ah, lo van a estar cargando»” (exalumno 3 de la década de 1990; los destacados nos pertenecen).

“Como que te daba vergüenza que te vea un compañero o alguien, pero ya a lo último... a los 4, 5 meses de arrancar, listo, no te modificaba en nada... *ya era normal, normal de la escuela*” (exalumno 1 de la década de 2000; los destacados nos pertenecen).

“Sí, capaz que el primer día un poquito más pudoroso todo, hasta que te animabas a sacar la toalla” (exalumno 2 de la década de 2000).

“Éramos 66 pibes en un internado y todos en bolas, y todos con las manitos... [indicando que se tapaban los genitales] y éramos todos iguales... ni un problema, no pasó nada. Después *te familiarizás*... no creo que esté bien eso, pero bueno, éramos chicos y más manipulables...” (exalumno década

del 2010; el destacado nos pertenece).

“Esto de pensar en un varón que no tiene vergüenza, ¿no? Y la naturalización de estar desnudo” (tallerista de ESI, últimos años del período).

La vergüenza o el pudor, entonces, se transforma en algo que los varones (que ya no son niños ni están en casa) deben dejar en el pasado. En ocasiones, superar esa prueba por la que tienen que pasar todos implica tener mayor confianza con el grupo, formar parte de un colectivo que se afianza, como nos invita a pensar el concepto aludido de homosocialidad. Al respecto, algunos de los entrevistados manifiestan que eran valorados positivamente en el grupo, ser transparente, mostrarse en su totalidad como verdaderamente eran, desnudar su real personalidad, lo que se producía literalmente en términos corporales.

Contados son los testimonios de exalumnos a lo que no les costó este cambio, o les costó muy poco, aunque también en esos casos aluden a cierta condición “natural” o “normal”:

“qué sé yo, *normal* que hacíamos, en las duchas y después. Yo salí y fui a la colimba y no me generó absolutamente nada, para mí era algo más, qué sé yo” (exalumno de la década de 1980; el destacado nos pertenece).

Al respecto, no parece casual que los testimonios de este tipo correspondan mayoritariamente a los ex estudiantes más antiguos, lo que daría cuenta de un paulatino cambio de época, una modificación en torno a la vergüenza de exhibir el cuerpo desnudo.

En relación, con la idea de la naturalización de esta práctica, presente en los testimonios de alumnos, talleristas, directivos, la entendemos en tanto invisibilización de la misma. Esto se da especialmente luego de transcurridos los primeros meses o años, de ahí también la razón de la presencia del preceptor en momentos iniciáticos. Entonces,

como práctica cotidiana, el uso de los vestuarios se realiza, generalmente, de manera automática e irreflexiva por las personas cisgénero. La división sexual de los vestuarios es asumida como natural y se apoya en el supuesto de que dicha organización es necesaria para garantizar la seguridad de las mujeres y la privacidad de un sexo respecto del otro. Así, estos espacios se configuran bajo estándares heterosexuales y la presunción de que mujeres y hombres no pueden compartir espacios de desnudez fuera de las relaciones sexuales (Pereira-García, Devís-Devís y Pérez Samaniego, 2022, p. 79)

Asimismo, presentar alguna cosa como natural es considerarla como indiscutible, incuestionable, normal, saludable, inmodificable (Scharagrodsky, 2006) para la institución que, como dijimos, lo conserva porque siempre fue así, considerando solo en parte que en un futuro se pueda cambiar (cuando el presupuesto lo permita

y sea realmente una prioridad).

Además, pese a la intención de los preceptores de evitar que los alumnos se molestaran entre sí al momento del baño, esto sucedía de todos modos:

“Siempre, en esa época sí, había cargadas, sí” (exalumno 1 década de 1990).

“Siempre había cargadas: que el pito corto, que el blanco, que el negro, eh... el rubio, siempre hay chicanas así, pero siempre había un límite. Después, cuando el preceptor no estaba, siempre había alguna cargada en camaradería y todo eso” (exalumno 2 década de 1990).

“Pero sí... la cargada siempre estaba...” (exalumno 1 del pasaje de la década de 1990 a la del 2000).

“Pero tenía compañeros para los que fue toda una situación... exponer... a ver, lo pienso ahora.... Un pibe que está ahí como en pleno desarrollo de un montón de cuestiones... el gordo, el flaco, el narigón, el que la tenía grande porque la tenía grande, el que la tenía chica porque la tenía chica, digo... y esas situaciones en niños, adolescentes, después se replicaban en otro espacio, no era que quedaba la joda en la ducha. Ibas a la clase y... me acuerdo un compañero que lo volvían loco, que pasaba por el pasillo y saltaba... se entiende ¿no? «corre la víbora, corré la Anaconda», y eso delante de docentes, de profesoras... toda una cuestión... te va marcando obviamente, te marca absolutamente” (exalumno 2 del pasaje de la década de 1990 a la del 2000).

“Las cargadas, o alguna broma o algo, tirarse con algo, jabón... siempre estaba ese momento de diversión en la ducha” (exalumno 1 década del 2000).

“Siempre había un juego o chiste cuando estábamos todos en pelotas, «mirá ese tiene un huevo más largo que el otro» o «aquel tiene un lunar en el ombligo»... Esos chistes sí había. No recuerdo que alguien se pasara de la raya con eso (...). yo recuerdo capaz que algunos compañeros... no que tenían inconveniente con eso, pero sí que un compañero se estaba bañando y otro que estaba haciendo pis... esas bromas sí estaban” (exalumno 2 década del 2000).

“Capaz alguno que sobresalía, pero no era común hablar de los penes... como que quedaba en el momento «,eh que te comiste?!» pero no era que se trasladaba al comedor u otros ámbitos en el que nos movíamos...” (exalumno pasaje de la década de 2000 a 2010).

“Era más con el físico, pero creo que ahora ha cambiado un montón, yo no notaba ningún compañero que se haya sentido afectado por el tema de la cargada, por ahí en otro año sí. Nosotros nos cargábamos, y la mejor... nunca

ví nadie llorando porque lo hayan cargado” (exalumno década de 2010).

Entonces, por los testimonios obtenidos, en ocasiones la práctica de la ducha compartida devenía en un momento en el que se producían comentarios o descalificaciones sobre los cuerpos ajenos, una instancia de exposición: al estar desnudos o semidesnudos, se exponen y comparten, incluso sin quererlo, intimidades corporales (Camargo, 2014). Así, los comentarios aludían a la gordura o flacura, al color de piel, al tamaño de los genitales. En un caso, incluso, se menciona el hecho de que un estudiante orinara al otro, lo que se vivía con gracia. Entonces, “a medida que crecemos, nuestra mirada a los cuerpos definidos, esbeltos, obesos, musculosos, seniles o para genitales «extraños», pequeños o agrandados, además de otros detalles corporales (...) son, y siempre han sido, orientada social y culturalmente” (Camargo, 2014, p. 64; traducción personal).

De este modo, las cargadas dadas en las duchas que solo en ocasiones trascendían las puertas del vestuario, muestran cómo este espacio envuelve una atmósfera de secreto donde lo que se dice y lo que se hace no traspasa las paredes del lugar (Camargo, 2014), conforma el aludido relativamente implícito pacto de caballeros.

Al respecto, específicamente, de la comparación del tamaño del pene en ese espacio y en otros, aunque en algunos casos, como se dijo derivaba en cargadas, en otros contribuía a producir en los alumnos jerarquías: “Se hablaba entre los alumnos del tamaño del pene. Y eso daba cierto poder” (exalumno década del 2000). Esto mostraría la importancia de esta parte del cuerpo en la construcción de la virilidad. Así, desde la masculinidad hegemónica, ligada a la heteronormatividad, el tamaño del pene es una característica valorada por el hombre, ya que está vinculado a su reputación como amante, y precisa de reconocimiento femenino (Gas Barrachina, 2022): “Los hombres entrarían en una competencia social, por el tamaño del pene y las mujeres lo tendrían en cuenta como un requisito del placer” (Calderón, 2021: 26; en Gas Barrachina, 2022, p. 64). En relación con ello, y considerando la historia de muchos de los hombres, como afirma Camargo (2014), basta recordar la comparación de los penes en mingitorios colectivos, situación que acompaña el desenvolvimiento de buena parte de los varones desde temprana edad.

No obstante, los vestuarios también funcionan como espacios donde se prohíben las prácticas de mirar, estableciendo códigos sexuales y de género (Camargo, 2014): como plantea un exalumno de la década de 1990, “estaban todos concentrados”, aludiendo a que no estaba bien visto observar a otros. “Era como mucho andar mirando el bicho... [el pene]” (exalumno del pasaje de la década de 2000 a la del 2010). Así, el vestuario se transforma en un espacio privilegiado de adecuación del cuerpo a la regulación cultural del deseo, estableciéndose como un lugar crítico para entender la formación de subjetividades masculinas (Camargo, 2014). En este sentido, como han mostrado investigaciones del campo de la Historia de la Educación,

los sanitarios escolares han contribuido a producir sujetos sexuados, generizados, medicalizados (da Silva, 2018).

Finalmente, en lo que atañe a las bromas, chistes o juegos aludidos, el espacio de las duchas, como los baños donde se incluyen mingitorios, funciona como “uno de los reductos públicos en el que los hombres pueden librarse a juegos de compli-cidad sexual bajo la apariencia de rituales de masculinidad” (Preciado, 2006, p. 4). Precisamente, como mencionamos al inicio, los espacios homosociales posibilitarían apaciguar el deseo homosexual. Además, los baños de hombres aparecen como un terreno propicio para la experimentación sexual (Preciado, 2006) y, a diferencia de lo que ocurre generalmente con las mujeres, representan una extensión de la naturaleza pública de la masculinidad (Halberstam, 2008). Al respecto, no parece casual que la modificación de la disposición de las duchas haya tenido lugar con la llegada de las alumnas en 2018, ya que para ellas no se habría pensado como posible o deseable este tipo de prácticas que implicaba un ejercicio público de la sexualidad femenina.

El caso de la “otra” escuela. Pensar al colegio desde la mirada ajena

Nos interesa cerrar esta sección con una breve alusión a una escuela cercana, religiosa de gestión privada, también agrotécnica, que es referida constantemente desde el colegio en cuestión como “la otra escuela”. Se trata de una institución escolar mixta desde el año 1998, que también contó con resistencias a la incorporación de mujeres, por lo que cuenta con una historia relativamente similar a la escuela dependiente de la Universidad. Pese a no haber mucho vínculo entre ambas escuelas, existía una rivalidad con este otro colegio, que se veía especialmente en los encuentros deportivos. La comparación con esta otra institución y los dichos sobre el colegio que nos compete, de parte de esta escuela, nos permiten seguir profundizando en los sentidos ligados a la disposición de las duchas.

Con respecto a ese orden arquitectónico en la escuela privada, un ex director de los primeros años de la década del 2000 explicaba que las duchas eran individuales, lo que imposibilitaba ver y ser visto por otros: “Se marcaban ciertas normas, por ejemplo no se podía salir de la ducha desnudo, se iba con toalla a la ducha, te ponías el calzoncillo, te ponías la toalla arriba en la cintura, y de ahí te cambiabas” (exdirector comienzos década del 2000).

Se trata de una diferencia sustancial en comparación con la escuela que nos compete, posibilitando otro vínculo con el propio cuerpo y con los de los compañeros y teniendo un efecto distinto en la construcción de la masculinidad. Sin embargo, lo que es común con nuestra escuela es que se llevaba a cabo una regulación de los cuerpos dada por la presencia de los preceptores, lo que implicaba respetar la tradición de su congregación:

“Las duchas eran individuales- por ahí estaba muy controlado ese tema, de que no haya jodas en el tema del baño y eso; en la tradición [de la congregación] estaba muy mirado el tema de tener cuidado con la sexualidad, de que no haya abusos y ese tipo de cosas. Siempre el asistente estaba parado y miraba desde la puerta del baño que no hubiera problemas ahí, tenías que tener visualizadas las duchas y el dormitorio. Lo importante de la asistencia, es que siempre haya mirando un adulto, controlando el buen funcionamiento del grupo, el respeto y disciplina, y ponerte donde tengas buena vista de todos los pibes” (exdirector comienzos década del 2000).

Esto parece aludir al temor por parte de la institución a que existan ciertos contactos no deseados entre los alumnos o, incluso, del estudiante con su propio cuerpo, en un contexto de un fuerte control y regulación de las prácticas corporales en la residencia de una escuela católica, con la historia que la religión tiene al respecto de la mirada y represión sobre los cuerpos.

De este modo, a los alumnos no se les permitía estar desnudos frente a sus compañeros, aunque ello no era visto como una falta grave: “Yo tenía un compañero que le gustaba caminar en bolas por la habitación y no... (risas). Venía el asistente, te decía «che, Pedro, tapate» ¿entendés?, pero no es que te fueran a poner amonestaciones” (exalumno en el pasaje de la década del 2000 a la del 2010).

En el mismo sentido van los dichos de otro ex estudiante de esa escuela de la década anterior que, al ser consultado sobre la comparación con la escuela de la Universidad, decía: “En la escuela [de esa congregación] no pasaba, eran duchas individuales, separadas. Vos ibas con el toallón, calzoncillo y toallón, hacías la fila para ingresar a tu espacio de privacidad” (exalumno durante el pasaje de la década de 1990 a la del 2000).

En este punto, la escuela privada funcionaba como la muestra de que otra disposición de las duchas era posible e incluso conveniente en términos de respeto a la intimidad. Precisamente, un empleado de la escuela de la Universidad y exestudiante de la escuela privada manifiesta que al conocer las duchas explicó en el colegio, aunque sin éxito de cambio, que esa disposición era algo del pasado.

En este marco, la escuela privada funcionó para el colegio de la Universidad como la otredad. Es decir, se construía y afirmaba la propia identidad colectiva a partir de depositar en la otra escuela una serie de características reales o ficticias no deseadas. Así, el colegio de la Universidad se construía a sí mismo como la institución (laica, estatal) de varones, de machos, de los que jugaban al fútbol y al rugby, y se bañaban todos juntos, frente a la escuela privada y religiosa (que ya era no solo de varones sino también de chicas) de maricones que no se veían desnudos entre sí:

“En eso, en ese punto era una de las rivalidades. Porque el «macho» de la escuela [de la Universidad] se bañaba «entre machos» y los «maricones»

de la escuela [católica] se bañaban por separado. Era como el foco en eso. Y esto visto porque en la escuela [de la Universidad] el deporte más fuerte que tenía era el rugby...” (exalumno durante el pasaje de la década de 1990 a la del 2000).

Consideraciones finales

El vestuario masculino en la escuela en cuestión, entre los años 1984 y 2018, resultó un lugar importante en la residencia para la enseñanza y el aprendizaje de ser hombre entre hombres. La obligación de que los estudiantes se bañaran desnudos y juntos en duchas colectivas sin separación, significó que tuvieran que exhibir sus cuerpos ante sus compañeros, lo que significaba la existencia de un momento diario en el que todos podían ver y ser vistos. Esto condensó una serie de sentidos morales, estéticos, eróticos, sexo-genéricos e higiénicos en permanente resignificación y discusión. Así, los directivos que se desempeñaron en el lapso analizado justificaron la permanencia de esta disposición heredada, en el hecho de que, como habían vivenciado en su niñez y juventud, era lo habitual en otros espacios homosociales como el ámbito deportivo y el del servicio militar obligatorio. En el caso del segundo director, también, planteó que existía falta de presupuesto y otras prioridades a la hora de gastar. De este modo, se lo presentó como algo habitual, normal, natural, que no se discutía profundamente, y que si había algún “problema” ligado al pudor o la vergüenza se lo depositaba en los propios alumnos y no en la institución.

Para muchos de los alumnos, en cambio, especialmente los de las décadas más cercanas en el tiempo, significó un gran desafío, una de las grandes pruebas (públicas) a ser superada para ser considerados verdaderos varones heterosexuales. Frente ello, tendieron a permanecer con ropa interior durante los primeros días, familiarizándose posteriormente con bañarse totalmente desnudos frente al grupo. En esa situación, también, los preceptores los acompañaban sugiriéndoles que se quitaran los calzoncillos, lo que estos actores institucionales habrían interpretado como indicador de que ya estaban “adaptados” al grupo. De esta manera, el momento de las duchas funcionó en tanto espacio de regulación de cuerpos y productor de subjetividades obedientes. Pareció existir una performance masculina en esa práctica vinculada con bañarse desnudo frente a otros sin quejarse de la falta de intimidad, de la cercanía con los compañeros, del tiempo disponible y, en algunos casos, del agua fría. No obstante, existieron resistencias de parte de los estudiantes, como seguir bañándose con ropa interior o que las miradas de las duchas derivaran en encuentros con otros compañeros más allá de la norma heterosexual. Ello muestra que las disposiciones arquitectónicas no determinan las relaciones sociales y que pueden ser apropiadas y resignificadas, estableciendo fugas de sentido.

Además, los estudiantes plantean que esos espacios derivaban en bromas, jue-

gos, comparaciones, opiniones sobre los cuerpos ajenos, lo que nos lleva a pensar que, por un lado, posibilitó descalificaciones y discriminaciones entre los residentes y, por el otro, significó un terreno propicio para la experimentación sexual, más propio de vestuarios de hombres que de mujeres. No casualmente, la inclusión de las mujeres en el colegio se dio en paralelo con la eliminación de esta disposición para los hombres. Entre esos juegos o bromas, que desafían el imperativo de no mirar, se destacaron los comentarios en relación con el tamaño del pene, símbolo de una masculinidad tradicional. Entonces, los apodosos inventados por los alumnos al respecto de esa característica física, en la mayoría de los casos, no traspasaron los muros del vestuario, lo que daría cuenta de que este era pensando como un momento de secretos o de pactos, en línea con la tendencia creada en espacios homosociales.

Asimismo, nos resulta interesante la comparación con y la mirada del otro colegio de la zona, que tenía algunas características comunes con la escuela que nos interesa, como ser agrotécnica, contar con residencia y haber tenido un momento de matrícula exclusiva de varones. No obstante, era una institución católica privada y paga. En dicha institución, las duchas estaban separadas, no se permitía que los alumnos se vieran desnudos y los preceptores también acompañaban la práctica en cuestión. Ello nos permite dar cuenta de la existencia de otros usos espaciales posibles e, incluso deseables y, considerando la mirada de los exestudiantes de la escuela privada, nos muestra que efectivamente circulaba la idea de que los verdaderos hombres (los del colegio de la Universidad) eran lo que se bañan juntos y se veían desnudos.

Por todo lo dicho, entendemos que el uso común de las duchas funcionó como metáfora de una masculinidad signada por la heteronormatividad y una cuota de homonegatividad, la superación constante de pruebas, la obligación de adaptarse a lo que hay, y el respeto al pacto grupal, entre otras características propuestas desde la institución. Se trató de un proceso siempre posible de ser desafiado, contestado, a partir de los recursos con los que contaban los estudiantes involucrados.

Notas

¹ Este artículo es producto de una investigación llevada a cabo en el marco de una beca postdoctoral del CONICET. La misma tiene lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata. Es dirigida por el Dr. Pablo Scharagrodsky y por la Phd. Myriam Southwell.

² Profesor y Licenciado en Educación Física, Licenciado en Educación, Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Doctor en Ciencias de la Educación. Becario postdoctoral CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la UNLP y docente de la UNLP. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3708-9881> E-mail: kopelovichp@gmail.com

³ En términos formales, las disposiciones de la institución permitían el ingreso de mujeres, pero, en la práctica, esa apertura fue prácticamente inexistente debido a que solo había una residencia para varones. Las pocas mujeres que fueron alumnas vivían en las inmediaciones del colegio o eran hijas de profesores/as o administrativos/as y debían ser trasladadas con ellos cada día

⁴ La Ley Nacional n°26.150 de Educación Sexual Integral, del año 2006, regula y promueve la enseñanza de una serie de temas sensibles y trascendentes en la vida de las/os estudiantes que transitan el sistema educativo. La novedad de esta norma es que plantea la enseñanza obligatoria de contenidos vinculados al género y a la sexualidad en todos los niveles del sistema educativo argentino.

⁵ Uno de los directores del período en cuestión, que ejerció su rol entre 1984 y 2014, explica que, de los trescientos alumnos que se inscribían por año, ingresaban sesenta.

⁶ A su vez, el segundo director había sido vice del anterior.

Referencias bibliográficas

Anderson, Eric. (2005). *In the Game: gay athletes and the cult of masculinity*. New York: State University of New York Press.

Arrigoni, Flavia (2019). Educación Secundaria Rural. Peculiaridades del Desempeño Docente y no Docente en una Escuela Albergue Mendocina. *Psicopedagógica*, 11 (14), 371-372. <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/issue/view/12>

Azpiazu Carballo, Jokin (2017). *Masculinidades y feminismo*. Madrid: Virus.

Badinter, E. (1993). *XY, la identidad masculina*. Buenos Aires: Grupo editorial norma.

Bird, Sharon (1996). Welcome to the Men's Club: Homosociality and the Maintenance of Hegemonic Masculinity. *Gender and Society*, 10 (2), 120-132.

Branz, Juan Bautista. *Machos de verdad. Masculinidades, deporte y clase en Argentina*. La Plata: Editorial Mascaró.

Butler, Judith (2006). Regulaciones de género. *La ventana*, 23. 7-35. <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n23/1405-9436-laven-3-23-7.pdf>

Butler, Judith. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (3), 321-336. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62312914003.pdf>

Camargo, Wagner Xavier (2014). Notas etnográficas sobre vestuarios e a erotização de espaços esportivos. *Revista Ártemis*, 12 (1), 61-75. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/17989>

Carrizo, Gabriel (2009). Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX. *CPU-e*, 9, 1-22. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/97599>

Connell, RW (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>

Chiodi, Agostina; Fabbri, Luciano y Sánchez, Ariel (2019). *Varones y masculinidad(es)*. He-

rramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

da Silva, Lucila (2018). Hacia una genealogía del sanitario escolar. Primeros hallazgos: Buenos Aires (1881-1905). *Anuario de Historia de la Educación*, 19 (2), 24-49. <https://www.academica.org/lucila.dasilva/16.pdf>

Di Piero, Emilia (2022). *Escuela secundaria y desigualdad. Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata*. Buenos Aires: Aique.

Fabbri, Luciano (2021a). Masculinidades. En Gamba Susana y Diz Tania (coordinación), *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. (pp. 381-386) Buenos Aires: Biblos.

Fabbri, Luciano (2021b). *La masculinidad incomodada*. Rosario: UNR Editora.

Foucault, Michel (2015). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García García, Antonio (2008). ¿Qué le pasa a los hombres? *Arxius*, 19, 41-51. <https://www.uv.es/~sociolog/arxius/ARXIUS%2019/05.%20GARCIA.pdf>

Gas Barrachina, Silvia (2022). Representaciones audiovisuales de la virilidad anatómica como estrategia para enfrentar la masculinidad hegemónica. *Ambigua, Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, 9, 58-70. <https://www.upo.es/revistas/index.php/ambigua/article/view/7429>

Godelier, Maurice (2010). Comunidad, sociedad, cultura. Tres claves para comprender las identidades en conflicto. *Cuadernos de Antropología Social*, 32. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180917058002.pdf>

Gonzalvo Cirac, Esperanza (2021). *El ideario o carácter propio de los centros docentes: libertad de elección y educación diferenciada*. Programa de doctorado en Unión Europea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=302691>

Guber, Rosana (2013). La entrevista antropológica: introducción a la no directividad. En Guber Rosana El salvaje metropolitano. *Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 203-218). Buenos Aires: Paidós.

Guirado, María (2010). Entre lo doméstico y lo escolar. Las prácticas cotidianas en el proceso de escolarización de una escuela albergue rural. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. FAHCE, UNLP. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5788/ev.5788.pdf

Halberstam, Judith (1997). Techno-homo: on bathrooms, butches, and sex with furniture. En Jenifer Terry and Melodie Calvert *Processed Lives. Gender and Technology in the Everyday Life*, Routledge, London and New York.

Insausti, Santiago y Ben, Pablo (2017). ¡Éramos tan diferentes y nos parecemos tanto! Cambios en las masculinidades hétero y homosexuales durante las últimas cuatro décadas en Argentina. En Maristany, J. y Peralta, J. (coord.). *Cuerpos minados. Masculinidades en Argentina* (pp. 29-48). La Plata: Edulp.

Jelín, Elizabeth (2001). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno.

Karioris, Frank (2016). *Bettwen class and friendship. Homosociality in all male residence hall in U.S.* Tesis doctoral. Central European University.

Kaufman, Michael (1999). Las siete “p” de la violencia de los hombres. Asociación Interna-

cional para Estudios sobre Hombres, 6 (2). <https://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2009/01/kaufman-las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-hombres-spanish.pdf>

Kopelovich, Pablo (2023). El paso a la coeducación en el Gymnasium de Tucumán (Argentina), último colegio universitario argentino con educación diferenciada de varones (2017). *Revista de Educación*, 29, 169-199. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7049

Lascialandare, Natalia (2020). *Fútbol y pensiones: entre la profesionalización temprana y la protección de los derechos de niños, adolescentes y jóvenes: contribuciones a partir del caso de estudio de la Casa Don Ángel Tulio Zof del C.A.R.C.* Tesina de grado. Universidad Nacional de Rosario. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RepHipUNR_79331134_cad5d663089790574f631e9d

Ligorria, Verónica (2020). Alejarse y extrañar para poder estudiar. Trayectorias de jóvenes en una escuela secundaria rural con albergue mixto. *Millcayac Revista Digital de Ciencias Sociales*, 7 (13) 323-343. <https://www.redalyc.org/journal/5258/525868774013/>

Majul, Débora (2021). Soñar con la gloria. un análisis de las experiencias futbolísticas de varones. *Cuadernos del Claeh*. 40(114), 187-202. <https://ojs.claeh.edu.uy/publicaciones/index.php/cclaeh/article/view/509/406>

Malpas, Jeff (2015). Pensar topográficamente: Lugar, espacio y geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 61 (2), 199-229. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5100825>

Marentes, Maximiliano y Pannelli, Ezequiel (2021). Acosos, apoyos y amores: en los pliegues de las memorias escolares de varones gays del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 19 (1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/48179/47787>

Meschiany, Talia. (2023). *El Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la UNLP: Historias y memorias del pasado reciente (1973-1976)*. Tesis de posgrado (Doctora en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2561/te.2561.pdf>

Moretti, Nicolás (2017). Cuestión social, niñez y educación profesional. La obra salesiana y la opción por los más pobres. Córdoba, Argentina (1905-1935). *Quinto Sol*, 21 (2), 1-26. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/1068>

Pannelli, Ezequiel (2022). Experiencias en la construcción de masculinidades de estudiantes en escuelas secundarias. Discusiones teóricas preliminares para su abordaje. *Descentrada*, 6 (2). <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/dese184/16072>

Pereira-García, Sofía; Devís-Devís, José; Pérez-Samaniego, Víctor (2022). Experiencias de las personas trans en los vestuarios deportivos. Un espacio de intervención desde el trabajo social. *Arxius de Ciències Socials*, 46, 77-89. <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/f9c75791-e30c-4636-9ed0-8228f3dd68b9/content>

Preciado, Paul (2006). Basura y género. Mear/cagar. Masculino femenino. <https://parolede-queer.blogspot.com/2013/09/beatrizpreciado.html>

Rubino, Atilio (2021). El sexo y la ciudad: Homosociabilidad y disidencia en Berlin Alexanderplatz de Alfred Döblin. *Pandaemonium Germanicum*, 24 (44), 374-399. <https://www.scielo.br/j/pg/a/m7yHDmXsj9RcmS8tQgq4xnQ/abstract/?lang=es>

Sanfélix Albelda, Joan (2021). Ritos de masculinidad: la construcción cultural de los hombres ibéricos en lo festivo y en el ocio. *Sociología Histórica*, 11(1). <https://revistas.um.es/sh/article/view/488551/308921>

Scharagrodsky, Pablo (2006). El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En: Aisenstein Ángela y Scharagrodsky Pablo. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950* (pp.159-197). Buenos Aires: Prometeo.

Scharagrodsky, Pablo (2019). Notas sobre los lugares en la Educación y la Educación Física, Argentina, finales del siglo XIX y principios del XX. *Revista Materiales para la historia del deporte*, 18, 73-87. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14609/pr.14609.pdf

Schmuck, María (2021). Somos jóvenes y estudiantes del campo. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, 17(16),136-140. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/594>

Sedgwick, Eve (1985). *Between Men. English Literature and Male Homosocial Desire*. Columbia University Press.

Segato, Rita (2017). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Traficantes de sueños/Tinta limón.

Serra, Lucas (2021). Educación Sexual Integral (ESI), varones y masculinidades. *Tramas Y Redes*, (1). <https://www.clacso.org/esi-varones-y-masculinidades/>

Valera, Sergi (1999). Espacio privado, espacio público: Dialécticas urbanas y construcción de significados. *Tres al Cuarto*, n. 6, 22-24. <http://www.ub.edu/escult/editions/0tresal.pdf>

Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vierheller, María (2020). *Educación diferenciada e inclusión escolar en contextos complejos. El caso del Colegio Buen Consejo*. Tesis doctoral. Universidad de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/15455>

Viñao Frago, Antonio (1993-1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar. Propuestas y cuestiones. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 12-13, 17-74. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11367>