



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ.
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ ESCOLAR
Programa de Doctorado Educación (3117)

LA PERFORMATIVIDAD DE GÉNERO EN FORMACIÓN PROFESIONAL.
LAS MASCULINIDADES NOSTÁLGICAS COMO APORÍA DE LA TRANSICIÓN AL
MUNDO DEL TRABAJO

Tesis doctoral presentada por

Esperanza Meri Crespo

Dirigida por

Dra. Almudena A. Navas Saurin

València, diciembre 2023

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1. EL MUNDO SOCIAL QUE HABITAMOS: EL REALISMO DEL CAPITALISMO PATRIARCAL.....	15
1.1. El mundo social que habitamos: la danza agonística y la pugna de sentido.....	19
1.1.1 El proyecto feminista	20
1.1.2. ¿Merely cultural?: esencialismo fenomenológico o la falacia divisoria entre lo material y lo cultural.....	33
1.1.3. La nostalgia y el retorno reaccionario.....	35
1.2. La producción de existencia: el poder y los sujetos	39
1.2.1. Constituirnos como sujetos	39
1.2.2. Las relaciones de poder	41
1.3. Qué mundo merece la pena ser vivido o cómo democratizar radicalmente el mundo social que habitamos	44
2. LA PRODUCCIÓN DE EXISTENCIA A TRAVÉS DEL GÉNERO: DEL FRACASO DE LA IDENTIDAD AL EXTRAÑAMIENTO EN EL TRABAJO	49
2.1 La producción de existencia subjetiva: performativizar el género	52
2.1.1. Performar el género a través de los cuerpos	54
2.1.2. Desplazamiento y subversión: más allá de la norma	57
2.2. La producción de existencia material: la división sexual y social del trabajo.....	59
2.2.1. La división patriarcal del trabajo: el hombre como ganador de pan y la mujer como ama de casa	61
2.3. La división capitalista del trabajo	64
2.4. Violencias de género o de la toxicidad en el aire	67

2.5. Qué mundo merece la pena ser vivido: democratizar el género a través de la interdependencia y la economía feminista	72
2.5.1. La cuestión de la interdependencia y la no violencia	73
2.5.2. Economía feminista	75
3. PERFORMAR EL GÉNERO A TRAVÉS DE LAS MASCULINIDADES .	79
3.1. La teoría de género de Raewyn Connell: las masculinidades y sus patrones.....	84
3.1.1. Producir la existencia a través de las masculinidades	85
3.1.2. Las masculinidades y sus patrones.....	88
3.2. Las masculinidades como realidad material y como ilusión cultural ...	93
3.2.1. La hibridación de las masculinidades.....	95
3.2.2 La masculinidad marginada o de las masculinidades obreras	97
3.2.3. Las masculinidades liminales en Guyland.....	102
3.3. Qué mundo merece la pena ser vivido: masculinidades inclusivas y feminismos	105
4. LA CULTURA AUTOMOVILÍSTICA Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD NOSTÁLGICA.....	113
4.1. Breve historia de la división social y sexual del trabajo en el sector de la automoción	116
4.1.1. La empresa Ford y sus vinculaciones con la producción del capitalismo patriarcal.....	116
4.1.2. El proyecto feminista y sus irrupciones en el sector de la automoción	119
4.1.3. Las guerras y el suspense de la división sexual del trabajo.....	121
4.2. El sector transnacional automovilístico	123
4.3. Cultura automovilística y género: de las masculinidades combustibles a las hidráulicas	128
4.3.1. La cultura automovilística del pasado y las masculinidades nostálgicas	130
4.3.2. Las masculinidades hidráulicas: ¿deconstrucción o redistribución de la estructura de género?.....	132
5. LA FORMACIÓN PROFESIONAL A LA BÚSQUEDA DE UN CAMPO PROPIO.....	137
5.1. La Formación Profesional y generación del Discurso Pedagógico ...	140
5.1.1. La estructura del sistema de Formación Profesional, entre el presente y el futuro	143
5.1.2. Algunos datos de la FP en el contexto español	146

5.2. El discurso Regulador General de la FP	152
5.2.1. La recontextualización del Discurso Pedagógico	152
5.2.2. La transmisión del Discurso Pedagógico	156
5.3. La inserción en una carrera moral a través de los itinerarios formativos	157
6. CONOCIMIENTOS SITUADOS ANTE LA PLURALIDAD DE FEMINISMOS.....	163
6.1. Intentar salir del castillo del vampiro	166
6.1.1. Una doctoranda en el Guyland de la FP de TYMV	170
7. PRODUCCIÓN DE DATOS.....	179
7.1. Estrategia metodológica e interrogantes	181
7.2. Propuesta del discurso pedagógico de Basil Bernstein	183
7.3. Técnicas de producción de datos y definición de lx participantes.....	185
7.3.1. Nivel II de Recontextualización. Las políticas públicas en FP.....	185
7.3.3. Nivel de Transmisión III. Etnografía de un centro de Formación Profesional.....	187
7.4. Perfil estadístico de jóvenes en la Formación Profesional de Transporte y Mantenimiento de Vehículos	195
7.5. Análisis de los datos obtenidos	198
8. PROVEER EL ACCESO AL CONOCIMIENTO: ¿SUFICIENTE PARA PROMOVER LA DEMOCRATIZACIÓN DEL GÉNERO? EL CASO DE LAS CHICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNITAT VALENCIANA: LA ORDEN 85/2016	201
8.1. El marco teórico de la Orden 85/2016.....	203
8.2. Análisis del cumplimiento del objetivo de la Orden 85/2016	205
9. ¿CÓMO EDUCAR A LOS MUCHACHOS –MÁS ALLÁ DE LA LÓGICA DE LA SUMA CERO–?	213
9.1. La masculinidad, ¿una cuestión de diferencia sexual?	216
9.1.1. Del pensamiento heterosexual al pensamiento amoroso.....	217
9.1.2. De la masculinidad hegemónica a la pluralidad de las masculinidades	218
10. ANÁLISIS DEL PERFIL DEL ALUMNADO DE TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS EN LA PROVINCIA DE VALENCIA221	
10.1. Caracterización sociodemográfica	223

10. 2. Situación respecto de los estudios	224
10. 3. Engagement afectivo, cognitivo y conductual y académico	224
10.4. A modo de conclusiones para un análisis en profundidad del género y la Formación Profesional.....	227
11. MUJERES* MECÁNICAS: VIOLENCIA Y RESISTENCIA	231
11.1. Identidad hegemónica en la FP de TYMV	233
11.2. El mandato masculino en la FP de TYMV	235
11.3. Subvertir y responder mediante la resistencia (feminista).....	239
11.4. Las violencias como mecanismo para establecer el mandato masculino en la FP de TYMV	242
12. LOS FANTASMAS FAMILIARES O DE LA FAMILIA COMO INSTITUCIÓN GENERADORA DE POSICIONES SOCIALES.....	247
12.1. Las figuras paternas y maternas como generadoras de posiciones sociales diferenciales	250
12. 1. 1. “Mi padre es un héroe para mí, un héroe sin capa, y encima el pobre no descansa casi”: el ganador de pan como referencia.....	250
12. 1. 2. “El 90% tiene más relación con su madre”: la madre como vínculo emocional	254
12. 2. “Me ha criado mi bisabuela”: otras posiciones familiares como cuidadoras	256
12. 3. El proyecto parental y el Doctor Frankenstein: fabricación y autoría en las relaciones paterno/materno-filiales	258
12. 3. 1. “Realmente, eso viene por culpa de mi padre”: la mecánica y la automoción como transmisión y herencia de masculinidad	265
12. 4. “Me gusta que haga lo que quiera, pero le digo lo que se va encontrar el día de mañana”: clasificación y distribución de las normas de género: diferencias entre hermanxs	270
13. LOS FANTASMAS EDUCATIVOS DE LOS ITINERARIOS DE LOS CHAVALES DEL IES MERCURY	277
13. 1. “El sistema educativo tal y como es...muy bien no te lo vas a pasar”: las etapas educativas obligatorias.....	280
13. 2. “Básicamente era ir tooodo el día allí y limpiar cuerdas y tal”: a la búsqueda de un proyecto de género que me represente.....	294
14. LA FP DE TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS Y LAS NUEVAS GENERACIONES ¿MILAGRO U OPORTUNIDAD PERDIDA?.....	297

14. 1. Condiciones para la inserción en una carrera moral: la organización educativa vista por el cuerpo docente	299
14. 1. 1. “Estamos formándole en un nivel como muy desfasado”: aspectos físicos y materiales del centro	301
14. 1. 2. “Bueno, iros vosotros porque total los de la FP”: la distribución de los horarios	302
14. 2. “[La FP] Sigue siendo la hermana pobre del sistema educativo”: las comparaciones entre ESO y FP	303
14. 3. “Ni hablar del pirulo”: la ausencia de GS en la familia de TYMV....	306
14. 4. El profesorado de TYMV y su mirada a los jóvenes.....	307
14. 4. 1. “El perfil macarrilla”: la construcción del perfil de los chavales ..	307
14. 4. 2. “Igual no estamos aquí para que aprendan los contenidos sino también para que aprendan otras cosas”: el ideal de persona educada en la FP de TYMV	311
14. 5. Las relaciones sociales entre profesorado alumnado: del cuidado a la negación	315
14. 5. 1. “Es jerarquía, ¿sabes?”: conflictos entre profesorado-estudiantes	316
14. 5. 2. “A veces, sabemos que va a tropezar, pero bueno, de los tropiezos se aprende, ¿no?”: cuidado, respeto y confianza entre profesorado-estudiantes	319
14. 6. La relación entre pares: del estigma al mandato masculino	323
14. 6. 1. “Yo soy el más guay y tengo más cojones que nadie”: la competitividad en el mandato masculino.....	324
14. 6. 2. “Hemos tenido mucho vínculo”: alianzas y amistad en el mandato masculino	327
14. 6. 3. “Al final (coge aire) tensa”: conflictos entre pares	329
 15. NEOFORMULACIONES DEL PATRIARCADO CAPITALISTA	 333
15.1. La performatividad de las masculinidades. Ideales y expectativas nostálgicas.....	335
15. 1. 1. “Pero tío, si lo difícil es meterla”: la heteronormatividad como mecanismo para producir masculinidad	335
15. 1. 2. “Si yo quiero pegarle a ella, ella no me va a parar”. Las violencias como estrategia para restaurar las relaciones de poder	342
15. 1. 3. “Es como el éxito del hombre, ¿no? El tener ahí una buena chica, tener dinero, un coche bueno”: sticky masculinity con la cultura automovilística.....	348
15. 2. Efectos de la performatividad de las masculinidades. Malestares emocionales e hibridación de discursos.....	354

15. 2. 1. “Y ahora ya que le follen a todo el mundo”: el mito del héroe solitario y la soledad	355
15. 2. 2. “Yo creo que la gente exagera un poco [...] y yo apoyo que las mujeres tengan su derecho, eh”: el género como diana del odio.....	360
16. NEOFORMULACIONES DEL CAPITALISMO PATRIARCAL.....	365
16. 1. Momentos liminales	368
16. 2. El sentido del trabajo en el sector de la automoción: entre el pasado y el futuro automoción	376
16. 2. 1. “Yo si realmente me tuviese que dedicar a coches eléctricos o algo de eso... paso”: de un trabajo manual a una pantalla.....	379
16. 3. “Trabajar pues...no mucho, la verdad”: trabajo precario y jóvenes	383
16. 4. Y después, ¿qué?	384
16. 4. 1. “Hacer el Grado Superior”: rumbo en continuar estudiando.....	386
16. 4. 2. “Pero luego igual me monto el taller y es una mierda y no viene nadie”: rumbo en la profesión de mecánica	389
16. 4. 3. “Tú mañana no quieres ni mirarte al espejo”: rumbo en otras profesiones	392
16. 4. 4. “Ser militar es ser funcionario y tal y cómo están las cosas...”: la militarización de la sociedad y la posibilidad de un trabajo seguro	393
16. 4. 5. “A mí no me gustaría tener una vida normal, de mil como sueldo”: sueños neoliberales ante un futuro incierto.....	398
17. DISCUSIÓN SOBRE GÉNERO, MASCULINIDAD, TRABAJO Y JÓVENES.....	403
17. 1. Las masculinidades nostálgicas como aporía de la transición al mundo del trabajo.....	406
17. 1. 1. Las masculinidades nostálgicas en la FP de TYMV: la fantasía del eco y sus vórtices	410
17. 2. La institucionalización y la colisión entre los regímenes de género de la familia y la FP	415
17. 2. 1. El secuestro -fallido- de las instituciones formativas de la FP de TYMV.....	417
17. 3. Resistencias jóvenes: más que carne para el capital.....	421
17. 4. Renovar la consigna nihilista o la esperanza como fantasma hauntológico: el Vaporwave como metáfora de la lucha por los futuros perdidos.....	423
18. CONCLUSIONES.....	429

18. 1. A propósito de la realización de una Tesis doctoral	431
18. 2. A propósito de lo presentado.....	432
18. 3. A propósito de las líneas abiertas de investigación futuras.....	433
BIBLIOGRAFÍA.....	435

INTRODUCCIÓN

“**A**quí te vas a encontrar de todo, somos todos unos parias” me dijo Hugo¹ al coger su carro de herramientas para ponerse a trabajar en uno de los coches del aula taller mientras yo me sentaba en uno de los taburetes, dispuesta a recoger datos que pudiesen materializar la presente Tesis doctoral. Del proceso de investigación, este es el momento que recuerdo con mayor intensidad pues evidencia la diferenciación de posiciones sociales, pero también los privilegios, que supone haber podido acceder al mundo académico, a esa torre de marfil que no es para todo el mundo². Siguiendo a Vincent de Gaulejac (1999), mi lugar en el mundo sería de *winner*, mientras que el de Hugo y del resto de chavales³ que han participado en este estudio sería el de *losers*:

[...] existen varios rostros de la lucha por los lugares: el rostro de la identidad flamígera de aquel que logra hacer carrera y que se consume para responder a las exigencias de las empresas⁴. Esa es la lucha por los lugares desde el lado de los winners, de aquellos que quieren ganar. La otra cara de la lucha por los lugares está constituida por los perdedores, los losers. Son aquellos que se hicieron expulsar o aquellos que no logran encontrar un lugar y que son definidos por una identidad negativa. [...] Todos aquellos que la sociedad define por una falta y cuya existencia está marcada por esta identidad negativa, que tienden a interiorizar. Como si ellos fuesen responsables de su situación, viven carcomidos por la vergüenza y la pérdida de su autoestima. [...] En el caso de los más jóvenes [...] intentan encontrar un lugar en alguna parte (*ibid.*, 1999, p.3).

Previamente a la presentación de esta investigación, me gustaría explicitar la concatenación de eventos que han permitido comenzar una carrera académica. Además del posicionamiento familiar e individual en la estructura de clase social, durante mi formación en el Grado de Educación Social en la Universitat de València tuve la suerte de ser estudiante de quien ha dirigido estas páginas. Desde entonces, comencé a formar parte de investigaciones y entablar relaciones sociales con quienes hoy forman el grupo de investigación en

¹Uno de los estudiantes de Formación Profesional de Transporte y Mantenimiento de Vehículos que ha participado en el trabajo de campo de este trabajo. Esta frase forma parte del diario de campo realizado en la etnografía.

² Guiño al libro de bell hooks. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.

³ Paul Willis, en su obra *Aprendiendo a trabajar*. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, denominó al grupo de jóvenes que participaron en la etnografía como colegas [lads]. En este trabajo, les denominamos chavales, una forma común de denominarse entre ellos.

⁴Consideramos que “empresa” bien pudiera ser sinónimo de “Universidad”. Sobre esta cuestión, se puede consultar Zafra, Remedios. (2019). La expectativa cruel. Ensayo sobre vidas-trabajo, precariedad y cultura. En Echaves, Marta., Gómez, Antonio y Ruido, María .(Eds). *Working dead. Escenarios del postrabajo*. La Virreina. Centre de la imatge o el colectivo InDocencia (https://www.eldiario.es/interferencias/disciplinar-investigacion-devaluar-docencia-universidad_132_4146167.html).

Transiciones Educativas, Resistencias, Relaciones de Género, Exclusiones y Salud - TERRES (GIUV2019-452). El proceso de formación doctoral también ha permitido estancias predoctorales, entre las que destaco el compartir los desarrollos de estas páginas con los grupos de investigación Lis- Estudios Sociales y de Género sobre la Corporalidad, la Subjetividad y el Sufrimiento Evitable (del Departamento de Sociología) y Des-Subjectant: Grupo de Estudios Sociales de la Sujeción y la Subjetividad desde una Perspectiva de Género - GESPG (del Departamento de Psicología Social), ambos de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Mientras desarrollaba la propuesta de esta Tesis doctoral para matricularme en el programa de Doctorado en Educación de la Universitat de València, y antes de solicitar la ayuda a la Formación al Profesorado Universitario que, finalmente, fue concedida⁵ (FPU17/04816), formé parte del equipo de trabajo del proyecto estatal ("Itinerarios de éxito y abandono en la Formación Profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2" (EDU2013-42854- R), liderada por el grupo de investigación Educació i Ciutadania, de la Universitat de les Illes Balears, que planteaba como objetivos la obtención de nuevos conocimientos sobre el fenómeno del abandono escolar en la Formación Profesional (en adelante, FP), así como la elaboración de propuestas de actuación dirigidas a la prevención, intervención y remediación de este abandono. En el contexto valenciano, la investigación tuvo continuidad mediante el proyecto autonómico "Itinerarios de éxito y abandono en Formación Profesional de nivel 1 y 2 del sistema educativo de la provincia de Valencia", financiado por la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana (GV/2018/038).

A lo largo de tres cursos escolares encuestamos a alrededor de 2.000 jóvenes de la provincia de Valencia, distribuidos entre las diferentes familias profesionales y entre entornos urbanos y rurales; los dos primeros años desplazándonos a los centros educativos y realizando llamadas telefónicas en el tercero. En el intenso trabajo de campo que supuso asistir a ochenta clases por toda la geografía valenciana en siete semanas, entre el 29 de enero de 2018

⁵ Por motivos que no aludiré aquí, en el segundo año de disfrute de la beca solicité un cambio de dirección con respecto a quien dirigía en primera instancia la ayuda ministerial. Como exponíamos a través de Vincent de Gaulejac (1999), el proceso no hizo sino agudizar el consumo de una misma, el precio que hay que pagar, si se aspira a una carrera moral proyectada hacia un lugar *winner* o, desde la propuesta de Joaquim Casal (1997), a una trayectoria de éxito precoz. Desde la presunta distancia emocional con la que hoy escribo esta nota al pie, tildo dicho proceso como schopenhariano, explicado por Mark Fisher (2019b, p. 100) como aquellos momentos en los que "alcanzamos nuestras metas, concretamos los deseos más preciados de nuestro corazón, y nos sentimos engañados [...] la saciedad no es sucedida por la tristeza, sino que es ella misma, inmediatamente, tristeza. La saciedad es el punto en el que se enfrenta la revelación existencial de que realmente no queríamos lo que parecíamos tan desesperados por tener".

y el 14 de marzo de 2018, las similitudes de la corporalización y estetización de lxs jóvenes, especialmente en algunas familias profesionales, nos resultó muy llamativa. ¿Cómo era posible que entrásemos en el instituto y ‘supiésemos’ quiénes eran lxs jóvenes a los que íbamos a tener en el aula en el pase de cuestionario, en función de la familia profesional correspondiente, al cruzarnos con ellxs en los pasillos o en la entrada del centro?

A través del uso de la fotografía, decidimos recoger evidencias que permitiesen acceder a la corporalización social de lxs jóvenes de algunas familias profesionales; una masculinizada cultural e históricamente -Transporte y Mantenimiento de Vehículos (en adelante, TYMV)-, otra feminizada históricamente -Imagen Personal-, y otra históricamente bigenerizada -Administración y Gestión-. Cierta cuestionamiento ante la propuesta por parte de integrantes del proyecto⁶, pero también por el cansancio y la escasez de medios, concluyeron en que solo pudimos fotografiar a sesenta jóvenes de la Formación Profesional de Transporte y Mantenimiento de Vehículos (en adelante FP de TYMV) de tres centros educativos diferentes.

Estas fotografías retrato fueron superpuestas⁷ y el resultado es una imagen, prácticamente nítida, del arquetipo de estudiante de automoción en el año 2018 en la provincia de Valencia:



⁶ Agradezco a Almudena A. Navas Saurin la insistencia en llevar a cabo esta propuesta.

⁷ Agradecemos a Daniel Amar Ferrús, graduado en Bellas Artes, la realización de dicho trabajo.

La fotografía no puede verse de manera simplista como mimesis de la realidad. Pero este hecho no implica que en la fotografía no exista una relación de contigüidad entre imagen y referente, por ello se ha hablado de la fotografía como huella de lo real, como espejo del mundo. La construcción de un retrato tipo a través de varias imágenes que presentan individuos reales navegaría también entre estas aguas. Como abstracción, es una imagen ilusoria, aunque impregnada de matices de realidad que, si bien se alejan de la defensa de lo fidedigno del medio fotográfico, presentan una efigie que nos habla del mundo social, político y moral; de la construcción de todo un imaginario colectivo construido durante siglos a través de las imágenes (Navas *et al.*, p. p).

Interesándonos por la comprensión de las formas en las que la sociedad distribuye, clasifica y ordena aquellos conocimientos, físicos y simbólicos, que considera valiosos, de forma que generen diferentes grupos sociales (Bernstein, 1990) en este trabajo analizamos las características de los itinerarios del estudiantado de la FP de TYMV. A su vez, atendemos las formas en las que estos jóvenes buscan y negocian su lugar en el mundo, su producción de existencia, desde una perspectiva de género. La pregunta de investigación que guía esta Tesis doctoral se concreta en cuáles son las características de los itinerarios de los jóvenes que estudian la FP de TYMV en Valencia. A su vez, esta pregunta se divide en dos: ¿cuáles y cómo son los ideales y representaciones de género que sostienen los jóvenes que estudian la FP de TYMV en Valencia? y ¿cuáles son los sentidos del trabajo remunerado para los jóvenes que estudian la FP de TYMV en Valencia?

Esta investigación está organizada en cinco bloques: marco teórico, marco contextual, metodología, análisis y conclusiones. El primer capítulo del marco teórico trata de describir el mundo social que habitamos (Arendt, 1993) y que definimos como capitalismo patriarcal (Izquierdo, 1998), dando cuenta de las posiciones sociales como efectos de una red de relaciones materiales y culturales.

A nivel global, estamos viviendo un momento agonístico (Mouffe, 2013) por la disputa para establecer los significados que serán considerados hegemónicos (Gramsci, 2000), donde los discursos de género y feministas están siendo centrales. Si bien el proyecto feminista (Walby, 2011) y su deseo de cambiarlo todo (Gago, 2019), durante la última década, han sido ejes en la reestructuración de relaciones sociales que abogan por una transformación democrática, los fantasmas reaccionarios del pasado han vuelto a tomar materialidad a través de dispositivos, cada vez más sofisticados, que producen y reproducen subjetividades y discursos tanto neopatriarcales como neocapitalistas (Brown,

2019). Esta disputa, unida a las crisis sociales, económicas y climáticas nos llevan a establecer que el mundo va mal:

[El mundo] Está desgastado pero su desgaste ya no cuenta. Vejez o juventud –ya no se cuenta con él. El mundo tiene más de una edad. La medida de su medida nos falta. Ya no damos cuenta del desgaste, ya no nos damos cuenta de él como de una única edad en el progreso de una historia [...] La época está fuera de quicio. Todo, empezando por el tiempo, parece desarreglado, injusto o desajustado. El mundo va muy mal, se desgasta a medida que envejece (Derrida, 1995, p. 91).

Este mundo social que habitamos se genera a través de la interrelación del plano de lo macro y lo micro. *Hacemos* capitalismo patriarcal; producimos nuestra existencia en un sentido material y subjetivo, siendo éste el eje del segundo apartado del primer capítulo. Hacemos capitalismo patriarcal puesto que, bajo los desarrollos de Michel Foucault, devenimos sujetos al estar envueltxs en relaciones de poder.

Si bien no podemos eludir el poder, sí podemos aprovechar sus contradicciones. Frente a este mundo social que distribuye y genera desigualdades, malestares sociales, que podrían ser evitados, sostenemos que la pregunta formulada por Judith Butler *¿Qué mundo merece la pena ser vivido?* nos sirve de guía, no en términos normativos sino políticos, para proyectar un futuro radicalmente democrático, tal y como propone Chantal Mouffe.

En el segundo capítulo, exponemos nuestra mirada sobre el género. Lo entendemos como dispositivo de poder que toma materialidad en la existencia psíquica y en la forma de acceder a la satisfacción de necesidades (Izquierdo, 2001). El género, en tanto que existencia psíquica, es explicado a través de la performatividad y el establecimiento de normas que establecen su inteligibilidad o ininteligibilidad en un contexto y en unas relaciones sociales determinadas (Butler, 2007). El género, en tanto que producción material, distribuye los trabajos en función de su división social y sexual; bajo argumentaciones técnicas se esconde lo que de social hay en dicha clasificación (Izquierdo, 2001). Desplazar o subvertir las normas entrañan riesgos, violencias, que podrían ser mermadas a través de la concientización de la inevitable interdependencia entre sujetos y de un sistema económico feminista rupturista.

En el tercer capítulo desarrollamos que una de las formas de producir género es a través de la performatividad de las masculinidades. Bajo nuestro posicionamiento, éstas –al igual que las femineidades– no remiten a una suerte de esencialismo vinculado con los cuerpos ni con la diferencia sexual, sino a unos lugares en las relaciones de género. La pluralidad de las masculinidades da cuenta de diversos patrones en función del momento histórico, cultural y

contextual pero también de la intersección⁸ entre el dispositivo de poder del género con el de otras estructuraciones sociales (Connell, 2003). Debido al objeto de estudio, nos centramos específicamente en dos de sus patrones: la masculinidad hegemónica y las masculinidades marginadas –haciendo énfasis en aquellas que hacen referencia a la cuestión de la clase social-, concretando las performatividades en un momento liminal, en las transiciones escuela-trabajo.

Contextualmente, escogemos la FP –capítulo 5- y, específicamente, la familia profesional de TYMV en Valencia. Como desarrollaremos, esta formación está estructurada tanto por el género como por la clase social, y continúa siendo leída socialmente como una segunda vía para quienes “no rinden”, “no llegan” a los conocimientos abstractos, considerados sagrados. Concretamente, la familia profesional que estudiamos inserta en una carrera moral que proyecta una identidad pedagógica al servicio del sector de la automoción, histórica y culturalmente masculinizado y, actualmente, en crisis –capítulo 4-.

Metodológicamente, expongo mi conocimiento situado, fundamentado en unos feminismos no identitarios que nos permiten escapar del castillo del vampiro (Fisher, 2019), alejarnos de la fantasía de la identidad y generar conocimiento no autorreferencial. La investigación, de corte abductivo, ha sido diseñada según los niveles de transmisión del discurso pedagógico de Basil Bernstein y el análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante el método comparativo constante de orientación straussiana (Verd y Lozares, 2016).

⁸Entrelazar diferentes sistemas de dominación condujo a la conceptualización del término interseccionalidad. La interseccionalidad puede entenderse como un estudio sobre las relaciones de poder, que incluyen también vivencias que pueden ser señaladas como abyectas o pertenecientes a los márgenes. Sin embargo, también sirve para teorizar el privilegio y analizar cómo los grupos dominantes estructuran estrategias de poder para preservar su posición de supremacía (Platero, 2014). Históricamente, el origen de la interseccionalidad fue promulgado en el seno de los movimientos sociales de los años 70 en Estados Unidos, especialmente por Combahee River Collective. Este colectivo comenzó a reunirse en el año 1974 en Boston y en 1977 publicaron *Un manifiesto negro*, donde rechazaron la extrapolación de la condición de las mujeres estadounidenses blancas, heterosexuales y de clase media a la totalidad de las personas socializadas como mujeres, como si compartiesen un pasado y un destino común (Combahee River Collective, 2012). A finales de los años 80, fue Kimberlé Williams Crenshaw (2012) quién teorizó la interseccionalidad desde la academia, yendo más allá de las políticas identitarias y monofocales. Desarrolló el interaccionismo entre los sistemas de dominación generizados y racializados, apuntando tres interseccionalidades posibles: (I) interseccionalidad estructural: posición de las mujeres racializadas en las esferas económicas, sociales y políticas, así como su relación con la violación y los malos tratos; (II) interseccionalidad política: relación entre los sistemas de dominación racistas y heteropatriarcales y sus efectos en la violencia y (III) interseccionalidad representativa: prejuicios y estereotipos tanto raciales como de género. Debido a los debates actuales en torno al desdibujamiento de la racialización en el uso del concepto, así como debido a la dificultad para su abordaje en la empiria, nos servimos de sus reflexiones en el plano analítico para poder analizar los momentos en los que predominan unos determinados significados en las relaciones y prácticas sociales.

En el discurso pedagógico de Basil Bernstein, el nivel I, el de generación, está compuesto por el campo del Estado, la economía y el control simbólico, haciendo referencia al capítulo 1. *El realismo del capitalismo patriarcal y la producción de existencia* y el capítulo 4. *La cultura automovilística y la producción de subjetividades nostálgicas*. El nivel II, el de recontextualización, se analiza a través de las políticas públicas en FP en torno al género, específicamente a través del análisis de la Orden 85/2016 y la guía *Repensándo(nos) en masculino plural: guía introductoria para trabajar las masculinidades igualitarias en el aula*. El nivel III, el de transmisión, lo hemos traducido en entrevistas biográficas a mujeres⁹ vinculadas con el sector de la automoción y con la FP que nos atañe, así como en una etnografía de un centro que imparte la familia profesional estudiada, siendo esto el grueso de la producción de datos.

Además, se ha llevado a cabo el necesario análisis socioestadístico del perfil de jóvenes que estudian la Formación Profesional de TYMV en Valencia a través de los datos obtenidos por el proyecto financiado por la Generalitat Valenciana “Itinerarios de éxito y abandono en Formación Profesional de nivel 1 y 2 del sistema educativo de la provincia de Valencia” (GV/2018/038).

Brevemente, los resultados del nivel II nos llevan a indicar que, pese a los intentos del Gobierno del Botánico para promover la igualdad de género a través de la Orden 85/2016, no solo el objetivo de aumentar el número de *alumnas* en ciclos formativos masculinizados no se cumple, sino que el acceso a la formación no es suficiente para promover unas relaciones sociales democráticas con el género. En lo que respecta a la guía, pensada para trabajar la cuestión de las masculinidades en aulas de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), Bachillerato y FP, sostenemos que la mayor parte de la propuesta de actividades se basan en la lógica de la suma cero, donde el argumento exclusivo para que los jóvenes se adhieran al proyecto feminista se circunscribe únicamente en la pérdida de privilegios, y no en las potencialidades de combatir los mandatos masculinos (Serra y Almeda, 2021).

Los resultados del nivel III, el de transmisión, nos lleva a mostrar a través de las entrevistas a mujeres* vinculadas con el sector de la automoción y a la FP, que su entrada en este contexto hace de sus cuerpos y sus subjetividades el exterior constitutivo del mismo. Frente a la disrupción de las normas de género

⁹ Utilizamos el asterisco (*) para dar cuenta de la pluralidad y heterogeneidad de las subjetividades y corporalidades dentro de la categoría “mujer” o “mujeres”, tal y como propone Lucas Platero (2015) para trans*. En esta línea, entendemos el constructo de mujeres* como posición en el orden social y no como característica biológica. Eliminamos el asterisco cuando sí hacemos referencia a la diferencia sexual o la supuesta homogeneidad dentro del constructo.

inteligibles que supone su acceso, se exponen a múltiples violencias que no son sino una forma de restaurar el mandato masculino.

En el caso de la etnografía, organizamos el análisis en tres bloques temáticos: (I) los espectros de una vida, donde exponemos el contexto familiar y los itinerarios previos de los chavales que estudian la FP; (II) la FP de TYMV y las nuevas generaciones, ¿milagro u oportunidad perdida? donde describimos la producción de identidades pedagógicas en el centro estudiado, así como las relaciones entre el alumnado y el profesorado; (III) las neoformulaciones del patriarcado capitalista, donde analizamos los ideales y las relaciones de género que describen los chavales y (IV) las neoformulaciones del capitalismo patriarcal, donde estudiamos los significantes en torno a las relaciones productivas.

El resultado final de este trabajo ha resultado una suerte de homenaje feminista a la clásica obra de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (1977). No obstante, no queremos mitificar al antihéroe, pero tampoco señalar a los chavales de clase obrera como los únicos productores y reproductores de las neoformulaciones del capitalismo patriarcal, pues el dispositivo de poder toma estrategias cada vez más sofisticadas de reproducción social. En otras palabras, huimos de considerarles unos revolucionarios -creemos que esta visión ayudaría a que siguiesen reproduciendo discursos sexistas, pero también porque podrían quedar atrapados bajo las limitaciones y expectativas de clase social, como indicó Sarah Delamont en su respuesta al trabajo de Willis-, pero a su vez, tratamos de ser cuidadosas pues la inclusión, al igual que la producción de desigualdades sociales, puede acontecer en lugares quizá inesperados. Esta es la comprensión más impactante y extraordinaria, pero también más difícil, en el proceso de investigación:

Tal vez sea lo que más tardé en comprender y para lo que estaba peor preparad[a]: para entender que nuestras mejores intenciones, dentro del marco en que nos movemos, puedan ser peligrosas para ellos. Tardé mucho en entender lo legítimo y necesario que pudiera ser el que los chavales se defiendan de nuestras buenas intenciones (Martínez, 2007, p. 24).

El análisis realizado nos permite sostener que la performatividad de género en la FP de TYMV es una nostálgica, basada en el anhelo de una época idealizada pasada, segura, donde las posiciones sociales con respecto al género eran claras e indiscutibles (Mackenzie y Foster, 2017), cuyos vórtices de producción son: (I) el taller y el conocimiento; (II) el deseo; (III) el espectro familiar y (IV) los artefactos culturales.

Concluimos esta Tesis doctoral sosteniendo que el proceso de institucionalización, y el secuestro de las subjetividades (Foucault, 1996) falla en

su objetivo final, pues el trabajo es hoy una aporía, más para jóvenes de clase obrera, ya que se convierte hoy día en un privilegio al que no todos los sujetos tienen acceso (Gómez, 2019). El saber de la mecánica ha permitido alcanzar la posición social de masculinidad, pero el trabajo, el cual permite su acceso a performativizar el género, en tanto producción de existencia y eje identitario, es rechazado por estos jóvenes.

El privilegio de tener y mantener un trabajo es hoy disfrazado, negado, puesto bajo sospecha, a través de discursos basados en la acumulación de títulos formativos y competencias profesionales que ponen al campo educativo al servicio de las relaciones de producción mercantiles, transmitiendo el imperativo del slogan *Just Do It* como lema de una productividad que no puede debilitarse: “no tenemos ya tiempo para el amor, la ternura, la naturaleza, el placer y la compasión. Nuestra atención está cada vez más asediada y por tanto la dedicamos solamente a la carrera, a la competencia, a la decisión económica” (Bifo, 2003, p. 23).

El tiempo se ha desvelado central para el mundo social que vivimos y para las performatividades de las masculinidades. Retomando los desarrollos de Jacques Derrida, Mark Fisher (2019b) sostiene que la superposición de épocas pasadas está hoy tan extendida que ni siquiera la notamos. Las políticas de la nostalgia (Tanner, 2022) tratan de renovar lo viejo a través del disfraz del éxtasis de la novedad (Fisher, 2016) fortaleciendo sofisticadamente la distribución de desigualdades sociales.

Anclado en su forma aiónica, en el eterno retorno, el tiempo solidifica el hábito de lo pasado y el futuro queda inmerso en un bucle de ciclos pasivos, reproduciendo prácticas y reelaborando recuerdos, donde la posibilidad para que se produzca algo inédito, para que haya un corte con el pasado (Deleuze, 2002), pareciera quedar imposibilitada.

Lejos de una mirada nihilista, cínica, o desesperanzadora, nos parece que es necesario dar cuenta de las estructuras que organizan el orden social que habitamos, pero que también producimos, para alejarnos de las narrativas terapéuticas que hoy imperan en una sociedad totalmente pedagogizada (Bersntein, 2000). Pareciera que vivimos con la canción de los *Sex Pistols- No future (God save the queen)* como hilo musical en *loop* ante la aparente cancelación del futuro (Fisher, 2019). ¿Hay alguna forma de *samplearla* para crear algo nuevo?

MARCO TEÓRICO

**EL MUNDO SOCIAL QUE HABITAMOS:
EL REALISMO DEL CAPITALISMO PATRIARCAL**

CAPÍTULO 01

Nacemos y crecemos en un mundo social que no hemos elegido, con unos discursos, unas instituciones, unas organizaciones y unas normas legítimas de las que precisa nuestro reconocimiento, nuestra existencia: dependemos de unas estructuras para existir. Ese mundo social en el cual nos inscribimos es entendido en esta Tesis doctoral como uno definido por el patriarcado y el capitalismo; un mundo social que vincula las relaciones de género con las relaciones de producción y que denominamos capitalismo patriarcal (Izquierdo, 1998; Mora, 2005).

Definimos el patriarcado como: “una estructura de relaciones sociales que se apoya en las diferencias físicas de edad y de sexo y al mismo tiempo las dota de significado social, por lo que quedan reificadas y producen subjetividades” (Izquierdo, 1998 p. 221). Nos aproximamos al capitalismo a partir de Luc Boltanski y Éve Chiapello (2002, p. 35) quienes dicen que: “de las diferentes caracterizaciones del capitalismo (hoy por hoy quizá más bien capitalismo) realizadas desde hace un siglo y medio retendremos una fórmula mínima que hace hincapié en la exigencia de acumulación ilimitada de capital mediante medios formalmente pacíficos”.

La conjunción de ambos conceptos nos permite comprender la constitución de la producción de existencia social, pero también subjetiva, donde “en unos momentos pesa más el patriarcado, en otros el capitalismo¹⁰” (Mora, 2005, p.8). La producción de nuestra vida es “producida discursivamente en la interacción social de forma reiterada en el tiempo y socavada[s] por la presencia inevitable del otro” (Mora, 2007). Tal y como sugiere María Jesús Izquierdo (1998, p. 243):

No podemos decir que la sociedad “es” fundamentalmente capitalista o “es” fundamentalmente patriarcal, porque el capitalismo es “hacer capitalismo” y el patriarcado es “hacer patriarcado”. Nuestros intereses, intenciones, propósitos, son cambiantes y contradictorios, y además, rara vez se reflejan con fidelidad los propósitos que teníamos al emprender nuestras acciones, en los resultados que obtenemos. Un mismo hecho, un mismo propósito, es estructurado o estructurante de relaciones capitalistas y/o de relaciones patriarcales.

Somos los sujetos quienes producimos y reproducimos –corporalizamos– dichas estructuras a través de relaciones sociales que producen nuestra existencia durante toda práctica e interacción:

¹⁰ En este sentido, utilizamos durante el marco teórico el término capitalismo patriarcal, ya que es la forma que usan tanto María Jesús Izquierdo como Enrico Mora en sus desarrollos. En el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo, distinguimos entre patriarcado capitalista y capitalismo patriarcal, para enfatizar los momentos en los cuales pesa más el capitalismo o el patriarcado en el discurso de los chavales.

el concepto de patriarcado es especialmente crítico para la comprensión del modo en que se construye nuestra estructura psíquica, con especial atención a la economía libidinal, la economía del deseo, y el capitalismo para la comprensión de la estructura económica, las condiciones de producción de bienes y servicios (Izquierdo, 1998 p. 242).

El capitalismo patriarcal es reificado y naturalizado de tal forma que otorga credibilidad al lema de Margaret Thatcher que frente a esta forma de organización social ‘no hay alternativa’. El capitalismo patriarcal alimenta el “estado de ánimo de los individuos, al mismo tiempo que los reproduce. Sin dosis iguales de delirio y confianza ciega, el capitalismo (patriarcal)¹¹ no podría funcionar” (Fisher, 2016, p. 66). Esto implica que el capitalismo patriarcal es lo real¹² en tanto que:

lo que se considera “realista” es una cierta coyuntura en el campo social es solo lo que se define a través de una serie de determinaciones políticas. Ninguna posición ideológica puede ser realmente exitosa si no se la naturaliza [...] Es bueno recordar que lo que hoy consideramos “realista” alguna vez fue “imposible” (*ibid.*, 2006, p. 42).

Recordar esta articulación y naturalización nos permite entender que el cambio social, sea organizado o no, está relacionado con la interacción social; está relacionado con el momento del “nosotros” y no con el momento del “yo” (Mora, 2007). La imposibilidad de cerrar o determinar el “yo” permite que la brecha sea: “un abismo de indeterminación social (no atribuible a ningún momento estructural, sino a la operación política), de sufrimiento, pero también de esperanza. [...] donde las posiciones sociales no remiten a derivas solipsistas, sino a “circunstancias en acción” (*ibid.*, 2007, p.57).

Frente al realismo del capitalismo patriarcal, el mundo social que habitamos adquiere, en la actualidad, un carácter agonístico, de pugna por el sentido y los significados culturales donde la cuestión del género está siendo central. Vivimos un momento de transición cultural en el cual coexisten y se visibilizan, comienzan a ser reales, posiciones sociales generizadas que históricamente han sido consideradas como ininteligibles. Vivimos en un momento histórico de corrección política que aboga discursivamente por la igualdad de género, en el cual los Estudios de Género se han institucionalizado mientras que podemos llegar a leer la palabra “feminismo” en la ropa expuesta en los escaparates de

¹¹ Si bien Mark Fisher (2016) centró sus análisis exclusivamente en el sistema de relaciones capitalista, en estas páginas sostenemos que sus desarrollos son también aplicables a la estructura patriarcal y, por tanto, al capitalismo patriarcal.

¹² El uso de lo real en esta Tesis doctoral remite a los desarrollos posestructuralistas derivados de Jacques Lacan. Slavoj Žižek (2009) explica la diferencia lacaniana entre ‘la realidad’ y ‘lo real’: “la realidad” es la realidad social de las personas concretas implicadas en la interacción y en los procesos productivos, mientras que lo “real” es la lógica espectral, inexorable y “abstracta” [...] que determina lo que ocurre en la realidad social”.

las calles comerciales del Norte global. Paralelamente, los discursos de la ultraderecha antifeminista adquieren un lugar cada vez más visible en la arena política. Los efectos son un aumento de las violencias, en sus múltiples formas, hacia mujeres* y personas LGTBIQ+.

Ello nos permite sostener que el mundo social se encuentra ante una tendencia hacia la crisis, que Raewyn Connell y Rebecca Pearse (2018, p. 149) explican como: “momentos de transición, cuando las condiciones de la práctica se alteran rápidamente; hay períodos de cambios más o menos constantes en una dirección dada; y hay períodos en los que se estabiliza un determinado equilibrio de fuerzas.”

Las tendencias hacia la crisis generan beneficios y desventajas para grupos sociales particulares, ocasionando conflictos de intereses. Evidenciar las tendencias hacia la crisis está lejos de proclamar la desaparición del capitalismo patriarcal, pero sí muestra sus contradicciones, sus aporías, posibilitando el cambio, la variación o la reproducción social:

nos permite distinguir aquellos periodos en los que las presiones hacia el cambio se van construyendo gradualmente, de los periodos en los que emergen las crisis, forzando así un cambio rápido, pero también nos permite identificar intereses que se pueden movilizar a favor y en contra del cambio (*ibid.*, 2018, p. 165).

Es en este mundo social, al margen de las perspectivas políticas, los seres humanos son constituidos como sujetos a través del poder, organizando la distribución y reconocimiento de categorías sociales. Paradójicamente, estas normas sociales que nos preceden nos permiten producir nuestra existencia, pero a su vez, los sujetos pueden desplazarlas o subvertirlas, aunque sea circunstancialmente, en la acción, en la relación social.

Pensar el tipo de sociedad al que aspiramos, de tal forma que permita una democratización radical de las relaciones y posiciones sociales es, siguiendo los desarrollos butlerianos, la idea ética que radica en estas páginas. Pensar qué mundo merece la pena ser vivido para responsabilizarnos no solo con el mundo social que habitamos, sino con las nuevas generaciones.

1.1. El mundo social que habitamos: la danza agonística y la pugna de sentido

En la Antigua Grecia, el concepto agón designaba una contienda o un debate formal en el espacio público entre posiciones contrapuestas que debían ser argumentadas. Esta noción permite dar cuenta del momento convulso actual donde presenciamos una danza agonística entre adversarixs por la pugna de sentido. Lxs adversarixs son enemigxs amistosxs, pues son “personas que son

amigas porque comparten un espacio simbólico común, pero que también son enemigas porque quieren organizar este espacio simbólico común de un modo diferente” (Mouffe, 2016, p. 30).

Desarrollamos el momento agonístico centrándonos en la pugna y centralidad por la cuestión de género a través de tres ejes: (I) el proyecto feminista, en tanto procesos y prácticas sociales, formales o informales, cuyos procesos y objetivos convergen en la democratización de las relaciones de género. En la pluralidad del proyecto, analizamos aquí la huelga general feminista, los desarrollos legislativos efecto del estatismo y la captación neoliberal de los discursos feministas; (II) las disputas entre lo material y lo cultural, que producen una división esencialista y hermética entre estas dos esferas de la vida social, privilegiando la desigualdad de clase social y (III) el retorno reaccionario, que fomenta políticas nostálgicas ante la pérdida de control que ha llevado a un *revival* de la ultraderecha.

1.1.1 El proyecto feminista

Debido a la pluralidad inherente de los feminismos, en esta Tesis doctoral optamos por una definición de los mismos que sea inclusiva y no cierre su definición. Utilizamos el concepto de proyecto feminista propuesto por Sylvia Walby (2011), que hace referencia al conjunto de procesos y prácticas sociales compuestos por recursos discursivos y materiales que incluyen grupos y prácticas relativamente institucionalizados o estabilizados, así como otros más espontáneos o fluidos, ampliando la noción de movimiento social.

Para nosotras, igual que para esta autora, el proyecto feminista incluye grupos y prácticas sociales que tal vez no se definen como tal, pero cuyos procesos, objetivos y efectos comparten una visión democrática de las relaciones de género y un deseo de cambiarlo todo (Gago, 2019). Un deseo que “no es lo contrario de lo posible, sino la fuerza que empuja lo que es percibido colectivamente y en cada cuerpo como posible” (*ibid.*, 2019, p. 14).

Comenzamos el presente apartado centrándonos en una de las acciones del proyecto feminista que más visibilidad ha adquirido en los últimos años: el día Internacional de las Mujeres –anteriormente conocido como Día Internacional de la Mujer Trabajadora-, el 8M. De entre sus implicaciones y efectos destacamos las convocatorias de huelga a nivel global, centrándonos también en cómo el movimiento del 15M supuso en nuestro contexto un catalizador transfeminista.

En la actualidad, el Estado bien pudiera formar parte del proyecto feminista, pues ha venido desarrollando propuestas legislativas en torno al género y la

promoción de igualdad. Como desarrollaremos, se han institucionalizado políticas identitarias que, paradójicamente, pueden llegar a legitimar el orden social capitalista patriarcal.

En un tercer lugar, exponemos una de las derivas dentro del propio proyecto feminista; la capitalización neoliberal de sus discursos. Los efectos acarreados implican la invisibilización del objetivo político de la democratización del género, produciendo subjetividades alineadas con las necesidades del capitalismo patriarcal a través de la individualidad y los privilegios.

La huelga general feminista

En los últimos años, el proyecto feminista ha producido grandes movilizaciones civiles a nivel internacional, si bien su gestación podemos ubicarla en el Sur global -especialmente desde América Latina-. La masiva movilización es el efecto de un proceso de germinación cuya semilla es el trabajo de los movimientos de base, materializados en dinámicas organizativas y vinculaciones que han construido una afectación común global, permitiendo realizar un diagnóstico político de problemas y desigualdades estructurales (Gago y Malo, 2020).

Históricamente, fue Clara Zetkin, comunista y política, quien propuso en la II Conferencia Internacional de Mujeres Socialistas (Copenhague, 1910) reivindicar a través de una fecha el trabajo de las mujeres, siendo finalmente institucionalizado en 1975 por las Naciones Unidas.

Recordar sus orígenes nos permite señalar, y no olvidar, que este día es una oda a la memoria obrera y a la organización de las mujeres* en torno al mundo del trabajo que volvió a ser señalada a través de la huelga general feminista que tomó una fuerza imparable en cincuenta y cinco países del mundo a partir del año 2017 (Gago, 2018), si bien esta acción política es una tradición dentro del proyecto feminista, tal y como Paula Varela (2020, p. 133) da cuenta de ello:

En 1853, trabajadoras del algodón de los talleres Preston, en Manchester, declaran una huelga de 8 meses en la que, dos tercios de las huelguistas, eran niñas menores de 15 años. Cuatro años después (1857), del otro lado del atlántico, las obreras textiles de una fábrica de Nueva York se declaran en huelga y salen a marchar contra las jornadas de 12 horas. Diez años después, en 1867, también en Nueva York, las obreras textiles realizan una huelga de tres meses reclamando la formación de un sindicato y aumento salarial. 40 años después, el 8 de marzo de 1908, se produce la histórica huelga de las obreras de la textil en Nueva York en reclamo de la igualdad salarial, la reducción de la jornada laboral de 12 horas y un tiempo para la lactancia. La huelga culmina con 129 trabajadoras calcinadas dentro de la planta fabril, luego de que el dueño decidiera prenderla fuego para liquidar la protesta. Al año siguiente, en 1909, las mujeres del Partido Socialista

Norteamericano (Socialist Party of America) impulsan el Día Nacional de la Mujer (Woman's Day) en homenaje a las huelguistas de 1908 y como campaña por el derecho al voto.

Destacamos también la huelga conocida como “Pan y Rosas” en Lawrence, Massachusetss (EE. UU) en la cual obreras textiles demandaban un aumento salarial y unas mejores condiciones laborales que permitiesen, a su vez, una mejora de las condiciones de vida. En 1917, de nuevo obreras textiles tomaron las calles, esta vez en Petrogrado (Rusia), bajo el himno “Pan, Paz y Libertad”, marcando el inicio de la Revolución Rusa (D’atravi, 2004). Otro ejemplo fue la huelga en la planta Ford de Dagenham (Londres) en el año 1968, en la cual las únicas 187 mujeres* que trabajan en la empresa como costureras de las tapicerías de los coches, reivindicaron la igualdad de salarios con respecto a los hombres (Varela, 2020).

La primera huelga de mujeres* con carácter nacional se dio en Islandia, el 24 de octubre de 1975 -año que, recordamos, supuso la institucionalización del 8M- en el que aproximadamente un 90% de las mujeres* islandesas no acudieron a sus puestos de trabajo remunerado ni tampoco realizaron trabajos domésticos, con el propósito de demostrar la importancia de las mujeres* para la sociedad y economía islandesa, denunciando a su vez tanto la discriminación salarial como prácticas laborales injustas (Steingrimsdottir, 2020).

La segunda huelga de mujeres* con carácter nacional tuvo lugar en Polonia en el año 2016, popularmente conocida como “Lunes Negro” o “Marcha Negra” -debido al llamamiento de ir vestidas monocromáticamente de negro-. Esta vez, las mujeres luchaban por sus derechos reproductivos, al tratar de paralizar el anteproyecto de ley que prohibía la interrupción del embarazo en este país (Król y Pustulka, 2018).

Dos semanas más tarde, el 19 de octubre de 2016, se llevó a cabo el primer Paro Nacional de Mujeres en Argentina, que comenzó a gestarse en el año 2015 a partir del colectivo #NiUnaMenos. Las palabras “Ni una mujer menos, ni una muerta más” fueron pronunciadas por Susana Chávez, una de las primeras activistas que denunció los feminicidios en Ciudad Juárez¹³ (México). La primera acción política de este colectivo consistió en una relectura de poesía argentina desde una perspectiva feminista, si bien fue a través de la marcha multitudinaria del 3 de junio de 2015 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –pero también en otras ciudades de Uruguay y Chile- cuando el movimiento adquirió

¹³ Para esta cuestión, se recomienda consultar Segato, Rita L. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Tinta Limón.

visibilización y proyección internacional. Esta manifestación tenía como objetivo la demanda de una mayor prevención y respuesta ante la violencia machista, específicamente a los feminicidios, por parte de las fuerzas estatales (Palmeiro, 2019).

Esta marcha se extendió globalmente, tomando como ejemplo el aumento de la participación de mujeres en la *Marcha das Margaridas*, que se lleva a cabo cada cuatro años en Brasil, donde mujeres del mundo rural reclaman el fin de la violencia ejercida sobre sus cuerpos y sus territorios, así como una mejora de sus condiciones laborales (Aguiar, 2016). Otro ejemplo lo podemos encontrar en el año 2016 en México D.F cuando miles de mujeres que inundaron las calles bajo el grito “Vivas nos queremos”, lema que hace referencia al eslogan “Vivos se los llevaron, vivos los queremos” aclamado desde el año 2014 debido a la desaparición de 43 estudiantes en Ayotzinapa.

Volviendo al contexto argentino, la marcha del 3 de junio de ese mismo año tuvo como lema “Ni Una Menos: vivas nos queremos”, mostrando así la coalición de los movimientos feministas a nivel internacional y teniendo eco en diferentes partes del mundo, como Brasil o Perú (Palmeiro, 2019). Sin embargo, los sucesos que desencadenaron la estrategia de la huelga fueron la dura represión policial con la que finalizó la celebración del 31º Encuentro Nacional de Mujeres en Rosario y el femicidio de Lucía Pérez, joven de 16 años, un día después. Tras la resonancia mediática de ambos acontecimientos, especialmente a través de las redes sociales, el movimiento feminista argentino decidió reunirse en asamblea, donde se acordó el establecimiento del Paro Nacional de Mujeres una semana después, el 19 de octubre de 2016, a través del escrito #NosotrasParamos (Gago, 2018) conocido como “Miércoles Negro” en alusión y apoyo a las compañeras polacas (Natalucci, 2018).

Tras el impacto internacional, el colectivo Ni Una Menos escribió #LaInternacionalFeminista el 25 de noviembre, día internacional contra la violencia hacia las mujeres, donde se propuso por primera vez la convocatoria a una huelga internacional de mujeres¹⁴ que tuviese lugar el 8M, quedando plasmado el llamamiento en un texto firmado por el mismo colectivo (Gago, 2018). El 2017 fue así el año en el cual los movimientos feministas se reapropriaron de la acción política de la huelga. Este acontecimiento, gestado en un proceso y devenir histórico, es “todo menos una técnica calculada o una

¹⁴ Dependiendo del contexto, este llamamiento y acción fue tomando diferentes denominaciones, entre ellas paro nacional de mujeres; paro internacional de mujeres, lesbianas, trans y travestis; paro internacional feminista plurinacional o huelga general feminista (Gago, 2019). Debido al uso de este último en nuestro contexto será la denominación que utilizamos en este texto.

estrategia profesional” (*ibid.*, 2018, p.8) y es, especialmente, una potencia feminista referida a una alternativa al capitalismo patriarcal que tiene, como catalizador, la huelga feminista (Gago, 2019).

Analizamos la huelga general feminista en dos sentidos. Desde lo analítico, hacemos referencia a la forma en la cual se invisibilizan formas de trabajo específicos, así como la producción diferencial de los territorios Norte-Sur. Desde lo práctico, hacemos hincapié en los desplazamientos de las posiciones sociales de las mujeres* definidas a través de la exclusión y victimización hacia posiciones que desafían los límites de las categorías de género (*ibid.*, 2019).

Analíticamente, la huelga general feminista fue un proceso que desdibujó el significado clásico de la huelga, entendida exclusivamente como “el hecho de dejar de trabajar en el ámbito en el que se gana un sueldo para sobre-vivir” (Draper, 2018). Aquí fue entendida como una forma de visibilizar cómo se construye la sociedad en tanto organización social (Federici, 2020). En palabras de Verónica Gago (2019, p.15), la huelga general feminista:

tiene una fuerza que desborda el espacio laboral porque en el sabotaje se paraliza y se desacata mucho más que un empleo: se desconoce por unas horas un modo de vida en el que ese empleo es una pieza junto a otras, se paralizan los roles de la división sexual del trabajo y se evidencia la arbitrariedad política que organiza las fronteras entre lo laboral y lo no laboral.

Por otro lado, el sentido práctico de la huelga general feminista permitió:

Politizar las violencias contra las mujeres y los cuerpos feminizados porque las vincula con las violencias de la acumulación capitalista contemporánea. En este sentido, el paro produce un mapa global: visibiliza y reconstruye circuitos transfronterizos y explicita por qué hay una relación orgánica entre acumulación y violencia (*ibid.*, 2019, p.24).

Aquellos cuerpos incompatibles con el acceso a huelga –por poner unos ejemplos: ¿y las internas? ¿y las amas de casa? ¿las paradas?- fueron, precisamente, los que resignificaron el cruce de las luchas feministas con las formas de explotación laboral, explicitando “por qué ciertas tareas corresponden a una determinada división sexual del trabajo. En este sentido, es a la vez paro laboral y paro existencial” (*ibid.*, 2019, p. 36). La huelga general feminista permitió la elaboración de una imagen colectiva y diversa sobre los significados, arbitrarios, de la palabra “trabajo” (Gago, 2018). Si bien fueron cuerpos que no pudieron sumarse físicamente a la huelga general feminista, entraron a escena tanto dentro como fuera del proyecto feminista.

La huelga general feminista y su gestación en el Estado español

La connotación transnacional del proyecto feminista, “no debería desdibujar los rasgos particulares que tuvo a escala nacional o local [...]. La convocatoria lanzada se entrelazó con la realidad específica de los procesos que en cada territorio se venían gestando.” (Menéndez, 2018, p. 75). En nuestro contexto, la gestación podemos encontrarla en procesos colectivos previos, como el movimiento 15M.

En sus inicios, el movimiento se alejó de las reivindicaciones feministas, revelándose en la ausencia de referencias sobre los efectos de las crisis para las mujeres* en las primeras asambleas generales y en los manifiestos, así como en las resistencias iniciales a que organizaciones feministas formasen parte del mismo (Cruells y Ezquerro, 2015).

El epítome del rechazo e invisibilización podemos encontrarlo en el descuelgue de la pancarta reivindicativa “la revolución será feminista o no será” en la Acampada Sol de Madrid¹⁵ (Trujillo, 2016). Tanto dentro como fuera de las acampadas del 15M, este acto generó una multiplicidad de reacciones, elaborándose manifiestos en los cuales se defendía el feminismo como articulación teórica y práctica necesaria para el proceso revolucionario del movimiento (Razquin, 2019).

Aun con las reticencias, el 15M fue especialmente relevante para el proyecto feminista dentro del Estado español (Gámez, 2015) pues permitió un diálogo intergeneracional entre jóvenes feministas y aquellas de ‘larga trayectoria’. Para Carmen Galdón (2019), esta distinción remite a las feministas nacidas a finales de los años 70, quienes temían que no fuese posible un relevo generacional dentro del movimiento, pues la media de edad en las organizaciones feministas antes del 2011 superaba los 50 años. Las feministas de larga trayectoria constataron que: “el feminismo no ha sido una aventura generacional nuestra” y, sobre todo, “que la aventura sigue adelante” (Galdón, 2016, p. 336).

El 15M representa un hito para entender el proyecto feminista en el Estado español. Los motivos se podrían resumir en tres cuestiones: (I) activistas feministas se organizaron en las acampadas del movimiento; (II) buena parte de su base social estuvo conformada por jóvenes, permitiendo un relevo generacional (Galdón, 2018) y (III) las interacciones formales e informales tuvieron, entre otros efectos, una ‘pedagogía feminista’ (Trujillo, 2016).

¹⁵ Dentro de la Acampada Sol de Madrid, la asamblea Transmaricabollo supuso la visibilización de cuerpos y de la teoría cuir en nuestro contexto.

La persistencia de esta tarea llegó a solidificar la potencia del proyecto feminista en el Estado español el 8M de 2018. Tras los efectos y los ecos de las huelgas en los contextos latinoamericanos mencionados anteriormente, especialmente desde la Comisión del 8M –centralizada en Madrid, pero configurándose a través de comisiones locales- el proyecto feminista comenzó a prepararse para la convocatoria de 2018 (Campillo, 2019).

La Comisión y su organización beben de la forma de organización de código abierto¹⁶ del 15M y, con un planteamiento abierto de la convocatoria, comienzan a reunirse desde abril de 2017 a través de diferentes dinámicas participativas y en diferentes lugares del Estado para dar forma a la huelga feminista. Un trabajo realizado localmente desde diferentes grupos de trabajo, con dos encuentros descentralizados estatales -en Elche y Zaragoza- (Galdón, 2019) y con plataformas esenciales como las redes sociales y la propia página web de la comisión 8M para comunicar e informar sobre la convocatoria (Fernández, 2019).

El llamamiento se focalizó en cuatro temas focales: (I) la violencia de género; (II) los derechos reproductivos; (III) la economía –tanto mercantil como familiar- y (IV) las fronteras geopolíticas, si bien los medios de comunicación se centraron en las demandas específicas sobre la violencia de género y la discriminación salarial (Campillo, 2019). Esta simplificación redujo las implicaciones de la huelga, aunque, por otro lado, ayudó en la promoción de la participación ciudadana, haciendo que los diferentes partidos políticos se tuviesen que posicionar (García *et al.*, 2018).

La convocatoria fue bastante exitosa (Campillo, 2019) siendo el hito más importante en nuestro territorio que la manifestación congregó a muchas más personas, especialmente jóvenes, que en años previos (García *et al.*, 2018). Esta fecha ha pasado a la historia “como el día de la mayor movilización feminista que se recuerda en el Estado español” (Montero, 2018, p. 21).

Institucionalmente, la huelga estuvo respaldada por más de 300 organizaciones a lo largo del Estado español y por los sindicatos Confederación General de los Trabajadores (CGT) y la Confederación Nacional del Trabajo (CNT), así como por los partidos políticos de Izquierda Unida y Podemos (Campillo, 2019), si bien la huelga tenía una base social militante y no partidista. Por ello, Daniel Romero-Portillo y Laura Bono (2021), utilizando la teoría de Nancy Fraser, denominan la

¹⁶ Carmen Galbón (2019 p. 91) define esta lógica como: “muy afín a la cultura libre. En la práctica, esto suponía organizarse en torno a grupos y comisiones de trabajo diversos. Una suerte de ramificación del conjunto en pequeños nodos que, en contraste con la heterogeneidad que caracterizaba al todo, se constituían en torno a elementos identitarios muy marcados y de una gran funcionalidad”.

huelga del 8M como un ‘contrapúblico subalterno’ cuyo eje es la crítica a las desigualdades estructurales (Montero, 2018).

Las demandas y la adhesión a la huelga fueron repudiadas, formal e informalmente, por personas y colectivos antifeministas, pero también por empresas (Campillo, 2019). Por poner un ejemplo que atañe específicamente al contexto de investigación de este trabajo, el caso de la planta Ford de Almussafes es un caso paradigmático. La empresa paró la producción durante dos horas consecutivas mientras que distribuyó una nota informativa en la cual afirmaba no entender los motivos para secundar la huelga¹⁷.

La fuerza y el deseo de cambiarlo todo ha sido imparable desde entonces y, a pesar que los significados de la huelga están viéndose diluidos a través de reivindicaciones meramente festivas, la presión ejercida a nivel estatal ha generado una serie de desarrollos legislativos en materia de género –aunque, como veremos a continuación, las políticas identitarias tienen el peligro de llegar a producir desigualdades sociales aun con el objetivo de democratizar el género-. Con esto, no queremos argumentar que el proyecto feminista tiene exclusivamente el objetivo de estatalizar sus demandas, sino más bien que los Estados y las regulaciones legislativas han venido desarrollándose en las últimas décadas a través de la legitimación del discurso de la igualdad de género (Walby, 2004).

A continuación, nos servimos de la propuesta conceptual “cuerpos marcados” (López y Platero, 2019), para dar cuenta de cómo las instituciones y las políticas públicas producen y distribuyen diferencialmente categorías sociales, a través de la institucionalización, que es entendida como:

El proceso por el cual las entidades desdibujan las fronteras con las instituciones públicas en función de tres factores: sitúan al ámbito estatal en el centro de sus demandas (estatalismo), priorizan la actividad (de interlocución o de gestión de servicios) con las instituciones públicas y mantienen un alto nivel de dependencia financiera respecto a las instituciones públicas (Coll-Planas y Cruells, 2012, p. 3).

El Estado, las femócratas y los desarrollos legislativos

Los sujetos habitamos cuerpos cuya materialidad adquiere significados histórica e institucionalmente. Un proceso marcado por las políticas públicas y por la forma en la que los Estados “distribuyen desigualmente no solo las condiciones de vida, sino la posibilidad efectiva de ejercer derechos” (López y Platero, 2019, p. 12). Las políticas estatales son aquellas que definen los

¹⁷ https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/ford-huelga-feminista_1_2239046.html

regímenes de Bienestar Social, dan cuerpo y estructuran las relaciones de género en el campo productivo (Connell, 2015).

En el presente apartado, nos centramos en el estatismo definido como el “proceso por el cual el ámbito estatal asume el control de una determinada problemática social implementando políticas públicas, creando organismos específicos y estableciendo cauces institucionales para gestionar el conflicto” (Coll-Planas y Cruells, 2012, p.4).

Los Estados, entre ellos los europeos, comienzan a desarrollar políticas de igualdad a partir de la Conferencia Mundial de Mujeres organizada por la ONU en Beijing (1995) (Benschop y Verloo, 2006). Desde entonces, la igualdad de género ha ido adquiriendo un carácter de aparente armonía, de no conflictividad, debido a una tendencia hacia la homogeneización desde instancias como, por ejemplo, la Unión Europea, y debido a una estrategia explícita que permite, más fácilmente, hacer de la igualdad de género un objetivo que sea comúnmente aceptado (Verloo, 2005).

Como ocurre en el plano teórico con el significado de la palabra “género”, el concepto de “igualdad de género” constituye una arena de debate feminista que tiene una larga historia (Verloo y Lombardo, 2007). María Bustelo y Emmanuela Lombardo (2006) sostienen que, si bien una diversidad de marcos interpretativos es enriquecedora, puede generar distorsiones en los procesos de elaboración, formulación e implementación de políticas de igualdad en tanto que rara vez se explicita la manera de entender la igualdad, dando por hecho una comprensión común y única del concepto.

Los marcos interpretativos a través de los cuales se desarrollan las políticas públicas no son simples descripciones, sino que representan y moldean los significados de dicha realidad. Una política pública incluye una representación de un diagnóstico –un hecho de la vida social es considerado problemático y susceptible de cambios- así como un pronóstico –se propone una posible solución ante el problema; dependiendo del marco interpretativo, la representación y diagnóstico varía en su formulación, así como en sus efectos. Estas autoras proponen analizar los marcos interpretativos de las políticas públicas atendiendo a las preguntas:

¿Cuál es el problema y como se representa? ¿Dónde se localiza? ¿Qué es lo que se ve como causa? ¿Y como efecto? ¿Quién(es) es(son) responsable(s) del problema? ¿Quién tiene voz en la definición del problema? ¿Qué solución se ofrece al problema? ¿Quién tiene voz a la hora de sugerir un curso de acción adecuado para resolver el problema? (*ibid.*, 2006, p. 9).

A través de estas preguntas, Mieke Verloo (2005) y Teresa Rees (1998) diferencian tres marcos interpretativos: (I) Igualdad de Trato; (II) Políticas de Igualdad Específicas y (III) *Mainstreaming* de Género. El primero hace referencia a la inclusión en el acceso de lxs ciudadanxs en diferentes arenas de la vida pública y, bajo un discurso liberal, les responsabiliza del uso o desuso de sus derechos civiles. El segundo parte de la idea que no todos los sujetos tienen una igualdad de acceso, siendo necesario adoptar medidas específicas y facilitar la igualdad de condiciones a través de, por ejemplo, acciones de discriminación positivas. El tercero trata de identificar los sesgos de género en todas las políticas públicas para, posteriormente, transversalizar la cuestión de género.

Desde el Tratado de Amsterdam (1997), principalmente se ha adoptado el *Mainstreaming* de Género, traducido en el Estado español como “transversalidad de género” (Lombardo, 2003)¹⁸ –aunque como advierte Teresa Rees (2005), es un término que no puede traducirse del inglés a todas las lenguas europeas-. Adelantamos que la agenda política centrada en el *Mainstreaming* de Género a pesar de suponer un desarrollo legislativo hacia la igualdad de género produce, paradójicamente, exclusiones. Hay problemáticas sociales que no se abordan y silencios en la agenda mediática que permiten mantener el orden social capitalista patriarcal.

En el Estado español, los desarrollos legislativos partieron del marco interpretativo de la igualdad de trato o igualdad de oportunidades, continuando con estrategias de acción positiva para, finalmente, continuar con el enfoque del *Mainstreaming* de Género (Otero y Lorenzo, 2020). Las políticas de igualdad, siendo parte de las políticas sociales, están caracterizadas en nuestro contexto por sostener una retórica “socialmente avanzada” mientras que, en su implementación, presentan carencias debido o bien al desinterés de la Administración o bien por una falta de recursos (Bonet y Martí, 2007). Desde este punto de vista, las políticas sociales pueden generar un efecto túnel, que es:

el resultado de centrar las políticas públicas en resolver problemáticas consideradas prioritarias, ya sea por razones de agenda mediática o por adecuación a las directivas marcadas por organismos superiores, obviando los factores interrelacionados y los desajustes que puedan derivarse de una intervención parcializada que no tiene en cuenta el carácter holístico de la realidad social (*ibid.*, 2007, p. 36).

En contraposición a las claves del Consejo de Europa, las políticas públicas de género centran su enfoque en el grupo social de mujeres, suponiendo un

¹⁸ En este texto utilizamos indistintamente ambas denominaciones.

mecanismo de inclusión que no erosiona la exclusión, sino que la desplaza (Romero y Montenegro, 2018) al no atender la heterogeneidad dentro del grupo social de mujeres* en las políticas públicas –debido, en parte, a las dificultades de traducir tanto el ideario cuir como el interseccional (Montenegro *et al.*, 2019) a excepción de algunas propuestas en Cataluña (Coll-Planas *et al.*, 2019), contrastando con el éxito de las políticas identitarias (Montenegro *et al.*, 2019).

Entendemos las políticas identitarias como el conjunto de políticas públicas que tienen como objetivo base el reconocimiento de las identidades de grupos sociales. Según Asad Haider (2020), hacen referencia a las formas en las que el Estado divide a la población a través de métodos individualistas y neutralizadores, dando por sentada la identidad como característica individual y no como un proceso social tanto estructural como estructurante. Este marco reduce la política a quién eres como individuo, o, mejor dicho, cómo eres leído como individuo, reforzando paradójicamente las normas que dicen criticar.

Si bien la estatalización de la cuestión de género y sus problemáticas puede servir para democratizar los ejercicios del derecho ciudadanx, su institucionalización ha sido utilizada sin atender los efectos en el plano micro; en las relaciones y prácticas sociales. Esto ha acarreado, además, una banalización del proyecto feminista a través de la capitalización por parte del capitalismo patriarcal que responsabiliza a los individuos de problemas estructurales.

Neoformulaciones del capitalismo patriarcal: el feminismo neoliberal

Anne-Marie Slaughter escribió para la edición Julio/Agosto de la revista estadounidense *The Atlantic* del año 2012 *Why Women Still Can't Have It All*¹⁹, convirtiéndose en el artículo más leído de la historia de dicha publicación. En él, la autora afirma que el ideal o el objetivo feminista es poder equilibrar felizmente la vida personal - la maternidad- con una carrera profesional, laboral. Un año después, Sheryl Sandberg, publicó *Lean In, Women, Work and the Will to Lead*²⁰, texto que ha sido *best-seller* en los *rankings* del periódico *The New York Times*. Esta obra sostiene que la igualdad de género depende del ímpetu personal de las mujeres, quiénes han de internalizar los obstáculos sociales como propios, individuales (Rottenberg, 2014).

Estas lecturas, si bien difieren en la forma en la que las mujeres deben alcanzar la igualdad de género –que en ambos casos es sinónimo de ‘éxito’-, materializan y corporalizan una nueva subjetividad feminista que encaja, casi a la perfección, con un perfil sociodemográfico determinado: mujer cis, heterosexual, de clase

¹⁹ Por qué las mujeres todavía no pueden conseguirlo todo (traducción propia).

²⁰ Vayamos adelante, mujeres, trabajo y la voluntad de liderar (traducción propia).

media-alta, blanca y occidental que ostenta estudios universitarios. Un perfil que podría ajustarse más fácilmente a las demandas de las relaciones productivas mercantiles, puesto que dispone de mayores recursos económicos y sociales que podrían permitirle gestionar las desigualdades de género (*ibid.*, 2014).

Estas dos obras son ejemplo del auge hegemónico de lo que Catherine Rottenberg (2018) ha denominado feminismo neoliberal. Si bien este concepto pudiera parecer un oxímoron (Medina, 2018) no es sino “un matrimonio en toda regla entre el feminismo hegemónico del norte y el neoliberalismo” (Fraser, 2015, p. 14). La reactivación del proyecto feminista convive con su banalización; con una visión neoliberal que tensiona sus significados (Medina *et al.*, 2019).

La tenaz distribución de los discursos feministas ha llevado aparejado un cambio en los temas de debate, pero también en los objetivos feministas, creando un vocabulario basado en conceptos alineados con el neoliberalismo, promoviendo la igualdad de género en tanto que beneficio individual, fagocitando a través de inquietudes feministas la política económica neoliberal y la transmisión de las identidades que el orden social requiere, específicamente para el campo productivo (Rottenberg, 2018).

El feminismo neoliberal mantiene una relación ambivalente con los movimientos sociales de base y sus discursos (Medina, 2018b), así como con la producción crítica dentro de la Teoría Feminista que permite invisibilizar las desigualdades sociales producidas por el capitalismo patriarcal, responsabilizando individualmente a quienes no tienen las condiciones sociales y materiales para sobreponerse a las mismas, abandonando toda crítica estructural.

Esta deriva concibe las limitaciones y los malestares como oportunidades de aprendizaje en un contexto competitivo, incorporando la lógica del pensamiento positivo (Medina, 2018) o la industria de la felicidad (Ahmed, 2019) a través de un voluntarismo mágico (Fisher, 2016). En palabras de María Medina (2020, p. 3):

Éste es el modo en que la lógica racional mercantil y los valores predominantes en el mercado neoliberal empiezan a influenciar en la conformación de las nuevas subjetividades feministas, reconstruyendo, o más bien deconstruyendo, la base crítica del feminismo. El discurso del feminismo neoliberal consigue que cada triunfo particular devenga un logro feminista, ofreciendo una visión completamente sesgada y particular de las diferentes realidades que viven las mujeres.

El auge hegemónico de la deriva feminista neoliberal es ambivalente, peligroso, si es meramente una cuestión de promoción de subjetividades en tanto que representaciones para fomentar el consumo y la producción. Rosalind Gill (2016) sostiene que la popularización del proyecto feminista acarrea que el

autodenominarse feminista, promover una identidad feminista, es hoy un rasgo deseable, elegante y decididamente de moda. Esto lleva a revistas como *Elle* o a celebridades como Emma Watson o Beyoncé, entre otras, a reivindicar el feminismo como rasgo de su identidad, pero rara vez se especifican cuáles son las locuciones y los postulados políticos detrás de la palabra ‘feminista’. De nuestro contexto, Rosalía podría ser el mayor ejemplo de esta cuestión, sobre todo en su último disco *Motomami*²¹. Como dice Laura Llevadot (2023, p. 10) “lo cortés no quita lo valiente [...] *Motomami* quizás sea una de las cosas más interesantes que le han pasado a la música comercial en la última década”, pero, no obstante Rosalía vende su imagen infantilizada a través de las redes sociales mientras lleva a cabo una apropiación de un tema de Burial, músico de electrónica y *dubstep* que, al negarse a dar a conocer su identidad o actuar en directo, constituía para Mark Fisher una resistencia al realismo cultural -“¿se ha perdido definitivamente la batalla cultural?”(*ibid.*, 2023, p. 11)-.

Sarah Banet-Weiser (2018) centra sus investigaciones en cómo el feminismo neoliberal ha sido promovido específicamente a través del campo cultural, de los medios de comunicación, las redes sociales y sus artefactos. Se ha venido promoviendo una imagen de reconocimiento de las mujeres como consumidoras y de lo femenino como producto. Algunos ejemplos podemos encontrarlos en las campañas publicitarias de la marca *Dove* “mujeres reales” – cuya empresa es la misma que lidera la marca *Axe*, cuyo nicho de mercado son los varones o lo masculino- (Ramiro y González, 2018) o las de *United Colors of Benetton*, que realizan un intento de celebrar los cuerpos racializados.

Estas representaciones, como señalábamos al inicio de este apartado, están basadas en un equilibrio entre la figura del ángel del hogar y la directora ejecutiva de una empresa (McRobbie, 2015) que impacta en cómo se produce no solo “una cultura de superación personal o de renovación, sino una competición con y contra una misma para lograr esos hitos que están vinculados a lo perfecto” (McRobbie, 2021, p. 67).

La excelencia, para ser considerada como tal, ha de tener un contrario. Una cara B que cabría esperar temer enfrentarse, temer corporalizar²². Es por ello que, desde temprana edad, jóvenes tienen ansiedad con respecto a sus cuerpos, por las calificaciones en la escuela y por un futuro laboral no exitoso. Lo perfecto aspira a poder “tenerlo todo”, una ambición que, dada la distribución de las posiciones sociales, pero también debido al principio de realidad (Freud, 2010)

²¹ Junto con Esther González Gea y Raquel Baixauli se prevé un análisis de las transformaciones de la performatividad de la feminidad en la figura de Rosalía desde su disco *El Mal Querer* a *Motomami*. Agradecemos a Enrico Mora las conversaciones en torno a esta cuestión.

²² Para esta cuestión, se recomienda consultar: de Aubert, Nicole y Gaulejac, Vincent. (2017). *El coste de la excelencia*. Editorial Sapere Aude.

no es solo una ficción para la mayor parte de los sujetos, sino que promueve subjetividades narcisistas.

Sin embargo, este ideal transmite el mensaje que, si te entregas en cuerpo y alma, podrás alcanzar la promesa del éxito y cumplir las exigencias neoliberales. Bajo esta lógica perversa, triunfar es una cuestión meritocrática (Gerodetti y McNaught, 2017). La posibilidad de una ligera movilidad dentro de las posiciones del orden social hace que los sujetos puedan percibir un cierto tipo de poder o autoridad que les lleve a negar su posición social, fomentando así la fantasía de la individualidad (Hernando, 2018).

Esta estrategia es violenta, ya que quiénes ven favorecidas sus posiciones lo hacen a expensas de otrxs, legitimando la agenda neoliberal y auspiciando la reproducción social (Ulus, 2018). Sarah Banet-Weiser y Laura Portwood (2017) afirman que el avance político y económico de algunas mujeres privilegiadas que se identifican hoy como feministas es un frío consuelo para ese 99% (Arruza *et al.*, 2019) de cuerpos que siguen siendo explotados en beneficio del capitalismo patriarcal.

1.1.2. ¿Merely cultural?: esencialismo fenomenológico o la falacia divisoria entre lo material y lo cultural

Frente a la potencia del proyecto feminista y los discursos en torno al género, se vienen produciendo otros que argumentan que la política de izquierda ha abandonado, olvidado, a la clase trabajadora en aras de luchas sociales por el reconocimiento. Este supuesto olvido remite a una apelación divisoria entre “luchas materiales” y “luchas simbólicas”, una distinción que Antonio Gómez (2022) denomina como esencialismo fenomenológico, entendiéndolo como la delimitación hermética de dos lógicas de la esfera social.

El principal argumento es que el único proyecto verdaderamente emancipador es aquel que analiza la estructuración de clase social como eje exclusivo o, si se prefiere, primordial, de las desigualdades sociales. Los resultados de estas expresiones derivan en concebir las opresiones y desigualdades por género²³ como consecuencia secundaria y efecto de la lucha de clases, atribuyendo a las desigualdades y opresiones una causa meramente ideológica (Delphy, 1985).

Definimos estos posicionamientos como idealistas, en tanto que “idealismo es creer que la economía es material y el amor o el miedo meras abstracciones; idealismo es pensar que las luchas sindicalistas son materiales y las luchas feministas culturales” (Gómez, 2022, p. 33). Compartimos este planteamiento

²³ Christine Delphy escribe específicamente sobre mujeres, pero en este texto ampliamos sus desarrollos al concepto de género en un sentido relacional.

tratando de romper la ilusión idealista entre lo material y lo cultural, donde la segunda lógica es considerada de segundo grado, anteponiendo de forma peyorativa adverbios como “solamente” o “meramente”²⁴.

En numerosas ocasiones, la mirada estructural ha dado pie a un esencialismo fenomenológico que privilegia “lo objetivo” -la desigualdad de clase social-, sobre “lo subjetivo” -la desigualdad por sexo o género- sin tener en cuenta que nuestra existencia no deviene únicamente de la dimensión capitalista, sino también patriarcal (Mora, 2005), como hemos argumentado anteriormente²⁵.

Bajo una perspectiva relacional, toda posición social es el efecto de una red de relaciones. En este trabajo, analizamos específicamente la intersección del género con la clase social, entendiendo ambos conceptos desde la interacción y relación social. Cuando hablamos de clases sociales nos apoyamos en los desarrollos de Enrico Mora, quien desde su Tesis doctoral²⁶ ha propuesto una definición de clase social como interacción social en tanto que:

análisis histórico de las relaciones existentes entre quienes producimos nuestra vida en el momento en que la producimos, es decir, a las relaciones que establecemos los sujetos en la actividad de orientar las propias acciones para satisfacer nuestras necesidades [...] estas relaciones y vínculos que establecemos en la producción de la vida tienen la forma capitalista y patriarcal (Mora, 2005, pp. 6-11).

El argumento que tratamos llevar a cabo es que no es posible desligar el reconocimiento cultural de la opresión material, las luchas culturales de las materiales, pues están imbricadas:

¿Acaso no tiene una dimensión material la desigualdad de reconocimiento?
[...] ¿Y el dolor? ¿Es el dolor material si es referido a la economía y cultural
si se refiere a la identidad sexual o racial? El dolor sufrido luego de un

²⁴ Una de las autoras que han adjetivado de esta forma las luchas por el reconocimiento es Nancy Fraser. En su texto *La política feminista en la era del reconocimiento* sostiene que la cuestión de la representación es necesaria para detectar los patrones androcéntricos anclados en la cultura, pero su saturación ha ido acompañada de “una trágica pérdida” (Fraser, 2012, p. 271), pues “los logros más recientes del feminismo en el eje del reconocimiento habrían coincidido con un progreso estancado o un retroceso en el eje de la redistribución” (*ibid.*, 2012, p. 271). Prosigue esta autora afirmando que: “Es posible acusar también a las reivindicaciones de reconocimiento de ser «meramente simbólicas». Cuando se plantean en contextos de graves disparidades de posición económica, las reformas destinadas a armar la peculiaridad tienden a convertirse en gestos vacíos; como el tipo de reconocimiento que pone a las mujeres en un pedestal, constituyen una parodia de graves prejuicios, no una solución” (Fraser, 2015, p. 203). Frente a estas argumentaciones, Judith Butler responde a esta autora en su artículo *Merely Cultural*, que será explicado a continuación.

²⁵ En nuestro contexto, una obra que pudiera servir de ejemplo de dicha caricaturización es Bernabé, Daniel. (2018). *La trampa de la diversidad. Cómo el neoliberalismo fragmentó la identidad de la clase trabajadora*. Madrid: AKAL.

²⁶ Mora, Enrico. (2003). *Las clases sociales como forma de interacción social. Una estrategia de aproximación*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona.

accidente laboral como consecuencia de la falta de medios dispuestos por la empresa para ahorrarse costos, ¿es material o cultural? [...] Estar embarazada o “salir del armario” ha significado para muchas y muchos la expulsión de sus puestos de trabajo, esos despidos, ¿tienen causas materiales o culturales? Disponer de pisos sociales que alojen a mujeres maltratadas, ¿es una reivindicación material o cultural? (Gómez, 2022, p. 34).

Provocativamente, Judith Butler (1997) titula un artículo *Merely Cultural*, haciendo frente a los planteamientos dualistas, así como a las críticas en esta dirección de las que ha sido objeto su obra. Considera que la nostalgia -cuestión que trataremos en mayor profundidad a lo largo de estas páginas- a la que se aferra este posicionamiento ortodoxo, mitifica y falsea una supuesta unidad en la izquierda que sí ha acontecido en el pasado, siendo una forma de renovar el conservadurismo a través de deslegitimar los esfuerzos de movimientos y teorías sociales que luchan por un futuro radicalmente democrático.

Análogamente, en el marco de las teorías feministas pareciera darse una amnesia selectiva con respecto a todas aquellas feministas socialistas, materialistas, pero también psicoanalíticas, que vincularon la producción y distribución de bienes simbólicos y materiales con la producción de vida, realizando una crítica a la institución familiar como aquella que produce y reproduce las condiciones para sustentar el capitalismo patriarcal. Resistir a esta caricaturización: “se convierte en la base a partir de la cual desarrollar un impulso político más expansivo y dinámico. Esta resistencia a la «unidad» encierra la promesa democrática para la izquierda” (Butler, 2000, p.121).

1.1.3. La nostalgia y el retorno reaccionario

Frente al proyecto feminista, y alimentándose del esencialismo fenomenológico, a lo largo y ancho del mundo está aconteciendo un retorno reaccionario tanto en las instituciones como en la sociedad civil, que comenzó a visibilizarse cuando Donald Trump ganó las elecciones en Estados Unidos en el año 2016. Actualmente, la ultraderecha va más allá de organizaciones neonazis y de bandas callejeras violentas: es una opción democrática (Ramos, 2022), amparada tanto por instituciones como por organizaciones que van desde grupos de reflexión a conciertos de música, pasando por editoriales y mítines (Blee, 2020). Todas estas organizaciones tienen unos presupuestos en común: un marcado nacionalismo, la condena de la migración, el repliegue identitario, la islamofobia, la defensa de valores conservadores, y la distancia formal con respecto a experiencias pasadas del fascismo (Forti, 2021).

Este retorno reaccionario mitifica el pasado a través de una ilusión nostálgica. La nostalgia fue un término acuñado en el siglo XVII por el médico suizo

Johannes Hoffer para designar un anhelo patológico intenso por volver a la tierra natal. Durante el periodo de la industrialización dejó de ser entendida como enfermedad para designar un malestar cultural y, hoy día, es considerada como una emoción más (Tanner, 2020).

En un contexto de aparente cancelación del futuro, donde las crisis económicas y las climáticas se superponen, muchos sujetos se aferran a la nostalgia como estrategia de supervivencia mientras que el dispositivo de poder capitalista y patriarcal explota esta economía afectiva en beneficio propio. La nostalgia no es solo una emoción vinculada al recuerdo, sino al control: “nos ponemos nostálgicos cuando sentimos que perdemos el control, cuando las cosas parecen estar completamente *fuera* de control” (Tanner, 2022, pp. 12-13).

La nostalgia se desencadena al no encontrar atisbos de esperanza en el presente, ansiando un tiempo diferente que permite explicar el agón entre las fuerzas reaccionarias y las progresistas, entre los espectros neoconservadores y el proyecto feminista. El deseo – a veces devorado por la ansiedad- por un tiempo en el que el rumbo y los sentidos de la vida parecían estar bajo el dominio colectivo e individual ha llevado a culpabilizar del descontrol a los pobres, los migrantes, el colectivo LGTIQ+, el proyecto feminista y a las izquierdas:

La afirmación de que vivimos en el futuro y que, por tanto, los prejuicios deberían caer en el olvido queda desmentida por este filtrado de tiempo. Allí donde el tejido social está más desgastado, las ideologías obsoletas, a veces impregnadas de odio y cabalgando a lomos de la nostalgia, podrían abrirse camino. El pasado no se halla en algún sitio a nuestras espaldas, es un punto en un pañuelo arrugado y doblado sobre el ínfimo punto que ocupamos. Incluso la nostalgia podría compararse con un filtrado del pasado, un sentimiento que borbotea desde el fondo de una época en la que el tiempo no era un pretexto para justificar el progreso. Pero no todas las nostalgias son iguales. Lo que podría filtrarse al presente es un monstruo que todo el mundo creía enterrado en el pasado (*ibid.*, 2022, p. 63).

En función de qué defina una determinada nación, la mitificación nostálgica recaerá en el plano cultural, racial o religioso -o en todos ellos-, si bien una imagen es común: la familia patriarcal donde la figura materna es utilizada como símbolo e imagen de la nación. Según Ann-Kathrin Rothermel (2020), el deseo nostálgico por la vuelta a normas sociales de tiempos anteriores se erige frente a los miedos fragmentados. Miedos que se ensalzan frente a un Otro, por ejemplo, frente a las personas racializadas, las personas LGBTIQ+, las mujeres*, el proyecto feminista, o el miedo a la feminización de la cultura europea, tal y como quedó resumido en el manifiesto *2083: Una Declaración Europea de Independencia* de Anders Beirvik, terrorista noruego de extrema derecha.

Wendy Brown (2021) afirma que tres son las técnicas utilizadas para garantizar las reivindicaciones nostálgicas del pasado: (I) la limitación del poder legislativo para excluirlo de la capacidad de producir leyes y políticas de interés público; (II) la desacreditación de los discursos sobre justicia social a través de la argumentación de ser un “delirio totalitario” y (III) la ampliación de la transmisión moral más allá de las instituciones eclesíásticas y familiares. En esta diatriba, la autora dice que:

lo que está en juego son cosas tales como las normas heteropatriarcales y las formas de familia; las normas y enclaves raciales; la propiedad y la acumulación, la retención y transmisión de la riqueza –en resumen, todo lo que reproduce y legitima los poderes históricos y los órdenes de clase, parentesco, raza y género (*ibid.*, 2021, p. 150).

En Europa, las campañas antigénero comenzaron en el año 2000, siendo el Estado español el primer caso europeo, adquiriendo visibilidad en la arena pública cuando, en el año 2004, grupos católicos se manifestaron contra la ley del matrimonio de personas del mismo sexo (Aguilar, 2010). Algunos grupos católicos entienden, despectivamente, que el proyecto feminista es una ideología. El concepto de ‘ideología de género’, se originó en el Vaticano, concretamente en el Consejo Pontificio para la Familia en el año 2000 a través del documento *Familia, matrimonio y uniones de hecho*. En él, se argumentaba que el sexo biológico es la institución natural sobre la cual recae el matrimonio y la familia (Rodríguez, 2020).

Hoy día, el concepto de ‘ideología de género’ no es utilizado exclusivamente por grupos católicos (Patternotte y Kuhar, 2018), sino que se ha convertido en un concepto que ha encontrado su lugar en el imaginario colectivo, derivando en otras denominaciones misóginas e insultantes como feminazismo, femizombismo, o hembrismo, entre otras (Pérez, 2020).

El retorno reaccionario está ‘obsesionado’ con el género, siendo éste para la ultraderecha un metalenguaje para negociar diferentes condiciones sobre desigualdades sociales y relaciones de poder (Dietze y Roth 2020). Abiertamente, se opone al proyecto feminista y LGBTIQ+, a los Estudios de Género²⁷, a las políticas de género, así como a la inclusión en el campo educativo de temas de igualdad (Kováts, 2018) fomentando sentimientos, prácticas y relaciones sociales que se autoproclaman antifeministas, especialmente en el Este de Europa. En el Norte de Europa, las sociedades escandinavas son paradigmáticas, pues en países como Suecia, la igualdad

²⁷ Hungría los ha prohibido.

formal en materia de género se interpreta por la ultraderecha como una característica de superioridad cultural frente a otras sociedades (Pérez, 2020).

En el caso del Estado español, el discurso de la ultraderecha bebe de la dictadura franquista y su articulación con el conservadurismo religioso. El partido político VOX surge en el año 2013 e irrumpe con virulencia en las instituciones a partir del 2018, llegando a conseguir cincuenta y dos escaños en el congreso y cientos de diputados y concejales en autonomías y ayuntamientos (Ramos, 2022). VOX representa al proyecto feminista como un enemigo al que hay que combatir en guerra para reconquistar España. Entre otros discursos, realiza una reinterpretación de la Ley de Violencia de Género, entendiéndola como discriminatoria para los hombres, siendo la violencia para esta organización una cuestión de valores familiares representando a quienes han sufrido violencia de género como falsas denunciante (Cabezas, 2022).

Frente a esta vuelta reaccionaria, muchas son las voces que sostienen la reactivación del fascismo en Europa. Siguiendo a Sylvia Walby (2018), es importante mantener el concepto de fascismo en Europa, teniendo en cuenta actualmente que Europa no es fascista, pero que vuelva a serlo es un asunto abierto, es una posibilidad futura. Por eso, esta socióloga británica dice que pensar el futuro del proyecto feminista requiere reflexionar sobre si Europa está cayendo en cascada hacia el fascismo.

Para concluir el presente apartado, tomamos las reflexiones de Ulf Mellström (2017) basadas en argumentos que evidencian la restauración del patriarcado clásico a través de fuerzas reaccionarias, siendo la masculinidad una dimensión clave. Como expone Catarina Kinnvall (2015), aunque hay que tener en cuenta factores como la ocupación, la educación y la edad, lo cierto es que los varones son más propensos a votar a la ultraderecha, pues este movimiento está fuertemente vinculado con un renacimiento político masculino (Mellström, 2016). Es por ello que aquellas mujeres* participantes de este movimiento o votantes de los partidos políticos de ultraderecha son vistas como una anomalía o como un problema categórico (Downing, 2018). Michael Kimmel (2019, p. 28) denomina a los varones implicados en el retorno reaccionario como ‘hombres blancos cabreados’, definiéndolos como:

hombres que se sienten maltratados y traicionados por el país que aman, repudiados como bazofia en las cunetas de la autopista informativa. Suyas son las manos que levantaron este país. Y, suya, la sangre derramada para defenderlo. Sin embargo, sienten que ahora nadie les escucha: todo Dios se ha olvidado de ellos.

1.2. La producción de existencia: el poder y los sujetos

Hannah Arendt (1993, p. 39) hizo de la natalidad, del “hecho de que nacen seres humanos en el mundo”, un argumento filosófico que vincula, dependientemente, a los sujetos entre sí, pero también con el mundo social. Como sostiene Judith Butler (2021), necesitamos de brazos que nos transporten, de sonrisas que nos calmen, de manos que nos alimenten. Esta necesidad social nos forma como sujetos vulnerables e impresionables:

Quando hablamos de la formación del sujeto, siempre asumimos un umbral de vulnerabilidad e impresionabilidad que parece preceder a la formación de un “yo” consciente y deliberado. Eso solo significa que esta criatura que yo soy está afectada por algo exterior a sí mismo, entendido como un a priori, que activa y da forma al sujeto que soy (Butler, 2015, p. 11).

Aquello que nos constituye como sujetos es el poder, siendo no solo “una cuestión teórica, sino que forma parte de nuestra experiencia” (Foucault, 1998, p. 4). La caracterización del poder viene dada por poner en relación a sujetos o a categorizaciones de sujetos. El análisis del poder y de cómo se ejerce, remite al análisis de la construcción de subjetividades productivas para el capitalismo patriarcal, permitiendo analizar cómo las relaciones de poder en instituciones y organizaciones se han ido perfeccionando, por lo que la invisibilidad e inmaterialidad de las formas múltiples de ejercer poder y violencia es cada vez más difícil de detectar (*ibid.*, 1998). A continuación, desarrollamos con mayor profundidad cómo entendemos la formación del sujeto y cómo éste es producido y reproducido.

1.2.1. Constituirnos como sujetos

El realismo del capitalismo patriarcal tiene efectos en la psique de los sujetos, transmite unas ciertas formas de consciencia (Bernstein, 1990), es decir, cómo percibimos la realidad, cómo nos relacionamos y actuamos, pero también cómo nos posicionamos socialmente en el mundo:

Obligado a buscar el reconocimiento de su propia existencia en categorías, términos y nombres que no ha creado, el sujeto busca los signos de su existencia fuera de sí, en un discurso que es al mismo tiempo dominante e indiferente. Las categorías sociales conllevan simultáneamente subordinación y existencia (Butler, 2001, p. 31).

El sujeto es paradójico, ambivalente: “emerge simultáneamente como efecto de un poder anterior y como condición de posibilidad de una forma de potencia radicalmente condicionada” (*ibid.*, 2001, p. 25). El sujeto es una estructura en formación que, para Michel Foucault (1998), se lleva a cabo a través de tres modos de objetivación reiterativos: (I) los modos de investigación que se

otorgan a sí mismos el estatus de ciencia, estableciendo saberes considerados sagrados y saberes considerados profanos; (II) las prácticas divisorias que definen los límites sociales en función de ejes cartesianos y (III) las formas en las que un ser humano se convierte a sí mismo en sujeto a través de la adopción, reiteración o subversión de las formas y normas de organización social.

Esto quiere decir que el sujeto asume una forma pasada, presente y futura de actuación. El sujeto cobra vida cuando da cuenta de sí mismo a través de un relato narrativo que comienza en una relación social, pues en ese momento tiene lugar una reiteración no mecánica de procesos que modulan su conducta –sus prácticas, sus significados, sus reglas- superando una lógica determinista (Butler, 2009). El sujeto actúa y, por ello, conserva su posibilidad de emergencia –la sujeción al mundo social- pero cuya apropiación reflexiva puede modificar u oponerse a las normas. Las normas, las categorizaciones sociales, no solo permiten restituir el poder social, sino que al ser formativas son a su vez vulnerables (Butler, 2001).

Michel Foucault (1998) sostiene que “sujeto” hace referencia a las técnicas de poder que designan y organizan a los individuos en función de categorías, imponiendo una serie de normas que legitiman la distribución y reconocimiento de los sujetos. Las normas sociales dejan una marca en las subjetividades y en los cuerpos, nos forman:

Las normas actúan sobre nosotros en todas las direcciones, es decir, de un modo múltiple y a veces contradictorio; actúan sobre una sensibilidad a la vez que la conforman; nos empujan a sentir de una manera determinada, y esos sentimientos pueden penetrar incluso en nuestro pensamiento, ya que es muy posible que acabemos pensando en ellos. Nos condicionan y nos forman, y apenas han acabado con esa tarea comenzamos a emerger como seres pensantes y hablantes (Butler, 2015, p. 16).

Bajo las condiciones de existencia podemos negociar, hasta cierto punto, los términos y las clasificaciones sociales: la iterabilidad de los sujetos tiene como potencia la oposición y transformación de las condiciones sociales y las categorizaciones que les dan vida, si bien estamos ante un dilema repetido (Butler, 2001). A pesar de actuar para posibilitar una nueva forma de hacer, estamos precipitadamente inmersos en esas formaciones:

El hecho de actuar no nos libera a ninguno de nosotros de nuestras formaciones, a pesar de las protestas del alegre existencialismo. Nuestra formación no desaparece de pronto después de ciertos quiebres o rupturas; son importantes para la historia que contamos sobre nosotros mismos o para otros modos de autoconocimientos. La historia con la que rompí sigue ahí, y la ruptura se instala en mí aquí y ahora (Butler, 2015, p. 17).

La posibilidad de romper o desplazar ciertas normas que conforman los sujetos es solo posible a través de normas compensatorias en un campo de disputa político que acontecen en una determinada temporalidad:

El asunto se vuelve más complejo si uno genera la ruptura precisamente para poder sobrevivir (romper con aquello que te rompe). En tales situaciones, el “yo” padecerá respuestas conflictivas: como consecuencia de su ruptura con aquellas relaciones conformadoras, no sobrevivirá. La ambigüedad da cuenta de que el “yo” no se puede separar con facilidad de aquellas relaciones que hicieron al “yo” posible, pero también de la reiteración de aquellas relaciones y la posibilidad de ruptura que se integra como parte de la historia, como apertura a un futuro vivible (*ibid.*, 2015, p. 21).

La relación que el yo puede llegar a asumir consigo mismo es una pregunta abierta. El sujeto deviene reflexivo al exponer los límites epistemológicos y ontológicos de las normas existentes, manteniendo una relación crítica con ellas (Butler, 2009). Elvira Burgos (s.f) sostiene que bajo esta mirada la subjetividad o la identidad no son una realidad fija, estable o coherente, sino que son transdeseantes²⁸: están inacabadas, en constante formación:

Transdeseante como figura afirmativa de un poner en cuestión las normas dominantes que imposibilitan o dificultan el reconocimiento de deseos no normativos al tiempo que como una indagación autocrítica que persiga deshacer el propio yo desbaratando y subvirtiendo el sexismo y el heterosexismo que lo atraviesa en alguna medida incluso sin haber sido actitudes decididamente elegidas (*ibid.*, s.f, p.5).

Ello implica una aporía: estamos constituidos por el poder, pero podemos revelarnos, aunque sea circunstancialmente, de él.

1.2.2. Las relaciones de poder

El poder es una relación que es ejercida mediante la producción e intercambio de signos de “algunos sobre algunos otros” (Foucault, 1998, p. 14) cuya estrategia se superpone con el cuerpo social:

El poder debe analizarse como algo que circula o, mejor, como algo que solo funciona en cadena. Nunca se localiza aquí o allá, nunca está en manos de

²⁸ Que la subjetividad sea transdeseante tiene, en este Tesis doctoral, anclaje en los desarrollos psicoanalíticos. Siguiendo a José García (2013) nos aproximamos al deseo desde la perspectiva freudiana y lacaniana. Resumidamente, en la primera el deseo tiene su origen en una satisfacción originaria que el sujeto intenta repetir ya sea consciente o inconscientemente a través de la fantasía o lo sueños. El deseo, no obstante, posee una serie de impedimentos para su realización pues el objeto es prohibido a través de la instauración de la Ley que debiera ser asumida bajo el principio de realidad. En la segunda, el deseo toma entidad desde la falta y responde al discurso del Otro como representante, siendo, en primer término, el deseo de reconocimiento; deseo de deseo.

algunos, nunca se apropia como una riqueza o un bien. El poder funciona. El poder se ejerce en red y, en ella, los individuos no solo circulan, sino que está siempre en situación de sufrirlo y también de ejercerlo. [...] el poder transita por los individuos, no se aplica sobre ellos (Foucault, 2022, p. 239).

El poder emerge en relación y en acción: “no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras” (Foucault, 1998, p. 14). El ejercicio del poder actúa en el campo de la posibilidad: posibilita -e imposibilita- un conjunto de acciones. El ejercicio del poder determina una manera de actuar, que será convertida en un proceso de normalización de la subjetivación. Se trata de un modo de gobierno en tanto que designa modos de dirigir la conducta de grupos sociales y de sujetos: “gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros” (*ibid.*, 1998, p. 15).

La orientación de la acción y de la subjetivación se realiza a través de una multiplicidad de formas que no únicamente atiende los efectos del poder desde una visión jurídica que los identifica con una ley represiva, que dice “no” (Foucault, 2022). En palabras del autor:

Lo que hace que el poder persista, que se lo acepte, es que no pesa solo como una fuerza que dice no, sino que, de hecho, atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discurso. Hay que considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social, mucho más que como una instancia negativa cuya función es reprimir (*ibid.*, 1998, p. 29-30).

Las relaciones de poder lo invisten todo y el gobierno de los sujetos es vinculante a la vida en sociedad, pues no es posible vivir por fuera de relaciones de poder y, por eso, todo es político: “decir que ‘todo es político’ es expresar esa omnipresencia de las relaciones de fuerza y su inmanencia a un campo político, pero es asignarse la tarea aún apenas esbozada de desenredar esa madeja indefinida” (Izquierdo, 1998, p. 185). Para Michel Foucault, el análisis de las relaciones de poder ha de tener en cuenta los siguientes presupuestos:

- El sistema de diferenciaciones que legitima acciones y categorías sociales en función del estatus o los bienes –ya sean simbólicos o materiales–.
- Los objetivos que persiguen aquellos sujetos que ejercen el poder, como “mantener privilegios, acumular ganancias, hacer funcionar la autoridad estatutaria, ejercer una función o un oficio”
- Las modalidades instrumentales a través de las cuales el poder es ejercido. Abarcan desde el uso de la violencia, el uso de la palabra, o reglas explícitas o implícitas, entre otras.

- Las formas de su institucionalización a través de diferentes organizaciones, como las familiares, escolares o militares.
- Los grados de racionalización que derivan de la elaboración, transformación y organización de los ejercicios del poder en función de cada situación.

Que las relaciones de poder cimienten el mundo social no quiere decir que haya un principio que domine la sociedad en su totalidad, pues toda relación de poder implica una estrategia de lucha por “la rebeldía de la libertad” (*ibid.*, 1998). Dicha rebeldía supone aproximarse al poder como una red de intereses que pueden llegar a ser contradictorios, creándose momentos y espacios para interrumpir su ejercicio (Serra, 2018):

Que el poder no tenga ningún espacio fuera de él significa que los medios de los que la política puede servirse para cambiar el mundo nunca serán medios limpios de relaciones de poder [...] la transformación del mundo solo sería posible volviendo al poder contra sí mismo [...] es decir, conociendo y aprovechando sus contradicciones (*ibid.*, 2018, pp. 36-37).

Una rebeldía que permite desvelar las relaciones de poder y sus límites: “esa lucha en las condiciones no elegidas de la propia vida –una agencia- también es posible, paradójicamente, gracias a la persistencia de esta condición primaria de falta de libertad” (Butler, 2009, p. 33). No estar de acuerdo, desplazar o subvertir las normas sociales, individual o colectivamente, puede llevar aparejada una comprensión crítica y ética pero también un movimiento corporal (Butler, 2020):

El “yo” no tiene una historia propia que no sea también la historia de una relación –o un conjunto de relaciones- con una serie de normas [...] si el “yo” no está de acuerdo con las normas morales, esto solo significa que el sujeto debe deliberar acerca de ellas y que parte de la deliberación entrañará una comprensión crítica de su génesis social y su significado (Butler, 2009, p. 19).

Apunta Elvira Burgos (2013, p. 209):

Los mecanismos culturales de poder que enmarcan las vidas corporales no solo las alumbran o las invisibilizan sino que son instrumentos que constituyen nuestros cuerpos, aquello que es o no una vida. Y cómo sean estos marcos y cómo actúen, de qué modo y cómo constituyen la vida corporal que somos, tiene consecuencias en el ámbito de la ética y la política; favorecen o impiden nuestra responsabilidad para con las otras personas; posibilitan o no que las políticas estatales protejan nuestras vidas y las impulsen hacia su prosperidad.

Esta comprensión crítica y ética la entendemos desde la propuesta del discurso valiente, que supone una revisión del concepto de parresía propuesto por

Michael Foucault. Para Judith Butler (2020), el discurso valiente es la emisión, individual o colectiva, de una expresión política que es considerada veraz y que pone en riesgo a quiénes lo emiten debido a que están bajo el poder de un otró. Su expresión política puede manifestarse “en forma de discurso, gesto, movimiento, poniendo en primer plano el cuerpo como escenario de contienda política, o una forma expresiva” (*ibid.*, 2020, p. 16) El discurso valiente no es una aptitud heroica que expresa un sujeto, sino que:

deviene un rasgo y efecto de las relaciones sociales, en particular de las relaciones de solidaridad; se transmite entre la gente, y surge precisamente de las relaciones sociales, de los lazos entre personas, del espacio y la ocasión de sus interrelaciones (*ibid.*, 2020, p. 23).

En esta Tesis doctoral, nos preguntamos sobre las formas de democratizar radicalmente las relaciones sociales a través de la pregunta butleriana *qué mundo merece la pena ser vivido* y que tratamos a través de la teoría de Chantal Mouffe.

1.3. Qué mundo merece la pena ser vivido o cómo democratizar radicalmente el mundo social que habitamos

La democracia no es, exclusivamente, una forma de gobierno institucional, sino una forma de ordenar, material y simbólicamente, las relaciones sociales. La democracia es la forma en la que se organiza, políticamente, la coexistencia humana (Mouffe, 2016).

Chantal Mouffe propone un modelo de democracia agonístico que acepte las diversas interpretaciones del mundo social y que, quizá, renuncie a la posibilidad de establecer un consenso racional. En este sentido, se trata de transformar las relaciones antagónicas en agonísticas aceptando el punto de vista del adversario en tanto que enemigo legítimo.

La democracia agonística exige aceptar la imposibilidad de erradicar los conflictos pues las divisiones son inherentes al ejercicio político, siendo necesario decidir en qué lado de la confrontación un sujeto o una colectividad se posiciona. No se trata de la erradicación total del consenso, sino de entender que éste es conflictivo pues confronta las diferentes formas de entender los principios ético-políticos. Considerar que puede llegar a darse una resolución final y cerrada de los conflictos pone en riesgo el proyecto democrático, puesto que lleva implícito la idea de la superación del pluralismo (*ibid.*, 2016).

El pluralismo no es un conjunto de diferencias que hayan de ser aceptadas, sino que ha de ser un principio axiológico: ha de cuestionar los efectos excluyentes de todo intento de unanimidad y homogeneidad. Sin embargo, no remite a

aceptar la existencia de un pluralismo sin límites que ponga en valor todas las diferencias mediante la confirmación de sus discursos, puesto que algunos discursos se han construido mediante la subordinación o exclusión de sujetos y grupos sociales (*ibid.*, 2016).

Insistir en la necesidad de no clausurar los conflictos configura las bases de una democracia radical y plural, permitiéndonos definir el tipo de sociedad y de comunidad política al que aspiramos (Mouffe, 2013) haciendo posible distinguir entre “aquellas diferencias que existen, pero no debieran existir y las diferencias que no existen, pero deberían existir” (Mouffe, 2016, p. 38). Pensar la ciudadanía democrática plural implica la superación de considerar a los sujetos como anteriores, independientes, a la sociedad, como si poseyeran derechos naturales al ser agentes racionales. Esta forma de entender los sujetos obvia las relaciones de poder, la importancia del lenguaje en la creación de subjetividad, así como las estructuras de carácter histórico que moldean la cultura y posibilitan la acción.

Pensar la ciudadanía democrática plural significa alejarnos de cualquier modo esencialista de entender las subjetividades, abordando la multiplicidad de formas de subordinación que existen en las relaciones sociales enmarcadas en estructuras sociales (Mouffe, 2013). Para ello, Chantal Mouffe (1993) propone el concepto de cadena de equivalencias en tanto que establecimiento de una relación contingente entre varias posiciones subjetivas.

Esta cadena de equivalencias es una concepción de ciudadanía que multiplica los valores democráticos al reconocer el conjunto de relaciones sociales como múltiples, contradictorias y precarias (Mouffe, 2016). No se trata solo de establecer alianzas entre proyectos sociales, sino de construir un “nosotrxs” que forzosamente sea heterogéneo y plural, permitiendo la articulación de los diferentes principios democráticos (Mouffe, 2013). La cadena de equivalencias son el eje del modelo democrático radical, debido a que nos pueden permitir ir más allá de la identidad y proyectar la posibilidad de un futuro, sin por ello ultimarlos. En palabras de Judith Butler (2006, p. 65):

Vivir es vivir una vida políticamente, en relación con el poder, en relación con los otros, en el acto de asumir la responsabilidad del futuro. Sin embargo, no es conocer de antemano la dirección que va a tomar, ya que el futuro, especialmente el futuro con y por los otros, requiere una cierta capacidad de apertura y de desconocimiento; implica ser parte de un proceso cuyo resultado ningún sujeto puede predecir con seguridad. También implica que habrá y deberá estar en juego cierta combatividad y discusión sobre el rumbo. Debe haber discusión para que la política sea democrática. La democracia no habla al unísono; sus aires son disonantes y son necesariamente así.

La responsabilidad del futuro está fundamentada en un mundo preexistente: un mundo que se presenta a las nuevas generaciones, un mundo viejo que ha ido construyéndose generación tras generación, por los vivos y por los muertos (Arendt, 1993). A través de la selección, transmisión y preservación de aquello que es considerado valioso y aquello que ya no lo es, el mundo viejo entra en reajuste, en diálogo entre ‘los nuevos’ y ‘los viejos’:

Por estar hecho con manos mortales, el mundo se desgasta; y por cambiar continuamente sus habitantes, corre el riesgo de volverse tan mortal como ellos. Para preservar al mundo frente a sus creadores y habitantes tiene que ser constantemente reajustado [...] Nuestras esperanzas siempre dependen de lo de qué novedoso aporte cada generación; más precisamente porque solo en eso podemos basar nuestras esperanzas, lo destrozamos todo si intentamos controlar eso nuevo para que podamos, los viejos, imponer cómo haya de ser (*ibid.*, 2018, p. 50).

Los sujetos se hallan envueltos en la vorágine de dos fuerzas infinitas: la del pasado y la del futuro. El presente es el escenario donde ambas fuerzas chocan, colisionan, dando origen a una tercera fuerza:

La diagonal resultante cuyo origen sería el punto donde las fuerzas chocan y sobre el que actúan. Esta fuerza oblicua se diferencia en un sentido de las dos que la generan. Las dos fuerzas antagónicas no tienen un límite en su origen, ya que una proviene de un pasado infinito y la otra de un futuro infinito; pero, aunque carecen de un comienzo conocido, tienen un fin: el punto en que chocan. Por el contrario, la fuerza oblicua tiene un origen precioso, porque nace en el punto de colisión de las fuerzas antagónicas, pero no tiene fin, ya que es el resultado de la acción conjunta de dos fuerzas cuyo origen es el infinito (Arendt, 2018, pp. 15-16).

Anclarse al pasado, negar las posibilidades que realizan nuevas generaciones supone una violencia ética pues eclipsa el futuro a través del pasado; impone un anacronismo que persiste en el presente; revive el pasado en el presente (Butler, 2009) y lo proyecta hacia el futuro. Una violencia que es:

Una reacción frente a los progresos que hemos hecho, y eso significa que debemos seguir avanzando y aceptar que se trata de una lucha continuada, una lucha en la que los principios fundamentales de la democracia, la libertad, la igualdad y la justicia están de nuestro lado (Butler, 2021, p. 47).

Desde nuestro posicionamiento epistemológico apostamos por un futuro radicalmente democrático, siendo conscientes que “algunos dirán que es imposible, o poco realista, pero eso, desde luego, no es motivo para desecharlo como idea, como experimento ético, como imaginario sin el cual se haría imposible vivir” (Butler, 2020, p. 67).

El concepto de *hauntologia* -traducido por Marta Echaves como ‘acechanza’ para que adquiriera sentido en nuestro contexto- esgrime dos direcciones

posibles: lo que ya no es, pero permanece como un fantasma acechante o como aquello que todavía no ha ocurrido. Este segundo sentido del término se construye a través de un duelo fallido; la negación del fantasma por abandonarnos permite imaginar más allá del realismo capitalista patriarcal, reanudando procesos de democratización plurales al luchar por los futuros perdidos (Fisher, 2019b).

LA PRODUCCIÓN DE EXISTENCIA A TRAVÉS
DEL GÉNERO: DEL FRACASO DE LA IDENTIDAD
AL EXTRAÑAMIENTO EN EL TRABAJO

CAPÍTULO 02

Mark Fisher (2019, s.p) ha denominado ‘el castillo del vampiro’ a un lugar, una configuración, especializada en arrinconar a los sujetos en categorías identitarias:

donde [los sujetos] son definidos para siempre en términos establecidos por el poder dominante, paralizados por la conciencia de sí mismo y aislados por una lógica solipsista que insiste que no podemos comprendernos mutuamente excepto si pertenecemos al mismo grupo de identidad.

Dentro del castillo del vampiro es común escuchar o enunciar que se es un género o una sexualidad determinada. También es frecuente responder o realizar la pregunta ¿estudias o trabajas?²⁹ haciendo del empleo otro bastión identitario. Bien en las torres o en el patio de armas, dentro del castillo del vampiro nos presentamos -deseamos ser representadas y reconocidas- en función de estos ejes que, en la cotidianeidad de nuestros días, confieren un sentido a nuestra vida. En ambos casos se produce una ficción identitaria que puede llegar a invisibilizar la distribución diferencial de posiciones sociales y sus efectos, enmascarando desigualdades.

Teniendo en cuenta que “no hay identidades, sólo deseos, intereses e identificaciones” (*ibid.*, s.p, 2019) en el presente capítulo analizamos el género como aparato regulador que distribuye y selecciona las normas que confieren inteligibilidad a los sujetos. Esta regulación la explicamos a través de la producción de existencia psíquica y material que, como ya hemos desarrollado anteriormente, están interrelacionadas.

Nos servimos principalmente de la teoría de género de Judith Butler (2007) para dar cuenta de cómo el género es una práctica que se corporaliza y que, en nuestra cotidianeidad, nos resulta como una suerte de reflejo ante el espejo, como una fotografía que, una vez revelada, olvidamos el momento artificioso en el que fue tomada, creando una ilusión de naturalidad y de identidad. Puede ser que esta ilusión se performativice a través de la categoría de ‘hombre’ o de ‘mujer’, que se performativice a través de unos patrones de femineidad o masculinidad, pero también puede ser que ni estas categorías ni estos patrones permitan vivir una vida habitable.

El aparato regulador de género también produce existencia material, sirve para seleccionar y distribuir bienes simbólicos y materiales. En el capitalismo patriarcal, qué es considerado trabajo y qué no nos permite acceder a cómo la

²⁹ Guiño al título del artículo: Horcas, Vicent y Giménez, Elena. (2017). ¿Estudias o trabajas? La toma de decisiones en los itinerarios formativos de jóvenes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 139-157.

especialización de las tareas, así como su división social y sexual revisten un ropaje técnico que trata de ocultar motivos políticos, culturales y morales.

Tanto la producción de existencia subjetiva como material a través del género pueden producirse a través de violencias en tanto que mitos prescriptivos sobre los patrones inteligibles e ininteligibles de género y sus formas de establecer y asegurar una jerarquía. Frente a estas violencias, proponemos un mundo que revalorice la interdependencia y vulnerabilidad, ya que es imposible escapar, estar por fuera, del mundo social que habitamos. En este sentido, la economía feminista de ruptura nos permite pensar en un decrecimiento y una renta universal que pueda permitir asegurar la vida en presente y el futuro, asegurando la satisfacción de necesidades no solo para algunos cuerpos.

2.1 La producción de existencia subjetiva: performativizar el género

El género es algo que hacemos en una relación social –con un otrx real o imaginarix- al habitar el mundo a través de actos comunicativos y corporales. Esta posición teórica se aleja de argumentos y discursos deterministas puesto que, al hacer el género, hay posibilidades de replantear lo que es invocado como inteligible y como ininteligible a través de la agencia, rehaciendo la definición de qué se considera propiamente humano (Butler, 2007).

Según esta autora, el género actúa como un aparato regulador de la sociedad cuyas normas, actualmente, se rigen por una matriz que trata de instaurar y mantener una suerte de coherencia entre sexo, género y deseo. Esta matriz construye la inteligibilidad de los sujetos en función de la diferencia sexual y la heterosexualidad, pero también la ininteligibilidad de aquellos que subvierten dichas normas puesto que, a fin de cuentas, su subversión muestra los límites regulatorios que refuerzan y naturalizan la heterosexualidad y la dominación masculina (*ibid.*, 2007) o, en términos de Raewyn Connell, el dividendo patriarcal³⁰.

Desde un sentido foucaltiano, Judith Butler (2006, p. 69) define el género como una norma reiterada que “opera dentro de las prácticas sociales como estándar implícito de la normalización. El género es un aparato que regula los parámetros de los sujetos que van a ser inteligibles, invisibilizando su contingencia”.

Inicialmente, cuando un cuerpo gestante responde a la pregunta ¿es un niño o una niña? La respuesta -a no ser que se produzca un discurso crítico con el binarismo de género y la diferencia sexual como estructura social- transita de la categoría sin marca de género ‘bebé’ a ‘niño’ o ‘niña’. Esta contestación se

³⁰ Este concepto será desarrollado en el siguiente capítulo teórico.

fundamenta en los rasgos físicos de la anatomía sexual que “parecen en cierto modo estar allí, en el extremo lejano del lenguaje, no marcados por un sistema social” (Butler, 2007, p. 225). Una enunciación que será reiterada y que, siguiendo la matriz de inteligibilidad, feminizará a la niña y masculinizará al niño para poder establecer una frontera e inculcar repetidamente la norma (Butler, 2002). Esto implica que:

No podemos persistir sin normas de reconocimiento que sostengan nuestra persistencia: el sentido de la posibilidad que me pertenece debe primero ser imaginado desde algún otro lugar antes de que yo pueda imaginarme a mí misma (Butler, 2006, p. 56).

El género actúa como “precondición para producir y sostener una humanidad que se pueda descifrar” (*ibid.*, 2006, p.27), es aquello que produce al sujeto, pero no lo determina. A su vez, distribuye y selecciona el reconocimiento de los sujetos en función de normas reguladoras. Quienes son distinguidos inteligiblemente alcanzan cierto orden de existencial social, mientras que algunos humanos son leídos bajo esta matriz como menos humanos; su reconocimiento se pugna en la arena cultural y social, estableciendo “quién reúne los requisitos de lo que se reconoce como humano y quién no” (*ibid.*, 2006, p. 15). Las normas definen así su exterior constitutivo:

Un exterior constitutivo o relativo está compuesto, por supuesto, por una serie de exclusiones que, sin embargo, son interiores a ese sistema como su propia necesidad no tematizable. Surge dentro del sistema como incoherencia, como desbarajuste, como una amenaza a su propia sistematicidad (Butler, 2002, p. 71).

Los discursos restrictivos de la matriz de inteligibilidad operan a través de idealizaciones que, a menudo, establecen visiones normativas de lo masculino y lo femenino en tanto que dictan los modelos más deseables a corporalizar que, por otra parte, “nunca son del todo habitados por nadie” (Butler, 2001, p. 160). El género como aparato regulador de la sociedad es un dispositivo que los sujetos nunca consiguen habitar enteramente. Bajo las palabras de la autora:

Lo abyecto designa aquí aquellas zonas “invisibles”, “inhabitables” de la vida social que están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invivable” es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos (Butler, 2002, p. 20).

La definición del exterior constitutivo es, hasta cierto punto, un ejercicio violento, puesto que establece criterios de selección que acaban suprimiendo formas de vivir que son consideradas un rechazo, pero también una amenaza, a las convenciones sociales:

En realidad, la construcción de género opera apelando a medios excluyentes, de modo tal que lo humano se produce no solo por encima y

contra lo inhumano, sino también a través de una serie de forclusiones, de supresiones radicales a las que se les niega la posibilidad de articulación (*ibid.*, 2002, p. 26).

Los cuerpos y los géneros ininteligibles suscitan prohibiciones o ansiedad de género en tanto que, en ocasiones, inspiran terror hacia el deseo homosexual (Butler, 2001) o hace cuestionarnos: ¿qué implica vivir dentro de las normas? ¿Y por fuera de ellas? ¿Soy lo suficientemente femenina? ¿Soy lo suficientemente masculino? ¿Lo estaré haciendo correctamente? En palabras de Judith Butler (2006, p. 14), el género es una ficción reguladora: “el género es el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino, aunque también podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan”.

Aquellos sujetos que exceden las normas, los modelos normativos, muestran que los límites del mundo social, de lo considerado real, no dejan de ser un régimen de verdad que puede -y debe- ser discutido éticamente. Lo trans*, lo cuir, lo *butch*, lo *femme*, lo drag, lo gay, lo bisexual... nos muestra que el género puede desplazarse más allá del binarismo y del dimorfismo sexual no tanto para cuantificar cuántos géneros pueden coexistir, sino para alterar el sistema cartesiano, propio del Norte Global y del sistema de género como poder regulador (*ibid.*, 2006).

Exponer que el género o la sexualidad es una cuestión de identidad, hablar de género o de sexualidad anteponiendo el adjetivo posesivo y sustantivo ‘mi’ es, para esta autora, un callejón sin salida o una ficción. Ni los géneros ni las sexualidades son del todo “nuestras”, puesto que tienen una impronta social: “sujeto al género, pero subjetivado por el género, el “yo” no está ni antes ni después del proceso de esta generización, sino que sólo emerge dentro y como la matriz de las relaciones de género mismas” (Butler, 2002, p. 25).

Como hemos expuesto en el capítulo anterior, la impronta social del mundo que habitamos no ejerce un control fatalista sobre los sujetos. Nacemos en un mundo con unas normas sociales que no hemos elegido, pero esto no quiere decir que nuestra única opción sea suscribirse a ellas perpetuamente. Precisamente, la regulación de los sujetos a través del género es la fuerza y condición para volverse en contra de las normas reguladoras. La subversión reside en la debilidad de la norma, en su contingencia (*ibid.*, 2002).

2.1.1. Performar el género a través de los cuerpos

Cuando decimos que somos género no estamos señalando una suerte de esencia personal, sino que, en ese preciso momento, estamos haciendo género, devenimos aquello que invocamos: es una práctica discursiva que produce

aquello que nombra, teniendo efectos materiales y corporales. En este sentido, es representado, reidealizado y reinstituido –recontextualizado, en términos bernstenianos- en los rituales sociales diarios de las diferentes organizaciones siendo el patrón legítimo, el principio de comparación entre el grupo que coexiste en un contexto o en un momento dado (*ibid.*, 2002).

La propuesta de esta autora retoma la frase célebre de Simone de Beauvoir “no se nace mujer, sino que se llega a serlo” para señalar su radicalidad: “la acción de convertirse es el vehículo para el género” (Butler, 2006, p. 101) desvelando que el género es un acto performativo en tanto que:

Una forma de hacer, una actividad incesante performada, en parte, sin saberlo y sin la propia voluntad, sin que ello implique que sea una actividad automática o mecánica, sino que es una práctica de improvisación en un escenario constrictivo (*ibid.*, 2006, p. 13).

El concepto de la performatividad de género ha sido ampliamente criticado, malinterpretando y parodiado como una acción voluntariosa que depende únicamente del propio individuo. Por ejemplo, Pierre Bourdieu (2006) dice que la propuesta de Judith Butler se reduce a una elección como quién elige de buena mañana la ropa que va a vestir y que, por tanto, cada día podemos llegar a escoger qué género llevar a cabo –si es que tenemos capital económico para ello, añadiremos nosotras-.

Este tipo de críticas pasan por alto que la performatividad no es un acto deliberado en un momento determinado, no es aquello que se hace de forma singular, aislada del resto de acciones, tampoco es una capitalización de los cuerpos y las acciones o un mero consumo (Butler, 2002). Interpretar que el género es performativo como una decisión o un atrevimiento individual y voluntarioso es omitir o simplificar que la performatividad deviene iterable, deviene acción. La autora lo define como: “una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente” (Butler, 2007, p. 17). Dicho de otro modo:

La performatividad no puede entenderse fuera de un proceso de iteración, un proceso de repetición regularizada y obligada de normas. Y no es una repetición realizada por un sujeto; esta repetición es lo que habilita al sujeto y constituye la condición temporal de ese sujeto. Esto implica que la realización no es un “acto” o evento singular, sino que es una producción ritualizada, un rito realizado bajo presión y a través de la restricción pero sin determinarla (Butler, 2002, pp. 145-146).

Este ‘hacer repetidamente’ es un quiasmo entre los actos comunicativos y los actos corporales. Un aspecto crucial del acto del habla es que no solo se realiza a través del cuerpo, sino que además constituye la presentación del mismo:

En las relaciones y prácticas sociales se da una transferencia: es una cuestión de cómo se intercambia el lenguaje, pero debido a que el lenguaje es hablado, se trata siempre de una cuestión de cómo los cuerpos orquestan un intercambio, incluso cuando están sentados o tumbados y quietos [...] El momento relacional llega a estructurar el habla, de manera que se habla a otro, en la presencia de otro, a veces, a pesar de otro (*ibid.*, 2002, pp.244-246).

Posiblemente, el sentido que expresamos al decir que somos género no sea una mimesis de cómo actuamos: “es en este sentido que los significados del cuerpo exceden las intenciones del sujeto” (Butler, 2006, p. 282). La performatividad de género es entonces un acto teatral, conformado por lenguaje y cuerpo, que puede producirse más allá de los límites binarios de la matriz de inteligibilidad. Al ser reificado, toma una apariencia de sustancia que es estilizada a través del cuerpo y que no puede ser ni interiorizada ni performativizada eternamente, al menos no sin contradicciones. Su resultado deviene en una corporalización que es, a su vez, la figura de un cuerpo determinado³¹.

A través del cuerpo, el género y la sexualidad se exponen a otros sujetos y, por tanto, los cuerpos implican vulnerabilidad, agencia y mortalidad: “la piel y la carne nos exponen a la mirada de los otros, pero también al contacto y a la violencia” (*ibid.*, 2006, p. 41). De esta forma, los cuerpos tienen una dimensión pública de la que no pueden escapar.

Desde la perspectiva de Raewyn Connell, y de forma similar a Judith Butler, el género se produce y reproduce a través de prácticas y relaciones sociales vehiculadas por los cuerpos, involucrando “manos para hacerlas, ojos para observarlas, piel para sentirlas, cerebros para razonar y para sufrir” (Connell, 2015, p. 18). La autora plantea “la imposibilidad de escapar del cuerpo” (Connell, 2007, p. 83) frente al determinismo biológico y cultural debido a las complejas relaciones que existen entre los cuerpos y los procesos sociales. Los cuerpos son el eje central para poder interpretar culturalmente el género, así como son los dispositivos que permiten comprender la subjetivación:

Las prácticas que se reflejan en el cuerpo y se derivan del mismo no se dan en el interior de los individuos. Involucran relaciones sociales y símbolos; y también pueden involucrar instituciones sociales a gran escala. [...] Gracias a las prácticas que se reflejan en el cuerpo y se derivan del mismo no solo se forman vidas particulares, sino también el mundo social (*ibid.*, 2007, p. 99).

³¹ La fotografía del arquetipo de estudiante que accede a la familia profesional de TYMV que presentamos en la introducción está siendo ampliamente analizada en este sentido junto con Almudena A. Navas Saurin, Esther González Gea, Raquel Baixauli Romero y Míriam Abiétar López.

El género y, por ende, los cuerpos, no son atemporales, sino todo lo contrario: “implican vastos procesos formativos ineludiblemente históricos, tanto creativos como violentos, en los cuales cuerpos y cultura están igualmente en juego y se transforman constantemente, en ocasiones hasta la destrucción” (Connell, 2015, p. 31). Como afirma Raewyn Connell (2007, p. 88):

Es imposible olvidarse del cuerpo [...] sin embargo, esto no quiere decir que sea algo fijo. El proceso corporal, al insertarse en los procesos sociales, se vuelve parte de la historia (tanto personal como colectiva) y un posible objeto de la política.

Esta perspectiva resalta no solo el carácter performativo del género, sino su carácter ontoformativo, es decir, su producción y reproducción a través del tiempo (Connell, 2015). Si la norma de género está siempre presente en las prácticas sociales, ya sea delicada o intensamente, estableciendo los procesos de normalización del mismo, ¿cuáles son las normas que legitiman los ideales de masculinidad³²? Si el género es performativo, ¿cómo se performativizan las masculinidades?

Al performativizar, bien sea las normas de género bien sus desplazamientos o subversiones, ponemos en juego nuestros cuerpos, pero también nuestras subjetividades: performativizar el género en el orden social que habitamos tiene consecuencias para la distribución de bienes físicos y simbólicos. Los efectos del capitalismo patriarcal se distribuyen diferencialmente entre las posiciones de clase social, género, racialización y capacidad -entre otras-, legitimando la precarización de ciertas vidas y de ciertos cuerpos: la vida es cada día más difícil para todxs, si bien el agotamiento, el desgaste físico y psíquico, es heterogéneo y depende de las posiciones sociales. Reconocer estos efectos nos permitirá aproximarnos y tratar de reconocer cuándo y por qué los sujetos defienden, mantienen o descartan ciertas posiciones subjetivas.

2.1.2. Desplazamiento y subversión: más allá de la norma

El aparato regulador del género socaba las formas habitables de vida y, a través de la agencia, es posible performar el género de modo que las normas de género se desplacen o se subviertan. Esta agencia está llena de paradojas, contradicciones, que a su vez la hacen posible, pero que, en cualquier caso, han de entenderse como un cuestionamiento, una crítica a las restricciones de qué es considerado humano, pudiendo: “abrir la posibilidad de modos diferentes de vida, no para celebrar la diferencia en sí misma, sino para establecer

³² Destacamos esta forma de performar el género por ser el objeto de estudio de esta Tesis doctoral.

condiciones más incluyentes que cobijen y mantengan la vida que se resiste a los modelos de asimilación” (Butler, 2006, p. 17).

No se trata de desplazar o subvertir el género sin propósito político más allá del propio goce o de multiplicar asépticamente las posiciones sociales de género. La propuesta del desplazamiento o la subversión está ligada a la producción de una relación crítica con el dispositivo de género en tanto que normalización de su performatividad; de la necesidad de articular una alternativa que democratice qué se considera humano:

Permanecer por debajo de la inteligibilidad tiene ciertas ventajas, si se entiende la inteligibilidad como aquello que se produce como consecuencia del reconocimiento de acuerdo con las normas sociales vigentes. Ciertamente, si mis opciones son repugnantes y no deseo ser reconocido dentro de un tipo de normas, entonces resulta que mi sentido de supervivencia depende de la posibilidad de escapar de las garras de dichas normas a través de las cuales se confiere el reconocimiento. Puede ser que mi sentido de supervivencia dependa de la posibilidad de escapar de las garras de dichas normas a través de las cuales se confiere el reconocimiento. O puede ser que mi sentido de pertenencia social se vea perjudicado por mi distancia con respecto a las normas, pero seguramente dicho extrañamiento es preferible a conseguir un sentido de inteligibilidad en virtud de normas que tan sólo me sacrificarán desde otra dirección (ibid., 2006, p.15).

Cuando preguntan a Judith Butler de qué sirve incrementar las posibilidades de género, ella contesta que no se trata de un lujo, sino de algo tan crucial como el pan, pues se trata del establecimiento de formas más incluyentes que permitan vivir. Por otro lado, advierte que esta pregunta rara vez será planteada por quien sepa los significados y los efectos de vivir en un mundo social que te lee como imposible, ininteligible, ilegítimo (Butler, 2007).

Para muchos sujetos, desplazar o subvertir las normas de género, tratar de escapar de su normalización, es condición de reconocimiento y de habitar la propia existencia. Otras veces, más que producirse un desplazamiento o una subversión, acontece una ambivalencia que tensiona las normas de género. En cualquier caso, se está produciendo, consciente o inconscientemente, una demanda por transformarlas, por incorporar un nuevo léxico, por establecer unas nuevas prácticas y relaciones sociales que reconozcan las complejidades del género (Butler, 2006).

El desplazamiento o la subversión ponen en duda la normatividad de género y la frontera establecida por la matriz de inteligibilidad. Desnaturaliza y evidencia que ésta tiene un origen social y, por tanto, es susceptible a la transformación; puede haber otras formas de generizar las subjetividades, de performativizar el

género. En cualquier caso, para construir un mundo radicalmente democrático es necesario:

Cesar de legislar para todas estas vidas lo que es habitable solo para algunos, y, de forma similar, abstenerse de proscribir para todas las vidas lo que es invivible para algunos. Las diferencias en la posición y el deseo marcan los límites de la universalidad como un reflejo ético (*ibid.*, 2006, p. 23).

La visibilidad que actualmente tienen dichos desplazamientos o subversiones posibilita grandes oportunidades para mostrar los propósitos normalizadores como mecanismo del poder y, a su vez, amplía los límites divisorios que establecen qué es inteligible e ininteligible en nuestro orden social.

Valga la redundancia, el capitalismo y su capacidad de capitalizarlo todo, pueden convertir las prácticas subversivas y los desplazamientos de las normas de género en “clichés adormecedores a base de repetirlas” (*ibid.*, 2006, p. 26). Por ello, una de las claves está en revelar cómo los límites actuales del género y el deseo establecen qué vidas merecen ser vividas -y lloradas-. De esta exposición surge un medio para iniciar una revolución política, pues “no es posible ninguna revolución política sin que se produzca un cambio radical en nuestra propia concepción de lo posible y lo real” (*ibid.*, 2006, p.28).

Ahora bien, somos conscientes de que desplazar o subvertir la norma puede permitir habitar una vida llevadera, pero también entraña riesgos tanto materiales como simbólicos: entraña el riesgo de sufrir, e incluso llegar a aguantar, las violencias, pues las normas de género actúan a través de la exclusión, pero también desde el castigo.

Adelantamos que las violencias son entendidas en este trabajo como un esfuerzo de restaurar el orden social, una negación de la posibilidad de imaginar un mundo más allá de los límites conocidos, un intento de frenar la posibilidad de “un futuro abierto de posibilidades culturales” (Butler, 2007, p. 196). Una obstaculización que implica los peligros de la exposición pública y que, a pesar de todo, continúa sorteándose a través de la estrategia política de la fantasía en tanto que ésta “nos permite imaginarnos de maneras diferentes, es lo que establece lo posible excediendo lo real. La fantasía apunta a otro lugar, y cuando lo incorpora, convierte en familiar ese otro lugar” (Butler, 2006, p. 51).

2.2. La producción de existencia material: la división sexual y social del trabajo

El dispositivo de género no solo produce existencia subjetiva, sino también material pues, al ser un mecanismo regulador, selecciona y distribuye bienes

tanto materiales como simbólicos³³. En este apartado nos centramos en cómo el género y la cuestión del trabajo se interrelacionan para organizar, social y sexualmente, el mundo que habitamos.

Qué es considerado trabajo y qué no lo es nos permite aproximarnos a las normas sociales del capitalismo patriarcal. A pesar de reivindicaciones de una parte del proyecto feminista, el trabajo sexual y el doméstico continúan sin ser reconocidos como tales por la mayor parte de la sociedad y los Estados. Aquello que es considerado trabajo es el resultado de una conceptualización que tuvo lugar durante la industrialización, estableciéndose una vinculación entre trabajo y empleo (Carrasco, 2011). No obstante, una aproximación antropológica al concepto de trabajo permite definirlo –y ampliarlo– como:

una actividad que tiene como fin la producción de objetos, materiales o mentales, como resultado de un esfuerzo disciplinado. Supondríamos que se trata de una “actividad medio”, siendo los productos fines en sí mismos o medios para la consecución de otros fines, en una cadena de necesidades que acaba desembocando en el deseo que la origine (Izquierdo, 1998, p. 271).

Bajo esta definición, todo trabajo produce existencia en dos sentidos: uno que produce nuestros medios de vida, nuestra forma de abastecer nuestras necesidades, y otro que nos produce a nosotrxs mismxs. Las condiciones en las que se realice ese trabajo será lo que permita estipular si es una actividad liviana o penosa. No obstante, para nuestro objeto de estudio nos interesa especialmente una mirada histórica a la forma que ha adoptado el trabajo en un mundo capitalista patriarcal: la división sexual y social del trabajo.

El trabajo se divide sexual y socialmente, pero además hay dos tipos de relaciones de producción: las familiares y las mercantiles. A continuación, nos centramos en las relaciones productivas familiares, haciendo especial hincapié en las figuras prototípicas del ganador de pan y el ama de casa, así como la cuestión del trabajo doméstico. Adelantamos que entendemos el trabajo doméstico como un trabajo productivo inmerso en el capitalismo patriarcal, y que esta afirmación, como dice Silvia Federici (2013, p. 57): “[...] no es un recurso al moralismo. Solo desde un punto de vista capitalista ser productivo es una virtud moral, incluso un imperativo moral. Desde el punto de vista de la clase obrera, ser productivo significa simplemente ser explotado”.

³³ Esta argumentación es un paralelismo de los desarrollos bernstenianos en cuanto a la clase social.

2.2.1. La división patriarcal del trabajo: el hombre como ganador de pan y la mujer como ama de casa

Damos cuenta de la división patriarcal del trabajo a través de una perspectiva relacional que, a pesar de ser minoritaria, no distingue entre sujetos que producen o mantienen vida humana y sujetos que producen riqueza en forma de bienes simbólicos o materiales, pues “la actividad fundamental de los seres humanos, como la de cualquier ser vivo, es la de producir o destruir su vida, ese es el eje que permite estudiar las actividades productivas” (Izquierdo, 1998, p. 276).

Esto implica tomar distancia de las perspectivas que aplican los conceptos de producción/reproducción para dar cuenta de las relaciones de producción mercantiles y las relaciones de producción familiares (Mora, 2005), pero también tomar distancia de aquellas perspectivas que asumen que el trabajo doméstico es siempre un trabajo de cuidados.

Siguiendo la propuesta de María Jesús Izquierdo (2004), que retoman Enrico Mora y Margot Pujal (2018), entendemos que una relación social lleva a cabo una tarea de cuidado si la acción satisface unas necesidades que no pueden ser satisfechas por la persona que es objeto de cuidado. En caso de sí poder satisfacer por unx mismx la acción o tarea, pero transferirlo a otra persona, está aconteciendo una relación de servicio que permite a una de las partes ahorrarse tiempo y esfuerzo. Teniendo en cuenta esta perspectiva, atendemos las relaciones de producción, donde incluimos el trabajo doméstico, no tanto por las tareas que son realizadas, sino por cómo son definidas las relaciones sociales que se establecen, así como los efectos que comportan.

La división sexual del trabajo, así como el valor diferencial otorgado a los puestos de trabajo, se ha revestido de ropajes técnicos, si bien es una cuestión eminentemente política y social que determina el modelo de sociedad. Comúnmente analizada desde la producción de las desigualdades sociales, esta división y especialización de las tareas ha seguido una lógica de producción económica (Izquierdo, 2001). Ahora bien, como hemos sostenido, sería un error pensar las actividades productivas solo desde el prisma de la economía, pues lo material implica subjetividad, pero también política y moral.

Como expone María Jesús Izquierdo (*ibid.*, 2001) pocas veces se especifica que la división sexual del trabajo tiene un origen de carácter moral, pues en torno al siglo XIX la separación de los sexos en los puestos de trabajo era una medida de control de la sexualidad. A continuación, citamos las palabras de esta autora, quien nos lleva a reflexionar que las relaciones productivas están al servicio de la producción y reproducción de la matriz heterosexual en los términos butlerianos:

La asignación de tareas diferentes a las unas y a los otros fomenta el sentido de complementariedad. Es como si la complementariedad física en la procreación requiriera de una confirmación social en la división del trabajo. [...] El bienestar moral de las mujeres, que aconseja su separación de los hombres para evitar que sean tratadas como objetos sexuales favoreció su segregación funcional y espacial en la fábrica, y finalmente, su expulsión. A la par, se creaba la figura del ama de casa, figura moralizadora, capataz virtual del trabajador fuera del ámbito laboral, controladora social por excelencia de su compañero, el ganador de pan (ibid., 2001, pp. 50-52).

La división sexual del trabajo ha establecido, histórica y culturalmente, que aquellas actividades consideradas como femeninas persiguen la conservación de la vida mientras que las masculinas, aun a expensas de hipotecar el futuro, persiguen el crecimiento, multiplicar las fuerzas productivas -todo y que, paradójicamente, acaban teniendo efectos destructivos- (Izquierdo, 1998). Hoy día, el sistema está en una fase “extrema y apocalíptica: rapiñar, desplazar, desarraigar, esclavizar y explotar al máximo son el camino de la acumulación, esto es, la meta que orienta el proyecto histórico del capital” (Segato, 2016, p. 99).

Siguiendo la propuesta de Silvia Federici (2018), el trabajo doméstico aparece a finales del siglo XIX, principios del XX, debido a la necesidad de la clase capitalista por docilitar las sublevaciones de la clase obrera y aumentar la productividad. Para ello, aumentaron los salarios del proletariado³⁴ e instituyeron formas de educación popular para transmitir las habilidades requeridas para el trabajo doméstico. De nuevo, se establece a través de las relaciones productivas mercantiles un ordenamiento moral: “estaba el miedo a la usurpación de los privilegios masculinos, que se creía que socavaría la estabilidad de la familia y provocaría enormes males en la sociedad” (ibid., 2018, p.69). Históricamente:

Solo después de que las epidemias y el trabajo excesivo diezmasen la mano de obra disponible y, aún más importante, después de que diferentes oleadas de luchas obreras entre 1830 y 1840 estuviesen a punto de llevar a Inglaterra a una revolución, la necesidad de tener una mano de obra más estable y disciplinada forzó al capital a organizar la familia nuclear como base para la reproducción de la fuerza de trabajo. Lejos de ser una estructura pre-capitalista, la familia, tal y como la conocemos en «Occidente», es una creación del capital para el capital, una institución organizada para garantizar la cantidad y calidad de la fuerza de trabajo y el control de la misma (Federici, 2013, p. 58).

³⁴ Esta cuestión la tratamos en el capítulo 4 -La cultura automovilística y la producción de subjetividades nostálgicas- a través de la política *Five Dollars per Day* implementada en las fábricas Ford.

Estas transformaciones tienen su máximo exponente en las figuras arquetípicas e históricas del ganador de pan y el ama de casa. Estas posiciones se relacionan a través del parentesco y proximidad: las amas de casa sí saben, sí conviven, con quienes consumen el esfuerzo de su trabajo (Izquierdo, 1998).

Es común establecer las actividades realizadas por las amas de casa desde sus contenidos: quitar el polvo, hacer la compra en el supermercado, remendar descosidos, hacer la comida, recoger a las criaturas a la salida de la escuela, por poner unos ejemplos. Socialmente, se considera que para realizar estas tareas se requiere una menor cualificación que para la mayor parte de tareas que se vinculan con un empleo, infravalorando el trabajo doméstico, pasando por alto que:

No es más repetitivo limpiar la cocina en casa que en un restaurante, hacer el amor sin ganas con el marido, que con un cliente [...] Tampoco se puede afirmar que se trate de un trabajo que requiera menos cualificaciones que la mayoría de tareas remuneradas. Atender la ansiedad del marido que se ve sometido a las presiones laborales, o a la crisis de desarrollo de los adolescentes [...] son una diversidad de tareas que requieren una flexibilidad que en modo alguno se espera de un trabajador asalariado (*ibid.*, 1998, p. 279).

El carácter que adoptan las relaciones de producción del ama de casa con respecto al ganador de pan se caracteriza por una dependencia económica pero también emocional, pues lo que se obtiene a través de este trabajo no es un salario sino ‘amor’ (Federici, 2018). Sin embargo:

[...] si este trabajo, en vez de basarse en el amor y el cuidado, hubiera proporcionado una remuneración económica a nuestras madres, probablemente estas habrían estado menos amargadas y habrían sido menos dependientes [...] Nuestras madres habrían tenido más tiempo y energías para rebelarse contra ese trabajo y nosotras estaríamos en un estadio más avanzado de esta lucha (Federici, 2013, p. 61).

Como el trabajo doméstico realizado por las amas de casa no conlleva una traducción en un salario mensual, el valor depende de la calidad de las relaciones sociales intrafamiliares. En palabras de Christine Delphy (1985, p. 13):

Todas las sociedades actuales, incluidas las sociedades “socialistas” se basan en el trabajo gratuito de las mujeres para la crianza de las criaturas y los servicios domésticos. Estos servicios solo pueden ser prestados dentro del marco de una relación particular con un individuo (marido); están excluidos del dominio del intercambio y en consecuencia carecen de valor. No están remunerados. Las prestaciones que reciben las mujeres como contrapartida son independientes del trabajo aportado y no se ofrecen a cambio de éste, es decir, como un salario a cuya percepción da derecho el trabajo efectuado, sino como un donativo.

Las relaciones de producción de las amas de casa están también caracterizadas por el aislamiento social: “los sentimientos, dificultades y frustraciones experimentados por el ama de casa, solo son vividos como un problema personal, y no como el producto objetivo de sus condiciones de vida” (Izquierdo, 1998, p. 280).

Este modelo de relaciones productivas domésticas ha sufrido cambios en nuestro contexto debido al aumento de mujeres* que acceden a ingresos propios a través de actividades remuneradas, aumentando la tasa de actividad, pero no ha supuesto un cambio estructural en la división sexual del trabajo doméstico, pues no ha aumentado de forma creciente y estructural el acceso de hombres en actividades domésticas (Mora y Medina, 2011). Como cuestiona Angela Davis (2005, p. 221), aquellos que sí han accedido a producir tareas domésticas suelen hacerlo bajo un discurso caricativo:

[...] ¡cuántos de estos hombres se han liberado de la idea de que el trabajo doméstico es un «trabajo de mujeres»? ¡Cuántos de ellos no describirían las tareas que asumen en la limpieza del hogar como una «ayuda...» a sus compañeras?

La respuesta de quienes han entrado en relaciones de producción mercantiles y disponen de ingresos suficientes, ha sido externalizar a la población migrante el trabajo doméstico (Mora y Medina, 2011). Comúnmente denominado como cadenas de cuidados –desde nuestra perspectiva denominaríamos cadenas de cuidados y servicios-, acontece en aquellas unidades familiares que pueden permitirse económicamente una transferencia del trabajo doméstico en base a unos ejes de poder, entre los que destacan la estructuración de género, la racialización, la clase social y el lugar de procedencia (Pérez y López, 2016). Dicho de otro modo: esa transferencia depende de la posición social, recayendo en las espaldas de aquellos cuerpos más precarizados.

Utilizando los términos de María Lugones (2005), esta transferencia diferencial remite a la máscara multicultural y a la lógica de falsa universalización. Los esencialismos en torno al género y la cultura tienen muchas similitudes: mientras que el esencialismo de género construye binarismos en relación a las concepciones de los ‘hombres’ y las ‘mujeres’, el esencialismo cultural construye binarismos entre el ‘Norte Global’ y el ‘Sur Global’. Por tanto, ambos erigen normas, intereses y prácticas de un grupo dominante, estableciéndolas como preeminentes (Narayan, 1998).

2.3. La división capitalista del trabajo

Según María Jesús Izquierdo (1998, p. 281), el trabajo adquiere un carácter capitalista fundamentalmente debido a: “la existencia de diferencias de posición

en función de la clase social, y a la vez la existencia de diferencias dentro de una misma clase, ya que las clases no son internamente homogéneas”. El trabajo, vinculado exclusivamente al ejercicio de un empleo, hace del salario una arena de pugna entre la fuerza de trabajo y el capital, pero también lo convierte en instrumento para crear relaciones de poder y jerárquicas entre trabajadores (Federici, 2018) donde las posibilidades de obtener movilidad ocupacional ascendente son escasas, a pesar de los discursos meritocráticos.

Bajo una estructura piramidal, hoy reemplazada -o, mejor dicho, disfrazada- por estructuras más flexibles, los sujetos que cambian de trabajo creen estar moviéndose, socialmente, hacia arriba. Sin embargo, están moviéndose ambigualmente de lado a lado (Sennett, 2006). Explicado de otra forma:

Hay una base muy ancha de trabajadores con baja cualificación, y sucesivas capas impermeables y de tamaño decreciente, entre las cuales los desplazamientos son prácticamente inexistentes. La realización de trabajos descualificados no es el primer peldaño en el proceso de formación en el trabajo, o en todo caso, lo es para muy pocos, por ello es imposible conocer los propios límites, y procesar –en el lugar en el que es posible hacerlo, en el trabajo- que todo no es posible [...] (Izquierdo, 1998, p. 287).

En esta red de relaciones, culturalmente se produce y reproduce los significados de aquellos trabajos –vinculados con determinados conocimientos y aspiraciones- que son considerados sagrados y aquellos que son considerados profanos. En las sociedades occidentales actuales, sagrados son los trabajos cognitivos e intelectuales y profanos los manuales, si bien en ambos se produce una especialización interna.

Nick Srnicek (2018) reflexiona sobre los cambios en dicha especialización acontecidos desde la crisis de 2008, que vienen de la mano del ascenso tecnológico, configurando una materia prima particular que hay que extraer y explotar: los datos. Ello lleva aparejado un cambio en el proceso laboral:

[...] el proceso laboral es cada vez más inmaterial, orientado hacia el uso y la manipulación de símbolos y afectos. Del mismo modo, la tradicional clase trabajadora industrial se ve cada vez más reemplazada por trabajadores del conocimiento [...] la desindustrialización generalizada de las economías de altos ingresos implica que el producto del trabajo se vuelve inmaterial: contenido cultural, conocimientos, afectos y servicios (*ibid.*, 2018 p. 40).

Escribe Bifo (2016) que en la actualidad el trabajo industrial está, físicamente, siendo simplificado a través de máquinas dirigidas por sujetos, pero sus conocimientos y capacidades son menos intercambiables pues se tornan más específicos:

Desde el punto de vista físico, no hay diferencia entre un agente comercial, un obrero de una petroquímica y un escritor de novelas policíacas, cuando

están llevando a cabo su trabajo. Sin embargo, al mismo tiempo podemos afirmar lo contrario. El trabajo se ha vuelto parte de un proceso intelectual [...] el abogado, el arquitecto, el técnico informático y el encargado del súper están delante de la misma pantalla y presionan las mismas teclas, pero uno jamás podrá sustituir a otro porque el contenido de su actividad de elaboración es totalmente distinto e intraducible (ibid., 2016, p. 91).

Esta distribución e impermutabilidad impacta en las posiciones y subjetividades, puesto que la división del trabajo hace despreciable el trabajo intelectual para los trabajadores manuales, y viceversa. Esto resulta de un acoplamiento de los seres humanos al modelo cartesiano de pensamiento, si bien todo trabajo intelectual implica trabajo físico y el trabajo físico requiere de esfuerzos intelectuales:

[...] los que realizan las actividades intelectuales, desconocen su capacidad física, las habilidades que pueden desarrollar sus manos, o la energía de sus músculos. Viven su cuerpo como algo que se les opone [...] Por su parte, quienes realizan las actividades físicas, se sienten confundidos ante los esfuerzos intelectuales. No reconocen otra realidad que la física, y otro objetivo que el inmediato [...] Tanto en la realización del trabajo físico, como en la del intelectual, tiene lugar una disociación, un extrañamiento de las propias capacidades (Izquierdo, 1998, p. 282).

Esta disociación es compensada a través del consumo de productos, pues los esfuerzos realizados trabajando adquieren sentido al poder adquirir bienes físicos y simbólicos. Estos productos se leen como algo que está ahí, desvinculados del esfuerzo de otros sujetos. Esta separación es un proceso en tres tiempos:

En el primer tiempo, aunque nuestros productos son nuestros, nos desrealizamos en ellos, los sentimos como extraños, ya que no es en el proceso de trabajo donde sentimos que se expresa nuestro verdadero ser, sino en el de ocio. En el segundo tiempo, los productos llegan al mercado y cobran vida propia [...] despiertan nuestro interés. Nosotros [...] queremos hacer que nuestras cualidades se objetiven en el dinero, hacerlas nuestras, tomándolas de las mercancías a las que se las atribuimos. En el tercer tiempo, nos volvemos potentes, no porque en nosotros haya potencia, no porque hayamos realizado nuestras potencialidades, sino porque el coche³⁵, por poner un ejemplo, es potente [...] (ibid., 1998, p. 284).

El consumo se convierte en una forma de dar sentido a la existencia allí donde el trabajo despersonaliza, aunque en las últimas dos décadas la desafección y las identidades laborales débiles han dado paso a que, quienes ejercen trabajos cognitivos vuelvan a hacer del trabajo uno de los bastiones de identidad:

³⁵ En el capítulo 4 -La cultura automovilística y la producción de subjetividades nostálgicas- desarrollamos los significados históricos y culturales del coche.

Hacia finales de los años setenta, la desafección obrera hacia el trabajo industrial, la crítica difusa a la jerarquía y a la repetitividad restaron energía al capital. Todo el deseo estaba fuera del capital, y atraía fuerzas que se alejaban de su dominio. En la nueva realidad infoproductiva de la *new economy* pasa lo contrario: el deseo convoca las energías hacia la empresa, hacia la autorrealización en el trabajo [...] el capital ha sabido reencontrar su energía psíquica, ideológica y también económica (Bifo, 2016, pp. 113-114).

No obstante, en esta investigación nos interesa especialmente qué sucede no en la realidad que está produciendo la *new economy*, sino qué sucede con los trabajadores industriales. El extrañamiento de las capacidades tiene la potencialidad de reconocer a través del rechazo a la sumisión del trabajo, una reapropiación psíquica e intelectual (*ibid.*, 2016); ¿continúa siendo la desafección obrera una posibilidad para restar fuerza al capital y al trabajo, poniendo el deseo en otros lugares?

Con lo expuesto anteriormente, pretendemos señalar los peligros de hacer del trabajo un bastión identitario cuya cara oculta es la generación de ansiedad, depresión y competitividad. La búsqueda de la excelencia, de la identidad enmarcada en el trabajo, tiene un coste: “[...] en esa carrera del “siempre más”, uno se encuentra bajo tensión y pone a los demás bajo tensión. Y todo el sistema está bajo tensión. Para soportar eso...algunos explotan, enloquecen, y otros son hiperactivos” (de Gaulejac, 2008).

Tanto la división sexual como social del trabajo constituyen fuentes de desigualdades sociales que facilitan la producción de violencias. Venimos sosteniendo que los cuerpos nunca son del todo nuestros puesto que, desde el inicio, están entregados a la vida social. Están expuestos y son vulnerables a las prácticas y relaciones de otros cuerpos, incluyendo la exposición a la violencia, a la explotación del lazo original que nos hacen interdependientes lxs unxs de lxs otrxs (Butler, 2004).

2.4. Violencias de género o de la toxicidad en el aire

El análisis de la violencia es un fenómeno social recurrente en el contexto de las Ciencias Sociales (Blanco y Sánchez, 2017): “si el pensamiento crítico tiene algo que decir acerca de la situación actual, bien puede referirse al campo de la representación donde la humanización y la deshumanización ocurren sin cesar” (Butler, 2006, p. 176).

En palabras de Sergio Tonkonoff (2017, pp. 19-20): “el problema de la violencia no es otro que el de la constitución de la sociedad a través de la producción de sus fronteras simbólicas”. La violencia, en tanto que “participa de la institución

de un conjunto social como comunidad de valores compartidos” (*ibid.*, 2017, p. 21), queda vinculada al problema de lo político.

Ante este fenómeno, hay un problema inmediato: ¿cómo definimos qué son las violencias? Tal y como tratamos de desarrollar en el presente apartado, comprendemos que las violencias son tanto materiales como discursivas. Sin caer en relativismos, pero teniendo en cuenta que quizá no podemos clausurar sus significados, hacemos referencia a las múltiples formas en las que los humanos –y no humanos- pueden ser atacados, destruidos, agredidos (Hearn *et al.*, 2022). Teun A. Van Dijck, en la entrevista realizada por Oscar I. Londoño Londoño (2007, p. 8) sostiene que pueden adquirir una materialidad física, pero va más allá de eso:

La violencia física es donde NO hay discurso, donde no hay diálogo o debate. Pero obviamente, la violencia no se puede (re)producir en un contexto sin discursos e ideologías, y las formaciones e instituciones sociales que están detrás de la violencia obviamente también se manifiestan discursivamente -y esos discursos (de legitimación, etc.) se pueden analizar críticamente.

Citando a Ana B. Blanco y María S. Sánchez (2017, p. 9), la violencia hace referencia a una “heterogeneidad de fenómenos y dinámicas que comparten los calificativos de sombrías, abismales y sin-sentido”. Según Slavoj Žižek (2009), podemos diferenciar tres tipos de violencia: (I) la violencia subjetiva, que es aquella que acontece y es experimentada en los cuerpos de sujetos concretos, siendo la más visible; (II) la simbólica, que está relacionada con el lenguaje y con la imposición de unos determinados sentidos en la vida social y (III) violencia sistémica, que remite a los efectos de dominación y explotación en un sistema social, económico y político determinado.

Como explica Judith Butler (2020, p. 47): “la violencia no es un acto aislado, y tampoco es solo una manifestación de las instituciones o de los sistemas en los que vivimos. Es también una atmósfera, una toxicidad que invade el aire”. Esto remite a la cuestión de la violencia como un *continuum*: la violencia no entiende de espacio ni de tiempo, permeando lo social, lo económico, lo político y lo cultural (Cockburn, 2004).

Cuando las violencias se dirigen hacia las mujeres* -o hacia cuerpos feminizados o cuyo género escapa de la norma social- se la designa bajo diferentes nombres: violencia de género, violencia contra las mujeres, violencia machista o violencia sexista. Gerard Coll-Planas (2009) sostiene que las violencias de género van más allá de las relaciones de pareja en las cuales hay maltrato –en cualquiera de sus formas-; las violencias de género deberían incluir

todas aquellas prácticas y relaciones sociales que pretendan asegurar la reproducción del sistema binario de género.

A pesar de la necesidad de los discursos del derecho en torno a la violencia, en el presente apartado nos centramos en el concepto sociológico del término. Teniendo en cuenta esta perspectiva, vemos cómo el proyecto feminista, ya desde los años setenta, denunciaba este fenómeno social iniciando procesos de contestación a violencias en diferentes contextos y organizaciones que, hasta entonces, había estado completamente naturalizadas: malos tratos, acosos, violaciones, entre otras (Osborne, 2009). Desde entonces, las violencias de género forman parte fundamental de la agenda política del proyecto feminista, redefiniéndolas en base a ejes de poder y dominación (Biglia y San Martín, 2007).

Si toda relación social es una relación de poder, insistir en su carácter generizado es fundamental en tanto que el orden social en el que vivimos, produce y reproduce un sistema de jerarquías entre géneros (*ibid.*, 2007). Este orden sigue manteniendo mitos prescriptivos alrededor de la masculinidad y la femineidad, que ha llevado a naturalizar posiciones y prácticas de violencia. Mientras que la femineidad se considera frágil, dependiente y pasiva, no apta para la violencia, la masculinidad es definida como lo opuesto.

Según Sergio Tonkonoff (2017, p. 28), para que “el poder de designar los confines del orden societal y subjetivo, es preciso que este se vuelva trascendente. Esto solo puede suceder por la vía de su mitificación”. Las violencias de género son el “resultado de una lógica de creación de otredades a fin de refinar las técnicas de gobierno que encuentra en la construcción de la diferencia sexual generizada un mecanismo de control sobre los cuerpos y las vidas de las poblaciones” (Bonet i Martí, 2007, p. 45).

Enmarcamos las violencias como formas de poder, desigualdad y control que distribuyen socialmente las posiciones sociales de quién hace qué a quién. Sus prácticas no remiten a características individuales, psicológicas o patológicas de quienes las ejercen, sino que las vinculamos con relaciones de poder en tanto que pueden ser la reproducción de sentidos indiscutibles o la reafirmación de las relaciones de poder ante una posible pérdida de control (Hearn *et al.*, 2016). En definitiva, entendemos que las violencias son un medio para la imposición de las relaciones de poder, distinguiendo y distribuyendo a los sujetos tanto individual como estructuralmente (Hearn, 2020).

Partimos de un modelo de comprensión de la violencia como una condición necesaria para producir y reproducir el género en tanto posición social marcada por diferenciales jerárquicos, que tiene efectos observables y materiales, aunque no siempre causales ni previsibles (Segato, 2003). Violencias de género

toma aquí un carácter que configura las relaciones marcadas por abusos de poder, cotidianas en las relaciones de género.

Los efectos de las violencias pueden tener un coste muy elevado -como la muerte- si bien Barbara Biglia (2007, p. 32) reclama ir más allá del “binomio violencia-utilización de fuerza física, puesto que las violencias por omisión o silentes, son las más recurrentes para mantener el orden social”. Rita L. Segato (2003) utiliza el concepto ‘violencia moral’ -y no violencia psicológica- para señalar aquellos mecanismos que son legitimados por la cotidianeidad y la costumbre, que sufragan las posiciones sociales con respecto al género, aunque también pueden preservar las jerarquías de otros órdenes, como el de clase, el racial o el funcional, entre otros. No es suficiente con tratar de percibir la violencia moral en los diferentes órdenes, sino de entender cómo todos ellos devienen de un mismo sistema: el capitalismo patriarcal y su realismo.

La violencia moral constituye el “más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de las desigualdades” (Segato, 2003, p. 113), configurándose como signifiante que adquiere un “papel como usina que recicla diariamente el orden de estatus y que, en condiciones ‘normales’ se basta para hacerlo” (*ibid.*, 2003, p. 17).

El poder generizado se revela, a veces, con infinita sutileza, ya que es el efecto de tres caracterizaciones: la naturalización de la violencia debido a su diseminación masiva en la sociedad, su arraigo en valores tanto morales, como religiosos y como familiares, así como por una falta de léxico para poder designarla, llegando a resultar complicado poder señalarla y denunciarla. Sí se puede, según la autora, identificar los procesos a través de los cuales adquiere connotaciones rutinarias; y es que da nombres y permite establecer las prácticas deseables y no deseables (*ibid.*, 2003). La violencia moral queda definida como:

Todo aquello que conlleve agresión emocional, aunque no sea ni consciente ni deliberada. Así, en ella caben desde la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad, la desvalorización cotidiana de su persona, su subjetividad, su cuerpo, su trabajo o su valor moral. Por ello puede incluso no llegar a ser una violencia verbal, puesto que con gestos, actitudes y miradas puede ser ejercida (*ibid.*, 2003, p. 113).

Por tanto, la violencia moral es una de las formas de las ‘pedagogías de la crueldad’, definidas por Rita L. Segato (2018, p. 11) como “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas”. Metafóricamente, sostiene que la violencia y su reiterabilidad es el paisaje de la crueldad. El capitalismo patriarcal necesita de sujetos que sean capaces de acostumbrarse a la crueldad, a la predación (*ibid.*,

2018). María Mies (2019, p. 316) lo dijo ya en el año 1886: “la violencia contra las mujeres es parte intrínseca del capitalismo”.

Cuando la violencia tiene lugar en las relaciones productivas mercantiles adquiere, entre otras posibilidades, una forma de discriminación indirecta. El poder oculta e invisibiliza la violencia mientras reifica la posición de las mujeres* y los significados del dispositivo de género, por ejemplo “exigiendo características que no se requieren para el trabajo, pero cuya distribución estadística responde a patrones de sexo” (Izquierdo, 1998, p. 93).

Con todo, este análisis de las violencias, de carácter político, se aleja de entendimientos que sostienen que éstas son actos libidinales o personales. Estos discursos representan a las mujeres* como menores de edad, viendo arrinconadas sus problemáticas en torno a un halo de aquello particular (Segato, 2016). Con esto, la autora no niega que pueda haber odio, ira o emociones de carácter personal en las violencias; más bien lo que trata de argumentar es un rechazo de presentar las violencias como el resultado causal de estas cuestiones.

Olga Arisó y Rafael M. Mérida (2010) muestran cómo en la actualidad convergen diferentes modelos explicativos y disciplinas que interpretan la violencia de género, siendo las más recurrentes aquellas que presentan a los hombres como agresores y a las mujeres como víctimas. Santiago Alba Rico (2018) advierte que se está construyendo la posición de víctima sacrificial como sujeto político; una víctima pura, buena, que dice la verdad no por lo que dice sino por el agravio que relata.

Wendy Brown (2019), retomando el concepto de Friedrich Nietzsche ‘política del resentimiento’, sostiene que estos posicionamientos proporcionan a las leyes y a los Estados un papel de neutralidad en lugar de colocarlos en el centro del agravio. El proyecto basado en los ejes de perpetrador-víctima no persigue la emancipación para los sujetos agraviados, sino la venganza a través del castigo; que el perpetrador sufra tanto como ha sufrido la víctima. En sus propias palabras:

Cuando la ‘herida’ social es transferida a la ley para su resolución, el terreno político cede ante el terreno moral y judicial. [...] en vez de aparecer como el síntoma de un profundo dolor político en una cultura [...] el agravio se presenta como intencionado e individual, la política queda reducida al castigo y la justicia se iguala a ese castigo, por una parte, y a la protección de los tribunales, por la otra (*ibid.*, 2019, p. 89).

En esta línea argumentativa, Clara Serra (2021, p. 48) advierte los peligros de hacer de las víctimas el sujeto político del feminismo:

El victimismo supone elegir permanecer en la celebración del agravio en vez de reivindicar nuestra autonomía y nuestra libertad. [...] porque en realidad ni las mujeres somos las únicas víctimas –tampoco del patriarcado– ni ser víctimas nos da la razón en nada. No hay nada bueno ni verdadero en ser una víctima y la mejor noticia que una política emancipadora y radical puede traer es justamente que podemos dejar de serlo.

No se trata de proteger de forma paternalista a aquellos sujetos o colectivos sociales que sufren con mayor virulencia la(s) violencia(s) y cualquier tipo de desigualdad social; se trata de poder pensar un futuro en el que todas las vidas merezcan ser lloradas, merezcan ser vividas.

2.5. Qué mundo merece la pena ser vivido: democratizar el género a través de la interdependencia y la economía feminista

A través de la democracia radical y de sus posibilidades futuras nos preguntábamos en el capítulo anterior qué mundo merece la pena ser vivido. Parcialmente, contestamos a esta cuestión pensando en cómo las formas de democratizar la inteligibilidad de los géneros, la redistribución de los bienes materiales y simbólicos, la participación en la arena pública y el fomento de unas leyes que superen el identitarismo o el punitivismo podrían hacer que todas las vidas fuesen vivibles.

Como hemos afirmado con anterioridad, no es ‘el género por el género’, no es un capricho social o una posición *snob*, tal y como los fantasmas reaccionarios pretenden transmitir, sino de hacer que todas las vidas merezcan ser lloradas. Volviendo a la obra de Judith Butler (2021, p. 109):

no estamos hablando de igualdad si antes no hemos hablado de igualdad en la capacidad de las vidas para ser dignas de duelo o de una igual atribución de esa dignidad. El hecho de que cualquier vida sea igualmente digna de lamentarse en caso de pérdida es un aspecto definitorio de la igualdad.

Apostamos por la democratización de género porque, como desarrollan Raewyn Connell y Rebecca Pearse (2018), esta posibilidad tiene ciertas virtudes, como pueden ser preservar los placeres de la performatividad de género, de las riquezas culturales, así como conectar la cuestión de la igualdad de género con otras luchas contra la opresión y con ideales de justicia social que permiten pensar un mundo futuro que sea radicalmente democrático.

Ubicándonos en este posicionamiento, tratamos de pensar la democratización de género partiendo de la pregunta “¿qué estamos queriendo transformar” para, posteriormente, pensar la democratización a través de cuatro ejes: (I) la democratización de la inteligibilidad de los géneros; (II) la participación social en

la arena pública; (III) la redistribución de recursos y bienes tanto materiales como simbólicos y (IV) políticas estatales que superen el marco identitario y punitivo.

La intersección de estos cuatro ejes podría democratizar las prácticas y relaciones sociales, siempre y cuando la interdependencia y la vulnerabilidad, características constitutivas del ser humano desde su nacimiento, construya una responsabilidad colectiva en torno a qué vidas merecen ser lloradas –y, por tanto, vividas–, abriendo posibilidades futuras que puedan llegar a permitir una nueva concepción de lo real, alejándose de esta forma de toda alegoría fantasmagórica del pasado. La distribución de qué vidas merecen ser lloradas y, por tanto, qué vidas merecen la pena ser vividas es una cuestión tanto de necropolítica como de interdependencia que cabría revertir sabiéndonos vulnerables.

2.5.1. La cuestión de la interdependencia y la no violencia

Según Achielle Mbembe (2011, p. 19), la necropolítica puede quedar definida como “el poder y la capacidad de decidir quién puede vivir y quién debe morir”. La necropolítica, según este autor, se fundamenta a través de la igualdad jurídica de los Estados donde el derecho de guerra –de matar vidas– o acordar la paz –de mantener vidas– es una de las funciones principales estatales.

En un sentido político, la necropolítica está vinculada con la precariedad. Entendemos la precariedad como condición que permite establecer las diferencias sobre la vida y la no vida; la condición política bajo la cual determinadas subjetividades se ven desprovistas de un soporte social y/o económico (Butler, 2009). La precariedad “depende en gran medida de la organización de las relaciones económicas y sociales, de la presencia o carencia de infraestructuras de apoyo y de instituciones sociales y políticas” (Butler, 2017, p. 121).

Suele pensarse que aquellas personas que tratan de vivir bajo condiciones precarias y bajo la posible exposición a la violencia o la muerte, son vulnerables. Por ello, es un concepto que histórica y culturalmente se ha vinculado a las mujeres*. Sin embargo, pensar en los cuerpos de las mujeres* como esencialmente vulnerables puede tener efectos imprevistos e incluso no deseados: naturalizar la posición social de las mujeres* como pasiva y la de los varones como activa (*ibid.*, 2017).

Lejos de argumentaciones cándidas, *naïves*, la propuesta de la autora es hablar de la vulnerabilidad en cuanto distribución del sufrimiento según grupos sociales. De hecho, Judith Butler llega a afirmar que el concepto de vulnerabilidad ha sido, de forma cínica e interesada, apropiado en ocasiones

por los grupos reaccionarios, que sostienen que son ‘vulnerables’ ante aquellos que:

Buscan la igualdad, la democracia, el fin del colonialismo o la reparación de las heridas del pasado. En este caso, es su privilegio lo que se ha convertido en “vulnerable” al ser anulado por las crecientes demandas de igualdad y libertad (Butler, 2014, p. 15).

En la conferencia *La ética y la política de la no violencia* que dio esta filósofa en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona en el año 2018, sostuvo que los sujetos, independiente de nuestro punto de vista político actual, de nuestro posicionamiento ante la danza agonística, nacimos siendo radicalmente dependientes y esto es lo que nos hace iguales. Todxs somos vulnerables ante el mundo, pues dependemos de las estructuras sociales y de nuestras relaciones sociales (Butler, 2018). Somos interdependientes, extácticxs³⁶, no solo con nuestro contexto más próximo, sino globalmente, debido a unas obligaciones éticas que aparecen tanto en las relaciones cercanas como en aquellas que aparecen en la distancia (Butler, 2017), las cuales hacen referencia a vinculaciones entre seres humanos y no humanos. Dicho con sus propias palabras: “en cierta manera, todos vivimos con esta vulnerabilidad particular, una vulnerabilidad hacia el otro que es parte de la vida del cuerpo, pero esta vulnerabilidad se exagera muchísimo bajo ciertas condiciones sociales y políticas” (Butler, 2006, p. 42).

Las estructuras y relaciones sociales hacen que nuestras vidas sean, o no, posibles. En la actualidad, vemos cómo los bienes públicos y comunes se ven desmantelados promoviendo formas aceleradas de desigualdad. Dean Spade (2022, pp. 19-25) desarrolla cómo en un mundo en el que las estructuras sociales son las causantes de las desigualdades sociales, en un mundo que nos instiga a la competitividad y al aislamiento, surge el apoyo mutuo como coordinación colectiva para poder satisfacer las necesidades vitales. Según este militante trans*, tres son sus elementos clave:

(I) los proyectos de apoyo mutuo funcionan para satisfacer las necesidades de supervivencia y para generar un entendimiento compartido sobre por qué las personas no tienen lo que necesitan [...]; (II) los proyectos de apoyo mutuo movilizan a las personas, expanden la solidaridad y construyen movimiento [...]; (III) los proyectos de apoyo mutuo son participativos, resuelven los problemas a través de la acción colectiva en lugar de esperar a sus salvadores [...].

³⁶ Para Judith Butler (2006, p. 39), ser extático significa:

Literalmente, estar fuera de uno mismo [...] todo lo que nos saca de nosotros mismos, nos vincula a los otros, nos transporta, nos deshace y nos implica en vidas que no son las nuestras, a veces de forma fatal e irreversible.

Queremos destacar que para democratizar el género hay que: “trastocar las maneras impuestas en las que nos relacionamos unas con otros, regenerando y reactualizando formas de relación social concretas e inmediatas más satisfactorias y menos agobiantes y depredadoras” (Gutiérrez, 2019, p. 79).

Ante la amenaza fantasmagórica del pasado, ante la amenaza del nihilismo y ante la amenaza de atomizarnos lxs unxs de lxs otrxs, sería necesario retomar nuestros lazos relacionales. Salvaguardar las posibilidades futuras de una vida requiere “mantener abierta la posibilidad a las formas contingentes e impredecibles que puede tomar una vida” (Butler, 2020, p. 146).

2.5.2. Economía feminista

Debieran ser irrefutables los efectos del capitalismo patriarcal y sus fuerzas extravistas sobre los sistemas vivos de la Tierra. El cambio climático y los problemas medioambientales derivan, principalmente, de las emisiones antropogénicas generadas por combustibles como el carbón, el petróleo y el gas natural -utilizados en el uso y producción de los automóviles- (Hultman, 2013). Los efectos –y las causas- están generizados; son producto de las complejas e históricas relaciones de poder interseccionadas por el género, la clase social, la raza, la edad, la geopolítica y el capital (Hedenqvist *et al.*, 2021). Dicho por Jason Moore (2020, p. 140):

La capitalización de la naturaleza es acumulativa, pero la tendencia acumulativa depende de una serie de revoluciones: las revoluciones ecológicomundiales, que son puntos de inflexión en las estructuras organizativas, las prácticas científicas y las reglas culturales de reproducción del capital, el poder y la naturaleza predominantes. Se trata de una exigencia de las crisis de desarrollo, expresada en el declive económico de los antiguos centros de poder y producción, unas tasas mundiales de acumulación vacilantes y el incremento temporal de los costes de producción.

Ante esta capitalización, los activismos y reivindicaciones sobre justicia climática ocupan en la actualidad una parte importante de los debates y preocupaciones en la arena pública. Desde el año 2019, el movimiento global por el clima comenzó a crecer debido a la aparición de la activista sueca Greta Thunberg y de la institucionalización del Fridays For Future, huelgas realizadas los viernes para demandar una mayor conciencia y actuación frente al cambio climático que ha tenido un fuerte componente identitario generacional (Díaz *et al.*, 2021).

Frente a perspectivas populares y *new age* que esencializan y vinculan las ideas mismas de ‘mujer’ y ‘naturaleza’ (MacGregor, 2017) nos posicionamos en la

intersección de las relaciones de género con estructuras sociales como la racialización y la clase social para dar cuenta del impacto de la degradación medioambiental en función de las relaciones de género, pero también de la interacción del trabajo humano con el medio ambiente (Sturgeon, 2017).

Este posicionamiento ético ha sido acuñado como ‘sostenibilidad’, si bien Marina Hughson (2018) afirma que dicho concepto, reconvertido hoy día como la panacea para solucionar los problemas medioambientales, es contradictorio y ambiguo. Ello se debe no tanto por los valores que promueve, sino porque su proyecto es emprendido precisamente por las organizaciones e instituciones que, paralelamente, fomentan los discursos sobre la productividad. En palabras de Yayo Herrero (2013, p. 282):

Teniendo en cuenta el profundo y acelerado cambio climático, el agotamiento de la energía fósil barata y de los materiales, la huella ecológica desbocada, la profundización en las desigualdades sociales, la desresponsabilización del Estado y la sociedad del cuidado de las personas en situación más vulnerable, el aumento de la represión, el auge de los fascismos... parece ingenuo pensar en la factibilidad de una salida basada en meras reformas, por más osadas que puedan parecer.

Frente a la ambigüedad y la reapropiación elitista de la sostenibilidad, para posibilitar o abrir un posible camino hacia la democratización de la vida humana y no humana, apostamos por una economía feminista rupturista tal y como la entiende Amaia Pérez (2014) en su obra *Subversión feminista de la economía. Sobre el conflicto capital-vida*, en contraposición a los paradigmas hegemónicos sobre la economía, que remiten a la teocracia mercantil y al estrabismo productivista, que quedan resumidos en la siguiente tabla:

	Teocracia mercantil	Estrabismo productivista
<i>Centro de atención</i>	Flujos de mercado, interacción de las fuerzas interpersonales de la oferta y la demanda. Procesos micro, decisiones individuales en torno a utilidades marginales.	Flujos de mercado, procesos de valorización y acumulación de capital. La relación salarial como proceso macro.
<i>El otro oculto (no se nombra, pero se da por hecho su funcionamiento)</i>	Hogares. Familia armoniosa. Trabajo no remunerado.	Reproducción. Familia armoniosa. Trabajo no remunerado.
<i>Naturaleza</i>	Recursos para el proceso de creación de riqueza: la producción.	Recursos para el proceso de creación de riqueza: la producción.
<i>Fuente del valor y la riqueza</i>	El capital es la fuente de valor. Todo puede sustituirse por capital (clave para aumentar la	El trabajo es la fuente de valor. Conflicto por la apropiación de la plusvalía.

	productividad y sostener el crecimiento económico).	
<i>¿Trabajo?</i>	Trabajo es aquella actividad que haces a cambio de una ganancia (monetaria), la satisfacción que te provoca consumir compensa el malestar que genera el trabajo.	Trabajo es trabajo asalariado (sentido amplio). Noción de la esclavitud del salario (clase trabajadora que solo posee su fuerza de trabajo y la vende a la clase propietaria de los medios de producción). El trabajo asalariado confiere identidad vital y política.
<i>Sujeto de la Economía</i>	<i>Homo economicus</i> . Individuo aislado, autosuficiente, racional y egoísta. Toma las decisiones mediante un proceso individual y racional de maximización de la utilidad. Sin cuerpo. BBVAh ³⁷ .	Clases sociales, definidas por la propiedad de los medios de producción. Sin cuerpo. Espejo obrero del BBVAh.
<i>Carácter social de los procesos económicos</i>	Sumatorio de conductas y decisiones individuales	Procesos sociales de relación entre clases
<i>Relaciones de poder</i>	No existen relaciones de poder (mercado como el escenario del libre intercambio y la meritocracia)	Lucha de clases como definitoria del capitalismo
<i>Validez del conocimiento</i>	El buen conocimiento se caracteriza por ser verdadero, universal y objetivo (en el sentido de neutralidad valorativa). Se dan metanarrativas del mundo.	El buen conocimiento es universal y verdadero, pero se logra haciéndolo desde el punto de vista de los oprimidos, de la clase trabajadora (objetividad reforzada). Se dan metanarrativas del mundo.
<i>Economía y posicionamiento político</i>	Clara distinción entre la economía positiva (técnica, objetiva) y la normativa (se introducen juicios políticos una vez tenemos ya los conocimientos técnicos). El conocimiento económico es técnico y hecho por expertos.	La economía es siempre política y está cargada de valores. Economía crítica (sirve a propósitos transformadores). El conocimiento económico es político y hecho por expertos.

Tabla 1. Fuente Amaya Pérez (2014, pp.52-53).

A estos enfoques se suma una “economía de género” que se traduce en un “añada mujeres y revuelva”. Esta perspectiva entiende que, con el hecho de poder añadir a las mujeres en espacios y organizaciones donde se den relaciones de producción mercantiles, los sesgos machistas y androcéntricos

³⁷Hace referencia a “Sujeto blanco, burgués, varón, adulto, con una funcionalidad normativa, heterosexual” (Pérez, 2014, p. 19).

se verán erradicados. Frente a esta concepción, optamos por una economía feminista de ruptura puesto que permite subvertir ciertos conceptos, metodologías y políticas, poniendo en cuestión las categorías de “mujer” y “hombre” así como preguntándose cómo se construye la masculinidad y la feminidad. Este posicionamiento aboga por un decrecimiento que, en el marco de nuestro objeto de estudio, ancoramos hacia movilidades sostenibles y la deconstrucción simbólica de la relación entre las tecnologías y los coches con el progreso y la masculinidad.

Además, respaldamos la creación de una renta universal e incondicional para hacer frente al detrimento de las condiciones de trabajo y la desmovilización obrera y sindical. Una renta que, frente a quienes alertan que dicha medida promoverá parasitismo social, no lleva por sí sola a que los sujetos dejen de participar en relaciones productivas mercantiles, sino que permite negociar en una mejor posición las condiciones de trabajo. María Jesús Izquierdo (2001, p. 111) nos recuerda que “si los trabajadores hubieran retrocedido cada vez que se han calificado sus exigencias de delirantes, en este momento no tendríamos ni derecho del trabajo, ni seguridad social”.

PERFORMAR EL GÉNERO A TRAVÉS DE LAS MASCULINIDADES

CAPÍTULO

03

El musical *Grease* se estrenó en el año 1978, marcando un hito en la cultura pop. El guión, contextualizado en un instituto estadounidense en los años setenta, narra la historia de amor romántico entre Danny Zuko - John Travolta-, un estudiante *cool* de automoción, y Sandy Dumbrowski -Olivia Newton John- una buena estudiante de secundaria que es nueva en el instituto. Aparentemente, ambos personajes representan el género normativamente: Sandy performativiza una feminidad enfatizada³⁸ basada en la ingenuidad y el saber estar, aparentemente propio, de una chica de clase media-alta. Danny performativiza una masculinidad chocarrera y sexualmente activa, aparentemente propia de un chico de clase obrera (Veitch, 2004). En la película, Sandy se incorpora al grupo de chicas *Pink Ladies*, mientras que Danny es el líder del grupo de chicos *T-Birds*; ambas pandillas se relacionan entre sí bajo las reglas de la matriz heterosexual.

En el instituto Rydell, los *T-Birds* representan el grupo rebelde de estudiantes de mecánica, performativizando una masculinidad hiperbólica. Especialmente en el número musical *Greased Lightning*, podemos observar cómo esta pandilla de colegas ensalza su masculinidad en el taller de automoción, cantando que arreglar el viejo coche les permitirá ligar más con chicas:

*"They'll be waitin' at the door/
You know that it ain't shit, we'll be gettin' lots of tit/ [...]
You are supreme, the chicks'll cream/ [...]
You know that I ain't bragging she's a real pussy wagon"*³⁹

La letra sexista viene acompañada por un baile que parodia, hasta cierto punto, la celebración de la masculinidad heterosexual a través de movimientos de cadera y pasos de baile entre los personajes que pueden ser considerados homoeróticos. En el caso de Sandy, la performatividad de feminidad enfatizada fracasa y permuta cuando, al final de la película, aparece vestida de negro, los labios pintados de rojo y, fumando, le dice a Danny: "¿estás solo, nene?" (Borgstrom, 2011). Frente a las normas heteronormativas de performar una feminidad pasiva, no deseante, Sandy decide no esperar⁴⁰.

La visualidad de esta película permite aproximarnos a la performatividad de género y comprender que, por hiperbólica que sea, no es sino una puesta en escena, una representación de las normas sociales que no puede ser encarnada sin contradicciones (Butler, 2007). A través de la visualidad de la película

³⁸ Este concepto hace referencia al patrón de la feminidad que es performativizado de forma complementaria, o para agradar, a las masculinidades (Connell, 1997).

³⁹ [Ellas] estarán esperándonos en la puerta/Sabes que no es ninguna broma, vamos a tocar muchas tetas/ [...] (el coche) es supremo, las chicas se derretirán/es un verdadero coche sexual. (Traducción propia).

⁴⁰ Para profundizar sobre la cuestión del deseo y la sexualidad, se recomienda la obra Katherine, Angel. (2021). *El buen sexo mañana. Mujer y deseo en la era del consentimiento*. Alpha Decay.

también accedemos a la producción de la masculinidad arquetípica de la masculinidad obrera en relación al conocimiento manual, así como a la distribución del conocimiento según posiciones sociales.

En el presente capítulo complejizamos la producción de existencia a través del género centrándonos en una de sus posibilidades, las masculinidades, desde los *Critical Studies For Men and Masculinities* (en adelante CSMM). El campo de estudio de los CSMM surgió para dar cuenta de la disyuntiva entre opresión y privilegio. Con la expansión de esta área de conocimiento, los estudios dentro de los CSMM se alejan de posicionamientos asépticos en torno a las masculinidades que terminan produciendo y reproduciendo el orden social (de Boise, 2018).

Como afirman Tim Carrigan *et al.*, (2002), las investigaciones que busquen analizar las masculinidades tendrían que tener en cuenta las masculinidades como parte del orden político, vinculando sus análisis con aquellos que preocupan y ocupan al proyecto feminista. Además, para no incurrir en el binarismo de género o en la reificación del dimorfismo sexual, es necesario enfatizar que las posiciones sociales de las ‘masculinidades’ y las ‘femineidades’ son posibilidades entre una amplia gama de performatividades - si bien representan la inteligibilidad de los géneros en la sociedad occidental-.

Establecer una definición de ‘masculinidad’ o ‘masculinidades’ comporta dificultades, en tanto que este concepto ha sido comúnmente descrito como noción estática vinculada a la identidad y al cuerpo que permite establecer la diferencia sexual entre varones y mujeres. Pese a la dificultad de instituir una descripción, unos significantes cerrados a ‘masculinidad’ o ‘masculinidades’, “socialmente tenemos pocos problemas en reconocerla” (Halberstam, 2008, p. 23).

Durante el proceso de investigación nos surgieron interrogantes ya planteados por Rita L. Segato, 2018, p. 23: “¿cómo lo llamo?, ¿con qué categorías, con qué vocabulario voy a hablar de esto que estoy viendo?” En este sentido, nos preguntamos si es posible deshacernos de conceptos como masculinidades o femineidades, pues sin éstos no podríamos debatir, pensar, acerca de la performatividad de género (Connell, 2000), sus posibilidades y exclusiones en el realismo del capitalismo patriarcal. A pesar de que todas las sociedades están generizadas, no todas están proveídas del término ‘masculinidad’ ni en todas las sociedades significa lo mismo: “las definiciones de masculinidad se encuentran íntimamente ligadas a la historia de las instituciones y de las estructuras económicas. No es solo una idea de identidad. Se extiende a lo largo del mundo y se mezcla con relaciones sociales” (*ibid.*, 2000, p. 51).

Reconocemos los desarrollos de Jack Halberstam y de otrxs autorxs que abordan las masculinidades desde una perspectiva cuir o postestructuralista, enfatizando el hecho de que las masculinidades no son algo propio de los cuerpos de los varones. Tratamos de escapar del determinismo biológico partiendo de la idea que las masculinidades configuran un conjunto de discursos y prácticas sociales que pueden ser corporalizados en diferentes cuerpos⁴¹. Las masculinidades no pertenecen, ni esencial ni inmanentemente, a los varones y, de hecho, no son performativizadas solo por ellos (Pascoe, 2011) pues a veces “son producidas como nuevas representaciones de la masculinidad de los hombres; a veces son producidas como formas originales de una subcultura emergente” (Halberstam, 2008, p. 306).

Entendemos las masculinidades como formas contingentes de conferir experiencia o materialidad a las relaciones sociales y la vida de los sujetos. Apostamos por una concepción de las masculinidades que nos permita describir formas concretas de performativizar el género, de producir existencia: formas de producir subjetividad, pero también de distribuir bienes materiales y simbólicos. Al formar parte del dispositivo de género, las masculinidades han establecido límites y han constreñido vidas, pero también pueden establecer posibilidades más allá de las relaciones patriarcales.

Teniendo como interés el análisis de las masculinidades desde un prisma de transformación social, acorde con los objetivos tanto político como académicos del proyecto feminista, es necesario que el concepto de ‘masculinidades’, así como aquellas investigaciones que versen sobre dicho fenómeno social, se centre en cuestiones de poder y dominación, pero también en las posibilidades de resignificar las prácticas y relaciones sociales.

En este sentido, tratamos de explorar cómo los jóvenes adultos que conforman el trabajo de campo producen su existencia a través de la performatividad de masculinidades. Avanzamos que dicha performatividad es realizada a través de subjetividades nostálgicas ancladas en el pasado fantasmagórico, pero cuyas contradicciones internas proporcionan información sobre los complejos procesos de estructuración en la intersección del género y la clase social, negociando a través de las emociones, las vulnerabilidades y las estructuras sociales su entrada al mundo adulto contemporáneo (Roberts, 2018b).

La estructura del capítulo parte con un primer bloque teórico que versa principalmente sobre la obra de Raewyn Connell, dando cuenta de la pluralidad de masculinidades y de la jerarquía entre sus patrones, otorgando especial

⁴¹ No obstante, en la presente Tesis doctoral quienes conforman el trabajo de campo sí performan las masculinidades desde unos cuerpos leídos como varones.

importancia al que ha sido uno de los grandes conceptos tanto de su teoría como de los estudios CSMM; la masculinidad hegemónica.

Realizamos un breve recorrido por las críticas atribuibles tanto a dicho concepto como a la obra de Raewyn Connell para iniciar el segundo bloque del capítulo: *las masculinidades como realidad material y como ilusión cultural*. En este apartado, tratamos de ir más allá de la teoría de la socióloga australiana, especialmente a través de la hibridación de los patrones de masculinidades, la intersección entre clase social y género y la liminalidad de la performatividad de las masculinidades.

De nuevo, concluimos el capítulo a través de la pregunta qué mundo merece la pena ser vivido, dando cabida a pensar unas masculinidades inclusivas que se aproximen al proyecto feminista no solo desde el discurso, sino desde una orientación política y ética. Para ello, es relevante valorar los fracasos que suceden al performar las masculinidades, el género; aquellos momentos en los que no conseguimos hacer el género tal y como queremos, o pretendemos, o tal y como se espera social o culturalmente, pues solemos vivirlos en soledad o disimularlos, como si fuesen actos vergonzantes, cuando bien podrían ser momentos de interrupción del capitalismo patriarcal.

3.1. La teoría de género de Raewyn Connell: las masculinidades y sus patrones

La teoría de género de Raewyn Connell (1987) está anclada en el proyecto feminista, dentro del cual se adhiere a posiciones que abren su sujeto político y las cuestiones de género más allá de 'las mujeres'. Sus desarrollos tratan de comprender el dividendo patriarcal, concepto que remite a las trayectorias históricas y sociopolíticas que han situado a los varones, entendidos como grupo social, en posiciones privilegiadas y privilegiantes que son producidas y reproducidas socialmente. Dichas posiciones son diferenciales debido a la intersección con otras estructuras sociales, dando lugar a los patrones de masculinidades.

Su obra aboga por una comprensión del género desde una dimensión relacional. El género es una práctica política y social que es creada según procesos sociohistóricos y económicos que tienen lugar en contextos e instituciones concretas en las que nos encontramos. Estas prácticas sociales se constituyen a través de matrices de relaciones sociales generizadas *-gender domain-* según las cuales las personas actúan individual y colectivamente. Por tanto, el género no es algo fijo, sino algo que es creado relacionamente –con otras personas, con nosotras mismas y con acciones pasadas (Connell y Pearse, 2018).

Como ya hemos establecido, a pesar de la capacidad de agencia, los sujetos están inmersos en un orden social determinado, el cual sostiene un orden de género concreto; un patrón que estructura las relaciones y prácticas de género a nivel macro. En los niveles micro de las interacciones, los sujetos están inmersos en organizaciones que poseen regímenes de género, patrones específicos de género, los cuales beben de la influencia del orden de género pero que, a su vez, presentan diferentes modelos. Los regímenes de género atañen a la posición y al papel del género en organizaciones concretas, entre las que se ubican la familia, el Estado, las escuelas, los centros de salud y los lugares de socialización, entre otros (*ibid.*, 2018).

El género como práctica social y relacional es performativizado según el orden de género tanto internacional como local, así como por los regímenes de género en los que los sujetos transitan cotidianamente. En las organizaciones, los sujetos entienden cuáles son las competencias de género legítimas en cada contexto específico, aquellas competencias que permiten sobrevivir y sobrellevar los requerimientos -cuáles son los géneros inteligibles e ininteligibles-. Esto conforma inequidades y desigualdades para aquellas personas cuyos cuerpos, prácticas y relaciones no se adecuan a las competencias del régimen de género de una organización, del orden de género contextual, o de ambos (*ibid.*, 2018).

Al analizar el orden de género internacional, Raewyn Connell (1987) da cuenta de la separación entre vida doméstica y esfera política, de la masculinización de las organizaciones, así como de la represión de la homosexualidad en aras de la institucionalización de la heterosexualidad obligatoria. De esta forma, la autora se sirve de los conceptos masculinidad(es)-femineidad(es), si bien se aleja de posicionamientos psicológicos que conciben la(s) femineidad(es) y masculinidad(es) como dimensiones temperamentales con carácter esencialista; los entiende como formas posibles de producir existencia, subjetiva y material. A pesar de las limitaciones de dichos conceptos, como la constitución y reproducción de tipologías estáticas y dicotómicas, el uso de 'femineidades' y 'masculinidades' tiene la ventaja, para los análisis organizacionales, de discernir patrones generales en escalas tanto macro como micro.

3.1.1. Producir la existencia a través de las masculinidades

La producción de existencia a través del dispositivo del género ficciona el argumentario sobre 'cómo ser un hombre', estableciendo los estándares y las fronteras de las normas permiten el acceso a las posiciones sociales de las masculinidades, remitiendo a patrones normativizados de género.

En esta investigación, entendemos las masculinidades y femineidades como configuraciones de la práctica de género o, si se prefiere, de la performatividad de género que, a su vez, distribuyen diferencialmente los bienes materiales y simbólicos. A pesar la dificultad de definir herméticamente el término, Raewyn Connell (2003, p. 109) dice que:

La masculinidad, hasta el punto en que el término puede definirse, es un lugar en las relaciones de género, en las prácticas a través de las cuales los hombres y las mujeres ocupan ese espacio en el género, y en los efectos de dichas prácticas en la experiencia corporal, la personalidad y la cultura.

Siete presupuestos son desarrollados por esta autora para aproximarnos a dicho lugar en las relaciones de género:

- Las masculinidades son múltiples: no hay un único patrón de masculinidad universal, sino que diferentes culturas y diferentes épocas históricas producen relaciones de género diferentes y, por tanto, patrones de masculinidades diversos que devienen de la intersección de la estructuración entre el género, la clase social, la racialización, la sexualidad o la capacidad. Esta diversidad de masculinidades no hace referencia tan solo a diferencias entre épocas históricas o contextos geopolíticos, sino también a la heterogeneidad de patrones que podemos encontrar en una organización determinada, como en las escuelas o lugares de trabajo.
- Las masculinidades producen jerarquía y hegemonía⁴²: la multiplicidad de patrones de masculinidades está jerarquizada a través de relaciones de poder. Ciertos patrones de masculinidades dominan, marginan y subordinan a otras, dándose una distribución jerárquica de la multiplicidad de masculinidades y de las posibilidades de relacionarse y llevar a cabo las prácticas sociales. Es decir, los patrones de masculinidades están distribuidos jerárquicamente en el orden social.
- Las masculinidades son producto de lo colectivo: hacen referencia a cómo se definen las relaciones sociales en un contexto histórico y cultural determinado. Por tanto, no aluden a características individuales, de la personalidad o una supuesta voluntariedad de la acción humana.
- Las masculinidades se materializan en los cuerpos: el dispositivo de género, lo inteligible e ininteligible de los patrones de masculinidades,

⁴² Esta teoría traduce el concepto de hegemonía desarrollado por Antonio Gramsci en términos de género. Este autor define hegemonía como “la dirección cultural, tanto intelectual como moral, que la clase dominante ejerce sobre la clase subalterna y que se configura a nivel tanto mundial, como internacional y local” (Gramsci, 1988, p. 58).

define y disciplina los cuerpos. Es a través de ellos, del quiasmo entre lenguaje y cuerpo, que el género es performado y reificado.

- Las masculinidades se construyen activamente a través de las relaciones y prácticas sociales: las masculinidades no remiten a la biología de los cuerpos ni a una estructura social independiente de las interacciones sociales, tampoco una cuestión de roles sociales asignados y performativizados estáticamente. Son producidas y reproducidas en múltiples relaciones sociales donde se llevan a cabo negociaciones sobre los significados de las mismas.
- Las masculinidades tienen complejidades y contradicciones internas: si toda identidad y performatividad de género es una ficción, una puesta en escena en una relación social y un contexto determinado, las masculinidades están en continua tensión, en tanto que la performatividad puede fracasar en sus propósitos. Cada patrón alberga contradicciones y complejidades internas que pueden suponer cambio o variación en los significados y normas inteligibles.
- Las masculinidades están insertas en dinámicas de cambio: el hecho que las masculinidades sean patrones relacionales enmarcados en un contexto sociohistórico, con un componente activo en su producción, no exento de paradojas, permite entender que no son inmutables, sino que están insertas en dinámicas de cambio. La dirección del cambio o las variaciones son equivocadas, y no tienen por qué estar alineadas con presupuestos de la democratización del género; así como cabe tener en cuenta que el dispositivo de género y sus normas no pueden desmantelarse inmediatamente.

A través de estas premisas, afirmamos que las masculinidades son configuraciones de la práctica social que remiten a procesos colectivos y sociales donde los campos de la ideología, la cultura y la economía interseccionan teniendo efectos en la producción de existencia subjetiva y material de cada sujeto.

La performatividad se traduce en la obra de Raewyn Connell (2000) como un proyecto de género, como la negociación de un sujeto consigo mismo, con un Otrx y con el mundo social. Es la relación entre la vida personal de los sujetos y las estructuras sociales. Las masculinidades existen impersonalmente en la cultura como posición social, como patrones posibles a representar. Cuerpos concretos enmarcados en relaciones sociales aceptan, niegan, producen, reproducen, reifican, interrumpen, desplazan...las normas inteligibles de los patrones.

Para comprender las definiciones contemporáneas –y occidentales- de aquello que entendemos por masculinidad es necesario remitir a la intersección entre racialización y género que vivamente confluyen en la historia política de la colonialidad y los imperios. Históricamente, desde el siglo XV al XVII cuatro eventos son claves: (I) la reforma protestante; (II) la creación de los imperios marítimos –Portugal, España, Países Bajos, Francia e Inglaterra-; (III) el crecimiento de las ciudades que se erigían como los centros del capitalismo comercial –Londres, Amberes y Amsterdam-; y (IV) las guerras religiosas que derivaron en guerras dinásticas (Connell, 2003). Durante los siglos XVIII y XIX, las masculinidades fueron reestructuradas a través del trabajo, la racionalidad y el énfasis en la constitución de una mano de obra que legitimase el capitalismo patriarcal. En la contemporaneidad, las neoformulaciones del capitalismo patriarcal moldean las masculinidades a través de los mercados y una lógica individualista (Connell, 2000), pero también a través de una corrección política que lleva a invisibilizar las relaciones de poder, los procesos de estructuración social y las desigualdades.

3.1.2. Las masculinidades y sus patrones

Teniendo en cuenta los siete presupuestos anteriores, Raewyn Connell (2000) afirma que los principales patrones de masculinidades que coexisten pueden diferenciarse en cuatro grupos, haciendo referencia a la jerarquía de la producción del dividendo patriarcal:

- Masculinidades hegemónicas: realizando un paralelismo en términos de género con los análisis gramscianos sobre la hegemonía, este patrón hace referencia a aquel mejor posicionado en la jerarquía. Se erige como ideal normativo, pudiendo no ser extensamente corporalizado o performativizado. Para obtener y mantener la hegemonía, recurre a una serie de estrategias para garantizar, en un momento sociohistórico determinado, la subordinación y marginación de otros patrones de masculinidades, así como la dominación sobre las femineidades. La hegemonía no necesariamente es impuesta mediante la fuerza, a pesar que no es incompatible con ella.
- Masculinidades cómplices: las definiciones normativas de la masculinidad hegemónica conllevan que pocos sujetos puedan corporalizarla, performativizarla. Sin embargo, este patrón es copartícipe al obtener, explícita o implícitamente, beneficios de la hegemonía, al llevar a cabo relaciones y prácticas sociales alineadas con los presupuestos hegemónicos.

- Masculinidades subordinadas: la institucionalización de la heterosexualidad es una de las normas para adquirir la inteligibilidad de las masculinidades hegemónicas y cómplices. Dicha institucionalización refiere no solo al campo de las prácticas sexuales o el deseo, sino también al imaginario simbólico y cultural que delimita qué puede ser considerado gay u homosexual. Aquellas masculinidades no heteronormativas, aquellas que desplazan la matriz heterosexual, son social y culturalmente asociadas con lo femenino, quedando subordinadas a través de una exclusión cultural y política que puede llegar a materializarse en violencias. No obstante, como veremos en las conclusiones del presente capítulo, socialmente han surgido transformaciones con respecto a este patrón que permiten dar cuenta de las posibilidades de democratización de las relaciones sociales –a pesar de los intentos reaccionarios por frenarlos-.
- Masculinidades marginadas: aquellas masculinidades interseccionadas por la racialización y la clase social están marginadas dentro de los constructos del Norte global. Especialmente aquellas masculinidades atravesadas por la clase social, a pesar de no poder obtener la hegemonía, pueden adoptar performatividades, ideales y acciones, propios del patrón hegemónico como la violencia o la agresión.

Si bien hay una lógica jerárquica, vertical, en los patrones de masculinidades, también acontece una lógica horizontal que enfatiza la siempre cambiante performatividad de género para dar cuenta de las transformaciones sociales y culturales (Buschmeyer y Lengersdorf, 2016) que tienen efectos en las subjetividades y en las relaciones sociales. Estos cuatro patrones no son monolíticos; albergan tensiones y contradicciones que pueden derivar en cambios tanto en sus significados como en sus sentidos.

A continuación, desarrollamos en mayor profundidad el patrón hegemónico, pues ha sido el concepto dentro de la teoría de las masculinidades de Raewyn Connell que, desde su origen, ha sido clave –empleado y problematizado a partes iguales- dentro de los CSMM. Desde los años 1980, la teoría de Raewyn Connell, especialmente el énfasis en la multiplicidad de masculinidades y la disputa por la hegemonía, ha sido relevante y estimulante para construir miradas críticas en este campo de estudio, pero no está exenta de críticas (Hearn, 2012).

La masculinidad hegemónica o el ideal normativo

La masculinidad hegemónica queda definida como el patrón legitimado por el orden social y por los regímenes de género que sirven de marco normativo para

conformar un ideal. Su normatividad legitima el dispositivo de poder y la matriz heterosexual, constituyéndose como eje de control y regulación.

Desde su formulación, este concepto no ha estado exento de críticas y reformulaciones. La propia Raewyn Connell, junto con James Messerschmidt, publicó un texto, *Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept*, en el cual recogen los debates y nuevas formas de aproximación. En él, desarrollan que su origen tuvo lugar en una investigación sobre desigualdades sociales realizada en institutos de educación secundaria en Australia y que se conceptualizó para comprender las relaciones de poder que limitan las normas de género (Connell y Messerschmidt, 2005).

Retomando las implicaciones políticas, el estudio de las masculinidades no es un elemento aislado en la vida social, no es un objeto de análisis aséptico, sino que es necesario posicionarlo en relación con el sistema de género y sus prácticas, constituidas en el plano simbólico, cultural y material. Si previamente hemos establecido que la performatividad de género es un acto reiterado que se realiza con otro sujeto -o a pesar de otro sujeto-, ya sea real o imaginario, estas autoras dicen, tras la revisión del concepto, que en las investigaciones ha de atenderse la interacción entre las masculinidades y femineidades, reconociendo las condiciones mutuas de las dinámicas de género (*ibid.*, 2005).

Desde su aparición, han proliferado numerosas investigaciones cuyo objeto de estudio ha sido la masculinidad hegemónica. Efecto secundario de ello, quizá incluso efecto no deseado, es que en numerosas ocasiones se ha despolitizado el término, distanciándose del proyecto feminista. Recuerdan que la masculinidad hegemónica hace referencia a una práctica divisoria que establece fronteras entre un ideal normativo, inteligible, -que puede llegar a ser corporalizado a través de prácticas- y entre aquellas masculinidades que quedan por fuera de dicha inteligibilidad, así como entre las femineidades y las mujeres*, entendiéndolas como grupo social (*ibid.*, 2005). Con otras palabras: la masculinidad hegemónica es el ideal normativo de masculinidad que establece dominio y control sobre masculinidades subordinadas o marginadas, también sobre las femineidades y las mujeres*. Respectivamente, Demetrakis Z. Demetriou (2001) lo denomina 'masculinidad hegemónica externa' y 'masculinidad hegemónica interna'.

Si, a diferencia de las femineidades, las masculinidades devienen en una jerarquía de prestigio, su estatus ha de ser comprobado y renovado constantemente a través del mandato masculino. Aquellos sujetos que no consigan restablecer su posición social en tanto que masculina, serán expulsados de las posiciones privilegiadas y privilegiantes, del orden de pares (Segato, 2018). Para la renovación del mandato de masculinidad, Rita L. Segato

establece dos ejes interrelacionados –uno vertical y otro horizontal-, que casan con los conceptos de masculinidad hegemónica externa y masculinidad hegemónica interna que describimos anteriormente.

El eje vertical corresponde con la masculinidad hegemónica externa en tanto que es definido como la relación entre la masculinidad y la femineidad; el eje horizontal describe la relación de la masculinidad entre pares. El eje vertical se define mediante vínculos de entrega o expropiación marcados por un diferencial jerárquico, mientras que el horizontal por vinculaciones basadas en una alternancia entre la competición y la alianza (Segato, 2003). El eje vertical es en el cual la crueldad es exponencial, mientras que el eje horizontal se fundamenta en el reconocimiento (Segato, 2018).

Demetrakis Z. Demetriou (2001) sugiere que las masculinidades hegemónicas, en sus versiones externa e interna, son una suerte de bloque capaz de adaptarse a los cambios históricos. Pueden apropiarse cultural, simbólica y materialmente de aquello que les permita perpetuar el proyecto histórico de dominación o, si se prefiere, los límites establecidos por el orden de género.

Ejemplifica este proceso social con la asimilación de elementos de la cultura gay masculina por parte de masculinidades heterosexuales –hegemónicas o cómplices-, resultando en un mestizaje que, según este autor, nos permite entender las expresiones actuales del orden de género que, lejos de subvertir o desplazar las normas del dispositivo de género, las combina de forma que queden implícitas, en un ejercicio de perfeccionamiento del poder⁴³. En cualquier caso, es un proceso que permite entender “la total dependencia que tienen las masculinidades dominantes de las masculinidades minoritarias” (Halberstam, 2008, p. 26).

Los límites del mundo social, la renovación y restauración de la masculinidad hegemónica, se llevan a cabo en la actual danza agonística a través de la capitalización y apropiación de prácticas y significados sociales propias de los patrones de masculinidades marginadas o subordinadas, pero también de las femineidades.

En el actual capitalismo patriarcal, aquellas relaciones sociales enmarcadas en organizaciones que protegen términos como ganancia corporativa, competitividad internacional, eficiencia económica, avances científicos o privilegios sustentan la masculinidad hegemónica, pero también el proyecto político de las cosas, cuya meta es la producción de capital y de seres individualizados (Segato, 2018).

⁴³ Esta cuestión será descrita con mayor detenimiento en el apartado *la hibridación de las masculinidades*.

El patrón de la masculinidad hegemónica puede reconocerse a través de la transmisión y adquisición en las interacciones sociales (Bridges, 2019). En el plano micro, esto se traduce en la gestión de organizaciones, a través de la autoridad, coerción, violencia, heteronormatividad o esencialización de los géneros, entre otras cosas, que generan desigualdades sociales. Defender, explícita o implícitamente, estas premisas, privilegia las posiciones sociales que obtienen mayores beneficios del capitalismo patriarcal, mientras que establece la jerarquía entre géneros y entre masculinidades (Demetriou, 2001).

Autores como Jeff Hearn (2012) advierten que el uso y abuso de este concepto dentro de la academia ha difuminado su definición, pero también su aplicación. En numerosas ocasiones no queda claro a qué hace referencia; ¿es una representación cultural, una práctica cotidiana vehiculada en una relación social, o una estructura?⁴⁴ En esta línea, Stephen M. Whitehead (2002) sostiene que es un concepto resbaladizo que, si bien ha sido útil para el campo de conocimiento, su uso excesivo ha derivado en descripciones abstractas de las dinámicas estructurales que puede llegar a polarizar grupos sociales.

Esta indeterminación ha tenido, como uno de los efectos paradójicos, la limitación de las maneras de entender la performatividad de las masculinidades, así como sus significados, invisibilizando cuestiones como los propios significados otorgados a la masculinidad (Moller, 2007). Ante estas restricciones, James W. Messerschmidt y Michael A. Messner (2018) desarrollan que, si bien puede haber masculinidades dominantes en una organización o en un entorno social, pueden no estar asociadas con la hegemonía de género.

Con todo, si bien el concepto de masculinidad hegemónica es más abstracto que descriptivo, sigue siendo de especial relevancia si atendemos a las preguntas realizadas por Nicola Ingram y Richard Waller (2014, p. 41):

Have traditional masculine ideals been disrupted through the development of new masculinities or are they being refashioned in new ways? Can we ignore hegemony when talking about masculinity? Just because masculinity has been somewhat liberalized, have we moved beyond forms of masculinity predicated on power and dominance?⁴⁵

⁴⁴ Debido a estas limitaciones, este autor propone el concepto *hegemony of men* (la hegemonía de los hombres). No obstante, nos parece que esta propuesta circunscribe la masculinidad a una corporalidad determinada y no atiende a los procesos e interacciones sociales para su definición.

⁴⁵ ¿Se han alterado los ideales masculinos tradicionales mediante el desarrollo de nuevas masculinidades o se están reformulando de nuevas maneras? ¿Podemos ignorar la hegemonía cuando hablamos de masculinidad? Aunque la masculinidad se haya liberado en cierta medida, ¿hemos dejado atrás las formas de masculinidad basadas en el poder y la dominación? (traducción propia).

Estas preguntas remiten a las posibilidades de cambio y, teniendo en cuenta que la masculinidad hegemónica está contextualizada en un momento sociopolítico determinado, dicho concepto nos brinda a su vez el potencial de pensar en una hegemonía que, al estar en disputa cultural, está abierta al cambio histórico. El concepto de masculinidad hegemónica podría llegar a ser uno cuyas prácticas y relaciones sociales fuesen democráticas (Messerchmidt, 2010).

A continuación, superamos la teoría de Raewyn Connell a través de cambios y continuidades que han venido sucediendo en las últimas décadas en las posiciones sociales de las masculinidades. Al comprender las masculinidades como performatividad y como distribución tanto material como cultural no nos interesan en tanto rasgos identitarios, sino como procesos de corporalización y realización de prácticas y relaciones sociales.

3.2. Las masculinidades como realidad material y como ilusión cultural

Eric Anderson (2016) sostiene que la teoría de Raewyn Connell, concretamente la cuestión de los patrones de masculinidades, no puede aplicarse en la actualidad sin introducir puntualizaciones, pues desde los años ochenta y noventa han acontecido cambios y transformaciones en el mundo social que habitamos, así como en los significados considerados inteligibles e ininteligibles para el género.

Como hemos estipulado con anterioridad, inicialmente los CSMM estuvieron alineados con los estudios feministas y de género, pero hoy día podríamos –en determinadas corrientes epistemológicas– encontrar una brecha entre ambos campos de conocimientos. Una de las razones es que, en determinadas ocasiones⁴⁶, la teoría feminista se ha venido enmarcando paulatinamente con una perspectiva poscrítica o postestructuralista –de la mano de Judith Butler como autora de referencia–, mientras que los CSMM han quedado anclados en una perspectiva crítica (Beasley, 2013).

Lucas Gottzén (2018) nos dice que posiblemente necesitemos ambos marcos teóricos y epistemológicos para una mayor comprensión del género y las masculinidades o, mejor dicho, en función de los requerimientos de cada investigación, un marco u otro encajará más convenientemente. En esta Tesis doctoral, la perspectiva crítica nos permite ahondar en aquellos patrones considerados inteligibles en una organización determinada; la perspectiva poscrítica nos permite superar la noción de que las masculinidades son

⁴⁶ Recordamos que incluso dentro del proyecto feminista está dándose una deriva reaccionaria en torno al debate histórico sobre el sujeto político y la cuestión del trabajo sexual.

performativizadas en cuerpos de varones; las masculinidades pueden ser queer (Heasley, 2005), pueden ser masculinidades femeninas (Halberstam, 2005), pueden ser masculinidades trans* (Pereira *et al.*, 2021), entre otras posibilidades, pues el género va más allá del binarismo⁴⁷.

Recordando que entendemos las masculinidades como un proceso interaccional de articulación del poder que se materializa local y organizativamente, cuyos significados quedan institucionalizados (Pascoe, 2011), nos servimos de las perspectivas de Judith Butler y la de Raewyn Connell, teniendo en cuenta que las masculinidades y los varones son una realidad material, pero también una ilusión cultural (Whitehead, 2002). Tratando de no perder las oportunidades metodológicas que nos ofrece Raewyn Connell para describir el mundo social, ni tampoco perder las potencialidades de la teoría de Judith Butler para desordenar los géneros y desnaturalizarlos, nos servimos de los patrones de masculinidades como una herramienta analítica.

Kalle Berggren (2014, p. 245), a partir de la teoría de Sara Ahmed y tratando de complementar las perspectivas epistemológicas críticas y poscríticas en los estudios de CSMM, sostiene que las masculinidades son pegajosas:

Bodies culturally read as “men” are oriented toward the culturally established signs of “masculinity,” such as hardness and violence. The repeated sticking together of certain bodies and signs in this way is what creates masculine subjectivity. This is always a contested, variable, and uncertain process, but one in which the repeated enactment of masculinity tends to be sticky and naturalized⁴⁸.

A partir de los años 2000, ha habido una mayor atención en las investigaciones sobre cómo las masculinidades son performadas, encontrando variaciones y cambios tanto en sus prácticas como en sus relaciones sociales (Christofidou, 2021). Los patrones de género expuestos en la teoría de Raewyn Connell son recontextualizados y sus complejidades internas han devenido en una hibridación de las masculinidades (Bridges y Pascoe, 2019).

En el siguiente apartado desarrollamos la hibridación de los patrones a través de la reapropiación de actos y prácticas que, históricamente, han sido considerados como ininteligibles para el ideal normativo de masculinidad. Este mestizaje en lugar de posibilitar una resignificación en aras de la democratización del género, invisibiliza con mayor fuerza el género en tanto que

⁴⁷Para profundizar esta cuestión, recomendamos: Sandín, Sore V., Pujal, Margot y Tarrés, Joan P. (2022). Hacer gezoma. Desbinarizar género. *Quaderns de Psicologia*, 24(3).

⁴⁸ Los cuerpos culturalmente leídos como "hombres" se orientan hacia los signos culturalmente establecidos de la "masculinidad", como la dureza y la violencia. La adhesión repetida de determinados cuerpos y signos de este modo es lo que crea la subjetividad masculina. Se trata siempre de un proceso controvertido, variable e incierto, pero en el que la repetida representación de la masculinidad tiende a ser pegajosa y naturalizada (traducción propia).

dispositivo del poder. Posteriormente, desarrollamos la performatividad de las marginadas, siguiendo la teoría de Raewyn Connell. Finalmente, exponemos las performatividades de las masculinidades en momentos liminales, de transición de contextos y de formación de subjetividades.

3. 2.1. La hibridación de las masculinidades

Tristan Bridges (2019) afirma que la pugna por los límites del mundo social y el hecho de que las masculinidades sean una cuestión disputada públicamente no ha deshecho los privilegios que lo masculino tiene dentro del dispositivo de género ni ha supuesto cambios estructurales en la distribución del dividendo patriarcal. Tristan Bridges y Cheri J. Pascoe (2014) desarrollan que las masculinidades hegemónicas -y cómplices- han llevado a cabo una incorporación selectiva de elementos que, histórica y culturalmente, han estado asociados con las masculinidades racializadas, gays y de clase obrera, pero también con las femineidades.

Las masculinidades son performativizadas a través de actos híbridos siendo la pregunta clave: estas masculinidades, ¿permiten una subversión o desplazamiento del dispositivo de género? ¿están alineadas con el proyecto de la democratización del género? Las autoras citadas anteriormente responden que no. Elaboran su argumentación afirmando que las masculinidades híbridas producen y reproducen las estructuras sociales de género, sexualidad, racialización y clase social -entre otras- a través de procesos que oscurecen e invisibilizan la forma que tienen de establecer hegemonía y sus efectos desiguales.

Este proceso tiene tres formas específicas de modular y enmascarar las desigualdades. La primera de ellas remite al distanciamiento discursivo de ciertas prácticas típicamente performativizadas por las masculinidades hegemónicas o cómplices pero cuyo alcance se queda, precisamente, en el plano del discurso; no permea ni las prácticas ni las relaciones sociales. La segunda estrategia de las masculinidades híbridas es la adopción de elementos simbólicos de masculinidades racializadas, gays o de clase obrera, pero también de algunas normas reguladoras de lo femenino; acontece una apropiación puramente estética o simbólica. La tercera es el oscurecimiento y la fortificación de los procesos sociales que hacen de la clase social, la racialización, el género o la sexualidad dispositivos del poder que estructuran la sociedad y la vida de los sujetos de formas desiguales (Bridges y Pascoe, 2016).

Las masculinidades híbridas, al seleccionar estratégicamente rasgos de masculinidades marginadas o subordinadas, así como de las femineidades,

hacen de la estructura social y sus símbolos un posible objeto de consumo. En este sentido, legitiman y reproducen subjetividades neoliberales cuyo núcleo es hacer del yo una marca individual que se ajuste a los parámetros establecidos por la cultura juvenil pero especialmente por los parámetros establecidos por el nuevo espíritu del capitalismo (Whitmer, 2017).

A través de las performatividades híbridas, podemos observar que las normas de género y los límites normativos de las masculinidades son, actualmente, menos rígidos que hace décadas. Este aparente debilitamiento y su conversión en formas más suaves y delicadas de performarlas entraña el peligro de reelaborar, viva, pero enmascaradamente, actos y performatividades propios del pasado. Estas contradicciones señalan los cambios, pero también la continua influencia, de las masculinidades hegemónicas, así como sus dinámicas para adaptarse a los cambios históricos.

Ante estas transformaciones e hibridaciones, Karla Elliot (2019) insta a continuar prestando atención a las performatividades y expresiones problemáticas de las masculinidades. Teniendo a su vez en cuenta que, en numerosas ocasiones, el énfasis estructural descuida un elemento que, a nuestro parecer, resulta central para pensar el cambio: como hemos expuesto anteriormente, la performatividad de género y de las masculinidades nunca puede ser lograda permanentemente y, por otra parte, las masculinidades son fluidas en tanto que van variando a lo largo de los proyectos vitales de las personas.

Por otro lado, podríamos decir que las masculinidades marginadas o subordinadas también pueden devenir híbridas. Especialmente las masculinidades atravesadas por la clase social pueden adoptar actos performativos propios de las masculinidades hegemónicas, aunque paradójicamente, nunca podrán alcanzar su estatus. En este sentido, “la masculinidad se hace dominante en la esfera de la virilidad de los blancos de clase media” (Halberstam, 2008, p. 24).

La lectura que realizamos, lejos de querer demonizar a las masculinidades de clase obrera, nos introduce en el mundo social que vivimos y en la distribución diferencial de bienes materiales y simbólicos. Mientras que las masculinidades hegemónicas y los ideales normativos del dispositivo de género pueden tratar de adaptarse e invisibilizar la distribución diferencial de los sujetos en el orden social, las masculinidades golpeadas por la estructuración de la clase social pueden tratar de reafirmar su posición a través de la estructuración de género:

cuando la rebelión deja de ser la de los varones blancos de clase media (individualizada y localizada en el hombre solitario o incluso generalizada en el pandillero) y se convierte en rebelión de clase o de raza, entonces surge una amenaza diferente (ibid., 2008, p. 27).

Una de las claves que guía los estudios sobre las masculinidades marginadas, o de clase obrera, es que la masculinidad puede llegar a ser una estrategia de compensación estructural a través de la cual acceder a una serie de recursos y prácticas sociales propias de las masculinidades hegemónicas para obtener reconocimiento y mantener el respeto en entre el grupo de pares. Compensan su subordinación en la estructuración de clase y racialización (Rios y Sarabia, 2016).

3.2.2 La masculinidad marginada o de las masculinidades obreras

Venimos argumentando que el trabajo es un elemento clave para la producción de existencia subjetiva y material, estando los lugares de trabajo moldeados por la división social y sexual (Baron, 2006). En ellos se pone en juego, con mayor virulencia, la ficcionalidad de las masculinidades, ya que es en el campo de las relaciones productivas materiales donde se generan, de forma visible, los bienes materiales y el capital económico, convirtiéndolo en un lugar central para la adquisición de recursos que establecen dominio (Berdahl *et al.*, 2018).

Las masculinidades marginadas, obreras, son posiciones sociales con mayores riesgos de incurrir en precariedad, de tener dificultades para ‘llegar a fin de mes’ o experimentar pobreza, accediendo parcial o desfavorablemente a las promesas del Estado de Bienestar. Los logros académicos -sus certificaciones- distribuyen y seleccionan la especialización de la división social y sexual. Es por ello que el campo productivo y la división sexual del trabajo se reflejan en el campo educativo, y viceversa (Connell y Pearse, 2018), siendo el contexto de la FP uno donde dicha retroalimentación es fuertemente observable (Lappalainen *et al.*, 2013). La distribución y especialización del trabajo define los puestos laborales, su valor cultural y la producción del tipo de subjetividad que va a realizarlos (McGinley, 2004). Cada lugar de trabajo lleva a cabo una negociación cultural de los imaginarios y las asociaciones con respecto al género y la clase social (Hall *et al.*, 2007).

Sostienen Garth Stahl y Sam Baars (2016) que aquello que motiva en la búsqueda de formas de trabajo industriales está determinado por los espacios y lugares que se transitan, así como la posición social que se ocupa en ellos. Dicen Joëlle Moret *et al.*, (2017) que estas ideas son importantes en tanto que especialmente los jóvenes de clase obrera se enfrentan a una ambigua situación: mientras que son actores privilegiados en la jerarquía de género simultáneamente se están formando para una posición malaventurada en las relaciones de producción mercantiles.

Paul Willis (2017), tras realizar una etnografía en una institución escolar con jóvenes que estudian automoción -que terminó conformando *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*⁴⁹, sostiene que la fábrica y la rudeza de la cultura contraescolar vinculadas con la masculinidad no es un anacronismo, ni tampoco pareciera que sean unas relaciones que vayan a desaparecer en un futuro, al menos a corto-medio plazo:

Una amplia variedad de trabajos, desde la construcción y los altos hornos hasta la pesca en alta mar, implican una confrontación primitiva con tareas físicas severas. La mayoría de las actitudes básicas y valores asociados con tales trabajos en cualquier caso aún son ampliamente actuales en la cultura general de la clase obrera, y particularmente en la cultura de la fábrica. [...] Incluso en las llamadas industrias ligeras, o en las fábricas altamente mecanizadas, las figuras metafóricas de la fortaleza, la masculinidad y la reputación aún se dan por detrás de las formas más variadas y visibles de la cultura laboral. A pesar del creciente número de mujeres que trabajan, el ethos fundamental de la fábrica es todavía profundamente masculino (ibid., 2017, p. 87).

Dada la desindustrialización que acontece globalmente desde los años 1970, la performatividad de jóvenes vinculados a sectores industriales y a posiciones de clase social obrera se encuentra influenciada por las relaciones sociales, los elementos simbólicos culturales y la historia del campo productivo propio. Además, las reestructuraciones socioeconómicas del contexto histórico actual y, especialmente, dado el aumento del empleo precario, la posición social de los jóvenes de clase trabajadora es cada vez más desventajosa (McDowell, 2018).

Los *T-Birds* y los jóvenes que componen el trabajo de campo de esta Tesis doctoral aprenden en la FP el conocimiento de la mecánica, pero también “*how to become (working) men and their occupational status within and outside the*

⁴⁹ Tenemos en cuenta la crítica que realiza Sara Delamont a dicha obra mediante la cual sostiene que este libro, junto con otros dentro de la Sociología de la Educación, mitifican la figura del antihéroe, ayudando a “que se queden atrapados en su expectativa fordista” (Delamont, 2001, p. 67) y sigan produciendo y reproduciendo relaciones sociales patriarcales. Provocativamente, dice que “en ellos, el joven delincuente anti-escuela, rebelde, urbano y de clase trabajadora ha sido cuidadosamente descrito e incluso alabado como héroe, aunque encarna todo aquello que ningún sociólogo quisiera tener realmente de vecino en la práctica” (ibid., 2001, p. 65). Compartimos parcialmente su crítica, en tanto que no pretendemos hacer del antihéroe un héroe, pero tampoco pretendemos señalar a los chavales de clase obrera como los únicos promotores de ideales reaccionarios y sexistas. En cualquier caso, adelantamos que en el capítulo de metodología nos alejamos de las argumentaciones que realiza esta autora sobre las etnografías.

*school plays a crucial dimension in their identity work as they start to negotiate multiple gendered and classed boundaries*⁵⁰ (Moret et al., 2017, p. 2).

Socialmente se espera que los sujetos transiten diversas trayectorias educativas de tal modo que se inserten en una carrera moral dependiendo de diferencias marcadas por la estructuración de clase social y el género, marcadas por el capitalismo patriarcal. Esta expectativa, que terminará materializándose en cuerpos concretos, distingue entre los conocimientos académicos y los manuales. Las divisiones por clase social se hacen evidentes al comparar programas académicos y vocacionales, mientras que la división de género se ve más claramente al confrontar varios programas vocacionales (Nylund et al., 2018).

El foco de las investigaciones sobre las organizaciones educativas ha pasado de centrarse en las desigualdades de acceso a centrarse en el nivel de educación alcanzado, así como al tipo de organización al que se asistió, siendo cuestiones atravesadas fuertemente por el origen social (Thompson, 2018). Dice Helena Korp (2011) que la FP de automoción es un contexto que recibe estudiantes -en su mayoría varones- que han sido definidos como malos estudiantes -en relación a las nociones tradicionales de éxito vinculadas con el conocimiento académico-.

En estos contextos, las masculinidades se performativizan materialmente a través del dominio de habilidades prácticas y manuales vinculadas históricamente a ocupaciones industriales dominadas por varones, enfatizando la 'cultura de la calle' frente a la 'cultura de los libros', distanciándose de aprendizajes teóricos (Jørgensen, 2015). Otras investigaciones, como la realizada por Per-Åke Rosvall (2015) en Suecia, muestran que los jóvenes en esta familia profesional son conscientes de los cambios en la industria del vehículo y de la necesidad de conocimientos propios del campo infoproductivos, así como a veces expresan desencanto por el nivel de estudios que reciben.

Aprender a ser mecánico comporta no solo un aprendizaje de competencias manuales y tecnológicas, sino una forma pedagógica de asimilación cultural y una forma de auto-representación que produce existencia, materializándose en la vida social y en los cuerpos de jóvenes cuya transición al mundo laboral de la automoción la realizan en un tiempo de desindustrialización (Nayak, 2003).

⁵⁰ Cómo convertirse en hombres (trabajadores) y su estatus ocupacional dentro y fuera de la escuela juega un papel crucial en su trabajo de identidad, ya que empiezan a negociar múltiples fronteras de género y de clase (traducción propia).

Anoop Nayak (2006) escribe que los jóvenes de clase trabajadora negocian, hasta cierto punto, el pasado industrial y el futuro posindustrial a través de prácticas corporales, de prácticas generizadas. Negocian, hasta cierto punto, las oportunidades a las que pueden acceder sin olvidar las presiones puestas por la agenda neoliberal que construyen un 'yo' acorde con aquello que es valorado en la sociedad (Stahl, 2018), mientras que es probable que encuentren en determinadas organizaciones y relaciones sociales, entre ellas las educativas, posibilidades -o no- de obtener reconocimiento cultural (Simmons y Smith, 2018) y respeto (Sennett, 2006b).

La construcción simbólica de los jóvenes de clase obrera en la sociedad reifica su posición como patológica y sus subjetividades como poco reflexivas (Walker, 2017), destacando diversos discursos que los describen como gamberros, vándalos, antihéroes o problemáticos (Mcdowell, 2001) que hacen de su posición social un estigma, definido como "un atributo profundamente desacreditador" (Goffman, 2013, p. 15) que permite establecer prácticas divisorias, así como legitimar un contexto laboral (*ibid.*, 2013).

Esta construcción estereotípica de los jóvenes de clase obrera puede incurrir a categorizar sus performatividades casi exclusivamente como *protest masculinity*. Este patrón de performatividad de las masculinidades remite a la marginación en la posición de clase social, accediendo desigualmente a bienes materiales, simbólicos y económicos. Como medida compensatoria, saturan las relaciones de poder y la jerarquía establecida para las posiciones de género. Con otras palabras: debido a la pérdida -o ausencia- de beneficios institucionales del dividendo patriarcal en la estructuración de clase social, tratan de adquirir o instaurar una posición en la estructuración de género que les permita ser reconocidos como autoridad (Connell, 2000).

No obstante, al igual que ocurre con el concepto de masculinidad hegemónica, el patrón de *protest masculinity* puede incurrir en el mismo peligro: acabar siendo una tipología monolítica que polariza. En este sentido, el concepto de *protest masculinity* puede subdividirse en dos: *anomic protest masculinity*, siendo aquella que performativiza una masculinidad sexista, machista y LGTBIQ+fóbica, y la *disciplining protest masculinity* que, en lugar de compensar la supeditación en la estructura de clase a través de la estructura de género, lo hace estableciendo relaciones de solidaridad entre los miembros de la misma clase social (Walker, 2006). De nuevo, el trabajo de Raewyn Connell es central, pero requiere complejizarlo, dando cuenta de las contradicciones, fragmentaciones, ambivalencias y transformaciones de las relaciones sociales, que no pueden quedar definidas única y exclusivamente a través de una definición categórica (Mcdowell, 2001).

Steven Roberts (2018) destaca que los momentos de interrupción con respecto a la normatividad del género en las relaciones sociales también acontece en lugares quizá inesperados y que, si mantenemos cualquier expectativa, debe basarse en la observación empírica y no en estereotipos clasistas. Este autor, en su libro *Young Working-Class Men in Transition*, rompe con esta mirada que histórica y culturalmente ha recaído sobre chavales de clase obrera sin descuidar o quitar prioridad a los objetivos feministas vinculados con los CSMM. Este autor señala los avances democráticos realizados en las performatividades de estos jóvenes; la adhesión al viejo arquetipo de masculinidad se ha atenuado, al menos en determinados ejes de las prácticas y relaciones sociales (Roberts, 2018b).

Incluso aquellos jóvenes que performativizan masculinidades del pasado, nostálgicas, están inmersos en ambivalencias que, lejos de augurar una democratización –radical- de género nos permite pensar en las potencialidades de la fantasía como enclave de la distinción entre lo real y lo posible. Ello sin obviar los procesos por los que se trata de reconstituir unos modos de subjetividad masculina vigilados a través de unos límites que definen lo inteligible y lo ininteligible, tratando de construir subjetividades fijas y consistentes (Stahl, 2017). Como desarrollan Linda McDowell y Anna Harris (2019, p. 422): *“nevertheless, if young men are repeatedly told that they are undeserving, bad or dangerous, they are not only constructed within these discourses as ‘other’ but may also begin to see themselves through the eyes of others⁵¹”*.

Cabe recordar que los jóvenes son agentes activos y pueden tanto resistir como conformarse con el mundo social. Este proceso complejo es, para Michael Ward (2015), multifacético, camaleónico: *“or, more specifically, we can see how the shift from boyhood to manhood is experienced in relation to the construction of capital, subjectivities, interaction with institutions and, of course, the tension between agency and structure⁵²”* (Stahl, 2022, p. 5).

A través de la metáfora de lo camaleónico, este autor sugiere que las masculinidades pueden ser performadas de formas diferentes, múltiples, dependiendo de los espacios transitados, de los momentos vitales, de las

⁵¹ Sin embargo, si a los hombres jóvenes se les dice repetidamente que no se lo merecen, que son malos o peligrosos, no sólo se construyen dentro de estos discursos como "otros", sino que también pueden empezar a verse a sí mismos a través de los ojos de los demás (traducción propia).

⁵² O, más concretamente, podemos ver cómo se experimenta el paso de la niñez a la adultez en relación con la construcción del capital, las subjetividades, la interacción con las instituciones y, por supuesto, la tensión entre agencia y estructura (traducción propia).

emociones sentidas o de quién esté observando. Las masculinidades, como veremos a continuación, son liminales, son transitorias.

3.2.3. Las masculinidades liminales en Guyland

La liminalidad hace referencia a los rituales de paso de una subjetividad a otra, a la exploración de la construcción de las subjetividades en un momento de cambio. En nuestra investigación, la liminalidad reside en la transición *boy to man* -‘de chico a hombre’-, pero también en las identidades pedagógicas en el contexto de la FP de TYMV, a caballo entre la posición de estudiante y mano de obra del sector de la automoción. El aparato regulador del género se ve fortalecido en este momento. Los significados de la adultez, así como sus caminos inciertos, son creados en culturas atravesadas por el género y la clase social, entre otras estructuras sociales (Thomson, 2004).

A menudo, esta liminalidad es leída desde un punto de vista adultocrático que establece una jerarquía en función de la edad a través de discursos ancorados en la ‘experiencia’. Bajo este punto de vista, la juventud y la liminalidad es entendida como una fase transitoria repleta de confusión, repleta de actos irresponsables y de performatividades basadas en la asunción de riesgos (Graham, 2014). La mirada adulta les pregunta “*when the hell are you going to grow up?*”⁵³ (Umamaheswar, 2020).

Sin embargo, los jóvenes negocian su posición en la lucha por los lugares y por ser reconocidos socialmente y, quizá, tratar de cumplir con las expectativas de la sociedad. Esta liminalidad enfatiza la tensión entre agencia y estructura, pues en palabras de Garth Stahl y Amanda Keddie (2020, p. 147): “*during times of significant change, identity boundaries are often redrawn as certain identity facets are reaffirmed while others lose their salience [...] certain facets and traits of masculinity may either be reaffirmed or abandoned*”⁵⁴.

Los lugares, organizaciones y contextos en los que transitan los jóvenes impactan en sus vidas y en sus oportunidades futuras (Ward et al., 2017). Teniendo en cuenta que el momento liminal en el contexto de la FP supone uno de los pasos que permiten el tránsito gradual a la vida adulta –tradicionalmente entendida como independencia económica con respecto a progenitores o cuidadorxs- para muchos de estos jóvenes este contexto podría ser el último momento de vivir en el oasis que Michael Kimmel (2016, p. 118) ha denominado

⁵³ ¿Cuándo diablos vas a madurar? (traducción propia).

⁵⁴ En épocas de cambios significativos, los límites de la identidad se redefinen a menudo, ya que ciertas facetas de la identidad se reafirman mientras que otras pierden relevancia [...] ciertas facetas y rasgos de la masculinidad pueden reafirmarse o abandonarse (traducción propia).

guyland, y que define como “*both a social space and a stage of life*”⁵⁵, una arena que:

It's when the struggle to prove manhood becomes even more intense –in part because it is [...] peers who are watching –and judging. That the territory remains so unmapped actually exacerbates the emphasis on gender. Part of the definition of masculinity is, after all, to act as if one knows exactly where one is going [...] even if it's not true [...] if I just follow along and don't ask any questions, everyone will assume I have it all together –and I won't be exposed⁵⁶ (ibid., 2016, p. 117).

Las masculinidades -el género- se producen activamente y lxs jóvenes pueden decidir, hasta cierto punto, si aceptan o no la oferta organizacional (Connell, 2003), pues las transiciones a la vida adulta y la configuración del género es “un proceso con múltiples caminos” (Connell, 2001, p. 168), si bien en el periodo de la adolescencia y la juventud la construcción del género, de las masculinidades, supone el acceso al mundo social en el que viven (Connell, 2005). Los jóvenes buscan referentes, espejos, donde aprender y observar los rituales de paso propios de la masculinidad:

Hay encuentros y negociaciones con instituciones, como la escuela, y aproximaciones y confrontaciones con los poderes del mundo adulto. Estos encuentros conforman una arena de placer, humor, curiosidad, construcción de relaciones y éxito, pero también de ansiedad y violencia. Al reconocer la creatividad e inventiva de la gente joven, no debemos olvidar su juventud, aquella combinación en ocasiones extraña de poderes corporales adultos e inexperiencia y duda (Connell, 2015, p. 137).

Michael Kimmel (2009) sostiene que en la transición a la vida adulta se acentúa el mandato de la masculinidad. Los centros formativos pueden llegar a ser una ‘tormenta perfecta’ para la juventud debido a que en estos contextos aparecen nuevos problemas vitales, una mayor presión social y, tal vez, menos supervisión familiar. Toma más fuerza la necesidad de producir existencia subjetiva, tratando de establecer la propia posición social tanto dentro como fuera de las aulas de los centros educativos, en un intento de encontrar respuesta a la pregunta: “¿quién soy?”, siendo la subjetividad una forma de vigilancia y regulación institucional que clasifica socialmente a los sujetos.

Por otra parte, el estar entre pares moldea las subjetividades, especialmente en los momentos graduales de formación de la subjetividad laboral. Como dice

⁵⁵ Tanto un espacio social como una etapa de la vida (traducción propia).

⁵⁶ Es entonces cuando la lucha por demostrar la hombría se hace aún más intensa, en parte porque son [...] los compañeros quienes observan y juzgan. El hecho de que el territorio permanezca tan poco cartografiado exagera el énfasis en el género. Al fin y al cabo, parte de la definición de masculinidad consiste en actuar como si uno supiera exactamente adónde va [...] aunque no sea cierto [...] si me limito a seguir la corriente y no hago preguntas, todo el mundo asumirá que lo tengo todo controlado –y no quedará expuesto (traducción propia).

Lisbeth Grønberg (2015, p. 516), es un espacio seguro, alejado de “*a confused mass of possibilities, doubts, hopes, and future dreams, and can make it easier to get up every Monday morning to endure frustration and boredom*”⁵⁷.

Siguiendo a Sierk Ybema et al., (2011), la búsqueda de la subjetividad laboral es un pasaje liminal a través del cual los actores sociales tratan de dar sentido a sus posiciones personales y sociales, en un mundo que cambia. El trabajo, al ser uno de los indicadores de la sociedad para otorgar el estatus de adultez, se convierte para estos jóvenes en un elemento importante en la construcción de su subjetividad, si bien, como veremos, la relevancia del trabajo es más una cuestión pragmática.

Actualmente, la vida de lxs jóvenes y las transiciones escuela-trabajo son mucho más inestables que aquellas que experimentaron en su día el mundo adulto. Bajo las neoformulaciones del capitalismo patriarcal y ante la pérdida de control de la producción de existencia, a muchxs solo les queda el anhelo de una proyección futura donde tengan acceso ilimitado a bienes materiales y simbólicos, así como una suerte de omnipotencia en el acceso de la producción de existencia subjetiva, sin esperar tener la suerte de encontrar un trabajo remunerado, y mantenerlo. En palabras de Michael Kimmel (2016, p. 111):

Many have utterly unrealistic expectations about the range of jobs they might find satisfying. They all seem to want to write for television, become famous actors, or immediately become dot.com entrepreneurs [...] But in a way, their bloated expectations may be a response to the very different economic climate in which they're coming of age [...] they know that corporations are no longer loyal to their employees [...] So why should they be loyal to the company?⁵⁸

Es por ello que, para poder describir y explicar las expectativas de la juventud hacia el futuro y hacia sus proyectos vitales, es necesario dar cuenta de la posición social en la estructura de clase, de la generización y masculinización de determinados sectores productivos, así como en las negociaciones y tensiones con respecto al género (Hockey, 2009). Las formas en las cuales los sujetos experimentan el tiempo, así como su capacidad –o no– de poder

⁵⁷ Una masa confusa de posibilidades, dudas, esperanzas y sueños futuros, y puede hacer que sea más fácil levantarse cada lunes por la mañana para soportar la frustración y el aburrimiento (traducción propia).

⁵⁸ Muchos tienen expectativas totalmente irreales sobre la gama de trabajos que pueden resultarles satisfactorios. Todos parecen querer escribir para la televisión, ser actores famosos o convertirse inmediatamente en emprendedores punto.com [...] Pero, en cierto modo, sus expectativas exageradas pueden ser una respuesta al clima económico tan diferente en el que están alcanzando la mayoría de edad [...] saben que las empresas ya no son leales a sus empleados [...] Entonces, ¿por qué deberían ser leales a la empresa?

planificar, mínimamente, su futuro depende de su relación con las relaciones productivas (Brannen y Nilssen, 2002).

Si los jóvenes viven un momento vital en el que se enfatiza el proyecto de género, una de las finalidades sería que pudiera construirse de formas más plurales y democráticas, aun cuando el proyecto de género, a pesar de parecer tener una meta alcanzable es en realidad un oasis, una ficción, que necesitará de múltiples transformaciones, pero también de múltiples fracasos que son posibilidades de irrupción del realismo capitalista patriarcal.

Como establece Eric Anderson (2018), aunque no se trata de una democracia – radical- de género, las masculinidades y los varones jóvenes expresan diversas formas de performativizar el género y las sexualidades. En esta línea, nos interesa un acercamiento exploratorio a las formas en las que la juventud da significado y realiza prácticas sociales, siempre generizadas, y cómo transitan dentro y fuera de las categorías. A veces saturándolas, a veces realizando rupturas, a veces aproximándose ambiguamente.

La forma en las que los jóvenes son más libres de poder discutir temas vinculados con el proyecto feminista, el género, la sexualidad, y las formas de performativizar masculinidades no vinculadas con la hegemónica –y femineidades no vinculadas con la enfatizada-, señalan que el proyecto feminista y otros movimientos culturales han influido positivamente (McCormack, 2010), si bien no debemos olvidar el retorno nostálgico del pasado ni tampoco las formas en las que el capitalismo patriarcal es capaz de hibridarse bajo discursos formales anclados en la igualdad. Las preguntas en torno a qué mundo merece la pena ser vivido en relación con las masculinidades las tomamos de Diederik F. Janssen (2015, p. 12):

What (analytic) gaze do boys, young and older, deserve? What spectacle do they present to the observing eye, beyond that of the remnants or ruins of patriarchy? What do boys need from teachers, parents, friends, and loved ones? What are the latter asking of the boy?⁵⁹

3.3. Qué mundo merece la pena ser vivido: masculinidades inclusivas y feminismos

Este capítulo, anclado en la perspectiva de los CSMM, entiende las masculinidades como ilusión cultural y como materialidad subjetiva. Las masculinidades se transforman histórica y culturalmente, pero también a lo largo

⁵⁹ ¿Qué mirada (analítica) merecen los chicos, jóvenes y mayores? ¿Qué espectáculo presentan al ojo observador, más allá del de los restos o ruinas del patriarcado? ¿Qué necesitan los chicos del profesorado, progenitores, amistades seres queridos? ¿Qué le piden estos últimos a los jóvenes? (traducción propia).

de una vida puesto que, si el género y las masculinidades son relaciones sociales, los sujetos transitamos diferentes contextos y diferentes organizaciones y, por tanto, establecemos múltiples relaciones sociales que amplían o cierran las posibilidades de performativizar el género.

Las masculinidades no son fuerzas que preexisten y estructuran la vida de los varones, sino que son el efecto de relaciones sociales para con el mundo social (Waling, 2019). Las masculinidades se hacen, se performativizan; en este hacer hay constricciones estructurales, pero también reflexividad y responsabilidad.

En la danza agonística en la cual nos encontramos, las masculinidades se encuentran en un repliegue a las formas hegemónicas o tradicionales del pasado, resumidas en el título de la obra de Michael Kimmel (2019) “hombres blancos cabreados” mientras que, paralelamente, emergen masculinidades inclusivas (Anderson, 2016). Dependiendo de los contextos, de los momentos vitales y de las posibilidades que permiten las relaciones sociales habrá una democratización del género o una vuelta reaccionaria (Gough *et al.*, 2021).

Mientras se producen una vuelta reaccionaria a los viejos patrones de masculinidad anclados en la fuerza física, el heroísmo, el distanciamiento emocional u homofobia, también “hay contradicciones, distanciamientos, negociaciones y a veces rechazo de los viejos patrones, lo cual permite el surgimiento de nuevas posibilidades históricas” (Connell, 2015, p. 137).

Investigaciones actuales muestran los cambios producidos en las masculinidades y el género especialmente en la juventud. Estas investigaciones muestran como muchos jóvenes performativizan sus masculinidades a través de un amplio espectro de posibilidades más inclusivas (Anderson, 2018). Estas masculinidades tienen como clave el decrecimiento de la homofobia, es decir, del miedo a ser leído como gay y, según el autor, la homofobia está perdiendo poder en la regulación de las masculinidades (Anderson y McCormack, 2014). Dicho de otro modo, la homofobia está dejando de ser un espacio de construcción de masculinidades para pasar a ser una actitud social mayormente estigmatizada (Anderson, 2013), al menos discursivamente.

No obstante, Michael R. Ward (2014) desarrolla que no siempre es posible el cambio, la transformación o la variación, en las masculinidades y que éste depende de las expectativas de la performatividad de género en lugares y espacios concretos. Además, cabe tener en cuenta las formas en las cuales los jóvenes se vinculan al contexto y las relaciones sociales que acontecen en él (McCormack, 2014).

En el debate colectivo y a la hora de establecer proyectos para trabajar las masculinidades con jóvenes, el foco se centra, en exclusiva, en las

masculinidades hegemónicas, denominadas en el imaginario popular como tradicionales o tóxicas (Whitehead, 2002), argumentando e interpelando a la necesidad de perder o ceder privilegios en el orden social y en la estructura de género.

Este discurso es criticado, entre otrxs, por Clara Serra y Pere Almeda (2021) puesto que sostienen que se está educando en negativo. Si el argumento, casi exclusivamente, se centra en que los sujetos masculinos han de perder sus privilegios por razones ético políticas se construye un discurso “bajo la lógica de la suma cero: cuando unos ganan, otros tienen que perder.” (*ibid.*, 2021, p.3), pudiendo desatar miedos y proyectos reaccionarios frente a los feminismos. Además, esta cultura del señalamiento es, en palabras de Miquel Missé (2021, p. 155): “poco productiva políticamente, en el sentido de que produce pocas transformaciones en los individuos a los que se señala. El señalamiento moviliza sentimientos de culpa, y la culpa es una autopista al esencialismo”.

Como dice bell hooks (2021), muchxs autorxs que han escrito sobre masculinidad sugieren que deberíamos abolirla, ponerle fin. Una posición que, en palabras de la propia autora:

Mantiene la idea de que hay algo inherentemente negativo, malo o indigno en la masculinidad. Es una posición que parece ser más una reacción a la masculinidad patriarcal que una respuesta cariñosa y creativa que pueda separar la hombría y la virilidad de todos los rasgos identificativos que el patriarcado ha impuesto al yo que tiene un pene. Nuestro trabajo sobre el amor debe ser recuperar la masculinidad y no permitir que sea rehén de la dominación patriarcal. Hay un lugar creativo, que apoya y enriquece la vida, para lo masculino en una cultura no dominadora (*ibid.*, 2021, p 109).

En esta línea, Josetxu Riviere (2021) advierte que plantear –o que parezca que el planteamiento es– que todos los hombres son igualmente machistas es potencialmente dañina y esencialista. Independientemente de la performatividad de género, los sujetos se posicionan diferencialmente con respecto a la igualdad de género o a al proyecto feminista que, recordamos, tiene que ver con un posicionamiento ético político y no con la diferencia sexual o la identidad; tener comportamientos o reproducir discursos machistas o LGBTIQ+fóbicos no una cuestión vinculada a la diferencia sexual ni tampoco identitaria.

Quizá sea hora que los chavales aprendan en positivo, puesto que hay potencialidades, beneficios, liberaciones y goces al combatir los mandatos masculinos, así como liberarse de las presiones de vivir en *guyland*, puesto que, en palabras de Michael Kimmel (2009, p. 118):

Our tasks, as a society, is to disengage the stage of life with that social space –to enable young men to live through this stage more consciously, more honorably, and with greater resilience –to inject into that anomic and anarchic space call *guyland* a code of ethics, emotional responsiveness [...] ⁶⁰.

Hay un mayor número de masculinidades inclusivas –y también de femineidades y de otras subjetividades de género– que amplían las posibilidades de performativizar el género, que proyectan posibilidades democráticas futuras de relación social. Formas de vivir el género que, de manera progresiva, interpela con mayor fuerza a las nuevas generaciones, pues como dice Verena Stolcke (2000, p. 85): “el sexo ya no es lo que era”. Teniendo en cuenta que, según el Informe Juventud en España (2020), uno de cada cuatro menores de 30 años no se identifica, completamente, con las categorías ‘hombre’ y ‘mujer’, la pregunta, por tanto, es ¿por qué continuar reincidiendo en ellas?

No empero, si bien hay un mayor compromiso con los objetivos del proyecto feminista y la igualdad de género y los derechos LGBTQ+, en las prácticas y relaciones sociales las experiencias son más desiguales que los ideales mantenidos (Sara Bragg *et al.*, 2017). Con otras palabras: independientemente del género que se performativece, los ideales o los discursos alineados con el proyecto feminista dista de aquello que se hace. Las prácticas y relaciones sociales diarias de las masculinidades son quizás más resistentes al cambio, y se difuminan entre afirmaciones discursivas (Peltola *et al.*, 2022).

Teniendo en cuenta lo desarrollado en el apartado de masculinidades híbridas, y desde un sentido bernsteniano, quizá más que cambios se están produciendo variaciones que no necesariamente significan el final de la dominación masculina. Tras algunos discursos ‘suaves’, igualitarios, se estabiliza el capitalismo patriarcal, las desigualdades sociales o el género como dimorfismo sexual, pues el foco de atención está en el plano individual y los factores estructurales no se tienen en consideración (Myrntinen, 2018).

Estos discursos, que no consiguen permear las relaciones y prácticas sociales, son indicativos de la normatividad del individualismo capitalista patriarcal. Según Greg Wolfman *et al.*, (2021) no solo recuperan los valores tradicionales de la masculinidad, sino que lo hacen enfatizando una subjetividad neoliberal que vacía los efectos y las causas de las desigualdades sociales. No es solo aquello que se dice, sino también aquello que se hace. Lo importante de las masculinidades igualitarias no es un nuevo etiquetaje sino la idea que los

⁶⁰ Nuestra tarea, como sociedad, es desvincular la etapa de la vida con ese espacio social - permitir a los hombres jóvenes vivir a través de esta etapa más conscientemente, más honorablemente, y con mayor resiliencia -inyectar en ese espacio anómico y anárquico llamado *guyland* un código de ética, capacidad de respuesta emocional [...] (traducción propia).

significados de las masculinidades dependen de relaciones sociales y de contextos.

Retomamos aquí la propuesta de pensar el proyecto feminista no como discurso sino como modo de vida que, como dice Brigitte Vasallo (2020), necesita tiempo de fermentación. Necesita paciencia, cariño, observación y vínculos con el pasado, el presente y el futuro; “regresar a lo visto, lo vivido, lo sentido, lo pensado. Inspeccionar e inspeccionarnos, mirar desde un lugar nuevo, ponerle nuevos ojos” (*ibid.*, 2020, p. 115).

Recordamos que las tendencias hacia las crisis pueden tener un carácter conservador o progresista y, por tanto, la idea de que las masculinidades están en crisis, una cuestión ampliamente discutida por los medios de comunicación, los debates públicos y el ámbito académico, puede tener un sentido conservador –los cambios sociales están situando a las masculinidades y a los varones en posiciones inferiores- o progresista –las normas de género constriñen y es necesario un cambio social- (Jordan y Chandler, 2019).

Desde el sentido conservador, la crisis se vincula con el declive de los trabajos industriales, el aumento de la participación de mujeres* en las relaciones productivas mercantiles o mayores tasas de fracaso y abandono escolar. Estas argumentaciones pueden acarrear el peligro de banalizar estos asuntos, así como difuminar la crisis estructural de empleo a la que han de hacer frente especialmente lxs jóvenes (Roberts, 2014).

En cuanto a la producción de existencia subjetiva, las masculinidades están siempre en crisis, dependen del momento histórico, tienen contradicciones y no pueden llegar a ser performativizadas coherentemente; son potencialmente un fracaso. Una forma de aproximarnos a qué mundo merece la pena ser vivido podría ser a través de los fracasos de performar las masculinidades, el género. Aquellos momentos en los que no conseguimos hacer el género tal y como queremos, tal y como se espera social o culturalmente, pues solemos vivirlos en soledad o disimularlos, como si fuesen actos vergonzantes. Este fracaso es una brecha que “tiene su propia lógica, su propia complejidad, su propia estética, pero también, en última instancia, su propia belleza” (Halberstam, 2018, p. 104).

En cuanto a la producción de existencia material, pocos sujetos pueden esperar hoy día una vida con un trabajo estable, o una entrada amable en las relaciones productivas mercantiles y, por ello, el trabajo como eje de las masculinidades ha dejado de tener la relevancia que tuvo en los momentos de expansión industrial; la satisfacción no reside ahora en el trabajo y éste es una forma de conseguir dinero, pero no la única (hooks, 2021).

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

LA CULTURA AUTOMOVILÍSTICA Y LA
PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD NOSTÁLGICA

CAPÍTULO 04

‘Ser’ mujer* -o ser leída como tal- y estudiar o trabajar en el sector de la automoción sigue viéndose como un acto heroico, cuir o, incluso, una revolución. Continúan haciéndose chistes sobre mujeres* al volante mientras el asiento del copiloto es disputado. La asociación simbólica de los coches con los hombres y las masculinidades es un fenómeno cultural que entra en conflicto con las experiencias cotidianas, pues en el siglo XXI tanto hombres como mujeres*⁶¹ conducen, compran y reparan este objeto (Landström, 2006).

Dicha asociación está siendo disputada en el campo visual⁶², pues encontramos imágenes, textos, donde el coche se erige como objeto cultural y simbólico de ruptura, desplazamiento o subversión con respecto a las normas sociales del género para las mujeres* que, lejos de ser un fenómeno contemporáneo, urde sus raíces desde la misma aparición del coche. Sin embargo, los estudios sobre la cultura automovilística suelen centrarse en la vinculación de la masculinidad y la sexualidad heterosexual con dicho objeto, y no tanto con las posibilidades de agencia que el coche puede llegar a ofrecer (Lumsden, 2010).

La excepcionalidad del momento actual es el declive en el que se encuentra el sector debido tanto a las crisis climáticas como petrolíferas. La deslocalización de las multinacionales, las pérdidas y la caída de la producción, la falta de microchips, entre otras cuestiones, dejan a la plantilla de las fábricas y a las empresas auxiliares en una situación de precariedad e incertidumbre⁶³.

En este capítulo nos centramos en el campo automovilístico a través de tres ejes: (I) la historia del sector de la automoción, dando cuenta de las relaciones de género que han modulado el sector y la mano de obra; (II) la transnacionalización del sector que nos permite comprender cómo la producción y consumo de automóviles ha sido clave para el desarrollo capitalista y cómo, en la actualidad, el sector está sumiéndose en una profunda crisis; y (III) la cultura automovilística,

⁶¹ En el año 2018 Arabia Saudí, que entonces era el único país que prohibía que las mujeres condujesen, revocó dicha normativa. Sin embargo, 16 son los países que prohíben que las mujeres* trabajen al volante en el sector del transporte permitió la conducción de las mujeres (<https://www.lavanguardia.com/motor/actualidad/20210308/6265716/paises-prohibicion-mujeres-trabajar-conductoras-profesionales-conducir-camion.html>).

⁶² Agradezco a Esther González Gea las conversaciones sobre esta cuestión. Algunos ejemplos pueden ser el videoclip de M.I.A-Bad Girls (<https://www.youtube.com/watch?v=2uYs0gJD-LE>); Rosalía-Saoko (<https://www.youtube.com/watch?v=6o7bCAZSxsg>); Kiddy-Let a b!tch know (https://www.youtube.com/watch?v=blwRLWnP_p8).

⁶³ Un botón de muestra puede quedar ilustrado a través de los siguientes titulares de periódico: ‘Denuncian la precariedad en el sector de automoción como causa de los accidentes laborales’ https://www.lavozdegallicia.es/noticia/vigo/2019/08/04/denuncian-precariadad-sector-automocion-causa-accidentes-laborales/0003_201908V4C4991.htm; Auguran cierres de cientos de talleres mecánicos por la crisis del coronavirus https://cadenaser.com/emisora/2020/04/22/radio_mallorca/1587559099_208999.html; Los trabajadores de Nissan protestan con una marcha lenta de vehículos contra el cierre de la empresa <https://elpais.com/espana/catalunya/2020-06-04/los-trabajadores-de-nissan-protestan-con-una-marcha-lenta-de-vehiculos-contra-el-cierre-de-la-empresa.html>

que ha producido el objeto del coche como símbolo cultural de un arquetipo de masculinidad.

4.1. Breve historia de la división social y sexual del trabajo en el sector de la automoción

“Pero pa’ qué nos enseñan historia si están todos muertos. Qué más nos da la historia, tío” dijo Carlos, uno de los chavales que han participado en el trabajo de campo, quejándose de estudiar, en uno de los módulos formativos, cómo han evolucionado históricamente los motores y el sector de la automoción. Joan W. Scott (2014) posiblemente le respondería argumentándole que una de las lecciones que nos ofrece la historia es que la agencia humana puede imponer los sentidos al mundo y, por lo tanto, “lo que está en juego es la realidad misma” (*ibid.*, 2014, p.9).

En el presente apartado realizamos una breve introducción a la producción histórica de la división social y sexual en el sector automovilístico, describiendo la importancia de la empresa Ford y sus políticas para el capitalismo patriarcal. Posteriormente, analizamos las formas en las que el proyecto feminista ha irrumpido en este sector. Finalizamos este apartado desarrollando cómo en los periodos de guerra la división sexual del trabajo quedó suspendida viendo, por tanto, cómo ésta responde a unos intereses políticos y morales.

4.1.1. La empresa Ford y sus vinculaciones con la producción del capitalismo patriarcal

Desde el imaginario colectivo suele pensarse que Henry Ford inventó el automóvil. Sin embargo, su invención lleva a remontarnos al siglo XVIII, cuando circulaban algunos coches a vapor. La primera patente automovilística con motor de combustión data en el año 1860, siendo su inventor Etienne Lenoir (Dietsche y Kuhlitz, 2014). La confusión puede no ser fortuita, ya que la figura de Henry Ford y su empresa son los referentes a nivel global de la popularización del automóvil gracias al modelo T⁶⁴ (1908) cuyo coste fue de 850\$ (Skibo y Schiffer, 2008), conocido popularmente como ‘Tin Lizzie’⁶⁵. A pesar de que el modelo T era un producto homogéneo al acabar el proceso de producción en la línea de ensamblaje, algunos propietarios lo customizaban o, en la jerga de la

⁶⁴ El modelo T, además de constituir un giro copernicano en la producción y consumo del automóvil, popularizó el parabrisas. Inventado y patentado en 1905 por Mary Anderson fue desestimado, en un primer momento, pues especialistas argumentaban que su movimiento aumentaba los riesgos de accidente. No obstante, a partir de 1916 fue un equipamiento estándar en el Ford T (Norriid, 2010).

⁶⁵ El apodo es un ejemplo de cómo, en numerosas ocasiones, el coche ha sido feminizado, creándose una suerte de relación heteronormativa entre la masculinidad y este objeto.

automoción, lo ‘tuneaban’; de esta manera, podían individualizar un objeto de masas (Franz, 2011).

El coche se democratizó –entre los varones- a través de este modelo, pasando de constituir un símbolo de estatus económico y social a establecerse como objeto popular debido al establecimiento de la producción en masa mediante cadenas de montaje, cuyo movimiento no cesa hasta que la fábrica cierra sus puertas. Este nuevo método productivo que aumentaba la producción mientras que aminoraba sus costes, vendrá a conocerse como Fordismo (Giucci, 2007). Para Antonio Gramsci (2000, pp. 61-62), es el resultado de:

la necesidad inmanente de llegar a la organización de una economía programada [...] El fordismo como punto extremo del proceso de intentos sucesivos por parte de la industria para superar la ley de la tendencia decreciente de la tasa de ganancia.

El Fordismo en tanto que práctica industrial asociada a la Ford Motor Company se basaba en una racionalización sistemática y la estandarización del proceso de producción que comprendió la organización e integración de: (I) la producción de mercancías estandarizadas –el primer producto fue el modelo T-; (II) el proceso sistemático de producción a través de la cadena móvil de montaje y (III) un enfoque de las relaciones laborales basadas en el control social y la compensación *-Five Dollars per Day-* (Watt, 2021).

El Fordismo llevó a que los trabajadores se alienasen de sus tareas y trabajo debido a la monotonía constitutiva de este modelo de producción. Además, los cambios tecnológicos, la producción en masa y la urbanización de las ciudades supusieron una crisis en la definición de la masculinidad colectiva de los trabajadores en cuanto a la construcción de subjetividades y su vinculación con el trabajo (Baron, 2006).

En las plantas estadounidenses de Ford, la división social y sexual del trabajo era clave, ya que la plantilla estaba conformada mayoritariamente por varones. La implementación de la producción en masa supuso una transición hacia mano de obra no cualificada: en 1910, un 60% de la plantilla de Ford se clasificaba como mecánicos cualificados mientras que, tres años después, el porcentaje era de un 28%. Ante dicha reestructuración, la construcción de subjetividades del sector quedó vinculada tanto con la *disciplining protest masculinity*, a través de relaciones sociales basadas en la fraternidad, como con la *anomic protest masculinity*, pues dichas organizaciones excluían a las mujeres* no solo en el acceso, sino también en la cotidianeidad de sus prácticas (Lewchuck, 1993).

Retomando la figura de Henry Ford, podríamos decir que corporalizaba la masculinidad hegemónica del momento, caracterizando una masculinidad empresarial cuyos ideales y nociones sobre el género tuvieron efectos no solo

en sus políticas empresariales, sino además en lo que constituía determinados ideales de masculinidad, específicamente estadounidense, pero extensible al norte global y a las empresas automovilísticas en general.

La implementación, en 1914, de la política empresarial conocida como *Five Dollars per Day* sirvió como una medida de control ante el antagonismo entre el empresario y sus trabajadores, pero también para establecer las posiciones sociales del ganador de pan y el ama de casa. Mientras que el sueldo medio en el resto de fábricas de Detroit para un trabajador no cualificado rondaba los dos dólares y cuarenta centavos, el aumento a cinco dólares en las fábricas de Ford fue una estrategia para hacer frente a las tentativas de sindicalización por parte de los trabajadores a través del establecimiento de un salario familiar que sirvió como mecanismo de control social de la clase trabajadora y que, a su vez, posicionó a los varones en las relaciones productivas mercantiles y a las mujeres en las familiares (May, 1982).

Debido al sueldo, se formaban largas colas de personas a la puerta de sus fábricas buscando empleo, si bien las mujeres* no solían ser contratadas ya que se presuponía en los varones las características de rapidez y esfuerzo. Además, Henry Ford afirmó que había muchos varones que no vivían como merecían y que sus esposas estaban trabajando para sostener a la familia, siendo especialmente dañino para la descendencia. En sus propias palabras: “*there are thousands of men out there in the shop who are not living as they should. Wives are going out to work because their husbands are unable to earn enough to support the family, and it’s specially bad for children*”⁶⁶. Por ello, en un primer momento, exentó a las mujeres* que trabajaban para su firma del nuevo plan salarial, puesto que su función en la vida era casarse: “*we expect the young ladies to get married*”⁶⁷-(*ibid.*, 1993).

Finalmente, extendió esta política empresarial también a las pocas mujeres* que trabajaban en sus fábricas. No obstante, Henry Ford aseguró que, para él, la figura de las mujeres* en sus fábricas era temporal, puesto que éstas debían casarse y tener una familia. Les aumentaba el sueldo para que pudiesen vestir bien y estar atractivas para casarse: “*I consider women only a temporary factor in industry. Their real job in life is to get married, have a home and raise a family.*

⁶⁶ Hay miles de hombres en la fábrica que no viven como deberían. Las mujeres salen a trabajar porque sus maridos no pueden ganar lo suficiente para mantener a la familia, lo que es especialmente malo para lxs niñxs (traducción propia).

⁶⁷ Esperamos que las mujeres jóvenes se casen (traducción propia).

*I pay our women well so they can dress attractively and get married*⁶⁸ (Scharff, 1991, p. 54).

En nuestro contexto, la localización de la fábrica Ford en Almussafes (València) fue en el año 1975. La argumentación de la elección de la compra del suelo fue que las mujeres* no pedirían trabajo en la organización puesto que trabajaban en el sector del comercio y el embalaje de fruta, facilitando esta situación la contratación masculina en la factoría Ford así como en todas las empresas auxiliares que dependen de la fábrica (Pérez, 2003).

En definitiva, Henry Ford naturalizó la familia nuclear. Para él, las familias tenían que mantener posiciones jerárquicas que se plasmaban en los lugares ocupados dentro del automóvil: el padre debía conducir, la madre debía estar en el asiento del copiloto y la descendencia debía estar sentada en el asiento trasero (*ibid.*, 2003, p. 52).

4.1.2. El proyecto feminista y sus irrupciones en el sector de la automoción

Georgine Clarsen (2008) expone que las mujeres* que entraban en el contexto de la automoción constituían el exterior constitutivo del mismo, tanto en la producción como en el consumo de automóviles. Las normas de género fueron desafiadas, pudiendo considerar su producción de existencia como parte del proyecto feminista. Ejemplos de esta ruptura y de esta apertura de posibilidades son la escritura de novelas cuyas protagonistas eran conductoras⁶⁹, hacer del coche un símbolo del sufragismo, abrir talleres de mecánica conformados por mujeres* para poder estar en un espacio seguro o realizar largos viajes sin ningún varón con ellas.

Las mujeres* no solo estaban excluidas en el ámbito productivo, sino también en el consumo y en la cultura generizada del automóvil. Con el coche, las mujeres* podían salir de la esfera privada del hogar, cuestionando los significados en torno a qué significa ser mujer* y qué supone la feminidad (Scharff, 1991) y, por tanto, también cuestionaban los significados de qué implica ser varón y qué implica la masculinidad.

Las mujeres que accedían al automóvil solían conducir automóviles eléctricos⁷⁰. Los coches con combustible de gasolina han sido definidos como rápidos,

⁶⁸ Considero que las mujeres sólo son un factor temporal en la industria. Su verdadero trabajo en la vida es casarse, tener un hogar y formar una familia. Pago bien a nuestras mujeres para que se vistan de forma atractiva y se casen (traducción propia).

⁶⁹ A este respecto, se recomienda consultar: Clarke, Deborah. (2007). *Driving women. Fiction and automobile culture in twentieth-century America*. The Johns Hopkins University Press.

⁷⁰ El automóvil eléctrico fue utilizado por mujeres blancas de clase alta, pues las familias de clase popular no podían permitirse la compra de dos automóviles. Compraban un coche de gasolina,

complicados, poderosos; debían ser conducidos por varones. Los coches eléctricos eran simples, cómodos, limpios y de uso fácil; debían ser conducidos por mujeres* (Skibo y Schiffer, 2008). Los fabricantes de coches eléctricos trataban de vincular el coche eléctrico con la esfera privada del hogar - “*the electric is the vehicle of the home*”⁷¹- porque se esperaba que quienes condujesen este tipo de automóvil fuesen mujeres que ejerciesen el trabajo doméstico, fuesen amas de casa, pues los coches eléctricos tenían limitaciones en la movilidad y no permitían realizar largos trayectos, más allá de recados domésticos, como hacer la compra (*ibid.*, 1991).

Por otra parte, el coche fue utilizado por el movimiento sufragista como herramienta para la difusión de la demanda del derecho del voto femenino, constituyéndose a su vez como un espacio seguro frente a los grupos hostiles. Las sufragistas cultivaron una imagen representativa vinculada a los coches que les permitiera incorporar la imagen de independencia, movilidad y libertad en sus campañas políticas (*ibid.*, 1991). Metafóricamente, las sufragistas buscaban a través de la conducción de los coches promulgar la idea que las mujeres* al volante tenían poder de decisión sobre sus propios destinos⁷² (Clarsen, 2008).

Otro ejemplo ilustrativo vinculado con el proyecto feminista fue la fábrica *The Galloway Engineering Company* (Tongland, Escocia), subsidiaria de Arrol-Johnston, la marca más antigua y grande de coches escoceses. Su modelo de producción rehusaba del método fordista por considerarlo alienante y su plantilla estaba conformada, mayoritariamente, por mujeres* que recibían formación durante tres años sobre ingeniería y mecánica. Esto es lo que llevó a la prensa a considerarla más que una fábrica, una ‘universidad para mujeres* ingenieras’ (Clarsen, 2008).

Durante los años de la I Guerra Mundial, la fábrica realizó un contrato con el gobierno por el cual dejó de producir automóviles y comenzó a manufacturar aviones para la guerra. En este periodo, mientras los hombres estaban al frente de la batalla, las mujeres* de la fábrica crearon un periódico, *The Limit*⁷³ cuyo nombre realizaba un juego performático con el lenguaje: por un lado, es un término de ingeniería, pero, por otro lado, sugiere las restricciones y limitaciones que vivieron aquellas mujeres* que se formaban y constituían la mano de obra de una fábrica automovilística (Clarsen, 2003).

comúnmente el modelo T, ya que el varón era quién decidía los asuntos sobre la economía familiar.

⁷¹ El eléctrico es el coche del hogar (traducción propia).

⁷² A pesar de la metáfora, recordamos que los supuestos ‘destinos’ son un compendio de posibilidades y constricciones sociales.

⁷³ El límite (traducción propia).

La prensa vinculó el movimiento feminista con esta fábrica, aunque sus trabajadoras eran de generaciones posteriores a las sufragistas y trataban de desvincularse del imaginario colectivo que lo entendía como una guerra de sexos (Clarsen, 2008) y, por ello, discursivamente no se posicionaban como feministas. No obstante, sí utilizaban símbolos que permiten entender los guiños que las mujeres* de esta fábrica realizaban a las reivindicaciones sufragistas y feministas. Por ejemplo, durante los años de la guerra, la insignia de tela de la empresa que llevaban las mujeres* en sus uniformes tenía los colores de la organización *National Union of Women's Suffrage Societies* y, después de la guerra, las placas esmaltadas producidas por la fábrica tenían los colores de la *Women's Social and Political Union* (Clarsen, 2003).

Otras mujeres buscaron en el coche y la carretera una vía de escape de la rutina, una forma de ocio. Viajar en automóvil sin la presencia de ningún varón era un acto controvertido, visto con sorpresa desde los ojos de lxs transeúntes. Se enfrentaban a las expectativas generizadas de la sociedad en un momento histórico sin precedentes en el cual se debatían los derechos de las mujeres* y su entrada a la vida pública (Scharff, 1991).

Cuanto más fuerte se hicieron las reivindicaciones del proyecto feminista, más mujeres* accedieron a la posición de conductoras y más fuerte se hicieron las críticas que proclamaban su inferioridad al volante. Las argumentaciones de las detracciones se basaban en la impulsividad, la incapacidad de concentración y la falta de toma de decisiones que, desde el punto de vista masculino, eran características que definían a las mujeres* (*ibid.*, 1991).

El automóvil supuso la oportunidad de explorar nuevos horizontes; supuso la oportunidad de romper el aislamiento vivido por ejercer de amas de casa; supuso escapar de lo socialmente esperado para su posición social (Wachs, 1998). Aquellas que accedieron al coche y a la conducción pudieron explorar lugares que fuesen más allá del umbral de sus hogares. No obstante, la ruptura con las normas de género y la inteligibilidad en torno a quién podía conducir supuso castigos sociales, especialmente a través de la violencia; fue el precio que tuvieron que pagar por romper con la inteligibilidad de las normas de género (Scharff, 1991).

4.1.3. Las guerras y el suspense de la división sexual del trabajo

En cuanto al acceso al oficio de la mecánica, una pequeña acción como coger una herramienta y reparar el automóvil, han sido gestos que históricamente han puesto en duda la diferencia sexual como alegato de la reproducción de unos cuerpos para la industria automovilística (Clarsen, 2008). Tan solo en los

periodos de guerra las convenciones normativas de la inteligibilidad de género en el sector han sido puestas en suspense; el motivo es que el objetivo principal era unificar esfuerzos para conseguir la victoria.

Tanto la I Guerra Mundial como en la II Guerra Mundial, especialmente en Estados Unidos, aquellas mujeres* que sabían conducir, entregaron sus habilidades a la Nación. Aquellas de clase obrera trabajaron en las fábricas y, muy a menudo, eran tratadas despectivamente como trabajadoras sexuales (Scharff, 1991).

La participación de las mujeres* en los sectores industriales en los periodos de guerra ha sido romantizada por las feministas (Milkman, 1982), teniendo como epítome la imagen de *Rosie the Riveter*. Hoy icono *mainstream* del proyecto feminista, suele leerse como propaganda durante la II Guerra Mundial para incorporar a las mujeres en aquellas industrias que se quedaban sin mano de obra masculina por estar los varones en el frente. Sin embargo, el objetivo de la imagen creada por J. Howard Miller para la empresa *Westinghouse Electric* era alentar a las mujeres* que ya formaban parte de la compañía, y no el reclutar a mujeres* como trabajadoras. Esta empresa comercializaba coches eléctricos, teniendo como nicho de mercado a las mujeres. Los coches eléctricos venían acompañados de propagandas y de mensajes como:

let her drive your Ford –of course she can't do it as long the engine has to be turned over by hand at every start, but she can drive it easily and comfortably is it's provided with Westinghouse electric starting and lighting equipment⁷⁴
(Scharff, 1991, p. 63).

Ernest Kanzler, quien era el encargado oficial de la *War Production Broad* de Estados Unidos, en 1942 afirmaba: “*as long as the employers can hire men they don't talk about hiring women*⁷⁵”. Ser mujer racializada era una doble discriminación y, a pesar de estar cualificadas para trabajar en el sector, Ernest Kanzler sostenía que “*the (black) men are ok, but the (black) women are a drug on the market*⁷⁶”. En este sentido, los grupos sociales minorizados solo formaron parte de la mano de obra en el sector de la automoción cuando no se podía contratar a varones blancos (Milkman, 1982).

En Estados Unidos, las mujeres conformaban el 1% de la mano de obra de producción de la totalidad de los departamentos de la empresa Ford. Es más,

⁷⁴ Déjala conducir tu Ford -por supuesto que no puede hacerlo mientras el motor tenga que ser girado a mano en cada arranque, pero puede conducirlo fácil y cómodamente si está provisto de equipo de arranque eléctrico y de iluminación Westinghouse (traducción propia).

⁷⁵ Mientras que los patrones puedan contratar hombres, no contemplan contratar mujeres (traducción propia).

⁷⁶ Los hombres (negros) están bien, pero las mujeres (negras) son una droga en el mercado (traducción propia).

durante el periodo de los años 1940, Ford contrató a más de 70.000 varones, pero a ninguna mujer. Este dato no es sorprendente, si tenemos en cuenta que el propio Henry Ford declaró: “*Mr Ford business is the making of men*”⁷⁷ (Lewchuck, 1993). Además de la baja representación de mujeres* en el sector, quiénes entraban solían ser mujeres* casadas y con hijos e incluso tenían alguna relación consanguínea o marital con trabajadores de la empresa que estaban en el frente. Aquellas que accedían a las empresas automovilísticas lo hacían en puestos especializados de trabajo que eran leídos como femeninos o “débiles”, en los cuales se precisaban cualidades como el cuidado. Estos discursos, reinstauraron la división sexual del trabajo dentro de la industria, independientemente de la aparición de nuevos cuerpos y nuevas subjetividades.

Como hemos pretendido mostrar, la industria automovilística es un sector cuyas prácticas y relaciones sociales permiten entender cómo la estructura de género se reconstituye en el campo productivo de las relaciones mercantiles incluso bajo circunstancias económicas y políticas extremas, a pesar del poco interés que ha tenido en la historia de las mujeres y en los Estudios de Género (Milkman, 1982). Dando cuenta de cómo el género es ontoformativo con la historia del sector automovilístico, a continuación, lo analizamos desde el momento presente y su relación con las empresas transnacionales y las estructuras económicas.

4.2. El sector transnacional automovilístico

Uno de los temas clave para comprender las dinámicas de las masculinidades remite a la importancia de las estructuras económicas e institucionales, puesto que el campo económico y las organizaciones laborales influyen en la forma en la que son construidas las masculinidades (Connell, 2003), pero también el género. Actualmente, un gran porcentaje de las economías nacionales dependen de personas extranjeras; sectores industriales dependen del comercio extranjero y las decisiones sobre inversiones las llevan a cabo empresas transnacionales (Connell y Pearse, 2018).

Las corporaciones transnacionales o las empresas multinacionales pueden hacer referencia tanto a corporaciones que operan en más de una nación, entre naciones o, en última instancia, corporaciones que son relativamente independientes de cualquier nación (Hearn, 2015). Estas corporaciones transnacionales, bajo el halo de ser neutras frente al género, comportan relaciones generizadas cuya organización estructural permite conectar los

⁷⁷ El cometido del señor Ford es la creación de hombres (traducción propia).

patrones globales con prácticas sociales localizadas y corporalizadas en las interacciones (Connell, 2011).

El género es un elemento central en las empresas transnacionales si nos fijamos, por ejemplo, en los patrones de dirección de sus organizaciones -con una dominación abrumadora de varones- (Hearn y Balkmar, 2004), en los ejércitos nacionales, la internacionalización del comercio sexual o las empresas de comunicación audiovisual (Hearn, 2011).

El sector de la automoción, sus empresas y fábricas, así como la cuestión de la movilidad están vinculados con el transnacionalismo (Balkmar y Hearn, 2019). Además, es un sector marcado por la aceleración ligada no solo a innovaciones tecnológicas, sino al avance de nuevos modelos capitalistas de producción que han favorecido la dominación masculina a escala global (Mies, 2019).

La figura de Henry Ford -u de otras consideradas como fundacionales del sector como Nikola Tesla o William Crapo- utilizaron la violencia y el individualismo como ejes para establecer las articulaciones con respecto al género, unas condiciones históricas que permiten analizar el impacto de lo global en contextos determinados. Estas figuras, corporalizadas en masculinidades que, siguiendo la teoría de Raewyn Connell, podríamos denominar hoy masculinidades empresariales transnacionales (Connell y Wood, 2005), nos permiten entender la histórica generización de los desarrollos globales que han aumentado a través del imperialismo, colonialismo y avances tecnológicos cuyos efectos se experimentan en el plano local (Hearn, 2015).

El sector de la automoción produce diferentes masculinidades, ya que pareciera evidente que la performatividad de las masculinidades dentro de las relaciones productivas mercantiles del sector es diferente en función de la división social del trabajo, del puesto y la categoría laboral. Es decir, la performatividad de las masculinidades de un mecánico que trabaja en un taller familiar o de barrio -*blue collar*- posiblemente será distinta a la performativizada por los altos cargos de las empresas líderes del sector -*white collar*-, si bien las masculinidades se conforman en relación con el mercado laboral como un todo (Connell, 2007).

Nos interesa el campo económico en tanto que nos permite pensar los efectos políticos y simbólicos que tiene para el género, pues las normas y directrices económicas se materializan en la vida social (Pearse y Connell, 2016), producen existencia. Como veremos en el siguiente apartado, las grandes fortunas y los beneficios simbólicos y materiales que obtienen los magnates del sector de la automoción no son, ni de lejos, los mismos a los que pueden alcanzar los jóvenes que transitan laboralmente al sector, ni tampoco los de los “currelas”,

como se refería Xavier en el aula (diario de campo) a los mecánicos de un taller de barrio.

Si la empresa es la institución clave en el capitalismo desarrollado y las empresas transnacionales son las jugadoras principales de la economía mundial (Connell y Pearse, 2018) no hay duda de que las empresas del sector de la automoción⁷⁸ son uno de los motores del capitalismo. IBIS WORLD (2021), empresa que realiza estudios de mercado, destaca que tres de las diez grandes industrias globales están vinculadas con el sector de la automoción –ventas globales de automóviles; fabricación mundial de automóviles y fabricación global de repuestos y accesorios para automóviles–.

A nivel europeo, la industria del automóvil sigue siendo fundamental para la economía, teniendo en el año 2019 una plantilla de más de 12'2 millones de personas -empleo directo e indirecto- y casi 6 de cada 100 trabajadores europeos⁷⁹ trabajan en este sector (CESCE, 2019). Ese mismo año, la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) dijo sobre la industria automotriz europea:

La industria del automóvil es una de las mayores historias de éxito de la UE y contribuye al crecimiento y a la economía de los países. Produce 16,5 millones de automóviles al año y emplea a 13,8 millones de personas, uno de cada 16 trabajadores de la UE. Para ello ha sido fundamental la profunda integración de la industria, en términos de mercados, comercio y proveedores, que ha tratado de maximizar los beneficios de un único mercado y de la unión aduanera en beneficio de las empresas de toda la UE⁸⁰.

Después de la pandemia COVID-19, las ventas y la producción del sector volvieron a aumentar, aunque en la segunda mitad del año 2021, la escasez de semiconductores y de otros componentes volvió a agravar y deprimir el mercado⁸¹. El estudio Brand Finance Automotive Industry 2022⁸² remarcó los siguientes desarrollos sobre la producción:

- Tesla ha sido la marca que más ha crecido durante el transcurso de la pandemia COVID-19, aumentando el valor de la marca en un 271% desde 2020.

⁷⁸ El ranking de las marcas líderes de fabricantes de automóviles en el 2018 puede consultarse en: <https://es.statista.com/grafico/18210/fabricantes-de-automoviles-con-mas-unidades-vendidas/>. Solo había una mujer como directora ejecutiva: Mary T. Barra en General Motors.

⁷⁹ Hago un uso deliberado del masculino, puesto que no hay datos que muestren cuál sería el porcentaje de mujeres y es una industria dominada por hombres.

⁸⁰ <https://www.ceoe.es/es/ceoe-news/empresa/la-industria-automovilistica-europea-se-une-para-oponerse-un-brexite-duro>.

⁸¹ Para más información al respecto, puede consultarse: <https://www.just-auto.com/features/2022-and-the-global-sales-picture/>.

⁸² <https://brandfinance.com/insights/2022-auto-trends>.

- El auge en la producción y compra de vehículos eléctricos hace que las marcas de automóviles chinas representen ocho de las diez principales marcas de más rápido crecimiento.
- Toyota continúa siendo la marca de automóviles más valiosa del mundo, seguida de Mercedes-Benz. Las marcas alemanas han decaído en sus valores.
- Ferrari es la marca de automóviles más fuerte del mundo con la calificación más alta en la gama de élite, mientras que Porsche es la más valiosa en el segmento de lujo y Premium.
- La marca japonesa Denso encabeza la marca de componentes auxiliares automovilísticos.
- Michelin es la marca de neumáticos más fuerte del mundo por quinto año consecutivo.

La pandemia causada por el Covid-19 ha causado estragos, así como la falta de microchips y materias primas como el magnesio. Según la Asociación Europea de Fabricantes de Automóviles, la producción de vehículos ha caído un 23% desde el 2019. Además, debido a la invasión rusa en Ucrania, numerosas plantas de automóviles -Grupo Volkswagen, Hyundai, Toyota, Skoda o Grupo Stellantis- están cerrando, ya que su proveedor de materias es Ucrania.

En el Estado español, el sector automotriz es una de las mayores industrias por volumen de facturación, valor añadido y comercio internacional. El sector de la automoción constituye cerca del 9% del Producto Interior Bruto, supera los 100.000 millones de euros de facturación y su nivel de exportación supera el 80%. Además, este sector se complementa con el de componentes de automoción, el cual aporta más del 75% del peso en la cadena de valor de la fabricación del vehículo (IVIE, 2019), situándose en la segunda posición a nivel europeo y en la novena a escala global (ANFAC, 2019). Tras la pandemia, que provocó el cierre temporal de la actividad comercial y de la producción, la recaudación fiscal sufrió un retroceso del 16'8% en comparación con el año 2019 (ANFAC, 2020). Mientras que la fábrica Nissan en Barcelona ya ha cerrado, otras como la Renault, Ford y Mercedes han entrado en procesos de Expedientes de Regulación de Empleo y Expedientes de Regulación Temporal de Empleo⁸³.

⁸³ Para más información, se pueden consultar las siguientes noticias: <https://www.latribunadeautomocion.es/2022/05/ford-almussafes-prorrogara-el-erte-entre-10-y-12-dias-hasta-finales-de-julio/>; https://www.elespanol.com/invertia/economia/empleo/20220109/erte-fabricantes-sector-automocion-afectaran-trabajadores/641185922_0.html; <https://www.lainformacion.com/empresas/central-mercedes-victoria-ejecuta-erte-falta-semiconductores/2858117/>; <https://www.autopista.es/noticias-motor/como-afectaran-erte->

Para la Comunitat Valenciana, según un estudio de la Universidad Europea de Valencia que encargó la propia Ford en 2016, cada euro de valor añadido creado en Ford genera 2'86 euros en la economía valenciana y 6'52 euros en España. Pero, además, cada empleo que se crea en la compañía contribuye a la creación de 5'8 en la Comunitat y 11'7 empleos en todo el país⁸⁴.

El sector supuso el 11'8% del Producto Interior Bruto de la región y 12.432 millones de euros de facturación en el año 2018. Es uno de los sectores donde se concentra el Valor Agregado Bruto de la Comunitat Valenciana, ocupando el segundo puesto del territorio del Estado español con más ocupaciones industriales, por detrás de Cataluña. El sector de la automoción constituye en la Comunitat Valenciana un 10'6% del empleo industrial, con 29.800 empleos directos en su territorio, pero con especial énfasis en Paterna, Almussafes - donde se encuentra la planta de Ford- y poblaciones limítrofes (AVIA, 2018, p.12).

Debido a una reestructuración a nivel europeo y previamente a la pandemia, la fábrica de Ford comenzó a ver disminuida su producción. Durante el COVID-19, la multinacional redujo un 41% la producción de vehículos y aunque se esperaba una recuperación en el año 2021, durante el primer semestre de ese año se redujo otro 26% la producción (IVIE, 2019).

Estos datos, sumados a la crisis de abastecimiento de los microchips y a la estrategia a medio plazo de electrificar toda la gama de los modelos europeos de Ford, llevan a que la fábrica de Almussafes corra peligro; sus condiciones son inferiores a las de otras ensambladoras que posee la multinacional y, por el momento, no tiene asignado ningún modelo eléctrico⁸⁵.

El sector automotriz, clave históricamente para el desarrollo capitalista, se encuentra hoy sumido en una profunda crisis que afecta a los diferentes lugares de trabajo en el sector, independiente de su estatus, prestigio y especialización técnica (por ejemplo, ingenieros de automoción y mecánicos de motor), si bien aquellos trabajos vinculados a lo manual y a la clase trabajadora son particularmente afectados por estos cambios (Balkmar, 2018). Ello tiene un impacto en las formas de construir y performar las masculinidades en los lugares de trabajo, modificando o variando la cultura automovilística. La cuestión es si esta variación posibilita la deconstrucción del coche como símbolo masculino o si éste sigue erigiéndose desde un afecto nostálgico.

automovil-en-espana-en-2022-fabricas-paralizadas-por-crisis-ch_249506_102.html.;
https://www.elconfidencial.com/empresas/2022-10-25/ford-plantilla-almussafes-reduccion-25_3511865/

⁸⁴https://www.niusdiario.es/economia/motor/20220622/que-supone-ford-elija-almussafes-coche-electrico-espana_18_06824710.html.

⁸⁵ https://cincodias.elpais.com/cincodias/2022/01/21/companias/1642793092_040603.html

4.3. Cultura automovilística y género: de las masculinidades combustibles a las hidráulicas

En el presente apartado, analizamos el significado de la cultura automovilística, así como las implicaciones simbólicas que implica coger una herramienta, vinculando la performatividad del género, y especialmente la de ciertos patrones de masculinidad, con los desarrollos tecnológicos.

Académicas feministas, como Judy Wajcman (2000), han centrado su obra en los procesos mediante los cuales el género y la tecnología se constituyen recíprocamente. Desde finales de la década de 1980, tres han sido las cuestiones tenidas en cuenta a la hora de analizar la interdependencia entre la tecnología y el género: (I) la cuestión de quién hace la tecnología y cómo estos sujetos están representados en el imaginario colectivo -normalmente a través de un halo de heroicidad en el caso de ser varón o a través del olvido en el caso de ser mujer*-; (II) las prácticas que acontecen en organizaciones concretas; (III) la organización y gestión del conocimiento y su transmisión (Hearn y Husu, 2011).

Desde la revolución industrial, los trabajos manuales quedaron articulados bajo la estructuración de clase social y de género, específicamente a través de una mano de obra configurada por una clase obrera que se articulaba en defensa de sus intereses (Wajcman, 2007). Como símbolo de estatus y objeto de trabajo en fábricas dominadas por varones, los coches articulan y cruzan las fantasías aspiracionales de la clase social (Morris, 2017) y el género. La tecnología industrial, desde sus orígenes, quedó imbricada bajo una concepción de un tipo de masculinidad materializada en relaciones sociales, pero también en objetos, en técnicas y en herramientas (Wajcman, 2007).

Maria Lohan y Wendy Faulkaner (2004) desarrollan que los estudios tecnológicos feministas han incluido de forma distintiva la relación entre tecnología y masculinidades. A menudo, esta vinculación queda vinculada como un juego del deseo donde convergen subjetividades, prácticas y símbolos. El deseo ha naturalizado, pero también producido, una de las imágenes o uno de los referentes populares más poderosos en torno a la masculinidad, o ciertos patrones de masculinidad, que impactan en la economía afectiva⁸⁶ de los sujetos.

Atendiendo a los desarrollos de Dag Balkmar y Ulf Mellström (2020), las emociones y los afectos derivados de esta cultura, del uso y del vínculo con los

⁸⁶ A través de este concepto, Sara Ahmed (2004) conceptualiza lo emocional como un efecto que circula en red, criticando modelos psicologicistas que entienden las emociones como propiedades de sujetos concretos, otorgando un sentido histórico y social a las emociones.

coches generan fuentes de motivación y de construcción subjetivas, más allá de ser elecciones puramente racionales o pragmáticas. El vehículo es entendido aquí no solo como un objeto que permite movilidad – desplazarse del punto A al punto B-, sino que es estudiado como un símbolo cultural y como una proyección de identidad:

Car use is not only popular because of its instrumental functions. Besides, other motives seem to play an important role, such as feelings of sensation, power, superiority and arousal. The way people talk about their cars, and the ways cars are advertised make perfectly clear that the car fulfils many of such symbolic and affective functions⁸⁷ (Steg, 2004, p. 148).

Estas imágenes han estado elaboradas a través de la naturalización de la supuesta racionalidad calculadora del especialista técnico, la fuerza física y las habilidades manuales (Mellström, 2002). Como ya hemos desarrollado, el conocimiento de la mecánica, el placer en la conducción y la admiración hacia los coches quedan circunscritos a prácticas masculinizantes propias de los varones, aunque dicha naturalización ha sido contestada por mujeres* y otras subjetividades y corporalidades (Balkmar, 2012) desde la introducción de este amado -y a su vez, odiado- icono de la revolución industrial (Balkmar y Mellström, 2018). Tomando los desarrollos de Sarah Ahmed (2004), estos académicos suecos sostienen que la economía afectiva de la cultura automovilística está fundamentada en el control, la rapidez y la sexualidad.

La conducción y los coches son fuente de intensas emociones que van desde la fascinación al miedo. Para algunos sujetos, el coche es fuente de aversión, el coche proporciona una sensación de miedo, de pérdida de control. Para otros sujetos, es precisamente la velocidad aquello que hace de la conducción una actividad estimulante, divertida, placentera. Estas formas divergentes del sentir muestran la poderosa y compleja relación de los sujetos con los vehículos motorizados (Montero y Kelly, 2020). Por ello, es necesario dar cuenta de la economía afectiva de la cultura automovilística para poder comprender cómo, de forma persistente, ha sido un contexto atractivo especialmente para los varones, pero también para muchas mujeres*, así como de construcción de subjetividad, especialmente vinculada a los ritos de masculinidad (Balkmar y Mellström, 2020).

La tecnología y el sector de la automoción es un campo productivo y simbólico que no cesa de transformarse, teniendo efectos no solo materiales, sino también

⁸⁷ El uso del coche no sólo es popular por sus funciones instrumentales. Además, otros motivos parecen desempeñar un papel importante, como los sentimientos de poder, superioridad y excitación. El modo en que la gente habla de sus coches y la forma en que se anuncian dejan perfectamente claro que el coche cumple muchas de estas funciones simbólicas y afectivas (traducción propia).

en el imaginario cultural. Debido al cambio climático y a la urgencia de buscar nuevas formas de movilidad más sostenibles, tanto el uso y el significado del coche se encuentran en una encrucijada entre las posibilidades pasadas y las futuras:

Combustion, provided by burning fossil fuels, provides much of the power required for human societies and is responsible for global warming and the many effects of climate change. Alternatives are gaining momentum, resulting in enormous technological progress. We are already imagining a world where power is provided by clean, green alternatives that do not destroy or pollute. A related challenge is to imagine the roads as a calmer, safer, more cooperative social space without the aggression of bursting power, intimidation of size, and temptation of increasing speed that currently characterize them⁸⁸ (Redshaw, 2018, p. 86).

Partiendo del hecho de que las masculinidades son múltiples, en los siguientes apartados nos aproximamos a dos tipos de patrones de masculinidad, divergentes, que la literatura académica ha destacado en relación a la cultura automovilística.

4.3.1. La cultura automovilística del pasado y las masculinidades nostálgicas

Las asociaciones entre la masculinidad y la cultura automovilística se han cristalizado a través de nociones como poder, rapidez e independencia; también a través de la sensación de libertad, adrenalina y excitación. Ideas que están vinculadas con afectos y emociones donde tanto el erotismo como la pasión han sido elementos centrales (Balkmar, 2019). Es a través de estos afectos, emociones y corporalización que el coche acabó adquiriendo una forma antropomórfica de extensión del cuerpo de los varones “*which thereby come to act as points of reference for its identity production*”⁸⁹ (Balkmar, 2018, p. 44).

En la sociedad occidental contemporánea, la cultura del automóvil es un contexto de ocio popular entre la juventud (Lumsden, 2009). De las investigaciones sobre masculinidad y automóvil destacan aquellas relacionadas con el consumo de esta cultura entre dicho sector de la población. En estos estudios se enfatizan dos cuestiones: por un lado, los riesgos de una

⁸⁸ La combustión, proporcionada por la quema de combustibles fósiles, proporciona gran parte de la energía necesaria para las sociedades humanas y es responsable del calentamiento global y de los numerosos efectos del cambio climático. Las alternativas están cobrando impulso, lo que se traduce en enormes avances tecnológicos. Ya estamos imaginando un mundo en el que la energía la proporcionan alternativas limpias y ecológicas que no destruyen ni contaminan. Un reto relacionado es imaginar las carreteras como un espacio social más tranquilo, seguro y cooperativo, sin la agresividad de la potencia desbordante, la intimidación del tamaño y la tentación de la velocidad creciente que las caracterizan actualmente (traducción propia).

⁸⁹ Que se convierten así en puntos de referencia de su producción identitaria (traducción propia).

conducción temeraria y, por otro lado, las prácticas performativas de los jóvenes relacionadas con los coches y la forma en la que este objeto sirve como vía de autorrepresentación (Balkmar, 2019).

Estos dos enfoques han descrito a la juventud de formas prácticamente opuestas: la primera como problemática, irresponsable, pasiva. La segunda como creativa, en busca de sentido, activa (Brengrý-Howell y Griffin, 2007). Si bien en este trabajo de investigación entendemos que no son incompatibles, viramos a encarar las visiones de la juventud desde el segundo punto de vista.

La toma de riesgos al volante es un elemento principal de hacer masculinidad a través de la cultura automovilística. No es sorprendente entonces que las estadísticas de accidentes y siniestros automovilísticos en la mayoría de los países del Norte global estén testificadas por varones (Weber y Kröger, 2018). Zoe Sofoulis *et al.* (2005) en su investigación sobre el impacto de las representaciones de la masculinidad y la conducción en los anuncios de coches, concluyeron que los jóvenes, a pesar de reconocer la publicidad como irreal, difieren a la hora de pensar los efectos de dichas fantasías en la promoción de una conducción temeraria.

Tanja Joelsson (2013), en su Tesis doctoral, desarrolla cómo, paralelamente a la cultura automovilística, se gesta una cultura de pares que permite a los jóvenes compartir significados, normas y prácticas. El contexto de la FP de TYMV ha constituido, histórica y culturalmente, un espacio formativo masculinizado y masculinizante, aparentemente relegado para aquellos jóvenes adultos que rechazan la cultura escolar y los conocimientos teóricos o abstractos, promocionando la relación entre tecnología y masculinidad, así como el conocimiento manual y la 'magia del taller' (Mjelde, 2015):

For working-class boys and young men, car and motorbike cultures are constituted as protest masculinities. The possession of a motor vehicle is a rite of passage to "manhood," which is denied them by both their exclusion from the labor market and their exclusion from the academic curriculum [...] Motor vehicles and their use offer boys and youth engaged in the construction of masculinity a number of experiences that many of them very much want: a sense of technical mastery, a realm that is symbolically masculine, a forum for friendship and peer recognition, thrills, laughter and a certain amount of danger⁹⁰ (Walker et al., 2000, p. 159).

⁹⁰ Para los chicos y jóvenes de clase trabajadora, las culturas del coche y la moto se constituyen como masculinidades de protesta. La posesión de un vehículo a motor es un rito de paso a la "hombría", que se les niega tanto por su exclusión del mercado laboral como por su exclusión del currículo académico [...] Los vehículos a motor y su uso ofrecen a los chicos y jóvenes que participan en la construcción de la masculinidad una serie de experiencias que muchos de ellos desean vivamente: una sensación de dominio técnico, un ámbito simbólicamente masculino, un

Una cultura de pares que, si bien por un lado les permite acceder a un sentimiento de reconocimiento social y cultural, por otro lado, puede llevarlos a su vez a procesos de desclasamiento. En palabras de Heli Vaaranen (2004): “*the emotional experience of class reinforced camaraderie and cultural performances but weakened the relation to the bigger world*”⁹¹.

Estas visiones de la cultura automovilística y sus implicaciones simbólicas han venido produciendo unas subjetividades masculinas que Sarah Redshaw (2018) ha denominado ‘masculinidades combustibles’ o Dag Balkmar y Ulf Mellström (2018) como *hard-core masculinities*, y que en esta Tesis doctoral denominamos masculinidades nostálgicas⁹². La denominación de Sarah Redshaw (2018) enfatiza la potencia del poder del fuego, de la velocidad. La combustión, ruidosa e invasiva, puede llegar a ser explosiva, estando vinculada a una excitación potencialmente violenta. A través de la denominación *hard-core masculinities*, Dag Balkmar y Ulf Mellström (2018) enfatizan el hecho que determinados patrones de masculinidad resisten al cambio y a la democratización del género, anclándose en los valores patriarcales tradicionales que excluyen y jerarquizan a las mujeres* y a los patrones no hegemónicos de masculinidad.

A continuación, desarrollamos las implicaciones que el cambio climático y la búsqueda de movilidad sostenible tiene tanto para el simbolismo del coche como para la construcción de las masculinidades, quedando abierta la respuesta a si estas transformaciones conforman una deconstrucción o una redistribución de la estructura de género.

4.3.2. Las masculinidades hidráulicas: ¿deconstrucción o redistribución de la estructura de género?

La combustión proporciona gran parte de la energía necesaria para las sociedades humanas, pero es, a su vez, gran responsable del cambio climático. Las transformaciones tecnológicas, vinculadas a la búsqueda de alternativas limpias y verdes, están también vinculadas al desafío de pensar unas carreteras más limpias y más seguras (Redshaw, 2018). No obstante, la necesidad de investigar y de promover movilidades más sostenibles con el medioambiente ha de incluir los efectos críticos que los cambios tecnológicos y el consumo de coches tiene para la construcción de masculinidades, pero también las posibilidades y dificultades de democratizar el género (Balkmar, 2019):

foro para la amistad y el reconocimiento entre iguales, emociones, risas y una cierta dosis de peligro [...] (traducción propia).

⁹¹ La experiencia emocional de la clase reforzaba la camaradería y las representaciones culturales, pero debilitaba la relación con el mundo en general (traducción propia).

⁹² La reconceptualización del concepto no es tanto un intento de crear una nueva denominación para un fenómeno ya problematizado, sino para sostener un hilo narrativo y argumentativo en este trabajo sobre los efectos reaccionarios de la nostalgia.

The earth does not know national borders as most humans do. The place of ecological and environmental concerns have not usually been at the center of critical debated and studies on men, masculinities, and men's relations to global and transnational processes of power. This is even though certain men and certain masculinities have clearly played and continue to play key roles in the creation of environmental damage, as, for example, politicians, industrialist, extractors, developers, engineers and high consumers and users of technologies that impact strongly on the environment and climate change⁹³ (Balkmar y Hearn, 2019, p. 139).

Ante el colapso medioambiental y la crisis del sector automotriz paulatinamente se está intentando abandonar el uso del coche en favor de modos de transporte más sostenibles, como pueden ser la bicicleta o compartir un solo coche entre una comunidad. Los intentos de modificar la movilidad hacia formas más sostenibles contribuyen a la producción, reproducción, pero también contestación de la vinculación reificada entre masculinidades, tecnología y concepciones culturales de qué significa 'ser un hombre' (Balkmar, 2018).

Modificar las formas de movilidad requiere de una transformación de las prácticas sociales de los sujetos, pero también de políticas públicas que acompañen y legitimen estos cambios, pues como desarrolla Susan Hanson (2010) la movilidad es el resultado de una suerte de combinación entre elección y restricción. Las nuevas tecnologías automovilísticas, especialmente los coches eléctricos, se posicionan como la promesa para el cambio hacia una movilidad sostenible, si bien es necesario problematizar qué sujetos o qué contextos⁹⁴ pueden permitirse, económicamente, promoverlos (Anfinsen *et al.*, 2019).

Como alternativa, el coche eléctrico es, posiblemente, una de las opciones más óptimas, donde pueden confluir el anhelo de autonomía que brinda el automóvil con una movilidad de bajo consumo. Hace un siglo, los coches eléctricos estaban producidos y vinculados explícitamente para las mujeres*. Cabría esperar que esta vinculación fuese modificada no solo por un futuro más sostenible, sino también por un futuro, quizá, más democrático con el género (Balkmar, 2012).

⁹³ La tierra no conoce fronteras nacionales como la mayoría de los humanos. El lugar que ocupan las preocupaciones ecológicas y medioambientales no ha estado normalmente en el centro de los debates y estudios críticos sobre los hombres, las masculinidades y las relaciones de los hombres con los procesos de poder globales y transnacionales. Y ello a pesar de que ciertos hombres y ciertas masculinidades han desempeñado y siguen desempeñando claramente papeles clave en la creación de daños medioambientales, como, por ejemplo, políticos, industriales, extractores, desarrolladores, ingenieros y grandes consumidores y usuarios de tecnologías que tienen un fuerte impacto sobre el medio ambiente y el cambio climático (traducción propia).

⁹⁴ Noruega es el país precursor de la transformación de la movilidad automovilística, pues las ventas de automóviles se concentran en coches eléctricos (Rygshaug y Skjølsvold, 2019).

La siguiente revolución, en términos tanto tecnológicos como de movilidad, prevista en el sector remite a los coches autónomos (Hearn y Balkmar, 2019). Una revolución que puede poner en jaque las dimensiones clave de la economía afectiva de la cultura automovilística (Balkmar y Mellström, 2020) vinculada con la rapidez y la toma de riesgos, así como puede poner en jaque -o, al menos, transformar- determinados puestos de trabajo, entre ellos aquellos referidos a la mecánica de combustión (Bissell *et al.*, 2020).

Frente a las masculinidades combustibles, *hard-core* o nostálgicas, Sara Redshaw (2018) ilustra que la vinculación de la masculinidad con los automóviles puede ser también menos violenta y más fluida, más precisa, más paciente, lenta, cuidadosa. Puede tener en cuenta el contexto, puede tratar de cuidarlo. Este patrón aparentemente nuevo siempre ha estado presente; las masculinidades hidráulicas son, por tanto, un patrón de masculinidad no hegemónico hasta la fecha.

Como nos ha enseñado la historia, las tendencias hacia la crisis y las relaciones de género son flexibles y abiertas a la democratización, pero, muy a menudo, esa apertura es simbólica y sirve para continuar reproduciendo las jerarquías en la estructura de género (Weber y Kroger, 2018) y las desigualdades sociales.

Martin Hultman (2013) advierte que estos discursos ‘ecomodernos’ combinan el cuidado del medio ambiente con el crecimiento económico, siendo una relación asimétrica que conserva y favorece el sistema social existente dentro del sector automovilístico y del transporte, pues pone el foco de la atención en la cuestión de las emisiones y no en la producción del combustible, la explotación de recursos materiales o la distribución del acceso.

Posiblemente sean los coches Tesla el epítome de esta cuestión. Su elevado precio hace que solo las clases altas puedan acceder a él, convirtiéndose en un objeto cultural clasista que permite escapar de las críticas medioambientales, adoptar modalidades de conducción automatizadas y reconfigurar la masculinidad en función de los privilegios de clase (Vivi y Hermans, 2022), tal y como se puede apreciar en la sátira sueca *The Square* (2017), dirigida por Ruben Östlund, donde el director del museo de arte contemporáneo de Estocolmo, junto con uno de sus trabajadores –destacamos que dicho personaje está racializado y ni siquiera está sentado en el asiento del copiloto-, se adentra en un barrio obrero a recuperar su móvil robado conduciendo intrépidamente un Tesla, haciendo alarde de su clase social y de su masculinidad⁹⁵.

⁹⁵Una parte de dicha escena puede verse en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=kY8H7nPmXZM>.

En definitiva, la cultura automovilística es un símbolo de masculinidad, pero también de clase social. Los coches permiten acceder a una representación social y, por ello, nos preguntamos qué buscan lxs jóvenes cuando acceden a la FP de TYMV, ¿es por el trabajo o por el placer de performativizar el género a través de la cultura del automóvil?

**LA FORMACIÓN PROFESIONAL:
A LA BÚSQUEDA DE UN CAMPO PROPIO⁹⁶**

CAPÍTULO 05

⁹⁶ Una versión de este capítulo ha sido publicado en Navas, Almudena A., Abiétar, Míriam y Meri, Esperanza (2023). El discurso pedagógico de la Formación Profesional en el Estado Español. En Urraco, Mariano. (Ed). *Sociedad, familia, formación. Elementos para una Sociología de la Educación*. Catarata.

Situar la educación en el centro de la política supone evidenciar que las relaciones pedagógicas no acontecen en el vacío, sino que tienen lugar en contextos y organizaciones determinadas, vinculadas a unas culturas y unas normas sociales concretas. Esta interrelación nos permite entender el vínculo entre el orden social con aquellas organizaciones, como las educativas, que regulan los límites que el capitalismo patriarcal establece en términos políticos, económicos y culturales.

Las organizaciones educativas están vinculadas con los principios y prácticas de los dispositivos de la sociedad desde un punto de vista macro (Giroux, 2004). La institucionalización de las relaciones sociales se materializa en las organizaciones a través de sus actividades y prácticas cotidianas, así como en sus valores internos, que pueden ser más o menos congruentes o divergentes con respecto a la estructura macro (Etkin y Schvarstein, 1989).

En este capítulo presentamos los discursos actuales, aunque históricamente situados, en torno a la FP. Entendemos que para comprender dichos discursos es preciso tratar tanto la consideración social que la formación para el trabajo ha tenido y tiene en la sociedad que habitamos, como su estructura formal, su evolución, y las investigaciones que muestran las tensiones que genera abordar la formación para el trabajo desde posiciones epistemológicas diferenciadas.

Consideramos la FP un campo propio que permite el acceso a posiciones sociales diferenciadas; la distribución de títulos con valores sociales diferenciados es productiva para el actual espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002) al convertirse éstos en fundamentales para la producción de existencia. En este capítulo, hacemos uso del concepto “identidades pedagógicas” en tanto resultado de insertar una carrera profesional en una base social (Bernstein, 1998). Esta inserción nos permite explicar por qué algunas profesiones se mantienen feminizadas o masculinizadas, o por qué otras tienen una consideración social menor o mayor, a pesar de surgir todas de conocimientos relevantes para la vida humana en común.

Antes de la sociedad salarial, las personas aprendían a trabajar entrando de aprendices en los lugares de trabajo, y el aprendizaje de los oficios se producía sin necesidad de una estructura formativa que participara en el mismo. La revolución industrial, el surgimiento de la sociedad salarial, la expansión de las ciudades y la progresiva circulación de conocimiento con base científica, promovieron que la formación y la educación de los y las futuras ciudadanas, en torno al trabajo, se organizaran, dando paso a la versión moderna de las Ciencias de la Educación, o Pedagogía.

Uno de los primeros objetivos de quienes se dedicaron a la Pedagogía, como en el resto de las Ciencias Sociales, fue el de racionalizar, bajo una lógica

tecnocrática y racionalista, no solo las diversas formas de impartir docencia y relacionarse con la juventud, sino, especialmente, la ordenación de lo que se ha venido a llamar sistema educativo. De aquella organización primera poco queda, si se mira con detenimiento, pero la fuerza de la costumbre parece ser poderosa en nuestra sociedad en la que se mantiene el *curriculum* heredado de la antigüedad clásica bajo la forma del *trivium* y el *quadrivium* (Da Silva, 2001).

En el presente capítulo describiremos en un primer apartado el campo pedagógico, poniendo especial atención a la FP, para lo cual hemos dividido el mismo en tres apartados relevantes siguiendo las formulaciones de la teoría del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein⁹⁷ (1993): la generación del discurso pedagógico, que hace referencia la formación del discurso oficial a nivel macro entre tres contextos (estado, control simbólico y economía); en segundo lugar, la recontextualización pedagógica (aquellos discursos que se ponen a circular para ordenar la acción en FP, a nivel conceptual y político en contextos determinados, como el caso del Estado español); y, por último, la práctica pedagógica de la FP, donde presentamos una forma de abordarla, de entre las posibles que hay, con el objeto de generar descripciones de dicha práctica en base a sus efectos pedagógicos y sociológicos. En un segundo apartado nos centramos en la inserción en una carrera moral a través del concepto de itinerarios formativos, los cuales producen tensiones en la formación de identidades pedagógicas.

5.1. La Formación Profesional y generación del Discurso Pedagógico

Lo que en su momento surgió como cursos pre-ocupacionales, especialmente dirigidos a poblaciones como jóvenes descarriados, o para personas con algún tipo de diversidad funcional, se vino a establecer como lo que se conoce como FP, cotidianamente, y que, en el Estado español, desde el año 2002, se denomina el Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP, en adelante). El SNCFP recoge el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP, en adelante), es decir, todas aquellas cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sector productivo en función de las competencias que se deben ostentar para el ejercicio profesional. El SNCFP comprende las cualificaciones profesionales del sistema productivo español, como indica el propio Ministerio en su web

⁹⁷ Si bien no es necesario conocer la Teoría del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein para seguir el capítulo, las autoras recomiendan la lectura de Bernstein y Díaz (1985). Usamos los conceptos ahí explicados a modo de rejilla que dota de estructura a conocimientos aquí desplegados sobre la FP en el contexto español.

especializada⁹⁸, organizándolas en familias profesionales y niveles y constituyendo la base y el referente para elaborar la oferta formativa, es decir, los diversos títulos de FP y los certificados de profesionalidad.

Si dicha definición la leyese una persona *extranjera*, podría suponer que, si unx ciudadanx quiere acceder al sistema productivo -ser profesional en una familia profesional-, debe, necesariamente, pasar por los diversos cursos que organiza el SNCFP. Craso error, como bien sabemos. La normativa que regula el acceso, mediante algún tipo de estudios, al sistema productivo establece, además de la vía del SNCFP, el acceso al mismo tras la realización de los estudios secundarios obligatorios, nunca antes de tener 16 años de edad e incluso en caso de no haber superado satisfactoriamente los mismos, así como los estudios de carácter universitario. Estas dos vías, si bien permiten el acceso al mercado de trabajo, en mejores condiciones quienes ostentan el título universitario que quienes tan solo tienen estudios secundarios -o ni eso, se construyen discursiva, pedagógica y organizativamente al margen de los estudios de FP. Cabe preguntarse si la diferenciación es producto de una inercia social, mantenida al resultar beneficiosa para quienes detentan la posición social privilegiada (universitarixs), o si hay algo los estudios de FP que la hacen merecedora de considerarla un campo propio.

Pierre Bourdieu definió *campo* como un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas, es decir, como una red de relaciones entre posiciones sociales. Como explican Hernández, Beltrán y Marrero (2005, p. 891) “[l]os capitales aparecen, así como medios y como fines. La estructura del campo, en un momento dado, revela la relación de fuerzas entre los agentes. En este sentido, un campo es un espacio de fuerzas contrapuestas”. La importancia del concepto de campo en ciencias sociales es bien sabida hoy. Bourdieu participó en los 60 del grupo de académicos que se llamó Nueva Sociología de la Educación (NSE, en adelante), quienes proporcionaron un análisis incisivo sobre la relación entre la estructura social y las posibilidades de acción de los sujetos, así como un certero análisis de los efectos que las escolarizaciones diferenciales producían en el acceso al sistema productivo y, por ende, a posiciones sociales de mayor estatus (Young, 1971).

Otro de los integrantes de la NSE fue Basil Bernstein quien, como indica Tadeu Da Silva (2001) se dedicó de manera sistemática a reflexionar sobre la forma en que las sociedades distribuyen, clasifican y ordenan aquellos conocimientos, físicos y simbólicos, que considera valiosos, de forma que generen diferentes grupos sociales o especializaciones de la conciencia. Dichas distribuciones

⁹⁸ <https://www.todofp.es/>

generan posiciones sociales diferenciadas si bien se hallan constantemente sometidas a tensiones, oposiciones y resistencias.

Entendemos la FP como una forma de acceder al conocimiento sobre el orden social que habitamos, por lo que los cambios en el seno de las organizaciones educativas y de los discursos dan cuenta, dada su relación de mutua dependencia, de los cambios en dicho orden social a nivel macro. Partimos de la constatación de que el campo de la formación profesional, sus discursos, agencias relevantes y agentes, se hallan sometidos a unas relaciones sociales (o pedagógicas) que se pueden describir en términos de la violencia simbólica que las articula, y que la estructura de la FP, el actual SNCFP se constituyen en una forma de ‘tiranía cultural’ (Bourdieu y Passeron, 1977). En palabras del propio Bernstein, junto con Mario Díaz (1985, p.11), cabe prestar atención al tipo de procedimientos que controlan el discurso (su generación, recontextualización y puesta en práctica), es decir:

A las condiciones mediante las cuales se reproducen los discursos, a la imposición de ciertas reglas sobre los individuos que los sostienen y a las restricciones sobre el acceso al discurso. Estos procedimientos operan como un “enrarecimiento de los sujetos hablantes”, bien sea, mediante los rituales (calificaciones, gestos, conductas), o reservando la producción del discurso a “sociedades de discurso” o subordinando los individuos a cierto tipo de enunciación a través de las “doctrinas”, o controlando la apropiación social del discurso, es decir, excluyendo (como expresa en “Más allá del Bien y del Mal”) (1971⁹⁹) a aquellos que no tienen derecho al conocimiento, que tienen derecho solamente a una parte del conocimiento.

Al analizar el nivel macro del Discurso Pedagógico, en los contextos de su generación, nos detendremos en dos aspectos relevantes: por un lado, la estructura del SNCFP y, en segundo lugar, en un análisis de interés de quién se han formulado las reformas en esta arena pedagógica, dada la confluencia de intereses entre el sistema económico, el sistema político y el sistema simbólico. Si bien nos centraremos en el contexto español, éste no es independiente de las regulaciones internacionales. Una parte importante de la normativa que se lleva a cabo, va de la mano de las directrices europeas.¹⁰⁰

Las agencias sociales que participan en la elaboración de la normativa en materia de FP en el contexto español son: (I) los agentes sociales, como los

⁹⁹ Los autores hacen referencia a una de las lecciones que aparece en la obra de Foucault: “Las palabras y las cosas”.

¹⁰⁰En el campo de la FP es conveniente revisar la impresionante producción de la agencia europea CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) <https://www.cedefop.europa.eu/en>

sindicatos o las fundaciones con encargo en esta materia; (II) el Instituto de las Cualificaciones Profesionales (INCUAL), (III) Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado; (IV) el Servicio Público de Empleo Estatal; (V) el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP); (VI) el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo. La acción combinada de estas agencias y agentes, producen los textos que contienen los principios dominantes de la sociedad, así como los intereses que en este período histórico concreto se persiguen para quienes estudian FP. Indudablemente, un objeto de interés pedagógico y sociológico.

5.1.1. La estructura del sistema de Formación Profesional, entre el presente y el futuro

La Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional es el marco normativo de rango superior que estructura el sistema de FP en el Estado español, aunque, como bien sabemos, la competencia en materia de educación la tienen las comunidades autónomas (CC AA) desde que en 1990 la LOGSE ampliara, para la práctica totalidad del Estado, la facultad de estas, y así poder incluir en cada territorio la diversidad cultural y lingüística. La transferencia de competencias no impide que sea el Ministerio de Educación, como máxima agencia para regular la formación en el contexto español, el encargado de proponer y establecer la política general con respecto a la formación profesional concretada por las CC AA que se encargan del desarrollo legislativo y la gestión de la educación en su territorio. La estructura de los ciclos formativos es: Ciclos de FP Básica (CFPB), correspondientes al nivel ISCED101 3.5.3; Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), que corresponden a ISCED 3B; y Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), situados en el nivel ISCED 5B; estas dos últimas pueden desarrollarse en modalidad dual.

La LOMLOE sostiene que revisa la FP con dos finalidades: la mejora en el reconocimiento social de los itinerarios formativos de formación profesional, para aproximar las tasas de alumnado que opta por esta vía a las del resto de los países europeos; la segunda, la flexibilización de las enseñanzas y la agilización de los procesos de incorporación de nuevos contenidos. Para ello, por un lado, se establece que comprende los CFPB, de grado medio (GM) y de grado superior (GS), así como los cursos de especialización, todos ellos con una organización modular, de duración variable, que integre los contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales. Por otra parte, los

¹⁰¹ ISCED: International Standard Classification of Education. Es una clasificación internacional de los niveles educativos, definida por la UNESCO, a la que la UE remite para organizar y equiparar los diferentes sistemas educativos de cada región.

títulos de FP estarán referidos, con carácter general, al CNCP y el currículo de estas enseñanzas se ajustará a las exigencias derivadas del SNCFP.

Esta reforma efectúa, discretamente, un cambio importantísimo para la distribución de especializaciones de conciencia diferenciadas con respecto al acceso a los distintos ciclos. Se establece, en primer lugar, que el acceso a los CFPB requerirá tener cumplidos 15 años, o cumplirlos durante el año natural en curso, haber cursado el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso y que el equipo docente haya propuesto a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un CFPB. Así, lo que es una educación obligatoria hasta los 16 años para quienes acceden a la universidad, se puede ver reducida hasta en dos años para quienes acceden a FP.

Como vemos, la LOMLOE establece una cadena de continuidades entre estudios y los ordena en términos de su complejidad o especialización. En segundo lugar, podrán cursar el FPGM quienes se hallen en posesión del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO, en adelante). Por último, podrán cursar la FPGS quienes se hallen en posesión del título de bachiller o del título de técnico de GM. También podrán acceder a la FP quienes, careciendo de los requisitos académicos, superen una prueba de acceso regulada o un curso de formación preparatorio de acceso, dispuestos por el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas. Con respecto a las titulaciones de los ciclos de FP, hay que resaltar que los alumnos y alumnas que superen un CFGB recibirán el GESO, que permitirá el acceso a cualquier enseñanza posobligatoria. Quienes no superen en su totalidad las enseñanzas de los CFPB, o de cada uno de los ciclos formativos de GM o GS, recibirán una certificación académica de los módulos profesionales y, en su caso, ámbitos o materias superadas, que tendrá efectos académicos y de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el SNCFP.

Asimismo, se regula el contenido y la organización de la oferta de las enseñanzas de FP, que corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias. El currículo de las enseñanzas de FP incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo, de la que podrá quedar exento quien acredite una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales cursados. Los ciclos podrán ser autorizados e implantados en los centros que señala esta ley.

Finalmente, se regula la evaluación del aprendizaje del alumnado en los ciclos formativos, que se realizará por módulos profesionales y ámbitos, en el caso de

los CFPB. Y se señala que la superación de un ciclo formativo requerirá la evaluación positiva en todos los módulos profesionales y, en su caso, en los ámbitos que lo compongan.

La orientación de la FP está vinculada tanto al desarrollo personal y al derecho al trabajo como a la libre elección de profesión y la satisfacción de las necesidades del sistema productivo. Esta ley ordena un sistema integral de FP, cualificaciones y acreditación en el marco del SNCFP, donde se desarrollan y promueven instrumentos y acciones para promocionar la oferta de la FP, integrándose en un CNCP, donde a su vez se evalúan y acreditan, en el territorio nacional, las competencias profesionales que conforman los conocimientos y las capacidades que permiten el ejercicio de las actividades profesionales según las exigencias del mercado productivo.

La nueva ley de FP, iniciada a través del diseño del primer Plan Estratégico de la FP en el año 2018, responde a la necesidad de hacer frente a los retos del mercado laboral actual, tales como la transformación de los perfiles profesionales demandados, aumentar el número de jóvenes que acceden al sistema de FP o incrementar la formación de las personas trabajadoras. A su vez, se promocionará la internacionalización al proponer una oferta bilingüe, la participación en proyectos internacionales, dobles titulaciones con segundos países y estancias en empresas y centros de segundos países.

Abundando lo que ya pretendiera la reforma del 2002, con la Ley 5/2002, esta ley mantiene la unificación estructural del doble sistema de formación profesional, la FP para el empleo —con sus correspondientes certificados de profesionalidad— y la FP del sistema educativo —a través de ciclos formativos—, con la pretensión de facilitar los itinerarios formativos a lo largo de la vida profesional de las personas. Mediante el nuevo sistema de la FP, enmarcado en la lógica del aprendizaje a lo largo de toda la vida, se ordenarán los itinerarios en cinco grados ascendentes (A, B, C, D y E), donde toda formación es susceptible de ser acreditable, acumulable y capitalizable, quedando registrada y a disposición de toda la ciudadanía a través del Registro Estatal de FP, donde se podrá acceder de forma individualizada al propio informe de vida formativa-profesional.

El grado A remite a la obtención de una acreditación parcial de competencia. El grado B supone la obtención del correspondiente certificado de competencia profesional al superar las acreditaciones parciales de competencia de un módulo profesional incluido en una oferta inferior. El grado C permite la obtención de un certificado de profesionalidad de niveles 1, 2 y 3 al reunir varios módulos. El grado D se corresponde con los ciclos formativos de FP (GB, GM,

y GS) y en el grado E se integrarán cursos de especialización, obteniendo el título de especialista (en GM) o el máster profesional (en GS). Los grados C y D contemplan un periodo de formación en la empresa bajo dos regímenes: la FP General, que no constará de vinculación contractual, contará con un tiempo en el contexto empresarial de entre el 25% y el 35% de la duración total de la formación, con una colaboración de hasta un 20% de resultados de aprendizaje en empresa. La FP Intensiva, que sí tendrá vinculación contractual, contará con un periodo de a partir del 35% de la duración total en el contexto empresarial y un compromiso del centro de formación en desarrollar más del 30% del currículo.

El CNCP quedará sustituido por el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales, alineándose con el resto de países de la Unión Europea. Se creará, de forma independiente, el Catálogo Modular de Formación Profesional para dotar de agilidad posibles cambios y adaptaciones, así como se establecerá un nuevo Catálogo Nacional de Ofertas de Formación Profesional que incluirá todas las ofertas del territorio español, desde las microformaciones a las formaciones más amplias. Este nuevo sistema pretende facilitar la colaboración y las transiciones en ambos sentidos entre las enseñanzas de FP y las universitarias, impulsando modelos de colaboración e intercambio de recursos.

5.1.2. Algunos datos de la FP en el contexto español

La matrícula en los diferentes ciclos formativos de FP se ha incrementado en los últimos años hasta alcanzar más de 891.000 estudiantes en el curso 2019-20. Concretamente, la estadística más reciente disponible en el MEFP¹⁰² y relativa a dicho curso confirma que 891.505 estudiantes se matricularon en FP, frente a las 673.470 personas matriculadas en Bachillerato y las 1.296.328 en Grado Universitario, estudios que completan los diferentes niveles de enseñanza postobligatoria en nuestro sistema educativo. Concretando la matrícula en FP, 76.440 personas se matricularon en FPB, 368.359 en GM (336.374 en enseñanza presencial y 31.985 en a distancia) y 446.706 en GS (370.159 en enseñanza presencial y 76.547 en a distancia).

Especificando los datos para cada uno de los tres niveles y comenzando por FPB, es destacable que la matrícula corresponda a un 75'5% de centros públicos y un 24'5% de centros privados. Cabe matizar que la FP se imparte en Centros Integrados Públicos de Formación Profesional (CIPFP), en Institutos de

¹⁰² Consulta realizada en diciembre de 2021.

Educación Secundaria (IES) y en centros privados autorizados. Los CIPFP son centros de titularidad pública que imparten exclusivamente enseñanzas de FP, concretamente sus dos subsistemas: formación profesional e inicial y formación para el empleo. En los IES, la FP se imparte de manera integrada con el resto de enseñanza obligatoria y postobligatoria.

Por familias profesionales, tal y como muestra la siguiente tabla, la distribución es significativamente desigual. En este sentido, destacan tres familias que superan las 10.000 personas matriculadas: Administración y Gestión (13.370), Informática y Comunicaciones (12.672) y Electricidad y Electrónica (10.055).

Tabla 2: Alumnado matriculado en ciclos formativos de FPB por titularidad y ciclo formativo. Unidades: número de alumnos. Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del MEFP.

	TOTAL	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS
TOTAL	76.440	57.690	18.750
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	93	87	6
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	13.370	9.008	4.362
AGRARIA	4.442	3.810	632
ARTES GRÁFICAS	764	650	114
COMERCIO Y MARKETING	4.755	3.452	1.303
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	690	526	164
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	10.055	7.506	2.549
FABRICACIÓN MECÁNICA	4.961	3.389	1.572
HOSTELERÍA Y TURISMO	6.887	5.369	1.518
IMAGEN PERSONAL	6.706	5.197	1.509
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	487	452	35
INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	12.672	9.973	2.699
INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO	591	399	192
MADERA, MUEBLE Y CORCHO	1.724	1.472	252
MARÍTIMO-PESQUERA	44	44	0
SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD	431	265	166
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	528	458	70
TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	7.163	5.556	1.607
VIDRIO Y CERÁMICA	77	77	0

Los datos relativos a GM diferencian ya la modalidad presencial de la modalidad a distancia (tabla 3). En el primer caso, la enseñanza presencial de GM cuenta con un 71'6% de estudiantes matriculados en centros públicos y un 28'4% en privados. En este nivel, las familias profesionales con mayor matrícula son Sanidad (65.617 estudiantes), Administración y Gestión (46.479) e Informática y comunicaciones (33.559).

Las enseñanzas de GM a distancia cuentan con una matrícula significativamente menor, en la que predomina igualmente la oferta pública, que corresponde al 65'9% del total. En este caso, Sanidad es igualmente la familia profesional con mayor matrícula (16.782), seguida también de Administración y Gestión (5.601) y de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (3.037).

Tabla 3: Alumnado matriculado en ciclos formativos de FPGM por titularidad, modalidad y ciclo formativo. Unidades: número de alumnos. Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del MEFP.

	Presencial			A distancia		
	TOTAL	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS	TOTAL	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS
TOTAL	336.374	240.773	95.601	31.985	21.088	10.897
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	14.031	7.187	6.844	15	0	15
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	46.479	31.253	15.226	5.601	4.942	659
AGRARIA	7.013	5.716	1.297	82	82	0
ARTES GRÁFICAS	3.474	2.541	933	34	34	0
COMERCIO Y MARKETING	17.007	11.595	5.412	139	120	19
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	839	809	30	-	-	-
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	24.960	18.819	6.141	1.863	1.863	0
ENERGÍA Y AGUA	241	241	0	-	-	-
FABRICACIÓN MECÁNICA	12.197	9.282	2.915	54	54	0
HOSTELERÍA Y TURISMO	16.542	13.959	2.583	710	560	150
IMAGEN PERSONAL	17.737	13.031	4.706	62	40	22
IMAGEN Y SONIDO	4.129	2.196	1.933	-	-	-
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	4.279	3.804	475	141	141	0
INDUSTRIAS EXTRACTIVAS	187	144	43	-	-	-
INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	33.559	26.043	7.516	2.809	1.905	904
INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO	11.444	9.486	1.958	213	213	0
MADERA, MUEBLE Y CORCHO	2.362	2.124	238	-	-	-
MARÍTIMO-PESQUERA	1.607	1.502	105	-	-	-
QUÍMICA	3.334	3.113	221	-	-	-

SANIDAD	65.617	38.681	26.936	16.782	7.766	9.016
SEGURIDAD Y MEDIO AMBIENTE	1.013	566	447	200	200	0
SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD	19.856	16.274	3.582	3.037	2.925	112
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	1.519	1.276	243	-	-	-
TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	26.868	21.051	5.817	243	243	0
VIDRIO Y CERÁMICA	80	80	0	-	-	-

Por lo que respecta al GS (tabla 4), la modalidad presencial cuenta con una matrícula de 370.159, siendo el 70'9% oferta pública. A distancia, de nuevo, la matrícula se reduce, con un total de 76.547, del que el 57'3% está matriculado en centros públicos. En cuanto a las familias profesionales con más peso, destacan de nuevo Administración y Gestión, con 49.120 personas en matrícula presencial y 13.363 a distancia; Sanidad (48.640 presencial y 15.057 a distancia), Servicios Socioculturales y a la Comunidad (48.395 presencial y 15.405 a distancia) e Informática y Comunicaciones (42.237 presencial y 14.319 a distancia).

Tabla 4: Alumnado matriculado en ciclos formativos de FPGS por titularidad, modalidad y ciclo formativo. Unidades: número de alumnos. Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del MEFP.

	Presencial			A distancia		
	TOTAL	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS	TOTAL	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS
TOTAL	370.159	262.359	107.800	76.547	43.839	32.708
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	24.633	14.171	10.462	470	58	412
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	49.120	37.897	11.223	13.363	9.766	3.597
AGRARIA	6.982	5.689	1.293	808	484	324
ARTES GRÁFICAS	2.398	1.864	534	-	-	-
ARTES Y ARTESANÍAS	124	124	0	-	-	-
COMERCIO Y MARKETING	23.831	15.416	8.415	7.388	5.028	2.360
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	3.832	3.528	304	108	108	0

ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	23.39 6	18.677	4.719	750	671	79
ENERGÍA Y AGUA	2.131	1.873	258	336	336	0
FABRICACIÓN MECÁNICA	9.553	6.800	2.753	415	415	0
HOSTELERÍA Y TURISMO	19.62 6	16.362	3.264	3.099	2.439	660
IMAGEN PERSONAL	7.917	6.234	1.683	136	0	136
IMAGEN Y SONIDO	16.78 5	9.434	7.351	1.688	481	1.207
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	2.066	1.852	214	366	303	63
INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	42.23 7	31.559	10.678	14.31 9	9.302	5.017
INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO	9.608	7.703	1.905	291	291	0
MADERA, MUEBLE Y CORCHO	815	815	0	112	112	0
MARÍTIMO-PESQUERA	1.910	1.821	89	-	-	-
QUÍMICA	6.430	6.067	363	330	309	21
SANIDAD	48.64 0	24.734	23.906	15.05 7	263	14.794
SEGURIDAD Y MEDIO AMBIENTE	6.055	5.675	380	1.940	1.920	20
SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD	48.39 5	33.199	15.196	15.40 5	11.422	3.983
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	1.805	1.477	328	-	-	-
TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	11.81 6	9.334	2.482	166	131	35
VIDRIO Y CERÁMICA	54	54	0	-	-	-

Por lo que respecta a la FP Dual (tabla 5), la matrícula total es de 32.919 estudiantes, de los que el 71'6% cursa esta formación en centros públicos. La distribución para cada uno de los tres niveles diferencia de manera notable el nivel básico del medio y el superior. Así pues, este último recoge el 60'7% de la oferta, mientras que GM representa el 36'7% del total de matrícula. En CFPB, sin embargo, esta modalidad es muy limitada, representando el 2'6% de la matrícula total.

Tabla 5: Alumnado matriculado en Ciclos Formativos en la modalidad dual por titularidad y enseñanza. Unidades: Número de alumnos. Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del MEFP.

	TODOS LOS CENTROS				CENTROS PÚBLICOS				CENTROS PRIVADOS			
	Total	FPB	FPGM	FPGS	Total	FPB	FPGM	FPGS	Total	FPB	FPGM	FPGS
TOTAL	32.919	844	12.087	19.988	23.562	437	8.455	14.670	9.357	407	3.632	5.318

En síntesis, los datos evidencian que las enseñanzas de FP del sistema educativo son una oferta principalmente de titularidad pública en los tres niveles y en las diversas modalidades que la concretan. Respecto a las familias profesionales con mayor matrícula (Administración y Gestión, Informática y Comunicaciones, Sanidad, Electricidad y Electrónica, Servicios Socioculturales y a la Comunidad), es reseñable que queden esencialmente vinculadas al sector servicios.

Por lo que respecta a la formación para el empleo, la estadística disponible en el Anuario de Estadísticas del Ministerio de Trabajo y Economía Social para el año 2020¹⁰³ concreta las formaciones que recogemos en la siguiente tabla.

Tabla 6: Acciones formativas realizadas y participantes formados, por tipo de formación. Fuente: Anuario de Estadísticas del Ministerio de Trabajo y Economía Social.

	Acciones formativas realizadas	Participantes formados
1. Formación de demanda (formación en la empresa)	564.254	3.853.854
2. Formación de oferta	33.002	527.186
- Formación dirigida prioritariamente a desempleados	8.128	92.922
- Formación dirigida prioritariamente a ocupados	24.874	434.894
3. Formación en alternancia con el empleo	1.473	18.261
- Escuelas Taller	147	3.338
- Talleres de Empleo	483	9.056
- Formación y Empleo	601	5.867

En este ámbito, es destacable la relevancia que adquiere la formación en la empresa, siendo este ejemplo del previamente comentado aprendizaje a lo largo

¹⁰³ <https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/estadisticas/anuarios/2020/FPE/FPE.pdf>

de la vida. En la misma línea, la formación de oferta evidencia la relevancia que tienen las acciones dirigidas prioritariamente a personas ocupadas frente a las desempleadas.

5.2. El discurso Regulador General de la FP

Para Basil Bernstein y Mario Díaz (1985) el término Discurso Regulador General hace referencia a los discursos oficiales del estado en la medida en que estos se realizan en textos legales y administrativos, los cuales se relacionan con el orden, la relación y la identidad. A partir de esta definición, podemos esbozar un análisis de las dos subsecciones anteriores y de las implicaciones que tienen para la especialización de la conciencia, o, dicho de otro modo, la distribución de conocimientos que genera posiciones sociales diferenciadas.

Si tomamos en cuenta las diversas reformas educativas, así como los datos de matrícula en los diferentes títulos de FP, podemos deducir que la FP, a pesar de tener en sus intereses una manifiesta intención de promoción de ciudadanía y formación a nivel general, se muestra claramente orientada a las necesidades del mercado de trabajo: “uno de los problemas de muy difícil solución propio de las sociedades en las que vivimos en Europa, tienen que ver con el deseo o necesidad de acompasar la formación con las necesidades laborales y ciudadanas” (Navas y Abiétar, 2021, p.33).

Las reformas educativas suceden en territorios con recursos determinados, y la distribución de recursos es desigual (rural o urbano) en los mismos, por lo que una reforma que aspire a atender a toda la ciudadanía debiera tener en cuenta una distribución de nuevos recursos, máxime si la consigna es la de la formación modular. Ante el actual modelo de centros docentes, resulta complicado compaginar la oferta modular que podría satisfacer las demandas específicas del mercado de trabajo y la estructura propia que representan las organizaciones educativas. Cabría, pues, potenciar políticas que facilitaran la adaptación del entorno educativo al laboral sin perder de vista que quienes estudian FP están un proceso formativo, educativo, de desarrollo de carrera profesional y personal. No debiéramos renunciar a la aspiración de formación para la ciudadanía de la juventud que se forma en FP por mor de una formación contingente para un mercado laboral también contingente y cambiante.

5.2.1. La recontextualización del Discurso Pedagógico

Al estudiar la FP desde el contexto académico, podemos disgregar los elementos que la componen en partes, que, leídas en un texto como el presente

de una manera ordenada, pudiera hacernos caer en la ilusión de una correspondencia ordenada entre cada uno de los subcampos del Discurso Pedagógico. Hecha la advertencia anterior, nos atrevemos a decir que una vez expuesto el nivel de generación del discurso en el apartado anterior, nos ocuparemos en el actual de las investigaciones que se llevan a cabo en el contexto español en FP, entendiendo a las mismas como los discursos producidos en agencias (universidades, e incluso en nuestro contexto en fundaciones dependientes de bancos privados¹⁰⁴), con intereses propios, no necesariamente iguales a los del Estado, y que juegan un papel efectivo en la circulación de textos y prácticas pues “definen los límites últimos dentro de los cuales los textos y las prácticas pueden circular y llegar a institucionalizarse en diferentes niveles del sistema educativo” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 17). Atenderemos a los siguientes objetos de estudio: los clásicos en FP, y las nuevas corrientes como son el género en la FP o el *engagement* del estudiantado. Por último, trataremos de presentar las investigaciones sobre el modelo de FP a seguir.

La FP como objeto de estudio, como sostienen Míriam Abiétar y Almudena Navas (2019), se puede abordar desde varias perspectivas que se centran en diferentes elementos en función de la disciplina en la que se ubican. Así, podemos identificar al menos tres líneas de investigación que abordan el proceso de transición y sus efectos en la biografía de personas de diferentes campos disciplinares (Marhuenda *et al.*, 2015).

La investigación psicológica del desarrollo, que incluye el estudio del acceso a la vida adulta y las expectativas, características y capacidades individuales (Zacarés y Llinares, 2006). En concreto estos estudios consideran temas como procesos de desarrollo, acceso a la vida adulta, problemas comunes de los adolescentes, expectativas, características y capacidades individuales. También ha habido un análisis extenso de la construcción de identidades, particularmente identidades ocupacionales (Marhuenda *et al.*, 2015).

La línea de la investigación sociológica, que se centra en el fracaso escolar y los procesos de transición dentro del sistema educativo (Casal *et al.*, 2006a). El Grupo de Investigación en Educación y Trabajo (GRET) ha realizado una amplia investigación sobre las transiciones de la juventud a la edad adulta desde una perspectiva biográfica, y atribuye los cambios producidos en las transiciones al contexto del capitalismo informacional (Casal *et al.*, 2006a). En este sentido, defienden el enfoque biográfico en “Sociología de la juventud” (Casal, García, Merino y Quesada, 2006b), discutiendo la dimensión biográfica del estudio de

¹⁰⁴ Dualiza, <https://www.observatoriofp.com/>, dependiente de Caixabank.

las transiciones, así como la necesidad de incluir en este análisis no solo la estructura política, sino también aquellas acciones institucionales que influyen en la forma en que la ciudadanía desarrolla sus transiciones. Por lo tanto, abordan las transiciones como una combinación de elecciones individuales fuertemente condicionadas por variables socioeconómicas, así como por intervenciones de desarrollo regional. También consideran cambios en los mercados laborales, que se han vuelto segmentados y cada vez más precarios. Este posicionamiento teórico es el marco de su extenso trabajo empírico, donde han confirmado las modalidades diferenciales de transición a la edad adulta propuestas en sus propios estudios anteriores (Casal, 1997; Casal *et al.*, 2004).

Por último, la línea centrada en el estudio desde una perspectiva educativa, y es la más amplia y extensa. En esta tercera línea es donde se ubica principalmente la investigación pedagógica, enfocándose en varios aspectos de la práctica en estos programas y sus efectos en la carrera de los estudiantes, tales como la formación de docentes, metodologías de enseñanza, situaciones de los estudiantes, así como organizacionales, o aspectos que pueden interferir en el proceso educativo como, por ejemplo, la oferta educativa. Como sostienen Fernando Marhuenda *et al.*, (2015) si bien no se han realizado estudios de toda España, podemos encontrar estudios en Baleares (Salvà, 2001, 2002), Valencia (Aparisi, 1998, Marhuenda y Navas, 2004), Murcia (González, 2015, Escudero y Martínez, 2012, González y Moreno, 2013), Cataluña (ERET, 2002), Andalucía (Marín, García y Sola, 2013), Castilla La Mancha (López y Palomares, 2012). Parte de esta investigación ha sido recogida en monografías (Molpeceres, 2004; Marhuenda, 2006; González, 2015), pero, así como la Administración educativa le ha prestado poca atención en cuanto a provisión, el mundo académico también ha ignorado en gran medida la ruptura que estos programas y medidas se han introducido en el sistema de educación secundaria obligatoria, así como en términos de reordenación del sistema de EFP.

El hecho de que el mundo académico dé la espalda al contexto de la FP no se ha modificado con el paso del tiempo. Como afirma Rafael Merino (2012) sigue estando socialmente infravalorada, además de estar marcada por las cuestiones de clase, pero también de género (Saturnino y Merino, 2011). Como históricamente ha ocurrido en el análisis de otros contextos o fenómenos sociales, el estudio desde la perspectiva de la clase social ha predominado. Un botón de muestra nos lo brindan Beatrix Niemeyer y Helen Colley (2015), quienes estadísticamente han analizado los artículos que tratan las cuestiones de género en la revista internacional *The Journal of Vocational Education and Training*, publicados entre 2006 y 2015. La cifra es reveladora: de 246 artículos de investigación, tan solo 10, aproximadamente el 4% analizan las cuestiones

de género como eje central. No hay cifras paralelas para revistas en lengua española, pero Rafael Merino (2020) apunta que el panorama no debe ser muy diferente. En cualquier caso, a pesar de las diferencias nacionales y locales que se dan en los sistemas de FP, globalmente la FP está moldeada por la división sexual del trabajo y por los patrones de género que legitiman sus organizaciones; dicho de otro modo, el contexto de la FP revela los patrones estructurales y normativos de la sociedad (Aavik y Ümarik, 2020).

También la mirada al *engagement* ha generado un volumen considerable en las últimas investigaciones sobre FP. El Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF) se ha convertido en uno de los objetivos estratégicos del vigente marco europeo de Educación y Formación ET2020. Como dijéramos¹⁰⁵ en 2021 (Navas *et al.*, 2021), este interés constata la preocupación de la Unión Europea por la formación postobligatoria como clave en los procesos de transición entre formación y empleo, ya que la escolarización obligatoria es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar una trayectoria social y laboral de éxito. En este contexto, en los últimos años se está prestando una atención importante al estudio del *student engagement*, entendido aquí como la implicación (vinculación, enganche, compromiso) con el proceso educativo desde diversos niveles y estructuras (Reschly y Christenson, 2012), por su relevancia para la comprensión de la diversidad de itinerarios que realiza el alumnado. De manera específica, la investigación sobre el *engagement* nos permite profundizar en el estudio de los fenómenos de absentismo, fracaso y ATEF.

Por último, también el modelo de la FP, de cómo se debería estructurar y de en qué contextos se debieran llevar a cabo los aprendizajes, ha ocupado una parte de la investigación en los últimos años. Si bien, a la luz del nuevo proyecto de ley está claro que la apuesta es por una formación de tipo modular, que se base en competencias claramente identificables, y que se realice de acuerdo con el modelo de FP dual (contexto laboral y formativo con mismo estatus), la investigación llevada a cabo no parece que se mostrara abiertamente a favor del mismo. Como indican Fernando Marhuenda *et al.*, (2016, p. 46), “el discurso oficial liderado por el Gobierno nacional y algunos gobiernos regionales, [...] traslada a la FP dual la solución a las elevadas tasas de desempleo juvenil en España.” Más claramente, estas autoras indican que “[...] la d de dual representa la d de duda, distracción y desregularización. No ha sido demandada por ningún agente educativo o profesional ni tampoco adecuadamente dirigida [...] La FP

¹⁰⁵ A partir de datos obtenidos mediante las subvenciones “Itinerarios de éxito y abandono en la Formación Profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2 (EDU2013-42854- R) y la investigación financiada autonómicamente “Itinerarios de éxito y abandono en Formación Profesional de nivel 1 y 2 del sistema educativo de la provincia de Valencia” (GV/2018/038).

dual se ha devaluado por el modo en el que se ha implementado” (*ibid.*, p. 60). Si bien en años posteriores abundan en estas afirmaciones, con otras investigaciones, no deja de ser relevante la pregunta final a la que se enfrentan en 2017 cuando se cuestionan si “puede cambiar el modelo de formación sin cambiar el modelo pedagógico en el que se sustenta” (Marhuenda, Chisvert, Palomares, Vila, 2017, p.305). Con esta pregunta, damos paso a la siguiente y última sección de contenido antes de presentar las conclusiones, y que precisamente trata de poner encima de la mesa algunas consideraciones para la práctica pedagógica.

5.2.2. La transmisión del Discurso Pedagógico

La formación modular consiste en articularla en torno a módulos que se puedan superar independientemente de la consecución completa del título. En el desarrollo legislativo actual se da importancia a los estándares de competencia (equivalentes a las unidades de competencia contenidas en las hasta ahora cualificaciones profesionales, recogidas en la Ley 5/2002). Los estándares de competencia se organizan por familias profesionales y por niveles en función de la complejidad de las tareas que describen.

Así pues, en el campo de la transmisión encontramos a docentes y discentes unidos para el aprendizaje de las profesiones, de manera que permitan la inserción en la sociedad, además de la inserción laboral. Desde nuestro punto de vista, los y las docentes de FP son profesionales de la educación formados para poder desarrollar el currículo en la práctica en función de la posición epistemológica que sostengan (Fenstermacher y Soltis, 1998). Bien sabido es que la enseñanza contiene tres fases diferenciadas: la enseñanza preactiva (que consiste en la planificación de aquello que vamos a intentar enseñar), la fase activa (cuando desarrollamos nuestra práctica) y la revisión o evaluación de los resultados obtenidos, no en términos del aprendizaje, sino de la distancia entre la fase preactiva y la activa (Salinas, 1990).

En el presente capítulo, nos centraremos en una posibilidad de desarrollar la fase preactiva, que nos permite programar y planificar nuestra enseñanza, y que parte de la premisa del profesorado de FP como especialista en una disciplina, así como en la enseñanza de esta. Así, proponemos utilizar la revisión de Anderson et al. (2001) donde redefinen el dominio cognitivo como la intersección de la dimensión del proceso cognitivo y la dimensión del conocimiento. Esta nueva taxonomía permite la definición de objetivos de aprendizaje y, por lo tanto, guía la práctica pedagógica docente.

Como indican Anderson *et al.* (2001), aunque las dimensiones de proceso cognitivo y conocimiento se representan como pasos jerárquicos, las distinciones entre categorías no siempre están claramente definidas. El conocimiento procedimental no es necesariamente más abstracto que el conocimiento conceptual; al mismo tiempo, analizar o evaluar puede requerir habilidades de pensamiento que no son menos complejas que las que implican crear. Aun así, generalmente se entiende que las habilidades de pensamiento de orden inferior están subsumidas y proporcionan la base para las habilidades de pensamiento de orden superior.

Una declaración de un objetivo de aprendizaje contiene un verbo (una acción) y un objeto (generalmente un sustantivo). El verbo, generalmente, se refiere a [acciones asociadas con] el proceso cognitivo pretendido. El objeto, generalmente, describe el conocimiento que se espera que los estudiantes adquieran o construyan (Anderson *et al.*, 2001). La combinación en la fase preactiva de ambas dimensiones, aplicadas estas no solo al currículo de mínimos que se recoge en los decretos y reales decretos que desarrollan los títulos de FP, sino al ideal de persona formada que tenga cada docente, permite diseñar la práctica pedagógica en torno a objetivos de aprendizaje que integran diversas combinaciones del proceso cognitivo y las dimensiones del conocimiento.

5.3. La inserción en una carrera moral a través de los itinerarios formativos

La FP ha variado según el tiempo y el contexto geopolítico al cual nos refiramos, debido a las transformaciones en los sistemas y procesos de producción, pero también debido a la expansión y universalidad educativa. Sin embargo, generalmente hace referencia a la formación que tiene como finalidad explícita el preparar profesionalmente a su alumnado (Planas, 2013). La FP reglada y dependiente de la administración educativa tiene, concretamente, dos funciones: la preparación para el ejercicio de un empleo y la posibilidad de promoción del alumnado en la pirámide formativa (Merino, 2012).

La paradoja que, aparentemente, se mantiene en la reforma actual es la siguiente: si se establece una vía separada de la vía académica se devalúa socialmente y queda marcada con un fuerte sesgo social, si, por el contrario, se intenta integrar la formación académica y profesional en un mismo currículum comprensivo las prácticas de profesorado y alumnado hacen que se incorporen de facto caminos distintos para alumnos con bajo rendimiento escolar. Por tanto, se da una especialización de conciencia diferenciada para el alumnado de FP y aparentemente, se mantiene el privilegio del estudiantado universitario.

En la obra *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Basil Bernstein (1996) sostiene que el alumnado, profesorado y organizaciones educativas tienen una disposición moral que modulan las prácticas y relaciones sociales, así como la identidad pedagógica. Este último concepto, como hemos señalado anteriormente, es definido por el autor como:

El resultado de insertar una carrera profesional en una base colectiva. La carrera profesional del estudiante es una carrera de conocimientos, una carrera moral y una carrera de situación. La base colectiva de esa carrera está constituida por el principio de orden social. La base social local de esa carrera está constituida por los ordenamientos del contexto local (*ibid.*, 1996, p.93).

La inserción en una carrera profesional en una base colectiva podemos analizarla con los itinerarios formativos. Tomamos la propuesta de análisis biográfico del GRET (Casal *et al.*, 2006) en la cual diferencian entre el tiempo recorrido y por recorrer. Tomando el vocabulario propio de la navegación marítima, el itinerario realizado previamente a la FP en términos tanto educativo-laborales, lo denominamos singladura, remitiendo a un haz de adquisiciones encadenadas que han producido efectos en las subjetividades de las participantes. El itinerario probable o rumbo anuncia la dirección de futuro tras cursar la FP, así como las expectativas o experiencias que se han tenido o se tienen una vez están fuera del contexto formativo. Cada uno de estos itinerarios puede presentar una heterogeneidad de posibilidades que enriquecen el análisis, pues entran en juego las constricciones sociales, así como las elecciones racionales, si bien creemos que hay determinadas prácticas y relaciones sociales que terminan cristalizando en las subjetividades de las personas, así como momentos que pueden pronosticar una ruptura (*ibid.*, 2006).

Bajo la definición de identidad pedagógica, el autor establece tres patrones de identidades pedagógicas, vinculadas a la cuestión del tiempo:

- Identidades pedagógicas retrospectivas: este patrón está configurado por las narraciones nacionales, religiosas y culturales del pasado, recontextualizándolo de tal forma que se estabiliza y naturaliza en el presente, proyectándose hacia el futuro.
- Identidades pedagógicas prospectivas: este patrón también se configura a través del pasado, sin embargo, su objetivo es poder hacer frente a los cambios culturales, tecnológicos y económicos. La diferencia con el patrón retrospectivo es que éstas se centran especialmente en las disposiciones vinculadas al campo económico de tal forma que permite

restaurar la pertenencia en el campo cultural mientras que construye una nueva forma de participación en la esfera económica.

- Identidades pedagógicas descentradas: este patrón configura un nuevo presente basado en el pensamiento autónomo, no especializado y flexible que se adecue al trabajo en equipo. Las identidades descentradas son el medio para un control invisible del estudiante, en el que aparentemente el poder del docente desaparece, si bien tan solo se ha enmascarado.

Como dijera Basil Bernstein (1970), en una obra clásica hoy en día, la formación, la escuela, no puede compensar la sociedad; sin embargo, las escuelas que son espacios para el ensayo de la democracia, tienen el deber moral de intentarlo. La cuestión clave es a qué tipo de democracia aspiramos.

Para Basil Bernstein (1988) hay dos condiciones que permiten establecer la salud democrática en los centros educativos: (I) las familias y el estudiantado han de sentir que son una apuesta –recíproca- para el centro; (II) las familias y el estudiantado han de poder confiar en la organización y en el compromiso con la apuesta o, en caso de no poder realizar o mejorar dichas apuestas, puedan dar razones y argumentar su no ejecución. De estas condiciones se desprenden tres derechos:

- Derecho al crecimiento individual: remite a la posibilidad de percibir, de experimentar, los límites sociales, intelectuales o personales como momentos de tensión que condesan el pasado y proyectan futuros posibles. Este crecimiento no remite -solo- a un desarrollo personal, intelectual, social o material sino a poder comprender críticamente el mundo en el que vivimos, abriéndonos a nuevas posibilidades. Este derecho es la condición de confianza entre los sujetos y las organizaciones, operando en el nivel personal.
- Derecho a ser incluido: el derecho de los sujetos a ser incluidos –y no excluidos- social, intelectual y personalmente puede también requerir poder separarse de la *communitas*. Este derecho opera en el nivel social.
- Derecho a participar: remite no solo a la participación discursiva sino a la participación práctica de poder participar en los procesos a través de los cuales los regímenes organizacionales se mantienen y transforman. Este derecho opera en el nivel de lo político.

Junto con estos derechos y retomando la cuestión de la selección de conocimientos como relaciones de poder, Raewyn Connell (1997) establece tres premisas interdependientes para plantear una justicia curricular:

- Encarnación de los intereses de los grupos no hegemónicos: el currículo ha de ser contrahegemónico, encarnar los intereses de los grupos subordinados por el orden social reconstruyendo así la corriente principal del conocimiento. Este currículo incluirá la parte generalizable del modelo tradicional, pero garantizando a todo el alumnado el acceso a los saberes.
- Participación y escolarización común: el currículo ha de fomentar la participación democrática, descartando así los currículos elaborados solo desde posiciones de privilegio. De esta forma, las prácticas y relaciones pedagógicas estarán basadas en la cooperación y no jerarquización de saberes e identidades, produciendo un currículo inclusivo o diverso.
- Producción histórica de la igualdad: si bien todos los currículos suponen una codificación de saberes, para que sean socialmente justos han de abogar por un cambio cultural y social.

Finalizamos este capítulo destacando que la cuestión de la democracia en las organizaciones educativas es una forma de “poder agrandar la brecha entre el presente y la posibilidad de un futuro radicalmente diferente” (Giroux, 2004, p 131) teniendo en cuenta la forma en la que las subjetividades y los textos, los discursos, son manejados, pero esto ha de hacerse a través de un proyecto político (Giroux, 1996) y a través de una pedagogía de la esperanza:

La esperanza como el deseo de un futuro que ofrezca más que el presente se vuelve más intenso cuando la propia vida no puede seguir siendo garantizada. Solo aferrándose tanto a la crítica y la esperanza en tales contextos, la resistencia concretará la posibilidad de transformar la política en un espacio ético y en actuación pública (Giroux et al., 2020, p. 2097).

METODOLOGÍA

**CONOCIMIENTO SITUADO ANTE LA
PLURALIDAD DE FEMINISMOS**

CAPÍTULO

06

Donna Haraway escribió, en el año 1991, *Simians, Cyborgs and Women: the reinvention of nature*, una obra que contribuye poderosamente al pensamiento sobre la construcción y producción de conocimiento. En dicha obra, constituida como piedra angular de la epistemología feminista, la autora expone sus premisas a través de la metáfora de los ojos, pues éstos son “sistemas perceptivos activos que construyen traducciones y maneras específicas de ver, es decir, formas de vida” (Haraway, 1995, p. 237).

Siguiendo su metáfora, revelar o no encubrir el posicionamiento epistemológico permitirá aproximarnos a la objetividad feminista que, para esta autora, remite a una perspectiva que es siempre parcial. La objetividad feminista es una forma concreta y localizable de conocer, que no pretende alcanzar una falsa promesa de verdad o imponer un sentido de forma absoluta, cerrada.

Todo conocimiento está situado en tanto que interpretativo, crítico y parcial (*ibid.*, 1995). Toda aproximación al conocimiento y toda investigación, independientemente de la disciplina, tiene objetivos políticos que modulan los objetivos académicos. Por tanto, asumo la potencialidad de explicitar desde dónde hablo y, por tanto, desde dónde no lo hago.

En ocasiones, el significado del conocimiento situado se desvirtualiza para vincular el objeto de estudio con una suerte de esencialización de las identidades que proyectamos como estudiantes, doctorandas, investigadoras. Partir de un conocimiento situado no supone continuar la frase “yo soy...” con una lista de sustantivos, atributos o adjetivos con la que tratamos de narrar nuestra historia personal -con el peligro de romantizarla o novelarla- para justificar aquello que estudiamos o tratamos de investigar, pues la propia autora advierte que “la identidad, incluida la autoidentidad, no produce ciencia. El posicionamiento crítico, sí.” (*ibid.*, 1995, p. 332).

En este sentido, Sandra Harding (1998) dice que no se trata de establecer una suerte de examen de conciencia y de construir, ficcionalmente, quiénes somos para justificar nuestras disposiciones¹⁰⁶. Partir de un conocimiento situado supone reconocer nuestros deseos e intereses académicos y políticos, pues marcan el proceso de estudio. De ellos depende la intuición omnipresente en todo estudio, así como la formulación de las preguntas de investigación, la elección del marco teórico y el análisis de los datos que hemos decidido -o que hemos podido- recoger.

¹⁰⁶ Sandra Harding (1998), indica que dicho examen de conciencia por parte de lxs investigadorxs cabría realizarlo, especialmente desde un planteamiento ético, pero no es necesario que aparezca en la investigación, sino que sería condición previa.

La tendencia general dentro del mundo académico ha sido considerar, casi en exclusiva, el género y las mujeres* como objeto de estudio (Biglia y Vergés-Bosch, 2016). En contraposición, esta Tesis doctoral se vehicula a través de la perspectiva feminista y de género: es punto de partida y eje vertebrador del presente trabajo. Ahora bien, desde sus inicios, el proyecto feminista ha estado polarizado en una multiplicidad de debates y perspectivas, siendo ya común hablar de feminismos y no de feminismo.

Aunque es frecuente reconocer la pluralidad de miradas feministas, el agón también está presente en el proyecto feminista. La pluralidad de posiciones y las disputas internas en el proyecto feminista son, para Judith Butler (2006, p. 249), una potencialidad:

El feminismo ha tenido que deshacerse de la suposición de que podemos estar todas de acuerdo sobre algunas cosas o, dicho de otra forma, ha asumido que cada uno de nuestros valores más preciados están en disputa [...] Precisamente la resistencia a resolver esta disensión y convertirla en una unidad es lo que mantiene vivo al movimiento.

En la actualidad, los debates históricos sobre el sujeto político y la cuestión del trabajo sexual vuelven a ser ejes de grandes disputas, que llegan incluso a inducir discursos violentos que, paradójicamente, producen y reproducen desigualdades sociales. Pareciera que los fantasmas reaccionarios pueden tomar materialidad en contextos inesperados, expulsando a determinados sujetos de la inteligibilidad social, asumiendo una esencialización de las identidades y los cuerpos, así como una moralización sobre los significados del sexo, la sexualidad femenina y qué es considerado trabajo y qué no.

Con el párrafo anterior comenzamos a explicitar nuestro conocimiento situado, basado en unos feminismos no identitarios. Problematicamos aquellas reivindicaciones o posicionamientos que legitiman o naturalizan la división sexual, así como aquellas que realizan prácticas divisorias entre los sujetos en función de categorías identitarias que levantan muros si no se comparten -o sufren- la totalidad de las exclusiones o estructuraciones que organizan el mundo social y la propia existencia (Serra, 2021). Frente a esta división solipsista, proponemos unas alianzas entre sujetos y proyectos sociales, basadas no en la identidad, sino en el posicionamiento ético y político que permita una democratización del género y de la vida.

6.1. Intentar salir del castillo del vampiro

Frente las derivas identitarias, problemáticas en tanto que ponen en peligro el poder compartir un horizonte común con unx Otrx, la perspectiva feminista que adoptamos es no identitaria. Para nosotras, el feminismo no es una cuestión

esencialista vinculada a unos cuerpos leídos bajo la diferencia sexual, ni es tampoco un discurso que es enunciado y se pueda poseer. Para Sarah Ahmed (2004b, p. 13), vivir una vida feminista:

No significa adoptar una serie de ideales o normas de conductas, pero sí, quizá, hacernos preguntas éticas sobre cómo vivir mejor en un mundo injusto y desigual (en un mundo no feminista y antifeminista); cómo crear relaciones más equitativas con nuestro entorno; cómo descubrir maneras de apoyar a esas personas que reciben menos apoyo, o ninguno, de los sistemas sociales; cómo seguir confrontando historias que se han hecho concretas, historias que se han hecho tan sólidas como muros.

Bajo esta perspectiva, partimos de la idea de un sujeto político que no esté clausurado en función de una identidad aparentemente esencial, inmanente, ni tampoco basada en el agravio o el dolor (Brown, 2019). Como sostiene el colectivo Eskalera Karakola (2004, p. 16): “qué constituye una diferencia significativa o marca de opresión en un contexto determinado no es un atributo fijo y estable, sino una relación contingente y situada que se moviliza en cada práctica”.

En palabras de bell hooks (2004) el pensamiento feminista moderno –hegemónico, añadimos– ha afirmado que “todas las mujeres están oprimidas”, implicando una suerte de destino en el cual las estructuras de deseo, clase social, racialización, capacidad o religión –entre otras– no intersecciona con la de género. Este tipo de aseveraciones no son tanto una estrategia de politización, sino una apropiación por parte del conservadurismo y del liberalismo que invisibiliza la dominación y la agencia.

“Todas las mujeres están oprimidas” remite a premisas sobre la diferencia sexual que detentan, desde nuestro posicionamiento, un problema ético-político intrínseco: el presuponer la existencia de una identidad común, transnacional y transhistórica que reifica el binarismo de género: “no es solo que haya diferencias entre los distintos grupos de mujeres, sino que esas diferencias son a menudo escenario de un conflicto de intereses” (Bahvnani y Coulson, 2004, p. 54). En esta línea argumentativa:

El problema político con el que se enfrenta el feminismo es la presunción de que el término “mujeres” indica una identidad común [...] porque el género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas. Así, es imposible separar el género de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y mantiene (Butler, 2007, pp. 48-49).

Deconstruimos la categoría de sujeto en tanto que entidad cognoscible fijada mediante un sistema de posiciones del sujeto que está cerrado y determinado. Al hacerlo, afirmamos que toda categoría identitaria es siempre contingente y precaria: no hay identidades definidas de antemano o esencialmente, puesto que las prácticas y relaciones sociales son sistemas abiertos al cambio (Mouffe, 2013).

Si bien acontecen prácticas, relaciones, discursos, instituciones y organizaciones que legitiman la construcción diferencial entre varones y mujeres, así como entre lo masculino y lo femenino, esto no quiere decir que tenga que seguir siendo así, más cuando tantas vidas no pueden asumir ni el género ni el deseo binario. Desde nuestra posición, para cambiar esta realidad es necesario desnaturalizar la diferencia sexual y la distinción dicotómica masculino/femenino (Mouffe, 1993) sin que esto implique, necesariamente, la abolición del género o la necesidad de establecer relaciones sociales genéricamente neutras. No quiere decir que no podamos seguir utilizando conceptos o nociones como ‘mujeres’, ‘varones’ u otros significantes, sino que cabe entenderlos como posiciones sociales de carácter temporal y precario que designan ‘parecidos familiares’: son el efecto de una fijación parcial y temporal de las identidades (*ibid.*, 1993).

Minimizar los efectos sociales de la diferencia sexual tiende a entender que las posiciones sociales, que siempre están generizadas, son el resultado de formas precarias de identificación. De acuerdo con estos argumentos, Judith Butler (2002, p. 55) sostiene que, quizá, la categoría ‘mujeres’ no ha de constituir el referente para la lucha política o que, como mínimo, es necesario analizar las propias exclusiones que su uso conlleva:

La categoría de mujeres no se vuelve inútil mediante la deconstrucción, sino que se convierte en una categoría cuyos usos ya no se utilizan como “referentes”, y que presenta la oportunidad de que se la abra, de llegar a significar maneras que ninguno de nosotros puede predecir de antemano. Seguramente debe ser posible no solo usar el término, sino someterlo a una crítica que cuestione las operaciones excluyentes y las relaciones de poder que construyen y delimitan las invocaciones feministas del término “mujeres”. En realidad, es una crítica sin la cual el feminismo pierde su potencial democratizador al negarse a abordar las exclusiones que lo ponen en juego.

Prosigue esta autora infiriendo que:

Poner en tela de juicio un supuesto no equivale a desecharlo, antes bien, implica liberarlo de su encierro y, en consecuencia, que el término ocupe otros espacios y sirva a objetivos políticos muy diferentes. Problematicar los cuerpos puede implicar una pérdida inicial de certeza epistemológica, pero una pérdida de certeza no es lo mismo que el nihilismo político. Por el

contrario, puede indicar un cambio significativo y prometedor en el pensamiento político, una manera de abrir nuevas posibilidades, de hacer que los cuerpos importen de otro modo (*ibid.*, 2002, p. 57).

Unos feminismos para el 99% (Arruza *et al.*, 2019), manifiestan un *ethos* radical y transformador que establece alianzas con diferentes proyectos sociales, embarcándose en una lucha, un viaje, por el interrogante ¿qué mundo merece la pena ser vivido? teniendo como objetivo político: “uno de los sueños más elevados de la humanidad: un mundo justo, cuya riqueza y cuyos recursos naturales sean compartidos por todos, en el que la igualdad y la libertad sean condiciones de vida reales, no solo aspiraciones.” (*ibid.*, 2019, p. 17).

La aspiración política que sustenta esta Tesis doctoral es la lucha contra todas las formas de subordinación y no solo con aquellas que estén vinculadas con el género, permitiéndonos pensar la construcción del sujeto a partir de una pluralidad de posiciones y a través del establecimiento de cadenas de equivalencia: sujetos comprometidos en diferentes luchas pero que, a su vez, están vinculados entre sí debido a la identificación con valores ético-políticos (Mouffe, 1993).

Destacamos que no buscamos pensar ni estipular qué es aquello que, normativamente, permite actuar como una –buena– feminista. No nos interesa establecer un termómetro que mida el compromiso o quién destaca en su práctica como feminista, como quien reparte carnés para formar parte de un club social, pues como establece Sara Ahmed (2004b, p. 16):

Un movimiento feminista puede producirse en el momento en que una mujer se quiebra, en el momento en que deja de soportar la violencia que satura su mundo. Un movimiento feminista puede producirse cuando se crean conexiones entre personas que reconocen algo –relaciones de poder, violencia de género, género como violencia– como eso a lo que se oponen, incluso si cada cual lo enuncia con distintas palabras.

Santiago Alba Rico (2021, pp. 59-60) expone que, para aspirar políticamente a un mundo radicalmente democrático, el proyecto feminista no puede:

[...] ser solo para las mujeres y menos aún para las mujeres concebidas como víctimas; [...] solo para mujeres que “saben”, militantes vanguardistas-no-alienadas; las [...] transformaciones [...] no pueden ser el resultado del heroísmo moral de un puñado de elegidas, ni de una hipernormatividad represiva; [...] no pueden desdeñar los desplazamiento milimétricos y las conquistas homeopáticas en el seno del patriarcado dominante [...] y [...] no pueden consistir en una discusión autorreferencial sobre la definición de feminismo.

Situarnos en una perspectiva no identitaria no supone negar la existencia de categorías identitarias; tampoco supone negar la estabilidad que implican en la

vida cotidiana de los sujetos ya que, como explica Judith Butler (2009, p. 85): “nadie puede vivir en un mundo ni sobrevivir a una vida que sean radicalmente imposibles de narrar”. Como hemos establecido en el primer capítulo, nuestra propuesta epistemológica consiste en tratar de huir, escapar del castillo del vampiro.

Fugarse del castillo del vampiro suponer luchar “hacia la construcción de un mundo nuevo y sorprendente, no hacia la conservación de identidades formadas y distorsionadas por el capital” (Fisher, 2019, s.p). Con todo, aceptamos el posible desconocimiento, las posibles ausencias e incongruencias en estas líneas, ya que, como afirma Donna Haraway (1995, p. 313): “al igual que nos sucede a todos, entre lo que los científicos creen o dicen que hacen y lo que hacen de verdad hay un abismo”. Como escribe Sara Ahmed (2004b, p. 20): “nada garantiza que, en nuestra lucha por la justicia, actuemos nosotras mismas con justicia. Debemos dudar, templar la fuerza de nuestras tendencias con la duda; vacilar cuando estemos seguras, o incluso porque estamos seguras”.

Confiamos en el valor político de las incoherencias, pues éstas nos obligan a cuestionarnos diariamente, a escuchar aquellos posicionamientos que nos retan y, en definitiva, a construir discursos más democráticos y sinceros (Coll-Planas, 2012b). En esta línea argumentativa: “la suspensión de la demanda de [...] completa coherencia contrarresta cierta violencia ética, que nos exige manifestar y mantener esa identidad con nosotros mismos en todas las ocasiones y requiere que los demás hagan otro tanto” (Butler, 2009, p. 62).

Nos interesa hacer de las incoherencias una oportunidad para equivocarse, aprender, debatir, compartir y desear, pues como nos recuerda Sara Ahmed (2004b, p.31): “el feminismo empieza con una premisa que no es una promesa: no tenemos que vivir de acuerdo con cómo nos ven otras personas”.

6.1.1. Una doctoranda en el Guyland de la FP de TYMV

Nuestros intereses versan en tratar de comprender el mundo social, específicamente las relaciones de género, en un contexto histórico agonístico, que nos permita dilucidar cómo los discursos son recontextualizados en el plano micro. Ponemos el énfasis en las nuevas generaciones, tratando de mostrar que, aún bajo la aparente cancelación de futuro, como dice Bifo (2019, pp. 27-30) existen muchas futurabilidades que pueden llegar a ser susceptibles de convertir lo posible en lo real:

Dado que el futuro no está prescripto, y la sucesión del ahora y el mañana no es monolítica ni está predeterminada, nuestra tarea consiste en distinguir las leyes de la futurabilidad inmersas en el entramado de la realidad actual y

la conciencia presente. La futurabilidad puede ser rastreada en términos de necesidad absoluta, necesidad relativa o probabilidad, tendencia, imposibilidad y posibilidad. [...] La noción de futurabilidad hace referencia a esta multidimensionalidad del futuro: hay una pluralidad de futuros inscrita en el presente. La conciencia es uno de los factores que intervienen en la selección entre estas posibilidades, y la conciencia cambia todo el tiempo en el flujo de una composición social cambiante.

Este interés, consistente a lo largo de los cuatro años de formación investigadora que tienen como resultado estas páginas, ha sido modulado por el propio proceso iterativo de la investigación, sobre todo al realizar el trabajo de campo etnográfico y entrar en relación con los sujetos participantes. Una relación con la marca de clase social, pues como ya hemos señalado, la lucha por los lugares de los chavales, y la propia, es diametralmente opuesta.

Performar y provenir del contexto de la Universidad hizo de la investigadora una encarnación del campo y del conocimiento considerado socialmente sagrado. Consideramos que la universidad debiera ser un espacio de democratización del conocimiento, pero las derivas neoliberales han intensificado el hacer de este lugar una suerte de torre de marfil o, utilizando la metáfora de uno de nuestros autores de referencia, un castillo del vampiro. Construido y alimentado por las vulnerabilidades ajenas, dentro del castillo del vampiro se premia a quien descubre un nuevo mercado del sufrimiento, convirtiendo ‘lo marginal’ en capital académico (Fisher, 2019).

Teniendo en cuenta estos peligros extravistas, o siendo conscientes que la futurabilidad de los chavales de la FP de TYMV alimenta la propia, ¿cómo llevar a cabo un trabajo más respetuoso, con más tacto? Esta pregunta persigue a quien escribe a través de la pregunta planteada por *¿Quién te crees que eres?* O, dicho de un modo más seco por Laura Llevadot (2021): *¿Quién coño te crees que eres?*

Es por ello que he tratado de llevar a cabo una reflexión constante para intentar cuidar y respetar a quienes han hecho posible este trabajo, a quienes les han dado materialidad. El interés por el proyecto feminista, las teorías feministas o las desigualdades sociales no me elude de estar atravesada por el poder ni por las estructuras sociales. Tampoco me elude de formas, quizá imperceptibles, de reproducirlas a través de un buenismo bien pensante que, adelantamos, los chavales revelaron.

Este trabajo comenzó centrándose, exclusivamente, en la cuestión de género, siendo necesaria, a lo largo de su realización, la introducción de la clase social. Poco había atendido esta cuestión desde el despacho de la facultad o desde el escritorio del propio hogar, algo que “recuerdo con intensidad porque no es lo

mismo saberlo por la comprensión de tantas teorías trabajadas, que sentir su encaje en la observación” (Mora, 2019, p. 85).

Como me dijera una persona a la que admiro académica y personalmente “el infierno está lleno de buenas intenciones” y admitir dicha expectativa fue el motor para intentar paliarla. Esta preocupación se agudizó, cuando después de dos meses yendo al aula taller, Hugo me miró y, con tono suspicaz, me preguntó: “¿vas a dejarnos muy mal en el libro que estás escribiendo sobre nosotros?” Aunque contesté negativamente, no estoy segura que el chaval confiase ni en mí ni en mi respuesta, pues *los olvidados* son “objeto de contemplación, otorgándoles la fantasmagórica realidad de lo perdido” (Gómez, 2022, p. 256).

Explicitar el aprendizaje y el ejercicio de respeto que he tratado de llevar a cabo nos parece una muestra de honestidad para no amputar o fabricar a quienes son objeto de estudio. Intento no ser una Dra. Frankenstein que disfraza supuestas verdades que no son sino intenciones y decisiones personales y laborales, mediadas por la inteligibilidad del contexto académico. En palabras de Enrico Mora (2019, p. 83):

El deseo de saber qué me mueve es el que mantiene el vínculo entre objeto y sujeto. Un saber que empieza por la construcción del objeto de estudio atendiendo al impacto que en él tiene el sujeto que investiga. Pero no es suficiente. El deseo apela a algo más antiguo [...]: qué impacto emocional tiene el fenómeno estudiado en la investigadora, en el investigador. Una cuestión que está en el origen mismo de las ciencias psicosociales y a la cual se ha dedicado mucha energía para establecer protocolos metodológicos y técnicos de contención, restricción, prohibición y abstención emocional como mecanismo de salvaguarda y legitimación de la validez científica del conocimiento producido.

Este autor afirma la existencia de dos niveles analíticos sobre la situación que se investiga. El primero hace referencia al lugar que habita la investigadora en el contexto y el segundo al impacto emocional en la investigadora que tiene su estudio, vinculado con la propia historia vital.

A continuación, realizamos el análisis del primer nivel¹⁰⁷, permitiéndonos otra aproximación a la comunidad que investigamos. Para la investigadora, esta comunidad es exógena debido a las posiciones asimétricas en el mundo social y por la (des)vinculación con el conocimiento de la mecánica. Tres elementos fueron claves en la posición performada como doctoranda en el *guyland* de la

¹⁰⁷ Realizamos el análisis del primer nivel debido a economía de investigación, pero también porque el segundo nivel hubiese requerido de la realización de un emo-diario-de-campo-situacional (EDCS) así como un trabajo psicoanalítico sobre el propio inconsciente (Mora, 2019).

FP de TYMV: mujer joven, con un contrato laboral con la Universidad, que está interesada en las biografías de los chavales.

Recuerdo cómo los nervios invadieron mi cuerpo el primer día de trabajo de campo pues sabía que aquello que iba a suceder, en ese aula taller, marcaría la dirección de la investigación. Al conocer a Cristina -por haberla entrevistado con anterioridad-, la presentación formal estuvo dirigida a los chavales. Este momento, que se repitió con otros chavales al curso siguiente, estuvo marcado por no saber cómo traducir en qué consiste una Tesis doctoral a sujetos completamente alejados de este lenguaje y, en definitiva, de este mundo.

Por comentarios que fueron haciéndome, a lo largo de los dos cursos escolares, entendí que la traducción que llevaban a cabo los chavales sobre mi investigación se podía resumir en “por qué no hay chicas en la FP de TYMV”; una interpretación nada sorprendente, teniendo en cuenta las recontextualizaciones sobre el género y la FP. También recibí comentarios, casi en un tono recriminatorio, vacilante, que podríamos sintetizar en “por qué vienes aquí con nosotros y no vas a familias feminizadas”. En parte por estas traducciones, pero también porque no nos conocíamos, nuestra relación comenzó siendo distante, aunque cordial. *¿Quién coño te crees que eres?*

Los primeros días, la interacción se reducía básicamente a saludarnos, intentando mostrar pequeños gestos de cercanía, como recogerles alguna herramienta que se les caía al suelo mientras trabajaban. En el cruce de miradas leía destellos de interés, curiosidad, pero también de recelo. Acercándose mientras estaba sola sentada en el taller, Aarón y Alberto se mostraban curiosos en poder comprender el porqué de la división sexual del trabajo y, a través de las palabras de Alberto, podemos reflexionar la dificultad de comprender los fenómenos sociales enraizados en la cultura, la historia, la cultura y las relaciones sociales:

Alberto_2: [...] Yo creo que lo que he dicho es más o menos lo que pienso, luego hay preguntas a las que no tengo respuesta. [...] claro, de hecho...claro, por eso estas investigaciones, ¿no? Está bien que se investigue sobre esto o por qué no hay tantas mujeres en electromecánica, ¿sabes? Es algo que sería interesante saber. ¿No? Porque yo... Por mi parte, vamos, yo no veo la dificultad no veo el obstáculo, no veo nada... en lo que golpee, ¿sabes? Pero no sé. No sé el por qué.

El segundo día del trabajo de campo, Aarón se sentó en el pupitre que tenía enfrente y me preguntó que por qué creía que había tan pocas chicas en mecánica, “¿tú qué crees?”. Tomándose unos segundos para pensar, dijo que nunca se lo había planteado, añadiendo “pues es cosa de la historia, ¿no?” (diario de campo). Una respuesta que nos parece relevante pues desnaturaliza

la especialización del trabajo, enfatizando cómo el género es performático y como las cosas podrían ser de otra forma: lo real es una posibilidad entre otras.

Con el transcurso de los días, las relaciones comenzaron a ser más próximas y, a base de asistir a las clases, pasé a formar parte del día a día de su rutina. Cuando estaba en el aula, ya no había sorpresas ni sobresaltos, tan solo quizá alguna mirada que parecía realizarme un escáner de arriba abajo cuando cruzaba la puerta. Supongo que ni mi cuerpo, ni mi estilo, ni mi performatividad, encaja con lo considerado inteligible en el contexto. Algo que incluso he llegado a verbalizar con humorismo reformulando el título de la película que hoy forma parte de la cultura pop española *¿Qué hace una chica como yo en un sitio como éste?* (Fernando Colomo, 1978, *¿Qué hace una chica como tú en un sitio como este?*).

De mi ausencia sí se extrañaban. Si algún día no podía acudir al centro, Cristina me contaba riéndose que le preguntaban “¿Dónde está tu amiga?”. Mi posición era leída como alineada con la de su tutora y profesora. Intuyo que no solo por el trabajo realizado, sino también porque entre ambas se fue gestando una complicidad que, si bien tratábamos de no hacer significativa para no perturbar la cotidianeidad de su trabajo, diría que era visible. Por ejemplo, una tarde, antes de bajar al taller, Cristina hizo una broma a los chavales y me miró mientras me guiñaba un ojo; Alex lo vio, diciendo mientras se reía “¡eh, eh! ¡Que le ha guiñado un ojo! ¿Qué pasa?”.

Esta lectura no dificultó que los chavales hablasen, libremente, del profesorado y de la organización. Pero una cosa era expresar elogios sobre algunxs de lxs profesorxs y, otra cosa, señalar las fallas de otrxs; ¿hacer una crítica del profesorado del centro, delante de mí, podía implicar correr riesgos? Todo dependía de la confianza depositada en mí. Una confianza que, como me dijo otra persona a las que admiro académica y personalmente: “confiar no es sino una elección personal”.

Una decisión que cada chaval tomó con respecto a mi figura y que queda ilustrada en la siguiente escena. Acaloradamente, Marc se estaba quejando de Verónica: les trataba mal, gritaba mucho, no se explicaba bien... y Alex le dijo “¡¡tío!! calla que está Espe” a lo que Marc replicó “ella no dice nada”. Puede ser que confiase en mí, que asumiese los posibles riesgos o, para mí, la opción más plausible: ambas cuestiones.

También ocurría que, a veces, me preguntaban por las tareas que debían realizar o sobre las fechas de entrega. Por ejemplo, Carlos me llegó a decir que sabía que llegaba tarde en las entregas pero que no sabía qué tenía que hacer, me reí y le dije que yo, tampoco. El análisis es que el chaval era consciente que preguntarle a Cristina podía suponerle un juicio con respecto a la evaluación, o

un reproche, mientras que, tal vez, si me preguntaba a mí podía obtener respuesta sin un efecto evaluativo.

Por otra parte, ser leída como una *chica joven* fue un arma de doble filo. Mientras que a veces intentaban flirtear conmigo a través de miradas o comentarios, que llegaban ser incluso incómodos, como “a mí no me importa cambiarme de ropa delante de ella” creo que podían llegar a leerme como alguien que compartía algunas de sus referencias culturales, o gustos estilísticos –a veces hablábamos de series como *Peaky Blinders* o elogiaban mis bambas-.

La distinción entre la lucha por los lugares entre quien investiga y quien conforma el objeto de estudio

La definición de su estigma como mal estudiante frente a una mujer joven que trabaja en la Universidad a veces sirvió como un espejo que les devolvía un reflejo profano. En numerosas ocasiones me preguntaban qué pensaba de sus presentaciones de *Power Point*, añadiendo “ha sido una mierda, ¿verdad? Tú que estás en la Universidad...” (diario de campo). En la entrevista con Alberto, al decir que no quería seguir estudiando porque ya estaba cansado pensó que quizá había, por mi parte, un menosprecio a su decisión:

Alberto_2: Yo quiero trabajar. Pero trabajar...pero porque estoy hasta los huevos de estudiar [...] yo he venido de cuatro años de estudiar y tal y...igual hay gente...bueno, como tú, que estás toda la vida estudiando (se ríe). [...] que igual tú dices pues, ¿qué haces flipao'? Si has estudiado cuatro años de mierda aquí, que es más fácil que fácil. [...] que no es lo mismo para ti que para mí, ¿sabes?

En contraposición a quienes parecían asombrarse por mi contrato laboral con la Universidad, Hugo era objetor de otorgar al mundo académico la condición del saber sagrado. Un miércoles estábamos fuera del aula taller, esperando a Cristina, y Pedro me preguntó que cómo era dar clase en la universidad y que “seguro que un pastizal” añadió. Hugo, apoyado en la puerta con los brazos cruzados contestó, en tono serio: “tengo amigos que van a la universidad y me cuentan que en realidad es una mierda, que los profesores solo leen el *Power Point* y ya está” (diario de campo).

Razón no le falta, pues como esgrime Remedios Zafra (2019) la burocratización de la vida académica y el ensimismamiento individual que produce la introducción de las lógicas neoliberales en la universidad, hace que muchxs desestimen la labor docente, premiando la labor investigadora.

Mi cuerpo, si bien está en la lucha por un lugar en el mundo de éxito (Gaulejac, 2008), en el presente no es sino el de una “precaria privilegiada” (Zafra, 2019). Quiénes iniciamos nuestra vida profesional académica es posible que estemos entretenidxs entre papeles, absorbidxs por la postergación de un futuro que nos

pueda permitir una “vida mínimamente vivible”, obnubilando el cometido: democratizar el conocimiento:

La preocupación por uno mismo y la precarización de un desarrollo profesional y vital bajo la ilusión de una buena vida cada vez más dificultada, engancha al presente tecnológico y pospone permanentemente la vida emancipada: «cuando termine este proyecto, cuando consiga una acreditación, [...] cuando logre trabajo de verdad, cuando consiga empleo en mi ciudad...» (*ibid.*, 2019, p. 90.)

Movilizados por la alegría y la esperanza de una oportunidad que marque un punto de inflexión en el propio itinerario, se esconde la neutralización de la precariedad de la vida, las posibilidades de un ensimismamiento narcisista, pero, también, los costes de la búsqueda de la excelencia (Gaulejac, 2008). *Cuidado con lo que se desea* o, mejor dicho, *No es oro todo lo que reluce*:

Detrás de la fachada de motivación y de los numerosos méritos de cada uno de sus currículum vitae, en la intimidad y en los pasillos [...] muchas de sus conversaciones tratan de la ansiedad y la desilusión, del desajuste entre «lo que mostramos» y el «cómo vivimos» (Zafra, 2019, p. 71).

Responsabilidad ética como condición de una investigación

Mi posicionamiento adquirió un nuevo sentido al realizar las entrevistas biográficas. Una cuestión necesaria para sostener la propia subjetividad pues nos dice Judith Butler (2009, pp. 27-28) que, al dar cuenta de unx mismx:

quedo implicada en una relación con el otro ante quien y a quien hablo. Así, cobro vida como sujeto reflexivo en el contexto de la generación de un relato narrativo de mí misma cuando alguien me habla, y dispuesta a dirigirme a quien se dirige a mí.

No obstante, dadas las dificultades para realizar un -buen- trabajo de campo con jóvenes, pensé que, seguramente, las entrevistas serían parcas en palabras y cortas en su duración -¿Quién coño te crees que eres?-, algo que también compartía Cristina, quien vaticinó que las entrevistas durarían aproximadamente 30 minutos. Al ir viendo la dinámica de las entrevistas, Cristina se reía, diciendo “no sé qué te estarán contado, pero me alegro un montón”. Una alegría que también verbalizó al decirme que le gustaba mi papel en el aula, pues les daba “un chute de autoestima, alguien externo que está interesado por su vida”.

Para los chavales, las entrevistas comenzaron como un juego “joder tío, soy famoso, la tele va a entrevistarme”. Del juego, pasaron a ser un espacio de escucha, pues un comentario recurrente era instar a aquellos que todavía no habían realizado la entrevista a hacerla, “ya verás, tío, es como ir a un psicólogo, pero gratis”. Como he señalado, no pude hacer entrevistas a todos los chavales

por falta de tiempo, pero también porque algunos chavales implícitamente lo evitaban; respondían con silencio cuando Cristina preguntaba “¿A quién le toca hoy quedarse con Espe?” al entender que había quienes no querían participar, pero quizá no se atrevían a decirlo, yo tampoco decía quienes faltaban por entrevistar.

Destaco dos momentos que sucedieron una vez finalizamos la entrevista. El primero es que Oliver confesó que él se había ofrecido como el primer entrevistado para intentar trabajar su timidez, un trabajo personal que estaba realizando en su día a día. Me dijo que se había puesto a prueba a sí mismo “yo voy y contesto a lo que me pregunte con la cabeza bien alta”. Al acabar la entrevista con Erik me preguntó si quería continuar trabajando “de esto”. Le dije que no era un trabajo de fácil acceso, pero que sí tenía el deseo de intentarlo. Me animó a ello, “lo haces muy bien. No sé, tienes algo que conecta, como que haces fácil hablar contigo y escuchas muy bien”. Me sonrojé porque me habían validado profesionalmente.

Para agradecerles su tiempo, y que me dejaran entrar en su mundo, quise hacerles un regalo. Cristina me comentó que prefería que no lo hiciese: no quería que aprendiesen que cada vez que haces algo recibes algo a cambio. Aun entendiendo su argumento, pero sintiendo que no sabían los efectos de mi presencia, insistí tanto que Cristina acabó diciéndome que era muy tozuda. La primera idea, una tarjeta regalo de alguna tienda que tuviese herramientas que utilizan los chavales, fue desestimada por la tutora; le parecía que era regalarles dinero. Seguí pensando y la segunda opción sí le pareció bien: un *pen drive* con forma de llave inglesa.

El primer año que lo di fue justo antes de realizar un examen, y tan solo Alex me dio reiteradamente las gracias. Pensé que estaban demasiado nerviosos o atentos al examen como para mostrar más emoción, Cristina se disculpó por ellos. El segundo año, sin embargo, fue diferente. No sé si fue porque encontré un mejor momento para darlo, pero cuando lo abrieron César dijo: “¡vamos a darles todos un abrazo y un beso!” Creándose a mi alrededor un corro mientras los chavales gritaban “¡eh, eh, eh!” Una escena bastante parecida a aquellas de un equipo de fútbol, típicamente de un grupo de chicos. Por un momento, me *dejaban* entrar en su *guyland* particular.

También tenía un regalo preparado para Cristina. Como desarrollaremos más adelante, leemos su performatividad como la de una feminista aguafiestas (Ahmed, 2004b) y, por eso, le llevé uno de los ejemplares de *Vivir una vida feminista*. Hubo una doble respuesta: alegrarse y darme un abrazo, y esconderlo rápidamente en su bolso “ni mis compañeros ni los chavales lo entenderían”.

Espero que Cristina ya haya leído esta frase: “Feminismo: lo que necesitamos para manejar las consecuencias de ser feministas.” (*ibid.*, 2004b, p. 223).

Finalizar el trabajo de campo supuso darnos cuenta que toda investigación carece de ética y sentido si no media un vínculo de respeto, puesto que “tratar a los demás con respeto no es algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no solo sentirlo, sino sentirlo con convicción” (Sennett, 2006b, p. 213).

PRODUCCIÓN DE DATOS

CAPÍTULO 07

Esta Tesis doctoral, producto de un proceso de investigación y formación realizada durante los cuatro años de disfrute de la ayuda FPU, ha sido guiada por reflexiones y aportaciones de quienes me han acompañado durante el recorrido, por un conjunto de referencias teóricas, así como por las posibilidades y los medios para acceder al mundo empírico¹⁰⁸.

Esta investigación se enmarca dentro de la perspectiva cualitativa, pues tratamos de rastrear los procesos que componen las interacciones sociales en un contexto determinado. Nos interesa analizar las similitudes, pero, también, las diferencias y contradicciones del objeto estudiado a través de la comprensión de los significados que los sujetos tienen sobre sus propias acciones y sus expectativas e ideales. Hemos optado por diversos métodos de recogida de información para acceder al conjunto de representaciones a través de los cuales el comportamiento y las relaciones sociales quedan enmarcados. A su vez, dichos métodos nos permiten analizar la forma en la que las circunstancias del pasado y el presente solidifican los significados que los sujetos atribuyen a la vida social y lo proyectan hacia el futuro.

Se trata de una investigación descriptiva a través de la cual pretendemos presentar las principales características del fenómeno social que estudiamos. No obstante, hemos producido también datos de corte cuantitativo que nos permiten enfocar la fotografía que estamos tratando de tomar, sin romper por ello la lógica metodológica del diseño (Verd y Lozares, 2016).

A continuación, desarrollamos el diseño metodológico mediante el cual hemos tratado de traducir el marco teórico. Comenzamos exponiendo tanto la estrategia metodológica como las preguntas de investigación que han guiado este trabajo. Continuamos exponiendo la propuesta del discurso pedagógico de Basil Bernstein y cómo nos ha servido para tratar de desvelar y aproximarnos al objeto de estudio. Finalmente, exponemos la producción de los datos a través de los métodos de recogida de información y la muestra que compone esta Tesis doctoral.

7.1. Estrategia metodológica e interrogantes

Esta investigación tiene un razonamiento abductivo: el marco teórico, la producción de datos y su análisis no han sido elementos estancos, sino que se

¹⁰⁸ En dicha economía de investigación, el presente estudio estuvo constreñido durante los dos primeros años por dos cuestiones. La primera, por el cambio de dirección tanto de la Tesis doctoral como de la ayuda. La segunda, por la pandemia COVID-19 que retrasó y puso en peligro el acceso al mundo empírico de las organizaciones educativas por las medidas de seguridad implantadas en dichos centros.

han visto modificados en el transcurso del proceso de investigación, en un proceso bidireccional:

la persona investigadora modifica y adapta su marco teórico de referencia en función de los hallazgos empíricos, a la vez que estos cambios en el marco teórico permiten interpretar conceptualmente los datos. El producto final, en forma de conocimiento teórico, es el resultado tanto de inferencias teóricas como de inferencias empíricas, pero no se trata de una simple suma de ambas, sino en su articulación basada en un proceso de cotejo y retroalimentación. [...] El uso de la inferencia abductiva permite a la persona investigadora moverse más allá de los límites establecidos por el marco teórico inicial. Además, el proceso iterativo que caracteriza la dinámica investigadora de carácter abductivo posibilita extender la investigación más allá del corsé deductivo, abordando mediante la recolección y análisis de los datos cuestiones no previstas inicialmente (*ibid.*, 2016, pp. 49-52).

La forma de espiral de este proceso ha sido guiada por unas preguntas iniciales que consisten en un ejercicio de concreción de la temática que se desea investigar -o que suscita interpelaciones y cuestiones de las que se espera obtener respuestas-. Estas preguntas iniciales remitían a las formas y posibilidades de democratizar las relaciones sociales, así como la distribución generizada de los bienes simbólicos y materiales. Una cuestión que da cuenta de los intereses tanto de quien investiga como de quien acompaña esta Tesis doctoral. A través de las preguntas iniciales, se estableció el tema de la investigación:

- ¿Qué características de las relaciones de género y de clase social impactan en las trayectorias (subjetivas, educativas y laborales) de jóvenes que estudian la FP de TYMV en Valencia?
- ¿Cuáles son las condiciones subjetivas y materiales de quienes son insertados en la carrera moral de la FP de TYMV en València?

De esta temática, fueron surgiendo preguntas para ir estableciendo y cerrando el objeto de investigación:

- ¿Qué relaciones sociales amplían o restringen la democratización de un régimen de género¹⁰⁹?
- ¿Cómo se performativiza el género inteligible en la FP de TYMV en València?
- ¿Cuál es el papel del trabajo en las subjetividades que performativizan las masculinidades obreras en la FP de TYMV en València?
- ¿Cómo se genera el exterior constitutivo en la FP de TYMV en València?

¹⁰⁹ Esta pregunta no está guiada tanto por un sentido normativo sino por uno político, mediado por la pregunta ¿Qué mundo merece la pena ser vivido? Que vertebraba estas páginas.

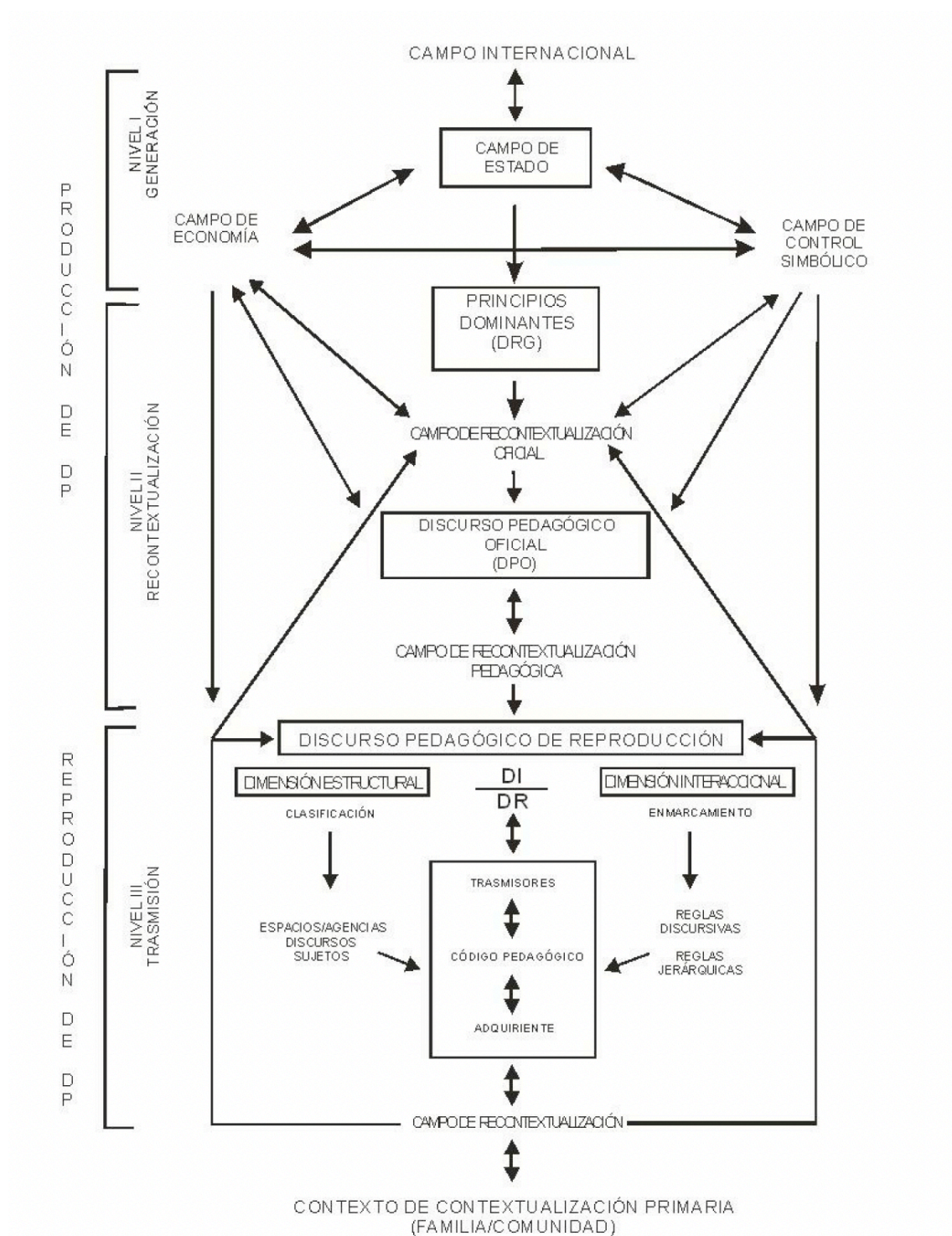
Las anteriores preguntas, de gran calado teórico –remiten específicamente a las teorías de Judith Butler y Chantal Mouffe–, fueron operativizadas para acceder a la empiria, siendo las preguntas de esta investigación:

- ¿Cuáles son las características de los itinerarios de los jóvenes que estudian la FP de TYMV en València?
- ❖ ¿Cuáles y cómo son los ideales y representaciones de género que sostienen los jóvenes que estudian la FP de TYMV en València?
- ❖ ¿Cuáles son los sentidos del trabajo remunerado para los jóvenes que estudian la FP de TYMV en València?

7.2. Propuesta del discurso pedagógico de Basil Bernstein

Tanto la temática como las preguntas de investigación tienen el interés de acceder al campo educativo y las organizaciones educativas en tanto contextos de transmisión del mundo social que vivimos (Arendt, 1993), permitiéndonos comprender cómo el nivel macro interviene en el micro, y viceversa. Entre las diferentes organizaciones educativas, se escoge el contexto de la FP y, específicamente, la familia profesional de TYMV en Valencia para comprender las formas en las que la sociedad distribuye, clasifica y ordena aquellos conocimientos, físicos y simbólicos, que considera valiosos, de forma que generen diferentes grupos sociales (Bernstein, 1990).

Como sostiene Leesa Wheelahan (2005) el análisis de Basil Bernstein es útil –y poco explorado– en el contexto de la FP porque proporciona información sobre la estructuración del conocimiento, las relaciones de poder y la práctica pedagógica, así como su impacto en las subjetividades y producción de existencia. Para dar cuenta del discurso pedagógico que propone este autor, se ha llevado a cabo una suerte de operativización metodológica del mismo y una posterior triangulación de datos que dan cuenta de los diferentes niveles de transmisión. Esquemáticamente, el discurso pedagógico queda representado de la siguiente forma:



A partir de dicho modelo, se ha tratado de operativizar y traducirlo para dar sentido a esta investigación:

- El nivel I, el de generación, está compuesto por el campo del Estado, la economía y el control simbólico, haciendo referencia al capítulo 1. El realismo del capitalismo patriarcal y la producción de existencia y el capítulo 4. La cultura automovilística y la producción de subjetividades nostálgicas.

- El nivel II, el de recontextualización, se analiza a través de las políticas públicas en FP en torno al género, específicamente a través del análisis la Orden 85/2016 y la Guía *Repensando(nos) en masculino plural: guía introductoria para trabajar las masculinidades igualitarias en el aula*.
- El nivel III, el de transmisión, lo hemos traducido en la etnografía de un centro que imparte la familia profesional estudiada, así como en entrevistas biográficas a mujeres* vinculadas con el sector de la automoción y con la FP que nos atañe.

Además, se ha llevado a cabo el necesario análisis socioestadístico del perfil de jóvenes que estudian la FP de TYMV en Valencia a través de los datos obtenidos por el proyecto financiado por la Generalitat Valenciana “Itinerarios de éxito y abandono en FP de nivel 1 y 2 del sistema educativo de la provincia de Valencia” (GV/2018/038).

7.3. Técnicas de producción de datos y definición de lx participantes

En el presente apartado desarrollamos las formas de producción de los datos obtenidos, fruto de métodos concretos de trabajo de campo que destacan unos determinados aspectos de la realidad estudiada que, no obstante, implican una simplificación de la realidad, que es siempre mucho más compleja (Verd y Lozares, 2016). A continuación, desarrollamos las técnicas de producción de datos y la muestra, lxs participantes de esta investigación, en función de los dos niveles de transmisión expuestos en el apartado anterior que han requerido de una inmersión en la empiria: el nivel II y III.

7.3.1. Nivel II de Recontextualización. Las políticas públicas en FP¹¹⁰

En el contexto de la Comunitat Valenciana, definido por casi una década de políticas que recontextualizan la modernización conservadora (Apple, 2006; Ball 2013) en el año 2015 ganan las elecciones un gobierno de alianzas de izquierdas, el llamado Govern del Botànic, que permite la asunción de cargos a

¹¹⁰ Un análisis previo de la recontextualización en el contexto de la Comunitat Valenciana ha sido publicado en:

Meri, Esperanza., Navas, Almudena y Abiétar, Míriam. (2021). Providing access to training– Enough to achieve gender equality? An analysis of public gender policies in Vocational Education and Training. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-17.

Meri, Esperanza. (2022). ¿Cómo educar a los muchachos -sin desertar en el intento-?: de los límites de la realidad a la fantasía de la identidad. En Tijeras, Amparo., Gabarda, Vicente y Sospedra, M^a José .(Eds). *Contradicciones del sistema educativo: análisis crítico y metamorfosis en una sociedad plural y diversa*. Dykinson. 73-82.

una serie de femócratas en diversas categorías y posiciones políticas. Dentro del Plan de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres, la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana ha promovido medidas como el Plan Director de Coeducación, el I Plan de Igualdad del Personal Docente de la CEICE 2018-2020 o la Orden 85/2016.

El 20 de diciembre de 2016 la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana reguló la Orden 85/2016 por la cual se establecen las bases que permiten la concesión de subvenciones para fomentar el acceso de alumnas al primer curso de determinados ciclos formativos de las enseñanzas de FP en sus tres niveles: FPB, GM y GS. Concretamente, serán potenciales beneficiarias aquellas estudiantes que cursen los ciclos formativos que en cada convocatoria se determinen de las familias profesionales de Electricidad y Electrónica, Energía y Agua, Fabricación Mecánica, Instalación y Mantenimiento y de Transporte y Mantenimiento de Vehículos impartidos en centros de titularidad pública de la Comunitat Valenciana.

Según la Orden 85/2016, se trata de familias profesionales y de ciclos formativos que, en los últimos años, han sufrido una disminución progresiva de alumnado y en las cuales hay una escasa presencia femenina, mientras que el alumnado egresado tiene una buena inserción profesional. La combinación de estos tres motivos lleva a la Conselleria a pretender fomentar la incorporación de las mujeres en nichos de mercados con elevado potencial de inserción profesional mediante subvenciones. Por tanto, el problema que origina la Orden 85/2016 es una baja matrícula de alumnado, así como una escasa representación de mujeres en las familias profesionales. La solución propuesta en forma de política es conceder una cuantía económica para aquellas mujeres que se inscriban en los ciclos formativos, que pueden cambiar en cada convocatoria.

Otras acciones llevadas a cabo han sido la elaboración y distribución de literatura gris recogida en REICO¹¹¹, un banco de recursos web para la igualdad y convivencia promovido por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana. Entre otros materiales para la igualdad de género encontramos la guía Repensando(nos) en masculino plural: guía introductoria para trabajar las masculinidades igualitarias en el aula (Cascales y Sanfelix, 2020), que ofrece herramientas para discutir las masculinidades con grupos de ESO, Bachillerato y FP.

¹¹¹ <https://mimporta.info/es/recursos/reico-recursos-web-para-la-igualdad-y-la-convivencia/>

7.3.3. Nivel de Transmisión III. Etnografía de un centro de Formación Profesional

La etnografía permite poner el foco de atención a las relaciones entre sujetos y, por ello, el grueso de los datos de esta Tesis doctoral se inscribe en esta perspectiva a través de un diseño de caso único. Este método de recogida de la información tiene, como características generales: (I) poner el foco en las interacciones y situaciones; (II) insistir en la interpretación de los significados; (III) sumergirse en el contexto de investigación y (IV) contextualizar los fenómenos sociales (Verd y Lozares, 2016).

El uso que hacemos de la etnografía dentro del campo de conocimiento de la Educación y de los Estudios de Género, remite a un intento de aproximación a la perspectiva histórico cotidiana, pues como afirma Beatriz Calvo (2008):

El estudio de caso, como podría ser una escuela determinada, resulta un camino que nos permite llegar, a partir de lo concreto, a la explicación de lo estructural. Lograr este objetivo no será por la vía de la generalización, sino por medio del análisis de la forma cómo opera cotidianamente el caso a estudiar, cómo se generan las prácticas y procesos educativos institucionales y locales, y cómo éstos se engarzan o articulan con procesos institucionales relativos al sistema educativo más amplio y/o al sistema social mayor. [...] vincula lo local con lo inmediato y con lo socialmente más amplio, remitiéndonos así a procesos de nuestra sociedad.

La etnografía en el centro educativo, que hemos denominado IES Mercury¹¹², potencia la posibilidad de analizar con detalle las preguntas de investigación y el propósito de esta Tesis doctoral gracias a la oportunidad de analizar las relaciones sociales que acontecen en una organización, caracterizadas por una gran complejidad. La etnografía nos permite acceder a la influencia e intersección entre la producción de existencia de los sujetos, así como de las condiciones no elegidas (Mora, 2008), analizando la dimensión temporal. La etnografía nos facilita compartir el presente con lxs participantes, acceder a las circunstancias del pasado que han dado materialidad a su trayectoria vital y abordar las proyecciones hacia el futuro (Verd y Lozares, 2016).

El criterio de elección del centro está relacionado con motivos pragmáticos, pero también de caso desviado (*ibid.*, 2016). El IES Mercury es un centro que imparte tanto ESO como ciclos formativos de FP. En cuanto a la familia profesional que nos atañe, es uno de los centros que cuenta con una mujer* como profesora técnica, que en este trabajo hemos anonimizado como Cristina. Consideramos que performativiza la propuesta de Sara Ahmed (2004b) de feminista aguafiestas. Poder acompañar y realizar el trabajo de campo con ella nos resulta un criterio de interés, frente a los valores más habituales del campo

¹¹² Hace referencia al modelo de coche Mercury Serie 9CM (1949) que conducen los T-Birds en la película Grease.

de estudio: profesorado varón¹¹³. Además, Almudena A. Navas Saurin, quien dirige esta investigación, realizó el trabajo de su Tesis doctoral, *Estudio de la práctica pedagógica en Garantía Social* (2008, Universitat de València), en el mismo centro formativo y en la misma familia profesional. Nuestro deseo es poder comparar su análisis con el aquí presentado para estudiar las transformaciones y permanencias del objeto estudiado tras quince años de danza agonística.

Por otra parte, teniendo en cuenta la economía de investigación, es necesario escoger casos fácilmente de abordar, donde nuestra investigación tenga una buena acogida (Stake, 1998). En este sentido, Cristina fue la primera persona con quien establecimos contacto para tratar de realizar el trabajo de campo puesto que, tras su entrevista para el análisis de mujeres* vinculadas al sector de automoción, se mostró muy complacida –a la vez que sorprendida– que este contexto, pero también este tema de investigación, pudiese llegar a ser un fenómeno y objeto de interés académico.

La realización de la etnografía se llevó a cabo durante dos cursos escolares (2020-2021 y 2021-2022) y se compone de unidades múltiples, pues el centro escogido ha sido descompuesto a través de dos grandes grupos sociales que lo componen: (I) el equipo directivo del centro y el profesorado que imparte docencia en la familia profesional de TYMV y (II) estudiantes de la familia profesional de TYMV. Se han articulado dos métodos de producción de datos para el análisis de ambos grupos sociales: la observación cualitativa y entrevistas de corte biográfico, si bien el primero ha servido sobre todo para entablar una relación que permita unas entrevistas fluidas y en profundidad.

La producción de los datos en investigaciones cualitativas requiere, por parte de la persona que investiga, un grado de intrusismo en el contexto a estudiar. Irrumpir en los espacios supone interactuar, intervenir –directa o indirectamente– en los mismos (Verd y Lozares, 2016). La observación cualitativa y las entrevistas se realizaron en el módulo formativo impartidos por Cristina –Sistemas de Transmisión y Frenado, en el segundo curso– yendo al centro unas cinco horas a la semana, si bien algunos días ampliábamos el horario y asistíamos a otros módulos formativos –Empresa e Iniciativa Emprendedora, en el segundo curso; Mecanizado Básico, en el segundo curso y Formación y Orientación Laboral, en el primer curso.

¹¹³ Adelantamos que, como exponen mujeres* vinculadas con el sector, el profesorado de la familia profesional de TYMV tiene un perfil marcado no solo por la diferencia sexual –profesorado varón– sino también generizado en tanto perfil masculinizado y sexista.

Observación cualitativa

Todos los sujetos realizamos observación en nuestro día a día, dando lugar a los imaginarios establecidos por el sentido común y el conocimiento cultural y popular. No obstante, la observación con fines científicos es sistemática y propositiva (Alvarez-Gayou, 2003). Siguiendo la clasificación que realizan Joan M. Verd y Carlos Lozares (2016), la etnografía llevada a cabo es exógena, en tanto que la investigadora observaba externamente un mundo cultural del que no forma parte. Esta cuestión tiene una ventaja: estar alejada de los significados de dicho mundo permite estar alerta o dejarse asombrar por momentos relevantes, aunque aparentemente naturalizados para quien está familiarizado con el contexto.

Al tratarse de una observación cualitativa, nos alejamos de tildarla como no participante por no pertenecer al mundo cultural observado ni por una supuesta inacción en el contexto, pues:

La ilusión positivista de que el investigador podría separar por completo y lograr la objetividad no se acepta en la investigación cualitativa. [...] su interpretación de lo que observa lo convierte en participante. [...] De esta manera, en los textos cualitativos solo se habla de la observación participante (Alvarez- Gayou, 2003, p. 105).

De carácter abierto, tanto el profesorado como el alumnado del centro sabían la actividad que estaba llevando a cabo, teniendo acceso al diario de campo de la investigadora –si bien en ningún caso nadie pidió leerlo-. El grado de estructuración de la información abierta es semiestructurado, pues se preparó previamente una serie de categorías previas que podían ser de interés.

Entrevistas

Las entrevistas cualitativas nos permiten acceder a la vida del sujeto entrevistado, así como con la relación que establece con la propia vida, permitiendo “descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado” (Alvarez-Gayou, p.109). Las llevadas a cabo¹¹⁴ - tanto a jóvenes, profesorado como mujeres* mecánicas- tienen un carácter semiestructurado, pues aun habiendo un guion de preguntas presentaron una apertura en cuanto a la secuencia y la forma de las preguntas, de acuerdo con la situación, pero también con la situación de lxs entrevistadxs.

Las entrevistas realizadas al equipo directivo y al profesorado estaban semiestructuradas y tenían como objetivo acceder a las formas de comprensión sobre su práctica docente, así como al perfil del alumnado. Estas entrevistas

¹¹⁴ Para su consulta, es posible escribir a: Esperanza.Meri@uv.es

tuvieron lugar en el curso 2020-2021, siendo todas ellas grabadas en audio y posteriormente transcritas por la investigadora. Habiendo un total de diez entrevistas, su duración oscila entre 32 y 89 minutos. A continuación, mencionamos a lxs participantes en función de su puesto laboral:

- Equipo directivo
 - ❖ Ángel
 - ❖ Salva
- Profesorado Técnico de la FP de TYMV
 - ❖ Miguel
 - ❖ Alfredo
 - ❖ Cristina
 - ❖ Andrés
 - ❖ Arturo
- Profesorado Secundaria
 - ❖ Mireia
 - ❖ David
 - ❖ Elena
 - ❖ Verónica

Nos hemos aproximado a los jóvenes que estudian la FP de TYMV a través de entrevistas semiestructuradas de corte biográfico: “a través de la historia y el relato que el individuo hace se advierten el entrecruce y superposición de elementos culturales, sociales, económicos (ligados al funcionamiento psíquico consciente e inconsciente)” (Gaulejac, 1999, p. 1).

Este método de entrevista cualitativa permite una aproximación longitudinal para acceder a información que la persona participante ofrece en primera persona. Esto nos ha permitido aproximarnos al mundo interno de los jóvenes, así como explorar las intersecciones entre pasado, presente y proyecciones futuras que nos permiten acceder a las encrucijadas entre individuo y sociedad, interpretando los procesos de cambio y continuidad social que dan cuenta de los modelos arquetípicos o ratificados socialmente (Verd y Lozares, 2016) que en nuestra investigación están marcadas por los significados del género y del trabajo.

En el curso académico 2020-2021 hay un total de diez entrevistas, cuya duración oscila entre los 30 y los 102 minutos. Los chavales han sido anonimizados de la siguiente forma: Pedro, Víctor, Luciano, Xavier, Carlos, Héctor, Hugo, Alex, Lucas y Marc. En el curso académico 2021-2022 hay un total de ocho entrevistas, que oscilan entre los 40 y los 111 minutos. Los chavales de este curso se han anonimizado de la siguiente forma: Alberto, Oliver, Iker, Aarón, Bruno, Cesar, Erik y Evaristo. A continuación, presentamos

brevemente a los chavales, realizando una breve aproximación para facilitar la lectura del análisis etnográfico:

- Curso académico 2020-2021

❖ Pedro

Pedro tiene 19 años. Sus progenitores están separados y vive con su madre y su hermano. Su padre tiene una empresa de transporte tanto de contenedores como de camiones, su madre trabaja en una carnicería. Habiendo repetido 1º de la ESO, la orientadora del centro le recomendó acceder a la FPB. En un primer momento, se matriculó en la familia de Actividades Físicas y Deportivas, pero al no coincidir sus expectativas con la realidad de la formación, al mes se lo dejó y accedió, con 15 años, al IES Mercury, a la FPB de TYMV. Le gusta hacer deporte, todo tipo de música –especialmente reggaetón-, su serie favorita es Prison Break y su película favorita Harry Potter. En un futuro le gustaría tener su propio taller de reparación de automóviles.

❖ Víctor

Víctor tiene 19 años. Vive con sus progenitores, su abuela, su tío y su hermana. Tiene otra hermana, lesbiana, que vive en otra ciudad con su novia. Su madre es dentista, su abuela y su padre trabajan en los puestos de mercado y su tío está parado. Realizó los estudios de la ESO en IES Mercury y, al finalizarlos, accedió al GM. Sus *hobbies* son la *play* y se considera fan del fútbol. Ha visto dos veces *La casa de papel* y tiene un grupo de motos con los que sale de rutas. En un futuro quiere tener su propio taller de reparación de automóviles.

❖ Luciano

Luciano tiene 18 años, es de Brasil –teniendo una corporalidad racializada- y a los 12 años migró al Estado español. Su madre le tuvo con 18 años y su padre no se hizo cargo de él, habiéndose criado sobre todo con su bisabuela. Actualmente vive con su madre y su hermana mayor recientemente se ha independizado. Estudia el GM obligado por su madre, pues él hubiese querido estudiar la familia profesional de Imagen Personal. Durante un tiempo fue TikToker, llegando a tener 29.000 seguidores. Cuando termine el GM, quiere meterse en un curso de peluquería y estética y, en un futuro, le gustaría montarse su propio salón de peluquería, especializado para varones.

❖ Xavier

Xavier tiene 19 años, es un chaval racializado y trabaja como repartidor. Vive con sus progenitores y su hermana; su madre es ama de casa y su padre es soldador. Dejó los estudios de bachillerato, en este mismo centro, para meterse en el GM. Los fines de semana suele juntarse en el parking de una cooperativa

para estar con sus amigos. Cuando finalice los estudios quiere buscar trabajo como mecánico.

❖ Carlos

Carlos tiene 19 años, es un chaval racializado. Vive con su padre, la pareja de éste y tiene 7 hermanas, conviviendo con 5 de ellas. Su padre tiene un bar y él trabaja, de forma esporádica, allí. Repitió 1º de la ESO y después le pasaron al Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (en adelante, PMAR). Al finalizar la ESO accedió a IES Mercury, eligiendo el centro porque tenía una mayor distancia con respecto a su casa. Tiene unas 50 aplicaciones juegos en el móvil y le gustan las películas y series de acción. Está empezando una relación con una chica. Quiere continuar estudiando para así evitar trabajar.

❖ Héctor

Héctor tiene 18 años, trabaja como mozo de almacén y juega en bolsa; anteriormente había iniciado un negocio por internet de joyería con una amiga y su hermano. Vive con sus padres, su hermano y sus abuelos. Su madre es ama de casa, su padre también es mozo de almacén y su hermano trabaja en una empresa de fumigaciones. Al finalizar los estudios de la ESO, se decantó por un GM como forma de evitar las asignaturas de lengua castellana y valenciano. Además de la automoción, le gustan los videojuegos y toda la música, a excepción del rock y masía. Su expectativa de futuro es ganar dinero a través de la bolsa y, si le va mal, trabajar como mecánico.

❖ Hugo

Hugo tiene 18 años. Vive con sus progenitores y su hermano. Su madre hace placas de bases y su padre es jardinero, siendo autónomo. Después de estudiar la ESO, accedió al IES Mercury. Le gusta todo deporte que le aporte adrenalina y su estilo de música favorito es el rap. Le gusta especialmente las series Breaking Bad y Peaky Blinders. No usa redes sociales porque no le gusta verse en fotografías. Quiere ser guardia civil.

❖ Alex

Alex tiene 18 años. Vive con sus progenitores –su madre es de Bosnia y su padre croata- y sus dos hermanas. Su familia tenía un bar y un lavadero de coches, pero debido a la pandemia COVID-19 tuvieron que cerrar. Repitió un curso en la ESO y una profesora le recomendó realizar FPB, entrando a dicho nivel educativo en IES Mercury. Le gustaría montar su propio taller y quizá se mude a Alemania, donde tiene familia.

❖ Lucas

Lucas tiene 18 años. Sus progenitores están separados y vive con su madre y su abuela. Repitió segundo de la ESO y al finalizar esta etapa se metió en el GM.

Tiene pareja, ella estudia el GM de auxiliar de enfermería. Al finalizar estos estudios quiere estudiar un GS y montarse su propio taller. Sus géneros musicales favoritos son el rap y el reggaetón.

❖ **Marc**

Marc tiene 18 años. Vive con sus dos progenitores y tiene dos hermanos que no conviven en el hogar familiar. Su madre es ama de casa, su padre tiene un campo, uno de sus hermanos trabaja como mecánico de ascensores y el otro es vendedor de placas solares. Repitió segundo primaria y tras finalizar la ESO accedió al GM. Su novia estudia Bachillerato. Quiere entrar en el ejército.

- Curso académico 2021-2022

❖ **Alberto**

Alberto tiene 21 años. Vive con su novia y con la familia de ella. Su madre, alemana, trabaja en un supermercado y su padre es autónomo, con quien trabaja en el campo y arreglando tractores. Desde los 18 años ha tenido diferentes trabajos, y accedió al GM tras haber sido despedido de la empresa donde estaba trabajando. Su idea no es trabajar de mecánico sino montar su propia empresa y trabajar en el campo o gestionar compra-venta de coches. Invierte en bolsa y uno de sus *hobbies* es leer libros sobre economía.

❖ **Oliver**

Oliver tiene 18 años. Vive con su madre, su padre vive en otra ciudad española y tiene dos hermanastros con quien hace poco comenzó a tener relación. Finalizó los estudios de la ESO y se metió en el GM. Le gusta jugar a videojuegos. Quiere entrar en el ejército, pero primero ha de operarse la vista, por lo que prevé trabajar de mecánico para poder costársela.

❖ **Iker**

Iker tiene 19 años. Vive con su madre y el marido de ésta –trabajan juntos en la empresa de él-, tiene un hermano pequeño. Su familia es rusa-ucraniana. Cuando sus progenitores se separaron, él vivió con su madre y pasaron por problemas económicos. Ha vivido en el Estado español, Ucrania, Alemania y Reino Unido. Al acabar el GM le gustaría irse a Suiza o Alemania y le gustaría aprovechar que sabe seis idiomas para dedicarse a la traducción.

❖ **Aarón**

Aarón tiene 20 años. Vive con su madre, el marido de ésta y su hermana. Su madre es policía nacional, pero está en segunda actividad. Cría gatos persa - tienen 30 en el hogar familiar- que vende en países extranjeros. El marido de su madre tiene un taller, con el que ha trabajado hasta que se dieron conflictos laborales-familiares entre ellos. Realizó la ESO en el IES Mercury, después accedió al GM de Administración y Gestión, pero se cambió al de TYMV. Dejó

los estudios para trabajar en el taller de su padrastro y tras los conflictos entre ellos volvió a los estudios. Su sueño sería estudiar el grado de física, pero dada la alta nota de acceso no prevé cursar los estudios.

❖ Bruno

Bruno tiene 18 años. Vive con sus progenitores. Su padre es guardia civil de tráfico, su madre es limpiadora y, juntos, tienen una empresa de móviles. En primero de Bachillerato decidió que quería estudiar el GM de TYMV. Tiene novia y le gusta el fútbol. En un futuro le gustaría montar su propio taller de reparación.

❖ César

César tiene 19 años. Vive con sus progenitores, su hermano, su hermana y su sobrina. Tiene otra hermana con criaturas que no vive en el hogar familiar. Su padre es albañil, su madre ama de casa, sus hermanas camareras y su hermano está parado. Realizó la ESO en el PMAR y tras finalizar accedió al GM. Hace kalestenia y antes hacía *freestyle*. Quiere entrar en el ejército.

❖ Erik

Erik tiene 19 años. Vive su madre –alemana-, su marido y su hermanastro. Su padre es ingeniero y su madre trabaja en temas de logística. Después de realizar primero de Bachillerato decidió acceder al GM de TYMV. Ha trabajado en la Opel en Zaragoza y quiere entrar al GS de aeronáutica, pero no tiene ninguna expectativa fija de en qué quiere trabajar.

❖ Evaristo

Evaristo tiene 18 años. Vive con su novia y la familia de ésta. Sus progenitores están separados, su madre es limpiadora y su padre camionero, tiene un hermano. Comenzó en la FPB de informática, pero se pasó a los estudios de TYMV. Prevé o ser perito o irse a vivir y trabajar en otro país.

7.3.3. Nivel III de Transmisión. Mujeres* mecánicas

Como hemos establecido en el marco teórico y contextual, en el sector de la automoción quienes son leídas como mujeres* o como sujeto que performativiza la feminidad pareciera seguir siendo el exterior constitutivo del contexto. En este sentido, realizamos entrevistas de corte biográfico a mujeres* vinculadas con el sector de la automoción¹¹⁵ tratando de responder a dos preguntas: ¿Cómo

¹¹⁵ Esta producción de datos fue la primera incursión al trabajo de campo realizado para esta Tesis doctoral. Dado que, a su vez, se estaba finalizando el Máster de Dones, Gènere i Ciutadania de la Universitat de Barcelona, el análisis que emerge en ellas dio materialidad al Trabajo de Fin de Master “Mujeres* mecánicas: un análisis feminista de las relaciones de género

impacta el ejercicio de la masculinidad hegemónica en las mujeres vinculadas a la FP de TYMV en València? ¿De qué formas las mujeres en la FP de TYMV de València ejercen su agencia en ese contexto de masculinidad hegemónica?

La estructura del guion que se ha utilizado en estas entrevistas parte de una introducción fenomenológica que ha permitido comprender el itinerario previo a la FP de estas mujeres, así como el abordaje de la propia experiencia en las aulas de formación, centrándonos sobre todo en las interacciones y relaciones sociales que acontecen en las organizaciones, los significados atribuidos al contexto laboral de la automoción, las resistencias y las respuestas ante la normatividad de género así como la (des)identificación con dichos patrones. La duración de las entrevistas aquí analizadas oscila entre 60-90 minutos de duración.

Las participantes de la presente investigación son mujeres vinculadas al sector de la automoción: mecánicas de taller, (ex)estudiantes de la FP o profesoras técnicas en la FP que posibilitan la transición a este sector productivo. La vinculación heterogénea al sector es debido a que las entrevistas han seguido el método de efecto de bola de nieve, pero también por diferencias tanto en las trayectorias educativo-laborales como por diferencias generacionales. Con todo, dicha heterogeneidad creemos que puede ser interesante para el proceso investigador, puesto que estas diferencias nos pueden permitir analizar diferentes variaciones en sus relatos (Kelan, 2010).

Se presentan a continuación a las entrevistadas, si bien por los acuerdos de anonimato, utilizamos un alias para las entrevistadas, así como describimos la vinculación actual con el sector de la automoción:

- Estudiantes de la FP de TYMV: Marina y Esther
- Profesoras Técnicas de la FP de TYMV: Laia, Berta y Cristina
- Antiguas trabajadoras del sector: Lorena y Raquel
- Trabajadora del sector: Sofía

7.4. Perfil estadístico de jóvenes en la Formación Profesional de Transporte y Mantenimiento de Vehículos

Para realizar el perfil de los jóvenes que estudian la FP de TYMV nos sustentamos en la investigación estatal "Itinerarios de éxito y abandono en la Formación Profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2", liderada por el grupo de investigación Educació i Ciutadania, de la Universitat de les Illes

y sus efectos en la Formación Profesional de Transporte y Mantenimiento de Vehículos en València", tutorizado por Enrico Mora Malo. Posteriormente, ha sido trabajada en Meri, Esperanza., Navas, Almudena A. y Mora, Enrico. (pp). 'If she can all of you can': violence as a restoration of the male mandate in Vocational Education Training.

Balears. Este proyecto ha tenido continuidad a nivel autonómico mediante el proyecto “Itinerarios de éxito y abandono en Formación Profesional de nivel 1 y 2 del sistema educativo de la provincia de Valencia”, financiado por la Conselleria d’Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana (GV/2018/038). La investigación, que comenzó en el curso 2016-17, incluye tres aproximaciones: análisis de datos estadísticos y representación en mapas de la matrícula en FP nivel 1 y 2; pase longitudinal de cuestionarios durante tres años; y desarrollo de grupos de discusión con equipos directivos, profesorado y alumnado.

Los datos expuestos a continuación corresponden a los principales resultados del Q1, relativos al curso 2016-2017. Con ellos, pretendemos mostrar la caracterización del estudiantado de la familia profesional de TYMV desde un acercamiento descriptivo y exploratorio mediante los itinerarios en FP a través del marco teórico del *student engagement*. Este concepto multifacético es entendido aquí como el grado de compromiso del alumnado con el centro formativo y su aprendizaje o, dicho de otro modo, la adaptación al contexto escolar. Siguiendo a Amy Reschly y Sandra L. Christenson (2012), lo diferenciamos mediante tres dimensiones:

- Dimensión Conductual y Académica, referida al nivel de compromiso e implicación que el estudiante percibe que muestra a nivel conductual y académico.
- Dimensión Emocional, referida a la implicación emocional que el estudiante percibe ante los estudios que está cursando.
- Dimensión Cognitiva, referida al compromiso que el estudiante percibe con sus estudios a nivel cognitivo.

En el diseño del cuestionario se tuvieron en cuenta estas dimensiones, a las que se sumaron otras cuatro: características personales y familiares, itinerario educativo previo, itinerario laboral y sucesos vitales.

En el diseño del proyecto, estratificamos la muestra atendiendo a tres criterios: familia profesional, distribución geográfica (dentro o fuera del área metropolitana de Valencia) y titularidad del centro. Para lograr la mayor representatividad posible, incluimos tanto Institutos de Educación Secundaria (IES) como Centros Integrados Públicos de Formación Profesional (CIPFP). Con estos criterios de estratificación, partimos de los datos de matrícula del curso 2016-17 tanto en el nivel 1 (FPB) como en nivel 2 (CFGM) para concretar los centros en los que recoger datos correspondientes a la primera fase del proyecto. Esta recogida se realizó entre el 28 de noviembre de 2016 y el 17 de febrero de 2017.

El diseño óptimo de la muestra con un error muestral del 3% y un nivel de confianza del 95% era de 894 estudiantes en FPB contando con una matrícula

de 5.288 estudiantes. En este nivel, finalmente la muestra real fueron 739 estudiantes de 71 grupos diferentes de 41 centros, lo que supuso un error muestral del 3'35%. En CFGM, la población en dicho curso era de 21.246 estudiantes, por lo que la muestra óptima con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 3% era de 1.028 estudiantes. Con todo, obtuvimos 1.240 cuestionarios en 85 grupos y 43 centros, lo que supone un error muestral del 2'27%. A continuación, mostramos los cuestionarios obtenidos para FPB y CFGM según familias profesionales (tabla 7). En su lectura, cabe tener en cuenta que no todas las familias cuentan con programas en ambos niveles.

Tabla 7. Cuestionarios obtenidos por familias profesionales en la primera fase de investigación.

Familias profesionales	FPB	CFGM
Actividades físicas y deportivas	-	49
Administración y Gestión	17 3	111
Agraria	52	21
Artes Gráficas	9	-
Comercio y Márquetin	50	34
Edificación y Obra Civil	11	8
Electricidad y Electrónica	10 7	177
Fabricación Mecánica	28	51
Madera, Mueble y Corcho	7	12
Hostelería y Turismo	39	44
Imagen y Sonido	-	83
Imagen Personal	21	38
Industrias Alimentarias	9	10
Informática y Comunicaciones	16 2	94
Instalación y Mantenimiento	6	27
Química	-	21
Sanidad	-	259
Seguridad y Medio Ambiente	-	21
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	-	78
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	47	81
Textil, Confección y Piel	8	21
Vidrio y Cerámica	8	-
Total	73	1.240

Fuente: Elaboración propia.

7.5. Análisis de los datos obtenidos

La interpretación de los datos obtenidos -y producidos- requiere de una primera fase de teorización que se va desarrollando a lo largo de la fase analítica. En el proceso iterativo del método abductivo, y llevando a cabo un encaje entre los resultados que emergían del trabajo empírico con el marco teórico, a continuación, explicamos en mayor detenimiento la forma de análisis de los dos niveles de transmisión del modelo bernsteniano que han sido explorados -el nivel II y III-.

En la traducción necesaria de conceptos teóricos hemos recurrido a la propuesta metodológica de Raewyn Connell, quien operativiza las relaciones de género en cuatro dimensiones que nos permiten acceder a la producción del género; a su performatividad, al proyecto de género. Según Raewyn Connell (1997) este modelo está compuesto por:

- Producción, consumo y acumulación generizada: la distribución de determinados tipos de trabajo según las categorías identitarias de personas. Es una estructura social extensa que se convierte en prácticas sociales.
- Poder: conjunto de relaciones sociales marcadas por la permanencia y extensión. Remite a la habilidad de imponer una definición de las situaciones, así como para determinar los términos en los cuales los sucesos son entendidos.
- Cathexis: dimensión erótica y emocional intrínseca a toda relación social. El patrón social del deseo más evidente es aquel conformado por una serie de prohibiciones.
- Simbolismo, cultura y discurso: remite al sistema de implicaciones y referencias que construyen los significados en torno al género.

El método de análisis ha sido el método comparativo constante de orientación straussiana donde:

acontece una codificación abductiva del material empírico. De modo que se van generando categorías fundamentadas en el material analizado, pero sensibilizadas por el conocimiento teórico existente. Posteriormente, tras un proceso de revisión, comparación y agrupación, se delimitan las categorías principales del análisis. Durante todo el proceso se establece un diálogo con el conocimiento teórico existente, con el cual se contrastan interpretativamente los resultados del análisis (Verd y Lozares, 2016, p. 308).

ANÁLISIS
NIVEL II DEL DISCURSO
PEDAGÓGICO

PROVEER EL ACCESO AL CONOCIMIENTO:
¿SUFICIENTE PARA PROMOVER LA DEMOCRATIZACIÓN
DEL GÉNERO? EL CASO DE LAS CHICAS EN FORMACIÓN
PROFESIONAL EN LA COMUNITAT VALENCIANA:
LA ORDEN 85/2016

CAPÍTULO

08

A continuación, proponemos un análisis de la Orden 85/2016 diferenciando dos ejes temáticos. En primer lugar, desarrollamos el análisis de la aproximación teórica al género de esta política. A continuación, presentamos datos estadísticos correspondientes a la matriculación en los diferentes niveles del sistema de FP en el Estado español para posteriormente concretar por familias profesionales y así analizar la posible incidencia y cumplimiento de la Orden 85/2016.

8.1. El marco teórico de la Orden 85/2016

El enfoque teórico que origina la Orden 85/2016 es el de la segregación ocupacional, es decir, las tendencias de hombres y mujeres para trabajar en diferentes sectores productivos (Blackburn *et al.*, 2002). Este enfoque, si bien ha permitido analizar las formas en las cuales las relaciones laborales y el trabajo (re)producen inequidades que versan en torno al concepto de diferencia, tiene la limitación de pensar el género y los cuerpos de forma binaria. Asume dos únicas categorías posibles -macho/hembra- que corresponden con dos únicos géneros pensables: varón/mujer. Dicho de otro modo, entienden el género como diferencia sexual (McDonald, 2015).

Podemos afirmar que esta orden entiende el género como dos categorías identitarias fijas -hombres y mujeres- que quedan definidas por la biología. Es común que los debates en torno a políticas públicas categoricen y, por tanto, simplifiquen las cuestiones de género. Afirma Raewyn Connell (2006) que, si bien es una forma efectiva de representar determinadas cuestiones -como, por ejemplo, el número de mujeres en puestos directivos o el número de mujeres en determinados sectores, como es el caso- es una forma limitada de entenderlo, ya que ignora las complejidades del género, pero también de los entramados organizacionales.

Al traducir la segregación ocupacional en políticas públicas, éstas se centran en promover el acceso de un mayor número de mujeres en sectores que han estado histórica y culturalmente dominados por varones (McDonald, 2015). Por el contrario, no ha habido inquietudes, ni se han fomentado políticas públicas que versen sobre fomentar el acceso de hombres en sectores histórica y culturalmente dominados por mujeres. Joan Acker (1990) nos diría que toda profesión tiene una posición en la jerarquía laboral y Ruth Simpson (2009) que los sectores feminizados son sectores y profesiones con menos oportunidades laborales y con un salario más bajo. Con todo, antes de exigir subvenciones para aquellos varones que estudien en familias profesionales feminizadas,

habría que ser conscientes que pueden beneficiarse de sus privilegios como varones (Simpson, 2004).

En 1992, Christine L. Williams (2013) acuñó el término “la escalera de cristal” para hacer referencia a las ventajas que los hombres reciben en las profesiones consideradas como femeninas. Éstas se deben a los patrones de relaciones y prácticas de género que asumen una mejor competencia y una propensión al liderazgo por parte de los hombres. Tendencialmente, los varones monopolizan posiciones de poder dentro de los sectores feminizados (Simpson, 2004) y a su vez, se despliega culturalmente lo que parece una conjetura inevitable acerca de su masculinidad y su orientación sexual (Simpson, 2005). Como explica Cheri J. Pascoe (2011), el hecho que las sexualidades de los varones en profesiones no tradicionales susciten debate no remite tanto a una homofobia hacia determinadas prácticas sexuales u orientaciones, sino más bien al cuestionamiento de su masculinidad. La heterosexualidad masculina es, simbólicamente, un eje fundamental para legitimar el poder (Acker, 1990).

Atendiendo a la clasificación que establece Mieke Verloo (2005) sobre las políticas públicas cuyo objetivo es promover la igualdad de género, podemos afirmar que la Orden 85/2016 se enmarca en la tipología de Igualdad de Trato. Es decir, esta subvención se centra en la promoción de igualdad de acceso, posicionándose en la discursividad liberal, entendiendo como cuestión individual el hacer uso -o no- de los derechos. Este tipo de estrategia permite crear condiciones que sirvan como contrapeso a las posiciones de partida de mujeres y hombres al promocionar medidas específicas para grupos concretos de sujetos al establecer políticas de discriminación positiva o cuotas para mujeres. En palabras de Amaia Pérez-Orozco (2014), se trataría de una medida que parte de propuestas enmarcadas en la economía del género, definida como “añada mujeres y revuelva”; este enfoque parte de la premisa que basta incluir a mujeres en determinados espacios para eliminar los sesgos androcéntricos y sexistas de la sociedad. Dice la autora que este enfoque no es político puesto que entiende el género como una cuestión de cifras, y no como un engranaje de relaciones sociales y, por tanto, relaciones de poder (*ibid.*, 2014).

Tal y como sostiene Raquel Osborne (2005, p.173), creemos que “no basta con constatar la desproporción numérica si no tenemos en cuenta la disparidad de poder social realmente existente”. Además, estrategias de carácter individual, que van dirigidas a un sector determinado de la población pero que no alteran las normas culturales, han demostrado ser poco eficaces en la promoción de cambios de género (Benchop y Verloo, 2011). En este sentido, nos preguntamos, tal y como hicieron las feministas de la Segunda Ola, si el acceso

a la formación es suficiente para promover la igualdad de género. Nos preguntamos también cuáles son las experiencias de aquellas jóvenes que acceden a conocimientos que han sido reservados para los *gatekeepers* de la masculinidad.

Interesará, por tanto, que las políticas públicas de igualdad de género en el contexto de la FP no solo analicen la segregación ocupacional, sino que realicen una aproximación a la generización de las organizaciones y como éstas (re)producen estructuras de subordinación (Acker, 1992). Así, podremos comprender por qué acontecen diferencias y desigualdades en los sectores productivos (Blackburn *et al.*, 2002), analizando las prácticas mediante las cuales ciertos trabajos manuales son considerados como masculinos y han sido históricamente reticentes en la entrada de mujeres en las grandes industrias (Connell, 1983).

En esta línea teórica, Liliana Vargas-Monroy (2016) sostiene que en aquellos momentos históricos de fuerte industrialización las subjetividades, los cuerpos y los géneros han sido fuertemente disciplinados. Además, la incorporación de las mujeres en los espacios industriales no ha supuesto cambios en el orden de género. Esto es así debido a que muchas mujeres entienden que las profesiones a las que se dirige la Orden 85/2016 son estructuras en las cuales sus intereses, fantasías, cuerpos y subjetividades son impensables (Clarsen, 2019) y que, si deciden participar en ellas, tendrán que hacerlo bajo las prácticas y relaciones de una masculinidad hegemónica que subordina a las mujeres, entendiéndolas como grupo.

8.2. Análisis del cumplimiento del objetivo de la Orden 85/2016

La Orden 85/2016 entiende que si se cambia la representación a través del acceso se están cambiando las relaciones de género y se está consiguiendo una mayor igualdad de género. Si la cuestión de la representación numérica es importante para la democracia, tal y como sostiene Raquel Osborne (2005), vamos a analizar si el objetivo de la Orden 85/2016 se está cumpliendo y si, por tanto, desde su puesta en vigor la representación de las mujeres en familias profesionales masculinizadas ha aumentado. Para ello, presentamos en primer lugar los datos de matriculación en las familias profesionales afectadas por la Orden para ver la incidencia que ésta ha podido tener en el acceso de mujeres,

comenzando con los datos del curso previo a su aprobación (2015-2016¹¹⁶) hasta 2017-18. En la presentación de los datos vamos a diferenciar los tres niveles de FP: FPB, GM y GS.

Tabla 8: Estudiantes matriculados en Formación Profesional Básica desde 2015-2016 a 2017-2018. Ratio en términos de sexo (%).

	2015-2016		2016-2017		2017-2018	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Fabricación Mecánica	96.0	4.0	95.7	4.3	97.3	2.7
Electricidad y Electrónica	95.3	4.7	95.7	4.3	95.2	4.8
Instalación y Mantenimiento	0.0	0.0	91.8	8.2	90.9	9.1
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	97.8	2.2	98.1	1.9	98.8	1.2
Total	95.9	4.1	96.1	3.9	96.2	3.8

Fuente: Elaboración propia basada en las estadísticas del MEFP.

Tabla 9: Estudiantes matriculados en Formación Profesional de Grado Medio desde 2015-2016 a 2017-2018. Ratio en términos de sexo (%).

	2015-2016		2016-2017		2017-2018	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Fabricación Mecánica	97.7	2.3	97.8	2.2	96.4	3.6
Electricidad y Electrónica	96.4	3.6	96.2	3.8	97.1	2.9
Instalación y Mantenimiento	97.4	2.6	97.0	3.0	97.1	2.9
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	97.5	2.5	96.8	3.2	97.0	3.0
Total	97.1	2.9	96.7	3.3	97.0	3.0

Fuente: Elaboración propia basada en las estadísticas del MEFP.

¹¹⁶ Cabe tener en cuenta que en 2014-2015 se implantó la FPB en el marco de la Ley Orgánica de Educación (LOE); que también modificó algunas familias profesionales de GM y GS. Los datos que presentamos en este texto corresponden a esta última reforma del sistema de FP.

Tabla 10: Estudiantes matriculados en Formación Profesional de Grado Superior desde 2015-2016 a 2019-2020. Ratio en términos de sexo (%).

	2015-2016		2016-2017		2017-2018	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Fabricación Mecánica	91.5	8.5	93.0	7.0	92.7	7.3
Electricidad y Electrónica	95.0	5.0	95.4	4.6	95.5	4.5
Energía y Agua	94.5	5.5	91.6	8.4	94.2	5.8
Instalación y Mantenimiento	96.5	3.5	96.1	3.9	96.0	4.0
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	97.6	2.4	97.7	2.3	97.5	2.5
Total	95.5	4.5	95.6	4.4	95.6	4.4

Fuente: Elaboración propia basada en las estadísticas del MEFP.

Atendiendo al porcentaje de mujeres matriculadas en cada nivel en las cuatro familias profesionales a las que se dirige la Orden 85/2016, cabe destacar que en ninguno de los tres la representación de mujeres supera el 4,5%, siendo el nivel con menor representación GM, donde este porcentaje no supera el 3,3%. Esto permite confirmar, tal y como sostiene la Orden, que son familias profesionales significativamente dominadas por varones. Sin embargo, si atendemos al objetivo de la Orden (el acceso de mujeres a estos programas), vemos que la variación en la matrícula en el histórico de estos tres cursos académicos es mínima e incluso negativa en dos de los tres niveles: en FPB ha descendido del 4,1% al 3,8%; en GM ha ascendido del 2,9% al 3,0%, y en GS ha descendido del 4,5% al 4,4.

Si diferenciamos los datos por familias profesionales, podemos ver que aquellas con más representación de mujeres varían en cada uno de los niveles de FP. En FPB, la familia con más presencia de mujeres es Instalación y Mantenimiento (8,2% en 2016-17 y 9,1% en 2017-18). En GM, hubo más presencia en Electricidad y Electrónica en los cursos 2015-16 (3,6%) y 2016-17 (3,8%), y en Fabricación Mecánica en 2017-18. En GS, la presencia fue mayor en Fabricación Mecánica en 2015-16 con un 8,5% y en 2017-18 con un 7,3%; y en Instalación y Mantenimiento en 2016-17 con un 8,4%.

Si atendemos a la posible incidencia de la Orden en las matrículas en estas familias con mayor presencia de mujeres, vemos que es igualmente mínima e incluso negativa. En FPB, Instalación y Mantenimiento ha aumentado un 0'9%. En GM, Electricidad y Electrónica ha descendido un 0'7%; mientras que

Fabricación Mecánica ha ascendido un 1'3%. En GS, Fabricación Mecánica ha descendido un 1'2% e Instalación y Mantenimiento, si bien hubo un aumento en 2016-17 del 2'9%, finalmente aumenta únicamente 0'3%.

A la luz de estos datos, podemos afirmar que la incidencia de la Orden 85/2016 en sus tres primeros años es muy limitada. Más allá de esperar a valorar esta incidencia en próximos cursos, cuando la norma pueda estar más establecida tanto en la Administración como entre el propio estudiantado y profesorado; a día de hoy es insuficiente para el objetivo que se propone.

En segundo lugar, y para complementar este análisis, nos preguntamos si las cuatro familias profesionales objeto de esta Orden son las únicas fuertemente masculinizadas en el sistema de FP en la Comunitat Valenciana. Para el curso 2015-16, la representación porcentual de hombres y mujeres en las diferentes familias profesionales y en los tres niveles de FP es la siguiente (11):

Tabla 11: Matriculaciones en FPB, GM y GS en 2015-16 por familia profesional y sexo (%).

	FPB		GM		GS	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Agraria	81	19	85	15	84	16
Marítimo Pesquera	0	0	94	6	90	10
Industrias Alimentarias	63	37	41	59	58	42
Química	-	-	45	55	47	53
Imagen Personal	11	89	11	89	6	95
Sanidad	-	-	43	57	34	66
Seguridad y Medio Ambiente	-	-	0	0	59	41
Fabricación Mecánica	96	4	98	2	92	8
Instalación y Mantenimiento	0	0	97	3	96	4
Electricidad y Electrónica	95	5	96	4	95	5
Energía y Agua	-	-	-	-	94	6
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	98	2	98	2	98	2

Industrias Extractivas	-	-	0	0	-	-
Edificación y Obra Civil	86	14	76	24	71	29
Vidrio y Cerámica	72	28	87	13	75	25
Madera, Mueble y Corcho	90	10	91	9	82	18
Textil, Confección y Piel	33	67	31	69	21	79
Artes Gráficas	63	37	63	37	0	0
Imagen y Sonido	-	-	80	20	68	32
Informática y Comunicaciones	78	22	91	9	88	12
Administración y Gestión	47	53	42	58	38	62
Comercio y Márketing	41	59	50	50	51	49
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	-	-	15	85	11	89
Hostelería y Turismo	-	-	66	34	42	58
Arte y Artesanías	-	-	-	-	57	43
Total	69	31	63	37	55	45

Fuente: Elaboración propia a partir de la estadística del MEFP

Teniendo en cuenta el criterio de la Comisión Europea (2014) para la consideración de profesiones “feminizadas o masculinizadas” como aquellas que cuentan con una representación mayor del 60%, como podemos apreciar, además de tener presencia mayoritaria de hombres las familias profesionales a las que se dirige la Orden 85/2016, para cada uno de los niveles habría que ampliar a las siguientes familias: en FPB, a Agraria, Industrias Alimentarias, Edificación y Obra Civil, Vidrio y Cerámica, Madera, Mueble y Corcho, Artes Gráficas e Informática y Comunicaciones. En GM, se ampliaría a: Agraria, Marítimo Pesquera, Edificación y Obra Civil, Vidrio y Cerámica, Madera, Mueble

y Corcho, Artes Gráficas, Imagen y Sonido, Informática y Comunicaciones, y Hostelería y Turismo. En GS, tendrían que incluirse también: Agraria, Marítimo Pesquera, Energía y Agua, Edificación y Obra Civil, Vidrio y Cerámica, Madera, Mueble y Corcho, Imagen y Sonido e Informática y Comunicaciones.

La revisión de los datos nos lleva a confirmar que las cuatro familias profesionales a las que se dirige la Orden superan el 90% de representación masculina, estando así por encima del criterio de la Comisión Europea. Con todo, este porcentaje supondría igualmente la inclusión de familias profesionales en GM y en GS no contempladas en dicha Orden: en el primer caso, Marítimo Pesquera, Madera, Mueble y Corcho, Textil, Confección y Piel e Informática y Comunicaciones; en el segundo, Energía y Agua.

Ante estos datos, ¿por qué esta Orden se dirige solo a algunas familias profesionales y no a todas las que están fuertemente masculinizadas? Nos cuestionamos si el interés político es fomentar la igualdad de género o proveer a las industrias de la Comunitat Valenciana de mano de obra, recuperando así la retórica del “*We Can Do It!*” que comentábamos al inicio de este texto. Una retórica que se complementa con un discurso individualizador en el que la participación en determinados campos educativos y profesionales recae sobre las personas (en este caso, las mujeres) que deciden hacer uso –o no– de las ayudas que ofrece la Orden; obviando cuestiones estructurales, tanto del mercado del trabajo como del sistema de FP. De este modo, la FP se alinea en la deriva del conjunto del sistema educativo en el cual las nociones neoliberales de la elección individual reconfiguran las relaciones educativas, tanto por asumir la posición clientelar del estudiantado como por destacar las elecciones individuales como motor de las transiciones (Butler y Ferrier, 2006).

En cualquier caso, paradójicamente, insistir única y exclusivamente en datos sobre la ausencia de mujeres en determinados sectores, puede servir para reforzar el mensaje que hay algunas profesiones que no son para mujeres, en lugar de reconocer que dichos sectores no están masculinizados accidentalmente (Clarsen, 2019). De esta forma, a pesar del aumento de alumnas matriculadas en estudios de FP, éstas siguen localizándose en estudios feminizados que dan acceso a una posición laboral que refuerza la distinción entre aquellos campos masculinizados considerados indispensables en la estructura productiva, y aquellos reproductivos, leídos como feminizados y aparentemente prescindibles. Por tanto, la histórica vinculación de la FP con la masculinidad y con los trabajos *blue collar*, así como los viejos patrones de género, siguen (re)produciéndose hoy día (Butler y Ferrier, 2006).

Podemos concluir, en primer lugar, que al menos en los dos primeros cursos desde la aprobación de la Orden, no se ha conseguido incrementar la representación de mujeres. Además, los datos de matriculaciones informan no solo de la poca repercusión, hasta el momento, de la política, sino también de la arbitrariedad de la elección de las familias profesionales a las que va dirigida. De esta manera, esta política está resultando ineficaz en su objetivo de lucha por la igualdad de género. Es decir, recuperando el análisis de María Bustelo y Emmanuela Lombardo (2006), la solución propuesta ante el fenómeno de la generización de familias profesionales en FP en la Comunitat Valenciana es insuficiente en tanto parte de un marco interpretativo en torno al género limitado, generando, como explica Jordi Bonet (2007), un efecto túnel. En este caso, un efecto producido por entender el acceso al conocimiento como clave para promover la igualdad de género, ya que el marco del que parte la Orden 85/2016 remite a una forma de entender el género basada en la diferencia sexual que pone en foco de atención en la segregación ocupacional, cuyo objetivo es la igualdad de trato.

Creemos que es insuficiente pensar en el acceso al conocimiento como medida para suscitar cambios en el orden de género. Así pues, el acceso a un programa no permite valorar las posibles transiciones que realiza su estudiantado. Por ello, cabría considerar, asimismo, tanto el recorrido y las experiencias en el contexto educativo como las carreras profesionales que puedan desarrollar tras finalizarlo.

A la luz de lo expuesto hasta aquí se pueden atender -y entender- que las acciones desde el ámbito institucional que busquen la democratización del orden de género requieren de esfuerzos colectivos en distintos niveles del campo educativo. Aquellas políticas públicas que deseen subvertir dicho orden- o al menos minimizar sus efectos de subordinación y discriminación- tendrán que partir de un análisis profundo y crítico de las cuestiones de género para poder democratizar los espacios y las prácticas sociales que acontecen en las organizaciones de FP.

Fomentar el acceso mediante discriminación positiva, tal y como hace la Orden 85/2016, puede ser una revolución lenta que lleva, paradójicamente, a (re)producir ciertas formas de exclusiones en torno al género (Tine Davids *et al.*, 2014). Tal y como sostiene Nancy Fraser (2007: 24), la discusión en torno a la representación y la paridad no debería centrarse tanto en una cuestión numérica, sino hacerlo desde una aproximación cualitativa. De esta forma, no se trata tanto de contabilizar la paridad o el equilibrio de género, sino de poder participar en el contexto en igualdad de condiciones.

Las políticas públicas, como la analizada en este texto, que solo contemplen la igualdad de género en términos de acceso y no tengan en cuenta medidas para la contención de las potenciales relaciones violentas que sufren las mujeres en entornos como los fuertemente masculinizados en los centros de FP (Esteban, 2019), no solamente son insuficientes, sino inesperadamente posibles (re)productoras de un orden de género que continúa privilegiando los campos masculinizados. Así pues, la próxima vez que estemos ante una política pública de discriminación positiva, podemos preguntarnos cuáles son los efectos de hablar de segregación ocupacional si sabemos que es insuficiente para abogar por la igualdad de género. En definitiva, el acceso al conocimiento no es suficiente para eliminar las desigualdades de género.

**¿CÓMO EDUCAR A LOS MUCHACHOS -MÁS
ALLÁ DE LA LÓGICA DE LA SUMA CERO-?**

CAPÍTULO

09

A continuación, analizamos la guía *Repensando(nos) en masculino plural: guía introductoria para trabajar las masculinidades igualitarias en el aula* (Cascales y Sanfelix, 2020), que ofrece herramientas para discutir las masculinidades con grupos de ESO, Bachillerato y FP. El objetivo es estudiar el marco teórico que converge en dicha propuesta, pues “los contextos formativos contribuirán realmente a un futuro de relaciones de género más justas y más civilizadas, si se abordan estos temas de forma reflexiva” (Connell, 2001, p.169).

Además, quisiéramos destacar algunos de los resultados más relevantes del informe sobre masculinidades y jóvenes en la Comunitat Valenciana: “Masculinidades Juveniles en la Comunidad Valenciana. Procesos de construcción identitaria y percepciones sobre la masculinidad” (Kuric *et al.*, 2022), cuya muestra se compone por 402 jóvenes de 15 a 29 años. Estos datos nos permiten contextualizar los ideales y expectativas en torno al género y al proyecto feminista que podemos encontrar en las aulas formativas en la actualidad:

- Lxs jóvenes sostienen que en la única cuestión donde sienten presión es en el hecho de tener éxito en los estudios o en el trabajo
- La mayoría reconoce la violencia de género como problema social grave
- En relación a los roles y estereotipos de género se ofrecen respuestas ambiguas Solo se muestra cierto acuerdo con que “los hombres deben aprender a mostrar su vulnerabilidad y afectividad”.
- Un 45’5% se considera feminista, un 41’7% no, mientras un 12’8% no se pronuncia. El posicionamiento feminista es mayoritario entre las mujeres femenino, aunque tal vez más bajas de lo que cabría esperar pues cuatro de cada diez mujeres no se reconocen como feministas. Entre los hombres, el sentimiento feminista es minoritario: 29’3%.
- Seis de cada 10 jóvenes reconocen que desde la infancia se les ha socializado a través de normas que definen qué es ser una mujer y qué es ser un hombre
- En comparación con el conjunto nacional, en la Comunidad Valenciana hay más chicos que se vinculan con la masculinidad tradicional –o hegemónica- (18’7% frente al 14% del conjunto).
- Tanto si se considera a la población joven en general, como sólo a los hombres, quienes se vinculan con representaciones de la masculinidad tradicional –o hegemónica- tienen un perfil de espectro ideológico de derecha, clase social alta y sentimiento religioso.
- Los hombres que se alejan de las percepciones de masculinidad tradicional –o hegemónica- manifiestan más confianza y felicidad, pero también ansiedad, estrés, preocupación, incertidumbre, desánimo...

Teniendo en cuenta lo anterior, analizamos la guía preguntándonos si esta propuesta reifica la identidad masculina como un hecho natural - específicamente a través de la diferencia sexual y la heteronormatividad- o si, por el contrario, da acceso a su desnaturalización y a poder habitar la masculinidad de forma diversa.

Para ello, diferenciamos analíticamente tres bloques temáticos: (I) la masculinidad, ¿una cuestión de diferencia sexual?; (II) del pensamiento heterosexual al pensamiento amoroso y (III) la pluralidad de las masculinidades y sus contradicciones internas. Estos ejes, que no son íntegramente coincidentes con los bloques temáticos de la propia guía, serán desarrollados a continuación.

9.1. La masculinidad, ¿una cuestión de diferencia sexual?

El primer bloque de la guía tiene como objetivo la toma de conciencia de las desigualdades de género debido al sistema sexo/género. Sin embargo, tal y como analizamos a continuación, las dinámicas propuestas otorgan materialidad al género a través de la diferencia sexual: se entiende única y exclusivamente dos géneros posibles (mujer/hombre) que corresponden a un sexo biológico (hembra/varón), excluyendo el *continuum* de posibilidades y naturalizando la diferencia sexual como origen del género.

La primera actividad que propone la guía, “(Des)aprendiendo desde los juguetes”, consiste en reflexionar a partir de los catálogos de empresas jugueteras los valores e ideas que se transmiten, en función del sexo. Esta dinámica remite, exclusivamente, a la definición del género según el sexo biológico y según roles sociales. Por otro lado, esta actividad puede no atraer excesivamente a la juventud al hacer referencia a objetos que posiblemente ya no utilicen en su cotidianidad ni en sus momentos de ocio, siendo quizá más interesante y provechoso aproximarse a los artefactos culturales que consumen en la actualidad.

La segunda dinámica propuesta es “La máscara” que también reifica la anterior definición del género, así como su supuesto binarismo bajo el anclaje de la diferencia sexual. Esta actividad consiste en que los chicos continúen la frase “por el hecho de ser hombre...” y las chicas “por el hecho de ser mujer...”, escribiéndolas en una máscara de papel. Posteriormente, se pondrán las máscaras y pasearán por el aula leyendo entre sí las frases. Una forma de paliar esta cuestión es que en dicha máscara, independientemente de la propia identidad, se puedan escribir prescripciones con respecto a los mandatos de género e incluso con posibilidades democráticas de pensar el mismo.

9.1.1. Del pensamiento heterosexual al pensamiento amoroso

Pensar las sexualidades o el deseo desde el punto de vista de la orientación sexual, tal y como hace la guía, es afirmar que las sexualidades o el deseo no heterosexual son una suerte de estilos de vida alternativos, una opción que puede escogerse pero que reifica la heterosexualidad como inteligibilidad reguladora. Según desarrolla Adrienne Rich (1996), desde la infancia se recibe el mensaje que la atracción al sexo opuesto es inevitable para las mujeres e incontrolable para los varones, quedando dulcificada por la ideología del amor romántico. Dicha transmisión se realiza a través de relaciones sociales, pero también a través del campo simbólico, conformado por las redes sociales, el cine, la publicidad, las canciones o la televisión, entre otros.

Si bien en la guía se plantea en el apartado de observaciones que no hay que dar por hecho la sexualidad del estudiantado, la norma reguladora de este texto es la heterosexualidad, quedando patente en la dinámica “La pelea/la explicación”, cuya propuesta es ver el video “La pelea” de Guido Simonett (2011) y/o “La explicación” de Curro Novallas (2010).

En el primero, vemos a una pareja heterosexual discutir como si estuviesen en un *ring* de boxeo. Esta parodia parece problemática de inicio: relacionar una discusión de pareja con un deporte basado en la competición, la estrategia y la lucha. En cualquier caso, reproduce a su vez los clichés heterosexuales, como botón de muestra: ella le recrimina que se comunica en exceso con su madre, él trata de ofenderla diciéndole que ha engordado y la discusión termina cuando ella pronuncia la frase: «¿Sabes qué? Tienes razón». En el segundo video propuesto, de nuevo una pareja heterosexual discute y, entre otras cosas, uno de los reproches es que el deseo y las prácticas sexuales han disminuido por culpa de ella. A continuación, la discusión gira en torno a las tareas domésticas y normas de convivencia, como por ejemplo cómo colocar los alimentos en la nevera o sobre cambiar los rollos de papel higiénico, hasta que, llegado al momento álgido de la conversación, él pronuncia “ya no te quiero”.

Además de la heteronormatividad, estos videos promueven el dominio masculino –en ambos videos, ellos son los protagonistas en tanto que entendemos casi exclusivamente su posicionamiento; en el caso del segundo video, no escuchamos lo que piensa ella de la relación de pareja-, ambos videos representan una pareja mal avenida que, dudamos, pueda interpelar a jóvenes de entre 14-15 años por los temas discutidos: seguramente, si tienen pareja o relaciones sexo afectivas, tendrán otras formas de relacionarse y otros códigos o, como mínimo, otros escenarios y otros temas de los que surjan posibles conflictos.

9.1.2. De la masculinidad hegemónica a la pluralidad de las masculinidades

Las actividades se centran en este patrón y en señalar sus peligros o toxicidades, interpelando a la necesidad de perder privilegios en la jerarquía, un ejemplo de la forma de trabajar las masculinidades que Clara Serra y Pere Almeda (2021) establecen como la lógica de la suma cero.

Por ejemplo, la actividad “Ser hombre...” tiene, como uno de sus objetivos, “destacar la dificultad de definir qué significa ser hombre o mujer más allá de la biología en el s. XXI” si bien esta dinámica consiste en que todo el alumnado, independientemente de su género, defina qué es ser hombre evitando argumentos biologicistas.

Podría ser interesante, para huir del binarismo de género y excluir al alumnado LGBTIQ+, dar voz a la autodeterminación del alumnado. Es decir, que cada estudiante pueda expresar qué supone para sí mismx habitar el género o la sexualidad, de tal forma que “ser hombre...” pueda ser también “ser mujer...”, “ser trans...”, “ser bisexual...”, “ser no binarix...”. El debate podría centrarse en que no hay una única forma homogénea o esencialista de entender las identidades y que buscar alcanzar los ideales culturales es una meta inalcanzable.

Otra de las actividades de este bloque temático, “El viento viene y se lleva” consiste en que la persona dinamizadora dice «el viento viene y se lleva...» y, a continuación, se completa la frase. Las personas que estén de acuerdo o se sientan interpeladas, tendrán que levantarse de su asiento y explicar por qué lo han hecho. Esta actividad propone una serie de frases que van desde la ambigüedad (por ejemplo: “a los que tienen móvil” o “a los que se han bebido algún combinado de fiesta”) al señalamiento (por ejemplo: “a los que han pegado un puñetazo en la pared por no pegarle a otra persona”, “a los que piensan que las personas gais no son personas normales”). Esta actividad podría ser un ejemplo de lo que Miquel Missé (2021) denomina cultura del señalamiento y la forma de trabajar las respuestas de esta actividad es clave para movilizar, o no, sentimientos de culpa –que, recordamos, para este activista pueden llevar al esencialismo–.

Con todo, la guía *Repensando(nos) en masculino plural: guía introductoria para trabajar las masculinidades igualitarias* en el aula trata de promover unas masculinidades alineadas con el proyecto político de la democratización del género apoyándose en la estrategia identitaria. Alternativamente, una de las estrategias para alinearnos con la democratización del género podría ser explorar tanto la complejidad como las contradicciones inherentes a toda performatividad de género. Nuestra propuesta es que esta actividad podría tratar de centrarse en aquellos momentos en los que fracasamos en la

performatividad del género, en aquellos momentos en los que no conseguimos hacer el género tal y como queremos o se espera de nosotrxs mismxs, pues solemos vivirlos en soledad o disimularlos, como si fuesen actos vergonzantes. Esta cuestión si bien se plasma en la parte teórica de la guía, en la parte de trabajo de aula queda diluida.

ANÁLISIS DEL PERFIL DEL ALUMNADO DE TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS EN LA PROVINCIA DE VALENCIA¹¹⁶

CAPÍTULO 10

¹¹⁷ Una versión de este capítulo ha sido publicada en: Meri, Esperanza., Navas, Almudena A. y Abiétar, Míriam. (2021). Itinerarios formativos masculinizantes. Análisis del perfil del alumnado de Transporte y Mantenimiento de Vehículos en la provincia de Valencia. En Sanz, Pilar., Soto, Dolores M^a y García, Juan. (Eds). *Nuevas coordenadas para la formación y el aprendizaje*. Editorial Graó.

En el trabajo de campo correspondiente a la primera fase de la investigación del proyecto “Itinerarios de éxito y abandono en FP de nivel 1 y 2 del sistema educativo de la provincia de Valencia” (GV/2018/038), realizamos el pase del cuestionario en aquellos centros de la provincia de València que, tras el contacto inicial, accedieron a participar en el estudio. Concretando en la familia profesional analizada en este texto, TYMV, los centros participantes fueron cinco, todos de titularidad pública. En total, contamos con 47 cuestionarios que corresponden a FPB y 81 cuestionarios a CFGM. Con todo, el análisis se realiza en el nivel de familia profesional, y no en los diferentes ciclos formativos que hay en ella, centrándonos a continuación en los resultados del nivel CFGM.

10.1. Caracterización sociodemográfica

En cuanto a la caracterización sociodemográfica del alumnado, el cuestionario solamente permite adscribirse a la categoría de sexo y no de género, inscribiéndose en una mirada basada en la diferencia sexual. En este sentido, el 98’4% de la muestra se declara varón y el 1’6% lo hace hembra. Las personas encuestadas ocupan un rango de edad de 30 años, que va desde los 14 hasta los 42, si bien el *grosso* de los participantes tienen entre 15 y 20 años, siendo mayoritaria la edad de 16 años. Solamente el 3’1% de la muestra ha nacido en otra comunidad autónoma y el 14% lo ha hecho en otro país. De los países extranjeros que encontramos, predomina la nacionalización ecuatoriana y rumana. Asimismo, haber vivido cuatro o menos años en la Comunitat Valenciana únicamente le sucede al 2’4%.

Con respecto a sus progenitores, en el caso de las madres, alrededor del 50% son trabajadoras fuera de casa, cifra que asciende al 70% en el caso de los padres. El nivel de estudios de madres y padres puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 12. Nivel de estudios de madres y padres.

		Madre	Padre
Válido	Sin estudios	8’6	10’2
	Estudios Primarios	25’8	18’8
	Graduado ESO	27’3	24’2
	Bachillerato	5’5	7’8
	Formación Profesional de Grado Medio	9’4	7’0
	Formación Profesional Grado Superior	1’6	4’7
	Universitarios	5’5	3’9
	No lo sé	14’8	21’9
	Total	98’4	98’4
Perdidos		1’6	1’6
Total		100	100

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como podemos apreciar, el porcentaje de padres con estudios superiores es ligeramente superior al de madres con este nivel, mientras que en estudios primarios es superior el de las madres.

La mayoría del alumnado de TYMV, cerca del 93%, vive con sus progenitores o con personas que ejercen dicha función, y tan solo cerca del 4% tiene descendencia. Un 15% aproximadamente de ellos trabaja mientras realiza esta formación; de este porcentaje un 3'1% lo hace con dedicación de una jornada laboral media o completa y tan solo un 3% de quienes sí trabajan lo hacen en un empleo vinculado con la familia profesional que está cursando. De las personas encuestadas, cerca del 67% afirma no tener entre ninguna y alguna dificultad para llegar a fin de mes, mientras que el 5'5% sostiene tener muchísima dificultad.

Sobre cuestiones de salud, el 10% afirma haber padecido alguna enfermedad importante (como por ejemplo depresión o cáncer) y cerca del 16% afirma tener alguna adicción importante, ya sea a alguna o varias drogas o al juego. Con todo, cerca del 90% de la muestra percibe su estado de salud como bueno.

10. 2. Situación respecto de los estudios

El 94'5% de las personas encuestadas afirma que los estudios que están realizando les gusta, cuyo motivo de elección de familia profesional se combina a su vez con un 75% de personas que creen que esta formación mejorará sus condiciones laborales y con un 49'3% porque hay ofertas de empleo relacionadas. En cualquier caso, en esta familia profesional, el 49'2% de la muestra afirma que alguien le había recomendado cursar estos estudios, prevaleciendo un 26'6% a quien se lo había recomendado algún familiar.

El acceso a esta formación deviene de un 35'5% de personas que cursan esta FP tras haber finalizado la ESO, un 10'2% los cursa debido a realizar prueba de acceso y un 6'3% tras cursar el nivel básico de FP.

A un 74'2% les gusta ir al centro de formación y cerca del 18'8% del estudiantado ha pensado en algún momento abandonar los estudios. Cuando les preguntamos por las causas, el 13'3% sostiene que es debido a motivos personales.

10. 3. Engagement afectivo, cognitivo y conductual y académico

El *engagement* afectivo lo analizamos a través de cuatro variables: las relaciones con el profesorado, las relaciones con los iguales, la percepción del apoyo familiar, así como con la percepción del compromiso parental. En la siguiente

tabla, podemos observar las respuestas de quienes han participado en el estudio:

Tabla 13. Relaciones con el profesorado

Relaciones con el profesorado	De acuerdo
Mis profesores/as están disponibles cuando los/las necesito.	93'8
El profesorado de mi centro educativo escucha al alumnado.	89'9
Las normas del centro educativo donde estudio son justas.	67'2
El profesorado de mi centro educativo está interesado en mí como persona, no sólo como estudiante.	76'5
En general, mis profesores/as son abiertos/as y honestos/as conmigo.	88'3
En general, el profesorado de mi instituto/colegio trata de manera adecuada al alumnado.	86'7
Me gusta hablar con los/las profesores/as de mi instituto/colegio	80'4
Me siento seguro/a en mi instituto/colegio	86'7
En mi instituto/colegio, la mayoría del profesorado se preocupa por el alumnado	82'0

Fuente: Elaboración propia.

Vemos, por tanto, que el estudiantado encuestado considera que el profesorado de su centro presta atención al acompañamiento socioeducativo. Del mismo modo, piensa que la relación entre pares es positiva, destacando que al 100% le gusta comunicarse con sus compañeras y compañeros.

Con respecto a la percepción del apoyo familiar, medido en el cuestionario a través de los indicadores 'disponibilidad de la familia'; 'deseo de saber qué pasa en el centro' y 'autonomía por parte de las y los jóvenes para resolver sus problemas', el estudiantado percibe que tienen un buen apoyo familiar, destacando que el 88'3% cree que sus progenitores o personas que actúan como tal prefieren que sean ellas y ellos mismos quienes resuelvan los problemas que puedan tener en la formación, todo y que el 59'4% dice que ante alguna adversidad, suelen hablarlo con ellas.

El *engagement* cognitivo lo hemos medido mediante los indicadores 'control y relevancia del trabajo escolar', 'futuras aspiraciones y logros', y 'resultados de sus expectativas profesionales'. Con respecto al primer indicador, en la siguiente tabla vemos como todos sus ítems que lo componen puntúan elevado, llamándonos la atención que un 61'7% se compara con sus compañeros y compañeras para saber si van aprendiendo al ritmo adecuado.

Tabla 14. Control y relevancia del trabajo escolar.

Control y relevancia del trabajo escolar	De acuerdo
Antes de entregar mis trabajos o tareas académicas, las reviso para comprobar que las he hecho correctamente.	86
Cuando hago una actividad escolar intento comprender bien lo que estoy haciendo.	92'2
Cuando me esfuerzo en los estudios, los resultados que obtengo son positivos.	83'6
Considero que los exámenes, pruebas o ejercicios de clase son una buena herramienta para saber lo que he aprendido.	78'1
Lo que estoy aprendiendo en las clases es importante para mi futuro profesional.	90'6
Me comparo con mis compañeros/as para saber si voy aprendiendo al ritmo adecuado	61'7

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las futuras aspiraciones y logros de las personas encuestadas, creen que la formación que cursan les brindará oportunidades profesionales y, por ello, son optimistas con respecto a su futuro profesional, todo y que el 81'3% desea seguir formándose una vez finalice los estudios que cursa en la actualidad.

En último lugar y con respecto al *engagement* académico y conductual, nos centramos específicamente en dos de las variables que lo componen: el 'esfuerzo escolar' y la 'indisciplina'. Con respecto a la primera, observamos que la muestra que ha participado en nuestra investigación considera dedicarle tiempo suficiente fuera del centro para estudiar y hacer los deberes, y que lo hacen casi a diario; destacando que un 99'2% cree que cuando realiza algún trabajo en las clases quiere hacerlo bien. En cuanto a la segunda variable, sus respuestas indican que no perciben que haya problemas de indisciplina dentro de las aulas y el centro en el que cursan la formación, si bien el ítem que puntúa más alto es el de faltar a clase sin justificación y, seguidamente, contestar al profesorado de forma poco educada, tal y como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 15. Indisciplina

Indisciplina	De acuerdo
Molesto en clase a propósito.	5'5
Contesto al profesor/a de forma poco educada.	12'5
Utilizo "chuletas" u otros medios para copiar en un examen.	8'6
He faltado a clase/s sin justificación.	15'7

Fuente: Elaboración propia.

10.4. A modo de conclusiones para un análisis en profundidad del género y la Formación Profesional

Como hemos señalado al principio, esta investigación nos permite una aproximación descriptiva y exploratoria a la caracterización del estudiantado que cursa TYMV. Con todo, los datos aquí expuestos permiten ver cómo la formación que prepara para trabajar en el sector de la automoción continúa estando predominada por varones. Sin embargo, y a pesar de haber mostrado cómo hay una ausencia de mujeres* en esta familia profesional, creemos que hemos de reconocer que no es un sector que está masculinizado accidentalmente (Clarsen, 2019) y por ello proponemos un análisis pormenorizado de las relaciones de género que acontecen en las aulas y en los centros en los cuales este conocimiento es distribuido.

En este sentido, partimos de una aproximación al género que lo entiende como práctica y relación social, y no como una cuestión identitaria (Connell y Pearse 2018) y por ello, para analizar la producción y reproducción del género proponemos tener en cuenta los ejes que plantea Raewyn Connell (2000) pues permitirá una comprensión en profundidad del *engagement* en sus tres dimensiones:

- La relación profesorado-alumnado: como hemos visto mediante los datos, el estudiantado de esta familia profesional afirma tener una buena relación con el profesorado; sin embargo, a pesar de creer que no hay problemas de indisciplina en sus clases, el ítem con una puntuación más elevada es el de contestar de forma poco educada al profesorado.
- La relación entre pares: la totalidad de las personas que han participado en nuestra investigación dicen que les gusta hablar con sus compañeros y compañeras, si bien nos llama la atención que el ítem más elevado para medir el control y relevancia del trabajo escolar sea la comparación con compañeros. Este dato nos hace preguntarnos si la relación entre iguales en esta familia profesional opera, como afirma Rita L. Segato (2003), bajo relaciones que alternan la alianza y la competición para poder ir restaurando el mandato masculino.
- La relación con el conocimiento: la selección de los contenidos curriculares no es azarosa, sino que es el efecto de unas relaciones de poder que ponen en juego qué conocimientos son socialmente valiosos. Estas relaciones de poder están generizadas y, por lo tanto, se tratará de analizar cuáles son las interpretaciones culturales que hacen de la mecánica un saber masculino.

ANÁLISIS
NIVEL III DEL DISCURSO
PEDAGÓGICO

**MUJERES* MECÁNICAS:
VIOLENCIAS Y RESISTENCIAS**

CAPÍTULO 11

En el presente bloque analítico presentamos el análisis de las entrevistas a mujeres* vinculadas con el sector de la automoción y con la FP de TYMV. Los resultados obtenidos los hemos organizado en función de tres ejes: *identidad hegemónica en la FP de TYMV*; *el mandato masculino en la FP de TYMV* y *Subvertir y responder mediante la resistencia (feminista)*. En el primer punto, analizamos cuál es la identidad que predomina en esta formación, así como sus efectos en aquellos cuerpos que distan de la norma del contexto. En el segundo eje, nos servimos de los desarrollos de Rita L. Segato para comprender las formas violentas a través de las cuales las masculinidades restauran su posición de poder en las aulas que distribuyen el conocimiento de la mecánica. Finalmente, exponemos las formas de resistencia que llevan a cabo nuestras participantes para hacer frente al mandato masculino propio del sector.

11.1. Identidad hegemónica en la FP de TYMV

Los coches derivan de una cultura masculinizada desde que este icono de la industrialización se convirtió en un producto de consumo de masas, estando vinculados en un primer momento no solo con la masculinidad, sino con la heterosexualidad masculina (Balkmar y Mellstrom, 2018; Volti 2004). Precisamente, es esta cultura la que lleva a muchos jóvenes a querer acceder a estos estudios y a este sector:

Laia: Yo siempre digo que...cuando entran por la puerta “venís con la mentalidad de Fast Furious¹¹⁸” ven “carracos” que dicen ellos. Ven carracos y como normalmente es sector masculino, normalmente es un tipo de películas en las que ves chicas espectaculares, velocidad, normalmente sexo, droga...vienen con esa película.

Sin embargo, esta concepción no es solo efecto del campo cultural y del imaginario colectivo juvenil, sino que éste se ve retroalimentado por los equipos de orientación de los institutos de formación (Francis y Prosser, 2014) que derivan a la familia profesional de TYMV, pero también a otras ramas profesionales, según perfiles:

Laia: Se castigan mucho algunas familias profesionales. Por ejemplo, si yo tengo un señor conflictivo que le gustan los videojuegos de coches y lo mandamos a mecánica...va mal la cosa. Nunca lo van a derivar a que estudie algo de enfermería. El perfil que nos solemos encontrar, sobre todo en mecánica de coches y en jardinería es muy duro. Es de chavales muy conflictivos que, porque les guste la velocidad o los coches, el *tunning* que dicen, ya lo han derivado ahí. A la básica de mecánica y la de jardinería está

¹¹⁸ Remite a la saga cinematográfica *The Fast and the Furious*, un conjunto de ocho películas de acción basadas en carreras callejeras.

muy castigada en ese aspecto. [...] Un chaval al que le encanta llegar tarde, que le encanta correr con el coche, con la moto, se va a ir a mecánica.

Se puede identificar un tipo de perfil o, en palabras de Basil Bernstein (1997), una identidad pedagógica retrospectiva de aquellos jóvenes que entran a estudiar la FP de mecánica, definida como el efecto de las grandes narrativas del pasado, que son recontextualizadas para estabilizar el pasado y proyectarlo hacia el futuro:

Berta: Son perfiles que ya creíamos olvidados, ¿no? De cuestiones políticas radicales, de cuestiones de intolerancia radicales [...] machismos, ultraderecha...ese tipo de cosas. Racismos...

Cristina: Sí que hay un perfil...porque hay otros ciclos que también están masculinizados, como puede ser electrónica o electricidad, que ahora ya no lo son tanto, han avanzado más que nosotros en esto [...] Como personalidad de esta familia profesional sobre todo es machista.

Los discursos y las prácticas promovidas por dicha identidad continúan, tanto en el plano económico como cultural, protegiendo una masculinidad tradicional que no se ha visto quebrantada por los progresos realizados por los movimientos feministas (Knights, 2019; Mellström 2017). Dada esta identidad pedagógica, no es de extrañar que las participantes de nuestra investigación tuviesen miedo de cursar estos estudios:

Esther: Cuando entré, sobre todo era de “no entiendo nada”. Empezar desde cero. Claro, yo decía “uy... a ver cómo va a ir esto” [...] “Soy la única chica, ¿cómo irá?” No sabía cómo podía ser la relación. La verdad que me ha dado un poquito de cosa entrar aquí, porque decía “no sé qué me espera”.

Las emociones, como señala Sara Ahmed (2004), han de considerarse no solo como disposiciones psicológicas, sino como definidoras de los límites de los mundos que habitan los sujetos, alineando el espacio social con el espacio corporal o, en otras palabras, lo colectivo con lo individual. Dicho ordenamiento asegura a través del miedo la relación entre los cuerpos, reestableciendo las diferencias a partir de una mirada superficial (Ahmed, 2018). La incertidumbre y el miedo que podemos leer entre líneas de las palabras de Esther lleva a pensar ¿qué es lo que temía? Desde nuestro análisis, responder esta pregunta lleva directamente a la cuestión del poder, y creemos que remite a una interpelación más profunda que, consciente o inconscientemente, Esther se realizaba: ¿qué ocurrirá cuando mi cuerpo entre al aula? ¿Cuál es la firmeza y fuerza de la dominación masculina en este conocimiento? Pensar en las respuestas a estas preguntas lleva a reflexionar que la ambivalencia provocada por el miedo no está carente de significación y discernimiento, sino que remite a la exposición y las posibles consecuencias de censura (Butler, 2020). Así mismo, podemos interpretar el miedo también hacia el propio cuestionamiento de los mandatos

femeninos que implica entrar en un mundo masculino y masculinizante.

11.2. El mandato masculino en la FP de TYMV

Tal y como hemos expuesto en el marco teórico, el mandato masculino se renueva a través del ejercicio de la masculinidad hegemónica externa e interna. A continuación, nos centraremos en la externa, que recordamos remite a las relaciones entre masculinidades y femineidades -aunque los datos obtenidos arrojan indicios acerca de la masculinidad hegemónica interna, que es aquella que permite entender las relaciones entre los patrones de masculinidades y permiten restaurar el mandato masculino mediante prácticas que alternan la alianza y competitividad, bajo el temor de ser expulsados de las relaciones fraternales en caso de no lograr restablecer su posición social (Segato, 2018)-:

Lorena: Yo creo que había compañeros de clase que sí que se sentían con esa obligación de hacer sentir...como que podían, ¿no? [...] Y, en cambio, eran chicos.

Berta: Ellos también son conscientes de que no pertenecer para nada al grupo, tener relación cero con el grupo, les puede traer más problemas que beneficios. Supongo que, estratégicamente, ellos entran en ese juego y adoptan el rol que tengan que adoptar por no tener que quedarse fuera del grupo.

A través del verbatim de Berta y, a pesar de alejarnos de los postulados de la teoría de roles por obviar la cuestión del poder (Connell, 2001), vemos cómo diferentes patrones de masculinidades pueden encontrarse en las aulas de la FP de TYMV, estando además jerarquizados. Sin embargo, entre masculinidades y femineidades el mandato masculino se reitera mediante vínculos de entrega y expropiación (Segato, 2018):

Laia: La manera de relacionarse entre ellos es lo que dirías de gallito, de a ver quién está un poco por encima del otro. Pero, normalmente, ese tipo de relación no se da entre un chico y una chica. Se dan otro tipo de historias, pero no esa competitividad.

En este sentido, algunas de las chicas que cursan estos estudios acaban manteniendo relaciones íntimas con algún compañero. Los vínculos amorosos heterosexuales podrían responder a una táctica de supervivencia en un contexto particularmente hostil con las femineidades, puesto que el establecimiento de algún tipo de relación amorosa heterosexual con alguno de los compañeros del aula puede implicar una suerte de protección con respecto al grupo, con los riesgos que esto implica:

Berta: Ellas, incluso no sé si como estrategia para protegerse del resto del grupo o qué, pero incluso se hacen pareja e inician una relación con alguien

del propio grupo. Y ahí acaba todo conflicto. [...] también son jóvenes, se ven de repente en medio de una panda de tiparracos que, algunos incluso les hace gracia y se dejan querer. Pero también con miedo [...] siempre ponen una línea infranqueable.

Observamos así una de las reglas más importantes tanto en el nivel organizacional como en la cultura de pares: la institucionalización de la heterosexualidad como ordenamiento de las interacciones entre los jóvenes (Connell, 2001):

Sofía: El típico cachondeo que como soy la única de la clase pues a ver quién se sienta conmigo [...] mandándome notitas de corazoncitos por sentarse conmigo. [...] Aunque se pensaban que yo era lesbiana por el hecho de estar en mecánica.

La ambivalencia entre ser leída como lesbiana y ser objeto de prácticas sexualizadas que buscan la insinuación y el coqueteo por parte de los compañeros, nos lleva a las palabras de Cheri J. Pascoe (2011), quien dice que las masculinidades se expresan mediante los discursos en torno a las sexualidades y las prácticas que indican dominio y control sobre otros cuerpos, concretamente de mujeres.

Hasta ahora hemos analizado el mandato masculino en relación con el grupo de pares entre estudiantes, pero a continuación veremos que el profesorado varón en la familia de TYMV legitima dicho orden. Lo hace tanto a través de las relaciones sociales con las alumnas, como con sus colegas de profesión. En cuanto a las relaciones con las alumnas, éstas están marcadas por ser leídas como cuerpos y subjetividades que conforman la minoría entre la mayoría (Maira, 2015), suscitando discursos y prácticas ambivalentes que ilustran un paternalismo esencialista:

Sofía: Mi profesor, me acuerdo en una excursión, vacilaba de que tenía una chica en clase. Me acuerdo que fuimos a ver los motores de barco, que son enormes, y en seguida me cogía “mira, mira, esta es mi alumna de clase.

Marina: Uno de los profesores, pero supongo que es porque es de la vieja escuela (silencio), todo lo que se practicaba en el taller él seguía la lógica de: primero lo hace Marina y así sabéis que todos podéis.

Lorena: Había algún profesor que sí que me dijo “de esto, tú no vas a trabajar. Tenlo en cuenta”.

En cuanto a la relación entre el profesorado, apreciamos que el actual orden social de género rompe con el pasado discursivamente en su recontextualización oficial al abogar por una igualdad formal. Sin embargo, si atendemos a las relaciones y prácticas sociales que tienen lugar en organizaciones fuertemente masculinizadas, como es el caso de las aulas de la FP de mecánica, el orden social de género del pasado sigue presente:

Berta: El discurso de todos, coincide con el discurso oficial. No hay ningún tipo de machismo, aquí se trata a todo el mundo por igual. Sí que hay un cierto compañerismo, pero es como a capas. Y hay una capa profunda de tu 'yo mujer' que es donde está el conflicto, en el resto de capas, no.

Cristina: Siempre que me daban el horario e iba a presentarme, como que no les venía muy bien, gesticulando sería como cuando subes una ceja. [...] Ese primer contacto, que durante los años se repita, es frustrante.

Estas relaciones responden al orden político y de género de los centros de formación de FP, puesto que estas organizaciones son lugares de trabajo en los cuales los sujetos están sometidos a un sistema de supervisión y control social que (re)producen patrones legítimos de prácticas aceptables (Connell, 1985). Si analizamos las relaciones entre las profesoras técnicas de mecánica y sus estudiantes varones, vemos que son deslegitimadas en cuanto al conocimiento y los saberes de la mecánica, pero reconocidas en los vínculos emocionales, reproduciéndose así las posiciones generizadas binarias:

Berta: ¿Qué una tía me va a enseñar a mí de mecánica? Por favor. Yo lo sé todo, y mi padre más" esa es una de las actitudes. Y también los propios padres, ¿eh? Les extraña un poco. [...] El alumno, que de normal no pondría en duda lo que le dice un profesor, lo que le dices tú por el hecho de ser mujer ya lo están poniendo en duda. Cuesta muchísimo romper eso.

Cristina: Venir un alumno con dudas, resolvérselas, girarme y seguir en el taller y ver que está haciendo la misma pregunta a mi compañero, y él responderle lo mismo. Si tienen dudas, dudarán más de mí que de otro compañero.

Laia: Un chaval de 15 años no es fácil que se ponga a llorar a otro hombre...no por nada, porque es un poco así, ¿no? Entonces yo creo que a veces eso sí me favorece. Cuando se acercan a mí a contarme algún problema pues delicado o donde se exponen mucho, creo que me favorece.

Llegadas a este punto, podemos afirmar que el mandato masculino se renueva mediante la violencia moral, sin embargo, hay ocasiones en las cuales la violencia llega a su máximo exponente: violencia verbal, física e incluso, sexual. Cristina cuenta cómo compañeros han acosado verbalmente a profesoras de otras familias profesionales:

Cristina: Yo he visto siempre compañeras que han sufrido mucho. Mucho. Y compañeras que son de otras familias. [...] Sexual, que sepa, no, pero verbal, de acosar verbalmente, sí. [...] De insultarlas en mitad del pasillo: "claro, aquí las de FOL siempre vais igual. Primero abriendo las piernas y luego queriendo hacer no sé qué". Delante de 30 alumnos de 18 años hacia arriba...o sea, ese es el nivel de un profesor.

En otras ocasiones, la violencia es física. En este caso, Raquel la sufrió dos veces mientras estudiaba la FP:

Raquel: Tuvieron que expulsar a dos porque me pegaron en un recreo. Me pegaron dos veces en mi época estudiantil, por ser chica. Ten en cuenta que yo...sobre salía de notas mientras que otros, se hundían. [...] Ese en concreto era repetidor.

Finalmente, la violencia llega a ser sexual, como le pasó a Marina, puesto que uno de sus compañeros de clase intentó violarla:

Marina: En nuestro instituto hay un callejón detrás donde se aparkan todos los coches, donde están las vías. Ahí nunca hay nadie y está a oscuras y no sé por qué se me ocurrió ir allí a esperarle [a su pareja] al coche, porque había salido antes. Fue ahí donde lo intentó, pero llegó él [su pareja] y se largó. Pero si no llega a ser por él...hubiera llegado a más. Eso fue lo que me metió tanto miedo que dije “es que no, no se puede soportar”.

Si bien, como señala Jeff Hearn (1998), entre personas que se conocen o que mantienen algún tipo de vínculo suele haber otra serie de violencias previas a las agresiones sexuales:

Marina: Antes de lo serio hubo forcejeos. Una vez estando al lado de clase, me mandaba mensajes de “cuidado que el que está al lado tuyo, lleva una navaja. Haz lo que él quiera o no sé qué” e incluso una vez me arrinconó y me besó. Y luego... a mí me dijo que no se acordaba de nada, que no sabía lo que había pasado. Me lo mandaba por WhatsApp porque no nos dejaban hablar en clase entre nosotros.

Leemos al compañero agresor de Marina como un moralizador de las relaciones de género, puesto que entendemos el acto de la violación, o su intento, como una estrategia de restauración del poder que permite un reconocimiento entre el grupo de pares, siendo además un acto disciplinador (Segato, 2003). Llama la atención el silencio institucional mantenido por el centro, que desprotegió a Marina:

Marina: En vez de expulsarlo lo cambiaron a la mañana: de tardes a mañanas. Igualmente lo llevaron muy mal, porque yo me seguí encontrando a ese alumno. [...] Solo le expulsaron una semana. Que incluso le vino hasta bien porque era antes de las vacaciones. No me acuerdo qué vacaciones, pero fue antes de las vacaciones, y luego lo cambiaron a la mañana: de tardes a mañanas. Y claro, el grupo de las mañanas acababa a las 15.00 y nosotros entrábamos a las 15.00, entonces me lo seguía encontrando. Fui a discutirlo, porque me habían dicho que ya no le volvería a ver y que iba a salir una hora antes. Tardaron como tres semanas en decirle que saliera antes. Solo hubo un profesor que lo expulsó de su asignatura y los demás ni reaccionaron. De hecho, cuando yo lo dije aún me ponían pegas de “¿pero tú estás segura? ¿O te ha parecido a ti?” cuando tenía mensajes, tenía testigos de lo que estaba pasando. Pero lo querían evadir.

Todo lo expuesto anteriormente, lleva a entender la violencia, su repetición y sus peligros en tanto que producen un efecto de normalización, constituyendo

la violencia moral como una de las formas de ‘pedagogías de la crueldad’.

Con todo, creemos que el uso de la violencia, en cualquiera de sus formas, como estrategia de la masculinidad hegemónica externa de la FP de TYMV remite a la propia fragilidad de la masculinidad (Joseph y Black, 2012; Myketiak, 2016), avivada por la aparición de cuerpos de mujeres* que demuestran habilidad en los conocimientos vinculados a la automoción. Ahora bien, como hemos ido recalcando a lo largo de estas páginas, estas mujeres* ejercen su agencia y resisten frente a todas estas violencias. De ahí que lejos de querer situarlas en la posición de víctimas, nuestro objetivo es, precisamente, mostrar el arrojo que tienen para enfrentarse a estas situaciones, posibilitando las contra-pedagogías de la crueldad, en tanto que tratan de restaurar las formas de vida comunal bajo prácticas de resistencia que leemos como feministas, pues a través del valor político de los vínculos tratan de desmontar el valor residual de las femineidades (Segato, 2016; Segato, 2018).

11.3. Subvertir y responder mediante la resistencia (feminista)

Como dice Michel Foucault (2012), todo acto de resistencia está vinculado con el poder al cual se está respondiendo. Por ello, nos centramos en aquellos actos de resistencia que además de dar cuenta de comportamientos contestatarios, revelan la deconstrucción de las relaciones de género en pequeña escala, vinculados además a luchas sociales que están localizadas (Thomas y Davies, 2005).

Las participantes de nuestra investigación tras vivir violencias deciden pronunciarse, agenciándose de su voz, contestando a las estrategias practicadas por la masculinidad hegemónica externa:

Cristina: La pena es que hay cosas que ya no te dan igual...que no te callas, ¿no? Que ya no aguantas. Ya no paso por ahí, no.

Específicamente, hacen frente a la violencia moral al mostrar que los saberes de la mecánica y la habilidad requerida en el sector productivo está generizada contingentemente, y que la distribución de determinados tipos de trabajo, como el de mecánica, según cuerpos y géneros puede verse desarmada:

Esther: A principio de curso hicimos una apuesta, porque me decían [sus compañeros de clase] que no podía hacer una cosa y les dije “sí que puedo hacerla”. Y claro, entonces lo hice. [...] Si se ponen así en broma digo “¿sí? Pues ahora lo hago y demuestro que sí que puedo”.

Raquel: El propio profesor, cuando me vio se paró en la puerta y, sin mirar la lista, porque no miró su lista de alumnos...es que no llegó ni a mirarla “me parece que te has equivocado de clase, hale tira para el otro pabellón”.

Porque allí había dos pabellones: automoción, electrónica y mecánica y luego estaba peluquería, estética, administración.

Quisiéramos destacar que la lucha de estas mujeres* no solo tiene un carácter individual, sino que piensan en colectividad, pensando en aquellas que, esperan, llegarán en un futuro. Así, se alinean con el pensamiento de bell hooks (1989), quien dice que pronunciar el dolor personal no es suficiente puesto que puede incurrir en fagocitar los presupuestos neoliberales y terapéuticos, propios de la sociedad actual:

Raquel: Para mí, ha sido [estar en el sector de la automoción] superar barreras. Superar barreras y yo creo que facilitar algo más a las mujeres también. Que se atrevan a hacer lo que realmente les gusta, porque yo considero que a mí me costó mucho. Hubo épocas en las que estuve a punto de tirar la toalla. Es más, la acabé tirando.

Marina: Yo lo único es que espero que más chicas nos metamos en el sector, aunque vayamos a una por clase. Yo espero que, poco a poco, a las que les guste y estén reprimidas por la sociedad, que sean capaces de hacerlo.

Del mismo modo, la valentía a la que apelan Raquel y Marina para ser –o ser leída como- mujer* y entrar en el sector de la automoción, la analizamos no como una forma de individualismo que define una virtud personal, sino como un efecto de las relaciones sociales. Con esto, no queremos apelar a un concepto de sororidad indeterminado, puesto que somos conscientes que no siempre los sujetos se estiman unas a otras o se apoyan por compartir una posición social; más bien, queremos enfatizar que las personas, en este caso mujeres*, “saben contra qué están y lo que necesitan, y son conscientes de la necesidad política de actuar conjuntamente” (Butler, 2020, p.30):

Berta: Si puedo dejar un camino más fácil para las que vienen detrás... Y digo LAS que vienen detrás porque soy consciente de que vendrán y cada vez tienen que venir más y espero verlo. Si para entonces, puedo dejar un camino más allanado, pues mucho mejor [...] A lo largo de la historia de la mujer en la sociedad, si algo creo que queda claro, y es mi visión personal, es que lo que vale es las grandes apuestas, a nivel de manifestaciones y tal, pero si no fuera acompañado de ese trabajo de hormiguita, no habría avanzado nada. No se habría logrado nada. Es cuestión de hormiguitas. Entonces, esto es lo mismo ¿por qué iba a ser diferente?

En el caso de Cristina, su devenir feminista involucra que la indignación por las situaciones que ha vivido en el sector de la mecánica no es que le hayan provocado el ‘ser’ feminista, sino más bien realizar una lectura específica del mundo y, concretamente, del sexismo en el sector productivo de la mecánica:

Cristina: [el feminismo] Me ha ayudado a reafirmarme, me ha provocado todo lo que me ha pasado también. El documentarme, leer, crearme todavía más inquietudes acerca de todo esto. Porque al final eres tú quien sufre ciertas

cosas, y quieres saber si eres la única o “¿seré yo?” [...] Yo seguramente estas conclusiones o algunas cosas, no llegaría a ser tan radical si hubiese trabajado en otro sector. [...] A mí se me enciende una luz.

Cristina se adjetiva como radical debido a la irritación que le provoca tener que vivenciar determinadas prácticas y relaciones que, utilizando el género como pretexto, subordinan posiciones sociales. Ella realiza una lectura feminista de dichas situaciones, posicionándose irreconciliablemente en un lugar opuesto al normativo dentro de la FP de TYMV. Cuando además de ocupar dicho lugar se denuncian las formas de ejercicio del poder, las reacciones hostiles se despliegan, y a pesar de producir agotamiento en el cuerpo, el chasquido feminista como lo denomina Sara Ahmed (2018) o ‘una luz’ en palabras de Cristina, permiten mediante un movimiento rápido e imprevisto romper con vínculos potencialmente violentos.

Por ejemplo, Cristina contó una situación generada a partir de un grupo informal de WhatsApp en el cual participaba profesorado de su rama profesional, quiénes comenzaron a compartir imágenes que sexualizaban los cuerpos de las mujeres. Ante este hecho, Cristina salió del grupo, y posteriormente, dicho acto fue reprochado por algunos compañeros:

Cristina: Algún compañero sí me ha dicho “qué radical”, “no, no, si a ti te parece radical, tú mismo, pero yo no entro más en esto”. Me ven un poquito así [radical], sí. De “madre, si habla Cristina...”. Es un poco, como que te ven... no que vas a poner orden pero que no te callas. “Es que te quejas”, pero creo que me quejo de cosas que tienen motivos. Pero no me quejo solo del tema del machismo, me gusta decir cuándo las cosas son injustas. Entiendo que hay momentos en los que se ha de hablar, pero al hablar, la gente enseguida se ofende.

Sin embargo, tratamos de ser cuidadosas ya que, a veces, no les queda otra que callar y hacer como que pasan por alto ciertas cosas para tratar de sobrevivir en el contexto organizativo:

Berta: Como en cualquier otra situación que es potencialmente conflictiva, te adelantas y desarrollas pues tus propias estrategias para capearlo. [...] Por supervivencia. Callas creyendo...dejando que crean que quien calla, otorga para, a *posteriori*, incidir en aquello que quieres. Ya es una estrategia. Eso te lleva a estar continuamente maquinando y desarrollando. Y protegiéndote. Protegiéndote muy mucho.

Precisamente, es en los momentos de peligro cuando los sujetos vemos cómo nos situamos en un mundo social que actúa sobre nosotrxs, y en el cual la apertura de nuevas formas de acción no está siempre bajo el control de los sujetos (Butler, 2018). Dicho de otro modo, aunque luchemos desde nuestros propios cuerpos, éstos nunca son lo suficientemente nuestros puesto que desde el inicio están entregados a la vida social (Butler, 2006).

11.4. Las violencias como mecanismo para establecer el mandato masculino en la FP de TYMV

La identidad pedagógica normativa en la FP de TYMV remite a los patrones de masculinidades que, siguiendo a Raewyn Connell (2000), podríamos denominar como hegemónico y cómplice. Hegemónico en tanto que es el mejor posicionado en la jerarquía social y cómplice debido a la dificultad de encarnar todos los postulados del patrón hegemónico, pero la facilidad de beneficiarse del poder y los privilegios que desprende.

A la luz del análisis, creemos que ambos patrones de masculinidades renuevan e imponen el mandato masculino violentamente ante la aparición de mujeres en el sector debido a que muestran la ficción contingente de la vinculación de los conocimientos manuales y técnicos con prácticas masculinizantes (Kontio y Evaldsson, 2015). Al verse en la encrucijada de la desmantelación del orden de género propio del sector, sus masculinidades se ven confundidas ante el vértigo de género (Risman, 1998), ante la fragilidad de su identidad, ante el miedo de la pérdida de privilegios. Frente a esta situación, responden recrudesciendo las relaciones sociales entre las masculinidades y femineidades, tratando de reinscribirlas en los marcos de las clásicas masculinidades *blue-collar*.

Nombramos las prácticas de género y las posiciones sociales de nuestras participantes como contrahegemónicas debido a que, precisamente, ponen en jaque la histórica masculinidad hegemónica que ha sido producida en esta industria, ya que son vidas y cuerpos que no están incluidas en las normas del contexto, pero que tratan de deshacer la normatividad del género en las transiciones escuela-trabajo a pesar de los ejercicios de la masculinidad y sus estrategias violentas por mantener los viejos patrones del orden de género. Ahora bien, con esto no queremos decir que la entrada de mujeres* al sector permita *per se* una deconstrucción de la generización masculina del sector, sino que más bien puede permitir la desnaturalización o democratización del género en momentos puntuales.

Los resultados de nuestra de investigación apoyan los obtenidos por Michaela Brockmann (2020), quien en su investigación biográfica con dos mujeres mecánicas como participantes sostiene que, paradójicamente, la posibilidad de desnaturalizar el mandato masculino en el sector implica riesgos y peligros para las mujeres, y es por ello que las participantes de nuestra investigación combinan estratégicamente diferentes prácticas de género según el momento y el lugar (Denissen, 2010).

En este apartado, hemos presentado un análisis cualitativo de entrevistas a mujeres vinculadas con el sector de la automoción para analizar el impacto de la masculinidad en cuerpos que se oponen a la norma del contexto. Ahora bien,

nuestro análisis se ha centrado específicamente en el contexto educativo y es por ello que nos preguntamos cómo son las prácticas y relaciones de género en el contexto laboral. Nuestra intuición a través de las entrevistas de estas mujeres nos permite prever que en las organizaciones laborales los mandatos del género se intensifican. Es decir, que mientras que hay una aparente democratización del género en el campo educativo, que discursivamente se traduce en “si quieres estudiar automoción, puedes”, el campo productivo se pliega en las masculinidades, dificultando el acceso a un trabajo a estas femineidades contrahegemónicas.

Finalmente, creemos que las femineidades contrahegemónicas y sus abyecciones abren nuevas posibilidades haciendo frente a la precariedad, entendida como condición de maltrato, patologización y violencia impuesta estructural y políticamente a las que se ven expuestas.

ANÁLISIS NIVEL III DEL DISCURSO PEDAGÓGICO. LA ETNOGRAFÍA EN EL IES MERCURY

**LOS FANTASMAS FAMILIARES O DE LA
FAMILIA COMO INSTITUCIÓN GENERADORA
DE POSICIONES SOCIALES**

**CAPÍTULO
12**

A lo largo de esta Tesis doctoral venimos desarrollando, de la mano de Hannah Arendt, que el mundo que habitamos es un mundo viejo, con unas normas, costumbres e ideales que preexisten culturalmente y que son transmitidas a las nuevas generaciones. De ese mundo compartido a nivel macro, cada sujeto nace en un contexto, en un mundo concreto.

En el presente apartado, tratamos de comprender esos mundos específicos en los que han nacido estos chavales; cuál es ese mundo cultural que les ha dado la bienvenida y qué sujetos -qué posiciones sociales- les han transmitido su cosmovisión e ideales culturales. Procedemos a analizar las formas que toman las relaciones familiares en tanto que relaciones productivas, pues la familia “es una creación del capital para el capital, una institución organizada para garantizar la cantidad y calidad de la fuerza de trabajo y el control de la misma” (Federici, 2018, p. 34).

Aquí, la familia es entendida como unidad de convivencia heterogénea que permite la producción y la reproducción de género. Esta institución nos proporciona aproximarnos al proyecto de género de los chavales y su performatividad, pues éste comenzó a gestarse en la posición que la familia les ha ofertado. Dentro de esta unidad, acontecen pugnas de intereses y relaciones de poder que generan diferentes dinámicas de género no exentas de contradicciones.

Analizamos las figuras paternas y maternas como generadoras de posiciones sociales dentro de la familia, pero también como configuraciones de los arquetipos de masculinidad y feminidad que modelan material y subjetivamente expectativas y significados en torno al trabajo. Posteriormente, estudiamos desde la perspectiva de los chavales los proyectos parentales que se les ha transmitido durante su socialización, dando cuenta, sobre todo, de un anhelo de movilidad social ascendente. En este proyecto parental, vemos cómo la masculinidad se erige como transmisión y herencia de género entre generaciones, haciendo de la mecánica y la conducción un vórtice de transmisión de masculinidades. Esta transmisión se distribuye diferencialmente según género y edad, ejemplificando esta división a través de las relaciones entre hermanxs.

A través de este bloque analítico, vemos cómo la institución familiar como generadora de posiciones sociales de género no ha permutado estructuralmente a través del tiempo, tan solo han acontecido variaciones. La división sexual continua presente no solo en las relaciones productivas mercantiles, sino también en las domésticas. Los chavales atribuyen a la figura del padre un aura de heroicidad vinculada con la posición de proveedor familiar,

mientras que la figura de la madre, hibridada en ocasiones entre el ama de casa y una trabajadora remunerada en relaciones productivas mercantiles, continua en una posición invisibilizada que lleva implícitas las tareas no solo de cuidar, sino también de servir a la unidad familiar. Ello genera unas determinadas relaciones sociales, marcadas por el género.

12.1. Las figuras paternas y maternas como generadoras de posiciones sociales diferenciales

El matrimonio como dispositivo generador de posiciones sociales diferenciadas permite la división sexual del trabajo fuera y dentro de las cuatro paredes del hogar. Las posiciones históricas del ganador de pan y del ama de casa, si bien han venido transformándose históricamente desde la entrada de las mujeres* a las relaciones productivas mercantiles, no han supuesto una transformación estructural ni en dichas relaciones ni en los significados de la institución familiar, hoy extensible a matrimonios igualitarios:

Los padres, y por extensión la familia heterosexual, siguen siendo intocables. La incansable ñoñería publicitaria, sea de detergentes o de hipotecas, a menudo nos muestra cómo los miembros de una familia –infantilizados, caricaturescos– adoptan embobados los preceptivos hitos familiares: matrimonio, afectuosa exasperación hacia los niños sucios, coche familiar, firma en la línea de puntos. Y el culto a la familia ha trascendido el ámbito heterosexual (Angel, 2020, pp. 18-19).

La institución familiar, si bien se reviste como un bastión romántico y sexual, y no como el intercambio de bienes que es -tal y como han desarrollado durante décadas, autoras clásicas dentro de la teoría feminista, como Carole Pateman (1995) -se mantiene inmutable.

La estructura familiar de estos chavales se puede clasificar bien en el modelo familiar tradicional, sustentado en la división sexual en las relaciones de producción y trabajo doméstico, o bien en una estructura familiar monomarental derivada de la ruptura con el núcleo familiar tradicional. En ambos modelos, se da una clasificación de posiciones de género diferenciadas por medio de la relación de pareja, cuya divergencia reside en la localización entre el trabajo productivo remunerado y el trabajo productivo doméstico no remunerado, que lleva aparejada una desigual valorización de los trabajos.

12. 1. 1. “Mi padre es un héroe para mí, un héroe sin capa, y encima el pobre no descansa casi”: el ganador de pan como referencia

El padre es el símbolo que corporaliza la masculinidad y quienes configuran la figura paterna es, para estos chavales, su referencia; su espejo donde mirarse. Se inspiran en el padre para la construcción de su proyecto de género a pesar

de, como iremos desarrollando, mantener relaciones más bien distantes o ausentes. En la figura paterna continúa depositándose toda confianza: “es mi padre” (Angel, 2020, p. 28). Frente a la pregunta “¿Quién es tu persona de referencia en tu familia?” esta es la respuesta de Bruno, quien afirma que convertirse en su padre supondría “haber triunfado en la vida”:

Bruno_2: [Sobre su padre] Pues porque...es como más parecido a mí o yo soy como más parecido a él en todos los aspectos. Físicamente somos muy parecidos y después, la forma de ser, somos muy parecidos también y desde pequeño todo lo que él hace intento como imitarlo, por decirlo así. Siempre he ido de pequeño con él a todos los sitios, a él le gustan mucho los coches y las motos y yo soy igual, entonces es como que...yo pa' mi ser como mi padre sería como haber triunfado en la vida, por así decirlo.

Al hablar de sus padres, enfatizan el virtuosismo en relación al trabajo, pues son quienes proveen los bienes materiales a la familia. En este sentido, la admiración está mediada por los significados que el trabajo tiene como marcador de género y de masculinidad. Se trata de ficcionar el argumentario de “cómo ser un hombre” a través del trabajo para acceder a la posición de masculinidad.

Bajo estas narrativas, encontramos a Alberto y César. La admiración de Alberto está vinculada con la vida laboral y la experiencia, que explica a través de la edad: su larga vida laboral lleva a que parezca que tenga más años, otorgándole a la edad los significados de experiencia y conocimiento. Cuanto más ha trabajado su padre, más ha sabido capear e intuir las intenciones de otras personas:

Alberto_2: Mi padre...o sea...mi padre sí...es que uf, mi padre es súper...a ver, es estricto, pero a la vez...yo creo que soy como soy por mi padre y yo lo admiro en muchas cosas y uf, soy como soy gracias a él, ¿sabes?
Espe: ¿Una de las cosas que admiras de tu padre? ¿Qué dirías?
Alberto_2: ¿Una de las cosas que admiro de mi padre? Mmmm... lo perspicaz que es. Es... no sé, lo inteligente. O sea, es como...tiene 50 años y parece que tenga 100. Ha estado toda la vida trabajando, TODA LA VIDA, toda la vida. Se sabe todas. Se sabe TODAS. Y, aun así, sabiéndoselas todas, alguna vez se la clavan.

En el caso de César, su admiración lleva a describir a su padre como un héroe, al lograr la hazaña de poder continuar performando la figura de proveedor durante la crisis del 2008-2009, aun trabajando como albañil. En contraposición, la heroicidad que atribuye a su madre es la capacidad de aguantar el tipo¹¹⁹ y sostener emocionalmente al núcleo familiar. La masculinidad continúa transmitiendo y performando la ética y la moral del trabajo remunerado, mientras

¹¹⁹ Guiño a Izquierdo, María Jesús. (1998). *Aguantando el tipo. Desigualdad social y discriminación salarial: las luchas de mujeres trabajadoras*. Diputació de Barcelona.

que la femineidad performa la posición social a través de las tareas domésticas, muy a menudo no remunerado. Como ejemplifica César, su padre es quien provee el capital económico necesario para que su madre sirva y cuide a quienes conforman la unidad familiar:

César_2: Mi padre es el puto amo, nano, te lo juro.

Espe: ¿Por qué dirías que tu padre es el puto amo? ¿Cómo me dirías, mira

Espe, por esto mi padre es el puto amo?

César_2: Porque mi padre nunca le ha pedido nada a nadie, ha llevado siempre todo adelante. Con la crisis se sacó la polla, hermano, y nos llevó a todos. O sea... para mí, mi padre es un héroe, nano. Mi padre y mi madre eh, pero es que mi padre tiene un...mérito, nano. Mi madre también, por aguantar a todo el mundo, pero mi padre...es que olé sus huevos. [...] Mi padre es un héroe para mí, un héroe sin capa, y encima el pobre no descansa casi, el pobrecillo.

Dedicada a tiempo completo al trabajo doméstico sin estar asalariada, a servir a su marido y a sus hijxs, el ama de casa es despojada social y culturalmente de ser considerada una trabajadora (Federici, 2018). Para Marc, su madre no trabaja pues es ama de casa:

Espe: Vale. Y tus padres, ¿en qué trabajan?

Marc_1: Mi padre tiene un campo y mi madre es ama de casa, no tiene un trabajo.

Luciano, sin embargo, recula en su respuesta. En un primer momento dice que su madre “no trabaja de nada”, para añadir seguidamente, “trabaja en casa”; valorizando las tareas que, día a día, lleva a cabo su madre en el hogar:

Espe: Tu madre, ¿en qué trabaja?

Luciano_1: De nada. Bueno, trabaja en casa. Es ama de casa.

La figura paterna inspira la figura de referencia para estos chavales, pero resulta más un símbolo que un vínculo que se materializa. La relación con el padre se da a través de la ausencia, justificada a su vez por la relación productiva mercantil. Muchos de estos chavales han pasado poco tiempo con sus padres, como Evaristo -su padre trabaja como camionero- y Álex -su padre regentaba un bar-:

Evaristo_2: No le veo casi, no. Si te digo, la última que lo vi fue (silencio) en reyes¹²⁰ y porque me tenía que dar un regalo pero que si no...pocas veces nos vamos almorzar, por ejemplo. Porque como trabaja de camionero tiene muchas horas pues... poco, muy poco nos vemos.

A través de la biografía de Alex, deducimos el trasvase de las horas de trabajo doméstico del padre a la madre, así como podemos analizar la interacción de

¹²⁰ Evaristo está haciendo referencia al día 06-01-2022, la entrevista se realizó el 24-01-2022.

su padre con el propietario capitalista, quien quiere aumentar sus beneficios aumentando el alquiler del local que, hasta entonces, tenía arrendado su padre. Una situación que acontece durante el COVID-19, momento histórico en el que el sector de la restauración se vio profundamente afectado por las restricciones para hacer frente a la pandemia. A nivel nacional, supuso un descenso próximo del 50% con respecto a la facturación, así como una caída del 40% en materia de empleo (IVIE, s.f):

Alex_1: Mi padre...bueno, ahora que hemos cerrado el bar pues ahora estamos más juntos y todo eso, pero cuando teníamos el bar, mi padre estaba más rato en el bar. [...] No hemos llegado a un acuerdo con el dueño. Quería que le pagásemos los meses confinados, los que nos habían confinado y no nos bajaba nada el alquiler y uf...ha tocado cerrarlo [...] (Silencio) Bueno, también es un señor que tiene pfff, mucho dinero la verdad, el propietario y...yo creo que más le ha ido a vacilar a mi padre. Porque tiene mucho dinero ese señor. Se lo ha dicho en plan “déjalo, no padezcas” ¿sabes?

La figura del ganador de pan no solo provee el capital económico, sino que precisamente por ser la persona encargada de abastecer aquellos bienes que permiten realizar el trabajo doméstico se legitiman las relaciones de poder y autoridad. Estas relaciones se materializan a través de prácticas explícitas e implícitas que infunden imposición y dominio.

Sus efectos, en el caso de César, han inspirado miedo y respeto. Un miedo por los posibles castigos y un respeto hacia la representación de la masculinidad en tanto posición que establece los parámetros y los límites en un contexto dado. En una unidad familiar, donde la figura paterna ostenta la posición dominante respecto de la mujer y lxs hijxs acontece una jerarquía interna que remite a una externa -respecto del tipo de trabajo que se realiza por parte de los adultos: uno remunerado y otro no remunerado-. Con la madre, los hijxs desarrollan una relación de tira y afloja, puesto que a veces ésta no consigue ejercer el poder. En el caso de la figura paterna, el poder se ejerce contunde e indiscutiblemente con tan solo una mirada o un silencio:

César_2: Mi madre conmigo cuando gritaba, molestaba o lloraba, me pegaba un chancletazo hasta que parase o me decía [...] “Hasta que no llegue papá, no entráis, por molestar. Y así aprenderéis” cerraba la puerta, desconectaba el timbre para que no lo tocásemos y ale. Y hasta que no llegaba mi padre no entrábamos, eh. Y así aprendíamos eh, te lo juro. Nos hacía eso y en un mes o dos no volvíamos hacer algo así.

Espe: ¿Y qué pasaba cuando llegaba tu padre?

César_2: [...] Mi padre se partía el culo de risa. Mi padre llegaba, se reía y nos acariciaba así (se pone la mano en la cabeza y frota el pelo rápidamente) y decía “¿qué? ¿Ya os ha echado mamá por pesaos? Hala va, tirad que me tenéis contento, no sé qué” llegaba mi madre y decía “¡es que no paran, no sé qué!” y mi padre nos miraba así (me mira a los ojos sin pestañear y

frunciendo el ceño) ...mi madre imponía, pero mi padre era como que...
“¿Me chivo a papá de lo que hacéis?” es como “Buah, es que nos revienta.”
¿Sabes? En plan...mi padre es como la figura más grande y que más miedo nos da, ¿sabes? Porque siempre está callao’ pero sabemos que cuando se pone de mala hostia, lo que tiene que hacer, lo hace. [...] A mi padre no le quiero molestar que viene de trabajar y si le digo algo me mete de quantazos ¿sabes? Yo a mi padre siempre le he respetado mucho, siempre, siempre. Y a mi madre también, pero sobre todo a mi padre. Es la persona que más respeto, hermano. Siempre.

En la biografía de Bruno también aparece la distinción de resolución de conflictos entre la madre y el padre, entre la corporalización de la femineidad y la masculinidad, como la distinción entre la racionalidad y lo emocional. Esta distinción, efecto de la epistemología binaria, hace de lo emocional una falta; la falta de racionalidad. Destacamos el énfasis de Bruno en poder clausurar un diálogo, un debate, para poder establecer los parámetros de las conversaciones y de la toma de decisiones que no son sino intentos de ejercer poder:

Espe: Has dicho que tenéis [su padre y él] caracteres similares.

Bruno_2: Sí.

Espe: ¿Cómo dirías que es ese carácter?

Bruno_2: Ufff a ver, yo soy una persona que yo tengo muy mala hostia. Tengo muy mala hostia. Pero también sé cuándo tengo que tener mala hostia y cuándo tengo que pararme a pensar, ¿sabes? Yo puedo estar discutiendo contigo y si yo tengo una idea yo te voy a defender esa idea hasta la muerte, te diré “lo siento, tengo razón”. Pero si yo tengo razón y, aun así, no me la das mmmm me voy a cabrear a saco. Pero muchísimo. Y mi padre es así pero no llega al punto de cabrearse, ¿sabes? Mi padre te habla con mucha tranquilidad y te dice las cosas de una forma que, al final, si él tiene razón tú lo vas a acabar entendiendo. Yo soy igual, pero llegando al punto de tener mala hostia e igual, antes de que tú llegases a entender que tengo razón ya empiezo a chillarte y esas cosas. Ahí hay una mezcla entre mi madre y padre.

Espe: La parte de chillar, ¿de quién es?

Bruno_2: De mi madre, sí, sí. De la familia de mi madre.

12. 1. 2. “El 90% tiene más relación con su madre”: la madre como vínculo emocional

Si antes hemos señalado que las interacciones con los padres se suelen construir a través de la ausencia, en el caso de las interacciones con las madres se produce a través del contacto. Un vínculo que, en muchos casos, es naturalizado y legitimado por la maternidad y el cuidado como inherente a un supuesto ‘ser mujer’ y ‘ser madre’; a un instinto que une, material, pero también simbólicamente, el cordón umbilical.

Eva Giberti (2005) desarrolla que, específicamente, durante los tres últimos siglos a las mujeres se les ha adjudicado la responsabilidad de la crianza,

exacerbándose a través del instinto materno. Según esta autora, es un instinto que, en realidad, no es sino un discurso surgido en el siglo XVIII para regular la relación entre madres e hijos. Europa requería de soldados que pudiesen defender las fronteras de las naciones y las altas tasas de mortalidad infantil ponían en riesgo dicho proyecto político.

Desde entonces, se fue gestando y naturalizando a través del fetichismo biológico el deseo, el amor y la dedicación de la maternidad como matriz para convertirse en mujer. Un discurso que hace de la maternidad una práctica intensiva (Chodorow, 1984), y que, en la actualidad, tiene un fuerte *revival*.

Es por esta naturalización que, aun cuando las mujeres* *también* trabajan remuneradamente fuera del hogar, continúan realizando la mayor parte del trabajo doméstico y de afecto. Ellas buscan aproximarse tanto al constructo y los significados de buena madre como de buena trabajadora; el nuevo arquetipo de la feminidad del actual capitalismo patriarcal. Estos imperativos no han afectado al constructo ni las expectativas de las relaciones paternas, como ejemplificamos a través de Xavier:

Xavier_1: [Mi madre] porque...es la que nos ha parido, en verdad. No sé, yo tengo...o sea, tengo más relación con mi madre, pero la mayoría de gente, en verdad, el 90% tiene más relación con su madre. Con mi padre también tengo relación, pero mi madre es como que... me desarrollo más, ¿sabes?

Espe: Sí... ¿pasas más tiempo con ella?

Xavier_1: Sí, también. He pasado...durante estos años, tal, más tiempo con ella. Mi padre trabaja y claro, mi madre también trabaja, pero tiene sus tiempos y pues como he pasado más tiempo con ella, supongo que con ella es con la que más me desarrollo, ¿sabes?

El trasvase de las horas del trabajo doméstico sugiere que las nuevas paternidades se sostienen en un plano discursivo, pero no permean las relaciones y prácticas sociales:

Y la adulación que recibe un padre cuando participa en la tediosa e interminable tarea de la crianza –cuando “ayuda” con los niños, o “se queda a cuidarlos”- evidencia hasta qué punto las labores y los cuidados parentales más cotidianos dotan al padre de un halo de santidad, mientras que pasan desapercibidos, porque se dan por hechos, cuando los realiza una madre. [...] Cómo nos gusta un papi bueno (Angel, 2020, p. 20).

Estos discursos los leemos, según Jennifer Randles (2018), como una hibridación de las masculinidades a través de la incorporación discursiva, como una sofisticación del dispositivo de género. Si bien a quien tienen como referente es al padre, es con la madre con quien tienen una mejor relación personal:

Iker_2: Mmmmm con mi madre, supongo. Pff es que no lo sé, no te sabría decir. Diría mi madre, sí, porque vivo con ella y le puedo contar lo que sea,

me da igual. Con mi padre lo mismo, pero me veo menos. Por referencia supongo que ya mentalmente, pues con mi madre [...] La veo todos los días y al final pues tal.

Esta distinción se traduce, en el caso de Marc, en *hacer cosas* con su padre y *vincularse y tocarse* con su madre. Lo masculino es una acción, lo femenino es una conversación. A través de este ejemplo, constatamos la división de género en el campo de los afectos y las emociones, pero también de la división de las tareas dentro de la unidad familiar, entre los progenitores:

Marc_1: Con mi madre tengo mucha confianza, pero nos enfadamos mucho, pero con mi padre tengo mucha afinidad en mentalidad y en cosas que nos gusta hacer, pero no tengo igual tanta confianza porque mi padre es más bien...un poco...no es tan de estar dando abrazos y cosas así, y yo sí y mi madre sí. Entonces, con mi madre me doy abracitos y con mi padre hago cosas, así en plan juegos y cosas así o trabajar juntos, también.

Espe: Trabajar juntos, ¿en qué?

Marc_1: A veces voy al campo y le ayudo y esas cosas.

12. 2. “Me ha criado mi bisabuela”: otras posiciones familiares como cuidadoras

Este vínculo con las madres se torna más fuerte para aquellos chavales con padres ausentes, no ya la mayor parte de las horas del día, sino ausentes a lo largo de la biografía personal. En el caso de Aarón, el vínculo emocional se establece con su abuela, pues es quien le ha introducido en el mundo y con quien ha pasado más horas. Su madre, debido a la intersección entre edad, género y clase social, no podía performativizar la posición de madre que se espera socialmente ni llevar a cabo las tareas del trabajo doméstico -y, en este caso, de cuidado- que implica el estar a cargo de criaturas. La relación entre Aarón y su abuela se basaba en una relación de cuidado, en la responsabilidad social. Probablemente la abuela de Aarón se sintió en la obligación moral y social de cuidar a su nieto, de educarlo y de introducirle en el mundo (Mora y Pujal, 2018):

Espe: ¿Con quien te llevas mejor de tu familia?

Aarón_2: Con mi abuela.

Espe: Con tu abuela, ¿por qué?

Aarón_2: No sé, porque mi abuela desde pequeño pues siempre...he estado mucho tiempo con ella. Mi madre...a ver, mi madre me tuvo muy joven, me tuvo con 18, entonces ella tenía que estar trabajando, no tenía mucho tiempo y enseguida opositó para policía nacional, entonces tuvo que estar mucho tiempo estudiando, luego se fue a la academia, entonces...yo estuve mucho tiempo con mi abuela. Mi abuela además es una persona que...pues que desprende buen rollo, es todo el rato coñas, risas.

Parecida es la vinculación de Luciano, quien estuvo cuidado por su bisabuela. En este caso, destacamos que su bisabuela le enseñó competencias propias

del trabajo doméstico, así como desnaturalizó la generización del mismo, si bien, paradójicamente, lo hizo por la posibilidad –o, quizá, el miedo– de que Luciano no encontrase una persona, una mujer*, que las ejerza:

Luciano_1: Yo he crecido desde pequeño con mi bisabuela, no me ha criado mi madre, me ha criado mi bisabuela. Entonces pues ella me enseñaba de todo, ¿sabes? Pues me enseñaba a cocinar, pues a limpiar una casa, ¿sabes? Y a hacer de todo un poco y decir “el día de mañana, ¿qué vas a hacer? Y si no tienes mujer, ¿quién te lo va a hacer? ¿La casa va a estar sucia? Pues no, tienes que hacerlo tú también, aparte que esto es bueno para ti, para el día de mañana”.

En el caso de Iker, la ruptura del matrimonio de sus padres llevó a una ruptura de la relación de producción que vehiculaba la unidad de convivencia, desvelando cómo la familia es una unidad de relaciones de producción e intercambio de bienes que puede llegar a poner a la mujer* en una posición de dependencia y riesgo económico. Tras la separación, se rompió la dependencia y la provisión entre las posiciones sociales matrimoniales, regresando al Estado español bajo peores condiciones materiales, acercándose a experimentar una situación de pobreza:

Iker_2: No quiero echarle culpas a nadie, pero volvimos a España y estuve...fui al Instituto otra vez, allí fue donde acabé esto [la ESO] y, ¿qué pasó? Pues me acuerdo perfectamente que comía, cenaba...nada, me acuerdo que comíamos huevos fritos, dos huevos fritos cada día. No comíamos nada, a base de pan y a base de cosas por culpa de... (silencio) uffff... es que no quiero echar culpas, pero fue culpa de mi padre y...no sé, desinterés o que le dolió tanto [la separación]... que yo qué sé. Eso es agua pasada ya. De eso ya hace, ¿qué? 8 años quizás, 9 o 10 años. Que sí, que han pasado 10 años, pero cuesta olvidar, ¿no?

Las palabras de Iker nos remiten al concepto de feminización de la pobreza, un concepto que pudiera servir para desarrollar cómo las desigualdades sociales están producidas y reproducidas a través del dispositivo de género, pero también a través del dispositivo del capital. La situación que vivió Iker puede llegar a ser habitual para aquellas familias tradicionales que se rompen y se transforman en monomarentales (Espino, 2021). No obstante, como dice Sylvia Chant (2003), la feminización de la pobreza no debiera quedar mitificada y vinculada con las familias monomarentales como un hecho natural o como un riesgo plausible, pues esta estructura familiar es diversa. Esta autora advierte que cabe tener en cuenta la estructura de clase, pero también la de edad, para analizar los riesgos o las posibilidades de aproximación a una situación de pobreza.

Esta situación terminó cuando su madre se hizo autónoma, pero, también, cuando volvió a tener pareja. Además de estas dos cuestiones, Iker habla de la

ilusión como una emoción a través de la cual vincularse con el trabajo; la ilusión que lleva a esperar, aguantar, por un futuro o un trabajo que te permita comer más de dos huevos al día. Como explica el chaval, pasó de estar casi “en lo más bajo” a vivir en un chalé, dando cuenta de narrativas de movilidad social, en este caso ascendente, pero que, a su vez, nos muestra de nuevo una relación de dependencia productiva con respecto a una figura masculina, así como la importancia de las relaciones sociales en la entrada y permanencia de las relaciones productivas mercantiles:

Iker_2: [...] Entonces...de eso a vivir en un chalet. Al final, desde lo más bajo, probablemente no vivir en la calle, pero a ese nivel prácticamente, a pasar a lo que estoy viviendo ahora, que tengo tal.

Espe: ¿Por qué ha sido ese cambio? Entiendo que por temas laborales.

Iker_2: En parte por mi madre, sí, claro. Mi madre... empezó ya ahí con sus autonomías, a ser autónoma...primero amigos, claro. Poco a poco. Eso...pfff si te digo la verdad, no sé decirte. La trayectoria es larga, va despacito, pero al final se nota y al final se llega, si tienes la ilusión y tal, llegas al final. Claro, por mi padrastro también. Él tenía una empresa.

Las narrativas de movilidad ascendente, junto con las expectativas en torno a la performatividad de género, modulan el proyecto parental de los progenitores. Algo que para César puede no ser difícil de superar o de conseguir, teniendo en cuenta su contexto. En su discurso, enfatiza que esta aseveración no está relacionada con una cuestión narcisista, sino por las condiciones sociales y las dinámicas familiares en las que ha vivido:

César_2: Realmente nunca se lo he preguntado [las expectativas que sus progenitores tienen sobre él] y no lo sé, pero imagino que viendo el panorama de mi familia verán que yo soy lo mejor que van a tener nunca, entiendo. Porque viendo el panorama que hay... que sea alguien mejor que yo de mi familia es difícil y no lo digo por ególatra, lo digo porque es verdad, por la triste realidad que hay en mi casa, ¿sabes? Pero mira.

12. 3. El proyecto parental y el Doctor Frankenstein¹²¹: fabricación y autoría en las relaciones paterno/materno-filiales

Philippe Meirieu (1998) recurre, entre otros mitos, al de Frankenstein para dar cuenta que la práctica pedagógica es, en muchas ocasiones, un intento de crear al Otrix a imagen y semejanza. Familiares y educadorxs transmiten e introducen, como agentes, a los sujetos a una cultura, pero en el caso del Dr. Frankenstein y, como ocurre en ocasiones, se construye al sujeto como un posible objeto de fabricación:

¹²¹ Queremos señalar que la novela ‘Frankenstein o el moderno Prometeo’ fue escrita por Mary Shelley, hija de Mary Wollstonecraft, en el año 1818. Nombrar a estas dos autoras es un acto de reconocimiento histórico al proyecto feminista.

El educador quiere “hacer al otro”, pero también quiere que el otro escape a su poder para que entonces pueda adherirse a ese mismo poder libremente, porque una adhesión forzada a lo que él propone, un afecto fingido, una sumisión por coacción, no pueden satisfacerle (*ibid.*, 1998, p.35).

Tanto familiares como educadorxs pueden desear hacer una obra que lleve su nombre por autoría. Los progenitores tienen un proyecto respecto al devenir de su hijx: “desean que éste se conforme a la imagen que proyectan en él; le propone metas a alcanzar, por el otro, una proyección, es decir, el hecho de atribuir al otro lo que viene de sí mismo” (de Gaulejac, 2000, p. 76).

Dos lógicas rigen el proyecto parental: la de la reproducción y la de la diferenciación. Bajo la primera, la descendencia es una prolongación de la propia vida que incita a la repetición y a la imitación. Bajo la segunda, la descendencia se convierte en Otrx que, potencialmente, puede llegar a satisfacer los deseos que los progenitores no pudieron culminar (*ibid.*, 2000).

A continuación, desarrollamos aquellas biografías donde los jóvenes exponen la percepción de la lógica que ha guiado el proyecto parental. Sin embargo, frente a las expectativas familiares, como dice Richard Sennett (2006, p. 16), “todos violamos de una manera u otra el lugar que nos ha sido asignado en el mito familiar”.

Adelantamos que las propuestas, o las proyecciones, están vinculadas al futuro laboral y la posición en las relaciones de producción de los chavales. Las direcciones de las proposiciones son divergentes, aunque, como veremos, “la movilidad ascendente le da a ese pasaje un giro peculiar” (*ibid.*, 2006, p. 16), siendo éste el destino anhelado por los progenitores.

En la historia familiar de Víctor vemos cómo, durante un tiempo, aconteció una movilidad descendente que el chaval relata como una caída a la que su madre hizo frente a través de los estudios. Su madre no quiere que experimente dicho desplome, llevando a cabo una estrategia de diferenciación por la cual le ha ido aconsejado desde pequeño que se forme para la cualificación a un puesto de trabajo:

Víctor_1: A ver, ellos quieren que me saque esto y que mmm...bueno, desde pequeñito me han enseñado que trabajar es muy duro y que lo mejor es tener estudios. Porque, por ejemplo, mi madre cuando era joven mi abuela le dijo “tú no estudies hija, yo te lo pagaré yo” y vino abajo, ¡pum!” y ahora mi madre, ¿qué? Bueno, estudió y ahora es dentista.

El padre de Alberto anhela una vida laboral estable para su hijo, un anhelo no compartido, pues ambos difieren en el significado que le atribuyen. Esta diferenciación se ancla en el cambio generacional: “la estabilidad parece casi una muerte en vida” (*ibid.*, 2006, p. 91). Esto también tiene que ver con las

posibilidades del contexto socioeconómico y las consiguientes dificultades de acceso al trabajo estable remunerado, mucho más presente para las nuevas generaciones. Alberto pone de manifiesto lo que Vincent de Gaulejac (2008) denomina “la guerra por los lugares”, premiando los discursos autorreferenciales que hacen del individuo su propio referente. En dicha guerra, a veces se ocupan e incluso inventan espacios sociales sin, en numerosas ocasiones, tener en cuenta los orígenes sociales o las condiciones materiales de los sujetos. El trabajo no está en el afuera, sino en un mismo:

Alberto_2: No, a ver.... mi padre y mi madre, a ver, claro, quieren estabilidad, sobre todo. La gente siempre busca estabilidad, siempre te dicen “yo quiero que seas estable”. Mi padre, sobre todo “te buscas un trabajo estable y tal y cual” yo es que no pienso que haya un trabajo estable. El trabajo estable es el mío, el que yo voy a generar. Yo soy quién va a estar ahí todos los días, pam, pam.

Al discurso autorreferencial se le añade un grado de valor cuando se considera que el trabajo autogenerado es una evolución o superación de sí mismo, un ejemplo de los discursos de ‘si quieres, puedes’ que no tienen en cuenta los riesgos que se asumen ni las dificultades invisibilizadas que supone el emprendimiento y sus narrativas para determinados orígenes sociales. Frente a un sueldo mileurista y ‘una vida tranquila’, Héctor prefiere ‘no conformarse con lo que se tiene’. Sin embargo, ‘evolucionar’ puede suponer también estar a la deriva, pues la asunción de los riesgos -en una sociedad desigual- en la búsqueda de la movilidad ascendente produce subjetividades flexibles, que tras un debilitamiento debieran restituirse (*ibid.*, 2006), aunque esto no siempre es posible:

Héctor_2: Mis padres son más...a lo tradicional, de tener una vida normal y tu sueldo de mil y algo al mes y tener una vida tranquila. Yo estoy más con la visión de mi hermano, de que en un futuro...ahora mismo, está intentando montarse algo. Un negocio. No conformarse con lo que se tiene, sino evolucionar.

No son solo los significados culturales en torno a la estabilidad los relevantes, sino que también encontramos diferencias entre generaciones en el acceso a un puesto de trabajo remunerado. Ante un sistema precario, que aboca en altas tasas de desempleo juvenil -con una tasa de desempleo del 30'1% para menores de 25 años a nivel nacional (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2022) y del 28'3% en la Comunitat Valenciana en el segundo trimestre del 2022¹²²-, una de las mayores peripecias es encontrar un trabajo. Una dificultad no tan pronunciada para generaciones anteriores, que desvelan la edad como

¹²² <https://datosmacro.expansion.com/paro-epa/espana-comunidades-autonomas/valencia>

dispositivo de poder para el acceso al mundo laboral, así como las transformaciones históricas y culturales:

Aarón_2: También mi madre se fue de casa con dieci...con veinte años se fue de casa, entonces ella... pretende que yo sea igual. Entonces los tiempos, yo le digo que los tiempos han cambiado, iba a un trabajo y no le gustaba y al siguiente día trabajaba en otra cosa, ahora no es así. Sí, si te pones a buscar, encuentras, pero cuesta. Mi madre empezó a trabajar con 16 años y era ilegal y le cogían en cualquier lao'. Yo ahora voy y me dicen "¿Tienes el título de mecánico?" "No" "Pues no puedes trabajar". ¿Sabes? Espe: Pero entonces, ¿estás diciendo que tu madre está esperando que te independices?

Aarón_2: Sí. Mi madre me repite semana sí, semana no, que me tendría que haber ido ya de casa, que yo tendría que tener ya mi trabajo, mi casa mi... ¿sabes? Y yo le digo "hostia, mamá, si yo no conozco a nadie de mi edad que esté en esa situación". Que digo, vale, habrá gente que sí, pero yo no soy ese caso. Yo no tengo unas buenas notas ni unos buenos estudios como para coger un trabajo ahora yirme de casa. Es que no puedo. Entonces...mi madre no lo entiende dice "es que joder, yo fui capaz, lo hice" entonces...pues bueno, no sé.

La obtención de trabajo -del mejor de los trabajos posibles- es primordial para los progenitores; por tanto, la elección de Pedro y Erik de acceder a la FP de TYMV, no fue bien recibida por sus progenitores, a pesar de que, como veremos más adelante, padres e hijos han compartido la pasión por la mecánica y los coches. Anclados en el anhelo por ascender socialmente, la imposibilidad de no haber estudiado o de tener profesiones poco cualificadas, hacen que deseen para sus hijos otros futuros en cuanto a la producción de existencia material:

Pedro_1: [...] Volví a intentar hacer segundo de bachiller, por fuerza. Por fuerza de mi padre y mi madre, que me lo dejó a los dos meses.

Espe: Vale, yo te iba a decir qué cómo se tomaron tus padres que de repente...

Pedro_1: Uuuuuh, fatal, fatal, FATAL.

En el caso de Erik, es llamativa su aclaración respecto a la educación transmitida por sus progenitores. Ésta no está relacionada con un proyecto parental de diferenciación, no tiene que ver con el deseo perdido de sus progenitores. No obstante, su madre y su padre aspiran a que tenga una trayectoria de movilidad ascendente, pero no a través de la profesión anhelada o fáctica. La educación como fabricación no tiene por qué buscar obtener un reflejo en el espejo de sí mismx, pero sí la consecución de unos ideales o de un proyecto vital idealizado a través de profesiones cualificadas, bien remuneradas y atravesadas histórica y culturalmente por el género y la clase social:

Erik_2: Mi madre lo que querría para mí es que yo tuviera un trabajo bonito. Yo que sé, lo de ser piloto y estar todo el rato viajando, eso a mi madre le fliparía. A mi padre igual... mi padre probablemente lo que más le habría

gustado es que fuese un tipo de ingeniero o algo así. Tampoco nunca me ha dicho, ninguno de los dos me ha dicho que yo sea lo que ellos son ni nada de eso, ¿sabes?

En el caso del itinerario de Luciano, quien estudia la FP de TYMV por insistencia de su madre, la obligatoriedad no es para con la movilidad social ascendente en torno a la clase, sino respecto del mantenimiento del proyecto de género que vincula la construcción de la masculinidad con el contexto de la automoción. En este caso, nos aproximamos a la transformación de los discursos en torno al género entre diferentes generaciones, así como a la hibridación de las masculinidades:

Luciano_1: Lo que te decía es que por no hacer nada o estar en casa tocándome los cojones, mi madre me dijo “métete pa’ mecánico, que eso tiene muchas salidas” y me fue como comiendo la cabeza, ¿sabes? Y al final, pues le hice caso. Pero en verdad, en verdad...yo no quería hacer esto, ¿sabes?

Luciano hubiese preferido estudiar en la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas, la de Hostelería y Turismo o la de Imagen Personal. Quisiéramos destacar que menciona en un primer momento la familia de Actividades Físicas y Deportivas, pero no vuelve a nombrarla a lo largo de la entrevista, centrándose en las otras dos opciones y dando extensos detalles de sus alicientes. Esta única mención está ligada a un intento de performar una determinada masculinidad en el contexto de una entrevista, donde estás dando cuenta de ti mismo, y es en ese relato donde producimos quiénes somos en términos de género. Los dos ciclos que sí le atraen se vinculan, histórica y culturalmente, con lo femenino:

Espe: ¿Piensas que hay algún otro ciclo que te hubiera gustado más?

Luciano: Pues mira...me hubiera gustado deporte o cocina. Se me da muy bien cocinar. En casa, cocino que flipas. En plan, tengo la paciencia, tengo...todo lo que te hace falta para cocinar, yo lo tengo. Tengo la paciencia. En plan, hago las cosas a medida. En eso de cocinar soy muy bueno porque lo calculo todo, ordeno todo primero antes de ponerme...en plan, si son 100 gramos de eso, ya lo dejo preparado mientras hago lo otro, tal y...me organizo y... eso sí se me da bien. Creo que, si me hubiera apuntado en ese módulo, me hubiera ido mejor que en este.

Espe: ¿Piensas hacerlo?

Luciano: No lo sé, porque ahora ya...claro... si no llego a terminar este porque puf, este curso si veo que no me lo saco, me lo pienso dejar. O si no pues...lo tendré que volver a hacer hasta sacármelo, porque mi madre me va a comer la cabeza para sacármelo, aunque yo no quiera.

Parece que Luciano no va a tener más remedio que aprobar el ciclo de Electromecánica de Vehículos Automóviles o, si no, enfrentarse a su madre. A pesar que histórica y culturalmente los estudios de Peluquería y Estética han

sido vinculados a lo femenino y las mujeres*, es un campo de especialización cuya división sexual del trabajo está variando, especialmente debido al aumento de barberías y peluquerías para varones –una moda reciente en el Norte global, pero no en otras partes del mundo–, permitiendo la producción de una masculinidad al servicio de la matriz heterosexual. Su deseo de ser peluquero o barbero reside en ‘dejar guapísimo’ a otros hombres para que ligen más o para que su pareja –mujer– sea más cariñosa con él. El consumo y el cuidado estético queda desvinculado de lo femenino para así quedar relacionado con la producción de un sistema de representación masculino. La barbería representa un espacio donde circulan ideales corporales –y, por tanto, culturales– sobre las masculinidades (Contesini y Nunes, 2019):

Luciano: Si no, otra cosa que me hubiera gustado estudiar, que más o menos yo tengo una idea, es peluquería. Para barbero, de chicos y tal. Se me da muy bien, yo me cuido mucho esas cosas, ¿sabes? En plan... a mí me gusta mucho, las cejas llevarlas hechas, en plan, ahora me las tengo que hacer, que ya se me están saliendo pelillos. [...] Por ejemplo, el pelo cada dos semanas me gusta cortármelo, por ejemplo, yo llevo el pelo largo o no sé, semidegradado, y no soy yo. La estética me gusta mucho. Me gusta mucho. Y en plan...poner a alguien guapo. Yo si fuese peluquero diría “bua, bro, te voy a dejar guapísimo. Tu novia te va a dar 200 besos, bro. Hoy vas a ligar” y aparte, que se me da bien comunicarme con las personas... ¿cómo se dice? Eso que... ¡ah! El trabajo cara al público.

Esta cuestión surge también en la entrevista con Aarón, quien dice que Estética y Peluquería ‘está de moda’ entre los varones, llegando a declarar que hoy día podría llegar a tener una mayor presencia de varones. Estas palabras ejemplifican una de las estrategias de la hibridación de las masculinidades; la adopción estratégica de elementos simbólicos de la femineidad, entrando en ocupaciones asociadas a lo femenino pero sin perder las posibilidades de construcción de la masculinidad al dirigir la actividad y el consumo a los varones (Lupton, 2008). Mediante el culto al cuerpo masculino, se performa y corporaliza una estética determinada que busca la mirada y la relación, naturalizada como complementaria, de femineidades enfatizadas:

Aarón_2: Yo es que soy de mente abierta, entonces no...depende de la mentalidad que tengas, pero, por ejemplo, un tío normalmente si se mete en un Grado Medio de peluquería hace años, ahora ya no tanto, pero hace años sí que le podían llegar a decir “hostia, tío, qué haces ahí”. Eso sí, yo eso sí que lo he escuchado. [...] Es que ahora se ve que se ha puesto de moda que los tíos se metan en peluquería, y ahora hay un montón. Pero antes creo que no. [...] Tú si me preguntas ¿qué género le pondrías al Grado Medio de peluquería? pues no te sé decir. O sea... incluso te diría más tío que tía, eh, pero no sé.

Al preguntarle a Luciano por qué cree que su madre aspira, tan fuertemente, a tener un hijo mecánico, él responde que por una cuestión vinculada al salario pero nos preguntamos si puede estar, a su vez, motivada con una proyección e identidad laboral marcada por el género, pues si bien pareciera que actualmente la Peluquería y Estética es un lugar de producción y reproducción de masculinidades híbridas, años atrás era un espacio para femineidades y masculinidades subordinadas, masculinidades no heteronormativas:

Espe: ¿Le llegaste a verbalizar a tu madre “pues a mí me gusta más estética o cocina...”?

Luciano_1: Sí, pero no entiende. No puedo hablar con ella de esto. Ella cree que tengo que hacer esto, y tengo que hacerlo, ¿sabes? Sin poder decir nada, eso es lo que más me da rabia. Siento impotencia, que pudiendo hacer algo que de verdad me guste y que de verdad voy a sacar provecho, estoy haciendo algo que no me gusta. Y que sí, que voy a tener un título, pero siento que estoy perdiendo el tiempo aquí también. [...] Pienso que si yo hubiera hecho estética yo ya estaría trabajando [...] es que... mecánica...(silencio) mecánica, tío... (silencio).

El proyecto parental modula la producción de existencia, así como avala (o no) determinadas inserciones en la carrera moral dentro del dispositivo pedagógico. En una posición intermedia entre la decepción y la obligación de estudiar en la FP de TYMV encontramos, por ejemplo, a la familia de Marc, que está conforme con su decisión pues le permite aspirar a un trabajo; “mejor eso que nada”. El padre de Bruno consideraba que, una vez finalizada la ESO, era el propio Bruno quien debía tratar de elegir su camino, su rumbo.

Tras las directrices estatales del sistema educativo, aparentemente eres tú quien decide tu propia trayectoria. En contraposición, su madre sí tenía un proyecto claro para él, que consistía en la estrategia de imitación para seguir la estela del padre y convertirse en guardia civil. Bruno intentó cumplir el deseo materno, pero, finalmente, desertó en el intento:

Bruno_2: [...] Y mi padre...mi padre cuando acabé la ESO me dijo “bueno, pues tú ya has hecho lo que tenías que hacer, que es la ESO que es obligao’, y a partir de aquí, ya tú decides lo que quieres hacer y lo que no quieres hacer. Yo te voy a apoyar, pero a partir de aquí pues tú decides, ya puedes hacer lo que tú quieras. O sea que mi padre me dijo que bien, ya está. [...] Pero mi madre, sí que tengo claro que mi madre quiere que sea guardia civil, porque yo desde muy muy pequeño quería ser guardia civil [...] De hecho, yo me metí en Bachillerato para ser guardia civil. Pero como vi que estudiar no era lo mío y no quería estudiar, pues como que...esa opción para mí se ha descartado. [...] Se tienen que juntar muchísimos astros para que yo acabe siendo guardia civil, la verdad.

Espe: Decías que de pequeño pensabas que ibas a ser guardia civil, ¿era por tu padre?

Bruno_E2: Sí, sí.

Como hemos afirmado a través de Richard Sennett, todxs, hasta cierto punto, subvertimos -o desplazamos- la expectativa familiar. Subversión que ha llevado a Alberto y Evaristo a salir de la unidad familiar para irse a vivir al hogar familiar de sus parejas como efecto de conflictos en las relaciones sociales. Evaristo expone que podría vivir en el hogar familiar, pero que hacerlo le genera un malestar que le lleva a la apatía. Alberto cuenta que, tras discutir con su madre y cenar en casa de su pareja con sus padres, éstos fueron quienes le ofrecieron quedarse en el hogar familiar:

Evaristo_2: Sí. Eh...bueno vivía con mis padres y cuando tenía 14 años se separaron y me quedé con mi madre. Pero últimamente...bueno, últimamente no, los dos años que llevo aquí estoy viviendo con mi novia [...]
En plan...ella vive con sus padres, pero... a ver, yo perfectamente me puedo quedar en mi casa, pero como que no estoy a gusto. Y con mi novia estoy...pues estoy muy bien y sus padres me cuidan muy bien y todo y pues cuando acabo de aquí me voy directamente allí con ella y pues si tiene que estudiar o cualquier cosa, nos ayudamos y todo eso.

Espe: Dices que con tu madre en casa no estás tan a gusto.

Evaristo_2: Mmmm no, es que es algo...muy raro. Como que...estoy en casa y pues no sé, me noto como...sin ganas y...encima mi hermano y mi madre pues eh...es un poco feo decirlo, pero son muy pesaos y joder, me agobia. Entonces pues allí estoy más tranquilo y todo.

Hasta ahora, hemos expuesto los proyectos parentales vinculados al género y la clase social. Dichos proyectos están saturados de consejos, anhelos y esperanzas por una vida “mejor”, de aquello que se debería hacer para que vaya bien. En este diálogo generacional, la entrada al mundo social requiere de una transmisión del dispositivo de género, de una transmisión de masculinidad. En esta transmisión, la relación padre-hijo es fundamental (Connell, 2003) produciendo diferentes patrones y formas de posicionarse con respecto a las masculinidades (Marsiglio y Pleck, 2005).

A través de la narrativa de Marc, exponíamos la distribución de tareas entre progenitores, donde se *hacen cosas* con el padre y se *habla y vinculan* con la madre. A continuación, nos centramos en la transmisión de masculinidad en la relación padre -hijo a través del conocimiento de la mecánica y del trabajo manual, así como de la pasión por los coches y la conducción.

12. 3. 1. “Realmente, eso viene por culpa de mi padre”: la mecánica y la automoción como transmisión y herencia de masculinidad

Las figuras de referencia en la familia que corporalizan la masculinidad –como pueden ser padres o tíos, pero no necesariamente inscritos en un cuerpo de varón- establecen, a través de prácticas y discursos, las aspiraciones y los modos de performar las masculinidades que quedan vinculadas a una suerte de

herencia familiar de género (Burkalter, 2018). Los padres tienden a reforzar los patrones prototípicos del dispositivo de género con mayor énfasis, especialmente cuando se relacionan con sus hijos varones, acentuando el proyecto parental de la reproducción (Adams y Coltrane, 2005).

Los chavales aprenden los significados de la masculinidad en el contexto familiar como primer espacio de socialización, siendo la familia la primera organización que constituye un microcosmos de la sociedad en la que vivimos. La mayoría de los entrevistados cuentan cómo se aproximaron al conocimiento de la mecánica a través de sus padres. Una transmisión de uno de los símbolos históricos de la masculinidad -los vehículos y la mecánica-, aun cuando pueda entrar en disputa con el proyecto parental:

Alberto_1: [...] De pequeñito, por ejemplo, a mí mi padre me compró una mini moto [...] Yo creo que al final, no sé, como que me gustaba el mundo del motor y poco a poco me iba metiendo. Yo creo que empecé, cuando yo tenía 15 años a mí me regalaron una moto, la primera moto, por mi cumpleaños y... sobre todo para que tuviera libertad de movimiento, ¿sabes? Y mi madre no quería y mi padre es el que me la regaló [...].

Para Bruno, su padre nunca le enseñó mecánica como tal, sino que acompañaba y miraba cómo éste trabajaba hasta probar a arreglar una moto él solo. En su caso, su aprendizaje se dio a través de la observación e imitación de la figura paterna. Un varón no se adhiere automáticamente a la masculinidad, sino que hay un proceso de transmisión, pausado, vinculado a un objeto concreto, el cual remite a las *sticky masculinities* (Berggren, 2014). A través de una serie de pruebas, demuestra que se ha alcanzado el estatus de masculinidad que se traduce en acabar mereciendo la herramienta que permite arreglar la moto:

Bruno_2: A ver, enseñarme, enseñarme nunca me ha enseñado pero mi padre le gusta desde siempre la mecánica. De hecho, ahora está de mecánico de la guardia civil, pero nunca me ha enseñado. Igual si tenía que hacer algo en el coche o algo en la moto o lo que sea, yo le decía “papá, ¿puedo ir?” y me decía “sí” y yo pues miraba y ya está, ¿sabes? Pero yo, donde realmente me di cuenta que me gustaba la mecánica era preparándome mi moto de 49, ¿sabes? A mí me regalaron una moto de 49 y yo pues... iba a mi padre y le decía “quiero esto” y si se podía y me lo merecía pues se compraba y ya yo me apañaba para ponerlo y me aseguraba que estaba bien y me di cuenta que me gustaba la mecánica.

Esta inscripción en el mundo mediante el contacto, la observación, no solo se produce entre padres e hijos, sino que se extiende a los familiares varones cercanos que hay en la familia. En el caso de Bruno, no solo importa la figura del padre sino también la figura masculina de su tío, así como de sus primos, lo

que permite observar la lógica de reproducción parental en las diversas unidades familiares que se conectan entre sí:

Bruno_2: [...] Mi padre tiene 3 hermanos y el mayor, o sea mi padre es el mediano, y el mayor, que es el único que tiene los hijos, porque el otro no tiene, tiene dos hijos uno de mi edad que es el pequeño y otro mayor que tiene 21 o 22. Ese ahora está trabajando en un desguace de motos mientras que está estudiando magisterio, pero está trabajando en un desguace de motos y siempre se ha preparado sus motos, desde 0, el circuito y todo. Y el otro la moto que tiene se la arregla y se la prepara. [...] Los otros que son igual más de mi edad veo que somos los tres como nuestros padres, mi padre y mi tito son muy muy parecidos también, ¿sabes? Yo pienso que sí, que viene de familia. Seguro, además.

En el caso de Aarón, la decisión de estudiar automoción estuvo mediada no solo por una aproximación previa al conocimiento en el plano del ocio, sino por una aproximación de adscripción familiar, definida por Joaquim Casal (1997) como aquella trayectoria que vincula la transición al mundo laboral con posiciones familiares previas. Este tipo de trayectoria tiene una gran relevancia en los talleres de reparación o servicios. El padrastro de Aarón tiene un taller de automoción y él llegó a abandonar la formación en electromecánica para ponerse directamente a trabajar en el taller. Una decisión que acarreó conflictos en la relación paterno-filial, pues la relación familiar se transformó en una relación mediada por el vínculo laboral.

Este cambio llevó a que, según los intereses bien de la posición capitalista bien de la posición de padre, se jerarquizase el vínculo familiar o el laboral en función de las necesidades de una situación dada. En cualquier caso, el significado de la preeminencia de la relación social la marca la figura que ejerce el poder, el padre. Esto causó confusión sobre todo para Aarón, quien tiene la posición débil tanto en el contexto familiar como laboral. Describimos esta situación como el epítome de la construcción de la masculinidad marginada a través de una transmisión que exige obediencia, cumplir con el mandato social. La relación entre el padrastro de Aarón y Aarón es tal que éste, a pesar de la ambigüedad que le genera sentirse en la posición trabajador o hijo según convenga a los intereses económicos del padre, asume que lo único que puede hacer es acatar con el mandato que le permitirá en un futuro posible dedicarse a la mecánica:

Aarón_2: Yo he estado trabajando en un taller con él, pero yo llegaba un minuto tarde y me decía que me fuera a casa, que no quería que volviera. Me echó del taller muchísimas veces, me despidió. [...] Cuando yo necesitaba dinero, me dijo que no tenía faena para darme y que me buscara otra cosa. Me fui a trabajar al Burger, estuve 6 meses trabajando en el Burger y cuando me dijeron que me iban a subir el sueldo, porque a los 6 meses te suben un euro el sueldo, me dijo mi padre “oye, es que hay muchísima faena en el taller y es que no puedo, ¿podrías venir a ayudarme?” Me dijo 700 al

mes, haciendo 8 horas, que es una mierda, pero bueno bien, le dije que sí, claro, ¿cómo no le voy a ayudar? Me fui al taller. Ningún mes, estuve dos meses, ningún mes me pagó lo que me tenía que pagar y cuando se le acabó la faena, no tuvo en cuenta que yo me había dejado mi trabajo para ayudarle a él. “Ya he sacado la faena, búscate otra cosa.” (ininteligible). Empezó pagando un euro y media la hora, haciendo ocho horas todos los días. Joder, yo decía “tío” me decía “no, es que soy tu padre, tienes que entender que acaba de empezar el taller y digo, “vale, yo eso lo entiendo, si cuando llego un minuto tarde no me echas a casa. Pero si, cuando llego un minuto tarde me dices tienes que verlo como un trabajo normal, no como que soy tu padre, cuando llega final de mes no me digas “es que soy tu padre, no te puedo pagar”. ¿Sabes? Pues nada, esas cosas no las entiende, entonces yo con mi padre no puedo trabajar.

En el seno de una unidad familiar, podemos ver las diferentes masculinidades, y las relaciones entre sí. No es que el padre de Aarón corporalice, en el mundo social, una suerte de versión de la masculinidad hegemónica, pero en el interior de la familia es quien la representa o, al menos, quien representa la masculinidad con la capacidad de ejercer el poder. A pesar del conflicto expuesto anteriormente, la mirada de Aarón hacia su padre continúa siendo de admiración, definiendo a su padre como ‘el mejor mecánico que conoce’, destacando de nuevo la relevancia de la figura masculina en la vida de estos jóvenes:

Aarón_2: Mi padre lleva 20 años trabajando como mecánico, y es el mejor mecánico que yo conozco, y no porque sea mi padre, sino porque he visto muchos, he ido a trabajar a sitios con él y trabaja muy bien, es muy bueno y todo el mundo me lo ha dicho.

En otros casos, los padres no han transmitido el conocimiento de la reparación de automóviles, pero sí el hacer tareas manuales que, posteriormente, les han servido en el taller de la FP, unas tareas también circunscritas a la masculinidad marginada y a los espacios industriales como contextos arquetípicamente producidos por los hombres:

Xavier_1: [...] Bueno, a ver, mi padre lo que te digo, que tenga que ver con la mecánica y todo eso, no sabe, pero a lo mejor un mecanizado y cosas también secundarias de cosas de mecánica sí que a lo mejor me puede enseñar, porque se ha dedicado a eso toda su vida. Bueno, se dedica a eso, entonces...mecanizado me refiero a lo que es soldar, taladro, cerrajería, cortar...todo eso sí me puede enseñar.

La cultura automovilística es también una herencia familiar, especialmente en lo que respecta a la conducción y el disfrute de la velocidad en el coche. Unas prácticas sociales de riesgo que ejemplifican la economía afectiva que producen los automóviles y que explican las altas tasas de siniestralidad vial, pero también el placer que determinados sujetos sienten al conducir un automóvil. Tanto la conducción como el disfrute de los riesgos al volante son una forma de

transmisión de masculinidad entre generaciones que es experimentada, en el caso de Alex, desde que era pequeño en el asiento del copiloto. Una asunción de riesgos que no solo ponen en riesgo a uno mismo, sino al resto de personas, si bien pareciera que Alex no es consciente de ello, pues conducir rápido es la contrapartida necesaria de la pulsión de vida; es la pulsión de muerte (Freud, 2020). Una cuestión que nos recuerda, como hemos expuesto en el marco teórico, que nuestros cuerpos no son únicamente nuestros y que están a expensas de otros:

Espe: Vale. ¿Por qué decidiste estudiar esta FP?

Alex_1: Realmente, porque me gustan los coches, de verdad, me atraen y me gustan desde pequeño. Realmente, eso viene por culpa de mi padre, porque es que mi padre, cuando era joven (se ríe) y yo iba de copiloto, pfff... como siempre él ha sido padre de joven y uff le encantaba correr. Y a mí, la adrenalina, buah, es lo único que me mantiene entero y vivo. De hecho (se ríe) hoy viniendo (se ríe) si me para la policía...buah...

Esta transmisión del conocimiento y de la cultura automovilística, que aquí ha sido analizada como una estrategia de imitación del proyecto parental, es leída por Alex como independiente del sexo o género, afirmando que, posiblemente, las mujeres* que estudian esta FP es porque sus padres les han transmitido el deseo y la pasión por este conocimiento desde pequeñas¹²³. Para él, la transmisión del conocimiento de la mecánica es independiente de género, pero dependiente del proyecto parental, de qué conocimientos se consideran valiosos en el entorno familiar y durante la infancia:

Alex_1: Sí, en primero también hay [una mujer* estudiando la FP]. Me parece bien, porque si de verdad les gusta, igual son chicas que han crecido toooda su infancia con su padre que igual entiende de coches, entonces igual han estado mirando eso y pues eso les apasiona hacerlo, ¿sabes? Y, pues es un poco de todo. Como el chaval que crece de fútbol, pues de mayor su sueño va a ser futbolista, y eso nadie se lo va a poder quitar.

En esta misma línea discursiva, Luciano sostiene que se ha criado alejado del conocimiento de la mecánica, hecho que impacta en su vinculación con el mismo. Recordemos que Luciano, además, no tiene interés en estudiar mecánica, pero es su madre quien considera que debe hacer una profesión que le permita ingresar en el mundo laboral de manera adecuada:

¹²³ Un trabajo de investigación previo, "Mujeres* mecánicas: un análisis feminista de las relaciones de género y sus efectos en la Formación Profesional de Transporte y Mantenimiento de Vehículos en València" (Trabajo Final del Máster de Dones, Gènere i Ciutadania, especialidad Teoría, Crítica y Cultura por la Universitat de Barcelona, tutorizado por Enrico Mora Malo), apoya las palabras de Álex, si bien cuando las mujeres* deciden acceder a la formación reglada de la FP de TYMV es cuando surgen los conflictos con la figura paterna.

Luciano_1: También te digo, el entorno donde se han creao', ellos se han creao' en un entorno en el que sus padres hacían esas cosas, en plan de mecánica y cosas así, han crecido con esto, yo no he crecido con eso. Yo he crecido pues estando en la calle, como mucho arreglando mi bici, pues eso sí que hacía, pero lo que es aprender sobre coches desde pequeño, que me crean en ese entorno, eso ya no. Uffff.

Nuestra posición sostiene que los chavales no son meros imitadores de sus referentes masculinos (Stahl y Baars, 2016) ni productos de sus progenitores, pues como sostenemos a lo largo de todo este trabajo, se agencian de los procesos de generización. No obstante, a pesar de la capacidad de agencia, de la construcción activa en la performatividad de género y las masculinidades, no podemos olvidar que estos discursos permiten entender la imposibilidad de persistencia sin normas de reconocimiento, que explicábamos a través de la teoría de Judith Butler. Recordando que esta autora nos advierte que el género distribuye y selecciona a los sujetos en función de normas reguladoras a través del binarismo del sexo y el género que, como dispositivo de poder patriarcal, comienza a materializarse cuando el 'bebé' pasa a ser 'niño' o 'niña', una enunciación que al ser reiterada nos permite entender las diferencias en las relaciones y vinculaciones entre hermanxs.

12. 4. “Me gusta que haga lo que quiera, pero le digo lo que se va encontrar el día de mañana”: clasificación y distribución de las normas de género: diferencias entre hermanxs

Decíamos que el Dr. Frankenstein, como metáfora educativa, entiende el proyecto de educar como uno de fabricación a imagen y semejanza o según anhelos y deseos. Esto puede tener varias 'obras' posibles; varixs hijxs a lxs que se pretende modelar y modular bajo expectativas atravesadas por el género. Un ejemplo de la distribución diferenciada de bienes materiales y simbólicos en tanto que significantes de género, podemos encontrarlo en la diferencia que se observa en las posiciones que ocupan lxs hermanxs y qué es considerado legítimo para cada unx de ellxs.

Podemos ejemplificar esta cuestión a través de la distinción entre la vinculación con los estudios que tienen estos chavales y la de sus hermanas, una distinción que produce y reproduce el arquetipo que los varones, al performar una determinada masculinidad, tienen una menor vinculación cognitiva con los estudios si son comparados con las mujeres, las cuales están asociadas a una mayor implicación¹²⁴. Esta distinción permite aproximarnos al análisis de los

¹²⁴ Estos argumentos son refutados en el contexto de la FP en Abiétar, Míriam., Bernard, Joan Carles., Córdoba, Ana., Giménez, Elena., Meri, Esperanza y Navas, Almudena A. (p.p). Factores diferenciales en los itinerarios en Formación Profesional: un estudio longitudinal. *Revista de Educación*.

ideales y arquetipos de género que permiten entender la indisciplina como práctica masculina. Una argumentación que no queremos desatender, ya que ha servido para la promoción de discursos neopatriarcales que sostienen que los verdaderos afectados por el patriarcado son los varones, pues tienen peores resultados académicos (Connell, 2001).

Consideramos que esta distinción posibilita el estudio de cómo el género atraviesa el *currículum*, pero también las construcciones del estudiante varón como rebelde, proactivo con respecto a la organización escolar, y la construcción de la posición de estudiante mujer* como pasiva, disciplinada con respecto a la organización escolar, ambas construcciones productivas para el capitalismo patriarcal. Esta distinción es naturalizada en las expectativas del profesorado y termina por generar diferenciaciones en la producción de identidades pedagógicas (Jones y Myhill, 2004). Este es el caso de Bruno y Oliver:

Bruno_2: Mi hermana...yo la considero buena estudiante y la diferencia que yo veo entre mi hermana y yo es que los dos llegamos a casa, pero ella se mete en la habitación y se pone a repasar lo que ha dado, si tiene que hacer deberes los hace, si tiene que estudiar, estudia, pero yo llego a casa y me pongo con el móvil o me voy por ahí y tal. Si yo, por ejemplo, mañana tengo que entregar un deber pues yo...lo alargo, lo alargo y mañana por la mañana, antes de irme, hago ese deber. Ella no, ella cuando llega a casa hace el deber y ya lo tiene hecho.

Esta distinción, que termina configurándose como una estrategia de comparación entre hermanxs, supuso para Oliver un desgaste emocional, que más adelante, confesará que llegó a rozar la depresión. Un estado emocional que Bifo (2016) sostiene que emerge cuando el sujeto es consciente de que no puede aguantar la tensión de la competencia; el objeto donde está depositando sus motivaciones no puede ser alcanzado, generando un desajuste:

Espe: En aquella época, ¿estabas bien en el colegio?

Oliver_2: No, qué va. Y en casa, tampoco. Porque mi hermana siempre ha sido la que aprobaba todo y yo era el inútil.

Espe: ¿Tienes una hermana mayor?

Oliver_2: No, tiene mi misma edad, lo que pasa es que como repetí primero ella iba un curso por delante. “Ah, tu hermana saca muy buenas y tú...” sí que es verdad que un poco tonto era, ¿no? Porque no estudiaba. Ahora lo pienso y digo “no me habría costado mucho estudiar” pero bueno.

Género y edad estructuran la vinculación y la forma que toma la relación social. En este caso, la relación entre hermano y hermana está vehiculada por la diferenciación entre las posiciones sociales, destacando en su discurso la violencia que pueden llegar a sufrir las mujeres* en los espacios públicos. No podemos obviar la violencia simbólica y material que acontece en las calles, en

especial durante la noche, pues recordamos que la violencia es leída como la constitución de la sociedad y sus fronteras, sus límites que controlan y disciplinan los sujetos, los géneros (Rodó y Estivill, 2016).

Víctor construye la posición de género de su hermana a través del potencial de víctima de violencia, teniendo que protegerla. Es cierto que, por un lado, expone que quiere que su hermana pueda llegar a hacer lo mismo que ha hecho él, transmitiendo un discurso igualitario entre hombres y mujeres, si bien al centrarse discursivamente en los peligros –que recordamos, no negamos– puede ser un arma de doble filo, puesto que el miedo puede llegar a paralizar, puede llegar a impedir otras posiciones sociales para las mujeres* desligadas de los riesgos. No solo ejemplifica la reificación de las posiciones agresor-víctima que desarrollábamos a través de Wendy Brown, sino que además vincula la posición del agresor, no con un orden social patriarcal o unas relaciones de poder, sino con la categorización de “loco”, vinculando la salud mental y los malestares con la agresividad y la violencia:

Víctor_1: [...] A mí me gusta que haga lo que quiera, pero le digo lo que se va encontrar el día de mañana, ¿sabes? Los peligros que hay por la calle hoy en día. Yo, lo que más quiero, es que disfrute como yo he disfrutado y como me han dejado mis padres, pero con cuidado. Porque tal y como están los locos hoy en día...yo tengo miedo, en sí.

Espe: ¿Y qué le dices para evitar todo eso?

Víctor_1: Mmm...pues que...que tenga cuidao', que beba si quiere, porque yo también he bebido, pero con precaución. Que no beba de ninguna persona. Que yo la llevo y la recojo, aunque tenga 50 años.

A través de Aarón, analizamos que el proyecto parental, la forma de educar y criar, está mediado por el dispositivo de género y sus expectativas, relacionadas también con los afectos y la expresión de emociones. Uno de los aspectos que se resalta aquí es que lo emocional no es relevante en la educación de la masculinidad, pero sí en la educación de la femineidad. En definitiva, en la unidad familiar el eje de *Cathexis* del modelo de Raewyn Connell es aquel que vehicula principalmente las posiciones sociales:

Aarón_2: Yo he notado, toda mi vida, mi hermana nació cuando yo tenía 7 años, ¿vale? Yo he notado, desde que nació mi hermana, que ella sí que es hija de Ferrán, del marido de mi madre, yo noté mucha diferencia. Noté como el trato muy distinto, entonces...ejemplos como yo me iba a jugar con mi hermana, o sea, obligado porque a mí no me apetecía jugar con ella, jugaba a muñecas y tal y a mí no me gustaba. Yo iba obligado para entretenerla un rato, y a lo mejor ella se cabreaba, me pegaba una patada en la espinilla, que a mí me dolía que flipas y se iba llorando encima, a buscar a mis padres a decirles que había sido yo quien le había pegado a ella. Cuando yo iba y les explicaba, la creían a ella y yo decía “joder, es que aparte de haberme llevado una patada me castigáis”. Luego, la forma que tuvieron mis padres de castigo fue copiar. A mí me ponían a copiar. Para ellos, prácticamente o

la sensación que me daba a mí es que prácticamente todo lo que hago o, incluso ahora todo lo que hago y todo lo que he hecho está mal. Todo. No hay...mi madre, yo no recuerdo una sola vez que mi madre me haya dado la enhorabuena por algo o me haya dicho “qué bien lo has hecho”. Nunca, nunca, nunca. Todo ha sido...cuando me ha mandado algo y he acabado “te ha faltado esto, es que no lo haces con ganas, es que...” Sin embargo, a mi hermana no. Entonces veo muchas diferencias.

En contraposición, Luciano echa de menos que su hermana mayor viva en la casa familiar, pues era su confidente. Luciano y su hermana establecían una relación vehiculada no por la protección –como en el caso Víctor- sino por la escucha. Luciano con su hermana se mostraba vulnerable, le contaba los obstáculos del día a día, se expresaba emocionalmente. Ahora que su hermana no está cerca físicamente, Luciano opta por una estrategia de aislamiento, basada en no compartir sus emociones, produciéndole ansiedad. bell hooks (2021, p. 58) sostiene que los chicos aprenden a esconder su tristeza: “cerrarse emocionalmente es la mejor defensa cuando se debe negar el deseo de conexión”. Dicho por Xavier Cela (2020), una forma principal de negar el malestar es a partir del silencio, gestionando la emoción únicamente a través de la dimensión individual:

Luciano_1: [...] En plan de hablar mis movidas o me las guardo para mí o si no a mi hermana. Pero como ya no estoy con mi hermana ni nada, pues me las guardo pa’ mí [...] Me da sobrecarga...en plan... sufro de ansiedad y muchas cosas. ¿Sabes? Y en plan...el instituto... son situaciones que no lo puedo llevar bien, muchas veces.

Espe: Ya... ¿por qué ya no acudes a tu hermana? ¿Por qué no convívís?

Luciano_1: Sí, porque ya no está ahí y esas cosas pues no me gusta contarlas ni nada. Y pues...no se lo cuento a nadie.

En el caso de quienes tienen hermanos -y no hermanas-, opera en dicha relación social los códigos de la masculinidad y el mandato masculino. Hugo critica la masculinidad de su hermano al estar vinculada con una performatividad hipérbolica que se corporaliza a través del cuerpo y el culto al deporte. Éste, como práctica masculinizante, combina poder, simbolización y economías afectivas como vías que permiten aproximarse a los ideales corporales de la masculinidad hegemónica a través del dispositivo de consumo y capitalización de los cuerpos. A su vez, el deporte es uno de los elementos para la segregación y selección de género en los centros educativos (Connell, 2001):

Hugo_1: Y el chaval, aparte tiene un año y medio menos que yo, pero me saca 6 cm y 10 kilos. El chaval hace ejercicio, está fuerte y, claro, al final, cuando eres pequeño y aún no has madurado del todo, cuando ves ese cambio físico en ti, acabas ganando una sobre confianza. Yo lo veo así, que a menos que sepas lidiar con eso...es como lo típico los deportistas del instituto, que se creen ahí...y yo, lo único que veo es que has ganado una

masa muscular sobre medida y al verte más fuerte, te crees que eres superior a alguien, en algunas ocasiones.

En contraposición a esta relación, basada, sobre todo, en la competitividad, está la relación de Erik y su hermano, cuyo vínculo se basa en una relación fraternal. A través de su discurso, podemos analizar cómo los referentes masculinos son importantes para la producción y reproducción de la lógica de la masculinidad:

Erik_2: Mi hermanastro es como mi hermano, en verdad, y me llevo súper bien con él y estoy todo el día con él, entonces estoy casi siempre en casa de mi madre. [...] Veo en él muchas cosas que...o sea me veo como a mí hace dos años. Pero él es como...me lo veo como yo hace un año o algo así, no sé. [...] Vivir juntos es como una ventaja porque en plan cada uno tiene su habitación y todo eso, pero de normal dormimos juntos en la misma habitación, nos quedamos hablando hasta las tantas tooodos los días y...y eso. Dormimos en la misma habitación y eso de normal.

En un mismo sentido, Iker transmite a su hermano pequeño códigos de masculinidad a través de una vinculación próxima que se asemeja al proyecto del Dr. Frankenstein y al proyecto parental explicado anteriormente. El vínculo se establece a través de la transmisión y de la expectativa de superación, a través de una suerte de fantasía freudiana de poder ejercer la posición del padre, donde de nuevo la estructuración de edad sirve como eje para normalizar la inteligibilidad de las conductas y prácticas de los hermanos. Además, volvemos a analizar cómo en los regímenes de género familiares las posiciones con respecto al género suelen diferir de la performativizada en el resto de regímenes:

Iker_2: Yo le cambiaba los pañales y lo típico (se ríe) de todo, de todo. Y todo lo que él sabe, por lo menos de inglés y tal, lo sabe gracias a mí, tema deporte también, o sea...yo le he enseñado muchas cosas (se ríe) yo de él sí que espero que sea mejor que yo, si puede ser. Por lo menos, yo ahora confío en él, es niño es todavía chiquillo y tal, pero muy bien.

Espe: ¿Qué tipo de cosas haces con él?

Iker_2: ¿Con él? Fffua, de todo, de todo. Yo que sé, coger la bici y decir “vamos a la montaña y volvemos” o llevarlo en moto de ruta a la montaña. No siempre he podido porque no siempre ha tenido la edad de ahora, pero...él también es movidito. ¿Qué cosas he hecho? Pues de todo, todo lo que podría haber hecho hasta ahora. Un poquito más cuando tenga coche nos vamos de acampada, él nunca ha estado de acampada y yo he estado de acampada con mi padre y sé lo que es y tal. Enseñarle cosas, me gusta enseñarle cosas.

La posición más alejada con respecto a su familia la encontramos en el discurso de César, quien desea desvincularse de sus hermanas y hermanos, romper toda equivalencia o comparativa. De los chavales, es quien anhela más fuertemente que el espectro familiar deje de caminar junto a él, pues sus dos hermanas y su hermano “son todos problemáticos”. Un adjetivo que utiliza porque han causado situaciones dentro del núcleo familiar que han supuesto un gasto

económico difícil de asumir con el sueldo de su padre, pues recordamos que esta unidad familiar se sustenta a través del modelo del ganador de pan.

Unas situaciones que están mediadas por el género. En el caso de sus hermanas, surge el conflicto a raíz de embarazos y de la dificultad material al haber nuevas personas en la unidad familiar. En el caso de su hermano, las dificultades presentadas son también de carácter económico pues a raíz de pelarse con un chaval perdió el juicio, teniendo que indemnizarlo. César también tiene para sí mismo expectativas de movilidad social y es que ¿a quién le gusta caer o a estar a expensas de una mayor precariedad social? Por eso, continua sus estudios más allá de la ESO, acudiendo a la FP de TYMV.

César_2: Porque mis hermanas...bueno, en sí mis hermanos son todos problemáticos, yo creo que soy la persona más normal de mi casa, hermano. Porque mi hermana, la que está fuera, la que te he dicho que tiene dos hijas pide siempre mucho dinero porque no se gestiona, la otra en su momento igual y daba mucho por culo, y sigue dando por culo a mis padres, mi hermano no para...es que es muy tonto, tío. Mi hermano tuvo una pelea hace un tiempo con un chaval, le hizo siete puntos en la cara, perdió el juicio y tiene que pagar 8.000 euros, ¿sabes? Y pues bueno, estuvimos pasando por un bache, pero lo sobrellevamos como podemos. Entonces... veo todo eso y pienso que el más normal soy yo. Además, mi hermano no estudia, es menor que yo, ha terminado la ESO y no quiere estudiar, quiere ir a trabajar a la obra con mi padre. Yo, sin embargo, tengo otras metas. Yo quiero seguir estudiando, aspiro a más, no aspiro a ser un albañil, ¿sabes? Quiero aspirar a ser algo más, ¿sabes?

Con este bloque de análisis, analizamos cómo la familia como institución es un fantasma que acecha y al que no podemos “dejar ir”, pues nos produce como sujetos a pesar de los malestares que pueda originar. A continuación, desarrollamos el recorrido escolar de estos jóvenes; un recorrido fantasmagórico con efectos materiales y subjetivos que permea en el presente, insertando en una carrera moral específica, y proyectando hacia un futuro que no pocas veces pareciera estar escondido entre las sombras.

**LOS FANTASMAS EDUCATIVOS DE LOS
ITINERARIOS DE LOS CHAVALES DEL IES MERCURY**

**CAPÍTULO
13**

En este bloque analítico estudiamos la singladura, el itinerario recorrido, que ha llevado a que los chavales se encuentren en la FP de TYMV en el IES Mercury. Un recorrido a caballo entre la distribución y selección de identidades pedagógicas propias de los contextos educativos y entre las elecciones de los chavales pues: “lo que es dado se reforma, se refuerza y se aplica a nuevos fines” (Willis, 2017, p. 15) en la acción social:

experiencias, relaciones y conjuntos de tipos sistemáticos de relaciones que no solo establecen un conjunto de “elecciones” y “decisiones” concretas en momentos concretos, sino que también estructuran de manera real y experimental la forma en que se realizan y definen en primer lugar estas “elecciones” (*ibid.*, 2017, p. 14).

Estos itinerarios presentan una heterogeneidad de posibilidades donde entran en juego las constricciones sociales, así como las elecciones racionales –en tanto agencia de los chavales–, que pueden pronosticar rupturas o continuidades (Casal *et al.*, 2006). Sus narrativas nos permiten identificar elementos de desigualdad social que ponen en marcha a través de dispositivos de control social que permiten la producción y reproducción de jerarquías, centrándonos en aquellas que remiten a la estructuración de género y clase social. Ambas, se componen de elementos verticales –continuidad o desafiliación escolar– y horizontales –selección y posicionamiento de sujetos en distintas modalidades educativas– (Solís, 2014).

La producción de existencia en los itinerarios de estos jóvenes está constreñida por condiciones no elegidas, pero a su vez, por posibilidades de acción –que, recordamos, también son posibles a través de prácticas silentes– y de reconstrucción de significados. En este sentido, estas posibilidades de acción: “*can only be exercised if there is [...] a material condition that enters into the act that it makes possible*”¹²⁵ (Butler, 2016, p. 3).

Bajo esta idea, en el IES Mercury las chicas son quienes tienden a terminar la formación en Administración y Gestión y los chicos son quienes tienden a finalizar la formación en TYMV. Los chicos son quienes abandonan la formación en Administración y Gestión y las chicas son quienes tienden a abandonar la formación en TYMV. Este dato nos lleva a pensar cómo los sujetos son conscientes de los requerimientos organizaciones según el género y sobre cómo desplazar o subvertir las normas de género puede acarrear castigos, materiales y simbólicos.

Como decíamos en el marco teórico, el dispositivo de género hace que los sujetos se gobiernen también a sí mismos: ¿soy suficientemente masculino si

¹²⁵ Sólo puede ejercerse si existe [...] una condición material que entre en el acto que la haga posible (traducción propia).

estoy en la FP de Administración y Gestión?, ¿soy suficientemente femenina si estoy en la FP de TYMV? Hasta cierto punto, podemos decidir si, en un contexto y relación social determinado, reificamos las normas sociales de género o si las desplazamos o subvertimos.

Lo que vamos a describir es cómo cada uno de los actos que dan cuenta del agenciamiento de la producción de masculinidad, en tanto producción activa, deviene de un proceso de institucionalización (Mora, 2015). Sin embargo, emerge en la narrativa como responsabilidad, como una suerte de voluntarismo mágico por el que los chavales son dueños de su destino. Si la masculinidad es una construcción colectiva, el proceso de escolarización se desvela como un terreno donde se gesta la formación de dicha posición social, así como la producción de existencia tanto subjetiva como material.

En sus itinerarios previos, en contraposición a cómo describen su paso por la FP de TYMV, realizan una relectura del pasado donde dan cuenta de forma similar a la evaluación que podría llevar a cabo el profesorado. Al haber encontrado en la FP un contexto formativo que permite la representación, a través de compartir un estigma, aprenden y adquieren las normas que dicho contexto requiere –dejan de hacer bromas, y se ‘centran’, por poner unos ejemplos-.

Para una mayor claridad en la exposición, ordenamos el análisis en función de la etapa educativa. En un primer apartado, analizamos el itinerario de los jóvenes en la etapa obligatoria, centrándonos sobre todo en la ESO. En la segunda sección, estudiamos aquellos itinerarios que previamente a la FP de TYMV han transitado por otras formaciones postobligatorias –concretamente, otras familias profesionales de FP y Bachillerato-.

13. 1. “El sistema educativo tal y como es...muy bien no te lo vas a pasar”: las etapas educativas obligatorias¹²⁶

Abordamos la trayectoria de los chavales partiendo de la ESO puesto que la etapa de la Educación Primaria no ha sido planteada en las entrevistas por economía de investigación. Sin embargo, somos conscientes de la importancia de esta etapa educativa para la transmisión y el control de las normas de género, así como para su performatividad a través de la segregación y la división de los

¹²⁶ Algunas de las ideas expuestas en este apartado, específicamente aquellas que remiten a la vinculación escolar han sido parcialmente publicadas en Navas, Almudena A., Abiétar, Míriam., Bernard i García, Joan Carles., Córdoba, Ana I., Giménez, Elena., Meri, Esperanza y Quintana, Elena. (2021). Implicación del estudiantado en Formación Profesional: análisis diferencial en la provincia de Valencia. *Revista de Educación* (394), 189-213.

espacios, el *curriculum*, las tareas o las emociones, entre otras cuestiones (Thorne, 1993).

Carlos sufrió acoso escolar durante la Educación Primaria por parte de compañerxs por su corporalización racializada. Su masculinidad responde al patrón de masculinidad marginada establecido por Raewyn Connell, en este caso mediada no solo por la clase social sino, también por la racialización que llevó a sufrir violencias en el contexto escolar que cesaron al enfrentarse con más violencia, siendo esta respuesta consejo del propio padre. No parece, aparentemente, que hubiese ningún tipo de intervención por parte ni de la organización escolar ni de ningún adulto. Este silencio es un ejemplo de la violencia sistémica:

Carlos_1: [...] A ver yo de pequeño, sobre segundo de primaria o así yo no pegaba ni nada, y me hacían *bullying* por el racismo. Hasta que mi padre un día me dijo...y mi padre no sabía lo del *bullying*, ¿eh? “La próxima vez que alguien te diga eso, le pegas” entonces empecé a pegar. Cogieron ya... o sea, que ya pararon, en seco: “este ya está reaccionando, entonces paramos”. No duró ni menos de un año.

De manera espontánea, Oliver también habló en la entrevista de su itinerario por la etapa de Educación Primaria, desvelando las desigualdades sociales que, en su caso, se vinculan por la posición de clase social, afectando al acceso de la sanidad y la salud. Repetir un curso escolar porque ningún adultx ni del centro ni de la familia ha detectado su necesidad de llevar gafas, presuponiendo una necesidad de un Plan de Actuación Personalizado (en adelante, PAP), pone de manifiesto que aquella población con mayor privación material y simbólica de recursos tiene mayor riesgo de padecer desigualdad en salud en tanto oportunidades y acceso a las organizaciones sanitarias (Borrell *et al.*, 2004):

Oliver_2: Yo repetí cuarto de primaria, pero en parte porque necesitaba gafas y no se habían dado mucha cuenta.

Espe: Ah, ostras, ¿y no veías la pizarra?

Oliver_2: Claro. De hecho, yo para leer me llevaron un tiempo a...especial, por así decirlo. ¿Qué pasaba? Que yo me acercaba mucho la hoja y leía como que muy lento. Me tuvieron que volver a enseñar, por así decirlo. No veía mucho. [...] Tengo cuatro de astigmatismo y cinco de hipermetropía. Antes tenía cinco de cada.

El cambio de etapa educativa, entre la primaria y la secundaria, representó para Iker una fuerte demanda en términos de rendimiento académico. También pueden darse otro tipo de cambios, como de organización, de compañerxs o de profesorado, entre otros (Rodríguez, 2018). En cualquier caso, a nivel académico cognitivo el esfuerzo a realizar es considerablemente mayor, generando una conciencia de sí que tensiona ante el esfuerzo demandado:

Iker_2: Sí, repetí segundo de la eso en IES2. Repetí... uffff... es que el salto de primaria a la ESO es... difícil. El primero...por lo menos el primer año, lo notas, pero no tanto, el segundo ya ahí sí que dices “vale” (se ríe) [...] hemos cambiado (se ríe) [...] En primaria te pones a hacer deberes y con que saques un 5 o un 6, ya está. Te lo dan casi regalado. La ESO ya claro, cambia todo. Pasar de ESO...difícil.

La mayoría de los chavales han asistido a organizaciones públicas, por eso destaca el caso de Erik, quien realizó sus estudios en un colegio privado bilingüe. A su parecer, no aprendió tanto inglés como cabría esperar - para él las competencias en inglés las ha adquirido a través de vídeos sobre aeronáutica y automóviles-, si bien esta organización le permitió viajar a Inglaterra de intercambio en primero de la ESO. La enseñanza privada en el Estado español ha sido históricamente la opción escogida por las clases altas y medias-altas, asegurando su reproducción social a través de su carácter selectivo en la admisión del estudiantado, homogeneizando un perfil social en cuanto a posición de clase y diversidad cultural (Bonal, 2002):

Erik_2: [...] Además, se ahorran la pasta del colegio privado, así que... [...] Creo que costaba 400 y pico al mes o algo así. No es de los más caros, yo sé que hay de 900 y 1.000. Aun así, es una pasta. Yo luego dije “¡¡madre mía!!” A ver, no me arrepiento de estar ahí, pero...solamente por la gente que conocí y tal, pero si no hubiera estado todos estos años aquí...
Espe: Ya. Yo sí que tenía entendido que el Colegio1 era colegio bilingüe, pero has dicho que aprendiste el inglés en otro lado.
Erik_2: En plan...como que en primero de la ESO estuve en...bueno era un viaje de estos de estos de intercambio y me fui a Manchester, pero en el colegio en sí no aprendí nada.

Responder a la pregunta “¿A qué colegio/instituto vas?” supone la colocación, o aspiración, de posicionarse con respecto a la clase social, de la que derivan oportunidades y limitaciones. Mientras Erik disfrutaba de estar una semana de intercambio en un contexto anglosajón, de una educación privada y bilingüe, el contexto organizacional y las relaciones sociales de Bruno y Alex en un instituto de titularidad pública dibujan un escenario muy diferente. Con esto, no pretendemos menospreciar o criminalizar la educación pública, pues la violencia es independiente de la clase social¹²⁷, sino mostrar cómo los centros escolares han servido, históricamente, para la producción y reproducción de las clases sociales, una argumentación sostenida por una gran cantidad de autorxs dentro de la Sociología de la Educación:

¹²⁷ Un botón de muestra lo encontramos en los insultos machistas en el Colegio Mayor masculino Elías Ahúja en el año 2022. Para más información, se puede consultar: <https://elpais.com/sociedad/2022-10-06/putas-salid-de-vuestras-madrigueras-el-grito-machista-de-miembros-de-un-colegio-mayor-masculino-en-madrid.html>

Bruno_2: [...] Desde que me fui del colegio al instituto empecé ya ahí la ESO y el primer año de bachiller. Pfff a ver, es que es un instituto muy ¿cómo decirte? Como muy limitado para muchas cosas. Me refiero, es un instituto muy muy muy viejo, las instalaciones son muy viejas, los profesores...ahora este año ya han cambiado, porque aún tengo amigos que siguen ahí y tal, pero son... la gran mayoría habrían dado a padres de amigos míos, ¿sabes? O sea, imagínate. Es un instituto que hay muy mala gente, por decirlo así y...es un instituto que si no tienes las cosas claras desde casa te vas por el mal camino enseguida. Y...pero yo en verdad estuve bien. Al final intenté hacerme conocido de todo el mundo, por así decirlo, pero saber elegir los amigos que eso es...llevarme bien contigo, pero a la hora de la verdad saber con quién sí y con quién no.

A través de las palabras de Bruno, vemos cómo diferentes organizaciones –la escolar, la familiar y el grupo de pares- se entremezclan, a veces con patrones y normas sociales diferenciadas, siendo los chavales quienes deciden cuándo, dónde y con quién se juntan, así como qué patrones de género tratan de performativizar, siendo esto una muestra de cómo el género, las masculinidades, son camaleónicas. Mientras Bruno se distanciaba de sus compañerxs porque “tenía las cosas claras desde casa”, hoy Alex se alegra de haber roto la relación con sus compañerxs de la ESO, definiéndolos como “un caos”. Alex recuerda cómo se divertía durante la ESO, pero con perspectiva es consciente de los cambios y procesos que ha experimentado desde entonces. Unos cambios inherentes a la vida humana, si bien en muchas ocasiones hasta pasado el tiempo no podemos discernir qué ha supuesto dicha elección.

La otra cara de la moneda de la diversión es presenciar una pelea física entre dos chavales, cuya disputa es la conquista de un cuerpo feminizado, y que lleva hasta el apuñalamiento. La agresión y la violencia es leída aquí como un ejemplo de la violencia subjetiva que ha de ser leída como sistémica. Este acto es una estrategia del establecimiento de poder entre los dos varones, pero también con respecto a la chica. A través del ataque se instaura el mensaje de a quién le pertenece la chica. Así es como la violencia subjetiva se convierte en sistémica, siendo un ejemplo de cómo las mujeres* pasan a ser leídas como un objeto en el sistema capitalista patriarcal y dianas de la pedagogía de la crueldad (Segato, 2003).

En el caso de Alex destaca la importancia del grupo de pares y de la colectividad en la performatividad del género y la masculinidad (Connell, 2001):

Alex_1: [...] Yo creo que, si me quedaba ahí, yo creo que...ha sido uno de mis cambios, por decirlo así, de mi vida, mejores hechos. Ahora que lo pienso, ¿sabes? Yo creo que si me quedaba y me seguía juntando con la gente que me juntaba...acabaría, vamos... (silencio). [...] Perdido por la vida, como se dice. No sabría qué hacer, directamente y eso (se ríe) [...] A ellos los definiría (silencio) en sí... a ver, no son malos chavales eh, pero los definiría

como un desastre [...] Por ver vida, no me...no me quejo, porque he visto mucho, la verdad. He visto cosas muy buenas y cosas muy malas.

Espe: ¿Cómo qué?

Alex_1: Bueno...la verdad es que pasármelo bien, diversión. La verdad que diversión. Y por muy malo...pufff...(silencio) como...ver a alguien apuñalar a otro, por una chica en realidad.

Retomando la economía afectiva que genera bienestar en los chavales, Alex cuenta situaciones donde la vinculación con sus compañerxs es fundamental. Bruno señala que, tal y como está estructurado el sistema educativo, no hay espacio para el entretenimiento, siendo necesaria esta vinculación para sobrevivir al aburrimiento. El “estar de cachondeo” y pasárselo bien configuran estrategias para poder agenciarse del espacio formal, desarrollando sus propias destrezas culturales en un contexto donde puede llegar a reinar el aburrimiento o la indiferencia (Willis, 2017). El objetivo no era tanto superar los estudios sino vencer el aburrimiento, mostrando resistencias al control de los cuerpos en el centro formativo:

Bruno_2: [...] Pues bueno, en 4º de la ESO yo creo que ha sido el mejor año que he tenido estudiando. Yo creo que...de pasármelo bien eh, de estudiar a *full* yo creo que este año es el que más he estudiado en toda mi vida.

Espe: ¿Por qué te lo pasaste tan bien en 4º de la ESO?

Bruno_2: Porque yo tenía una clase que estaba...éramos pocos, pero éramos...los de la clase del año pasado ¿no? Que habíamos pasado todos y éramos...nos seguimos llevando a día de hoy, somos súper amigos. Estaba mi mejor amiga allí en mi clase, en su momento la chica que me gustaba también, un puñado’ de colegas también. Yo me lo pasé muy bien, la verdad. Había unos profesores que eran muy buenos también y pues entonces eso favorecía a que te lo pasaras bien, ¿no? Dentro de lo que cabía en la ESO, porque en la ESO pues bueno, te lo vas a pasar bien si vas con tus colegas, porque el sistema educativo tal y como es...muy bien no te lo vas a pasar, ¿no? Es como es.

Sin embargo, no todas las trayectorias de los chavales vinculan la ESO con un recuerdo positivo con respecto a sus compañerxs, pues como le pasó a Carlos en la Educación Primaria, Luciano narra episodios de racismo con sus compañerxs de la ESO, que lo posicionan en las masculinidades marginadas que entrecruzan clase social y racialización. Los compañeros de Luciano, al exponer que éste solo podía acceder a vestir ropa de marca a través del robo, ejercían una violencia moral que reifica la posición de clase social y de racialización. Siguiendo a Naomi Klein (2001), las marcas dentro de las organizaciones escolares suponen la aspiración de lo *cool*, de la promoción de una identidad exitosa, de un mundo cultural determinado, así como la posibilidad monetaria de adquirir no ya el producto sino la marca en sí. La intersección entre la clase social y la raza imposibilitaban el acceso a lo *cool* de Luciano; daba igual cuán grande fuese el logo impreso en su camiseta:

Luciano_1: [...] Cuando iba a la ESO me decían “bua, tal de Brasil, no sé qué” y yo pues...por ejemplo, ¿cómo te digo? Porque a mí siempre me ha gustado la marca, yo iba de marca y la gente se pensaba en plan que yo robaba la ropa y yo eso me quedaba flipando. O sea, decía “pero qué coño, flipao’ si me lo han comprado mis padres, ¿qué me estás contando?” [...] Pero yo siempre he pasado, ¿sabes? Digo “pues mira, si es robao’ pues mira, me lo estoy gozando yo, aunque no es robao’ pero qué quieres que haga”.

Además de la estética y de las marcas para acceder a lo *cool*, las tribus urbanas o culturas juveniles son también importantes para posicionarse en la estructura de género. Las investigaciones sobre la juventud contemporánea analizan las interacciones entre las culturas juveniles y la escolarización (Feixa, 2010) en la intersección con las estructuras sociales que producen tanto imágenes como símbolos culturales que modulan el estilo (Feixa, 1996).

Un estilo que los chavales van modificando a lo largo de los años y que les permite el acceso a unos espacios y la expulsión de otros, así como les clasifica socialmente con unos códigos culturales determinados. Durante la ESO, el estilo de César era emo y en la actualidad podríamos clasificarlo como trapero. El estilo emo, caracterizado por ropa negra y largos flequillos que tapan parte de la cara, representa un mundo social depresivo, el hastío de la vida. Este estilo, unido a que César se juntaba en el instituto sobre todo con chicas, llevó a que fuese leído como un ‘paga fantas’. Este término señala a aquellos varones que desearían tener un encuentro sexual o romántico con una mujer*, pero de quien solo reciben una amistad, pero, *aun así*, continúan pagándole la cuenta del bar como indican las normas tradicionales de género. Por tanto, es un concepto que destaca por su vinculación con la matriz heterosexual. Desprovisto de la capacidad de seducción y del acceso a una relación sexo-afectiva, César era leído por algunos de sus compañeros como un perdedor de la masculinidad:

César_2: [...] Era muy...un tío emo. Porque yo ahora voy así, ¿no? Pero yo antes iba de negro, con la capucha, el pelo súper largo...o sea, tú ves una foto de cuando estaba en tercero de la ESO a como estoy ahora y no me reconoces, eh. Ni de coña, vamos. [...] Tengo un colega que como yo en la ESO iba siempre con mi mejor amiga y con otra amiga más, que me gustaba, y como siempre estaba yo con las chavalas se pensaba que yo era como un paga fantas, que era un tal, ¿sabes? Me tenían un pelín de manía por eso, pero luego me conocieron y vieron que no era así. Muchas veces genera eso, estereotipos, ¿no? Sin querer. Y pues mira, yo siempre he ido con las chavalas y tal, porque siempre me lo he pasado bien, pero nunca he sido lo que pensaban de mí.

Para Hugo, la transición a la ESO supuso una ruptura con el entorno hasta entonces conocido que le llevó a sentirse solo, una emoción que comparte con la investigadora, haciéndola testigo de la soledad del dolor: “incluso cuando la

experiencia de dolor se describe como privada, esa privacidad está ligada a la experiencia de ser con los demás” (Ahmed, 2004, p. 62). Esa visión adulta que dice Hugo supuso un malestar, pues comenzó a ser consciente de la dificultad de sostener vínculos sociales, consciente de la conflictividad de las relaciones sociales:

Espe: Vale. ¿Y qué tal durante la secundaria?

Hugo_1: Bastante mal. La verdad que lo pasé bastante mal.

Espe: ¿Sí? ¿Por qué?

Hugo_1: Fue un cambio bastante drástico, perdí muchos amigos y empecé a estar...lo típico, solito y tal, y no tenía muchos amigos hasta 4º de la ESO. 3º-4º entonces ya...fue todo un poco, más o menos, mejorando. Pero los primeros años de la ESO fue bastante mal.

Espe: Claro, ¿porque cambiaste de un colegio a otro por la secundaria?

Hugo_1: A secundaria, sí, claro. El cambio, se juntaron varias cosas y no sé, al final me vi más solo. Antes eras más pequeño, más envuelto en amigos, te crees que todo el mundo es amigo tuyo y cuando vas teniendo una versión...una visión un poco más, un poco más adulta, te das cuenta que eso no es así. Hay gente a la que le afecta más, gente a la que le afecta menos. A mí me afectó, al principio sientes que estás más solo y tal, y luego poco a poco vas desarrollando más confianza en ti mismo. Poco a poco.

La vulnerabilidad de verse afectado por las rupturas y relaciones sociales fue un pasaje que Hugo sitúa en la transición a la vida adulta; es una lección que marca un *impasse* subjetivo. Desde un posicionamiento psicoanalítico, para lidiar con eventos emocionales dolorosos relacionados con la fragilidad masculina, los sujetos suelen recurrir a dos estrategias contrapuestas: o bien se aíslan de lxs demás o bien se apoyan excesivamente en lxs demás (Blazina *et al.*, 2007).

La estrategia a la que recurrió Hugo es la segunda, buscando reafirmar su posición entre el grupo de pares, así como perseguir reconocimiento social a través de reforzar el mandato masculino compitiendo entre sus compañeros, haciendo él las actividades de riesgo en un intento hiperbólico no solo de no ser expulsado del grupo de pares sino de posicionarse en la jerarquía del mismo. Las prácticas que hizo debido al mandato masculino son acciones de las que hoy se arrepiente, mostrando la vulnerabilidad y los riesgos que esconden los aparentes gestos heroicos o burlones que sirven, en un contexto educativo, para performar una masculinidad dominante (Pascoe, 2003).

Como él dice, “el «no hay huevos» tan famoso que es tan peligroso” nos lleva a pensar que la elección de llevar a cabo prácticas sociales que ponen en riesgo –en contraposición a estar en riesgo por una posición estructural- es un acto, un agenciamiento, de la performatividad de masculinidad. Al darse cuenta que para reafirmar su masculinidad se ponía en peligro, decide no seguir reificando el mandato masculino. A pesar de haber conseguido el reconocimiento de sus

compañerxs, es consciente de que las aparentes ganancias de ser considerado un héroe –entendido aquí como alcanzar una determinada posición social dentro de la jerarquía de las masculinidades– esconden, paradójicamente, amenazas.

Tomar riesgos supone performar una aparente invulnerabilidad, una subjetividad fuerte e inquebrantable. Sin embargo, cualquier grieta o error de cálculo rompe con la ficción del titán (Mellström y Ericson, 2015). Tras dicha ruptura, Hugo comienza a no tomar riesgos; que sean otros quienes se pongan en peligro para tratar de alcanzar el ideal masculino. El cuerpo agentivo de Hugo toma la palabra y resiste contra el dispositivo de género, convirtiéndose en un discurso valiente: “este mismo dominio de susceptibilidad, la condición de ser afectado, es también el lugar donde algo extraño puede suceder, donde la norma es rechazada o revisada, o donde empiezan nuevas formulaciones de género” (Butler, 2014b):

Hugo_1: Supongo que...la verdad que con la primera imagen das de más cortado, pero...al final, yo la verdad es que tengo bastante capacidad de acoplarme con la gente. Dependiendo de quién sea, me acabo acoplando, siempre he tenido muchos amigos que al final, no han sido amigos, pero yo iba en su grupo y yo encajaba como el que más, pero es porque, no sé, intento acoplarme o tengo una capacidad de acoplarme mayor ante ese tipo de comportamiento. Me ha traído algunos problemas, pero supongo que, al final, tienes que darte cuenta de qué hacer y que no (se ríe)

Espe: Problemas, ¿te puedo preguntar en qué sentido?

Hugo_1: Sí, claro, no hay problema. La verdad que ya me da bastante igual. En 4º de la ESO sí que tuve un problema y es que me expulsaron una semana del instituto. Siempre era el típico chaval que estaba de risas en clase y al final, la lías gorda y te acabas quedando así (silencio) y dices “me he pasado” (coge aire) y claro, sí que cuando lo haces te das cuenta y poco a poco, te das cuenta que o maduras o cambias. Aparte yo, el típico calentón, calentón el “no hay huevos” tan famoso que es tan peligroso y, al final, trae lo que trae.

Espe: ¿Qué hiciste?

Hugo_1: Mmmm vi un vídeo de...era... mmm...

Espe: ¿De Jackass¹²⁸?

Hugo_1: No, de Jackass no, era un vídeo de YouTube de...salfuman y papel de plata, en una botella. Se inflamaba y explotaba la botella. Y, claro, hicimos la bromita, la bromita, y al final pues...(silencio)

Espe: ¿En clase?

Hugo_1: No, bueno...en el patio del instituto. Y sí que luego...sí que cuando me veía la gente me veía, me paraba y me decía que era su héroe, que era su héroe, y que qué huevos tenía y acabé diciendo “haberlo hecho tú, cabrón”. Te acabas dando cuenta de tu error (se ríe) supongo que todos tenemos algo en la conciencia que dices (coge aire) siempre dices “no

¹²⁸ Hace referencia al programa emitido por la cadena MTV.

debería haberlo hecho”. Pero el haberlo hecho te ha llevado a lo que eres hoy, mi actitud cambió bastante después de eso.

La vulnerabilidad se explicita en las historias de los chavales a través de las pérdidas de un familiar queridx o de la ruptura de la relación de los progenitores, que es leída aquí también como una pérdida. Como dice Judith Butler (2004, p. 46): “la pérdida y la vulnerabilidad parecen ser la consecuencia de nuestros cuerpos socialmente constituidos, sujetos a otros, amenazados por la pérdida”. En consonancia, Sarah Ahmed (2004) desarrolla que el dolor y la aflicción de la pérdida es una muestra de amor hacia el objeto perdido. En el caso de Luciano perdió a su abuela:

Luciano_1: Porque yo terminé la ESO y no tenía claro qué hacer y...también, pues la media, que pues la ESO por...problemas que me pasaron, ¿sabes? Porque se me murió mi abuela y no lo asimilé bien, ¿sabes? Entonces la ESO como que no la terminé bien del todo.

En la historia de Oliver y César, la desvinculación con los estudios no fue por una pérdida sino por un contexto familiar que imposibilitaba encontrar o hacer del hogar un espacio para estudiar: “el apoyo de la familia y el apoyo de los iguales activan el autoconcepto general como variable mediadora, que a su vez incide directamente junto con la influencia del apoyo del profesorado y la familia sobre la implicación escolar” (Ramos *et al.*, 2016, p. 349).

Las situaciones personales, unidas a una desafección con respecto a los estudios y las asignaturas, ha llevado a una baja vinculación con el centro escolar en cuanto a la dimensión cognitiva. Esta dimensión se refiere al compromiso percibido por el estudiante con sus estudios a nivel cognitivo, conocimiento, habilidades y motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Con sus narrativas, atendemos a dos subdimensiones: (I) control y relevancia del trabajo escolar, centrada en el cumplimiento de las tareas escolares y el esfuerzo dedicado a ellas; (II) motivación intrínseca, referida a la motivación por realizar los estudios en sí mismos.

Recordamos que Oliver vivió una posición social próxima a la pobreza, que junto a la que ocupaba en la unidad familiar, le llevaron a un malestar, buscando en el deporte un refugio, una evasión:

Oliver_2: Sí. Yo en tercero de la ESO, ¿vale? En todo tercero de la ESO yo iba al gimnasio todos los días, me gustaba ir al gimnasio porque me olvidaba de las cosas y en el último trimestre me dijo (su madre) “o dejas de ir al gimnasio o te quito” yo iba al gimnasio me tiraba dos horas. Entre que tardo 20 minutos entre ir y volver, me duchaba allí... me dijo “o te pones las pilas...” dejé de ir al gimnasio y empecé a estudiar. Recuperé tercero en el último trimestre que sino...igual habría repetido o no.

Espe: Dices que ibas para olvidar.

Oliver_2: Sí, me olvidaba de las cosas.

[...]

Espe: ¿No tenía que ver con la cosa de estar *fit*?

Oliver_2: No. Estaba como empanado, en el gimnasio haciendo mis cosas.

En el caso de César, destaca que los conflictos familiares que hemos desarrollado en el bloque anterior llevaron a no poder encontrar en el hogar un lugar donde concentrarse y estudiar, algo que a día de hoy ha cambiado, mostrando la importancia del contexto familiar para con el rendimiento académico:

César_2: En casa además no me gustaba estudiar porque tuve una época en la que era imposible estar en casa tranquilo porque estaban siempre de movidas en mi casa y pues mira, ahora pues las cosas cambian, ¿no? Ahora ya es distinto y pues mira, ahora sí que tengo más tiempo para estudiar en mi casa y tal, hay más tranquilidad, ¿sabes? Las personas a veces también cambian, entonces pues ahora siento que estoy mejor, la verdad.

Aunque la desvinculación escolar se va gestando en Primaria, es en Secundaria cuando se hace más visible (González y Cutanda, 2015; Salvà *et al.*, 2014). Se trata de un proceso paulatino de desvinculación con respecto a los aprendizajes y la vida escolar que aleja progresivamente al alumnado de una experiencia educativa positiva, y en el que entran en juego factores de distinta naturaleza (Rumberger, 2011):

Espe: ¿Y qué tal la experiencia en la Secundaria?

Aarón_2: ¿En la ESO? ¿Aquí? Bien. A ver, es que...yo también soy...muy movido, no presto mucha atención en clase. Bueno, ahora incluso...lo poco que presto, ya es más de lo que hacía en la ESO. Yo en la ESO realmente iba para pasármelo bien. Hacía poco. Yo luego, cuando llegaba las recuperaciones...yo la experiencia que tengo, realmente, es que te puedes sacar la ESO sin hacer prácticamente nada, solo estudiando las recuperaciones finales. A mí me caían 6 o 7 y luego las recuperaba porque los exámenes eran súper sencillos. Y nada, así iban pasando cursos, no repetí ninguno entonces pues bueno.

Durante el proceso de desvinculación se generan también dificultades en la gestión del aula (González y Cutanda, 2015; Salvà *et al.*, 2014), si bien el análisis de la vinculación escolar en ocasiones se reduce a medir el buen comportamiento escolar, el disciplinamiento. La oposición a la autoridad, al profesorado, “es la dimensión más explícita, más evidente y básica de la cultura contraescolar” (Willis, 2017, p. 27).

Oliver, Pedro y Alex performativizaban la cultura contraescolar en la ESO contestando a las demandas del profesorado, a su posición social y a los significados atribuidos a su figura, como una forma de ganar espacio, material y simbólico, en la organización escolar, donde el desacato a la autoridad es también una forma de performar la masculinidad (Connell, 2001).

De las palabras de Alex destacamos no solo las prácticas contraescolares, sino también la vergüenza que a día de hoy siente al recordarse a sí mismo. La vergüenza, para Sara Ahmed (2004, p. 164) constituye: “una sensación intensa y dolorosa que está ligada con el modo en que se siente el yo acerca de sí mismo, un sentimiento que el cuerpo siente y que se siente en él”. La vergüenza emerge en el cuerpo cuando el sujeto siente y piensa que ha hecho algo incorrecto con respecto a la estructura de su super-yó, volviéndose esta emoción “crucial para el proceso de reconciliación o sanación de heridas pasadas” (*ibid.*, 2004, p. 161):

Alex_1: [...] Sí. Yo en INSTITUTO1 estuve tres años. Bueno, no llegué a cursar el tercero del todo, pero lo cursé y uff, madre mía. No me reconozco, la verdad [...]

Espe: ¿En qué dirías que has cambiado?

Alex_1: En la educación [...] o en mi forma de ser. O sea, era...uff... Es que me siento avergonzado y todo de pensarlo. O sea, yo era...muy mal educado con los profesores, me llevaba bien, pero no del todo bien ¿sabes? Los dejaba más de lado, y era de los que ese sentaba detrás y tiraba papelitos y todo eso. Tizas, rotuladores...todo lo que pillaba y uf...peleas (se ríe) de todo. En esa época, ha habido de todo. Pero bueno.

Bruno se considera a sí mismo un mal estudiante, realizando para ello un proceso de comparación y evaluación que también forma parte las expectativas que el mundo adulto tiene sobre ellos. La estrategia de Bruno para sobrevivir al contexto formativo no era oponerse a las figuras de autoridad sino tratar de no habitar el espacio:

Bruno_2: [...] Yo, te soy sincero, yo he sido mal estudiante toda mi vida. Yo en el instituto, hasta que no llegó 4º de la ESO yo no empecé a pelarme clase, pero yo me he pelado clase y he saltado la valla y he ido al parque.

La posición docente, su proximidad, el apoyo dado al alumnado y la confianza en sus capacidades, influye en la vinculación de lxs estudiantes con respecto a la formación, especialmente con aquellos que han tenido itinerarios educativos negativos previos (Truta *et al.*, 2018; Van Houtte y Demanet, 2015). Esta posición es leída por los chavales de dos formas contrapuestas: una posición lejana, que les mira a través del juicio y con desconfianza, y una posición próxima, que atiende sus necesidades y les ofrece esperanza.

Siendo ineludible la relación de poder entre las posiciones profesorado-estudiante, para Raewyn Connell (2001) la disciplina y el control adultocrático refuerza todo un sistema disciplinario y de control que se convierte en un eje de producción y reproducción de un determinado tipo de masculinidad. Evaristo no contestaba a aquellos que proyectaban en él una cancelación de futuro. El profesorado que le decía que “no llegaría a nada en la vida” era, en su mayoría, conformado por varones, mientras que el profesorado que le apoyaba era, en

su mayoría, mujeres*. A su vez, es necesario subrayar que Evaristo dice que solo atendía en aquellas asignaturas donde el profesorado confiaba en él, legitimaba su representación, mostrando la importancia de lo emocional para vincularse con la formación:

Evaristo_2: Pffff... A ver... (silencio) estuvieron muy bien, la verdad. Pero a ver, también estaba la presión...bueno, la presión no, pero que había algunos profesores que me decían que no iba a hacer nada en mi vida y cosas así y pues... nada [...] Y yo pues bueno, ¿qué voy a decir? (Se ríe) no le voy a decir nada, es un profesor.

Espe: ¿Por qué crees que esos profesores te decían eso?

Evaristo_2: A ver, pues es que...a ver, tampoco eran muchos, porque sí que había algunos que confiaban mucho en mí, pero yo creo que me lo decían pues porque iba a clase y a ver, atendía, pero solo en las clases que los profesores confiaban en mí.

Espe: ¿Tuviste algún profesor o profesora que sí confiaba en ti?

Evaristo_2: Sí, tenía varios. Encima eran casi todo profesoras.

Lo expuesto hasta aquí, unido a la segregación y selección educativa como otra de las prácticas y vórtices de masculinidad en los centros educativos, lleva a que muchos de estos chavales hayan sido derivados de la ESO a la FPB, al PMAR según la LOMCE o que, tras finalizar la ESO, se les haya orientado hacia la FP de GM. La FP tiene como ámbito estratégico paliar el Abandono Temprano de la Educación y la Formación (en adelante ATEF); la FP es, a menudo, considerada como una red de seguridad (Cedefop, 2016; 2020) que puede reducir los elevados índices de ATEF y de fracaso escolar, favoreciendo así el mantenimiento en o el retorno al sistema educativo, el aumento del nivel de cualificación de la población y la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión educativa. Sin embargo, los requisitos de acceso y su uso como programa, paralelo a medidas como el PMAR evidencian una contradicción en esta función: la población a la que se dirigen se caracteriza precisamente por factores de riesgo de ATEF:

Espe: Hiciste aquí la ESO, ¿qué tal la experiencia?

César_2: Pues una mierda. Una mierda no, a ver yo es que no valgo pa' estudiar en plan lo que es la ESO. Para estas cosas sí porque son cosas que me gustan y obviamente cuando uno estudia lo que le gusta pues le va bien, pero en la ESO pues me costó y me acuerdo que yo en 2º iba a repetir, pero...en plan mi tutor...no sé, yo creo que fue porque le caía bien o algo y me metió como en el programa de PMAR, ¿sabes? Y conseguí pasar curso [...] la orientadora me recomendaba...no me decía que era fácil, pero me decía que estando en el PMAR me es mejor que me vaya a un Grado Medio que a un bachiller, porque un bachiller es mucha tralla para lo que yo estaba haciendo en PMAR, ¿sabes? En PMAR es como para... me dijeron para que saques nota y te vayas a un Grado Medio y hagas lo que te gusta de verdad. ¿Sabes? No sé.

“¿Por qué no vas a la una FP Básica?”: entre la comprensividad y la segregación y selección del estudiantado

A continuación, analizamos las trayectorias de aquellos jóvenes que fueron orientados a la FPB. Un programa cuya historia comienza en los Programas de Garantía Social (PGS), pasando por los Programas de Iniciación Profesional (PIP) y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que se introdujeron desde el año 1994. Este contexto educativo es disputado a través de debates sobre comprensividad y segregación, si bien no es tan solo una cuestión académica, sino también de acción política (Abiétar *et al.*, 2017):

La falta de estabilidad y de financiación de estos programas, su posicionamiento como una medida secundaria y, en general, la poca valoración de la formación profesional, a lo que se suma la situación actual del mercado de trabajo y las transiciones profesionales que posibilitan, hacen de estos contextos educativos un objeto de interés especialmente significativo para el estudio de la inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo (*ibid.*, 2017, p.40).

Como dice Pedro, quiénes fueron orientados a la FPB eran quienes “estaban perdiendo el tiempo” en la ESO. Esta selección del alumnado, que reifica los mecanismos de control y segregación a través de la estructuración de clase social, pero también de género, se concreta en la familia profesional de TYMV a través de la producción y reproducción del ideal del mal estudiante, como sosteníamos a través de la investigación de Helena Korp y ejemplificábamos a través de los *T-Birds* de Grease. Por tanto, ponemos en cuestión si la FP es entendida como una red de seguridad o como un mecanismo de control de las identidades pedagógicas:

Pedro_1: [...] Me metí en primero, repetí primero porque no hacíamos nada y después...empecé segundo, porque no te dejan repetir más veces y ya pues la liaba y no sé qué y hablé con...no sé...no sé si es la psicóloga o no sé quién y me dijo “¿Por qué no vas a la una FP Básica?” [...] La orientadora, porque la psicóloga... bueno, creo que son lo mismo. Pero algo de eso era, que me dijo “¿por qué no...?” Con todos los que veía que estábamos ahí perdiendo el tiempo, porque no hacíamos nada en clase, nos orientaba a algo que nos gustase.

Tal y como habían hecho en la ESO, cuando los chavales accedieron a la FPB continuaron performando una masculinidad contraescolar. Sin embargo, en el momento de ser conscientes de que los significados y el entorno habían cambiado, que la FPB y el profesorado de este nivel educativo sí les reconoce, transforman su performatividad y otorgan autoridad a las normas del contexto:

Pedro_1: [...] En plan, la primera semana que entramos sí que la liábamos, así un poco...hacíamos lo mismo que en el instituto, que no hacíamos caso y tal, no sé qué...pero en seguida nos dijeron “esto no es el instituto. Aquí o

estáis o no estáis” ¿sabes? [...] lo que pasaba muchas veces en la básica, bueno, casi siempre, ¿no? Luego ya no porque nos centramos, sino no hubiéramos aprobado, pero muchísimas veces decíamos “bua, qué pereza” y saltábamos la valla y nos íbamos ahí detrás al campo del fútbol, ¿sabes?

Pedro narra cómo durante los cursos en la FPB la performatividad contracultural fue modificándose; tomaron la decisión de “centrarse”. Una decisión que Alex cuenta que vino de la mano de uno de los profesores, quien les ejemplificó las palabras foucaultianas de Enrico Mora (2008): “como seres sociales las personas se definen por el modo en que producen su existencia y por las relaciones que establecen en la producción de la misma. [...] Recordando que en la producción tiene lugar condiciones no elegidas”, alentándoles a definir y producir su realidad, teniendo en cuenta que en la vida “puedes acabar mal”. En este sentido, subrayamos que Edu no les transmitió un discurso neoliberal que fomenta el ser empresario:

Espe: ¿Te notas cambio?

Alex_1: Hostia, ya te digo (se ríe). Mucho más centráo'. [...] pero mucho más. Porque eso, llegué...que nadie hacía nada, que tal...y poco a poco...también es por un profesor, en verdad, que vive en mi pueblo. Se llama Edu. Yo diría que es uno de los mejores profesores que he tenido. [...] nos lo explicó todo tal cual, ¿sabes? Nos hizo ahí como una teoría de la vida en la pizarra.

Espe: ¿Una teoría de la vida?

Alex_1: O sea, como... a ver, lo llamo así, pero como que nos explicó “vosotros estáis aquí, no sé qué, os gusta esto, os gusta tal” como que nos hizo dos caminos, ¿sabes? Y básicamente nos explicó “ahora está muy guay, y ahora no sé qué, está muy guay no hacer nada, pero en un futuro tal...” y como que nos explicó de qué queríamos llegar a ser con una cosa o qué tal, ¿sabes? Que te pueden pasar X cosas en la vida y que al final...acabes mal, por cualquier cosa, pero que...como que nos dijo “no sé qué, que nunca sabes lo que te va a dar la vida, pero mejor centrarse en una cosa que tal”.

Evaristo cursó la FPB en la familia profesional de Informática y Comunicaciones, donde la magia del taller (Mjelde, 2015) no sucedía. De nuevo, sumido en el aburrimiento, lxs compañerxs eran quienes le alentaban a no abandonar los estudios. El disciplinamiento corporal de estar ocho horas delante de un ordenador consistía en algo que no podía aguantar:

Espe: Has dicho de la Básica de informática que no te veías ahí.

Evaristo_2: No. Es que lo pensaba y decía “yo no puedo estar ocho horas sentado cara a un ordenador, yo tengo que hacer más cosas, tengo que moverme”. Encima que te comes mucho la cabeza para hacer estas cosas. Con la caja de cambios ya me viste a mí (se ríe) [...] lo mejor los compañeros. Yo me reía muchísimo en clase porque... el 95% de la gente que había en esa clase eran amigos míos, entonces... me lo he pasado muy bien. Pero me lo dejé básicamente por eso.

De forma similar a Evaristo, otros chavales han cambiado de familia profesional. A continuación, exponemos las trayectorias de aquellos que, una vez finalizaron la ESO bajo el itinerario convencional, comenzaron el GM en otras familias profesionales o que, tras un tiempo cursando los estudios de Bachillerato, decidieron acceder a la FP de TYMV.

13. 2. “Básicamente era ir tooodo el día allí y limpiar cuadras y tal”: a la búsqueda de un proyecto de género que me represente

En el caso de los chavales que previamente a la FP de TYMV cursaron el GM en otras familias profesionales realizaron, bajo nuestro análisis, dicho cambio debido, en parte, al proyecto de género ofrecido. Alberto comenzó sus estudios en la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas mientras que Aarón lo hizo en Administrativo y Gestión. Históricamente, la primera ha estado masculinizada y la segunda ha ido transformándose a lo largo de la historia –el trabajo administrativo comenzó estando masculinizado para paulatinamente quedar feminizado–:

Espe: ¿Y notaste diferencia entre la gente de administración a cuando entraste a mecánica?

Aarón_2: No. Bueno, noté diferencia en que, por ejemplo, allí sí que había más mujeres, aquí en mecánica yo entré y cuando entré, había dos y...el primer trimestre, se lo dejaron, en mecánica. Allí en administrativo, de hecho, las que acabaron el curso fueron ellas. Los demás, creo que...menos uno o dos, los demás nos lo dejamos. Eso es lo que noté.

Pedro nos ilustra otra cuestión al haber iniciado el GM en Actividades Físicas y Deportivas, un contexto aparentemente de producción y reproducción masculina, si bien para él la formación no cumplió sus expectativas: una cosa es hacer deporte, ir al gimnasio -como hace él con sus amigos- y otra es tener que conocer los tipos de pelaje de los caballos o limpiar sus cuadras, pues la limpieza y tareas derivadas ya hemos visto que se relacionan con el trabajo doméstico y con la posición de lo femenino. Del mismo modo, una cosa es tonificar tus músculos y otra conocer la nomenclatura de las partes del cuerpo. Pedro lleva a cabo un intento de intentar encontrar inteligibilidad en un contexto formativo, pero también como una construcción y reelaboración del propio proyecto de género:

Pedro_1: Me metí al Grado Medio, en pueblo1 que está ahí al lado, de deporte, pero no me acabó nada.

Espe: ¿No? ¿por qué?

Pedro_1: Tienes asignaturas de hípica, bici y senderismo. Después tienes FOL y una cosa...es que no sé cómo llamarlo...anatomía...algo del cuerpo. Alguna cosa así era.

Espe: ¿Para saber por ejemplo el tema de musculatura o cosas así? ¿Más...?

Pedro_1: Pero no era de musculatura, era como...partes del cuerpo y...como conocimiento del medio en el colegio, que a veces tienes un tema como del cuerpo, pero así todo el rato, ¿sabes? Y en lo del caballo... que sí, montar a caballo...bueno, yo no llegué porque me lo dejé al mes o así, pero básicamente era ir tooodo el día allí y limpiar cuadras y tal. En teoría, era saber los tipos de caballos, sus pelajes y no sé cuántos.

A continuación, analizamos los itinerarios previos más inesperados desde el punto de vista de la mirada adulta; itinerarios de chavales que, al estar cursando el programa académico de Bachillerato, deciden abandonarlo e irse a estudiar FP. Una decisión que suele ser vista con sorpresa, pues socialmente implica un supuesto menor nivel de cualificación que les podría llegar a hacer más difícil un itinerario futuro que pase por los estudios universitarios, ejemplificando cómo el conocimiento está segmentado y jerarquizado.

Ejemplificamos esta argumentación con las palabras de Alberto, el chaval cuyo itinerario educativo ha estado más prolongadamente vinculado a programas académicos. Tras estar, como él dice, harto y cansado de estar atrapado en el tiempo de las agujas del reloj, decidió abandonar Bachillerato. Estuvo trabajando un mes en Burger King y tras este empleo se fue a la FP de TYMV. Sus decisiones han llevado a que el mundo adulto que le rodea le diga que “es para matarle”:

Alberto_2: [...] En segundo de bachiller...de hecho es que llegué hasta el final. Me refiero, yo llegué hasta la tercera evaluación y me quedaron dos. Es que, de hecho, todo el mundo me dice “es que es para matarte” porque me quedaban dos. Me quedaban, creo que me acuerdo, física e inglés, porque yo fatal en inglés. Y ahora he mejorado, de hecho.

Erik destaca que las asignaturas en Bachillerato no le generaban interés. Una cuestión que expone que el aprendizaje es una cuestión de agenciamiento. Tan solo cuando los sujetos otorgamos sentido a un conocimiento, en cuanto nos parece relevante para nuestro proyecto vital, es cuando sucede el aprendizaje. No toda enseñanza comporta aprendizaje (Meirieu, 1998). Tener en cuenta esta argumentación cambiaría la visión de pánico moral cuando estos chavales deciden irse del Bachillerato a la FP:

Espe: Dices que hiciste hasta primero de bachiller en el colegio¹ y dijiste “hasta aquí”.

Erik_2: Sí, pero porque probé a hacer el bachiller, pero era hacer cosas que no me interesaban nada, en plan, yo aunque quisiera prestar atención pffff, era muy difícil. Y aunque podría haber pasado de curso, porque me cayeron tres súper fáciles que podría haberlas aprobado dije “no vale la pena porque el año que viene se supone que va a ser mucho más difícil y tal” aunque luego aprobaron una ley que podías pasar con suspendidas, pero bueno. Y pues por eso pasaron un montón de gente que no hacen nada de normal. Pero bueno.

Aarón narra que le gustaría ir a la Universidad y hacer física, si bien el temor a realizar el examen de la PAU, a jugarse su rumbo en un examen, unido a la desafección por los estudios, hizo que estudiase FP. Tras cursar un GM, y si realizase el GS, podría tratar de acceder a la Universidad, si bien él pensaba que el único acceso era a través de dicha prueba (diario de campo):

Aarón_2: Me encantaría esa vida, pero como a mí no me gustaba estudiar cuando me dijeron “oye, vas a bachiller o a FP” yo ni siquiera me planteé el bachiller, yo sabía lo que había. Tampoco tenía...desde pequeño me ha gustado la física, pero tampoco lo tenía como una opción el ser físico. Entonces...no me lo planteé. Y yo...ahora, después de un año o dos de salir de la ESO, yo dije “hostia, tío”. [...] A mí la idea de bachiller y de la selectividad, de un examen que condicionase tu vida... ¿si ese día no me sale bien el examen? Eso yo lo veo...me da mucho miedo, eso.

Estos son los fantasmas educativos que han construido y acompañado la singladura de estos chavales de tal forma que se les haya terminado insertando en la carrera moral de la FP de TYMV, que será analizada en el bloque analítico siguiente.

**LA FP DE TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE
VEHÍCULOS Y LAS NUEVAS GENERACIONES,
¿MILAGRO U OPORTUNIDAD PERDIDA?**

CAPÍTULO 14

Los espectros del itinerario previo, así como el régimen de género del centro impactan en la forma en la que los chavales transitan la FP de TYMV, performativizan el género y lo proyectan hacia un futuro. En este sentido, analizamos aquí la forma en la que el IES Mercury establece los parámetros de qué es considerado un buen estudiante en la familia profesional, que, adelantamos, colisionan con las competencias laborales requeridas en las relaciones productivas mercantiles.

En un primer apartado, presentamos qué ocurre una vez los chavales han sido insertados en la carrera moral de la automoción y cómo la organización modula y legitima una identidad pedagógica prospectiva para esta familia profesional. Señalamos la aporía en la que se encuentra la FP de TYMV si vemos el sentido que, en principio, tiene esta formación frente a cuestiones como los aspectos materiales del centro, la distribución de los horarios, las comparaciones entre etapas educativas, y la imposibilidad de continuar los estudios en esta familia profesional en el IES Mercury.

En un segundo apartado, analizamos la forma que tiene el profesorado del centro de describir a estos chavales –en términos arendtianos, ¿son considerados un milagro o una oportunidad perdida?-. Continuamos describiendo las relaciones sociales entre el profesorado y el alumnado que, avanzamos, oscilan entre el cuidado y la negación.

Finalizamos este bloque de análisis a partir de las relaciones entre pares que, desde nuestro posicionamiento, posibilitan el reconocimiento al compartir el mismo estigma. Las relaciones entre los chavales, jerarquizadas a través del género, producen identificaciones y desidentificaciones.

14. 1. Condiciones para la inserción en una carrera moral: la organización educativa vista por el cuerpo docente

A partir de cuestiones como los sentidos diferenciales que se declaran para docentes y discentes, su comparación con las condiciones materiales del centro y la percepción de la FP en equiparación con la ESO, en este apartado analizamos cómo el equipo docente utiliza estas cuestiones para participar de la producción de inteligibilidad del estudiantado, es decir, para construir las condiciones que harán posible su inscripción en una posición social en la sociedad.

El sentido de la FP debiera ser formar para una participación en las relaciones productivas mercantiles. La distinción entre “profesionales” y “ratas de biblioteca universitaria” que estipula Ángel remite a un intento de combatir el

desprestigio de la FP a través de la distinción entre saberes prácticos, útiles, y saberes puramente teóricos y, por tanto, inútiles (Martín, 1998):

Espe: ¿Qué les aporta la FP a estos chavales?

Ángel: Bueno, fundamentalmente oportunidades. Y sobre todo el que tengan una competencia profesional, el que puedan nutrir el mercado laboral, ¿no? El tener profesionales, no tener solo ratas de biblioteca universitaria, que es fantástico y nos hace mucha falta, pero muchas veces nos olvidamos de la parte técnica que es tan importante. [...] aporta sobre todo que es un factor productivo para el mercado, sí, sí.

Lo central es el aprendizaje de competencias técnicas. Qué quiere decir educar, acompañar, enseñar en FP, queda circunscrito a una cuestión utilitaria, pragmática, sobre aprender a performar el oficio que se llevará a cabo. La formación está centrada en los requerimientos necesarios para llevar a cabo las tareas de mecánico, enfatizando la técnica y la habilidad profesional:

Elena: [...] Muchas veces sí que nos centramos mucho en los conceptos, en que sepan manejar las herramientas, el que sepan hacer las mediciones, el que sepan montar y desmontar, eso a lo mejor es lo que más hablamos para que sean buenos mecánicos. Creo que no nos centramos tanto en la personalidad.

Cristina sostiene que la inserción en la carrera moral que posibilita la FP de TYMV es, para estos chavales, el primer contexto educativo en el cual su posición social en el mundo es legítima; su estigma es reconocido y compartido. Para ella, el entorno les cuida y les proporciona una atención que, como hemos visto en el apartado anterior, no había acontecido hasta la fecha:

Cristina: [...] Yo creo que cuando entran a la FP encuentran un cuidado, una atención, que no han tenido en la ESO [...] Y, después, una parte específica, más técnica, que les motiva más a la hora de estudiar.

El profesorado considera que la FP para el estudiantado es una oportunidad que les va a suponer una mejora en sus posibilidades de empleo, con todo lo que ello conlleva, a la vez que, por otro lado, se consideran como un contrapunto amable frente a las experiencias docentes que, hasta ahora, han vivido los jóvenes. A nuestro modo de ver, esto representa una tensión o una contradicción que desvela el proceso de institucionalización y reificación de las posiciones sociales que acaban teniendo los jóvenes que estudian mecánica con las condiciones materiales y organizativas que han posibilitado dicho itinerario. Las corporalidades de los jóvenes se van produciendo a través de las estructuraciones de clase social y de género en unos contextos organizativos que orquestan las condiciones para la diferenciación genérica y social.

Este contrapunto amable, unido a la constatación de cuán importante es la FP para el itinerario vital de estos jóvenes, se contradice con elementos

organizativos que empujan nuestro análisis en dirección contraria, dando cuenta de la tensión entre aquello que se enuncia y las condiciones que materializan dicha relación social. A continuación, describimos los ejes que nos permiten declarar que la FP de TYMV participa de la construcción apórica del trabajo para estos jóvenes.

14. 1. 1. “Estamos formándole en un nivel como muy desfasado”: aspectos físicos y materiales del centro

IES Mercury es un centro que imparte ESO y Bachillerato en horario diurno y FP, en sus tres niveles de formación, en horario vespertino. El aula taller de automoción está separada del resto del instituto a través de una valla. Al inicio del horario vespertino suele estar cerrada. Al llegar al centro es común que los chavales estén esperando al otro lado hasta que alguien del equipo docente abre la puerta que da acceso al taller y las aulas (diario de campo). Esta valla marca una práctica divisoria entre conocimientos y estudiantes, pero también cabe destacar que en el aula taller hay mucho material potencialmente peligroso o con el que se pueden realizar daños a otra persona. Cerrar la valla es también una medida de protección para que solo el estudiantado de la FP de TYMV tenga acceso a ellas.

Sin embargo, también el propio alumnado de esta familia profesional puede poner en riesgo la seguridad del centro. Como ocurrió una tarde en el taller, unos estudiantes de FPB comenzaron jugando con un mechero y gasolina, hasta que, finalmente, incendiaron el aula habiendo de evacuar el taller (diario de campo):

Héctor_1: [...] Pfff, quitando lo del incendio (se ríe) quitando lo del incendio, no sé, la verdad. [...] Yo me asomé y estaba en plan de “hostia” mirando para otro lado como diciendo “¿qué está pasando?” [...] Yo me quedé así (cara de susto), Cristina se quedó así (cara de susto) y... digo.. “hostia”. Yo cogí y salí corriendo a buscar a Cristina, “coge un extintor que...” es que madre mía, ahí están las bombonas. Eso perfectamente podría haber explotado y nos hubiéramos ido todos al carajo. Y las bombonas son grandes, o sea es que eso explota y nos vamos todos a ...pfff [...] llega a explotar y nos vamos volando.

Los recursos materiales que requiere esta familia profesional son cuantiosos, puesto que además de aulas convencionales es necesario un simulacro de taller de reparación de automóviles, así como vehículos. Su infraestructura y los materiales, como dice el director del centro, son casi tan antiguos como el propio centro. Esto implica que los chavales que se forman en esta organización están aprendiendo el oficio de la mecánica con técnicas y materiales que corresponden al pasado del sector pues, como hemos señalado, el desarrollo

del campo automovilístico se está transformando por los desarrollos tecnológicos de tal forma que un oficio históricamente industrial es cada vez más uno infoproductivo. Esta atemporalidad posiblemente afectará a las competencias laborales de estos chavales, llevando a una primera contradicción: el sentido de la FP es formar para el empleo, pero dicha formación resulta, en este centro, anacrónica con respecto a las competencias laborales que el sector de la automoción necesita hoy día:

Ángel: [...] Lo único, lo que tú ves también, o lo que más penita da, es en qué circunstancias se está trabajando en el centro. La infraestructura está muy descuidada...no, porque eso es un error, tratamos de cuidarla, está muy mal por la edad que tiene y por la falta pues de dedicación o inversión por parte de la Administración educativa por cuidar esto. [...] Pensar que un alumno, no sé, se va a ir a un taller a trabajar dentro de dos años y que aquí ha estado trabajando con cosas de hace 30 años pues tampoco tiene mucho sentido, ¿no? Si ahora todo, es más... no sé, más electrónico y aquí no tenemos la oportunidad de ofrecerles herramientas y material electrónico, pues es un error, porque estamos formándole en un nivel como muy desfasado y su puesta en marcha en su futuro profesional estará desfasado.

14. 1. 2. “Bueno, iros vosotros porque total los de la FP”: la distribución de los horarios

La distribución horaria de las distintas formaciones ofertadas en el IES Mercury fue una decisión que remite a la jerarquía de conocimientos, que prioriza la ESO y el Bachillerato, así como la distinción entre el profesorado. El centro prioriza las formaciones que transmiten conocimiento abstracto y la FP, así como quienes participan en ella -docentes y discentes- son leídos como la segunda vía educativa de la organización:

Mireia: Que yo a veces oigo compañeros...yo he llegado a oír en el claustro, porque cuando yo llegué aquí fue el primer año que las clases de los ciclos son por la tarde, antes eran de mañana. Yo llego aquí y me cuentan que cuando se habló para ver qué grupos bajan, porque la Básica es menor de edad y la gente de bachiller diciendo que qué horario es ese, que cómo conciliabas. Digo “¿Perdona? ¿Yo que tengo, un canario en casa?” es decir, un poco de... de “bueno, iros vosotros porque total los de la FP”.

El horario vespertino afecta en la rutina del estudiantado, sobre todo para los chavales de FPB, que siguen siendo menores de edad. Después de años de disciplinamiento corporal y de madrugar para ir al centro educativo, ahora tienen darse prisa a la hora de comer, si es que comen, para llegar puntuales. Este horario fuerza un cambio de la vida personal, pues muchas veces los chavales comentaban que al ir por la tarde a clase habían perdido los momentos y las oportunidades para poder encontrarse con colegas (diario de campo):

Elena: Aunque a veces es difícil, porque por las edades que tienen, menos la gente más adulta, de veinti algo, treinta, la mayoría tienen alrededor...muchos empiezan siendo menores de edad, entonces el venir por la tarde yo creo que no les favorece mucho en cuanto a la rutina, porque pierden muchas de sus aficiones. El que hacía deporte...me he encontrado chavales, no de este año sino de otros años también, que hacían deporte y se lo han dejado porque los horarios no son compatibles.

Los horarios y los recursos en la FP nos permiten comenzar a reflexionar sobre qué conocimientos son considerados valiosos y qué conocimientos son considerados profanos en la organización. Una consideración que nos puede servir como fotografía, como ejemplo, de la jerarquía de los conocimientos en nuestra sociedad.

14. 2. “[La FP] Sigue siendo la hermana pobre del sistema educativo”: las comparaciones entre ESO y FP

Históricamente, la FP ha sido un contexto donde se seleccionaba y orientaba a aquellos estudiantes que no conseguían alcanzar los parámetros de la norma del rendimiento académico. Poco parece haber cambiado, pues sigue colocando a aquellos estudiantes que han sufrido procesos de estigmatización, así como continúa distribuyendo títulos con valores socialmente diferenciados. La FP parece seguir constituyendo el referente negativo del sistema educativo, siendo su acceso el resultado de un proceso de exclusión educativa (Martín, 1998):

Ángel: Esto va por niveles, ¿no? Y parece que quien se queda en la FP no es un alumno o alumna que académicamente pueda. Por ejemplo, cuando nos sentamos en la ESO o el Bachillerato, y hacemos una cosa que son los consejos orientadores...la sensación es que quien va flojito o no funciona muy bien se le orienta a ciclos, ¿no? Quien va bien se le sigue ofertando el Bachillerato.

El “porque total los de la FP” que señalaba Mireia determina no solo la jerarquía entre conocimientos o niveles educativos, sino también la participación dentro de la organización. Una participación que, recordamos, es uno de los indicadores para evaluar la democracia en un centro según el sociólogo Basil Bernstein. En el caso de la FP, acontece una carencia democrática, pues no hay equipo de orientación disponible para el alumnado de la FP más que en momentos puntuales –con la nueva ley de FP se prevé poner a disposición del alumnado un servicio de orientación y acompañamiento profesional para diseñar itinerarios formativos-.

Mireia: [...] “¿No puede venir la orientadora una tarde?” y te dicen “sí, los martes hasta las 17.” Y dices “¿perdona?” [...] La tarde es un poco...yo creo que vivimos al margen de cualquier cosa (se ríe) cualquier cosa que se hace

por la mañana, que se hace mogollón, el día de la mujer, el día de violencia de género, aquí pasamos por la tarde...nada, nada.

Espe: En el aula de automoción había algunos cartelitos...

Mireia: Pero son de la ESO, no son nuestros.

Hasta el momento, el proyecto Erasmus queda circunscrito a la ESO y al Bachillerato y la FP queda excluida de todas aquellas actividades que escapan las fronteras de las materias y se circunscriben a la esfera política o pública, como son los viajes o excursiones:

Ángel: En el caso de ciclos formativos, no hemos podido llevar a cabo Erasmus, porque como ha sido una cosa muy nueva empezamos a trabajar con un proyecto con unas líneas muy amplias, ¿no? De intentar conocer las cosas amplias del centro, pero desde el departamento de Erasmus nos dijeron que el Erasmus de ciclos y de ESO y Bachillerato va por líneas diferentes, con lo cual Cristina, por ejemplo, que era partícipe de la comisión de Erasmus, ha tenido que salir porque realmente no cabe en este proyecto que hemos iniciado.

Esto implica una invisibilización, o una compartimentación, de los itinerarios formativos que tienen lugar en el centro, pero también de los sujetos que participan en ellos. El estudiantado de la ESO, por regla general, no sabe que en su propio centro hay estudios profesionalizadores. Solo aquel que potencialmente va a ser insertado en la carrera moral que posibilita la FP llegará a saberlo, tal y como ha sucedido con algunos de los chavales que forman el trabajo de campo:

Verónica: (Silencio) ¿Sabes? Les hace muchísima falta cuando están en la ESO. No saben muchas veces qué opciones tienen. Yo entro a guardias de la ESO y los chavales me preguntan mil cosas. No saben, no saben lo que se hace aquí. El otro día en una guardia (se ríe) les saqué los ciclos de la Comunidad Valenciana y los alumnos alucinaban “¿Y eso? ¿Eso dónde se hace?”.

La desvalorización social y cultural de la FP, que no solo acontece en este centro, conduce a que muchas familias prefieran que sus hijos transiten la vía de la ESO y Bachillerato, pues en el imaginario colectivo se sostiene todavía la creencia de no poder acceder al sistema universitario si has realizado estudios de FP en lugar de Bachillerato¹²⁹. Este mito contradice una de las funciones de la FP, la promoción dentro de la pirámide educativa, convirtiendo la formación en una estrategia de movilidad social solo para aquellos que tienen los recursos y en una forma de constreñimiento social para aquellos que no los tienen (Giroux, 2003):

¹²⁹ Recordamos que Aarón se quedó sorprendido al saber que se puede acceder a la Universidad a través de pruebas de acceso. Pensaba que la única vía posible era tener el Bachillerato (diario de campo).

Ángel: Creo que, aunque creamos que hemos avanzado mucho, sigue siendo la hermana pobre del sistema educativo, ¿no? Y todavía hay familias que te dicen “no, no, es que mi hijo vale para Bachillerato”, “no, no. Es que su hijo vale para lo que le apetezca. No pasa nada”. Ellos tienen que ser conocedores que no se cierra ahí el camino. Es decir, es un camino diferente, que les permite llegar más rápido o más lento, con unas competencias mejores que a lo mejor si quieren aspirar a la universidad. Muchas veces se creen que van a los ciclos formativos y se les corta ese tipo de camino, ¿no? Y bueno, hay que explicarles que no es así. Todavía hay que explicar mucho ese tipo de historias.

Frente a estas concepciones sociales, entender que la FP no es una segunda vía sino una vía entre dos posibles –el matiz nos resulta importante- nos permite entender las historias de aquellos chavales que aun perteneciendo al arquetipo de buen estudiante o estudiante promedio acceden a estos estudios. No obstante, los esfuerzos por diferenciar estos niveles educativos son funcionales para el capitalismo patriarcal al dividir y distribuir títulos de tal forma que la FP funcione como engranaje para la producción y reproducción de mano de obra técnica, destacando una de las funciones de la formación, a saber, la preparación para el ejercicio de un empleo:

Bea: A ver, bueno, al final como en la sociedad está todo tan titularizado (se ríe) si no tienes una formación o algo, ahora mismo es difícil encontrar un trabajo. Muchas veces, incluso para contratarte necesitan que justifiques una formación y demás.

En la familia profesional que nos atañe, el acceso a sus niveles educativos -FPB y GM- es diferencial. En el primer nivel, el engranaje seleccionador se hace más explícito: aquellos estudiantes indisciplinados, que ni participan ni realizan lo que se espera, son derivados a esta formación en un intento de controlar y corregir tanto los cuerpos como las conductas (Foucault, 2013), pero también para ordenar grupos sociales:

Arturo: [...] No hay una motivación real de estar en ese tipo de etapa educativa, ¿no? Estoy en la FP Básica porque en la ESO no puedo estar y esto es una forma de poder continuar, ¿no? pero señalable, nada, eso, pero ese alumno al final genera situaciones de disciplina porque no está motivado, no participa, no trae el material... claro. Son los elegidos y si tú tienes, en la ESO o en un grupo, dos que dicen “estos me sobran aquí, que con estos no se pueden” dos que sacan, y en otro grupo otros dos, y en otro grupo, otros dos... y resulta que todos te los ponen aquí, pues claro... ¿sabes? Eso es lo que yo veo que está pasando. Y eso... así no se puede funcionar.

En cuanto al GM, nivel central de la etnografía, perfila “una población diferente, al menos en lo que al itinerario educativo previo se refiere, lo que permite anticipar un menor riesgo de abandono. Con todo, como formación secundaria postobligatoria, se convierte en un contexto clave como vía que posibilita la

reducción de las cifras de ATEF” (Navas *et al.*, 2021, p. 194). A su vez, configura una posibilidad de ampliar “las opciones formativas y, por tanto, la continuidad de los itinerarios” (Abiétar *et al.*, p.p). Estas características diferenciales entre los dos niveles formativos son puestas en duda por Andrés, quien afirma que actualmente no hay apenas diferencia en cuanto a los contenidos impartidos:

Andrés: Antes sí que había una diferencia marcada entre una FP Básica y un Grado Medio e incluso un Grado Superior y...ha bajado todo un poco, como que la FP Básica y el Grado Medio está...no al mismo nivel, pero están cerca, y el Grado Superior ha bajado también un poco.

14. 3. “Ni hablar del pirulo”: la ausencia de GS en la familia de TYMV

La inexistencia del tercer nivel de FP de esta familia profesional responde a las metas del centro, así como a la identidad pedagógica prospectiva proyectada sobre quienes acceden a TYMV. La expectativa es que, tras el GM, los chavales se inserten en el mundo laboral, frente a la expectativa de la continuación del itinerario formativo en las otras dos familias profesionales que sí imparten GS. Una expectativa que termina siendo una profecía autocumplida, si bien algunos de ellos rompen con la perspectiva que sobre ellos tienen lxs adultxs, planteándose diferentes opciones para continuar los estudios:

Mireia: Pero aquí no hay el Superior. Le pregunté una vez a Cristina y me dijo “uy, qué va, me dijeron que ni hablar del pirulo”. Pero eso, hace mucho. Que aquí no lo tengas... pero...pero es que le pregunté a Cristina y creo que me ha dicho que del año pasado ninguno. “Ninguno”. ¿Y del anterior?” “uno”. Pffff... ¿sabes? digo “madre mía”. El que no esté aquí, hace mucho, mogollón. [...] Porque tú cuándo les estás preguntando y dices “el año que viene, el Superior” y te dicen “calla, calla”. Es decir, falta que aquí les estén dando caña un poco de “cómo que no, continúa, no seas tonto, no sé cuántos” es decir, yo creo que ahí hay un papel que no estamos haciendo.

La última frase de Mireia, lleva a preguntarnos en qué consiste, qué posibilidades, pero también qué limitaciones, tiene la profesión docente. Cuestiones a las que tratamos de aproximarnos en el siguiente apartado, teniendo en cuenta que los ideales educativos son “crónicas de miles de muertes anunciadas” (García, 2011, p. 15) y que quienes educan son “agentes dobles [...] parciales en todo lugar [...]” que ejercen “el influjo selectivo y seleccionador con la misma pasión con la que nos servimos del martillo para crear y destruir, para escuchar y diagnosticar” (*ibid.*, 2011, p. 13).

Este análisis nos conduce a pensar que hay una contradicción entre lo que se expresa verbalmente como los objetivos docentes que se tienen para el estudiantado y la escasa consideración que, a nivel organizativo, se tiene del mismo. Esta contradicción la podemos ver de manera más profunda en el

siguiente apartado, a propósito del profesorado de TYMV y su mirada a los jóvenes que se insertan en la carrera moral que posibilita la familia profesional en cuestión.

14. 4. El profesorado de TYMV y su mirada a los jóvenes

En el presente apartado, analizamos la forma en la que el profesorado describe el perfil de aquellos estudiantes que acceden a la FP de TYMV. Posteriormente, nos centramos en el ideal de persona educada en esta familia profesional, así como las características que se requieren para poder performativizar el oficio de mecánico. Finalmente, analizamos las relaciones que se dan entre el profesorado y el alumnado. Todo ello, nos permite acceder a las formas de inserción en una carrera moral determinada, así como a la construcción de la identidad pedagógica que se espera en este centro para esta familia profesional.

14. 4. 1. “El perfil macarrilla”: la construcción del perfil de los chavales

Una cuestión clave dentro del campo educativo es el efecto Pigmalión: las expectativas que el equipo docente tengan sobre los chavales tienen un impacto, pudiendo ejercer influencia en la forma en la que éstos se comportan y relacionan, adecuándose a aquello que se espera. El efecto Pigmalión puede llegar a perpetuar la mirada de conquista sobre lxs otrxs que nos remite a las relaciones de poder cuyos efectos atraviesan las vidas de los “sujetos en sospecha” a los que hay que normalizar. Los modos de controlar, castigar, premiar, convencer, basados en el laboratorio de las expectativas personales y profecías autocumplidas de docentes en las relaciones pedagógicas pueden devenir en procesos violentos¹³⁰:

Mireia: Suele ser un grupo conflictivo de carácter. Suele ser bastante...pues eso...de drogas, juegos, cachondeo. [...] Yo creo que ellos también...aunque no te lo transmitan, tienen una sensación de ¿sabes? “Si vales, vale y si no ahí”. Pero porque...lo tienen incluso...alumnos de las monjas, que nos llaman las monjas como diciendo “este fatal...” “¿perdona?”.

Como hemos analizado, los chavales señalan cómo desde la ESO han experimentado la estigmatización de “mal estudiante” o “gamberro”. Un estigma que les ha llevado a recorrer un itinerario educativo diferenciado – quienes han cursado PMAR y FPB- así como quienes fueron orientados hacia esta familia profesional a través de una segregación del *currículum* y del

¹³⁰ Esta cuestión ha sido mayormente tratada en Meri, Esperanza y Carvajal-Ruiz, Salomé. (2020). Pedagogías contestatarias: los tantos mundos posibles. En Pardo, Isabel y Vidal, Isabel. (Eds). *Pedagogía y cambios culturales en el siglo XXI: Repensando la educación*. Agradecemos a Salomé Carvajal Ruiz sus aportaciones y reflexiones sobre esta cuestión.

conocimiento que obedece a los requerimientos del capitalismo patriarcal. Ser varón cis, con una performatividad del género vinculada a las masculinidades obreras y con unas prácticas indisciplinadas frente a las autoridades escolares lleva a ser guiados a esta FP:

Alex_1: [...] A mí es que me amenazaban antes los profesores (se ríe) con que, si me pegaba con alguien, que me echaban del centro (se ríe)

Espe: ¿Pero entonces eso es porque tú querías pegar a alguien?

Alex_1: No, no.

[...]

Espe: ¿Pero porque te dijeron eso entonces?

Alex_1: No lo sé. Para que me portase bien o algo. Me verían cara de malo o algo. No sé, no sé, no sé.

Desde la orientación escolar, el perfil que accede a esta formación produce y reproduce el arquetipo sobre masculinidades obreras, así como los significados que han sido otorgados a la cultura automovilística histórica y culturalmente, quedando naturalizando como una cuestión darwiniana de “selección natural”:

Salva: [...] Es algo que parece selección natural. Es que (se ríe) hablando claro... (se ríe) muchas veces lo hemos hablado con los jefes de departamento y con los mismos profesores, parece que el perfil macarrilla, para que nos entendamos, parece que sea el propicio de Mantenimiento. Y el perfil más *light* y cómodo sea el de Administrativo [...]. Es un perfil que se les va orientando por cómo es el carácter o actitud del alumnado.

La FP continúa siendo la formación para aquellos estudiantes que no aceptan, no se ajustan o responden a aquello que es considerado hegemónico en las instituciones escolares. A los chavales se les selecciona, orienta y distribuye a la FP de TYMV por su estigmatización fruto de una comparación con el arquetipo y la norma de qué se considera un buen estudiante (Willis, 2017). Se considera que, para ellos, la FP de TYMV es la idónea por sus aparentes características: masculinización de la formación y el trabajo, rudeza, fuerza, trabajo manual, estar rodeados de automóviles... Explicado a través de las palabras de Erving Goffman (2013, p. 15):

el termino estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad del otro.

Un estigma puede llegar a convertirse en una profesión (*ibid.*, 2013) y el caso que se nos presenta es un ejemplo de ello, pues como dice Arturo, para que estos chavales lleguen a esta familia profesional “algo ha pasado”. Es aquí donde analizamos las condiciones estructurantes que no han elegido en sus propios itinerarios:

Arturo: Algo pasa, algo pasa, ¿vale? O bien familiar o bien...eh...en la calle o bien no sé, algo pasa, o bien la naturaleza no se ha portado mejor. ¿Vale? Algo ha pasado. Entonces...yo creo que sí, tienen que ganarse la vida de alguna manera, y se les puede formar, pero yo lo haría de otra forma.

Una vez acceden a esta FP se genera en numerosas ocasiones una frustración, pues el relato que habían ofrecido a los chavales para que entrasen a esta formación colisiona con la práctica. Podríamos decir que una cosa es lo que les han dicho que es esta formación para que acepten, de manera aparentemente voluntariosa, la clasificación y la selección que recae sobre ellos desde la mirada adulta y otra lo que verdaderamente 'es' esta formación. Como cuenta Andrés, esta diferenciación lleva a que muchos de ellos tengan una sensación de haber sido engañados. No se esperan tanto conocimiento teórico sobre determinadas cuestiones, como por ejemplo los sistemas de seguridad de los vehículos, que poco tiene que ver con esa imagen proyectada de estar horas y horas en el aula taller rodeados de herramientas y automóviles. Un problema que no es tanto de las expectativas de los jóvenes, sino de aquellas generadas por los equipos de orientación:

Andrés: [...] Lo que sí que es cierto, es que algunos alumnos nos lo han dicho "a mí me han orientado mal. A mí me han engañado. A mí me dijeron que esto con venir, era todo taller y poco más, y ahora tú me vas a poner un examen del libro. Esto no es lo que me dijeron". No digo que todos los de la ESO, que los profes de la ESO actúen de esa manera, pero sí que se dan casos, dicho por los propios alumnos, y cuando te lo dicen en un año, te lo dicen en otro o te lo dicen dos en un grupo, dos en otro...pues no es cosa que se lo están inventando ellos, eso viene de atrás, ¿vale?

Muchos estudiantes quieren aproximarse al conocimiento de la mecánica, pero no ejercer la profesión de mecánica, algo que asombra al profesorado. No obstante, como bien señala Cristina acceder a esta formación bien pudiera ser más un deseo de performativizar y construir un proyecto de género que no una identidad laboral, "si eres un tío, te tiene que gustar esto". Es una forma de identificación y construcción del proyecto de género:

Cristina: [...] A ver muchos que sí, que sí que les gusta montar, desmontar, mirar por qué funciona, por qué no...pero es un poco...la tontería de la velocidad, el hacer el ruido, llamar la atención...te das cuenta que siempre cuando traen el coche aceleran, no sé, es una tontería de que el hombre tiene que manifestarlo de alguna manera. [...] Les gusta eso. ¿Por qué? No lo sé, porque también les podría gustar otra cosa. Pero es algo...si eres un tío, te tiene que gustar esto.

Miguel hace la lectura que la división sexual del trabajo es el efecto de la sociedad patriarcal en la que vivimos. Una sociedad que establece límites y constricciones en función del género y que han llevado, utilizando sus propias palabras, a vetar a las mujeres* en algunos sectores productivos. En el caso de

la automoción, ese “tenerlo más difícil” puede implicar desde no encontrar trabajo en el sector, a encontrarlo en puestos de trabajo que tan solo impliquen la atención al público o sufrir violencias bien en la FP, bien en el puesto de trabajo (Meri *et al.*, p.p):

Miguel: [...] Las mujeres en algunas especialidades han estado vetadas y en otros trabajos pues no, ¿vale? [...] Lo tienen más difícil en algunos trabajos, claro.

Arturo, en contraposición, vincula el trabajo de la mecánica con los hombres a través de un discurso que esencializa la corporalidad a través de argumentaciones capacitistas: los varones y sus cuerpos tienen, naturalmente, mayor fuerza física. Una cualidad que deja de ser mencionada como demanda para el ejercicio de la profesión siendo principalmente cualidades asociadas a lo femenino, como el cuidado o la paciencia, las destacadas para ser un buen o buena mecánica:

Arturo: [...] Sí que es cierto que siempre ha sido un trabajo que se ha necesitado la fuerza física, ¿vale? De siempre, que ahora tenemos más maquinarias, pero eso, malas posturas de trabajo y bueno... también imagino que, ¿quién tiene más afición a los coches? ¿Los hombres o las mujeres? No estoy discriminando, simplemente estoy preguntando.

Pudiendo responder ahora a Arturo, nuestro análisis sostiene que dicha afición no es voluntarista. Bajo un posicionamiento sociológico, no existe voluntad, sino una acción mediada por las relaciones sociales que imponen significados. Aquello que deseamos, aquello que nos mueve, nos emociona o nos gusta consumir forma parte de mediaciones históricas y culturales que impactan consciente e inconscientemente en los sujetos (Groys, 2023). La afición a la cultura automovilística no está vinculada con las masculinidades ni vinculada a los varones naturalmente, sino que permite la producción y reproducción de un consumo que genera identificaciones entre sujetos y categorías sociales.

Esto explica por qué esta formación supone para estos jóvenes el primer espacio dentro de la institución escolar en el que sienten que su subjetividad es reconocida, encontrando en el aula taller un espacio de seguridad para su subjetividad. Los códigos de este contexto son compartidos y entre los chavales se expresan unos estilos culturales -formas de vestir, formas de comunicación, referencias musicales y televisivas- similares entre sí. Como sucedió cuando llevamos a cabo el proyecto que dio pie a la fotografía con la que hemos introducido este trabajo, es precisamente este mundo simbólico y cultural el que llevó a poder aventurar durante los primeros días del trabajo de campo quiénes cruzarían la valla del instituto que da acceso al simulacro del taller de reparación. La performatividad se vincula con una estética cultural que permite establecer relaciones entre pares, pero que guarda poca relación con la identidad laboral:

Cristina: Yo creo que es la tontería. A mí me parece muy ridículo, me entra risa ya, que es cuando los ves alrededor de una moto. Cada vez que salgo y hay una moto grande, ¿no? Y los ves a todos alrededor, mirando, mirando, ¿qué estáis mirando? Pero es algo como que... “¡Buaah!” y fíjate que a mí me gusta todo esto, pero no entiendo esa pose que utilizan. ¿Sabes? Pero no sé, esa tontería. Yo lo que veo es esa tontería. Porque luego te das cuenta que cuando llegan aquí al taller no les gusta. Yo les digo muchas veces a los padres “una cosa es leer revistas, el coche lleva tales cilindradas...” se lo aprenden de memoria, yo no me lo sé “este coche tiene no sé cuántas cilindradas, no sé qué, tal” y otra cosa, es mancharte las manos. Que no tiene nada que ver. El trabajo con la parte de fuera, la carrocería, el mirar, tal...que ponerte a ensuciarte las manos.

Además, esta performatividad estilística que definimos como *trapera* (diario de campo) conlleva unos discursos propios de las masculinidades híbridas puesto que, de nuevo, se alinean con el proyecto feminista pero no permean en las prácticas y relaciones sociales:

Cristina: Y después...al tema personal, creo que ya te lo dije, y mira que este año no se da mucho, pero es un grupo bastante machote. Bastante masculino, es como lo definiría, que no quiere decir que sea la definición correcta, ¿no? Ese perfil masculino de hombretón, no expreso mis debilidades, mis sentimientos...todas estas cosas, ¿no? No sabría decirte más. Pero este año no es un perfil muy exagerado en ese tema, porque sí que es verdad que es un alumnado bastante abierto en ciertas cosas. Abierto a la hora de transmitir, pero es verdad que luego (se ríe) a la hora de expresarse y en el tema de prejuicios y tal...son iguales. Son absolutamente iguales.

Si en este apartado hemos tratado de analizar cómo el profesorado del centro caracteriza al alumnado de FP de TYMV, a continuación, ampliamos dicha fotografía a partir del ideal de persona educada que tienen, así como las caracterizaciones sobre el buen y el mal estudiante en esta familia profesional, dando respuesta a la de identidad pedagógica exitosa que se proyecta en esta formación.

14. 4. 2. “Igual no estamos aquí para que aprendan los contenidos sino también para que aprendan otras cosas”: el ideal de persona educada en la FP de TYMV

El concepto de ideal de persona educada nos remite al carácter normativo y moral inherente al campo educativo. Qué es considerado buen o mal estudiante depende directamente de a qué carrera moral haga referencia el itinerario formativo. En este centro, y para esta familia profesional, el buen estudiante sería aquel que se vincula cognitivamente con la formación y las tareas que ha de llevar a cabo, a través de un desarrollo progresivo que le permita ser autónomo.

En contraposición a la concepción del buen estudiante en la ESO o Bachillerato, el rendimiento académico o, lo que es lo mismo, los resultados en las evaluaciones, la nota en rojo en la hoja del examen, no es lo más importante. Aquí se valora tomarse el tiempo necesario para pensar cómo reparar el coche. La paciencia, el cuidado y la reflexividad son cualidades necesarias para el trabajo manual, una cuestión que nos recuerda que todo trabajo implica procesos intelectuales y manuales. Además, el buen estudiante es quien vive la formación no solo de forma utilitaria, sino otorgando un sentido al conocimiento (Meirieu, 1998) de tal forma que les permita proyectarse en un futuro:

Andrés: Tiene que reunir muchas cosas. Primero, que le guste, primero que le guste. Si no te gusta la mecánica, te molesta el olor a gasolina o las uñas sucias de grasa... Que no necesariamente mecánico tiene que estar relacionado con suciedad, eh, ni mucho menos. Bueno, pues tiene que reunir que académicamente el chaval tenga manos, soltura, iniciativa, que se anticipe un poco al “esto, ¿por qué?” y bueno, que académicamente también vaya sacando unas notas más o menos aceptables. [...] Un tío o una tía que te está generando debate, es un chaval activo, participa, es lo que a nosotros nos da pie para poder abrir el abanico y contar más cosas. Luego, cuando baje al taller en este grupo de primero tenemos varios así, van por delante del resto. [...] No empiezan a desmontar por desmontar, ellos prefieren pararse y llamarte. [...] Tiene que reunir ciertas cosas, ciertas cualidades, a veces es complejo que te rinda un tío en el aula y que luego te rinda abajo, eh.

Por contraposición, un mal estudiante es aquel que no se vincula con los estudios y que, teniendo en cuenta que todo proceso de aprendizaje es resultado de una decisión individual, no desea aprender. La falta de este deseo puede volver a implicar procesos de desafección que, tal y como sucedía en la ESO o Bachillerato, lleva a que los chavales sean impuntuales, no trabajen o se escaqueen de las tareas, o falten al respeto a compañeros:

Espe: ¿Te atreverías a decir que se considera qué es un mal estudiante?
Salva: Aquel que no tiene actitud. Una mala actitud implica una mala actitud frente al trabajo. Significa ser impuntual, no querer trabajar, no respetar al compañero...lo englobamos ahí porque lo entendemos así.

Mal estudiante sería, entonces, aquel que no encuentra en esta formación un lugar que otorgue representación o sentido a su proyecto personal. Es por ello que para Cristina no hay malos estudiantes, sino estudiantes que no han encontrado todavía “las proposiciones culturales que le permiten crecer en una dinámica en la que pueda convertirse en sujeto” (*ibid.*, 1998, p. 82):

Cristina: Mal estudiante no hay ninguno. No hay ninguno. Luego está la pereza y las ganas de trabajar. Pero mal estudiante no hay.

Las diferencias entre estas dos reflexiones las vinculamos con la perspectiva epistemológica que corporaliza el profesorado, que a su vez forma parte del

modelo de sociedad que se espera, de ese mundo que merece la pena ser vivido. Salva pareciera circunscrito a un posicionamiento tradicional, pues constantemente hace referencia a cuestiones técnicas y a competencias laborales, vinculado exclusivamente la FP como una formación para la mano de obra del sistema productivo (da Silva, 2001).

Frente a la aparente neutralidad que emana de esta perspectiva, Mireia sostiene que la a veces ansiada neutralidad no es sino una imposibilidad. Con sus propias palabras, ella nos está hablando sobre la influencia del conocimiento situado del profesorado en la práctica pedagógica. Al centrarse en cuestiones técnicas y en la FP como una educación vinculada exclusivamente al trabajo y al formar mano de obra con Mireia nos aproximamos a una perspectiva política, que afirma la imposibilidad de la neutralidad como profesora, pues como hemos desarrollado, todo sujeto tiene un conocimiento situado desde el cual mira el mundo, desde el cual transmite saberes e ideas. Defendemos que el conocimiento situado se explicita, que no haya juegos ni enmascaramientos epistemológicos:

Mireia: [...] Yo pecho, porque se supone que nosotros estamos aquí para informar y ya cada uno que se haga su criterio. Pero hay cosas que te chirrían (se ríe) entonces no puedo. Cristina me dice “yo es que tampoco puedo, Mireia” y me dicen “claro, es que tú no sé qué, socialista” y digo “pero ¿tú qué sabrás a quién voto?” y uno me decía “hombre, como que te oímos” (se ríe) a mí me cuesta mucho ser imparcial.

Además de los contenidos propios del *currículum*, también Verónica ve necesario poner en paréntesis el *currículum* oficial para poder debatir y transmitir conocimientos con sentido. Por su parte, sostiene que es necesario ir más allá del *currículum* oficial, pues hay determinadas cuestiones que hay que debatir en el aula para vivir y sobrevivir en el mundo, un mundo que va más allá del trabajo o los tecnicismos:

Verónica: [...] Es que es otro objetivo también, que igual no estamos aquí para que aprendan los contenidos sino también para que aprendan otras cosas también. Me refiero, que hay temas transversales que uno tiene que tratar porque ves que...falta y esa base la tienen que tener.

Destacamos del conocimiento situado de Cristina su compromiso con el proyecto feminista. En un contexto eminentemente masculinizado y antifeminista, su figura es leída, peyorativamente, como la de feminista aguafiestas. Teniendo en cuenta los desarrollos de Sara Ahmed, celebramos esta posición pues supone romper o, al menos, interrumpir relaciones de poder. No obstante, Cristina confiesa el miedo de poder alimentar a los fantasmas reaccionarios si los chavales sienten que son señalados, siendo una de las preguntas clave cómo hacer del proyecto feminista uno deseable para los

jóvenes. Modestamente, dice que si es capaz de generar algún tipo de transformación con respecto a los significados que los chavales otorgan al proyecto feminista o al género es un cambio que queda circunscrito a aspectos micro de la vida cotidiana. Su modestia esconde un hecho importante: lo micro y lo macro forman parte de una interrelación, siendo muy importante celebrar aquellos cambios o variaciones que, aparentemente pudieran parecer insignificantes (Alba Rico, 2021):

Espe: De la entrevista del año pasado, lo que más rescato, es tu mirada feminista y tu posición, ¿podrías contar algún momento o qué efectos tiene tu posición feminista con los chavales?

[...]

Cristina: A mí... a mí me hace sufrir muchas veces (se ríe) a mí me hace sufrir, más que nada. Porque yo podría dejar pasar muchas cosas, o ya no dejar pasar, pero si no tuviera esa mirada, no me afectarían algunas cosas. Y a ellos...no lo sé hasta qué punto. Bueno, yo creo que igual les hace ver algo diferente, pero muy pequeño. Yo tampoco...no creo que tenga la capacidad a veces para crear debates que no pueda salir, ¿vale? Sí que hay veces que surgen comentarios en los que hablamos, pero creo que tengo...a pesar de considerarme feminista, no creo que tenga las tablas suficientes para crear un debate y que, por ejemplo, en vez de abrirles la mente pueda enfatizar más los estereotipos que ellos tienen marcados. Por eso hay veces que prefiero dejar pasar el comentario o llamarles la atención “en mi clase no quiere que se haga un comentario como este”.

Espe: ¿Para no tener el efecto contrario?

Cristina: Para no tener el efecto contrario, sí. Porque sin querer, sí que hay veces en tutorías, he puesto algún documental y luego hemos hecho charlas y tal y me doy cuenta que hay veces que me cuesta responder con agilidad. Luego lo pienso y “ay, tendría que haber dicho esto” pero claro, es el momento.

Tanto el ideal de persona educada como la posición epistemológica del profesorado modulan las relaciones pedagógicas. Si bien las posiciones profesorado-alumnado llevan aparejadas dos posiciones sociales vehiculadas por la potencialidad del ejercicio del poder, el vínculo que se establezca depende de la disposición entre el placer o la indiferencia de compartir espacio y tiempo. Las relaciones pedagógicas pueden posibilitar cuidado, generar confianza, si hay una reciprocidad de reconocimiento basada en el respeto (Sennett, 2006b) y, como vemos a través de Max Van Manen (1998, p. 31), en la responsabilidad con las nuevas generaciones:

nos guste o no, todas las acciones pedagógicas son normativas: muestran la orientación que tiene cada uno respecto a los niños y si se está (o no se está) a la altura de las propias responsabilidades. La influencia pedagógica significa no solo que uno es responsable (capaz de dar respuesta), sino que, además de tener esta “capacidad de responder”, se actúa realmente de

forma responsable y por tanto moralmente justificable y defendible [...] los niños nos muestran lo que somos capaces de hacer con nosotros mismos y con este mundo compartido.

14. 5. Las relaciones sociales entre profesorado alumnado: del cuidado a la negación

Frente a los intentos de privatización, defendemos la actividad docente como un servicio público (Mora y Pujal, 2017) que debiera estar al servicio de promover relaciones sociales democráticas (Giroux, 2003). Alejándonos del contenido que parte de la psicología otorga al concepto de vocación, nosotras lo entendemos como Erik: la calidad en la docencia pasa por el interés y la capacidad de establecer vínculos educativos. Involucrarse así con la vocación docente supone “darles (a los niños) la fuerza necesaria para que puedan dar forma con decisión a las contingencias de su vida” (Van Manen, 1998, p. 19). Nos resulta esclarecedor que, para este chaval, esta vocación suponga un don, una cualidad sobrenatural que alguien posee:

Erik_2: Pfff no sé, porque es muy... no sé, no tiene...no tiene ¿cómo se llama esto? (silencio) joder cómo que tienes el don de profesor. En plan de...

Espe: ¿El carisma dices?

Erik_2: Mmm ¿cómo se llama cuando se te da bien un trabajo?

Espe: ¿La habilidad, dices?

Erik_2: Sí, pero hay una palabra para eso. Cuando ese trabajo es para ti.

Espe: Mmm te refieres a ... ¿vocacional tampoco es?

Erik_2: ¡Sí! Es vocacional. Ella no es vocacional, por ejemplo. O sea, nada. Y no tiene nada de... no sabe conectarse con los alumnos ni nada.

El respeto y la responsabilidad necesariamente ha de ser bidireccional para hacer de la relación pedagógica no solo un medio para madurar, sino que llegue a formar parte del mismo proceso de la vida (*ibid.*, 1998) y de aquello que nos revela la interdependencia. En las relaciones pedagógicas, formadas por posiciones con derechos y deberes complementarios -cuando no antagónicos- atravesadas por estructuras sociales, la potencialidad de ejercer el poder es, para María Jesús Izquierdo (1996), el elemento más relevante. Para esta autora, en estas relaciones sociales la única igualdad posible es la promesa de igualdad: “cuando seas como yo, harás algo como lo que yo hago y tendrás algo como lo que yo tengo” (*ibid.*, 1996). Esta promesa bien queda resumida en una de las frases populares “cuando seas padre, comerás huevos”. Sin embargo, y siguiendo con frases hechas, “por la boca muere el pez”: todas las promesas son frágiles, más cuando las relaciones remiten a posiciones sociales jerarquizadas.

14. 5. 1. “Es jerarquía, ¿sabes?”: conflictos entre profesorado-estudiantes

A continuación, analizamos una situación que muestra abusos de poder, pero también cómo, de nuevo, la familia profesional de TYMV está saturada por una deficiencia democrática en este centro. Salva sostiene que ante un conflicto la culpa va a ser “100% del alumnado”, legitimando el ejercicio de poder o autoridad del que el profesorado puede llegar a abusar:

Salva: Y luego, repito, que visto desde jefatura que yo me entero de toda la información de todo, a mí me encanta el profesorado que tengo, y si un alumno lo hace mal, y yo sé el profesorado que tengo, sé que es 100% culpa del alumno.

En contraposición, dice Andrés que “con profesorado siempre hay algo”. Ese algo, que hace referencia a conflictos, es precisamente lo que permite llevar a cabo una práctica (auto)reflexiva con el ejercicio docente y tratando de responder, con sinceridad, a si las cosas se han realizado adecuadamente o, al menos, de la mejor forma posible (Van Manen, 1998) pues “ni los alumnos son tan malos ni nosotros somos los mejores”:

Andrés: Con profesorado siempre hay algo, ¿vale? Ni los alumnos son tan malos ni tan buenos, ni nosotros somos los mejores. Tampoco somos tan malos. Pero no siempre estamos en la posesión de la razón. Sí que es cierto que a veces te obcecas y... “esto se hace así, ya por narices” [...] Por eso te digo, ni el malo es tan malo ni el bueno es tan bueno. Pero sí que hay conflictos, sí que hay conflictos.

Durante la realización del trabajo de campo se llevaron a cabo las manifestaciones internacionales por el cambio climático *Fridays for Future*, que llevaron a que jóvenes de Occidente saliesen a las calles reclamando medidas gubernamentales ante la crisis climática, así como concienciando que, sin compromiso y responsabilidad con la Tierra y todas las especies, el futuro es todavía más inalcanzable (Díaz *et al.*, 2021). Rompiendo con el derecho a ejercer huelga, en el IES Mercury exigían presentar unas hojas cumplimentadas que debían presentar días previos a la huelga al equipo directivo y que no fueron entregadas a quienes estudian TYMV, pero sí a las otras familias profesionales, la ESO y Bachillerato. Especialmente Alberto, pero también otros chavales, se enfrentaron al jefe de estudios, generando un conflicto.

A pesar de las advertencias y del intento de cancelar el derecho a huelga por no haber presentado en tiempo y forma la documentación, a excepción de dos compañeros, los chavales secundaron la huelga, contando con el apoyo de Cristina. Ante el intento de sabotear la participación democrática en la sociedad, Alberto lee la posición de Salva como la de un jefe a quien no es fácil llevarle la contraria por su posición jerárquica, pues ello implica riesgos:

Alberto_2: A mí lo que más rabia me ha dado es lo del profesor este, lo del jefe de estudios, es lo peor. Porque tener a alguien...es como tener...un jefe que es un cabrón, por decirlo de alguna forma. No estás a gusto. Porque el jefe manda sobre los demás, y aunque tú le digas mucho a los demás, el jefe es el que manda y los demás no van a encararse con el jefe, ¿sabes? Entonces...es lo que más rabia me ha dado. Es jerarquía, ¿sabes?

Lúcidamente, Enrico Mora y Margot Pujal (2017) describen que las posiciones jerárquicas entre profesorado y alumnado también se fundamentan en la diferencia entre aquel que sabe e instruye y aquel que no sabe -o no lo sabe todo, o sabe otras cosas- y ha de ser instruido. Esta distinción debiera promover positivamente la aceptación de los propios límites, la reducción de la fantasía de omnipotencia, potenciadora del narcisismo: “algo así como sentir que todo le pertenece a -o forma parte de- uno mismo” (Izquierdo, 1996, p. 172):

Elena: [...] El otro curso sí que hubo un conflicto de un alumno que no aceptó la nota de un examen y lanzó un polímetro, lo lanzó al suelo y lo rompió. Se cabreó y hay veces que les pueden un poco los nervios y lo tiraron al suelo y se rompió. [...] a veces el ponerle límites les pone nervioso. Límites, o sea, que no les tenemos en una cárcel, ¿me entiendes? El límite a lo mejor es “cállate, por favor” o “guarda el móvil”.

Sin embargo, esto implica reconocer la propia vulnerabilidad y la propia falta, algo que Pedro no quiso aceptar al ver el resultado de una de las pruebas de evaluación o cuyos momentos, en lugar de aprovecharse como ejercicio de interdependencia, son leídos como vulneraciones antidemocráticas, como “dictatoriales”, banalizando la historia que nos precede. Con Miguel, analizamos que la imposición de límites supone denominar el contexto educativo como una dictadura:

Miguel: [...] El caso es que dijo que esto era una dictadura (se ríe) yo me indigné. [...] Le expliqué “vamos a ver, ¿tú sabes lo que es una dictadura?”

La fantasía de la omnipotencia puede llevar a una situación de conflicto entre las posiciones que, para Andrés, es independiente de quien sea el profesor o profesora: “si tiene que explotar, va a explotar con quien pille”. Es por ello que esta fantasía depende más de unx mismx que de la relación social que le muestre ante un espejo su carencia. Si bien las notas académicas no importan para que el profesorado considere que un chaval es buen estudiante, los chavales sí otorgan significado, importancia, a la calificación –al fin y al cabo, no es lo mismo evaluar que ser evaluado:

Andrés: [...] Le faltó al respeto a grito pelao’ a mi compañera, sí. [...] Los gritos eran importantes, ¿vale? Pero bueno, quitando eso, que lo mismo le ocurre a esta compañera que me puede ocurrir a mí en cualquier momento. Esto, si tiene que explotar, va a explotar con quien le pille.

Rechazar los límites no es algo circunscrito a la organización educativa, sino que se da también en el contexto familiar. Andrés estipula que hay casos donde la relación de poder ha fluctuado inversamente y se ejerce de los hijos a los padres. Situaciones que pueden escapar de su función como docente, no porque considere que no forma parte del trabajo que desempeña, sino porque no tiene las herramientas para hacer frente a los conflictos que se dan dentro de la unidad familiar. No sabe cómo evitar el sufrimiento, cómo evitar la rabia y la violencia:

Andrés: [...] Estaban el marido y ella, los dos, estábamos los tres aquí hablando y se ve que...rompía tabiques, rompía puertas...claro, le dije “pues yo así no lo puedo tener. Lo que te está haciendo en casa, está haciéndomelo en el taller, me está rompiendo cosas y si sois los padres y no lo podéis controlar...” esto, es muy duro cuando se ponen los dos a llorar. [...] Ella estaba fatal y él roto. Yo no sabía qué decirles. Es que hay cosas que yo no controlo, no es competencia mía y no sé hacerlo, no es que no quiera, es que no sé. No tengo...capacidad para eso, entonces hay cosas que se me van de las manos.

Si bien es cierto que, como dice Andrés, los conflictos pueden llegar a ser más o menos independientes del género del profesorado y del alumnado no se puede obviar la forma en la que estas relaciones están mediadas por el dispositivo de poder del capitalismo patriarcal. Las definiciones que establecen socialmente los arquetipos de masculinidad y feminidad, así como los valores atribuidos a las mujeres* y los hombres, impactan en la relación pedagógica. Recordando el símil *in loco parentis*, los chavales pueden leer a las profesoras como una figura materna y a los profesores como una figura paterna que, en la cultura contemporánea, continúan teniendo valores diferenciales:

Verónica: Muchas veces, te ven un poco como la figura materna (se ríe) e incluso se abren y te cuentan cosas que dices “bueno...” y les asesoras e intentas... yo les doy los mismos consejos que les daría a mis hijas, por ejemplo.

A quién se le otorga autoridad académica y autoridad emocional sí es una cuestión de género; a quién se le otorga autoridad para imponer los límites o las definiciones de una situación, también. Es por ello que Mireia ha tenido que llamar a Andrés para conseguir silencio en el aula, pues hay una distribución y una decisión generizada por parte de los chavales sobre quien está legitimado, como profesor, a acceder a dicho atributo:

Mireia: Yo me puedo cagar en todo lo que se menea que descojonaos. Entraba Andrés y se callaban todos. Sí. A la hora de algo serio, de “hasta aquí hemos llegado” no hay color. No hay color. En ese aspecto, no hay color. Sí. (Silencio).

Nos aproximamos a las desigualdades sociales con marca de género que pueden vivir las profesoras en esta familia profesional. No obstante, reconocerlas como tal dependerá del conocimiento situado que se tenga. Además, cabe tener en cuenta los desarrollos de Pierre Bourdieu (2006, p. 51) sobre la violencia simbólica, que puede llegar a asimilar relaciones de poder estructurales:

La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural.

Frente a las desigualdades de género, la violencia simbólica puede ser una estrategia de neutralización, pero también de supervivencia para la estructura psíquica del yo. Verónica, en contraposición a otras compañeras, afirma que el problema de fondo no es la estructura patriarcal, sino que son las diferencias culturales las que producen sexismo y el machismo; se genera un exterior constitutivo de una mirada del Otro:

Verónica: A ver, yo...a ver, a nivel rechazo no me he sentido nunca rechazada. Me refiero, a ver, sí que es cierto que...por ejemplo, pues algún tipo de alumnado, pues bueno, con otra cultura, ¿no? Pues sí que he tenido, en algún momento, alguna situación, ¿no? De no sé, que me daba la sensación de que...de que bueno, te veían un poco encima de ellos y al ser mujer y tal, su cultura...ven a la mujer desde otro punto de vista, o inferior, y verte a ti imponiendo una serie de normas, una serie de criterios...

14. 5. 2. “A veces, sabemos que va a tropezar, pero bueno, de los tropiezos se aprende, ¿no?”: cuidado, respeto y confianza entre profesorado-estudiantes

Alfredo y Andrés relatan que establecen relaciones pedagógicas que combinan el establecimiento de los límites que permiten las normas de convivencia con el respeto y el cuidado. Esta fluctuación permite crear un espacio seguro en tanto que “queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos” (Meirieu, 1998, p. 81). La distensión, poder reírse, es una de las condiciones para una relación pedagógica que genere un vínculo y reconozca las posiciones tanto de los chavales como del profesorado (Van Manen, 1998):

Alfredo: Mi relación siempre ha sido buena con los chavales. Cuando toca trabajar, trabajamos, cuando toca reír, nos reímos, y un poco así. Pero no todo trabajar y todo serio, no. Tienes que tener una buena relación, ¿vale?

Con los alumnos. [...] Pero...tiene que ser una cosa fluida. Si eres serio y no te comunicas con ellos y es todo matemático, no funciona la cosa. Tienes que hacer alguna broma, alguna cosa y ellos en seguida te cuentan las cosas.

Andrés: Tenemos que marcarlo todo y luego te los vas ganando, dándoles a ellos un poquito de margen de confianza, vas cediéndoles o vas diciéndoles “¿tú crees que eso es correcto? Tú valora el riesgo-beneficio” y dejas que lo haga. A veces, sabemos que va a tropezar, pero bueno, de los tropiezos se aprende, ¿no? Hemos aprendido todos.

Los conflictos y el establecimiento de límites de forma respetuosa y responsable se hacen especialmente difícil al inicio de curso, cuando el profesorado y el alumnado no se conocen. Es decir, cuando todavía los significados de la relación social no están establecidos. Reina la incertidumbre de no saber el rumbo que tomará la relación. Cristina crea una aparente distancia que se va acortando hasta generar confianza. Conforme pasa el tiempo, y como sucede en cualquier tipo de relación social, ésta es susceptible de transformarse, de distenderse o tensarse:

Cristina: Yo creo siempre una distancia, sobre todo al principio. Pero después, creo que ya te lo dije, un acercamiento. Que ellos sepan que estoy aquí. Si me plantean cualquier pregunta o problema, respondérsela. Más pronto o más tarde, porque yo no tengo soluciones para todos al momento, pero sí que sepan que yo les puedo ayudar en cualquier problema que puedan tener, ya sea personal o laboral. Entonces, crear esa relación de confianza, más que otra cosa. No que yo esté aquí arriba y ellos ahí bajo, pero que sepan también que hay un límite. Pero sí, que haya una confianza.

Aarón considera que un buen docente es aquel desarrolla la autonomía de sus estudiantes y les hace conscientes del principio de realidad -detonando la fantasía de la omnipotencia- sin excluir, abandonar o humillar a sus estudiantes (Mora y Pujal, 2017). La mayoría de chavales menciona a Andrés y Cristina como este tipo de docente, que es capaz de crear espacios de seguridad (Meirieu, 1998), que comprende e interpreta las potencialidades y debilidades de sus estudiantes (Van Manen, 1998):

Aarón_2: [Sobre Andrés] Luego, como es un tío tan...firme o tan serio da ese respeto desde un principio, de “con este profesor no me tengo que pasar”, lo tienes que respetar. Luego, aparte de ser muy estricto y muy serio, es que junta eso con, a la vez ser todo lo contrario. Está todo el rato de cachondeo, suelta y dice cosas que...muy de nuestro rollo, no sé. Luego, su forma de dar clase y su forma de explicar es muy buena no sé por qué, pero las cosas que explica las entiendes. [...] Te explica y se asegura de que lo hayas entendido. Y no se asegura de... no se asegura como otros profesores de “¿lo habéis entendido?” y ya está. No. Él viene y te dice “¿lo has entendido?” y te dice “vale. Pues dime qué es esto. Ah, no te lo sabes, eso es que no lo has entendido” y te lo vuelve a explicar. Se lo explicas bien y ahora sí, sigue

con lo siguiente. Muchos profesores no hacen eso y al final tú dices que sí por no dar el cante delante de toda la clase y realmente no te has enterado de nada, entonces pues bueno.

Héctor_1: [Sobre Cristina] Nos comprende mucho. Como profesora y...a ver...ya es mayor, ¿sabes? pero nos comprende mucho, le preguntas algo y viene, te lo explica y tal, “inténtalo de esta manera, inténtalo de la otra” y si no puedes, viene otra vez “hazlo así” y una vez, y otra vez, y otra vez. Al final lo haces, sí o sí. Cristina en sí no se rinde en enseñarte, sino que, si te lo tiene que repetir 20 veces para que lo comprendas, lo hace. Y enseña bien.

Aarón nos aproxima a entender el cuidado en la docencia como “una dinámica para facilitar que el alumnado exprese dudas” (Mora y Pujal, 2017, p.59). Cuando los chavales advierten riesgos de poder ser humillado o que su duda pueda ser motivo de juicio, prefieren guardar silencio. De lo contrario, se exponen tanto con el profesorado como con el grupo de pares. Se exponen a violencias y a la posibilidad de ser expulsados del mandato masculino. Es necesario que, desde la posición de estudiantes, se asuma la propia falta, pero también que quien pueda saturar la falta lo haga con cuidado, responsabilidad y respeto a los propios ritmos de aprendizaje:

Luciano_1: Por ejemplo (habla bajito), Verónica es una profesora que te mete mucha caña. Mucha caña. Y en plan...ella lo da por asumido, que tú sabes algo. Dice “mira, tú ya sabes eso que lo viste el año pasado” nosotros, por mucho que nos hayamos olvidado...según ella nosotros sabemos eso. Y nos mete mucha presión. Entonces siempre vamos con esa presión. Presión. A la hora de trabajar, es igual. [...] Como que...te da mucha caña. No tiene nada de paciencia, ¿sabes?

Las bromas y los chistes son, para María Jesús Izquierdo y Barbeta (2013), una forma de vincularnos en las relaciones sociales que permite decir o hacer, indirectamente, aquello que de otro modo sería preferible no decir. Además, a partir de los desarrollos de Sigmund Freud, estas autoras nos permiten entender que a través de los chistes se elude la censura impuesta por el inconsciente y a través del humor los sujetos son capaces de liberarse afectivamente de una situación de sufrimiento. Por ello, el humor y los chistes –que no pretendan ofender ni legitimen estructuras sociales- en las aulas son tan importantes: son momentos de lo colectivo. Si hay una risa compartida, entonces hay una expresión común de un pensar y un sentir:

Espe: Evaristo, ¿y si te pregunto por un buen recuerdo de estos años aquí? ¿Qué se te viene a la cabeza? O varios, ¿sabes?

Evaristo_2: Han sido muchos. Me he pegado muchas risas aquí [...] otras, también tuve una con Cristina. Una broma, una broma. Bueno, más en plan de colega. Que (se ríe) porque aquí tenemos un coche que lo usamos para ver sus fallos y eso, y cuando lo acabamos lo teníamos que devolver al sitio, que está allá. Y teníamos que pasar por todos los coches. Yo no tengo el carné, pero dije “voy a conducir yo” y eso que...pues ya estoy yendo y viene

Cristina y me dice “¿pero tienes el carné?” (se ríe) y le digo “no” y me dijo “como le des a mi coche...” y cuando lo aparqué, fui a Cristina y le dije “ven aquí Cristina, que no lo he hecho nada a tu coche” y le di un abrazo (se ríe).

Espe: ¿Y te respondió al abrazo?

Evaristo_2: Me dio el abrazo, me dio el abrazo (se ríe).

Si el profesorado actúa como un todo ante los ojos del alumnado, se da un doble vínculo con la institución, los hay que te cuidan, los hay que invisibilizan (el caso de la huelga) o los hay que desprecian (la presión ejercida por Verónica). Sin embargo, son conscientes de la diferencia de este contexto formativo a los previos:

Bruno_2: Lo que sí me he dado cuenta que aquí como que hablas más con los profesores y como que...les importa tu opinión, ¿sabes? Tú puedes decirle a Cristina “Cristina, yo creo que esto en verdad si lo hiciéramos así sería mejor” y Cristina te hace caso y lo mira y si se puede pues igual se hace, ¿sabes?

Destacamos de Cristina que ese cuidado que los propios chavales reconocen es, en parte, porque es una profesora que se expone. Mostrar la propia vulnerabilidad es un ejercicio potencialmente educativo que permite suspender, por un momento, su posición jerárquica en el aula, mostrándose *humana* y no únicamente a través de su identidad laboral:

Cristina: [...] Cada vez lo tengo más claro, ¿eh? Que no, que no se me caen los anillos, ¿sabes? De exponerme, de exponerme a mí misma delante de ellos. Ya no es exponer un problema, sino exponerme a mí. Que es difícil y a mí también me cuesta, pero sí, se hace reaccionar al alumno de una determinada manera y empatizan. No creo que...exponerme no me hace más débil. Si me hace más débil, es porque tengo a una persona mala delante. Como yo creo que no tengo a ninguno que sea malo, en un principio, pues...

Una de las máximas pedagógicas es que el impacto, los efectos, de las relaciones y las prácticas pedagógicas no se juegan en un tiempo presente. Por ello, Cristina mantiene la incertidumbre de qué sucederá. Una incertidumbre que, posiblemente, nunca se convierta en una certeza:

Cristina: [...] No sé cómo les puede afectar. Eso lo tienes que ver en los años. No puedes evaluarlo ahora ya tan pronto. Creo que no es cuestión de que les haya enseñado hoy esto y mañana tengan la lección aprendida. Creo que al cabo de los años valorarán si en realidad si en esta clase, en la otra o en la otra...y muchas veces...ya comparan cuando se van a otro centro y trabajan de otra manera, pues les gusta más o menos. Pero no sé, no sé.

La reciprocidad y los vínculos entre los chavales son de vital importancia: “el verdadero grupo del individuo es, pues, el agregado de personas susceptibles de sufrir las mismas carencias que él por tener un mismo estigma.” (Goffman, 2013, p. 143). El grupo de pares configura sus propios patrones de género que

son susceptibles de movilizar economías afectivas que fomenten la vinculación con el centro. Como veremos a continuación, estar juntos puede llegar a ser el principal motivo de continuar con estos estudios, más incluso que la posibilidad de obtener un empleo.

14. 6. La relación entre pares: del estigma al mandato masculino

En este apartado nos centramos en las relaciones entre los chavales, mediadas por sus posiciones sociales. El miedo a ser expulsados o a no llegar a performativizar de forma inteligible la masculinidad esperada son las herramientas de las que dispone el mandato masculino en este contexto. Podemos decir, pues, que el mandato masculino los lleva a competir entre sí, gracias al reconocimiento que se produce en sus relaciones sociales.

Como señalan María Jesús Izquierdo y Marc Barbeta (2013, p. 1128), este reconocimiento es posible entre “aquellos que comparten las mismas posiciones sociales, por correspondencia de deseos, actitudes e intereses, configurados en plena relación con las estructuras sociales”. Erving Goffman (2013, p. 56) sostiene que encontrar sujetos que comparten un mismo -o similar- proceso estigmatizante: “[...] los provee de un nuevo “nosotros” y aquello que, como los miembros de un grupo minoritario, se encuentran formando parte de una comunidad bien organizada con una tradición establecida: una comunidad que formula apreciables reclamos de lealtad [...]”.

Estos jóvenes comparten un estigma, así como unos mismos objetos sobre los que depositar afección y producir un sentimiento de pertenencia: la mecánica y los automóviles. La afección produce dinámicas sociales caracterizadas por momentos alternados de competición y alianza. Ello se demuestra intensamente, bien en positivo, como es el caso de Evaristo, o bien en negativo en el caso de Luciano. Es decir, algunos disfrutan y otros sufren la rutina de ir al IES Mercury. El júbilo de Evaristo nos remite, de nuevo, a la cuestión del establecimiento de vínculos y del disfrute de este *guyland* particular y Luciano¹³¹, al sufrir malestares emocionales, está a disgusto en el contexto formativo:

Espe: ¿Qué dirías que es lo que más te gusta de venir aquí?

Evaristo_2: Yo es que...yo creo que es...lo que más me gusta es cuando pff estamos aquí, estoy aquí con mis compañeros y eso, porque me río mucho.

Luciano: [...] Me da sobrecarga...en plan... sufro de ansiedad y muchas cosas. ¿sabes? Y en plan...el instituto...son situaciones que no lo puedo llevar bien, muchas veces. Porque en plan me agobia mucho con las cosas que me van pasando, entonces vengo aquí y pues....me rayo, ¿sabes? Estoy

¹³¹ Recordamos que Luciano no deseaba realizar esta formación y que está realizando estos estudios por insistencia de su madre.

pensando en mis movidas. No puedo concentrarme en sí en lo que es la tarea.

El estigma de estos chavales es ser leídos como portadores prototípicos de una masculinidad caricaturizada socialmente. Resultado de procesos de legitimación, Evaristo dice haberse llevado una sorpresa cuando vio a sus compañeros por primera vez. Destaca sobre todo que pensaba que serían consumidores de marihuana o hachís, un perfil que, como destacaba Laia, suele ser orientado a determinadas familias profesionales, entre las que destacaba la de TYMV y el GM de Jardinería y Floristería. Al conocer a sus compañeros, dice que son “todo lo contrario”. Su asombro está vinculado a la lucidez de ser consciente de cómo el imaginario colectivo había modulado, deformado, las supuestas características subjetivas y corporales de quienes estudian automoción, proyectando un ideal de subjetividad que, como todo arquetipo, está abocado al fracaso en cuanto a posibilidades de performativizarlos y corporalizarlo de forma inmaculada:

Evaristo_2: [...] Yo cuando venía hacia aquí yo decía “pfff va a haber de cada uno...que voy a flipar” en plan que...los típicos que fuman un montón de porros y de to’ pero qué va. Al contrario. No me lo esperaba para nada (se ríe) el típico que ves por la calle que va en chándal, con la riñonera, con la gorra...algo así, algo así. Con un porro...esas cosas. Pero, todo lo contrario, no me lo imaginaba así, la verdad.

14. 6. 1. “Yo soy el más guay y tengo más cojones que nadie”: la competitividad en el mandato masculino

Ante la búsqueda por establecer quién o qué características permitirán el acceso al género inteligible para este contexto, así como ante el deseo de performar una masculinidad que pueda ser validada por otro, el engranaje del eje horizontal -relaciones entre pares- del mandato masculino se endurece y solidifica alternando la alianza y la competición. Confirmando los datos expuestos en *Perfil sociodemográfico de los jóvenes que estudian la familia profesional de TYMV en la provincia de València*, aquello que les hace competir está relacionado con el rendimiento académico, así como con el manejo del conocimiento manual -que no siempre queda reflejado en los resultados de la evaluación-. Carlos y Marc ejemplifican la alternancia y la delgada línea en la que rápidamente la alianza puede convertirse en competición, y viceversa:

Carlos_1: A ver, yo el primer año, los primeros días, siempre nos estábamos vacilando yo y Marc y todo eso. Por colegueo. Pero no sé qué pasó que en la clase de Miguel... nos encaramos, luego nos volvimos a sentar y ya bien. Luego otra vez amigos.

Espe: ¿Se llegó a liar parda el año pasado?

Marc_1: No. O sea, muchas veces sí que nos gritábamos y cosas así. No solamente yo, Carlos también se gritaba con otros. El año pasado no estábamos muy bien, la verdad, hasta que nos hicimos los unos a los otros... “a este le molesta que le digan esto y todo esto”, nos costó un poco, pero bastante bien.

A través de las palabras de Alex analizamos cómo, cada día, uno de los chavales es escogido como diana sobre la cual comprobar la masculinidad, ejerciendo la presión de poder ser expulsado del mandato. Los malestares emocionales que ello genera no siempre son verbalizados, pues esto podría ser leído como una muestra de debilidad y fragilidad, rasgos que históricamente han sido censurados para el imaginario de las masculinidades alineadas con el dispositivo del género. Al no estar siendo escuchado ni mirado por sus compañeros, Alex sí habla de esta economía afectiva que ha llegado a invadir su cuerpo, recordando este momento como uno de los días más deprimentes. El hecho de que sí lo verbalice con la investigadora es una muestra de cómo las masculinidades se performativizan colectiva y activamente y de cómo cuando la mirada de los pares no está acechando dicha performatividad se debilita. La necesidad de estar compitiendo constantemente con quienes son tus colegas para ver quién puede más genera un desgaste emocional. No sólo porque sean tus colegas, sino porque la competición supone una tensión constante que impide poder disfrutar del espacio formativo como un espacio en el que simplemente estar, en compañía. Ante la apariencia de que competir es algo que gusta, que no tiene impactos negativos, se puede ver que sí los tiene:

Alex_1: [...] Pues creo que fue...un día que fue así de...que se metía conmigo Pedro. Él y yo siempre llevamos mucho pique, entre nosotros. O sea, pique académicamente, ¿sabes?

Espe: Vale, ¿y se metía contigo, dices?

Alex_1: Sí. en plan...porque ese día no paraba y creo que fue uno de los días así más...no sé, más deprimentes o algo de eso.

[...]

Espe: ¿Con quién te llevas mejor? ¿O con quién tienes más afinidad?

[...]

Alex_1: Yo creo que con Pedro.

Espe: Pedro. ¿A pesar del pique académico?

Alex_1: Sí, sí. Pero es que después son todo risas. Realmente, me pica él y yo que sé, a los días me vengo yo de él (se ríe) ¿sabes? Es eso, es eso (se ríe).

El reconocimiento se expresa a través de competiciones por notas o de demostraciones de amistad o alianza entre ellos. El reconocimiento se expresa a través del mandato masculino, que produce intentos por establecer la hegemonía de una jerarquía entre ellos en función de la performatividad:

Espe: Eso dices que es un poco... ¿por la presión del grupo o de querer estar ahí?

Bruno_2: Sí, es eso de querer pues... “yo soy el más guay y tengo más cojones que nadie”, ¿sabes? (se ríe) es así.

Esta jerarquía se visibiliza a partir del cruce entre varias estructuras sociales: la masculinidad, la clase social y la racialización. A Erik, Luis -uno de los chavales más marcados por las desigualdades sociales¹³²-, le parece raro. Una rareza que supone la sensación de un sujeto erróneo que no debiera existir en un contexto determinado (Fisher, 2018):

Erik_2: Por ejemplo... hay un chico... bueno no sé si lo has entrevistado, Luis. Es un poco...es un chaval muy raro, no sé. Es...siempre... no sabría cómo describirlo, pero...a ver no, se ríen de él, de forma que él no lo vea, pero es un chaval un poco tontito y es un poco...es que no sé si es que piensa las cosas o no, no es consciente...es un poco...a veces le habla mal a los profesores y es en plan de...no sé, habla de forma muy.... No sé, como sin respeto siempre, ¿sabes? [...] y...no sé, no sé si lo hace aposta o él es así, pero no sé.

Aarón define al compañero con quien peor relación tiene, Rubén, como un chaval con “voz de pito”. En el caso de Luis, la rareza que supone en el grupo de pares implica una expulsión del reconocimiento, puesto que sus características no permiten prever que en un futuro pueda formar parte del grupo. Su expulsión del grupo se debe a que no se relaciona adecuadamente ni con los docentes, ni con el trabajo ni con los iguales. En el caso de Rubén, lo que tenemos es un chaval que fracasa en la performatividad de masculinidad debido a su voz y sus intentos por instaurar el mandato masculino a través de la competitividad que son leídos como un intento fallido debido a su hipérbole. Si permaneciese en silencio, su rareza sería tolerada al estar silenciada, pudiendo formar parte del grupo. Con ambas situaciones, mostramos que hay unos estándares que cumplir para poder reconocerse entre ellos, como miembros de legítimo derecho dentro del grupo de pares. Las expulsiones generan un límite que actúa como frontera social entre grupos sociales, generan un exterior constitutivo. *Todo aquél que no es expulsado del mandato masculino, es uno de los nuestros:*

Aarón_2: Del año pasado, por ejemplo, con Rubén el que tenía la voz de pito (silencio) [...] un chavalín que tenía la voz de pito y bueno, no es que nos cayera mal, de hecho venía con nosotros, pero venía con nosotros...suena un poco mal, pero nos reíamos un poco ¿vale? Era como...que todo lo sabía,

¹³² Debido a la economía de investigación, no fue posible realizar una entrevista a este chaval. Sin embargo, su previo paso por una asociación sin ánimo de lucro acreditada como Escuela de Segunda Oportunidad, así como por las experiencias contadas por el chaval, nos dan evidencias de ello.

tú has hecho esto pues yo más, y era todo mentiras y además con esa voz de pito con que lo decía...no sé.

Entre Marc y Carlos hay una relación de amistad que se ve mediada por intentos de establecer quién performativiza en términos de masculinidad una posición dominante a través de feminizar o señalar la racialización del otro, mostrando la jerarquía entre las masculinidades subordinadas y marginadas. Se trata de instaurar internamente una jerarquía; están compitiendo por no ser el eslabón más bajo del grupo de los incluidos. A través del lenguaje, se muestra como los discursos son una forma de ejercer “un performativo en el que se efectúa la subordinación, por muy “enmascarado” que esté ese performativo” (Butler, 2004b). Una vez más, se evidencia la existencia de un grupo que se reconoce y de lógicas sociales que les ponen a competir para mantenerse en la propia posición:

Carlos_1: [...] Se nota cuando es de broma y cuando es de verdad por el tono en el que lo dicen. Yo a Marc le llamo muchas veces “rubia” o “rubita”, él me llama “negro” o “puto negro” o cosas así, ¿sabes?

14. 6. 2. “Hemos tenido mucho vínculo”: alianzas y amistad en el mandato masculino

Para ejemplificar el lazo de amistad, las alianzas que llegan a establecer los chavales, destacamos la relación triangular entre Alberto, Aarón y Bruno. Alberto destaca que Aarón le transporta a sitios y conversaciones que le permiten salir de sí mismo y aprender cosas nuevas y estimulantes, algo que creemos necesario para poder entender al Otrx no solo como una mera extensión de uno mismo. Para Bruno, Alberto es una figura de referencia en la cual proyectarse, siendo una figura auxiliar (Izquierdo, 1996) que, según él, le ha permitido sacar adelante los estudios:

Alberto_2: [...] Aarón y Bruno en realidad somos, del año pasado, como que hemos tenido mucho vínculo. Coincidimos en muchas cosas, por decirlo de alguna forma, en gustos y todo. Y en carácter.

Espe: ¿En qué sentido? ¿Qué gustos?

Alberto_2: Eeeh..por ejemplo, Bruno conmigo...nosotros fútbol, ¿sabes? [...] Fútbol, luego...coches, luego por ejemplo con Aarón es que...lo considero una persona MUY inteligente, pero MUY vaga. Lo considero más inteligente que ninguno de la clase, ¿sabes? Pero es MUY vago. Y entonces, me gusta no sé, como que en cierto modo digo “hostia”, cuando hablo con él aprendo, ¿no? Es lo que te he dicho antes, que de las personas aprendo, pues de él aprendo mucho, de muchas cosas que me interesan, ¿sabes? De muchas cosas que hablo con él, siempre me entero de...o sea, siempre aprendo algo.

Bruno_2: Y yo...te digo, con total sinceridad, que yo estoy en segundo gracias a Alberto. Porque a mí Alberto me ha ayudado, el año pasado

muchísimo, a repasar, a estudiar... cuando vinimos a las recuperaciones, hacíamos videollamada y él me explicaba las cosas y este año igual, eh. Yo ya le he dicho que, si yo paso y acabo este año con todo aprobado, es gracias a él. Ya se lo he dicho.

Además de los pequeños grupos generados por los propios chavales en función del reconocimiento y los vínculos, cabe tener en cuenta que el trabajo de campo fue realizado durante la pandemia COVID-19. Los centros educativos llevaban a cabo medidas sanitarias de control y seguridad, entre las cuales se dividió al grupo en dos subgrupos que acudían a clase en días alternos. La decisión de quienes estaban en cada grupo dependía de Cristina, la tutora de 2º, y de Alfredo, el tutor de 1º. En principio, la selección se llevaba a cabo de tal forma que el grupo quedase compensado en función del rendimiento académico, aunque algunos de ellos pedían cambio de grupo para poder estar con quienes tenían mejor relación. Esta situación llevaba a que los dos grupos solo se vieses en día de examen. Frente a la atención y formalidad que cabe esperar en los momentos donde el engranaje de la evaluación es explícito, la alegría y felicidad de estar todos juntos eran emociones que los chavales no podían dejar de manifestar y el profesorado no lograba contener. Los días de exámenes no estaban solo cargados de nervios, sino también de celebración:

Pedro_1: Buah, pues cuando estamos todos. Mi primera clase de segundo de FP o así, ahí, que estábamos toda la clase, sí que nos lo pasábamos bien. O cuando también...en plan, que los conozco solo del segundo año, pero el año pasado cuando estábamos todos...porque ahí no lo valoras en verdad, porque estás acostumbrado a verlos todos los días, pero en verdad cuando nos juntamos todos en los exámenes, igual nos mandan callar cincuenta veces, ¿sabes? Porque no nos vemos nunca. Igual nos hemos visto este año tres veces, ¿sabes? Pero cuando hemos estado ahí todos juntos de risas, y toda la clase de risa, ¿sabes? No hay malos rollos en ninguno.

Fer abandonó los estudios para trabajar con su madre en una funeraria, suponiendo una pérdida emocional para Carlos y Marc, pues era él quien lideraba el trío que formaban. Anticipándose a vivir un duelo similar, Lucas y Víctor decidieron hacer las FCT juntos. Continuarán viéndose, pudiendo decir que esto sugiere una prórroga a continuar estando en *guyland*, pero también para poder tener una figura auxiliar que alivie los miedos de transitar del contexto educativo al laboral, del simulacro de taller a uno que ha de facturar:

Espe: Antes habías dicho que él era un buen recuerdo de estar aquí en el centro, ¿te ha afectado de alguna forma? Imagino que estudiar con un colega mola mucho, y si de repente ya no viene...

Carlos_1: No es lo mismo. Sigue estando Marc y eso, me ayuda a estudiar y eso, pero no es lo mismo. No es lo mismo estar los tres... antes era estar los tres chichándonos mutuamente, pero ahora falta algo. Falta algo de chispa en la clase.

Espe: [...] Por ejemplo, las prácticas ¿ya tienes mirado donde hacerlas?
 Lucas_1: Sí, hemos ido Víctor y yo y hemos mirado un taller en localidad3
 Espe: ¿Habéis elegido ese taller por algo en concreto?
 Lucas_1: Porque no sé nos pillaba cerca y eso. Es una Renault.
 Espe: Vale. ¿Habéis decidido los dos juntos por estar juntos?
 Lucas_1: Por estar con alguien que conozcamos y eso.

Los chavales se agrupan en pequeños grupos y generan vínculos más sólidos con quienes comparten, específicamente, determinados intereses o identificaciones pues, como dijera Judith Butler (2009): “lo cierto es, empero, que nos sentimos más apropiadamente reconocidos por algunas personas que por otras”:

Erik_2: [...] Pero también...se han hecho pequeños grupos de muy amigos ¿sabes? Toda la clase son pequeños grupos de muy amigos, ¿sabes?

No obstante, las amistades que generan, al menos por el momento, no exceden el contexto formativo. Estas relaciones dan cuenta de amistades contextualizadas. Es decir, que son amigos en tanto en cuanto su amistad les permite sobrevivir a la rutina dentro del contexto formativo. Menos Iker y Cesar, que practican calistenia juntos, el resto rara vez comparten tiempo y espacio fuera del horario y calendario escolar. Esto nos lleva a pensar cómo este contexto es, efectivamente, la antesala al mundo del trabajo, así como, posiblemente, el último momento de vivir en *guyland*. Sin embargo, al haber incluido la competitividad en términos de rendimiento académico y competencias laborales en su seno, ha transformado este lugar en una verdadera preparatoria para las relaciones productivas mercantiles:

Iker_2: A uno no le apetece tanto, a otro le apetece quedar en tal sitio porque vive ahí...el otro no sé qué. Tampoco lo hemos probado, tampoco lo hemos intentado, no. Damos por hecho que cada uno vive en un lado y está lejos.

14. 6. 3. “Al final (coge aire) tensa”: conflictos entre pares

Como en toda relación social, y como en todo grupo, los conflictos afloran por choques de intereses. Los enfrentamientos más habituales, o principales, acontecen entre quienes han incorporado las normas organizacionales de comportamiento en el aula y quienes no. Para quienes han incorporado las normas, ahora que otorgan un valor al contexto y al conocimiento, continuar produciendo y reproduciendo una performatividad contraescolar es considerado como “infantil”.

Considerar que los compañeros se comportan como niños es una forma de establecer no solo una práctica divisoria, sino también de fortalecer los significados de la adultez, teniendo en cuenta que los momentos liminales y de

inflexión requieren cambios subjetivos. ‘Ser’ un niño es no reconocer la importancia de los límites y las normas propias de un contexto que permitirán, en principio, un acceso confortable a las relaciones productivas mercantiles. Además de esta cuestión, para Bruno este cambio en la conducta y performatividad es un acto de responsabilidad, respeto y cuidado a la figura del docente. Algunos de los chavales encuentran en esta aula y en algunos profesores respeto, cuidado y responsabilidad, por ello, humanizan a quien les está enseñando:

Bruno_2: [...] Bueno, es que yo veo mmmm...que... con la edad que tenemos para unas cosas...o sea, está claro que siempre hay que tener una parte de niño, pero como que veo en ellos la parte de niños sale mucho, por decirlo así. [...] Pues que igual se pasan el día haciendo tonterías. [...] A mí eso es una cosa que me pone muy nervioso. O sea...no sé, no puedo evitarlo, me pone muy nervioso. [...] Pfff no sé, también con 9 años no lo ves como una falta de respeto a la profesora o profesor, pero lo es. Pero con 9 años es que lo estás pasando bien con tu amigo. Pero con 18 años hay que empezar a pensar que tenemos ahí una persona que está intentado transmitirnos y explicarnos algo, que qué menos que...que te vayas a enterar más o menos, que le vayas a hacer más o menos caso, pero por lo menos... pues eso, a mí eso es una cosa que me revienta...

No debemos olvidar que las relaciones entre estos chavales están mediadas por la producción¹³³. La forma en la que trabajan juntos, dividiéndose y especializándose en el trabajo, hace más llevadero o dificulta el trabajo. Vemos que la producción no es solo la especialización entre las tareas que llevan a cabo entre los chavales para sacar adelante los ejercicios prácticos, sino que a través de ella se establecen los parámetros de las relaciones sociales: “el trabajo es social porque socializa, no sólo porque se organiza socialmente” (Grynspan *et al.*, 2005, p. 43):

Hugo_1: De momento el grupo que tengo, este grupo es bastante competente y hay cierta afinidad. Pero sí que...el año pasado se notaba más que había gente que venía a pasar el rato y te desmotiva. Que te lo pongan de compañero, estar trabajando tú con él y que al final tengas que hacer tú todo el trabajo. [...] Y claro, pues tener que trabajar tú solo, sin ayuda...al final... (coge aire) tensa.

Además de la producción, aparecen conflictos producidos por cuestiones que exceden lo estrictamente formativo. En el caso de Luciano y Pere, no tienen buena relación por conflictos entre sus respectivas familias. Perteneciendo a la misma comunidad religiosa, según Luciano su madre fue estafada por la de Pere

¹³³ Producción tiene el sentido conferido por Raewyn Connell (1987), *Producción, consumo y acumulación generizada*: la distribución de determinados tipos de trabajo y trabajos según posiciones sociales.

haciendo de la historia familiar una historia individual y social que queda vinculada a la religión y a la nacionalidad:

Luciano_1: No sé, movidas. Porque en plan...movidas que pasaron. [...] Su tío y mi madre...en plan son de una misma religión.

Espe: ¿Cuál?

Luciano_1: Ahora mismo no sé decirte, pero una religión de Cuba que tiene muchos santos y en plan, mi madre es de esa religión. Y mi madre cree mucho, mucho. Y como que...la intentaban engañar. Porque ella tiene tan buen corazón para su religión, para su fe, que se ve que le engañaron a la hora de hacer su santo o lo que fue que pasó. Se ve que le engañaron y mi madre me dijo “no quiero que te juntes con X personas”: Pere. Yo no sabía que él venía aquí, no lo sabía y me enteré cuando vine a clase dije: “hostia, este viene aquí”.

Entre Víctor y Xavier el conflicto es una disputa por hacer del cuerpo y sexualidad de una chica su propiedad, siendo un ejemplo del proyecto político de las cosas que estipula Rita L. Segato, que les lleva a enfrentarse de forma violenta para ejercer el poder. Durante un tiempo, Xavier mantuvo una relación sexual-amorosa monógama con la mejor amiga de Víctor. Tras serle infiel y romper el vínculo, Víctor y ella tuvieron un *affaire* que no fue a más puesto que ambos querían continuar teniendo, estrictamente, un vínculo de amistad. Cuando Xavier se enteró de lo que había ocurrido, se encaró a Víctor en el taller:

Víctor: Sí. Y en un tiempo que lo dejaron pues mi mejor amiga y yo pues tuvimos...algo, podría decirse. Y pues los dos dijimos que no por no joder nuestra amistad, que es de hace años. Mi familia la conoce, y la quiere muchísimo, y seguimos siendo amigos y él se enteró y...pues lo que les pasa a los tíos que son muy... “no estabas con ella” pero bueno (se ríe).

Espe: ¿El vino y te dijo algo?

Víctor: Sí [...] como que me quiso pegar y eso.

Espe: Ah, te quería pegar. ¿Y te pegó?

Víctor: No.

A través de las relaciones entre pares y del mandato masculino hemos comenzado a ahondar en las formas colectivas de performar las masculinidades. Es por ello que muchos de los problemas derivados de valores y prácticas de las masculinidades no suceden, ni determinados discursos son manifestados, cuando los sujetos no están rodeados del grupo de pares (Connell, 2001). A continuación, profundizamos en los ideales y expectativas en torno al género que tienen los chavales, que, bajo nuestro análisis, son neoformulaciones del patriarcado capitalista.

NEOFORMULACIONES DEL
PATRIARCADO CAPITALISTA

CAPÍTULO
15

En el presente bloque analítico analizamos las neoformulaciones del patriarcado capitalista en los discursos de los chavales, que modulan sus ideales y expectativas, destacando tres cuestiones: (I) la heretonormatividad, (II) las violencias y (III) la cultura automovilística. En un segundo apartado, analizamos cómo lo expuesto anteriormente no conduce a una producción de existencia subjetiva armoniosa, sino que las performatividades de las masculinidades implican unos malestares que, en contraposición a los estructurales, sí podrían ser evitados si los contextos y las relaciones sociales se democratizasen en términos de género. Destacamos dos ejes: (I) la soledad y falta de relaciones sociales y (II) la hibridación de diferentes discursos que tienen lugar en la danza agonística.

15.1. La performatividad de las masculinidades. Ideales y expectativas nostálgicas

En este primer apartado, analizamos los ideales y las expectativas en torno a la cuestión de género que producen y reproducen los chavales. Como hemos mencionado anteriormente, tres son los ejes que vertebran sus imaginarios: (I) en *“Pero tío, si lo difícil es meterla”*: la heteronormatividad como mecanismo para producir masculinidad ejemplificamos la matriz heterosexual que exponíamos en el marco teórico a través de los desarrollos de Judith Butler; (II) en *“Si yo quiero pegarle a ella, ella no me va a parar”*: las violencias como estrategia para restaurar las relaciones de poder ejemplificamos la masculinidad hegemónica externa e interna que exponíamos en el marco teórico a través de Demetrakis Z. Demetriou o el mandato masculino en su eje vertical –la relación de las masculinidades con las femineidades– siguiendo los desarrollos de Rita L. Segato. Por último, en (III) *“Es como el éxito del hombre, ¿no? El tener ahí una buena chica, tener dinero, un coche bueno”*: sticky masculinity con la cultura automovilística analizamos la generización del objeto del coche como un intento nostálgico de preservar dicho artefacto cultural como representación de masculinización.

15.1.1. “Pero tío, si lo difícil es meterla”: la heteronormatividad como mecanismo para producir masculinidad

En el marco teórico, hemos explicitado que el género, como dispositivo de poder, está imbricado con la sexualidad. Recordamos que, para Judith Butler, la matriz heterosexual confiere inteligibilidad en nuestra sociedad occidental a través de la naturalización y vinculación de la diferencia sexual con la heterosexualidad, a través del binarismo. En este mismo sentido, Raewyn

Connell y Rebecca Pearse (2018) explican que el acto sexual y la reproducción -y producción- sexual no constituyen esencialmente prácticas generizadas, sino que es el dispositivo de género el que modela los procesos de construcción del género a partir de la diferencia sexual y la heterosexualidad como deseo y práctica que une dos cuerpos aparentemente complementarios (Izquierdo, 2001).

Hemos señalado que desde la infancia se va recibiendo e incorporando el texto oficial que establece que el deseo hacia el sexo “opuesto” es natural o, si se prefiere, la norma. Una transmisión que, bajo la jerarquía del género, circunscribe el deseo masculino como incontrollable e inevitable y hacen de los cuerpos feminizados o de las mujeres* un objeto, una cosa. A través de Alex, quien habla de las mujeres como una afición, ejemplificamos una forma de pedagogía de la crueldad:

Espe: (Se ríe) Vale. Habías dicho que antes tenías unos colegas y ahora ya no. ¿Con quién te relacionas más? ¿O quién es ahora tu grupo de amigos?

Alex_1: Pfff...en ese grupito en el que estaba antes, están también algunos de ahora, que han cambiado. Han cambiado, ya no son lo que eran. Y uf, gente...en ese grupito también hay muchos chicos que les gustan los coches y las motos y nos atrae eso, la verdad.

Espe: ¿Compartís esa afición?

Alex_1: Y las mujeres.

Espe: ¿Las mujeres?

Alex_1: Y las mujeres (se ríe).

Si las masculinidades son múltiples, las heterosexualidades también lo son (Haywood y Mac an Ghaill, 1997) siendo organizadas aquí bajo tres patrones diferenciados: las heterosexualidades hiperbólicas, las heterosexualidades sigilosas y las heterosexualidades apropiatorias. Las heterosexualidades hiperbólicas son entendidas como aquellas prácticas y discursos que hacen de las relaciones sexuales y el deseo heterosexual un marcador no solo de la masculinidad sino también de la adultez. A través de la amplificación y expresión compulsiva sobre las relaciones sexuales que mantienen, performativizan su masculinidad para procurar no ser expulsados del mandato masculino y para evidenciar que el rito hacia la vida adulta se está llevando a cabo:

Mientras estoy haciéndole la entrevista a Alex sube Javi. Sin dudarlo, corta la conversación. Solamente me saluda y comienza a hablar con Alex, haciendo como si yo no estuviese presente. Entre risas, saca el móvil y le enseña la pantalla a Alex, quién abre los ojos y se ríe mientras dice “¡¡¡wow, wow, wow, chaval!!!” y Javi contesta “flipas, si está buena o qué”. Después, guarda el móvil, vuelve a la taquilla y tras coger sus cosas se va (diario de campo).

La performatividad de la heterosexualidad hiperbólica se lleva a cabo a través de compartir entre ellos no solo relatos, sino también imágenes, que hacen de

prueba fehaciente de sus narrativas, de sus vidas sexuales. La práctica del *sexting* que consiste en compartir con otro sujeto bien sea por escrito o a través de material visual, contenido sexual explícito o implícito. Aunque puede ser una práctica de agenciamiento del propio deseo sexual y de la propia corporalidad, es a su vez potencialmente de riesgo. Una vez circula en red dicho contenido, puede dejar de ser algo privado entre emisor-receptor y pasar a ser de dominio público sin importar el grado de confianza o interés que medie dicho envío (Ricciardelli y Adorjan, 2019). Si el contenido termina estando en más dispositivos digitales, los riesgos están jerarquizados según el género, así como bajo el doble estándar moral que establece que la sexualidad femenina es silente y pasiva, pero la masculina sonora y activa. Quienes rompen con este mito pueden llegar a ser castigadas públicamente a través del “porno de revancha” que forma parte de todo un *continuum* de abusos sexuales –y sexualizados- basados en imágenes (McGlynn *et al.*, 2017) que recuerdan que la sexualidad deseante es solo inteligible socialmente para la masculinidad.

La sexualidad hiperbólica masculina es extendida, *a priori*, a todo cuerpo que es leído de mujer. Durante el trabajo de campo solo hubo una mujer* como estudiante que, tras el primer curso, abandonó los estudios. Siendo compañera de los chavales que acompañé durante el segundo año¹³⁴, por lo que cuentan, Elisa mantuvo relaciones sexo afectivas con tres de ellos. En las entrevistas realizadas a los del primer año de trabajo de campo, un grupo completamente conformado por varones, preguntamos cómo creen que hubiese sido la relación en el caso de que hubiesen tenido una compañera. Algunas de las respuestas vinculan directamente tener una compañera con la posibilidad de una relación sexo afectiva o del deseo:

Espe: Vale. ¿Y cómo crees que hubiese estado una chica en vuestro grupo?
Una chica estudiando con vosotros automoción, ¿cómo crees que hubiesen sido las relaciones?

Carlos_1: Normal. A lo mejor se tira un novio por aquí, ¿sabes? (se ríe) No sé. Igual que la chica que...bueno, la que está ahí, la morena, la del flequillo.

La generalización de la sexualización ante cualquier cuerpo de mujer* lleva a que Luciano se sorprenda, así como se asuste, de sus propias palabras al haber sexualizado a un bebé de tres años:

Aparece Miguel en el taller. Acto seguido Luciano, Fer y Marc dejan de realizar la tarea y se acercan a él formando una especie de círculo. Hablan muy alto y están de celebración “¡¡Ya has vueltoooo!!” se escucha en el taller. Miguel se ríe y escucho que trata de tranquilizarles diciéndoles que tan solo han sido cuatro días y que su hija era positiva en COVID-19. Empiezan a preguntarle por el nombre de su hija y a preguntarle si es guapa. Se pone

¹³⁴ Recordamos que estos chavales son aquellos que han sido anonimizados con “_2”.

serio y dice “va, por favor, que tiene tres años”. En ese momento Luciano abre la boca, con ojos de sorpresa. Por edad, las bromas sexualizadas sí son inadecuadas (diario de campo).

El caso más paradigmático de la pedagogía de la crueldad para performativizar una heterosexualidad masculina hiperbólica, la encontramos en las trabajadoras sexuales, estigmatizadas y despojadas de entender su actividad como un trabajo al ser denominadas “putas”. Mario contó en clase una situación que vincula un coche de alta gama con un ejercicio de poder sobre una trabajadora sexual pero que se vio quebrantado por una figura autoritaria como es la de la policía:

Continúa Mario “sí, con otro amigo nuestro, íbamos con un Audi negro de un colega y pasamos por una calle donde había una puta, que nos miró y nos hizo así –y hace como se juntan las tetas-, yo le hice así, ¿vale? Se baja la mascarilla, saca la lengua y se pone en medio los dedos en forma de V, moviendo de lado a lado la cabeza de forma obscena. El resto de la clase se ríe. Después de las risas y tras el teatro, continua: y cogió y la policía nos paró, ¿sabéis? Que además se pensaban que llevábamos droga o algo, nos registró y nos dijo que respetásemos a la chica” (diario de campo).

Exponer colectivamente la heterosexualidad es requerimiento de dominio, y no será la única vez que una clase se paraliza para dar espacio a comentarios y bromas sexualizadas. En una de las sesiones, el preservativo -tanto su uso como su desuso- emerge como objeto simbólico de masculinidad, vinculado con la práctica sexual y al falo:

La clase está preguntándole a Cristina por los puestos de donación de sangre que hay en el instituto. Uno de los chavales dice si te hacen preguntas antes de donar sangre. Cristina les responde que sí, que preguntan si se llevan tatuajes y si han mantenido relaciones sexuales sin preservativo. Hay una risa generalizada mientras Cristina pone los ojos en blanco y les dice “vosotros jugad, jugad. Que como pase un embarazo o una enfermedad de transmisión sexual ya veréis” (diario de campo).

Estas risas colectivas se disipan cuando los pares no están escuchando, mostrando cómo la performatividad se realiza para complacer la norma social. Alex confiesa en la entrevista que no mantiene relaciones sexuales por miedo. Un miedo que permite pensar cómo los discursos sobre la sexualidad se polarizan entre el hedonismo y el riesgo, haciendo falta una educación sexual que se centre no solo en los riesgos, sino también en los placeres de la sexualidad:

Espe: Vale. ¿Pero mantienes relaciones con chicas? ¿O mantenías? Igual ahora es complicado lo de verse [por las restricciones del COVID-19].

Alex_1: Es que yo, realmente, no. Uff...por una parte me da cosa, y por otra no me gusta, porque hago daño. Por esa parte en la que no... uff... no me atrae es porque tengo miedo de coger algo y cosas de esas, enfermedades [...].

Además de miedo, las entrevistas exponen también un desconocimiento acerca de las Infecciones de Transmisión Sexual (en adelante ITS) y las Enfermedades de Transmisión Sexual (en adelante ETS). La profesora Verónica contó que, con los que cursaban la FPB, tuvo que dedicar una sesión para hablar de estas cuestiones, ya que a partir de un comentario se dio cuenta del desconocimiento que todavía persiste con respecto a las ITS y ETS, especialmente con el VIH:

Verónica: [...] Hablando un día, contándome un alumno que ese fin de semana tenía una fiesta...que ya ves tú “me voy de fiesta con fulano, pero es que jo, qué mal me viene, es que he quedado con una chica” y lo típico, ¿no? “Si vas a quedar con una chica tú ten cuidado y tal.” No sé cómo surgió, alguien hizo algún comentario y salió el tema de preservativos, el tema de tal, soltó una burrada, ¿no? Hablando con desconocimiento de las enfermedades de transmisión sexual, al fin y al cabo, y nos reímos “¿cómo puede ser qué tal?” fue por el tema del SIDA. El alumno no sabía cómo se transmitía el SIDA y de ahí deduces que hay unas carencias y dices “corto, porque esto es súper importante” y de hecho, monté una clase de enfermedades de transmisión sexual, que entran en contenidos de primero pero con el COVID supongo que no se dieron [...] Es que el alumno decía, por ejemplo, que no sabía que con preservativo no se transmitía el SIDA, él decía que besándose...bueno, al final había un desconocimiento que no sabía cómo se transmitía el SIDA e hizo comentarios personales delante de todos, en buena armonía, con un buen ambiente.

El fracaso de la performatividad de la heterosexualidad hiperbólica se hace evidente con el desconocimiento con respecto a las ITS y ETS, así como el miedo, que, a su vez, hacen palpable la necesidad de una educación sexual. A su vez, esto también indica que el mundo adulto no está sabiendo transmitir el campo social de la sexualidad democráticamente a la juventud. Aarón nos cuenta que el marido de la madre de su pareja no le deja entrar a casa, mostrando la concepción de las relaciones heterosexuales que este sujeto tiene, pero ejerciendo a su vez el poder en el contexto familiar, pues es él quién decide quién puede y quién no puede entrar en el hogar:

Aarón_2: [...] La frase de Juan es “no puede entrar ningún hombre a casa que no esté castrado o que no sea gay”. Entonces yo creo que va un poco por ahí. A la madre le da igual.

La performatividad hiperbólica de la heterosexualidad es uno de los patrones, pero no el único. Entre su reproducción y el rechazo, encontramos performatividades que consideramos a caballo entre ambas posiciones, remitiendo a la complicidad que Raewyn Connell utiliza para estipular las diversas masculinidades. Este es el caso de Hugo, quien sostiene que las bromas que realizan “no van en serio” y que una mujer*, en este particular *guyland*, ha de saber aguantar el tipo y no ser una feminista aguafiestas que “se lo toma todo a la tremenda”. Un discurso que disfraza las desigualdades y los

comentarios sexistas, pues desde una perspectiva freudiana no debemos olvidar que el humor es “una vía para la descarga de la agresividad, de la rabia, de la envidia, del odio” (Mora, 2022, p. 2):

Hugo_1: Al final, las relaciones entre la gente dependen mucho de cómo se comporte cada uno. Aquí lo has podido ver, somos muy brutos, pero no lo decimos en serio. Claro, si una persona es capaz de sobrellevar ese tipo de cosas, que no se lo toma todo a la tremenda o que realmente ve...claro, hay humor y humor, ya tienes que...si una persona conoce su límite, y las personas conocen su límite, siempre al final yo creo que la gente se puede llevar bien. Si no vas a atacar y a hacer daño, la verdad que daría un poco igual. A ver, una cosa son bromas y otra cosa algo serio, yo siempre lo he visto así.

El agenciamiento o la muestra de rechazo o indiferencia hacia estas performatividades hiperbólicas no son solo acciones llevadas a cabo en la ausencia de la mirada del resto de chavales, sino que hay quienes que, a través del silencio -no continuar o reír una broma sexualizada- se distancian de estas prácticas hiperbólicas sin, a su vez, hacerlo público porque ello podría suponer la expulsión del mandato masculino. Esta heterosexualidad sigilosa la ejemplificamos a partir de Héctor:

Héctor y Luciano están teniendo problemas en la tarea que están realizando. Mientras Luciano está de cachondeo, Héctor está en silencio: no parece estar molesto ni cansado de la actitud de Luciano, simplemente parece no “entrar al trapo”. Continúa en silencio y se dirige hacia la estantería con herramientas que tengo al lado. Cuando me mira, le pregunto si “no sale”. Héctor me contesta diciendo que salir sí ha salido, lo difícil es volver a meter y encajar las piezas. Luciano al escucharlo dice en tono vacilante “pero tío, si lo difícil es meterla” haciendo alusión al coito falocéntrico (diario de campo).

Denominamos estas performatividades como sigilosas, puesto que, en contraposición a los discursos anteriores, no hacen alarde o no describen a través de sus discursos su sexualidad como incontenible o fuente de poder, llegando a señalar las contingencias sexistas del comportamiento de sus compañeros. Héctor señala los posibles problemas y dificultades de ser una chica, una única chica, en mitad del *guyland* de la FP de TYMV. Él no duda que la matriz heterosexual y los comentarios sexualizados van a darse, siendo consciente de los riesgos y del malestar que pueden generar. Del mismo modo, volvemos a escuchar cómo los comportamientos sexistas son perdonados, pues quienes llevan a cabo estos discursos o prácticas sociales quedan vinculados con la locura. Ser machista es “ser alocao”, es “que se te vaya la cabeza”:

Espe: Vale. Y si hubiese habido una chica con vosotros, en este grupo, ¿qué crees que se hubiese encontrado? Ella sola, con vosotros. [...]

Héctor_1: (Silencio) (Se ríe y se pone la mano en la frente).

Espe: Te pones la mano en la frente y te ríes.

Héctor_1: A ver...pff...aquí hay mucho alocao', eh.

Espe: Alocao'.

Héctor_1: A ver, alocao' me refiero a que...se respeta, pero a más de uno se le iría la cabeza. En plan de que...pff...de decir "mira esta, que buena", "mira que no sé qué" y la pobre chavala ahí sola...dices "madre mía", ¿sabes? Comiéndose todo el marrón. Pfff. Dices "madre mía".

En el tercer patrón agrupamos aquellas performatividades heterosexuales que se encuentran en una relación afectiva, aparentemente monógama. Tener pareja hace que estos chavales performativizen discursos más laxos sobre relaciones sexuales -pues se da por sentado que las mantienen-, si bien las novias pueden llegar a ser construidas como el objeto sexual de sus amigos, convirtiéndose en una suerte de bastión de disputa y competitividad masculina. La novia de Marc recibe violencia moral al estar posicionada como "la novia de", estando expuesta no solo a su pareja, sino a todos sus amigos. Disputan su estatus masculino compitiendo y aliándose entre ellos a través del secuestro de la subjetividad femenina:

Espe: ¿Con su novia? ¿Por?

Carlos_1: No sé, le digo "uuuuf, uff" y me persigue.

Espe: Ese "uuuf" no lo entiendo.

Carlos_1: (Se ríe) Por ejemplo, ayer era jueves, ¿no? [...] nos fuimos a la parte de la cafetería, que estaba su novia y (se ríe) le miro a su novia y estaba viniendo hacia aquí y hago "uuuuf" (se ríe) y me mira así el Marc (ceño fruncido), y se empieza a descojonar. Y luego le dice la novia a Marc "¿qué le pasa a ese?" "Nada, que le pones, no sé qué" (se ríe) y se empiezan a reír todos.

Espe: ¿Es verdad?

Carlos_1: No, solo lo hago para chingar (se ríe).

En el contexto del taller, un lugar en el que las largas horas acaban por generar sentimientos de apatía -como bien expresara Jackson en su clásica etnografía escolar- en el inicio del trabajo de campo, dos de los chavales performativizan esta heterosexualidad, al hacer partícipe a la investigadora, a quien apenas conocen, de fantasías que remiten al discurso oficial:

Tras dos horas en el taller, empiezo a aburrirme. Posiblemente sea una emoción que estoy expresando, porque de repente tengo a Fer y a Marc apoyados en la moto que tengo al lado. Comenzamos una conversación "de ascensor" y, sin darme cuenta, me veo envuelta en una conversación sobre sexo. Marc me dice que le ha dicho a su novia de hacer un trío con Fer, pero que ella no quiere. Víctor se ríe y dice que ellos se parecen físicamente y que mucha gente les confunde (diario de campo).

A través de estos patrones, analizamos los escenarios en los que la producción y reproducción de prácticas y relaciones sexualizadoras no solo invocan el

imperativo heterosexual, sino también distinguen y limitan las fronteras entre los géneros. Hacen de la diferencia sexual una coyuntura para institucionalizar el binarismo de género, generando violencias que posicionan a los sujetos en categorías jerarquizadas que no solo acontecen en las aulas de la FP, sino que se extrapolan en diferentes contextos, como puede ser un *pub*:

Héctor_1: Que...creo que, en plan, mi amigo sacó la bebida y no sé si miró a una o algo...lo típico de “¿Qué haces mirando a mi novia?” y vinieron en grupo y no sé qué, nosotros nos quedamos en plan “pero, ¿qué?”

Quisiéramos acabar este apartado mostrando cómo la sexualidad puede ser también una vía de escape al aburrimiento inducido durante las horas de disciplinamiento corporal en las organizaciones educativas, sirviendo como anécdota para escapar del momento presente, estableciendo escenarios deseantes:

Tras casi una hora de explicación teórica sobre cilindros, cuando Alfredo dice, mientras señala el extremo del tipo de cilindro proyectado en la pantalla, “aquí imaginad que podéis poner lo que sea”. César levanta la mano mientras explica “yo conozco a uno que se hizo millonario por poner ahí un juguete sexual, un dildo. Va en serio, que un amigo mío estuvo de mozo limpiando su yate, y se lo contaron los mecánicos del yate”. Todos se ríen, incluido Alfredo, quien busca mi mirada. “César, estás tú ahí al fondo pensando en tus cosas, ¿no?” El chaval que tengo delante dice “pues si ese se hizo millonario, imagínate el del *satisfyer*” (diario de campo).

15. 1. 2. “Si yo quiero pegarle a ella, ella no me va a parar”. Las violencias como estrategia para restaurar las relaciones de poder

Las violencias constituyen una forma de generar o fortalecer los límites de la sociedad. En muchas ocasiones, las masculinidades no solo fracasan, sino que son puestas en entredicho al ser susceptibles de que su inherente fragilidad se desvele. Para paliar dicho riesgo, una de las estrategias más comunes es la práctica de las violencias. César cuenta cómo al estar jugando un partido de fútbol, deporte masculino por excelencia –al menos en nuestro contexto–, la pérdida de control por parte de uno de los chavales del equipo contrario llevó a proferir insultos hacia su madre.

Insultar a las madres, a las parejas –o a cualquier figura femenina cercana– es una práctica naturalizada entre masculinidades que nos vuelve a remitir a la pedagogía de la crueldad por la cual las mujeres* pasan a ser objetos, propiedad, de los varones. Ante el insulto, César respondió con una violencia que, según él, pudo llegar a acabar con la vida del compañero si no llega a ser por otros chavales que le contuvieron. Verbalizar la capacidad –o el deseo– de

acabar con la vida de otra persona es una muestra de brutalismo (Mbembe, 2022):

Cesar_2: [...] Pero una vez sí que creo yo que...casi me cargo a un chaval o sea...por ahogarlo. De la rabia...si no llega a ser por dos colegas míos que me separan...porque estábamos jugando a fútbol y eso de que hay tensión, un asunto entre el uno y el otro tal...pullitas, no sé qué y acaba en pelea. Pues yo estaba tranquilo y el pavo estaba to' enrabietao' porque estaba jugando mal y no sé qué y la había tomado conmigo al parecer. Me empezó a hacer rabiar y hacerme la puñeta y me dijo "me cago en tu madre" y yo "¿¡te cagas en mi madre?! Buah, te mato hermano". Le cogí y le metí un guantazo, lo cogí y le tiré al suelo y lo cogí del cuello, por la espalda y lo empecé a ahogar, hermano. Se puso to' morao', te juro que yo creo que me lo cargaba, te lo juro, que lo dejaba inconsciente si llego a estar solo, pero me separaron entre dos amigos, hermano. [...] Yo muy pocas veces me he peleado, muy poquitas en mi vida. La mayoría porque me he tenido que defender, no porque busque yo. Yo nunca busco movidas con nadie, yo siempre...porque me he tenido que defender ¿sabes?

Las violencias son una cuestión política puesto que definen, producen y reproducen los valores sociales compartidos en un momento y contexto determinados: "toda cultura rechaza, a través de sus puntos de exclusión míticos, determinadas relaciones, acciones, creencias, deseos y aun objetos (cuales quiera sean estos)" (Tonkonoff, 2020, p. 98). A través del *verbatim* siguiente, vemos cómo se configura la jerarquía entre masculinidades, recordando al sujeto violentado que es una masculinidad marginada, no solo por clase social, sino también por racialización. La estrategia de la violencia para restaurar el control es leída como un acto nostálgico que sirve también para restaurar el privilegio de la blanquitud. Vemos cómo César hace servir sus privilegios en la estructura de la racialización para promover prácticas violentas y supeditar masculinidades migrantes para así imaginar que es garante del ejercicio de poder:

Cesar_2: Pff no me acuerdo por qué, por culpa de otra persona me pegaron a mí, ¿sabes? Luego me vio mi primo, que mi primo es un personaje. Yo lo amo, pero es que es un rallao', y venía con su grupo de amigos y me decía "primo, ¿qué te ha pasao', que te han pegao'?" ¡¡El moro este me cago en dios!! ¡¡Te ha pegado un moro de mierda!!" Buah, yo me jartaba. Me cogió de aquí y me dijo "me ves, ¿no? Ahora vas a ir otra vez y le va a partir la puta cara, no sé qué." Fuimos y le pegué una buena paliza al moro ese porque estaba mi primo y éramos dos y luego ya nos fuimos.

Las personas migrantes son deshumanizadas para poder lanzar sobre sus cuerpos la frustración de la pérdida de control, pues después César dice rechazar los actos de violencia o menosprecio que solo sirven para instaurar el propio estatus, siendo leídos como actos que visibilizan "baja autoestima" pero, paradójicamente, este discurso no se lo aplica a sí mismo. A través del siguiente

verbatim, las palabras de Judith Butler (2010, p. 228) nos permiten esclarecer que:

la violencia no le es extraña a aquel a quien se dirige el pregón de la no violencia; la violencia y la no violencia constituyen la lucha o la agencia de un único sujeto, pero a su vez remite a las normas sociales que actúan sobre el sujeto. Unas normas sociales que establecen que una persona migrante o racializada no es digna de ser llorada y está expuesta a no ser leída como merecedora de vida -¿no violencia contra quién?-

César_2: La persona que se ríe de ti para tener un estatus más grande de los demás, esa persona es la que peor estatus tiene. Porque en plan, si tienes que menospreciar para sentir que eres mejor que yo, hermano... ¿me entiendes? Esas personas son las que tienen peor autoestima.

Con Carlos, vemos la otra cara de la moneda: la del sujeto violentado. Con ambas historias vemos las relaciones jerarquizadas establecidas a través de la dominación en la estructuración de los cuerpos racializados (Lugones, 2005), rastreando cómo los espectros neocoloniales siguen permeabilizando en las relaciones sociales. Recordamos que Carlos resaltaba que, en su itinerario educativo, especialmente durante la Educación Primaria, sufrió acoso escolar por ser un chaval racializado, una cuestión que no termina en dicha etapa educativa, sino que acaba apareciendo como constante en su vida cotidiana. El hecho de que el insulto racista fuese verbalizado por una chavala nos permite explicar la mirada interseccional como un caleidoscopio desde el cual observar las desigualdades sociales. Donde en algún momento vemos cómo el género es la categoría social a través de la cual producir y reproducir desigualdades sociales, en otros momentos predominada la racialización. Bajo las políticas nostálgicas y reaccionarias que utilizan a las personas migrantes como diana, no es de extrañar que los dardos sean lanzados tanto por masculinidades como femineidades:

Carlos_1: [...] Estaban insultando a Pere y yo, sin hacer nada. Y de repente me dicen “negro de mierda” y digo (gritando) “¿¡Que si quéee?!”. Casi los aplasto, pero vinieron todos los profesores de esta sala a separarme. [...]

Espe: Ese insulto, ¿de quién era?

Carlos_1: Una chica de administrativo.

Espe: Te insultaron llamándote negro.

Carlos_1: Negro de mierda y cosas de esas.

Carlos es capaz de describir la violencia que ha sufrido no solo como subjetiva, sino también sistémica, recordando la distinción que hace Slavoj Žižek:

Carlos_1: [...] Sí, pero a ver (se ríe) a ver cómo te lo explico...yo tengo muchos amigos negros, ¿vale? Si insultan a uno, insultan a todos. Por ejemplo, si insultan a uno por ser negro, insultan a un continente entero que es negro.

Frente a esta violencia sistémica y subjetiva, la reacción de los compañeros queda ordenada a través de la fraternidad y de la defensa entre ellos agudizándose un deseo de retribución de la violencia, específicamente física. Un tipo de violencia que sí pareciera quedar reservada para el cuerpo de los varones:

Espe: Y dices que se metían con Carlos, ¿por ser negro?

Héctor_1: Sí, por negro. Ya ves tú. Nosotros flipando, pero...pfff...nosotros, toda la clase, cabreadísimos porque nosotros nos llevamos muy bien y más o menos nos defendemos entre nosotros. Y nos cabreamos que flipas. Que dices “pf, pero ¿de qué vas? ¿Cómo puedes insultar a una persona por eso?”

Espe: ¿Y qué hicisteis?

Héctor_1: A ver (se ríe) [...] Casi... A ver, yo no y la mayoría de clase estamos un poco expectando, pero...algunos casi llegan a las manos, podemos decir.

Espe: ¿Con ellas?

Héctor_1: Con ellas no sino con... “Ay, es que mi primo, mi primo” y viene el primo y se pone a defenderlas. Que ya ves tú, que no tiene nada que ver. Meten a personas secundarias ellas.

Espe: ¿Ellos eran también del instituto o eran de fuera?

Héctor_1: De fuera del instituto.

Con estas palabras analizamos cómo ante la violencia, la masculinidad responde con más violencia, aunque puedan quedar diferenciadas bajo tipologías diferentes. Nos interesa especialmente cómo se naturaliza que la violencia física, la pelea cuerpo contra cuerpo, es una práctica que no se da entre chicos y chicas, pues sería vista como violencia de género, específicamente como violencia hacia las mujeres:

la violencia de género ha sido señalada como una forma de ataque específico que coexiste con otras expresiones de violencia que determinan en la actualidad las relaciones abusivas de poder que se instauran entre los diversos seres humanos: comúnmente, cuando se dirige contra las mujeres suele denominarse violencia de género. Una violencia que hemos aprendido a designar bajo diversos nombres: violencia contra las mujeres, machista, sexista y que nace, se ejerce y se fundamenta en unas relaciones de dominación que constituyen la violencia que ejercen los hombres contra las mujeres en el marco de unas relaciones de dominación de género asimétricas y de poder (Arisó y Merida, 2010, p. 20).

La violencia física para restaurar el poder es una prueba de la fuerza física y la corporalidad que queda naturalizada para el cuerpo masculino. La violencia física de varones hacia mujeres no es ejercida, al menos en este contexto, para restaurar el mandato masculino, sino que ésta pareciera quedar circunscrita a las relaciones de pareja. La relación entre las corporalidades queda jerarquizada en función de la hegemonía de unas corporalidades frente a otras (Mora, 2014)

a través de justificaciones biologicistas que, históricamente, han servido para producir y reproducir desigualdades sociales de diferente índole –sexistas, homófobas, racistas, edadistas, entre otras-. Este tipo de violencias, para Aarón, “no va a cambiar en la vida” y, frente a dicha violencia, las mujeres no tienen nada que hacer:

Aarón_2: Pero yo, por ejemplo, en cuanto al tema de violencia de género (silencio) eso que dicen de “¡no! Es que todavía hay más hombres que maltratan a una mujer que una mujer que maltrate a un hombre” Yo te digo una cosa, eso no va a cambiar en la vida. [...] Normalmente las violencias o lo que pasa en casa, suele ser a raíz de una discusión, pero en una pelea a mí mi novia no me podría pegar, porque yo le cojo los brazos y no va a poder, no tiene fuerza. Ahora, si yo quiero pegarle a ella, ella no me va a parar. Porque yo tengo más fuerza que ella. Por física, por condiciones físicas, nunca va a superar la violencia de una mujer a un hombre. Nunca la va a superar.

Sus efectos pueden tener un coste muy elevado -la muerte- si bien, teniendo en cuenta que la violencia va más allá de la utilización de la fuerza física, a través del concepto de violencia moral podemos entender cómo, para César, la cuestión de la violencia, en su potencial emoción de agresividad, está vinculada con el género y las mujeres*. Las mujeres* son constantemente relacionadas con una posición social asociada a la debilidad, al miedo y a la potencialidad de ser víctima, que lleva a una suerte de parálisis ante los momentos donde la violencia o la agresividad cubren con mayor espesor el aire.

Una parálisis que César ejemplifica a través de las Batallas de Gallo, en las que él participaba, viendo cómo la violencia puede servir también para segregar y dividir actividades según la diferencia sexual. La metáfora que utiliza César sobre los leones nos permite destacar que la violencia física se lleva a cabo cuando la posibilidad de vencer la batalla es una posibilidad. Esta metáfora también representa una suerte de darwinismo social y animalización de las conductas humanas mediante las cuales César desarrolla que quien tenga un mayor potencial físico tiene más posibilidades de ser una masculinidad dominante en su contexto:

César_2: [...] Entonces, claro, entiendo que la mayoría de los hombres tienden a aguantar más presión que una mujer, porque a ti te viene un pavo, el Mena que es un rapero español, que es grande, mide casi metro ochenta, metro noventa, grandote porque está fornido, ¿no? Que parece un vikingo, nano, viene gritándote y si estás así ¿sabes? No sabes cómo hacerle frente entonces te empiezas a rallar y así es como funciona muchas veces la agresividad, ¿no? Es como para... ¿cómo decirlo, tío? Es como... como los leones. Como los leones que tienen así el pelo más grande y tal, se dan cuenta y se hacen más los líderes porque se ven más. Esto sería algo igual, ¿sabes?

En contraposición a estos discursos, Hugo rechaza el meterse en peleas, pues duda de sus posibilidades de salir victorioso. Huir de las peleas es leído aquí como una oposición al rechazo de los mitos prescriptivos que enlazan violencia con virilidad y masculinidad, aunque dicho rechazo sea promovido por el miedo a perder:

Hugo_1: [...] Y, por ejemplo, al tener un hermano pequeño acabas (coge aire) aprendiendo (se ríe) y, sobre todo, también hay que pensar una cosa, que es mmm...yo soy un chaval bajito, no tengo mucha fuerza física y si tengo algún tipo de confrontación física tengo que saber con quién sí, con quién no. De pequeño, tuve varios problemas con eso. Había un chaval que me sacaba 30 kilos fácil, y una cabeza y media. Llamaron a mi madre "ha tenido una pelea con él" y mi madre "no puede ser" y "sí, sí". Claro, me veía un chico bajito que saltaba así y el otro...un gigante. Con eso, de pequeño no lo miras, no tienes miramiento y saltas a lo que sea, pero cuando te dan un golpe de verdad, te das cuenta que hay cosas que por... que por mucho que te toquen las narices, más vale una retirada a tiempo que (se ríe) una pérdida grande.

Retomando la cuestión de ejercer violencia física cuando tu cuerpo te da evidencias de la posibilidad de ganar, a través del siguiente evento violento analizamos la intersección entre masculinidad, capacidad y edad. La edad es un elemento definitorio de las relaciones sociales y de poder, si bien es poco usual referirse a la edad en el marco de los discursos sobre patriarcado (Mora, 2005). Los chavales establecen relaciones de poder entre ellos a través de la edad, distinguiendo entre aquellos que acuden al GM y aquellos que acuden a la FPB. Una distinción que les lleva a disputar en el taller, aunque los de menor edad –los de la FPB– son conscientes de su subordinación y tratan de reinstaurar su masculinidad y poder arremetiendo contra Hugo cuando su capacidad física estaba mermada. Este suceso acabó en una pelea que tuvo lugar ante la mirada de las personas adultas del centro, que tuvieron que separarles y que, como después contó Hugo, no condujo a ninguna medida disciplinaria:

Hugo_1: Iba yo con muletas con dos chavales de aquí, y de repente noté en la espalda una piedra. Me habían tirado una piedra a la espalda, pero lo típico...notas que te ha caído, pero no te duele. Y me quedé así, me paré y me dicen "¿qué ha pasado?" Digo "que me han tirado una piedra" y se giraron, vieron que eran los chavales con quien ya habíamos tenido problemas, de "a ver quién es más chulo" y ya lo típico...cuatro palabras, cuatro empujones y ya asistieron los profesores a separarnos. Y como...tú imagínate, yo lo digo por eso, eran chavales de Básica.

Luciano expone que las peleas, los actos de violencia, es mejor realizarlas fuera del contexto escolar, lejos de la mirada adulta y de los posibles castigos que pueden acarrear no solo por el profesorado, sino también por los progenitores.

Luciano se proyecta a sí mismo siendo padre, siendo adulto, y siente vergüenza ante las peleas “de niños”. Emerge de nuevo el sentimiento de la vergüenza como reconocimiento de no haber actuado adecuadamente:

Luciano_1: [...] Yo nunca he pegado a alguien en el instituto, siempre fuera. Los problemas, fuera. Porque así no se involucra el profesor, no tienen que llamar a mis padres, que eso es una vergüenza, ¿no? Imagínate el día de mañana tengo un hijo “nada, mira le llamo porque su hijo se ha pegado” y, ¿sabes? Una vergüenza que les llamen a tus padres por una pelea de niños. Por eso, yo siempre esos rollos fuera. Si tengo problemas, no me los llevo a casa, los dejo en la calle.

Cerramos este apartado con las palabras de Hugo, que permiten analizar cómo no hay que aceptar ni la violencia ni las humillaciones como algo natural y que no podemos tratarla como algo que se da por supuesto (Butler, 2020). En cuanto la violencia se materializa en dolor y sufrimiento, compromete ética y políticamente, determinando a su vez cuál es el proyecto de sociedad que habitamos (Tonkonoff, 2020) y cuál proyectamos hacia un futuro. La violencia establece límites de qué se considera humano y qué no. Ante dichos límites, los sujetos también podemos establecer contornos que los rechacen, los desplacen y los erosionen. La violencia también tiene límites, “habiendo formas de violencia que están destinadas a contrarrestar o detener otra violencia” (Butler, 2010, p. 229):

Hugo_1: Yo, supongo, que los demás también deberían de medir mmm...esos límites personales. Tampoco hay que estar hinchando a una persona, hinchando, hinchando. Tenemos también que aprender a tener el vaso más grande o con más capacidad, para no llegar a explotar, pero sí que hay cosas que, la verdad, no se pueden pasar. Yo lo veo así: humillaciones o ese tipo de cosas.

15. 1. 3. “Es como el éxito del hombre, ¿no? El tener ahí una buena chica, tener dinero, un coche bueno”: sticky masculinity con la cultura automovilística

La ficción del “cómo ser un hombre” identifica y representa la masculinidad con símbolos, pero también con actividades concretas y con objetos. Si a través de los *verbatim*s anteriores destacábamos la importancia de la corporalidad para el ejercicio de las violencias, a continuación, vinculamos la masculinidad con la representación cultural de los vehículos y el conocimiento manual.

La cultura automovilística nos permite acceder a la distribución y orientación de cuerpos que están imbuidos en procesos de estructuración y reificación del binomio de género, pues los coches no son intrínsecamente lugares masculinos sino, más bien, espacios donde operan estrategias de generización que quedan pegados [*stick*] a la masculinidad, pero que también denotan estatus social.

Tanto Alex como Carlos cuentan que, al cumplir la mayoría de edad, sus padres les regalaron un coche –en el caso de Carlos incluso antes de tener el carné de conducir–; un regalo que pareciera simbolizar esa herencia entre generaciones de género, una suerte de momento vital en el que el padre da el relevo masculino al hijo. Alex, que estaba siendo informado por la madre de la sorpresa que iba a recibir, fue directo a abrazar al padre, lo cual denota que, efectivamente, el coche representa la transmisión de un proyecto de género concreto entre los varones de la familia:

Alex_1: Al día siguiente me dijo mi madre “ponte guapo, que tienen que hacerte la foto para la nacionalidad” vale, me pongo guapo, esto lo otro y... dice... “se va a ir tu padre a localidad1 contigo a firmar” y digo, “vale” me llevó al lavadero, y digo “¿por qué hace falta mi padre, si tengo 18 y tengo carné?” y se lo dije y me dice ella “no, no si ahora te vas tú” y yo “ah, vale” me levantó la puerta mi madre y vi el BMW ahí (se ríe) y dije “hostias”. Casi me saltan las lágrimas y todo, la verdad (se ríe)

Espe: Yo te iba a decir qué cual fue tu reacción, porque...

Alex_1: Eso, fue...uff...directamente ir a darle un beso a mi padre. Era el coche que quería realmente.

Tener en propiedad un coche es visto por estos chavales desde dos puntos de vista diferentes; como una cuestión práctica para poder desplazarse con autonomía y como una cuestión simbólica de representación, no solo de género sino también de la clase social. César explica que el no poder gestionar su consumo y sus desplazamientos es lo que le genera, como él dice, rabia. Una rabia que podría desaparecer si tuviese acceso al consumo. Sus palabras manifiestan que su producción de existencia, a día de hoy, únicamente es la subjetiva, la material está a expensas de otras personas, sus progenitores o sus colegas, lo cual genera una frustración que podría desaparecer en cuanto tuviera un trabajo remunerado:

Espe: ¿Crees que tener un coche mejora la vida en algún sentido?

César_2: Hostia que si lo mejora. Claro que sí. El que diga que no, miente.

Eso es como el que dice que el dinero no da la felicidad, eso es porque no sabe dónde comprar, ¿sabes? Te facilita todo mucho porque lo que a mí más me jode es la dependencia. Tener que depender de Erik pa' que me lleve a las prácticas, tener que depender de que mis padres me den algo de dinero para comprarme algo de merendar...tener que depender de alguien es lo que más rabia me da.

Esta cuestión pragmática es, para Marc, más importante que la cuestión de la representación; cualquier coche sirve para desplazarse. Señala que el objeto del coche en sí mismo carece de valor simbólico, que la producción y reproducción de sentido depende de los valores sociales e individuales. A Marc no le importaría que su coche fuese el Seat Ibiza de la investigadora, si le permite poder desplazarse. El valor simbólico de un objeto depende de si el sujeto

deposita en él emociones, anhelos. Depende de si el objeto tiene significados para el proyecto vital, y de género, del sujeto:

Marc_1: Depende. Si te gusta mucho los coches, igual tu ambición en la vida, tu deseo máximo y tu *hobby* es tener un coche bueno, y trabajas toda tu vida para ello. Pues puede ser que sí. Igual eres una persona que te da igual y quieres que te lleve del punto A al punto B y te sirve un Seat Panda o lo que sea.

Espe: Como yo, que tengo un Seat Ibiza.

Marc_1: Por ejemplo. O como yo, que no tengo coche. Estaría bien.

Si bien Alex se ríe de que la investigadora tenga un Seat Ibiza:

Espe: Yo tengo un Seat Ibiza, entonces claro...

Alex_1: (se ríe) ¿En serio? ¿En serio? ¿En serio? (se ríe).

A Alex le importan los coches, traslada en ellos emociones de disfrute, de amor, que le llevan incluso a sexualizar el coche. El coche es una extensión del cuerpo. Una extensión que, recordamos, históricamente ha sido feminizada para poder establecer heteronormativamente la vinculación de la masculinidad con el objeto. Además, en la entrevista establece que disfruta del coche ya solo con la tarea de lavarlo, mostrando su vínculo de disfrute como economía afectiva de las emociones:

Alex_1: Me gusta el coche, es que me atrae mucho. Es que verdaderamente disfruto. O sea, solo con lavarlo, disfruto. No hace falta ni que me den la llave, solo con la llave disfruto lavándolo. Porque es que, soy así.

Para Lucas, este valor simbólico se traduce en ver el coche como un objeto de vía de escape del aburrimiento. Se imagina que, si tuviese coche, no solo lo utilizaría para desplazarse de un punto A a un punto B, sino que conduciría para pasar el rato, paliar el aburrimiento, por el placer de conducir. Un aburrimiento que podría ser el efecto de “carecer, por un momento, de la gratificación azucarada a pedido” (Fisher, 2016, p. 52) y que podría ser paliada a través de la adrenalina de la velocidad y el movimiento, donde la sensación de la desorientación, de estar perdido, sí está legitimada. Esta cuestión la relacionamos con la hedonia depresiva que define nuestra época – especialmente a las nuevas generaciones- y que es la:

incapacidad para hacer cualquier cosa que no sea buscar placer. Queda la sensación de que efectivamente “algo más hace falta”, pero no se piensa que este disfrute misterioso y faltante solo podría encontrarse más allá del principio del placer. En buena medida, este fenómeno es consecuencia de la ambigua posición estructural de los estudiantes, que se divide entre su antiguo rol como sujetos de las instituciones disciplinarias y su nuevo estatus como consumidores de servicios (*ibid.*, 2016, p. 50).

Lucas_1: [...] O, por ejemplo, yo en casa cuando estoy aburrido, si tuviese coche, en vez de quedarme jugando a la play, pues me iría a la montaña por ahí a perderme, o yo qué sé, a dar vueltas con el coche para distraerme.

Recordamos que para Alex la conducción del coche produce una economía afectiva que le lleva a ponerse en riesgo, no solo a él mismo sino a otros cuerpos a través de una conducción temeraria. Una pulsión de muerte que, desde una perspectiva freudiana, es inherente al ser humano, pues nos hace sentirnos vivos aun exponiéndonos a la muerte. La pulsión de muerte “[...] no se define por el deseo de morir, sino por encontrarse entre las garras de una compulsión tan poderosa que uno se vuelve indiferente a la misma muerte” (Fisher, 2019c, p. 192).

Los accidentes derivados de un exceso de velocidad son leídos aquí como una negación a aceptar la propia vulnerabilidad, pero también la del resto de cuerpos, que esconde los potenciales riesgos del deseo de performar una masculinidad hegemónica. Sin embargo, los riesgos de la conducción no son siempre consecuencia de un alarde de masculinidad. Como Pedro cuenta, tuvo un accidente con el coche por ir deprisa, pero “sin querer”, mostrando que el coche es un objeto que, en ocasiones, escapa al control humano:

Espe: ¿Qué te pasó con el coche?

Pedro_1: En una salida de una autovía, iba rápido, pero iba rápido sin querer. Era por Localidad1 y me fui al carril de deceleración y no me di cuenta de que iba tan rápido, ¿sabes? Ponía un cartel de la curva a 40 e iba a 100 o 100 y algo. Y la curva...no era de las que puedes coger rápido. Es que vas recto en el carril de deceleración y ¡pum! y rotonda, ¿sabes? Y en plan... ni intenté frenar, pegué un volantazo, pero me estampé contra... en plan, giré y se fue el coche de lado rápido y me estampé contra la rotonda, también de la inercia. No nos pasó nada a nadie. [...] Éramos 5 y no nos pasó nada. Eso sí, el coche reventao', pero reventao'. [...] La policía me multó y to': “si llega a pasar un ciclista o alguien por ahí...lo matas” porque era una rotonda y ahí un ceda el paso y eso. Justo no pasó nadie en ese momento. Menos mal.

Las elecciones, los anhelos sobre qué coche conducir no son solo decisiones prácticas, sino que están atravesadas por las percepciones culturales y sociales (Ashmore *et al.*, 2018): “los objetos que son susceptibles de ser orgánicamente percibidos a través de la visión, no todos son vistos, ni captados, ni valorados del mismo modo debido a las condiciones de género hegemónicas” (Mora, 2018, p. 26).

Algunos de estos chavales desean o efectivamente poseen un coche de gama alta, de lujo, como es el caso de Bruno. Para él, ser leído de una clase social determinada, a la que no pertenece, le resulta que puede ser perjudicial en las relaciones sociales pues ficciona, todavía más, la identidad o, mejor dicho, la posición social:

Espe: ¿Crees que tener un coche o un buen coche mejora la vida en algún sentido?

Bruno_2: ¿Que mejora la vida? Pueees...depende lo que quieras decir con mejora la vida. Yo, por ejemplo, tengo el coche heredado de mis padres y el coche tengo mucha suerte porque he heredado un BMW, ¿sabes? Hay gente que hereda de sus padres un Citroën y hay gente que hereda de sus padres un Mercedes. Yo lo sé, soy consciente que he tenido mucha suerte y mis padres no son gente que...yo he heredado ese coche porque mis padres no pueden comprarme otro coche, ¿sabes lo que te quiero decir? ¿Que mejora la vida? También hay que ir con muchísimo más cuidado con la gente que se te junta, ¿sabes lo que te quiero decir? Al final, la gente “hostia, este tiene un BMW, tiene dinero”. Tampoco es así y mucha gente, pues igual “llévame aquí o llévame acá”.

Espe: Eso, ¿te ha pasado?

Bruno_2: ¿Me ha pasado? No...no me ha pasado porque allí [el pueblo donde vive] somos 3.000 personas y todos sabemos de qué cojea cada uno, ¿sabes? Todo el mundo sabe que yo tengo un BMW porque mis padres no me pueden comprar otro coche, no porque mis padres tengan mucho dinero y me hayan dicho “toma, el BMW que nosotros nos vamos a comprar otro”. No. ¿Sabes? Entonces no me ha pasado, por eso, porque allí todo el mundo sabe de lo que va el tema, pero igual el día de mañana o puede ser que yo me vaya a una discoteca y conozca a gente y que esa gente se quiera acercar a mí porque tengo un BMW, pues puede ser que pase.

Los medios de comunicación, los anuncios, tienen un potencial poder performativo, productivo e inventivo sobre la realidad social (Bowman, 2020). El marketing y los anuncios de coche son leídos por Héctor como antiéticos, pero sabe que responde a unos patrones normativos corporales y estéticos que fomentan el consumo, a la vez que penetran las subjetividades, pues se transforman en el ideal deseable:

Héctor_1: [...] Al fin y al cabo, una empresa va a buscar una imagen bonita, digamos que...es la cruda realidad. No es ético, pero es la realidad. O sea, igual que en un anuncio de pfff, yo que sé, de un bañador, a mí no me van a meter. Van a meter a uno que está cuadrado del gimnasio. Y yo, lo entiendo. La empresa quiere dar una buena imagen. Yo lo entiendo [...] Es marketing, obviamente. Sinceramente, si meten a uno que está gordo o a una que esta gorda, no llama tanto la atención. Es marketing, al fin y al cabo.

Las expectativas del éxito masculino se materializan en el coche. Dichas expectativas son un anhelo de performar una clase social y un género determinado. Es performar unas masculinidades *managerial* (Connell y Wood, 2005). Los patrones locales de masculinidad se integran con los del capitalismo y las configuraciones de la práctica y, a pesar de que estos chavales no tienen las condiciones materiales para performarlas, sí adquieren sus ideales –el poder y el afán por el dinero–:

Marc_1: Es como el éxito del hombre, ¿no? El tener ahí una chica buena, tener dinero, un coche bueno.

No llegar a performativizar dichos ideales -unos ideales que bajo la teoría performativa están siempre abocados al fracaso-, puede convertirse en objeto de burla, como le pasaba a Alex antes de tener el BMW:

Espe: Antes, ¿cuál tenías?

Alex_1: Un Opel Vectra pero uff... Madre mía, menudo coche. Cada cual se burlaba de mí, a ver ahora quién se burla de mí (se ríe).

Estos ideales son leídos por Hugo como perniciosos. Sin mencionar explícitamente el proyecto feminista, este chaval sostiene que es debido a la razón -históricamente asociada, a la masculinidad- que se han dado transformaciones sociales que permiten desvincular o poner en duda ciertas expectativas hegemónicas de la masculinidad. Unas transformaciones que a veces le parecen “razonables” y otras veces no, si bien destacamos que la pugna por el sentido entre el proyecto feminista y los espectros del pasado de la extrema derecha pueden llegar a ensamblarse en los discursos, como una suerte de pastiche. A colación de los anuncios de coches donde aparecen mujeres que corporalizan los cánones hegemónicos de belleza, dice que:

Hugo_1: Supongo que es ese tipo de visión, del hombre masculino que le gusten los coches rápidos y potentes y las mujeres guapas y bonitas, estéticamente. Y yo, lo que veo, es más una edad mental bastante mínima y, al final, tienes que extrapolar. [...]

Espe: Claro, en realidad, no quería preguntarte tanto si a ti te gusta, sino por qué crees que se vincula esa cosa masculina de la mecánica.

Hugo_1: Supongo que es por el tema de la masculinidad. Que al final...se acaba superponiendo a una visión racional. O sea, la gente entiende por masculino armas, peleas, trabajos manuales duros y, claro, ¿qué es lo que le tiene que gustar a un hombre masculino? Una mujer que sea guapa. Supongo que es por eso, la razón por la que esos anuncios ganarán tanta popularidad. Al final, supongo que nos estamos haciendo más racionales y nos estamos dando cuenta que al final, no sirve de nada. Bueno, más que no sirve de nada, creo que han dejado de hacer eso porque ya no vende, ya no es contenido *mainstream* que venda. Supongo que es por una evolución de la presencia o de...una evolución del pensamiento de la gente, que en algunos casos hacía falta y en otros no. Yo lo veo así. En cuanto a... la igualdad de género sí que lo veo así, pero, poco a poco, lo que he estado viendo desde pequeño, es que hemos ido evolucionando en pensamiento y sí que hay ciertas cosas que hacen falta y otras cosas que no.

Una visión donde la transformación social no puede realizarse, es la que tiene Xavier, que parece aludir a la impotencia reflexiva generalizada entre el estudiantado y la sociedad:

[Ixs estudiantes y jóvenes] Son conscientes de que las cosas andan mal, pero más aún son conscientes de que ellos no pueden hacer nada al

respecto. No es esto resultado de la observación pasiva de un estado de cosas previamente existente. Es más bien una suerte de profecía autocumplida (Fisher, 2016, p.49).

Lxs jóvenes sienten que hay una cancelación del futuro pues “siempre va a ser así”. La clase social y el género son elementos que permiten conferir no solo inteligibilidad, sino privilegios, también en las relaciones sociales:

Espe: ¿Tú dirías que tener un buen coche mejora la vida en algún sentido?

Xavier_1: Yo creo que no. A ver...por parte no y por parte sí. Por parte sí porque tú ves a un tío con un buen coche y dices “joder, me encanta. Me encanta ese coche” si tú lo ves (se ríe) por ejemplo con un Citroën del año 2001 dices “hostia, pues ese no. Me voy con este”. Pero porque...más que nada, porque el mundo es así y yo creo que va a ser siempre así.

Espe: ¿Sí? ¿Ves complicado el cambio?

Xavier_1: Sí, la verdad es que sí, aunque hay de todo, el cambio sí que es complicado, la verdad.

Hasta aquí, hemos visto los ideales y expectativas, la forma de performativizar y sostener el género que tienen los chavales. Pareciera que dicha performatividad solo es fuente de placer. No obstante, los privilegios masculinos tienen un peaje. A continuación, analizamos los malestares emocionales y la hibridación de discursos.

15. 2. Efectos de la performatividad de las masculinidades. Malestares emocionales e hibridación de discursos

Los ideales que mantienen los chavales para performar, en ocasiones hiperbólicamente, las masculinidades tienen un coste que, como veremos, es precisamente el precio a pagar si se desea ser leído y representado como masculino. Esto es lo que analizamos en “*Y ahora ya que le follen a todo el mundo*”: *el mito del héroe solitario y la soledad* donde evidenciamos que el realismo del capitalismo patriarcal promueve un individualismo atroz y una aparente carencia de emocionalidad y vínculos si se espera acceder exitosamente a cualquier posición social, especialmente las masculinidades. En “*Yo creo que la gente exagera un poco [...] y yo apoyo que las mujeres tengan su derecho, eh*”: *el género como diana del odio* analizamos cómo los chavales hibridan las masculinidades, tal y como exponíamos en el marco teórico a través de Cheri J. Pascoe y Tristan Bridges, y cómo las políticas de la nostalgia hacen de la cuestión de género una diana donde lanzar los dardos del odio, que aquí son leídos como una respuesta ante la incertidumbre y el contexto de cancelación de futuro.

15. 2. 1. “Y ahora ya que le follen a todo el mundo”: el mito del héroe solitario y la soledad

“I tried to laugh about it, hiding the tears in my eyes 'cause boys don't cry”¹³⁵ canta Robert Smith, líder de la banda The Cure, en su mítica canción *Boy's Don't Cry*. En parques infantiles, podemos continuar escuchando esta frase cuando un niño, socializado y leído como varón, se ha hecho daño y está llorando, pudiendo además escuchar cómo su llanto es castigado a través de la generación del exterior constitutivo “no seas como una niña”. Estos ejemplos tienen un trasfondo analítico y político que nos permite aproximarnos a las desigualdades sociales estructuradas por el género.

Los privilegios asociados al dividendo patriarcal y a la masculinidad como posición jerárquica tienen también efectos nocivos. Como cualquier fenómeno, cualquier práctica o relación, tiene una cara B. Estos efectos dañinos se entienden aquí no como una suerte de desventaja, sino, precisamente, como las condiciones impuestas para obtener los beneficios del dispositivo de género (Connell, 2011). La constante necesidad de validación del mandato masculino supone un desgaste en salud, pues como hemos visto a través de la cultura automovilística, quiénes pueden llegar a asumir riesgos potencialmente mortales para él y otros sujetos, así como emocionalmente deben –si quieren performar una determinada masculinidad- reprimir sus emociones y miedos (Olvera y Lara, 2020).

La huida de la cercanía, de la vulnerabilidad y del ser tocado por otro sujeto o, mejor dicho, aceptar que otro sujeto nos toque, se hace más intensa en los momentos liminales, como el paso de la niñez a la juventud o de la juventud a la adultez, pues es cuando experimentan “una serie de emociones que hacen que se sientan fuera de control, temerosos de no estar a la altura de los estándares de la masculinidad patriarcal” (hooks, 2021, p. 57). En este sentido, la soledad parece ser premiada como gesto heroico, como una máscara que, al ponértela en la vida cotidiana, permitirá acceder a la ficción de la identidad. El rechazo a los vínculos emocionales es una forma de negar que necesitamos de otras personas que nos permitan proyectarnos en un futuro para modular cómo queremos llegar a ser y cómo no queremos llegar a ser:

Espe: Y de tu familia o de tu círculo de gente conocida, ¿quién dirías que es como tu persona de referencia?

Aarón_2: ¿De mi círculo? De mi círculo yo no diría que tengo a nadie de referente, no.

¹³⁵ Intenté reirme, escondiendo las lágrimas de mis ojos porque los niños no lloran (traducción propia).

Una máscara que, en el caso de César, no parece estar vinculada a una impostura o disfraz, sino a no tener las herramientas para construir y sostener relaciones sociales que impliquen responsabilidad y proximidad. Compartimos con este chaval la idea que, en un mundo individualista, competitivo y potenciador del narcisismo, no es fácil establecer tales relaciones. Por ello, cuando las encuentras -como la que él describe con su mejor amiga- sabes que son vínculos que calman y desprivatizan los malestares en la cultura a pesar de reconocer, a su vez, que los intereses terminan movilizandando las formas de relación social:

Espe: Dices “amigos los justos” pero ¿qué amigos sí? ¿Cuáles son tus colegas?

César_2: Es que yo...amigos como tal pocos, muy pocos. Pero conocidos, muchos. Conocer gente conozco muchísima gente, pero que yo hable, que yo diga que son amigos es otra cosa muy distinta para mí. Que yo te diga que eres amigo mío es como... ¿sabes? Como algo muy importante para mí y tengo pues tres o cuatro. Que sean amigos tres o cuatro. Al igual si me pongo a pensar tengo más, pero cinco o seis, como mucho. Y que les hable...a ver, yo no hablo con nadie, literal, la única persona a la que hablo y que esa persona se siente como halagada porque yo le hable es mi mejor amiga. Es la persona que más quiero de toda mi vida, junto a mis padres y tal, pero te juro, la amo con toda mi vida, es mi mejor amiga. Y ya está, poco más. No le hablo a casi nadie porque tampoco tengo na' que decir a nadie, si tuviera algo que decir les hablaría, pero tampoco me gusta buscar a nadie. A ver, cuando lo necesito sí, porque obviamente todo va por interés y si me interesa buscar ahí pues le hablo y ya está.

Tras las explicaciones individualistas, César terminó colectivizando su discurso. La soledad o el compartir con muy pocas personas la amistad ha sido una elección en el sentido de que ha necesitado apartarse de su antiguo grupo de pares, de colegas, para poder llevar a cabo su proyecto personal, vinculado con un proyecto académico y un futuro. Explicarlo a través de la individualidad podría ser una estrategia para restaurar la masculinidad, así como una forma de protegerse en el sentido de esconder sus emociones:

César_2: [...] Entonces, yo tomo mi camino y si me tengo que separar de mi grupo de toda la vida porque son tóxicos porque son...mete mierdas, porque son viciosos, porque son tal y cual y no es lo que yo busco, que yo lo que busco es ser sano, estudiar, busco... entrenar, busco metas, objetivos...pues yo lo siento, pero os quiero mucho, gracias por lo que me habéis dado en toda mi vida pero... yo tengo que seguir con mi camino [...] Es como quién quiere una planta y le salen raíces malas y hay que arrancarlas. Pues la vida es así. Aunque te duela arrancar las raíces malas de tu vida tienes que arrancarlas y dejar que crezca la flor, ¿sabes? Yo lo entiendo así, ¿sabes? Entonces... me duele, pero mira “gracias por todo”. Yo soy muy agradecido. Siempre cuando puedo serlo, lo soy. Y ahora voy a mi bola, los saludo de vez en cuando pero ya no voy con ellos y ya está. Al

fin y al cabo, el mejor de los que estaba ahí era yo por lo que veo, porque son todos fumetas, todos borrachos, no estudian...

En contraposición, Oliver no hacía alarde de su soledad, sino que en su tono entreveíamos dolor. Unos lazos que, en el momento de la entrevista, eran más evidente debido a las restricciones sociales por el COVID-19, pues:

ha sido abordado desde una biopolítica sanitaria muy estricta, afectando, quizás de modo mucho más intenso que en otros colectivos, sobre lo poco que las personas jóvenes pueden desplegar de modo autónomo y auto determinado: su corporalidad puesta en relación (Mora, 2022, s.p).

Espe: ¿Y, por ejemplo, tu grupo de colegas es de localidad?

Oliver_2: Sí. Yo tengo un grupo que son los de la ESO, lo que pasa es que no quedamos casi nunca porque cuando dicen de quedar, yo que sé, tres dicen “no puedo” y el grupo somos siete o seis y otro dice que tampoco y para quedar tres ya nada. O ni dicen de quedar ya últimamente. Las últimas veces que hemos dicho de quedar no hemos quedado ninguna. [...] Llevo sin verlos desde verano creo¹³⁶. Así que...solo me encuentro a una amiga que de vez en cuando saca al perro y es cuando yo vuelvo del metro.

A Marc, la falta de relaciones le llevaron a sentir tristeza, la cual desvincula de la depresión. En este sentido, Mark Fisher distingue la tristeza de la depresión en tanto que la segunda no es un estado emocional pasajero, sino una constitución de una aparente:

desdeñosa voz “interior” que te acusa de autoindulgencia –no estás deprimido, solamente te estás lamentando de ti mismo, debes tranquilizarte; y esa voz tiende a despertarse cuando se hace pública la condición. Por supuesto, no se trata para nada de una voz “interior”: es la expresión internalizada de fuerzas sociales reales, algunas de las cuales tienen un interés particular en negar cualquier conexión entre depresión y política (Fisher, 2019b, p. 280).

Marc_1: [...] Yo es que estuve...antes de encontrar a estas personas que te digo, tuve una época que estuve un poco (silencio) no en depresión, porque no sé si era depresión, pero estuve muy solo y muy triste. Me acostumbré a disfrutar de mí mismo y no necesitar a nadie. Fue como en plan “ya lo veré cuando se vaya el COVID, que me invite a su casa o algo” pero no tengo la necesidad de que esté aquí [hace referencia a Fer].

Una forma de sustituir las relaciones sociales se da hoy día a través de aplicaciones y redes sociales que, para Bifo (2003, p. 18), tienen un impacto social e individual:

La cultura neoliberal ha inyectado en el cerebro social un estímulo constante hacia la competencia y el sistema técnico de la red digital ha hecho posible

¹³⁶ La entrevista se llevó a cabo el 13-01-2022.

una intensificación de los estímulos informativos enviados por el cerebro social a los cerebros individuales.

Aplicaciones como Instagram o Tik Tok exacerbaban la identidad como un producto y son elementos de fuga y distracción de la sociedad que vivimos. Advierte Grafton Tanner (2020, p. 63) que dicha aplicación ha servido en Occidente para las políticas nostálgicas, siendo especialmente dañina para la salud mental de los jóvenes:

An app that principally channels nostalgia, Instagram does not make us feel better. We are often more depressed when we view the world through its lens, even though the nostalgia it offers in spades is, according to some, supposed to be good for our health¹³⁷.

Los efectos nocivos podemos encontrarlos en las narrativas de Luciano y Hugo. Luciano era usuario de Tik Tok y llegó a tener 29.000 seguidores:

Espe: ¿Utilizas mucho las redes sociales?

Luciano_1: Últimamente, trato de no entrar. Porque ya no siento que...las redes sociales están cambiando de una manera drástica. [...] Tik Tok dejó de ser lo que era, ¿sabes? Ya no es lo de antes. Empezó a salir muchos memes. Era una comunidad donde no había insultos...la gente... ¿sabes? Tú ibas a los comentarios y no había tanto *hate* como hay ahora. Por ejemplo, la gente decía “bua, lo haces bien”. La gente no se fijaba en el físico, no era Instagram. Porque en Instagram tú ves todo...la gente es perfecta. Tú miras esa foto y dices “bua, ese chico es guapísimo”, “bua, esa chica es guapísima”, “madre mía” pero a cambio...Tik Tok tú encuentras de todo, no es solo el físico, ¿sabes? Es cómo las personas tratan a sus espectadores, más que nada. Eso ha cambiado mucho, porque muchos usuarios no sé si de Instagram o de donde, pero están creando muchos usuarios tóxicos para la comunidad. Y hay... es una comunidad tóxica, donde la gente hoy en día ve humor negro, pero a lo más, ¿sabes?

Por el contrario, Hugo no seguía a nadie y no utilizaba estas aplicaciones porque las imágenes de sí mismo le producían malestar emocional al no reconocerse o no gustarle su imagen. Estas aplicaciones suelen proyectar arquetipos de belleza, de aquellos cuerpos socialmente bellos, así como implican una exposición de quién eres, que no es sino una ficción. Siguiendo a Boris Groys (2023, p. 20):

El Narciso de hoy se toma selfis y las distribuye a través de Facebook e Instagram. Aquí surge, entonces, la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto una fotografía puede identificar realmente a una persona? Hoy en día se utiliza la fotografía como herramienta primordial de identificación [...] Sin

¹³⁷ Instagram, una aplicación que canaliza principalmente la nostalgia, no nos hace sentir mejor. A menudo estamos más deprimidos cuando vemos el mundo a través de su lente, aunque la nostalgia que ofrece a raudales es, según algunos, supuestamente buena para nuestra salud (traducción propia).

embargo, ¿es posible aseverar que esos documentos zanján la cuestión de la identificación personal?

En lugar de buscar una imagen pública a través de las redes, Hugo utiliza Instagram como un buscador de aquello que le interesa -publicaciones de mecánica y música-:

Hugo_1: Realmente yo tengo Instagram para mirar publicaciones de mecánica y música. Lo típico que lo utiliza la gente para buscar *likes*...la verdad es que no. Mi perfil es desconocido, solo tengo cuatro amigos para hablar y no tengo ni foto de perfil ni nada. La verdad es que (coge aire) nunca me ha llamado la atención hacerme fotos ni ese tipo de cosas [...] Lo típico entre amistades y tal, para conocer gente sí que es bueno, pero (coge aire) yo no... realmente, no me llama mucho la atención. La verdad que estén en *stories* contándome su viaje a la playa, me da bastante igual [...] Sí que siempre me lo han dicho, porque a mí me da bastante vergüenza hacerme fotos y un día me pillaron que tenía [Instagram] “¡sí que tienes!” y claro, al final me buscaron en los contactos y no sé cómo lo consiguieron al final que...al final, lo encontraron.

Espe: Lo de que no te gusten las fotos, ¿es por algo?

Hugo_1: Supongo que es desde el tema de la confianza. Siempre te ha costado, siempre te ha costado y al final (coge aire) no te acabas viendo bien. Y el tema de las fotos siempre me ha costado. Ahora me da más igual pero antes yo veía una foto mía y “bórrala, bórrala” y ahora me pasan hasta *stickers* amigos míos y ya me da igual.

Si Instagram y Tik Tok forman parte de las políticas de la nostalgia, quiere decir que están al servicio no solo de un pasado personal, sino también social. Las redes se han convertido en un medio impersonal, donde descargar la rabia y la ira individual, donde cualquier persona puede quedar reducida a un seudónimo. En este sentido, cerramos este apartado a través de Luciano, quien critica por una parte los mensajes discriminatorios, pero a su vez, se ríe del chiste. Una broma que reificada, naturaliza posiciones reaccionarias que pueden permear, como veremos a continuación, de forma ambivalente en los chavales:

Espe: El otro día también cantabas, que es de una canción creo lo de... ¿cómo era? “las mujeres...”

Luciano_1: ¡Ah! Las mujeres se valoran (ríendose) se respetan (se ríe) sí, es una canción que en plan...se ha hecho viral porque con eso del tema de la mujer y tal han hecho muchos memes¹³⁸ [...]

Espe: Con el tema de las mujeres, ¿a qué te refieres?

Luciano_1: Pues no sé. En plan...como cosas machistas, ¿sabes? Que a lo mejor no es machista, pero que...cosas que a lo mejor antes...cosas de un videoclip de los antiguos, ¿sabes? Que el chaval va cantando le hace una sonrisilla a la mujer, se acerca y le toca un poco el hombro y la chica sonríe y se han enamorado y luego pone en plan...2021: la misma cosa y tal, le sonríe y le toca él el hombro y la mujer viene y te mete un tortazo, ¿sabes?

¹³⁸ Hace referencia a la canción de La Ross Maria-Mi regalo más bonito.

Y ponen la canción esa [...] Este, por ejemplo, me hace gracia, pero hay algunos que se pasan mucho. Se pasan mucho. [...] Y, quieras o no, gente que solo por no estar así, se ría de eso...aunque luego son los primeros que dicen “eso, me parece fatal” y luego ven un videíto así y se ríen, no me parece tan bien, ¿sabes? Por eso te digo que están creando una comunidad tóxica, y tampoco hacen nada por eliminar esto, y la gente sube, sube y sube. Pero utilizar ese humor para reírse de esas cosas, ya no me parece bien. A ver si lo encuentro y te lo pongo...mira [pone el video y no para de reírse]

Espe: Pero si te partes, te estás partiendo. Luciano, no me queda claro... este humor, ¿te hace gracia o no?

Luciano_1: Este, por ejemplo, me hace gracia, pero hay algunos que se pasan mucho.

15. 2. 2. “Yo creo que la gente exagera un poco [...] y yo apoyo que las mujeres tengan su derecho, eh”: el género como diana del odio

Muchos varones aceptan y abogan por el cambio social a un nivel discursivo, pero en sus prácticas y relaciones sociales siguen sosteniendo desigualdades sociales. La representación de la masculinidad hegemónica se moderniza a través de prácticas de hibridación. En la actualidad, las posiciones binarias de las políticas de igualdad promovidas en los niveles macro y micro políticos han seguido definiendo a las mujeres y los hombres como segmentos diferenciados de una misma sociedad, obviando el carácter relacional de género, lo que ha llevado a los medios de comunicación neoconservadores a la recurrencia de políticas antifeministas (Connell, 2011).

Los medios de comunicación no son las únicas plataformas donde los espectros reaccionarios toman materialidad, pues estos discursos “crecen en las calles y en internet, y grupos de extrema derecha recientemente formados han salido a la luz con osadía después de años de acechar en las sombras” (Brown, 2021, p. 22). Debido a la pérdida de control:

el supremacismo masculino blanco en la política contemporánea de los valores tradicionales se vuelve explícito, entonces, no solo porque el nihilismo retira el velo moral a esos valores y los hace contractuales o instrumentalizables, sino también porque este supremacismo ha sido herido sin ser destruido. Su sujeto aborrece la democracia a la que responsabiliza por sus heridas y busca demolerla mientras cae (ibid., 2021, p.239).

En un contexto político y social en el que incluso tenemos problemas para nombrar lo que está sucediendo en la arena pública -¿es fascismo, es populismo de derechas, es extrema derecha?- la izquierda se configura como el exterior constitutivo de estas fuerzas, siendo no el adversario sino el enemigo al que hay que hacer frente para establecer la hegemonía. Quisiéramos destacar que la problematización no debiera caer solo en cómo estas fuerzas antidemocráticas están conquistando territorios y subjetividades, sino también

problematizar qué le está pasando a una izquierda y a unos movimientos sociales que parecieran no desarrollar afectos en la política más allá de quienes ya se encuentran dentro de su seno:

Entre ellos, siguen hablando mientras trabajan, oigo que uno de ellos dice “gira a la izquierda, ¿sabes qué es? Lo contrario a VOX” (diario de campo).

Alex describe que, ante la falta de compromiso por el debate entre quienes tienes pensamientos diferentes, prefiere hablar de política tan solo consigo mismo. Este problema promueve las derivas solipsistas y frena entender que el disenso es inherente a la práctica social, recordando las palabras de Chantal Mouffe, quien nos propone pasar de la consideración de enemigos a adversarios:

Alex_1: La política pues...me gusta hablar de política, pero yo creo que no se puede hablar con todos.

Espe: ¿Con quién no se puede hablar?

Alex_1: Pues depende porque hay gente que no tiene los mismos ideales que tú, entonces pues siempre va a haber esa... a lo mejor dicen “ese del PP” “tú eres de VOX” “pues tú eres un desgraciado”, “pues tú eres más desgraciado’ que yo” pues no sé... ¿sabes? Yo siempre miro el...punto bueno de cada partido y de ahí, saco una conclusión. “Se podría cambiar esto...y a esto si cambiase eso, pues mejor”. Pero tampoco soy de dar mi opinión, yo pienso para mí y ya está.

Ya hemos expuesto que el concepto de *masculinity as protest*, es decir, prácticas y relaciones sociales que compensan la jerarquía de clase social a través de la de género puede llegar a ser simplista, maniquea e incluso clasista. La explicación o el análisis debiera ser más profundo para dar cuenta de la explotación, pues de nuevo se está vinculando el machismo y sexismo más exacerbado con la cuestión de clase social, como cuando se ha venido sosteniendo que la violencia hacia las mujeres se impone en contextos obreros o privados cultural y económicamente.

La intersección con la clase social fue puesta encima de la mesa, de forma implícita, por Cristina en el taller para hacer una broma. Estando Luciano y Marc paseándose por el taller, sin estar realizando las tareas correspondientes, ella se aproximó diciéndoles “A ver, los de los lunes al sol” haciendo referencia a la película española, dirigida por Fernando León de Aranoa (2002) y cuyo título coloquialmente se utiliza para nombrar a los parados de larga duración. Esta película –al igual que el director- es conocida por su perspectiva de clase social, aunque María Ruido (2011, s.p) revisa que:

filmes como “Los lunes al sol” o “The Full Monty” interpretan con sexualizada ira la nueva división global del trabajo (y más en concreto, las reconversiones española y británica de los sectores primarios), volcando toda la frustración

de sus protagonistas en sus mujeres y traduciendo la precarización de la existencia en un juego de venganzas emocionales (en ambas películas).

Quizá por una cuestión no solo ideológica sino generacional, los chavales no entienden el guiño cultural. Ellos vinculan “los lunes al sol” con el himno franquista del Cara al Sol:

Se asoma Cristina y les dice a Luciano y Marc: “a ver, los de los lunes al sol” y ellos empiezan a cantar el Cara al Sol. Cristina se queda seria y cierra los ojos y dice que los lunes al sol es una película, que lo otro es “...en fin...una canción que...” Y se calla. Les dice algo que no logro escuchar y comienzan a recoger (diario de campo).

Lo que podría ser inofensivo –cantar una canción– se convierte en un espectro que pareciera no tener una historia violenta detrás. El alcance de estas prácticas está desacreditando los discursos democráticos de justicia social (Brown, 2021) haciendo del proyecto feminista, de las personas migrantes y de todos aquellos grupos sociales golpeados por alguna de las estructuras sociales el blanco fácil para descargar la rabia. A continuación, analizamos cómo los discursos de género están también transversalmente mediando los ideales de los chavales, donde las políticas de la nostalgia son también políticas del resentimiento. Un resentimiento que no tiene salida, no tiene futuro: solo tiene venganza (*ibid.*, 2021).

Una venganza punitivista que también es considerada para abordar la violencia contra las mujeres, donde el proyecto feminista está realizando prácticas y relaciones sociales que son leídas como innecesarias. Para Hugo, una forma de paliar la cuestión de la violencia de género sería aumentando los servicios estatales de seguridad o a través, por ejemplo, de perros de seguridad:

Hugo_1: [...] Pero sí que veo que, en vez de estar todo el día machacando, creyéndote que gotita a gotita...pero al final, estás creando un río que son comportamientos que se arraigan. Que puede que a una parte de la sociedad le sirva, pero a otra no. Lo que tienes es que llegar al punto, que es realmente el tema de violadores, asesinos. Para mí, habría que endurecer las penas claramente y, sobre todo, reforzar, reforzar mucho el tema de, por ejemplo, perros de vigilancia, salía en el programa de *Frank de la Jungla*, mujeres que acudían por ese tipo de problemas de confianza a perros de seguridad. Lo veo bastante bueno, son animales terapéuticos y de seguridad.

Aarón también tiene una visión parecida. Cuenta que el tema de violencia de género es la cuestión por la que más discute con su pareja, quien la ha sufrido en su contexto familiar:

Aarón_2: Sí, discuto muchísimo con ella por eso, es que...joder, yo le intento explicar y tal. Pero claro, como ha pasado lo que ha pasado...yo también lo entiendo, lo que ha pasado [...] Su madre sufrió violencia de género y ella también. Entonces...su padre sigue en la calle y yo, por ejemplo, lo veo fatal.

O sea, una persona que hace...que hace este tipo de cosas yo...no sé, pienso que la ley...encima es un caso que hay pruebas. Está claro que ha sido así, por conversaciones por...entonces, no entiendo cómo esa persona puede seguir en la calle. Claro, yo a mi novia la respeto muchísimo y entiendo por qué tiene esa mentalidad y...claro, pero yo tengo otras ideas y se las intento explicar para que las entienda.

Por contrapartida, Pedro es quien ha podido llegar a ejercer dicha violencia, sin llegar a explicitar el contenido por el cual fue denunciado por violencia de género. Nos preguntamos de qué calibre deberían ser las conversaciones por WhatsApp para que la policía llegase a acudir a su casa y le arrestase:

Estando en el taller, mientras realizaba su tarea, Pedro pregunta mi opinión sobre la violencia de género. Así, de repente, sin que mediase una conversación previa. Sorprendida por la pregunta, y sin saber muy bien cómo abordarla debido a la espontaneidad, me levanto y me acerco a él. Contesto que es un problema. Abre los ojos Pedro y dice “¡¡y tanto!! Yo me he pasado una noche en el calabozo por eso. Cuenta a la investigadora que tras escribir unos mensajes a su ex pareja –sin contar el contenido de los mismos- la policía se presentó al cabo de unas horas en su casa, dejando a la investigadora pensando en el contenido de los mensajes (diario de campo).

Con Oliver analizamos la recontextualización de los discursos transfobos. Él no arremete contra las mujeres sino contra las personas trans*, pues les pagan por la seguridad social la operación de reasignación de sexo, resaltando así cómo la sociedad estructura el género en función de la genitalidad. Lo trans* desestabiliza el dispositivo de género o, al menos, lo desnaturaliza, si bien, muy a menudo, es leído como una suerte de capricho y no como condición para poder vivir una vida llevadera:

Oliver_2: Sí que me han dicho que por lo de la vista me lo puedo pagar por la Seguridad Social porque si tú vas al psicólogo y dices que estás afectado por esto y, por así decirle, le lloras, igual sí te lo paga la Seguridad Social. Realmente es algo que yo he nacido con esto y yo no quería y no puedo entrar al ejército por eso y a mí eso, me molesta. Vale, que por cambiarte de sexo te lo paguen pero que a mí por la vista no puedo entrar al ejército y me lo tenga que pagar yo, me jode un poco.

Finalizamos esta sección resaltando que las prácticas nostálgicas y de resentimiento de la violencia como estrategia para restablecer el control puede quedar recogida a través de un suceso acontecido en el IES Mercury no durante el horario de la FP, sino durante la ESO, revelando la fotografía de la danza agonística entre el proyecto feminista LGBTIQ+ y la extrema derecha. La naturalización de la violencia y del castigo a un profesor por traspasar los límites estéticos que marcan las normas de género establece que, en determinadas circunstancias y en determinados contextos, el llevar las uñas pintadas y el pelo largo sigue estando reservado para las femineidades. Si un cuerpo leído de

varón corporaliza estos rasgos estéticos puede ser castigado socialmente, un castigo que dado el *revival* de los discursos neofascistas puede romper con la relación de poder que se asume en toda relación pedagógica a través de las relaciones de poder entre masculinidades:

Evaristo_2: [...] Un día fueron unas chicas con la bandera LGTBI y un profesor se la quitó. Después al próximo día fueron unos niños con la bandera de España y el profesor se la quitó y a la hora del patio le empezaron a tirar bocadillos, le insultaron y de todo.

Espe: ¿Qué opinas?

Evaristo_2: Si es que... (silencio) es que es tan surrealista que no te lo puedes llegar a creer. Es que no... es que una persona... tú a una persona por...no le puedes decir nada ni juzgarla porque si no sabes nada de él...si lleva el pelo largo y es chico pues que lleve el pelo largo, no va a pasar nada. ¿Que lleve las uñas pintadas? No pasa nada. Es tan normal que un chico lleve falda que una chica lleve falda, es lo mismo. Es que yo esas cosas...pffff...esas cosas no las entiendo, no las entiendo.

Espe: Entiendo que este profe lleva el pelo largo y las uñas pintadas.

Evaristo_2: Sí, básicamente es más por...le decían eso “¡¡¡que llevas las uñas pintadas, maricón!!” eso me han contado.

Además, este suceso nos permite hacer *zoom* a la fotografía de la danza agonística y reflexionar cómo se viene construyendo un discurso que frente a los avances del proyecto LGBTIQ+ y al proyecto feminista desea una vuelta del control patriarcal que ha canalizado a través de líderes políticos como VOX en nuestro contexto. Ante la bandera LGBTIQ+, el enfrentamiento se establece con la bandera nacional, que hoy simboliza las normas más tradicionales con respecto al género y la sexualidad.

NEOFORMULACIONES DEL
CAPITALISMO PATRIARCAL

CAPÍTULO
16

Introducíamos este trabajo explicitando la lucha diferencial por los lugares entre quien escribe y quien participa en esta Tesis doctoral. En el análisis expuesto hasta ahora hemos trabajado cómo las estructuras y las organizaciones sociales orientan a través de un proceso estigmatizador a estos chavales, de modo que su lugar en el mundo se encuentre en el lado de los perdedores, pues el trabajo manual, a través de procesos de legitimación, es considerado como un conocimiento profano.

En el capitalismo patriarcal, el trabajo produce existencia en un sentido material y en uno subjetivo, marcando los cuerpos en función de la inteligibilidad de las estructuras sociales y sus dispositivos. Históricamente, el sector de la automoción se erigió como piedra angular para el capitalismo patriarcal a través de la producción de desigualdades sociales según la especialización interna del trabajo:

La industria es hija del capitalismo, lleva en sí la impronta indeleble de éste. No ha podido nacer más que gracias a la racionalización económica del trabajo –la cual implicaba necesariamente su funcionalización- y perpetua ésta en su funcionamiento como una exigencia fundida en la materialidad de su maquinaria (Gorz, 1995, p. 76).

En un contexto posindustrial, los conocimientos necesarios para acceder a la mecánica están transformándose virando hacia su informatización, transformando el sector en uno infoproductivo. Según Luis Ranciero (2006), este nuevo estadio del capitalismo patriarcal está caracterizado por tres cuestiones: la preponderancia de la producción de servicios, el aumento de trabajos *White Collar* frente a los *Blue Collar* y el reemplazo de la mecánica por la informática.

Este cambio social de las formas de producción impacta en la forma en la que estos chavales producen su existencia, desbordando los sentidos que confieren al trabajo un lugar fundamental en la producción de identidad, que, insistimos, no es más que una fantasía encubierta de deseos e identificaciones. Nos acercamos al trabajo de la mecánica y sus relaciones productivas, en la encrucijada entre el pasado y la proyección de un futuro, desde los sentidos subjetivos y los sentidos materiales que estos chavales que otorgan al trabajo, así como las proyecciones acerca del rumbo de su itinerario.

Adelantamos que el extrañamiento que estos jóvenes dicen tener con respecto al trabajo lo entendemos como un potencial, pues huir de la fantasía de que el trabajo dignifica permite a su vez analizar cómo éste, llevado al nivel de intensidad y centralidad que el momento actual exige, es perjudicial y contrario al bienestar tanto individual como social (Ranciero, 2006).

Organizamos los hallazgos en tres subapartados. En el primero, indagamos las formas en las cuales estos jóvenes navegan en la liminalidad de estar finalizando el GM y transitando hacia la vida adulta. En el segundo apartado, nos centramos en cómo estos chavales definen las transformaciones de la sociedad industrial a la posindustrial, específicamente en el sector de la automoción, así como el sentido que tiene para ellos el trabajo. Posteriormente, estudiamos las proyecciones de futuro que hacen de sí mismos, la proyección del rumbo que tomarán tras finalizar los estudios de la FP de TYMV.

16. 1. Momentos liminales¹³⁹

En el marco teórico, hemos señalado que la cuestión de la liminalidad en este trabajo la encontramos en la transición hacia la vida adulta que, en términos de masculinidades, remite a los rituales sociales para “convertirse en un hombre”. Bajo una perspectiva tradicional, en los estudios de juventud centrados en la FP ha sido común centralizar el trabajo remunerado como eje para estipular las transiciones a la vida adulta; se deja de ser joven cuando se finalizan los estudios, se encuentra un trabajo y se abandona el hogar familiar (Merino, 2019).

En el contexto actual, los tres hitos mencionados anteriormente se ven dilatados en el tiempo y en su consecución. Por ello, nos enmarcamos en un marco teórico que subraya la liminalidad para definir la juventud, pero también la adultez. Si esta transición resulta del hacerte cargo de tu propio proyecto vital, entonces estamos en permanente transición, pues solo podemos llegar a ser autónomxs momentáneamente:

la perspectiva que manejamos es que la juventud ha perdido su centralidad a la hora de construir y diseñar los itinerarios biográficos porque, precisamente, la vida adulta también queda caracterizada por su indefinición y su constante recomenzar [...] Si encontramos a la juventud en un tiempo de transición es porque la sociedad actual también está en un constante estado de transición. [...] De esta manera, la juventud no aparece como un proceso de cambio o transformación, sino más bien aparece como una etapa laberíntica en su conjunto (Morales, 2010, pp. 13-15).

Bajo la perspectiva arendtiana que subyace a estas páginas, esta pregunta nos resulta esclarecedora: si está aconteciendo un reajuste entre las generaciones, ¿cuáles son los significados y significantes otorgados a “ser joven” y “ser adultx”? ¿y qué papel juega el trabajo en esta distinción? Así, las palabras de Marta Echaves (2019, p. 204) dejan su impronta:

¹³⁹ Esta dimensión no estaba explícita en el guion de entrevista. Por ello, en este apartado sobre todo nos servimos de la narrativa de dos chavales quienes abordaron la cuestión.

si el trabajo aparecía, era siempre, o bien como ausencia del mismo, o bien desde su contrapartida, el ocio. La juventud me parece un colectivo significativo si atendemos especialmente a esas primeras experiencias laborales como un rito de paso y un proceso traumático, bajo el cual cristaliza la ideología del trabajo y son reforzados los mecanismos que conducen a esa servidumbre voluntaria.

Nos parece relevante que la mayoría de estos chavales continúan dándole un sentido tradicional a la transición a la vida adulta, al “convertirse en un hombre”, si bien en las palabras de Alberto, analizamos cómo el trabajo al que está haciendo referencia no es tanto el de relaciones mercantiles sino el doméstico. Para él, convertirse en adulto supone no solo encontrar un trabajo remunerado, sino saber realizar el que, hasta la fecha, están realizando los progenitores en un ejercicio de servicio, más que de cuidado. Sus palabras revalorizan el trabajo doméstico como una relación de producción imprescindible para la producción de existencia:

Alberto_2: [...] Realmente no somos adultos, somos mayores de edad, pero no somos adultos. A la mayoría de aquí, y me incluyo, en muchas cosas nos darían palizas. Yo ahora me voy a vivir solo y recibiría por todos lados.

Espe: ¿Por qué? ¿O en qué sentido?

Alberto_2: Al final, me refiero, tú siempre...aunque inconscientemente buscas ayuda de los que saben más y, en principio, son tus padres, ¿sabes? Es como que...en las vías más de casa, cómo gestionar la casa o cómo gestionar la economía o cómo gestionar esas cosas uf, hay mucha gente que, claro, con su padre está muy bien, muy organizado, pero se va a vivir solo y es un desastre, ¿sabes? No sé. Yo creo que...por eso, lo relaciono con que todavía no somos... adultos, pero todavía falta aprender.

Desde una posición edataria, la sociedad establece que se pasa a formar parte del grupo adulto al cumplir 30 años (Izquierdo, 2001), justo la edad que mencionan Alberto y César. Una distinción que en el *verbatim* anterior comenzamos a entrever cuando Alberto distingue entre ser adulto y ser mayor de edad. Siguiendo con su discurso, podríamos decir que se asemeja a la filosofía kantiana, que establece que salir de la minoría de edad supone asumir responsabilidades con el mundo y con el pensamiento.

Algunas las reflexiones de este chaval nos resultan problemáticas, si bien esclarecedoras, del contexto en el que vivimos, que fomenta la individualidad hasta la grandilocuencia, pues como indica el título de la obra de Éric Sadin (2022), vivimos en una era del individuo tirano. Alberto se expresa a través de palabras y discursos que pueden llegar a romantizar el malestar emocional, alineados con la narrativa de la resiliencia y la superación personal como la “facultad de padecer y la de resistir a cualquier precio a la destrucción” (Virno, 2021, p. 30). Hace de la pérdida de los progenitores a una edad temprana una

suerte de aleccionamiento para la vida, llevando a un aprendizaje sobre tareas propias del trabajo doméstico y la gestión:

Espe: ¿Cuándo consideras que una persona es adulta?

Alberto_2: A lo mejor hay un niño que tiene 16 años y ha pasado por todo...sobre todo de la vida, no digo de estudios ni nada, sobre todo lo relaciono con la vida. Yo creo que una persona es adulta cuando en la vida se sabe gestionar bien, ¿sabes? Cuando sabe gestionarlo todo bien y se sabe mantener él solo sin depender de nadie y va bien, ¿sabes? Entonces hay niños que a lo mejor se han quedado sin padres y son súper...pero es que igual parece que tengas 30 años y tengas 16. Eso, ¿sabes? De mentalidad. Ya es adulto, aunque no sea mayor de edad.

César hace una distinción entre el momento más feliz y el más cómodo de una vida. El primero respondería a aquellas situaciones en las que, utilizando sus propias palabras, descubres determinados mundos, como el del trabajo o el amor. Sus palabras nos recuerdan a las expuestas por Sigmund Freud en *El malestar en la cultura* donde sostiene que los sujetos pretendemos alcanzar la felicidad, esperamos ser felices. En sentido estricto, define la felicidad como aquello que “surge de la satisfacción [...] de necesidades acumuladas que han alcanzado elevada tensión, y de acuerdo con esta índole solo puede darse como fenómeno episódico” (Freud, 2010, p. 16). Continuando con lo escrito por el psicoanalista, otra aspiración es la de evitar el sufrimiento, que puede tener tres fuentes de producción: el propio cuerpo, el mundo exterior y las relaciones sociales. El mejor momento de la vida, para César, es cuando tienes estabilidad en el proyecto personal, una suerte de quietud y equilibrio:

César_2: Cuando más feliz eres yo creo que es cuando tienes mi edad o un poco más arriba, cuando empiezas a descubrir yo qué sé, tus primeros salarios, empiezas a tocar dinero, empiezas yo qué sé, tus primeros amores...yo creo que eso son las cosas que más felicidad te dan, aparte de tener tu familia y tal. Yo creo que lo que más felicidad da son los primeros jornales cuando los cobras, la primera vez que ves dinero, cuando te sacas el carné de conducir y tienes el primer coche. Yo creo que esas primeras veces, que es cuando tienes esa edad, ¿no? Pero yo creo que cuando más cómodo estas en la vida son a partir de los 30.

Con 30 años se espera socialmente, pero también se desea individualmente, que ya se haya cumplido con las tres características que típicamente han definido las transiciones a la vida adulta. Esta franja edataria supone, potencialmente, dejar de sufrir una de las exclusiones en el trabajo y poder cubrir las necesidades, pero también acceder al consumo. La entrada de los jóvenes al trabajo remunerado está marcada por una exclusión que viene justificada por una falta de experiencia -este argumento es el pez que se muerde la cola: quienes buscan trabajo por primera vez, ¿qué experiencia pueden tener?- que les mantiene en la casilla de salida. La sociedad les reserva casi

exclusivamente una posición social vinculada al consumo y tiempo libre, “te lo pasas muy bien y tal, pero no tienes dinero”:

César_2: [...] Yo entiendo que cuando uno ya es adulto, imagino que es sobre los 30, por ahí. Yo creo que es la mejor etapa de la vida de una persona, cuando tienes 30 y tienes trabajo, tienes dinero, tienes tu casa, entiendo que es la mejor etapa de una persona, ¿no? Hay gente que dirá que no, pero yo creo que sí. Con 19 años tú te lo pasas muy bien y tal, pero no tienes dinero, tienes demasiado tiempo libre y tienes que ir a estudiar, y estudiar da pereza, no me gusta estudiar, pero hay que hacerlo y difícilmente vas a trabajar. Por eso valoro mucho que alguien joven trabaje, porque difícilmente vas a trabajar. Muy poca gente busca gente joven para trabajar y, por eso, yo creo que la mejor época de cuando uno vive son los 30 años o así.

Nos pareció interesante continuar indagando los significados que otorga Alberto a la adultez, preguntándole cuándo se proyecta a sí mismo siendo adulto. Su respuesta, dubitativa, nos permite aproximarnos a la cuestión del tiempo. Evoca el tiempo estableciendo que solo a través del recuerdo y su elaboración, del juicio retrospectivo, es cuando podemos dar cuenta de nosotrxs mismxs. Sus palabras encajan con las de Judith Butler (2009, p. 60) quien explica que “mi relato comienza *in media res*, cuando ya han ocurrido muchas cosas que me hacen posible y hacen posible mi historia en el lenguaje”:

Espe: ¿Cuándo te proyectas a ti mismo que serás adulto? ¿Cuándo crees que llegará el momento que digas “ya soy adulto”? [...]

Alberto_2: Mmmm no lo sé, la verdad. No lo sé, porque yo creo que me daría cuenta en el momento y diría... por ejemplo, ahora yo me doy cuenta que sé muchísimo más de mecánica que antes, digo “yo creo que esto no lo haría antes” pero en el momento no te estás dando cuenta, y a lo mejor eres adulto para tu pensamiento y no lo crees que eres. Luego, cuando pasan unos años dices “hostia, ahí ya sabía yo estas cosas”, es cuando... al pasar el tiempo te das cuenta. Eso que dicen “te das cuentas cuando pierdes a la persona”, cuando estás con alguien y cuando lo pierdes te das cuenta de lo que era para ti, y de lo que te importaba.

Espe: Y dices “uy, quizá demasiado tarde”

Alberto_2: Sí, o “qué bien estoy” o “ostras, lo que me falta”, ¿sabes? Te das cuenta yo creo que con el tiempo, yo creo que en el momento no sé, además no te paras a pensar en eso.

Aún con la ruptura de la linealidad en las transiciones o la disolución de sus confines, si seguimos la propuesta de Joaquim Casal *et al.* (2006), diríamos que estos chavales se adscriben a las trayectorias obreras y algunos, como Aarón, a las de adscripción familiar -recordamos que estudia esta formación porque su padrastro es el dueño de un taller-. Estas trayectorias están marcadas por las posibilidades y limitaciones de la estructura de la clase social, pues son aquellas que remiten a una inserción laboral más o menos rápida en el tiempo, pero con un techo definido por calificaciones profesionales y formativas cortas.

Las aportaciones de este grupo de investigación y su modelo teórico de las transiciones todavía encajan hoy día y nos permiten entender que estas modalidades de transición no son sino representaciones del mundo adulto, no de la juventud. A pesar que las transiciones no son ya caminos rectos, sino que adquieren la forma de espiral o *zig-zag*, demostrando que la linealidad del tiempo es un constructo para mantener un orden psíquico:

las decisiones biográficas importantes serán revocadas con el tiempo según las circunstancias y los hechos venideros. Son los síntomas de una nueva época en dónde ya nada es vitalicio, ni el empleo, la pareja o las relaciones amistosas [...] Todo queda sujeto a la revisión (Morales, 2010, pp. 19-23).

Alberto es prueba de ello, pues estaba trabajando hasta que perdió su puesto durante la pandemia COVID-19, y se matriculó en la FP de TYMV. Una decisión que es generalizada en momentos de recesión, donde ante la falta de perspectiva en obtener un contrato asalariado los sujetos vuelven al campo educativo. Retomar la formación se erige como un viraje en sus trayectorias, que puede ser leído como un intento de paliar la falta de credenciales educativas que podría permitir alcanzar un posicionamiento en las relaciones productivas mercantiles más favorables (Salti, 2015).

La distinción fundamental entre el contexto laboral y el formativo es la forma de relacionarse. Como sostiene Mark Fisher (2016, pp. 64-65): “Al trabajar en lugares ruidosos, vigilados con celo por administradores y supervisores, los trabajadores tienen acceso al lenguaje solo en las pausas, en el baño y al término del día. O bien cuando emprenden el sabotaje”. Los cuerpos están concentrados en la tarea asignada, pues ese es su cometido y por el que reciben el salario. Distraerse supone riesgos, que podrían ir desde una recriminación a la vuelta de la tarea a la posibilidad de no obtener la renovación contractual. Mientras se trabaja, reina el silencio. Mientras se estudia, reina la complicidad entre los chavales:

Alberto_2: [...] A ver, es muy distinto, sí. Muy distinto. A ver... es que... ahí es que lo que siempre estás haciendo son las faenas que te van mandando, ¿no? Pero nada, siempre estás ahí...siempre estás en movimiento, arreglando, tal cual. Pero en cambio...allí no hablas. Es que allí no puedes hablar. No es que no puedas hablar, es que uno está trabajando con unas cosas y tú estás con otras y no tienes conversación, solo cuando paras a almorzar. Aquí hay más conversación. Bueno, al principio no, porque no hablaba nadie, no nos conocíamos nadie y claro, no nos conocíamos nadie entre nadie y no hablábamos casi nada. Ahora esto es un gallinero (se ríe) ¿sabes? [...]

La espiral o *zig-zag* de las transiciones viene respaldada por el auge de los discursos pedagógicos que enfatizan el *life-long learning*, pero que, a menudo, invisibilizan que el retorno a la formación es prácticamente un requerimiento

para tratar de sobrevivir materialmente o, que ante la imposibilidad de encontrar un empleo, se vuelve a instituciones educativas para obtener algún tipo de credencial que facilite la búsqueda. Frente a estos discursos que vinculan el aprendizaje con canales oficiales de enseñanza reglada, Alberto muestra cómo, en realidad, aprender forma parte de la vida y de las relaciones sociales. Es un proceso de toda la vida, no solo de la laboral:

Alberto_2: [...] Y creo que nunca voy a acabar de saberlo todo. ¿Sabes? Es como que...siempre pienso, yo pienso que siempre tenemos algo que aprender, siempre, de todos siempre aprendes algo. Aunque sepas hacer esa faena, a lo mejor...tú estás haciendo y luego hay otro que la hace el doble de rápido que tú y dices “hostia, no había caído”. Yo creo que nunca acabamos de saberlo todo. Yo me considero que sé poco, porque nunca he estado en ningún taller. Entonces a lo mejor te digo “yo creo que sé” y luego voy al taller y me van a dar por todos los lados y que seguro que me pasa, ¿sabes?

La forma de (auto)representación, de performar a través del cuerpo y el lenguaje la fantasía de la identidad, depende también del contexto y de los ojos ante los cuales nos situamos. El *guyland* que han construido durante los dos años de formación empieza a resquebrajarse, fortaleciendo la liminalidad, en el momento en el que tienen que realizar la Formación en Centros de Trabajo (en adelante, FCT): dejan de ir al instituto, dejan de verse con los compañeros –menos algunos de ellos que van a realizar las prácticas juntos para enfrentarse a la situación con un otro conocido–.

Al realizar las FCT cambian de contexto organizativo y, por tanto, cambian también las normas que legitiman las prácticas y las relaciones sociales. No tienen delante a un profesor o profesora que les está evaluando, sino a un trabajador o jefe que también les evalúa, pero para decidir si en un futuro les hace un contrato de trabajo. Esta cuestión es la que hace que se produzca una interiorización más fuerte de las normas del contexto, en comparación con las del centro formativo:

Alfredo: Ellos cambian cuando acaban aquí. Cambian, cuando salen al mundo laboral, cambian. Ahí ya van a cobrar por hacer una cosa, que aquí parece que estén obligados por todos los lados. Entonces ellos, si tú aquí les vas a decir todos los días que se pongan las botas por si pasa algo, que no se las ponen porque les molesta, “vale, ponte las gafas de seguridad por si tal” eso todo cambia cuando ellos van a trabajar. [...] Es todo un cambio que hacen, no sé exactamente por qué. Bueno sí, porque ahora esto me da dinero y luego podré comprarme un coche, porque están en esa edad, y eso no es lo mismo que estudiar.

A qué centro de prácticas acuden es una elección de los estudiantes, pues Cristina les insta a realizar *autopracticums* y así buscar la organización que prefieran, bien por motivos del trabajo que se realiza allí o bien por otras

cuestiones, como la cercanía (diario de campo). En muchas ocasiones, la elección está relacionada con relaciones sociales y contactos que tienen las familias de los chavales, algo que revela la importancia de las mismas para entrar en el campo productivo. Sin embargo, para Alberto e Iker no fue suficiente, quienes intentaron poder acceder a grandes empresas, como la Ford o Porsche, pero se han tenido que conformar en talleres de barrio pues para acceder a estas multinacionales las relaciones sociales personales no son suficientes:

Espe: ¿Por qué elegiste ese taller?

Alberto_2: En sí, por recomendación.

Espe: ¿De quién?

Alberto_2: Un mecánico amigo que tiene mi padre, que ha sido jefe de taller en la Ford y lo conocía y dice que el hombre es bueno. Entonces...yo confío en él y aunque no conozca a la persona que me va a enseñar sé que es bueno, porque...sé que voy a aprender.

Espe: Ahora que dices eso, dijiste en clase, igual me he equivocado eh, pero como que en un principio querías hacer las prácticas en otro sitio, ¿puede ser?

Alberto_2: Sí, sí, sí. Lo que pasa es que me lo quitaron. Lo iba a hacer en la Porsche porque, también, mi padre tiene un amigo que trabaja en la Porsche y siempre viene con nosotros y siempre estamos hablando que a mí me encanta que me hable de lo que hace en el taller [...] el lunes le preguntó al jefe de taller y que ya había un chico que lo había preguntado y le habían cogido.

En contraposición, Héctor prefiere ir a un taller multimarca. Dice que, de este modo, sabrás trabajar con diferentes vehículos sin importar su fabricante. Que sus progenitores sean dueños de un BMW es un deseo que nos permite entender el tercer tiempo de la disociación con el trabajo a través del consumo de productos. La potencia del objeto del coche hace sentir potentes a sus propietarios, sirviendo como vehículo que permite desplazarse ficcionalmente por la estructura de clase:

Espe: ¿Lo has escogido [el centro de prácticas] por algo en concreto? Porque lo mirabais vosotros, tengo entendido.

Héctor_1: Sí. Fue por el primo de mi padre, que tenía... el primo de mi padre, el amigo, tenía un taller, que es el dueño. Y ese dueño, por un coche que nos compramos recientemente, un BMW, tenía un problema de turbo. Lo llevamos a ese taller, y como el amigo de mi primo también era amigo de este pues me dijo “este es muy buen taller para hacer las practicas” y dije “pues mira, voy ahí”. El chaval también es especialista en caja de cambios y también hace ...es multimarca, de todo. Eso es lo que realmente es bueno. Porque si tú te vas a la Citroën, luego te viene un Peugeot y dices “madre mía” y no tienes ni idea.

Independientemente del tipo de centro de prácticas al que vayan a acudir, la mayoría de chavales interioriza las normas inteligibles del contexto productivo para poder surfear en él. También sucede que la mirada adulta del centro proyecta una imposibilidad de asimilación que podría poner en entredicho a la organización y sus procesos de selección. Ante ambos casos, el chaval o bien deja de asistir al centro de prácticas o el dispositivo de control del centro funciona de cortafuegos, como explica Elena:

Elena: [...] Al final, la obligación de la tutora es llevar a todos y van todos a prácticas, pero hay algunos que imagino que cruzará los dedos y dirá “que no me la líe”, ¿vale? Eso sí que a la hora de llevarlos sí que...a veces, cuando hacemos la evaluación final pues si le falta...a lo mejor lleva algún módulo suspendido y tenemos que decidir si esa persona va a prácticas o no, entonces generalmente decidimos si va a prácticas. [...] Si el claustro, el profesorado decidimos que vaya, lo decidimos un poco en esas funciones, de si eso le va a motivar, porque vemos que igual es un chaval mucho de taller y que el taller le puede favorecer y que creemos que va a responder bien el taller.

Entendemos que quienes sí interiorizan las normas del contexto, que remiten a los significados del buen trabajador, es debido a que son conscientes de que van a ser evaluados no solo como estudiantes de la FP, sino como futuros o potenciales mecánicos que podrían ser contratados. Esta mirada y expectativa que recae sobre ellos, lleva un imperativo implícito: “actúa como un profesional”. Kathi Weeks (2020, p. 117) dice que ello exige cultivar una determinada actitud, una determinada estetización e imagen pública que, como viéramos reflejado a través de la fotografía con la que abríamos esta investigación:

exige una inversión subjetiva en, y una identificación con, el trabajo, pero también una especie de distanciamiento afectivo del mismo. [...] Como ideal de subjetividad laboral, esto no solamente requiere el desempeño de un rol sino un compromiso más profundo del yo, una inmersión y una identificación no solo con el trabajo sino con la disciplina del trabajo.

Este cambio, que no es sino una exigencia para sobrevivir a las relaciones productivas mercantiles, les genera miedo. Una emoción que emerge al no saber qué vendrá, al no tener bajo control qué sucederá:

Espe: ¿Tienes ganas de empezar las prácticas?

Oliver_2: Sí, lo que pasa es que me da miedo en parte. En el taller en el que he ido yo, bueno en el que he preguntado, es de correas de distribución, embragues...con cosas más pesadas, no son cosas de cambiar rápido y me da un poquitillo de miedo ir y que me diga “haz esto”. A ver, que tampoco creo que en cuanto llegue me mande a hacer cosas, pero me da un poquito de miedo hacerlo solo.

Recordando que incluso el profesorado y equipo directivo del centro que les está formando aseguran que los chavales aprenden en la organización un conocimiento de la mecánica del pasado, desfasado con las competencias laborales que exige en la actualidad el sector, es comprensible que ese miedo e inseguridad emane con argumentos para ello. Las investigaciones de Per-Åke Rosvall (2015) en el contexto sueco tienen ecos en el nuestro: los estudiantes de automoción expresan desencanto por el nivel de los estudios, y les hace pensar que “nadie de aquí está preparado para trabajar de mecánico”:

Espe: ¿Qué expectativas tienes con las prácticas? ¿Qué te esperas encontrar?

Lucas_1: A ver, yo espero que no me metan directamente a hacer cosas, porque no voy a saber hacer muchas cosas de las que me pidan, espero tener a alguien que me esté ayudando y tal y ya luego conforme vaya evolucionando y soltándose yo y “tal, esto lo hago yo” y hacer cosas yo, pero conforme yo me vea capacitado de hacer cosas [...] porque voy a llegar ahí y no voy a conocer a nadie.

Si las transiciones a la vida adulta suponen estar “en tierra de nadie”, los parámetros de los sentidos de la juventud y de la adultez están enmarañados: la búsqueda y mantenimiento de un trabajo remunerado es hoy un juego laberíntico e inesperado, ¿cuál es el significado que los chavales otorgan al trabajo en su proyecto personal? ¿De qué formas producen su existencia y como dan cuenta de ello? Si la incertidumbre es parte de la vida, cuando ésta genera malestares que devienen de las estructuras sociales y del mundo en el que somos introducidos, ¿cómo podemos escapar de la impotencia reflexiva (Fisher, 2016)?

16. 2. El sentido del trabajo en el sector de la automoción: entre el pasado y el futuro automoción

En el marco teórico, y bajo una aproximación antropológica, argumentábamos que el trabajo produce los medios de vida, pero también subjetividad. A través de M^a Jesús Izquierdo, hemos expuesto que el trabajo será o no degradante en función de sus condiciones. Siguiendo esta línea argumentativa pareciera ubicarse Alberto, quien sostiene que ejercer un trabajo remunerado, con condiciones laborales dignas, es una actividad liviana que produce bienestar. Afirma que, incluso, puede ayudar a alejarnos de sufrimientos producidos en otros contextos, que el trabajo puede ser un campo donde refugiarnos para un equilibrio de la psique, pero bajo unas malas condiciones “te está matando”:

Alberto_2: [...] Yo pienso... aunque no sea trabajo físico, yo pienso que siempre hay que tener trabajo. Me refiero, es una forma de vida. Si tú no trabajas, tú mentalmente...no estás bien, ¿sabes? Porque empiezas a pensar cosas y empiezas a marearte tú solo con cosas que no vienen al

cuento. Cosas de otro ámbito, ¿sabes? Sobre todo, tener trabajo yo creo que es tener salud, ¿sabes?

Espe: ¿Dices mental?

Alberto_2: Sobre todo, sobre todo, mental. A lo mejor... hombre, a lo mejor estás 8 horas y te está matando, ¿sabes? (se ríe) pero en sí yo... creo que siempre quiero estar ocupado, por lo menos ocho horas. O aunque no sean ocho, seis o cinco, sí. [...] Eso sí, con mis condiciones.

La pregunta clave es, en una organización social capitalista, ¿estas condiciones pueden producirse democráticamente para todos los sujetos? Aquellos trabajos que no son valorados socialmente llevan implícito una mirada política, moral y social de los cuerpos que los ejercen, constituyéndose una jerarquía de lo humano y lo sagrado en función de las relaciones productivas mercantiles. Bajo condiciones de empleo tenues no es de extrañar sentir ansiedad, depresión o desesperanza. Sin embargo, el sistema capitalista patriarcal logra privatizar el estrés, naturalizando las condiciones sociales y señalando peculiaridades del carácter o de la química cerebral como fuente del malestar (Fisher, 2019).

Para Hugo, el trabajo te puede acabar consumiendo; por eso, es importante que se produzca un extrañamiento con el trabajo, pues así se buscarán fuentes de placer en otras esferas de la vida. No es por tanto que se produzca menor afiliación con el trabajo que en épocas pasadas, sino que acontece una relativización del trabajo. El padre de Hugo, autónomo, es un ejemplo de quienes forman uno de los grupos con unas condiciones laborales más deplorables para producir existencia. Siguiendo a Javier Callejo (2009), la flexibilidad horaria y la duración de los contratos marca el ritmo y la estructura de la vida. Viendo a su padre, Hugo espera poder hacer del trabajo una cuestión secundaria, utilitaria, en el sentido de la producción de existencia sobre su vida y subjetividad:

Hugo_1: [...] Mmmm cuanto más separes tu trabajo de tu vida, y no te acabe consumiendo, lo veo mejor. Por ejemplo, mi padre es autónomo y él depende del móvil. A las 9 de la noche llamando a los clientes para encargarse y estar en casa y estar pendiente. Estar duchándose y salir de la ducha y tener que llamar, prefiero no hacerlo.

Ésta es una mirada compartida por Erik, quien utiliza el dicho popular: vivir para trabajar o trabajar para vivir. Como dijera Richard Sennett (2006, p. 123), “[e]l problema al que nos enfrentamos es cómo organizar nuestra vida personal ahora, en un capitalismo que dispone de nosotros y nos deja a la deriva”:

Espe: [...] El trabajo, el currar, para ti, ¿qué papel juega en tu vida? Quiero decir, ¿cómo es de importante?

Erik_2: [...] Mmmm... es medianamente importante. Eso es bastante importante, porque es la cosa que te da dinero [...] no es lo más importante, porque en plan... tampoco soy de estos de vivir para trabajar, sino más bien trabajar para vivir.

Los discursos de esencialización o identificación con un trabajo a través de conceptos como “vocación” o “hobbie”, sostienen que el trabajo y la empresa son fuentes de autorrealización. Con este tipo de argumentaciones, se esencializa la identificación o el placer en la realización de un trabajo, reemplazando los significados que tiene el trabajo por los que usualmente tiene el ocio. Para Remedios Zafra (2019, pp. 73-75), esto tiene un gran peligro: escuchar un “qué suerte tienes, dedicarte a eso que te gusta” mientras en muchas ocasiones se están encadenando colaboraciones sin horario, tal vez sin salario:

nunca antes ha habido tantos pobres formados, nunca tantos pobres entretenidos y con expectativa. [...] Como respuesta, una ansiedad productiva que deriva a la sobreproducción y a la explotación de quienes (por pasión y responsabilidad a veces, por miedo al desempleo otras y por inercia casi siempre) temen o se resisten a dejar espacios vacíos entre sus prácticas.

Convertido el trabajo en afición, ¿cuándo y cómo disfrutar del ocio? O, como pregunta Luis Ranciero (2006, p. 97): “¿Cómo disfrutar del ocio todos, no solo los ricos ciudadanos, dejando el papel de esclavos y de obreros a las máquinas?”:

Aarón_2: [...] Trabajo enfocado a un *hobby*, es decir [...] para Marc Márquez correr en la moto no es un trabajo...además de lo que cobra, es su afición. [...] Por ejemplo, ponte, alguien en un taller pues coño trabajar como mecánico es parte de su sustento de vida, pero es su *hobby*, es lo que le gusta, pero para mí no. [...] Sería más pues eso...trabajo porque tengo que llegar a final de mes y tendré que vivir de algo.

No estamos diciendo que no se den identificaciones con el trabajo, sino que, como dice Alberto, “aunque te guste tu trabajo, vas a acabar hartado. Y si no te gusta, acabarás dando tumbos”. La imposición por la pasión o el gusto hacia el trabajo puede llegar a invisibilizar sus condiciones laborales o priorizar que “te estés realizando como persona” a exigir unas condiciones que permitan dignificarlo. Trabajar en algo que produzca un sentido para el proyecto personal no solo produce la propia existencia, sino que, además, promueve el aprendizaje:

Alberto_2: [...] Para cualquier oficio, se necesita interés, ¿sabes? Me refiero, que te interese, que siempre intentes aprender más, que te guste. Si no te gusta, pues nunca vas a ser bueno, ¿no? Porque no te gusta, no le prestas atención. En cambio, si te gusta...no sé, es como que es más ameno, aprendes y aprendes sin darte cuenta, ¿sabes? Aprendes solo entonces... además que, si piensas que te gusta, te tiene que gustar mucho para estar mucho tiempo haciendo ese oficio porque, aunque te guste, vas a acabar hartado. ¿Sabes? Aunque te guste vas a acabar hartado y si no te gusta pues ya ni te cuento, ya vas dando tumbos.

Si bien pareciera que los chavales otorgan un sentido utilitario al trabajo, recordamos que Bifo (2016) afirma que este extrañamiento es cada vez más extraño para quienes están empleados en la esfera infoproductiva, donde hay un retorno del sentido identitario en relación con el trabajo.

Para Alain Supiot (2006, p. 25) las transformaciones del trabajo en nuestro tiempo cabe vincularlas especialmente a dos cuestiones: “desde el punto de técnico, de nuestra relación con las máquinas, y, en igual medida, desde el punto de vista ecológico, de la sostenibilidad de nuestros modos de producción”. ¿Qué implicaciones tienen estos puntos de vista en el sector de la automoción y sus transformaciones hacia lo electrónico, tecnificando, pero también robotizando, sus tareas?

16. 2. 1. “Yo si realmente me tuviese que dedicar a coches eléctricos o algo de eso... paso”: de un trabajo manual a una pantalla

Jeremy Rifkin (1997) desarrolla que los avances tecnológicos han generado desempleo en la industria del automóvil, transformando el sector por todo el mundo:

El silbido de los hornos de cocción y el incesante tintineo de las máquinas gigantescas es en la actualidad, un simple recuerdo del pasado. En su lugar, se pueden oír los suaves murmullos de los ordenadores, haciendo circular a velocidades de vértigo información por los circuitos y estructuras de comunicaciones, y transformando materias primas en una amplia diversidad de productos acabados (ibid, 1997, p. 219).

Estas transformaciones, unidas a la necesidad de una sostenibilidad que ralentice los efectos de la crisis climática, ha llevado a la gestión de unas directrices europeas que prevén la prohibición de la circulación de coches de combustión en un futuro. Así, se fomenta el consumo de automóviles eléctricos o híbridos. Estas directrices son una legitimación de políticas públicas que pretenden acompañar la transformación en la movilidad (Hanson, 2010).

Todo apunta a que el trabajo de la mecánica, a largo plazo, se va a ir pareciendo y asimilando físicamente al de un técnico informático. Las políticas públicas forzarán un cambio en la tecnificación del trabajo de mecánico al complejizar el trabajo. La supuesta transformación del sector, ¿transformará el conocimiento de la mecánica en sagrado?:

Bruno_2: [...] Porque no es lo mismo coger y cambiar una rueda que son cuatro tornillos, los quitas y pones, que meterte en un ordenador a decirle que cuando el conductor gire, tiene que girar también [...] ¿sabes? Son cosas que ya...tipo palabras mayores, por decirlo así.

Espe: ¿Crees que es más complicado?

Bruno_2: Sí, sí. Sin duda. Sí.

Las nuevas tecnologías automovilísticas, especialmente los coches eléctricos, se configuran como la promesa para el cambio hacia una movilidad sostenible, si bien es necesario problematizar qué sujetos o qué contextos pueden permitirse, económica y materialmente, promoverlos y consumirlos:

Espe: ¿Cómo crees que va a ser el futuro de la automoción?

Oliver_2: A ver, sí que es verdad que no creo que desaparezca el diésel como combustible. Creo que...por Japón o por ahí, sí han hecho el cambio y la mayoría de coches son eléctricos, pero tú no puedes decir “en 2030 todo coches eléctricos” y hacer el cambio así de repente. Debería cambiar poco a poco. En España, de por sí, no hay electricidad suficiente como para que todo el mundo tenga un coche eléctrico entonces yo creo que, por mucho que lo suban, va a seguir habiendo coches de combustión. Los coches eléctricos son muy caros, a pesar de que te den ayudas de hasta 7.000 euros, pero igual se te queda por el precio de un coche nuevo, pero sigue siendo muy caro. Vi que iban a hacer baterías más baratas, pero ¿qué pasa? son baterías más sensibles al frío y al calor e igual pierde, ¿cómo se dice? Pierde eh... ¡ah! Espacio, la batería.

Héctor, quien estuvo trabajando durante los meses de verano en la Opel de Zaragoza, lo advierte: no es tan ecológico como el marketing está haciendo creer y puede estar incentivado por el objetivo de monopolizar en Europa las fábricas de producción. Son, por tanto, parte del discurso ecomoderno (Hultman, 2013):

Héctor_1: [...] Europa lo que quiere es tener las factorías de las baterías y todo para venderlas a todo el mundo y es un plan de futuro económico, pero no es realmente la solución, entonces... porque las baterías esas, en la Opel también había coches eléctricos y les cambias la batería, pero no es como de un móvil. La gente dice “sí, es como de móvil, pero en grande” pero son un montón de kilos de mierda que si lo sueltas por ahí... [...] Y fabricar esa batería cuesta lo que cuesta fabricar un coche de motor normal o tres o cuatro [...] las marcas los intentan vender porque te da puntos para no pagar multas.

Nos resulta interesante que Alex compare estas transformaciones del sector automovilístico con la moda. Si bien como desarrolla Gilles Lipovetsky (2006), la moda no está circunscrita a la esfera del vestir, sino que diferentes sectores, gustos, ideas, lenguaje y artefactos culturales también están inmersos en los efectos de sus oscilaciones:

Alex_1: [...] Te enseñan para ser mecánico, pero creo que nos deberían de preparar más a lo que viene en el futuro. Lo eléctrico y lo híbrido, saber tratar esos dos tipos de coches, que van a ser los más vendidos a partir de ahora. [...] La gente tendrá que ir tirando a lo eléctrico. Los mecánicos tendrán que ir aprendiendo lo eléctrico y pues pasa con todo. La moda, pues pasa lo mismo. Antes se llevaba el color verde y pues este año se lleva el naranja. [...] Peluquería, pues igual. [...] La mecánica es igual, ¿sabes?

Y así, recordamos: “Todxs devenimos potencia productiva sin pasar por las relaciones salariales: los trabajadores continúan siendo plenamente productivos aun cuando estén desempleados (que no desocupados)” (Ruido, 2011). La cuestión que se nos plantea es quién y bajo qué condiciones podrá acceder al trabajo (Rifkin, 2000):

Xavier_1: [...] Sí que es verdad que no me gusta, pero para trabajar, tengo que aprender electricidad y casi...la mayoría de gente y en internet y todo eso, se nota y se ve que dicen “electricidad, grados de electricidad, grado de electrónica” que tengan que ver con la automoción y claro, aunque no me guste, hay que entrar en eso.

Pero no todos los chavales están dispuestos a adaptarse al mercado para formar parte de las relaciones salariales. Las transformaciones del sector, de los conocimientos necesarios para reparar automóviles, supone a su vez una transformación en los significados culturales que impacta en la economía afectiva que envuelve la ocupación. Con otras palabras, las transformaciones no se dan solo en el campo de las relaciones productivas, sino también en las culturales. No es tan solo una cuestión de técnica, sino también de afecto y deseo hacia una tarea y un objeto. Recordando que históricamente los coches eléctricos se produjeron para las mujeres*, siendo considerados como femeninos, ¿supone su intento de establecerse como los vehículos hegemónicos la muerte de la masculinización del sector o no es sino una hibridación de las masculinidades?:

Pedro_1: [...] A mucha gente lo que les gusta son los motores de mecánica, no sé si tú sabrás cómo es un motor, pero vamos, a la gente que es fan, fan, de los coches, que les gusta el ruido, tal...los coches de mecánica antigua, ¿sabes? En plan que a todo el mundo que le gusta este mundo, le dices un coche eléctrico y... sí, pegas un acelerón y corre bastante, pero quiero decir... “siguiente”, ¿sabes? Yo creo que mucha gente le va a dejar de gustar y eso, en plan...ese mundo. [...] Yo si realmente me tuviese que dedicar a coches eléctricos o algo de eso...paso.

Las transformaciones en los sistemas de producción y en los automóviles parecen producir desafección en los chavales puesto que todos los elementos que evidencian la potencia del objeto del coche podrían desaparecer. A su vez, la automatización del trabajo de la mecánica tiene otro efecto: puede permitir una producción que no cese, que no suene la alarma que para las cadenas de montaje y apaga las luces de la fábrica:

“en las fábricas más avanzadas, compañías como Tesla están intentando conseguir un prototipo de producción que no precise de iluminación en el que procesos de trabajo totalmente automatizados, que ya no necesitan manos humanas, puedan desarrollarse en la oscuridad” (Benanav, 2020, p. 23).

La posición de Luciano con respecto a la automatización del trabajo en el sector se traduce en dos proposiciones: que está aconteciendo un desempleo tecnológico y que, en el futuro, el único sector en el que los sujetos podrán obtener un empleo es el trabajo doméstico. Esta perspectiva es una de las proyecciones sociales de un mundo altamente automatizado, “donde los trabajadores son expulsados de buena parte del trabajo no rutinario mal pagado para incorporarse forzosamente en el trabajo de cuidados con sueldos inferiores” (Srnicek y Williams, 2019, p. 175).

Es como si el acceso al trabajo doméstico única y exclusivamente se diese ante la imposibilidad de entrar en cualquier otra relación productiva. No es solo que “los robots nos quitarán el trabajo” sino que ello llevaría a tener que realizar uno que, hasta ahora, los humanos han invisibilizado e infravalorado. Es importante destacar que: “este sector no se presta a la automatización; es uno de los últimos bastiones de las capacidades humanocéntricas, como la creatividad, el conocimiento del contexto social y la flexibilidad” (*ibid*, 2019, p. 171).

Espe: Entonces, ¿tú como ves el futuro?

Luciano_1: Sí, lo veo difícil en recursos, en tema recursos.

Espe: ¿Y en, por ejemplo, tema laboral?

Luciano_1: Tema laboral también, mucho, mucho, mucho. Por los robots [...] que van a haber. Seguuuuuro que hay, o sea, ya hay.

Espe: ¿Te refieres en mecánica o en general?

Luciano_1: En general, en todo. Cosas como cálculos o de oficina...las maquinas harán así (hace un chasquido con los dedos) y no tendrás que estar tú. Por ejemplo, en la mecánica (silencio) también. Más adelante, todavía queda, pero sí, también. El mundo cambia mucho.

Espe: Lo de los robots que has dicho, ¿esas personas donde acabarían? Las personas que hacen ese oficio...

Luciano_1: Se quedan sin oficio (silencio) Pffff...

Espe: ¿Y qué oficios crees que quedarán para los humanos?

Luciano_1: [...] Limpiando (se ríe) todo el mundo limpiando, yo creo. Pero de esto te estoy diciendo...para que ocurra eso, tiene que pasar tiempo. No lo veremos ni de aquí a 100 años, todavía queda.

La automatización y el futuro del trabajo genera un debate comprendido por afectos que remontan a dos posiciones: el retorno del espectro del ludismo o una reconversión *cool* de lo *geek*:

La robótica industrial avanzada, los coches y camiones sin conductor y las máquinas inteligentes para la detección del cáncer, parecen presagiar un mundo de facilidades, pero también nos producen inquietud. Después de todo, ¿qué harían los seres humanos en un futuro ampliamente automatizado? ¿Seríamos capaces de adaptar nuestras instituciones para hacer realidad el sueño de libertad humana que podría hacerse posible gracias a una nueva era de máquinas inteligentes, o podría resultar que ese sueño se convirtiera en una pesadilla de masivo desempleo tecnológico? (Benanav, 2020, p. 13).

16. 3. “Trabajar pues...no mucho, la verdad”: trabajo precario y jóvenes

La exclusión de los jóvenes en el acceso al trabajo remunerado lleva a que aquellos que están reservados para ellos sean, sobre todo, temporales, mal pagados y, en muchos casos, trabajos informales. En este sentido, se hace patente el *juvenicidio* económico, en tanto exclusión social programada de la juventud en relación con el trabajo, del cual bien son excluidos o bien precarizados (Muñoz y Feixa, 2022):

Iker_1: Yo tengo 18, trabajar pues...no mucho, la verdad [...] en plan, que alguna vez me han llamao' pa' ir con un amigo a hacer algo. Obras o lo que sea. Y pues le he ayudado o pintar casas o algo, con algún amigo que me ha llamao'. Pero lo que es trabajar en plan de tener algo, aunque sea temporal, de dos tres meses, eso no.

En contraposición a los discursos sobre la generación Ni-Ni (ni estudia ni trabaja), hoy es habitual, para algunos estratos sociales, trabajar mientras se estudia, constituyendo la generación Sí-Sí. La necesidad material llega a justificar la obligación de trabajar en condiciones poco dignas para optar, mínimamente, al consumo de bienes y servicios. Cuatro de los chavales nos aproximan de forma diferente a la compaginación entre los estudios y el trabajo. Alberto, tras trabajar como socorrista y en el Burger King, decidió volver a la educación formal. En su caso, Evaristo compaginó los estudios de GM con un trabajo en la hostelería, una doble jornada que no podía sino agotar su cuerpo. Durmiéndose en el aula, decidió abandonar el trabajo remunerado, esperando que el éxito, en términos de finalizar los estudios, le permita acceder a un trabajo cualificado. Héctor compagina la formación con trabajar como mozo de almacén pero, para evitar el cansancio de su compañero, la tarea la realiza solo en aquellos días alternos donde no tiene que acudir al instituto. Xavier continúa compaginando estudios y formación, a pesar de que ha de saltarse algunos módulos para ello. Su trabajo como repartidor nos hace preguntarnos acerca de las condiciones de necesidad de algunos chavales, que buscan trabajos por necesidad, y cómo estas condiciones impactan en sus estudios:

Alberto_2: [...] Yo empecé...yo empecé a trabajar creo que a los 17 o a los 18, ahora mismo no me acuerdo, hace ya cuatro años. Empecé trabajando de socorrista, me saqué el título y dije “va” y ese verano trabajé, y duré nada, porque no me gusta. [...] Muy aburrido. Muy muy aburrido y no sé, no es mi...no va conmigo. Y luego estuve trabajando en el Burger King porque me hacía falta y estuve trabajando un mes también. No duré na' porque tampoco era lo mío y de ahí ya me fui a lo de mecánica.

Exponer que se está en una situación precaria es algo que, a día de hoy, pareciera no sorprender. Hemos normalizado la precarización laboral, incluso nos atrevemos a decir que la hemos banalizado. Esta paradoja:

no es una irregularidad fruto de desajustes en el nuevo escenario económico postfordista: por el contrario, es un factor absolutamente esencial para su funcionamiento óptimo. [...] Se trata de comprender la precariedad como una herramienta disciplinaria, imprescindible para que, en una época de exaltación del consumo y el hedonismo, se pueda garantizar el orden en los centros de trabajo, no solamente en ellos, sino en la vida en general (Alonso y Fernández, 2009, p. 231).

La precariedad corporalizada en la juventud deviene, en parte, de una mirada adultocrática que pareciera otorgar un salario meramente simbólico a la juventud. Como si no tuviesen o no pudiesen querer acceder a emanciparse de su hogar familiar, consumir cultura, irse a cenar o tomar unas cañas (Izquierdo, 2001).

16. 4. Y después, ¿qué?

Como dice Richard Sennett (2006, p. 123): “el dilema de cómo organizar una narrativa vital se aclara en parte sondeando cómo, en el capitalismo de hoy, la gente se enfrenta al futuro”. En las transiciones, el rumbo hace referencia a las posibles direcciones de futuro, teniendo en cuenta los condicionamientos y posibilidades del pasado y el presente (Casal *et al.*, 2006). En este apartado, analizamos las proyecciones que tienen los chavales sobre su propio rumbo, centrándonos en el terreno de la carrera profesional. Por economía de investigación, no hemos podido llevar a cabo un estudio longitudinal o, al menos, un seguimiento de los chavales una vez comenzaron las FCT y una vez finalizó el curso escolar, tampoco hemos podido adentrarnos en las proyecciones del rumbo en el plano personal. Lo aquí expuesto son sus deseos y planteamientos futuribles, que pueden no corresponder con el rumbo que finalmente hayan tomado sus transiciones, pero que se vinculan con la producción de existencia material y subjetiva.

Recordamos que, para el profesorado, la mayoría de los chavales al finalizar el GM no prosigue la formación en un GS, sino que tratan de encontrar su lugar en el terreno de las relaciones productivas mercantiles. Esta narrativa colisiona con la de algunos de los chavales entrevistados, quienes se plantean continuar formándose en diferentes ramas profesionales o especializaciones.

Este contraste permite instaurar diferentes hipótesis, que van desde la distancia e incluso rivalidad que puede darse entre generaciones (Meirieu, 1998), a la poca comunicación o a la falta de interés de lxs adultxs y de la organización por realizar un seguimiento, estableciendo, tan solo, sus propias expectativas que, como ya hemos visto, pueden llevar a la profecía autocumplida. Puede ser también que el rumbo que proyectan los chavales termine colisionando con las condiciones y los límites estructurales. *Puede ser...*

Hay quienes dicen estar “cansados de estudiar” y, en su mayoría, pocos quieren trabajar como mecánicos. Algunos prevén adentrarse en el sector, pero posiblemente de manera temporal o hasta que consigan ser “sus propios jefes”, pero podríamos decir que son la excepción que confirma la regla. Algunos piensan otras alternativas que, si bien pueden estar relacionadas con el GM realizado, no implican performar la identidad laboral de mecánico.

Nuestra reflexión deriva en que quienes entran en esta familia profesional son sujetos que han sido seleccionados e insertados en una carrera moral dando como resultado la configuración de un sujeto pedagógico legítimo (Graizer, *et al.*, p.p) para el contexto de la FP de TYMV y el trabajo de mecánico. En esta selección, la estructuración de la clase social y del género son naturalizadas, pero también invisibilizadas, a través de discursos pedagógicos al servicio de las relaciones de producción.

Si a un cuerpo gestante se le pregunta si es niño o niña, la pregunta a un infante es ¿tú qué quieres ser de mayor? Una pregunta que, en realidad, interroga sobre el trabajo a desempeñar en un futuro. Lxs niñxs, conforme transitan por diferentes organizaciones son conscientes de las normas que otorgan inteligibilidad al género, pero también a la clase social, siendo habitual convertir sus aspiraciones infantiles en unas aceptables para su posición social (Adamuti-Trache y Zhang, 2023).

En algunos casos, estas proyecciones son fuertes o aparentemente claras. En otros casos, pensar en el rumbo profesional supone un callejón sin salida. Si a través del concepto de *guyland* establecíamos que esa arena es un contexto en el que se actúa como si alguien supiese hacia dónde está yendo, más bajo el contexto de aparente cancelación de futuro, dicha *performance* podríamos considerarla hiperbólica:

Luciano_1: [...] Me gusta pensar en el futuro, pero tampoco tanto, ¿sabes?
Es que igual te lías y empiezas a pensar “buaah, igual no debería hacer esto”.

Dicha hipérbole se demuestra, precisamente, al ser consciente del impacto de las decisiones que se toman en el itinerario laboral. Toda decisión tomada en el presente tiene unos efectos que no podemos anticipar:

Aarón_2: [...] Yo sí que es verdad que yo me paraba a pensar y decía “¿yo qué hago con 30 años? ¿Qué voy a hacer?” es que no lo sé. Porque tampoco quiero estar toda mi vida en un Burger, no quiero. Pero es que, realmente, no lo tengo claro. Porque yo sí, cuando tenía 17 lo pensaba y decía “bueno, ya el año siguiente seguramente se me haya ocurrido algo” cuando tenía 18, pues el año que viene. Pero es que ya tengo 20...Y me doy cuenta de que no encuentro nada, ningún trabajo que diga “hostia, me gustaría dedicarme a ello”. Igual es falta de no sé, a lo mejor de conocimiento de trabajo, pero es que no tengo yo...no conozco muchos trabajos a los que poder

dedicarme [...] A mí se me hace muy complicado. Que un trabajo...o sea, pensar algo en lo que te quieras dedicar, y toda tu vida y... no sé, se me hace muy complicado.

Teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos, utilizamos la metáfora de María Ruido en su obra *Las reglas del juego*; pensamos en estos chavales como anfibios que se adaptan a las exigencias de las relaciones productivas mercantiles. Este ser anfibio, nos permite problematizar que haya un “trabajo ideal” ahí fuera esperando la llamada de la vocación, a la par que sostenemos que el trabajo será más o menos idóneo dependiendo de las condiciones en las que se realiza.

16. 4. 1. “Hacer el Grado Superior”: rumbo en continuar estudiando

Aunque la educación formal pareciera que tiene, hoy día, como objetivo principal educar para las relaciones productivas mercantiles y no tanto para producir conocimiento, tener credenciales que evidencien la superación de distintas etapas y niveles educativos no es ya garante de obtener un empleo. Esta aporía, a través de la cual se insta a los sujetos a continuar con un itinerario formativo para una mejor posición en el mundo laboral mientras que las condiciones laborales de la mayoría de puestos de trabajo están atravesadas por la precariedad, temporalidad y flexibilidad, no es sino una excusa para entretener al “ejército de inútiles” (Castel, 1997), ininterrumpiendo los mecanismos necesarios para el funcionamiento y la naturalización del capitalismo patriarcal.

Espe: [...] ¿Y qué idea tienes para cuando acabes el Grado Medio? ¿Qué tienes pensado hacer?

Alberto_1: Hacer el Grado Superior. Porque me gusta, me ha gustado y... seguir estudiando siempre es bueno... al final, tener unos estudios más superiores pues al final ayuda, pero en sí...no pienso en trabajar de esto.

Frente a la cancelación del futuro, pero también a la romantización del pasado, que imposibilita escapar del presente, de imaginar más allá de él, los chavales repiten constantemente “el futuro dirá”. La incapacidad de producir existencia por fuera del presentismo conduce a una sensación de estar a la deriva (Sennett, 2006).

Retomando la obra de María Ruido: las reglas del juego producen desigualdades y tan solo quienes están provistos de unas condiciones materiales vivibles, pueden permitirse la tan celebrada renovación o novedad. Como dice Remedios Zafra (2019, p.73): “en la vida son multitud las cosas que nos llegan impuestas (el lugar donde nacemos, la familia con que crecemos, el territorio que

habitamos, los recursos, las enfermedades y limitaciones del cuerpo...) y pocas aquellas que realmente podemos elegir.”

No obstante, sí están forzados a realizar un cambio: un cambio de centro pues, recordamos, en el centro estudiado no hay GS de esta familia profesional por una decisión que remite a las metas del centro, pero sobre todo a la jerarquía entre conocimientos. La decisión organizacional impacta en los itinerarios de quienes cursan el GM, pues como dice Evaristo, si hubiese este nivel continuaría formándose en el centro. La decisión por parte de la organización sirve para interrumpir la continuación de los estudios de los chavales:

Evaristo_2: Yo quiero en Instituto1, porque está al lado de mi casa, pero si aquí hubiera un Superior me quedaría aquí (se ríe).

Las posiciones sociales de estos chavales suponen que colocarse de nuevo en la casilla de salida no sea solo un privilegio, sino que también suponga riesgos. Luciano sí está dispuesto a exponerse y asumirlos. Recordando que está realizando esta formación obligado por el proyecto marental que recae sobre él, está esperando el momento de terminar el GM para finalizar no solo la formación, sino también las expectativas de su madre. Para “no perder más tiempo” en contextos educativos, realizará un curso de unos meses que le sirva como una suerte de microcredencial en el sector de la imagen personal:

Espe: Por ejemplo, tú que tienes lo de la estética o la cocina ahí pendiente, ¿piensas que en algún momento estudiaras esa FP?

Luciano_1: No sé. Cocina desde luego creo que ya no... [...] lo descarto pues porque no quiero perder más tiempo tampoco.

Espe: ¿Y estética?

Luciano_1: [...] He mirado una academia (de estética) y ya tengo mirado para cuando termine esto, apuntarme. Es lo que me dijo mi madre, que si terminaba esto, que podía hacerlo.

Espe: Vale, vale. Entonces tu plan es acabar ahora...

Luciano_1: Mecánica [...] y meterme en estética, cuatro-tres meses que son de curso.

Tanto Héctor como Erik se planteaban la posibilidad de seguir formándose, no ya para reparar automóviles, sino aviones. Sin embargo, a pesar de darse esta formación en centros públicos, su coste y las pruebas de acceso posteriores para acreditar las competencias laborales privatizan y restringen la entrada a este sector en función del capital económico. Si anteriormente establecíamos que algunos de los chavales, como César, deseaban poder acceder a otras familias profesionales, pero que, debido al coste de los materiales y del equipamiento necesario no podrían permitírselo, esta narrativa se repite en la proyección de seguir estudiando un GS.

Héctor, ante la imposibilidad de poder estudiar el GS de Aeronáutica, busca una alternativa que le vaya a producir bienestar: seguir formándose en el sector de

la mecánica, pero rodeado de amigos. Si acontece una deflación en las expectativas en un campo determinado de la vida, en este caso en la formación y el trabajo, buscan formas de compensar las condiciones sociales en otras esferas:

Espe: Vale. A ver...varias cosas...habías dicho que vas a entrar al Superior, ¿también de automoción?

Héctor_1: Sí, de automoción. Pensé en aviación, pero...el problema es que creo que hay que opositar y el examen según me han dicho vale mucho, pero mucho (se ríe) dinero. Eso me han dicho. Y luego, que encuentres trabajo en el aeropuerto. Y...pues na'. Diciéndome luego...mi mejor amigo y su cuñado que se iban a meter en automoción pues dije "pues me meto con ellos, que voy a estar muy a gusto y sé que, pues le van a poner ganas a luchar", porque sé que estudian, y pues na'.

Por su parte, Erik fue modulando la respuesta al ¿tú qué quieres ser de mayor? Al ser consciente del principio de realidad, de su posición social y del capital económico familiar:

Erik_2: [...] O sea, yo de pequeño siempre soñaba en ser piloto, pero ser piloto una de dos o te gastas entre 90 y 120.00 pavos, que no va a ser mi caso, o... lo haces por la universidad pero que también tienes que acabar pagando que te sale a 30.000 o 40.000 que también es caro. Y tienes que estudiar muchísimo y son 4 años de física, matemáticas, tal...justo lo que a mí no me va, entonces...

Si sus proyecciones de futuro cristalizan, Xavier y Héctor podrían volver a estar formándose juntos y podrían, al curso siguiente, encontrarse con Iker por los pasillos del centro donde cursen GS. En cualquier caso, la elección del centro está motivada por cuestiones diferentes. Para Xavier, el centro elegido es aquel que tiene a mayor distancia y peor cuadra con su horario laboral, sin embargo, prevalece que sus amigos acudan a este centro. Héctor esgrime los mismos argumentos: la elección del centro es dependiente de la que hagan sus amigos. En su caso, además, realiza una comparativa entre los centros, revelando que el desfase con las herramientas y los automóviles del centro no es extensible a todos los centros que imparten esta familia profesional. En cualquier caso, estos tres chavales nos muestran que las relaciones de amistad y entre pares son más importantes para su decisión en la elección del centro donde continuar sus estudios que pasar más tiempo en el transporte público o que haya posibilidades de una peor compaginación entre el trabajo y los estudios. Frente a "el futuro dirá" solo quedan los vínculos que nos generan bienestar, que nos producen un reconocimiento, como un espacio preventivo de los malestares del capital:

Xavier_1: [...] A ver, por el tema del trabajo y todo eso mmm...hay uno que me viene bastante bien y otro que me viene bastante mal, un poco bastante mal. Pero quiero el de un poco bastante mal [...] porque ahí tengo amigos

que van conmigo y han venido de aquí, justamente los dos chicos han venido de aquí y lo están haciendo allí y dicen que bastante bien. Es por las tardes y es un horario más raro que este, ¿sabes?

Concluimos este apartado a través de la narrativa de Carlos, quien se plantea un rumbo que supone permanecer bastantes años en los estudios formales. Desea acceder a un GS, entrar en un grado universitario y posteriormente realizar másteres, en plural, para postergar la asunción de responsabilidad que conlleva hacerse cargo de su propia vida. De esta forma, estudiar le supone obtener lo necesario para consumir artefactos y productos tanto culturales como materiales. Estudiar le permite postergar el traumático rito de paso a las experiencias laborales que refuerzan la ideología del trabajo (Echaves, 2019):

Carlos_1: Yo quiero terminar este grado, pero quiero también hacer el superior pa' luego entrar en la Universidad [...] y después los másteres que pueda, hasta que me aburra y ya pues...ya me inventaré algo [...] Y que me lo siga pagando todo mi padre (se ríe) es que, si salgo de aquí, me lo tengo que pagar ya todo (se ríe) entonces digo "no, no, sigo estudiando y que me lo pagues tú" (se ríe).

16. 4. 2. "Pero luego igual me monto el taller y es una mierda y no viene nadie": rumbo en la profesión de mecánica

Frente a las palabras de Carlos, Alex asegura que la idea de continuar estudiando le produce hastío y aburrimiento. Su expectativa es comenzar una vida laboral en el sector de la mecánica y continuar aprendiendo en el puesto de trabajo, marcando una distinción entre el contexto formativo y el laboral. Esta diferencia la marca a través del uso de la palabra responsabilidad. En el primer contexto no tienes que dar respuesta a ella, en el segundo, sí:

Alex_1: Sí. O sea, primero me gustaría que me contrataran en algún sitio e ir aprendiendo. Siempre aprendes algo. Ir aprendiendo, poco a poco, porque es fácil decirlo por teoría, en boca, pero ponte a hacerlo y son responsabilidades, ¿sabes? Son responsabilidades y hay que aprender.

Espe: O sea, que tú, por ejemplo, ¿no piensas en hacer un Superior? Por lo menos no de momento.

Alex_1: No, de momento no. Es que ya estoy cansao' de esto.

El desfase y el bajo nivel de la formación del que se quejan los chavales, su edad y su poca experiencia laboral, lleva a que interioricen la desvalorización social que se realiza en torno al trabajo de los jóvenes, naturalizando los bajos salarios que suelen percibir. Se han asumido las consignas del capitalismo de tal forma, que ya no es necesario que un patrón nos ponga entre la espada y la pared para aceptar unas condiciones de trabajo lamentables, nos las autoimponemos por mor de nuestro propio aprendizaje, esa tabla de salvación sagrada por la que se pueden y deben asumir todas las penurias necesarias. La meta es aprender,

y cuando se sepa, se convertirán en merecedor de un salario digno. Si bien nos preguntamos si es posible llegar al punto en el que el conocimiento acumulado sea suficiente, es decir, saber que se sabe, huelga decir que la media salarial de un mecánico asalariado en el Estado español es de entre 1300 y 1500€ mensuales aproximadamente (B.O.P 2023/02708). Para estos chavales, el salario, con tal de que sea simbólico, con tal que cubra “caprichos”, es suficiente. Aarón nos muestra cómo hemos aceptado el sistema capitalista patriarcal y lo hemos interiorizado, convertido en realidad, haciendo que sea una demanda desorbitada el percibir el salario que corresponde al trabajo y las horas realizadas:

Aarón_2: O sea, yo cuando llegue a un taller sé que voy a romper cosas y no quiero que el jefe piense que puede darme un coche y decirme “hale, arrégalo”. Yo...no sé, ¿sabes? Entro como aprendiz, no pediría...o sea, iría a un taller con esas condiciones, entre comillas, le diría “no pretendo que me pagues un sueldo de mecánico, pretendo que me pagues algo...como aprendiz. Algo significativo por venir, para que yo me pueda sacar mis caprichos y mis necesidades o lo que sea.” O, si no, pueees...pff yo que sé, hostelería, o en algún supermercado o... no sé, de momento. Mi idea no es trabajar ahí ni mucho menos, yo no me veo toda la vida trabajando ahí. He trabajado en un Burger y he trabajado en un taller y en ninguno de los dos me veo toda mi vida, ni de coña.

Su discurso difiere de la mayoría de sus compañeros, quienes tienen unas expectativas hiperbólicas. Se plantean trabajar a corto plazo como mano de obra, como un mecánico entre otros en un taller, para posteriormente ser quienes poseen el negocio; ser quienes corporalizan la figura del capitalista -en un sentido marxista en tanto dueños de los medios de producción-. Estas expectativas remiten a cómo el orden capitalista y patriarcal permea, transforma o, dicho de forma más atroz, atrofia el principio de realidad haciendo a todos los sujetos potenciales empresarios de éxito. A través del voluntarismo mágico (Fisher, 2016) es factible pasar de trabajar en un desguace a montar su propio taller:

Bruno_2: Sí, la idea es ponerme a trabajar ahí en el desguace. [...] A medio-largo plazo, porque yo lo que quiero es montarme yo una empresa, ¿sabes? Relacionada con esto.

El montarse una empresa propia que acumule beneficios obvia posiblemente las condiciones sociales en las que un sujeto ha sido introducido en el mundo:

Lucas_1: Mi idea ha sido montar mi propio taller, pero de momento me tendría que meter a un taller a trabajar y eso [...] ahorrar dinero y montar yo un negocio [...] tener mi propio taller y hacer mis cosas. Tener...como yo...no tener jefe ni nada, ser yo el que lleve el taller.

A soñar con ganar dinero, a lo grande:

Alex_1: [...] Me interesa el dinero, la verdad. Y uf, me gustaría invertirlo en algo, la verdad. Pero hacer bastante dinero, no poco. Me gustaría invertir, pero no aquí, sino uf, en otro sitio rolo más grande, Barcelona, algo así grande. O Marbella que hay mucho coche también por ahí. [...] Estoy pensando en lo que es algo pues de mecánica rápida. Dinero rápido. Lo que es aceite, filtros, frenos, alguna rótula o algo y...más lavadero. ¿Sabes?

Empresarios de éxito en macro ciudades donde si no compites, pierdes. Migrar no es solo una opción para Alex, sino también para Iker quien, al tener familia, pero también nivel lingüístico, se plantea migrar a Alemania, que es el mayor país con dependencia del sector automovilístico de Europa. Pero su planteamiento es uno entre otros posibles, pues todavía no ha tomado la decisión de si ve su futuro vinculado al sector de la automoción:

Iker_2: [...] A Alemania sí que voy a mecánico. Si voy a Alemania me quiero sacar el Superior para ir a Alemania de mecánico. [...] Pues por las industrias de mecánica que tienen. Es un país muy desarrollado en temas y ya que tengo familia... [...] es que ya te digo, que yo no sé... no sé todavía, que me parece hasta a mí fuerte, que no sé si me gusta de verdad o no. Porque es a días, no... no estoy seguro al 100%.

Los riesgos que han de asumirse al comenzar un proyecto de emprendeduría parecieran inexistentes. Sin embargo, Marc sí es consciente que esta expectativa puede ser un deseo irreal promovido por el capitalismo patriarcal. La proyección de un éxito asegurado genera un entusiasmo que puede ser quebrado por la cruel deriva en la que nos encontramos:

Marc_1: [...] Pero luego igual me monto el taller y es una mierda y no viene nadie.

Frente a estas expectativas de iniciarse en las relaciones productivas mercantiles “por cuenta propia”, Bruno resalta una realidad en dicha iniciación o transición: la importancia de la red social de los sujetos, de su capital relacional. Si bien no era suficiente para entrar en grandes empresas de la automoción, como Ford o Porsche, sí es importante para empresas familiares o de barrio:

Este capital relacional cobra cada vez mayor importancia en el análisis de las formas de acceso al trabajo, pues las personas no actúan de forma aislada, sino dentro del sistema de relaciones sociales y utilizan estos recursos como canales de información en el proceso de búsqueda de empleo (canales no institucionales) (Ibáñez, 2008).

Bruno_2: Si puedo, quiero trabajar en un desguace que lo más seguro es lo que haga, pero ya veremos, depende de la faena que haya. Que el jefe es muy muy amigo de mi padre y ya me ha dicho que me está esperando para darme faena. Entonces, lo más seguro es que me meta ahí.

Los sujetos, sometidos a las fuerzas productivas y a la necesidad de sobrevivir en las relaciones productivas mercantiles es posible que capitalicen, consciente o inconscientemente, todas sus relaciones. Como Laura Llevadot (2023, p. 12) sostiene:

Trabajamos 24/7. Rentabilizamos el supuesto tiempo de ocio. Nos exponemos en las redes porque sabemos que nuestro tiempo libre forma parte del trabajo, y hasta la cena de ayer con los amigos hay que sacarle el rédito indispensable. [...] Nunca se deja de producir y además se goza de ello.

Otros chavales se imaginan a sí mismos desvinculados del sector de la mecánica, bien porque el salario no se corresponde con los esfuerzos que han de realizarse en el puesto de trabajo, bien porque se abren a otras posibilidades, bien porque están subsumidos en discursos neoliberales.

16. 4. 3. “Tú mañana no quieres ni mirarte al espejo”: rumbo en otras profesiones

En el marco teórico, hemos establecido que el valor otorgado a los trabajos reviste de ropajes técnicos, siendo realmente una cuestión social, política y moral. El valor asociado al trabajo realizado se puede ver reflejado en el salario, incluso en su inexistencia -el caso de las amas de casa-. Desarrolla M^a Jesús Izquierdo (2001, p. 70):

Con la magnitud del salario no está en juego el valor del trabajo, sino el valor de la persona y la valoración de su posición social. Cuando se establece el salario, lo que se pone en juego es el acceso a los medios de realización de las subjetividades. El problema mayor de un salario bajo no es que se tenga poco, sino que se es poco, porque carece de recursos para desarrollar el ser.

El salario de mecánico no corresponde, para Evaristo, con las horas “y todo lo que haces”, estableciendo la distancia entre el sueldo y las tareas realizadas como explotación. Siendo esta profesión una que, si bien es necesaria, como venimos repitiendo, remite a un conocimiento manual considerado profano. El valor social, más allá de la necesidad de su existencia -la mayor parte de la población posee o comparte un vehículo- es más bien escaso. Por eso, se plantea hacer un curso de perito y trabajar de ello. La diferencia salarial entre un trabajo y otro permite, según Evaristo, no llegar tan apurado a final de mes, y nosotras añadimos: la diferencia salarial entre un trabajo y otro permite una diferenciación social:

Evaristo_2: [...] Yo tengo pensado hacer...como un curso de perito para ser perito. Sí que me gusta estar en el taller y hacer estas cosas, pero es como... no sé, es que... entre que no me llama mucho el salario y pff todo lo que haces para llevarte eso es que no...no te sale rentable. Encima con lo que te

pagan es que no llegas para nada. Entonces yo creo que perito sí. Me gusta mucho porque...a ver, haces lo que tienes que hacer, pero sí que es verdad que te llevas mucho más y ya puedes tener una vida más relajada, no apurarte tanto al mes. [...] A ver es que...pff (silencio) el salario tiene que ir acorde con lo que haces. Pfff es que los trabajos duros que pagan poco es que...me parece como una explotación. Porque tú en un taller en verdad es que...tú acabas tus ocho horas y tú mañana...tú mañana no quieres ni mirarte al espejo. Y pues cobrar pues lo que cobra un mecánico, no me parece que esté bien pagado.

Trabajar en otra cosa que no sea mecánica no es por una cuestión del salario para Iker, sino que nuestra lectura es que pretende producir su existencia material a través de sus propias posibilidades. A sus 19 años, ha vivido entre países diferentes: Ucrania –que constituye su nacionalidad-, Alemania e Inglaterra. Su expectativa es que sus conocimientos en diferentes idiomas sean su forma de ganarse la vida:

Iker_2: [...] Igual traducción. Al final, tantos idiomas... [...] pero no estoy confiado de lanzarme a eso, es difícil también. Como estoy hablando ahora mismo contigo puedo hablar contigo en ruso o ucraniano. En inglés no tanto. Estoy estudiando para eso, para hablar así. Y ya está. Pero... es lo que te digo, esto... dedicarme a eso también es cosa chunga, llegar a eso.

16. 4. 4. “Ser militar es ser funcionario y tal y cómo están las cosas...”: la militarización de la sociedad y la posibilidad de un trabajo seguro

Defender a la Madre patria es uno de los objetivos de las fuerzas estatales, en general, en el Norte global. La patria, la Nación, es simbólicamente representada como madre o mujer que hay que proteger, salvaguardar. La guerra y el ejército forman parte de la constitución de los Estados y del capital. Éric Alliez y Maurizio Lazzarato (2022, p. 48) desarrollan esta cuestión, exponiendo que:

Sin el ejercicio de la guerra en el exterior (colonial y entre Estados), y sin el ejercicio de la guerra civil y de las guerras de subjetividades por el Estado en el interior, el capital jamás habría podido constituirse. E inversamente: sin la captura y la valorización de la riqueza operada por el capital, el Estado jamás habría podido ejercer sus funciones “de regalía”, fundadas sobre la organización de un ejército.

Para Louis Althusser (1974) la policía, el ejército, son Aparatos Represivos del Estado (en adelante ARE); el Estado funciona a través de la violencia en situaciones límite. A través de los ARE se ejerce una:

fuerza represiva de apoyo (el proletariado ha pagado con su sangre esta experiencia) cuando la policía y sus cuerpos auxiliares son “desbordados por los acontecimientos”, y, por encima de este conjunto, al Jefe de Estado, al Gobierno y la administración (ibid., 1974, p. 15).

Como hemos señalado, la violencia no es algo inherentemente masculino, si bien ha sido históricamente perpetuada para producir sus ideales. Escribe Cynthia Cockburn (2013) que, tanto la guerra como la militarización es un terreno generizado, donde la masculinidad está corporalizada, sobre todo por varones -a pesar de que también hay mujeres que conducen tanques y apuntan a un enemigo con armas- naturalizándose la vinculación de la guerra con los varones a través de la diferencia sexual. En la guerra, en los ARE, el enemigo se desdibuja: se desubjetiviza para legitimar la violencia y a quien se hiere. Se produce una deshumanización que permite proteger al yo, que es disfrazado por un nosotros que remite a la Nación.

Raewyn Connell (1992) establece dos posibles líneas de aproximación a la cuestión de la guerra y la masculinidad. Una de ellas es el estudio de la producción y reproducción sociales de los significados de la masculinidad y la otra realizar un análisis social de la guerra. Centrándonos en la primera línea, una de las imágenes centrales, hegemónicas, de la performatividad de la masculinidad occidental podemos encontrarla en las películas *western* y en héroes ficticios, mostrando cómo el proceso histórico, ontoformativo, del dispositivo de género va transformándose. En cualquier caso, estos personajes y artefactos culturales transmiten ideales de cómo es la masculinidad hegemónica en un momento histórico determinado.

Si bien el concepto de masculinidad hegemónica tiene serias críticas, es útil para comprender los asuntos sobre guerra, relaciones internacionales, entre otras cuestiones (Messerchmidt, 2010). La masculinidad hegemónica ha ido transmitiendo unos ideales en torno al ejército y la guerra que, desde la infancia, han marcado a Oliver, quien a día de hoy es consciente que lo representado es una ficción, que ser militar no es como aparece en las películas. Sin embargo, cuando era un niño sí pensaba que constituía lo transmitido por el campo cultural. Es por ello que su madre le tomó por loco al saber su deseo, entendiendo aquí que no solo podía llegar a padecer por su hijo, sino a no entender cómo alguien podía llegar a aspirar a dicha profesión:

Oliver_2: [...] Yo en su día sí que le dije a mi madre que quería ser militar, cuando era niño, ¿sabes? Y sí que me dijo “tú estás loco” pero claro, ahora ya no le parece mal. De hecho, me dijo que muy bien porque me lo había planificado bien. Y mi tío me dijo “hostia, te lo has planificado bien”.

Espe: O sea que es vocación desde pequeño.

Oliver_2: Sí.

Espe: Lo típico que te preguntan cuando eres pequeño: ¿qué quieres ser de mayor? tú ya decías al ejército.

Oliver_2: Sí, sí. Lo que pasa es que al ser pequeño pensaba en ser militar, pero tipo las películas y claro, eso no es así.

No obstante, no es solo que los ideales de una determinada masculinidad hegemónica permeen en las subjetividades de estos chavales, sino que dichos ideales se tratan de corporalizar. Al igual que sucede con el conocimiento de la mecánica, formar parte del cuerpo estatal, bien sea en la policía o en el ejército, puede formar parte de un proyecto de género que se inserta en una historia familiar, formando parte de la estrategia de reproducción en relación con la descendencia que veíamos en apartados anteriores:

Oliver_2: Mi abuelo fue, por parte de madre, fue ex marine. Mi abuelo por parte de padre estuvo en la guardia civil, mi tío fue ex marine también, que estuvo dos años y su mujer es marine aun, que lleva 20 años.

Como hemos expuesto, el ejército es un espacio masculinizado que históricamente ha estado dominado por varones. Desde dentro de las FAS (Ejército de Tierra, Armada, Ejército del Aire y EMAD), María Gracia (2010), comandante de artillería, sostiene que, a pesar de un aumento de mujeres en el ejército, este hecho es excesivamente mediatizado, ejemplificando una economía de “añada mujeres y revuelva” (Pérez, 2014). Además, dice que en las prácticas y relaciones sociales existen sombras que pueden señalarse como el acceso a los destinos de libre designación o la conciliación familiar. No es de extrañar tampoco que esta comandante señale que: “Las mujeres siguen estando sometidas a una observación constante, sus aciertos y sus errores se difunden más que los de sus compañeros, y se valoran con escalas diferentes a las aplicadas a los demás” (Gracia, 2010, p. 91).

Además de la estrategia de reproducción familiar, César expone otro motivo para desear este contexto laboral: es el único acceso a un puesto laboral estable y bien remunerado. Es su deseo poder acceder a una posición de funcionario del Estado, con los beneficios en torno al empleo que ello implica y que no es posible encontrar en la empresa privada:

César_2: [...] Además sé que es algo seguro, que no me pueden despedir como tal, pero mira, por desgracia en este país lo que un niño aspira es ser funcionario. Porque yo he soñado eso. Ser militar es ser funcionario y tal y cómo están las cosas... no te puedes fiar de una empresa ni na' porque te sacan y...es triste, pero es así. Como es mi sueño, me la suda todo y quiero ser militar. Un buen militar.

En este sentido también se encuentran los discursos de Marc. Frente al contexto de aparente cancelación del futuro, exacerbado tras la COVID-19 y la aporía del acceso a las relaciones productivas por parte de la población joven, el ejército es un contexto donde ser funcionario a la vez que se trabaja como mecánico:

Marc_1: A ver, yo en el ejército voy a trabajar, pero de mecánico. Tú vas con un grado de mecánica y te meten como militar, pero de mecánico.
[...]

Espe: Entonces esa decisión de entrar en el ejército, ¿es por el sueldo fijo?

Marc_1: Sí. Porque, por ejemplo, en esto que ha pasado con el COVID, muchos mecánicos se han ido a la calle, pero ningún militar se ha ido a la calle. Pues maravilloso, espectacular.

Oliver quiere seguir estudiando el GS, pero dentro del ejército, pues el trabajo que supone estudiar es remunerado en este contexto. Por tanto, el ejército es considerado como una de las mejores posibilidades donde continuar la formación, pues permite el acceso a un jornal y al consumo:

Oliver_2: Estoy estudiando este Grado Medio porque yo lo que quiero hacer esirme a trabajar con mi hermanastro e igual estoy, aparte de verano, me tiro un año, me pago la operación de la vista y entro al ejército. Dentro del ejercito estaré un año que me meteré de especialidad en caballería y después meterme por promoción interna dentro del ejército a la academia de suboficiales y hacer el Grado Superior, que son dos años del grado más el del ejército. Pero claro, al ser en el ejército tú lo estudias en la academia del ejército y te pagan 300 euros al mes. Además de estudiar, te pagan.

En la entrevista, César exponía que entrar en el ejército era mejor que entrar en el cuerpo de policía porque era más divertido y te permite viajar. Una visión que Hugo también comparte, pues quiere ingresar dentro de la guardia civil por tener un régimen parecido al militar. En su caso, formar parte de la guardia civil es una forma de poder hacer cumplir la ley, de poder dominar y establecer las definiciones de una situación amparado por el poder estatal:

el llamado gatillo fácil, por ejemplo, es la consecuencia de que el policía en la calle tiene poder de juez. El agente estatal policial tiene poder discrecional para juzgar y evaluar si una situación ofrece peligro [...]. Esa “soberanía” en términos agambenianos, es decir, ese arbitrio o discrecionalidad que caracteriza el papel policial frente a la población representa un vacío de legalidad que es, sin embargo, legal y constituye un hiato natural, inextricable e inseparable de la ley (Segato, 2016 pp. 77-78).

Hugo_1: Porque tienen más régimen o... más parecido a lo militar. También fue una de las opciones cuando era más pequeño, pero es una vida demasiado sacrificada y como es más parecido y siempre me ha gustado ese tipo de labor, pues al final decidíirme a guardia civil.

Espe: ¿Qué es lo que te llama la atención de ser guardia civil?

Hugo_1: Quieras que no es un trabajo activo y siempre ha habido cosas que no me han gustado. Siempre estás sujeto bajo una ley, que puede que te guste o no, pero tienes que acatarla. Pero...siempre hay cosas que no hay excusas, que se están saltando las normas que hay y tú quieres hacer algo con las herramientas para poder tener la razón.

Las propias redes poblaciones llevan también a cabo estrategias propias del Estado (Segato, 2014) y, en este sentido, Grafton Tanner (2022, p. 94) sostiene que la guerra:

cala en la cultura de puertas adentro, toda vez que el militarismo define prácticamente todos los ámbitos de la vida social. Entretanto, los ciudadanos terminan por aceptar todo tipo de prácticas intrusivas, estresantes y extrañas, desde la vigilancia constante a la transferencia de excedentes de armas militares a los cuerpos policiales locales. La defensa de la nación ha dado pie a esta guerra cultural perpetua, en la que los combates se libran de forma permanente y en todas partes. Pero una guerra para garantizar la seguridad de la nación no puede tener fin ni ganadores ni vencidos, porque siempre habrá un nuevo enemigo.

En este calado cultural, Roger Stahl (2010) destaca los videojuegos de guerra como una invitación a la subjetividad militar con la ventaja de no tener consecuencias para los cuerpos. Este tipo de videojuegos, que simulan el ejército y la guerra, sirven para reclutar personas, pero también para entrenarlas. Cesar corporaliza esta cuestión, afirmando que los videojuegos te pueden conferir una personalidad y que por eso, cuando cumpla el mandato de la sociedad de tener hijxs, les dejará jugar a la PlayStation:

César_2: Yo, cuando tenga hijos, que no los quiero tener, pero me tocará tener, por desgracia. Yo los voy a dejar siempre jugando a la play, como me han hecho a mí, porque así se crearán una personalidad en base a algo que te mola, que ves, en plan un héroe o una historia, un personaje... ¿sabes?

En contraposición, para Bruno ni los videojuegos ni la PlayStation son fuente de ocio ni de espacio donde proyectar su subjetividad ni su proyecto de género. Si bien terminó pidiendo como regalo una consola, está pensando en venderla pues no la usa:

Bruno_2: Sí, de hecho, la play me la compré pues...es que me dijo mi madre “o me pides algo para reyes o no vas a tener na” y le dije “¿te puedo pedir esto?” y me dijo “sí”, y le dije “pues esto mismo y au”. No sabía qué pedir y un colega me dijo “ah, pues píllatela y jugamos, tal no sé qué” pero ya te digo, gasto le he hecho el mínimo y, de hecho, el otro día se lo dije al colega, “creo que la voy a vender” porque la tengo ahí cogiendo polvo.

En definitiva, el logro de tener un trabajo del que no te puedan despedir pasa para estos chavales por ponerse a expensas de la muerte, invisibilizando que se están convirtiendo en carne de cañón para el capital a través del deseo de heroicidad masculino mientras se lucha por un motivo que no se puede llegar a comprender, pues es una ficción del capital. Como dice bell hooks (p.75) sirve de “propaganda, reclutando el corazón y la imaginación de los chicos. Cortejar a la muerte como algo atractivo, sexy.”

16. 4. 5. “A mí no me gustaría tener una vida normal, de mil como sueldo”: sueños neoliberales ante un futuro incierto

Si bien vivimos un contexto de cancelación de futuro y deflación de las expectativas, los chavales se encuentran discursivamente en una aporía. Frente a la pérdida de control de sus propias vidas, no solo producen y reproducen enunciados nostálgicos, sino también neoliberales. La gubernamentalidad de sí (Foucault, 2022), las falsas promesas del *Yes, you can* y la propagación de una narrativa pop del realismo mágico hace que puedan llegar a fantasear, pero también a creer, que en un futuro no solo podrán llevar una vida vivible, sino que formarán parte de quienes se reparten el pastel.

Hasta cierto punto, nos sorprende el hecho que haya varios chavales que juegan en bolsa o aspiran a ello. César aspira a una vida con un salario que no sea de mileurista. Para ello, pretende invertir en bolsa, aunque fracase –aunque pierda dinero-. Sus expectativas es que, a partir de Instagram, podrá lograrlo. Las redes sociales son leídas no solo como un espacio nostálgico donde exponerse a sí mismo, sino que muestran como dicha exposición y aplicación pueden ser las puertas para acceder al dinero.

Por otro lado, nos parece una actualización de aquellas historias que muestran el éxito de Steve Jobs o Mark Zuckerberg, cuyas andaduras comienzan abriendo un negocio con un grupo de colegas en un garaje típico de las casas estadounidense o en la habitación de una residencia universitaria -de Harvard-. Los chavales que intentan transitar estas trayectorias de éxito no se reúnen en un garaje o una habitación, sino que se abren un perfil compartido en las redes.

Espe: (Se ríe) Habías dicho que os levantabais a las 08.00.

Héctor_1: Sí, y nos poníamos a hablar de decir... “bua, ¿qué haremos dentro de 10 años? ¿Cómo nos vemos?” Y...muchas veces digo “bua, ojalá nos vaya bien, tal” a mí me gustaría montarme una oficina con él, la verdad y con algún socio más. Estoy conociendo a alguien, que ya llevaré un año de amistad más o menos, que está estudiando economía y también le mola el tema de la bolsa y estamos viendo de meterlo también para el grupo. Queremos hacer como una mini comunidad de 5-6 personas y pasarnos información entre todos, hacernos una página oficial de Instagram...como JFP Partners, que era un grupo pequeño, pero al final se ha hecho grande y hicieron una pequeña comunidad. [...] Si no me va bien pues...trabajar de mecánico y intentarlo otra vez. [...] Yo...pfff...todo el dinero que gano, pa’ yá. [...] A mí no me gustaría tener una vida normal, de mil como sueldo. Sinceramente...si veo que fracaso, pum, un tiempo un año o dos años trabajando, ahorrando y ¡pum! Otra vez. Si fracaso, otra vez. Me da igual.

Para aproximarse a la expectativa, consumen artefactos culturales -desde vídeos en redes sociales a libros- sobre gestión. Este consumo se ha viralizado de tal forma que hoy día en redes sociales como publicidad aparecen cursos

sobre esta temática, y libros que podrían llegar a asimilarse al género de autoayuda se hacen *bestsellers*:

Héctor_1: O sea, todos los días igual le dedico una hora en revisar información o mirar la bolsa o leer libros, lo que sea.

En contraposición a jugar a la bolsa, Alberto se imagina que le toca la lotería, de forma que ya no tuviese que trabajar -a pesar que no juega y, por tanto, no tiene posibilidades-. El ejemplo que pone sobre cómo hacerse multimillonario, muestra cómo se interioriza la posibilidad que, en cualquier momento, puedes ser “creativo” o “innovador”. Mientras caminas por tu propia casa, se te puede ocurrir una idea que pueda ser comercializada en las redes. En cualquier momento es posible aumentar de capital económico y convertirse en un turista de la clase social:

Alberto_2: No me estoy calentando, ¿sabes? Pero sí que me veo muchos videos de como hobby, de economía y cosas así. Negocios de internet y eso, para tener información. [...] Igual mañana me toca la lotería y ya está (se ríe) bueno no, porque no compro la lotería, pero que...es hacerme un negocio por internet y ya está. Y no trabajar (se ríe) [...] Que sí, que no es fácil y hay que saber qué producto hacer, cómo venderlo, cómo tal [...] nunca sabes...igual estás en tu casa, te acabas de levantar o algo, o estás por ahí y ves una cosa y dices “hostia, tal” o en cualquier momento se te puede ocurrir cualquier cosa.

A lo largo de la entrevista, Evaristo e Iker acabaron esgrimiendo razones donde podemos analizar cómo la flexibilidad y la movilidad no son ya vividas a través del estrés sino a través del deseo. La idea de poder viajar por todo el mundo es algo que Iker “va a tener presente hasta que se muera”, una idea que solo quienes tienen el capital económico para no trabajar podrían realizar. Richard Sennett (2006, p. 24) sostiene que “el lema «nada a largo plazo» significa moverse continuamente, no comprometerse y no sacrificarse”:

Espe: [...] O sea que tú te planteas, ponte, dentro de 10 años y la posibilidad de estar en otro país la tienes presente.

Evaristo_2: Sí. Yo creo que la voy a tener presente hasta que me muera.

Espe: (Se ríe) o hasta que te vayas.

Evaristo_2: O hasta que me vaya, o hasta que me vaya, hasta que me vaya.

Bueno, es que yo...en verdad yo es que quiero viajar por todo el mundo entonces yo creo que el país que más me guste, me quedaría, me quedaría.

La individualidad golpea y erige la subjetividad. La psicología pop, los libros de autoayuda y las figuras de los *coachs* producen y reproducen unos discursos que no tienen en cuenta el contexto social del que cada sujeto parte. Bajo estos discursos se establece, como dice César: “¿tú lo quieres hacer de verdad? ¿es tu sueño? No hagas caso a los demás y hazlo, tío”. Todo el peso de las decisiones, los riesgos y dificultades recaen sobre unx mismx. Al igual que Luciano, hablan de la cuestión de la felicidad. Si bien, como hemos expuesto,

esta búsqueda es para Sigmund Freud aquello que mueve a los sujetos, advierte Sara Ahmed (2019, p. 18) que:

cuando hablamos de la extensión corporativa del individualismo radical por parte de las filosofía neoliberales del entusiasmo, nos referimos a aquellos aparatos teóricos que abogan por la vitalidad de un realismo práctico determinado por los ritmos de la oferta y la demanda, y que multiplican los artefactos sensibles que extienden el poder somnífero del voluntarismo mágico, esa creencia dominante que David Smail describe como la religión no oficial de la sociedad capitalista contemporánea que nos hace creer que la posibilidad de ser lo que se quiera está en poder de cada individuo.

César_2: [...] Yo quiero, no demostrar a los demás, sino demostrarme a mí mismo y que los demás entiendan que si uno quiere, puede conseguir lo que se proponga, ¿me entiendes? [...] ¿tú lo quieres hacer de verdad? ¿es tu sueño? No hagas caso a los demás y hazlo, tío. [...] Mira yo dentro de 10 años voy a tener una buena casa, un buen coche, quiero estar solo o al menos ir bien acompañado, y voy a ser muy feliz. Eso lo sé. Porque yo sé que tengo lo que hay que tener para tener las cosas como se tienen que tener. Yo, en 10 años, voy a ser la hostia. Eso seguro. Voy a tener mi casa, voy a tener mi casoplón, voy a tener un buen coche, voy a tener buenas cosas, voy a tener buena salud, mis padres van a tener buena salud también...mmm voy a ser muy feliz, yo sé que lo voy a ser. Hay que creérselo, si no te lo crees no tienes aspiración, no aspiras a nada.

La cuestión de la felicidad es, para esta autora, de reflexión necesaria en el momento histórico actual debido no a la distinción entre emociones negativas y positivas, sino a qué producen y reproducen los discursos que ponen sobre los hombros de sujetos individuales la promesa de felicidad: “[s]e trata de una anticipación afectiva entendida como una orientación hacia el futuro, como aquello que nos aguarda más adelante, como aquello que está por venir” (Ahmed, 2019b, p. 111):

Luciano_1: Yo creo que también es como la gente piensa ¿sabes? Si siempre piensas negativo, llega un momento que te afecta esa negatividad y siempre vas “qué mierda, buah, no sé qué”. Si piensas positivo, “voy a hacer eso, y si no sale bien, pues lo vuelvo a intentar, sino pues busco otra cosa”, ¿sabes? Yo pienso así, yo me levanto y siempre intento estar alegre y que nada joda mi día.

En contraposición a César, quien en el anterior *verbatim* aseguraba que en un futuro iba a ser feliz y que sus padres “gozarían de buena salud”, Héctor establece que esta cuestión, directamente vinculada a la enfermedad y la muerte, es lo único que no puedes controlar o paliar aun teniendo capital económico. Es innegable que poseer capital económico puede dar acceso a instituciones y recursos que pueden paliar los efectos de la enfermedad, pero frente a los deseos, hay cuerpo y realidad. Frente a sueños neoliberales, frente a la riqueza y el deseo de omnipotencia, los cuerpos envejecen, se arrugan y

mueren (Connell, 2015). Hay malestares que no son inevitables, sino que constituyen parte de la misma trayectoria vital:

Héctor_1: Eso que dicen que el dinero no da la felicidad...parte sí, parte no. Porque la salud...parte no la puedes curar, aunque tengas 35 mil billones de euros, pero...sí que muchas veces el dinero te facilita de problemas que tienes.

**DISCUSIÓN SOBRE GÉNERO,
MASCULINIDAD,
TRABAJO Y JÓVENES**

CAPÍTULO 17

En la última canción de la película *Grease*, *We Go Together*, el estudiantado del instituto Rydell celebra el fin de curso en una feria. Vemos a los *T-Birds* y a las *Pink Ladies* hacer una oda a su amistad, cantando “*we go together [...] we'll always be like one*”¹⁴⁰. Pero, de nuevo, aparece una paradoja entre la letra y la coreografía. Cada integrante de los grupos ha encontrado en el opuesto una suerte de pareja “*or at the high school dance where you can find romance, maybe it might be love*”¹⁴¹.

A la vez que les reparten el anuario escolar, hacen dos filas paralelas por las que Sandy Dumbrowski y Danny Zuko pasan por en medio en el *Hell's Chariot*, recordándonos la imagen prototípica del final de una boda. Conforme se van alejando, el coche despegua y vuela. Sandy se gira y se despidе de sus compañerxs, Danny sigue conduciendo -todxs son unx, ¿hasta que el matrimonio les separe? -.

¿Qué habrá sido de esta encantadora pareja que performativiza el género de forma, aparentemente, complementaria? ¿Fueron felices y comieron perdices? ¿O, estará Sandy como la chica de *Carretera asfaltada en dos direcciones* (Monte Hellman, 1971)-tumbada en el asiento trasero del coche, mientras Danny conduce, de copiloto está un colega y ella les reprocha “¿Por qué nunca puedo sentarme delante? ¿Qué es esto? ¿Un viaje del poder masculino?”-.

Tomamos la imagen de la escena final de *Grease* como metáfora del rumbo que toman las transiciones. ¿Qué habrá sido de los chavales? Sus proyecciones y expectativas, ¿se estarán logrando o están viviendo una ruptura entre éstas y la realidad? Frente a los discursos que remiten a un voluntarismo mágico que explica las elecciones que se toman a lo largo del curso vital, concluimos esta Tesis doctoral a través de las formas de institucionalización que permiten entender la performatividad de género, los ideales y expectativas de los chavales.

Especialmente, nos centramos en la forma en la que éstos producen su existencia a través de procesos en los cuales los sujetos adquirimos el texto oficial para la posición social que performativizamos. Con ello no queremos mostrar, cínicamente, que los chavales están apegados a su propia subordinación, pues citando a Judith Butler (2001, p. 23):

Si, al actuar, el sujeto conserva las condiciones de su emergencia, ello no significa que toda su potencia se mantenga ligada a ellas ni que éstas permanezcan idénticas en todas las operaciones de la misma. El proceso de asumir el poder no consiste sencillamente en cogerlo de un lado, transferirlo

¹⁴⁰ Vamos juntos [...] siempre seremos uno (traducción propia).

¹⁴¹ O en el baile del instituto, donde puedes encontrar un romance, quizás sea amor (traducción propia).

intacto y enseguida convertirlo en propio; el acto de apropiación puede conllevar una modificación tal que el poder asumido o apropiado acabe actuando en contra del poder que hizo esa asunción.

A pesar de tan solo poder hacer conjeturas sobre el rumbo de estos chavales, sí podemos volver a su singladura y entender con mayor profundidad por qué la fotografía con la que introducíamos este trabajo da forma a un cuerpo determinado del estudiante de la FP de TYMV. Para ello, en primer lugar, damos cuenta de los procesos de institucionalización que acontecen dentro de los diferentes regímenes de género por los que transita un sujeto, procesos que vemos que entran en disputa entre el patrón normativo establecido por el régimen de género de la familia y en la FP de TYMV. En el caso del contexto formativo, se produce un intento de secuestro (Foucault, 1996) que resulta fallido por cuanto los chavales ejercen resistencia al objetivo de hacer del trabajo una suerte de esencia identitaria. Su resistencia es reivindicar el trabajo como un medio para la producción de existencia material una vez han encaminado su proyecto de género, pero sosteniendo que la producción de existencia y sus cuerpos son más que carne para el capital (Gómez, 2022).

En segundo lugar, desarrollamos las implicaciones de performativizar nostálgicamente el género, concretamente las masculinidades. La inserción en una carrera moral que produce una identidad pedagógica retrospectiva que hibrida los discursos, si bien las prácticas y relaciones sociales que establecen están atrapados en el tiempo del aión, del eterno retorno. Esto muestra que la ontoformatividad del género con respecto al tiempo es una cuestión primordial para entender la performatividad.

Finalizamos esta Tesis doctoral renovando la consigna nihilista de tal forma que permita responsabilizarse del mundo social y las nuevas generaciones. La esperanza como fantasma hauntológico a través del cual negarse a abandonar la idea de otro futuro posible. Esta mirada no genera una suerte de inmovilismo, pues:

Al contrario, lo que sí genera pasividad y resignación es el popismo de la cultura oficial, siempre exhortándonos a estar excitados por el último producto cultural, a la vez sombrío y resplandeciente, y hostigándonos porque no conseguimos ser lo suficientemente positivos (Fisher, 2019, p. 271).

17. 1. Las masculinidades nostálgicas como aporía de la transición al mundo del trabajo

En la tendencia hacia la crisis en la que nos encontramos, hay una saturación e hibridación de discursos que poco parecieran permear en las relaciones y prácticas sociales. En la pugna por determinar la hegemonía que ponga fin al

momento agonístico, la cuestión de género parece ocasionar conflictos de interés entre sujetos y posiciones ético-políticas, teniendo un impacto concreto en la performatividad de masculinidades. Subsumidas en la ontoformatividad con el tiempo, las masculinidades tipificadas en la teoría de Raewyn Connell como marginadas producen performatividades nostálgicas: “los olvidados viven un presente desencajado. Ir atrás, como si de mirar por un espejo retrovisor se tratase, es ir a un orden natural que ha de preservarse, donde sus anteriores privilegios estaban operativos” (Gómez, 2022, p. 246).

Es en esta línea argumental en la que tratamos de analizar y describir cómo en el momento presente convergen el pasado y el futuro; cómo los eventos son reinterpretados para dar sentido o conformar subjetividad, teniendo efectos discursivos. El tiempo se revela la cuestión central en la estructuración de las performatividades y no solo las estructuras sociales. En este trabajo, la nostalgia impacta en la forma de performativizar el género, en concreto las masculinidades:

We argue that masculinity nostalgia mythologizes peace as a time of patriarchal power, authority and gender certainty. Masculinity nostalgia is both the yearning for an idealized, secure and peaceful time in which gender roles were presumed to have been clear and uncontested, and a quest to reclaim patriarchal power and authority. In contrast to the daily reminders that gender identities are measured against impossible ideals that one can never live up to, masculinity nostalgia looks to a supposed perfect, peaceful time when –finally– one could successfully perform masculinity¹⁴² (Mackenzie y Foster, 2017, p. 208).

En el contexto del sector de la automoción, conceptos como masculinidades combustibles (Redshaw, 2018) o *hard-core masculinities* (Balkmar y Mellström, 2018) sirven a esta definición, si bien utilizamos el concepto de masculinidades nostálgicas porque nos permite señalar cómo el género se encuentra en la lucha entre el pasado y el futuro, sirviéndose de objetos, saberes y relaciones productivas. El tiempo atraviesa nuestros sentimientos y nuestras performatividades y por ello cabría considerar:

de qué manera los sentimientos se direccionan hacia los objetos del presente, de qué manera mantienen vivo el pasado y de qué manera implican formas de expectativa o anticipación de lo que habrá de ocurrir (el futuro es

¹⁴² Argumentamos que la nostalgia de la masculinidad mitifica la paz como una época de poder patriarcal, autoridad y certidumbre de género. La nostalgia de la masculinidad es tanto el anhelo de una época idealizada, segura y pacífica en la que se suponía que los roles de género eran claros e incuestionables, como una búsqueda para reclamar el poder y la autoridad patriarcales. En contraste con los recordatorios diarios de que las identidades de género se miden en función de ideales imposibles que nunca se pueden alcanzar, la nostalgia de la masculinidad mira hacia una supuesta época perfecta y pacífica en la que -por fin- se podía desempeñar con éxito la masculinidad (traducción propia).

siempre «eso» que habrá de ocurrir, pero nunca llega, eso que siempre o únicamente habrá de ocurrir mañana, aun cuando hayamos dejado atrás futuros pasados) (Ahmed, 2019b, p. 111).

Es como si “en cada tic-tac nos la jugamos sin jugarnos nada, porque lo que sucedió antes y lo que viene después no son sino otros tic-tacs preñados de las mismas ansiedades” (García, 2021, p. 137). Mientras confiamos en un futuro – mejor- en el plano individual, el tiempo está atrapado en su forma aiónica, en la dirección de la hauntología que es “una traumática compulsión a repetir un patrón fatal” (Fisher, 2019b, p. 45). En un momento histórico como el actual, donde las instituciones sociales están debilitadas y una profunda oleada de incertidumbre golpea las subjetividades tanto a nivel individual como colectivo, parece entre ordinario y *naïve* -o se ha naturalizado- la imposibilidad de pensar en un futuro radicalmente democrático, acrecentando las derivas identitarias (Serra, 2020) como fuente de certidumbre vital:

Cuando los moldes sociales que forman al individuo dejan de ser fuertes, permanentes y constrictivos, y las grandes formaciones simbólicas que organizan el mundo dejan de ser compartidas, aparece la experiencia de la “inhospitalidad” y de la “ausencia de suelo”, metáforas clásicas del pensamiento del siglo XX, que no sólo dan expresión a una realidad social e individualmente vivida, sino que se transforman en estructura ontológica de la existencia humana e incluso proponen una interpretación metafísica de nuestra época. Dotarse de una identidad aparece como una necesidad moderna, fiel reflejo de la “falta de hogar” (Dávila, 2016, p. 69).

Como dice Jack Halberstam (2005, p. 5), la aparente imposibilidad de imaginar un futuro democrático lleva a una obstinación con el presente: “*the constantly diminishing future creates a new emphasis on the here, the present, the now, and while the threat of no future hovers overhead like a storm cloud, the urgency of being also expands the potential of the moment*”¹⁴³.

Gilles Deleuze (2002) sostiene que el aión es la repetición del eterno retorno, donde la copia no puede darse sin el original y ésta nunca será idéntica sino semejante:

Allí, solo resuena ¡Todo es igual! y ¡Todo retorna! Pero el Todo es igual y el Todo retorna solo se pueden decir allí donde se alcanza la última extremidad de la diferencia. Una sola y misma voz para todo lo múltiple de mil caminos, un solo y mismo Océano para todas las gotas, un solo clamor del Ser para todos los entes. Siempre que se haya alcanzado para cada ente, para cada gota y en cada camino, el estado de exceso, es decir, la diferencia que los

¹⁴³ El futuro, que disminuye constantemente, crea un nuevo énfasis en el aquí, el presente, el ahora, y aunque la amenaza de que no haya futuro se cierne sobre nosotros como una nube de tormenta, la urgencia de ser también amplía el potencial del momento (traducción propia).

desplaza y los disfraz, y los hace retornar, volviéndolos sobre su extremidad móvil (*ibid.*, 2002, p.446).

De forma similar, Joan W. Scott (2006) propone el concepto ‘fantasía del eco’, que, según nuestro análisis, permite dar cuenta de los efectos de la estructura temporal aiónica en la construcción de subjetividades. La fantasía del eco puede tener dos acepciones diferentes: la repetición de algo imaginado o una repetición imaginada. En ambos casos, la repetición en ningún caso será precisa, debido a que el eco constituye la vuelta imperfecta del sonido. La pregunta que se realiza esta autora es:

¿Dónde se origina una identidad? ¿El sonido se emite hacia delante, desde el pasado hacia el presente, o las respuestas se hacen eco del presente a partir del pasado? Si no somos la fuente del sonido, ¿cómo podemos localizar esa fuente? Si todo lo que tenemos es el eco, ¿podremos discernir en algún momento el original? ¿Tiene sentido intentarlo, o podemos contentarnos con concebir la identidad como una serie de transformaciones repetidas? (*ibid.*, 2006, p. 122).

Tanto la copia como el original, el eco como el sonido, pueden manifestarse a través de la nostalgia con respecto al tiempo, bien sea a través de un tiempo que no envejece o bien sea a través de un porvenir hauntológico (Fisher, 2012). La fuerza del aión reside en su carácter naturalizador de las cosas, es la “nostalgia de la eternidad” (Ost, 2000, p. 289). Siguiendo las tres síntesis deleuzianas, el aión es la solidificación del hábito y la memoria, donde el futuro queda inmerso en un bucle de ciclos pasivos, reproduciendo hábitos y reelaborando recuerdos (Deleuze, 2002):

La amenaza ya no es la dulce seducción mortal de la nostalgia. El problema, no es, ya no es, la añoranza de llegar al pasado, sino la incapacidad de salir de él. Te encuentras en una llovizna estática gris, una niebla crepitante. ¿Por qué siempre llueve aquí? ¿O es solamente el sonido de la televisión, sintonizada en un canal muerto? (Fisher, 2019b, p. 151).

El futuro puede ser visto desde un punto de vista fantasmal, pues la cultura occidental:

está repleta de fantasmas. Doppelgängers digitales, opinadores anónimos y, por supuesto, fantasmas del pasado: los restos de la historia, del trauma nacional, y de nuestros recuerdos individuales, que en la era de la información se sienten más atraídos que nunca por las sirenas del pasado [...] El otro fantasmal no habita en la máquina, sino que se desliza sobre la historia, declarando triunfalmente su llegada, recordándonos nuestros pasados olvidados y nuestros futuros perdidos, nuestros traumas y experiencias mutuas como sociedad occidental (Tanner, 2022b, p. 23).

Es una posibilidad que las relaciones y las prácticas sociales continúen produciéndose sin que nada cambie realmente, puede ser que la política siga

siendo reducida a la política institucional y, tal vez, ésta acabará limitándose a la administración del capitalismo [patriarcal]. Es posible que la cultura restituya los valores y la estética tradicional y familiar (Fisher, 2012):

¿Estamos condenados a un futuro en el que anhelamos los clichés del pasado para aliviar nuestras mentes ansiosas y frenéticas, nuestros cuerpos hinchados y cancerosos? [...] ¿Acaso no podemos reconocer que incluso nuestra nostalgia por una época anterior al capitalismo [patriarcal] globalizado está siendo mercantilizada y revendida? ¿O, mientras intentamos mantenernos a flote, nos conformaremos con estas normas culturales atrofiadas que celebran la regresión, y que tras consumirse borrarán nuestros recuerdos como las aguas del Leteo? ¿Podemos tan siquiera seguir queriendo lo nuevo? (Tanner, 2022b, pp. 118-119).

A continuación, analizamos las formas concretas en las que las masculinidades nostálgicas son performativizadas en la FP de TYMV. Para ello, utilizando la teoría de Raewyn Connell, señalamos los vórtices de producción de masculinidad que acontecen en dicho contexto. “«La vida es corta, el capitalismo [patriarcal] es largo...» pienso casi todos los días” (Ruido, 2011, s.p.)

17. 1. 1. Las masculinidades nostálgicas en la FP de TYMV: la fantasía del eco y sus vórtices

La velocidad, simbolizada históricamente por el automóvil, puede traer consigo emociones de diversión o seducción, pero también puede alinear con la promesa perenne de llegar a ser inmortal (Dávila, 2016):

Los objetos reproducibles, como por ejemplo los coches, siempre se pueden intercambiar; son, en cierto sentido, indestructibles, inmortales. Si un individuo destroza su Mercedes, siempre tiene la posibilidad de comprar otra copia del mismo modelo. Las tecnologías modernas y contemporáneas no producen objetos únicos e irrepetibles, pero ofrecen algo más: la promesa de la transtemporalidad, incluso de la inmortalidad; una promesa garantizada por la replicabilidad y la reproductibilidad. El individuo sigue esa misma visión de la inmortalidad cuando serializa su propia vida interior (Groys, 2023, p. 38).

Las masculinidades nostálgicas vinculadas al contexto de la FP de TYMV se aproximan a dicho conocimiento, no por la realización futura del trabajo sino por su representación de género. El conocimiento de la mecánica, si bien no supone una identidad laboral, sí supone una identificación a partir de la cual construir, modular, el proyecto de género y su performatividad. La FP de TYMV es una vía para la representación que calma la herida del estigma, confiriéndoles el estatus de masculinidad. Se aproximan a ese trabajo por el género, luego sí es una identificación. Pero no por el trabajo, sino porque les confiere estatus de

masculinidad, les permite performativizar el género. Si solo hay deseo e identificación, quizás la identidad no exista como tal. Quizás la identidad es la fantasía hiperbólica a través de la cual narramos nuestra corporalización y nuestras prácticas sociales para buscar el sentido que permita vivir y, en algunos casos, sobrevivir, a este mundo social al que somos arrojadxs y, en algunos casos, recibidxs. No obstante, cabe recordar que el reconocimiento:

[...] no es exactamente lo mismo que la autodefinición o incluso que la autodeterminación [...] La clave no es reclamar el reconocimiento a toda costa, ni atenerse a los esquemas de inteligibilidad que se registran como agresivos, sino examinar los costes del reconocimiento dentro de la lucha por la supervivencia [...] el reconocimiento no es en sí mismo un bien inequívoco, por mucho que deseemos las recompensas que conlleva (Butler y Athanasiou, 2022, pp. 87-89).

Con esto no pretendemos menospreciar dicha búsqueda ni realizar un desvío final hacia el posicionamiento idealista que hemos criticado en el primer capítulo de este trabajo, sino más bien escapar de la captación del realismo del capitalismo patriarcal con respecto al reconocimiento, subrayando su relacionalidad:

[...] la pregunta persiste, en algún sentido, en torno a cómo dar cuenta, identificar y asumir la responsabilidad por los daños ocasionados (incluyendo el daño producido por, e implicado en, ciertas formas de reconocimiento). Y es una pregunta que tiene la necesidad de persistir, en todas sus poderosas aporías, sin convertirse en una reclamación por el reconocimiento liberal formal ni ser evadida en nombre de los peligros, las tensiones e incluso las violencias implicadas en la política del reconocimiento. Así es como podemos volver, una y otra vez, a la cuestión de la relacionalidad (*ibid.*, 2022, p.98).

Retomando el modelo metodológico para analizar las relaciones de género que propone Raewyn Connell (1987), establecemos los vórtices que resultan los ejes para la performatividad de las masculinidades en la FP de TYMV. Esta propuesta servirá para futuras investigaciones sobre género en el contexto de la FP y nos hacen pensar en aquella frase dramaturgia que Basil Bernstein recupera para explicar que más que cambio social hay variaciones: *plus ça change, plus c'est la même chose*.

- Producción, consumo y acumulación generizada: el taller y el conocimiento

La adhesión a una carrera moral viene determinada por condicionamientos que remiten a la división social y sexual de los conocimientos que se materializa en los puestos de trabajo. Previa inserción, acontece una selección de la identidad pedagógica propia para dicho itinerario. En el caso de la automoción y de la FP de TYMV, dicha inserción termina por hacer del taller un vórtice donde producir

masculinidad. No es tanto por el contexto en sí, sino por las disposiciones de las relaciones sociales y sus significantes, así como las disposiciones corporales, que en él tienen lugar.

Es entonces cuando acontece “la magia del taller” (Mjelde, 2015). Los jóvenes quedan encantados por las posibilidades que dicho espacio les brinda para su proyecto de género. El enganche cognitivo, la decisión de aprender mecánica en un contexto formativo, responde a un deseo de representación. La producción de existencia subjetiva a través de la mecánica no es en tanto que identificación con el trabajo, sino con sus posibilidades de performatividad de género, pero también de clase social. Las tareas específicas como mecánicos están al servicio de las relaciones de género.

Para ahondar este vórtice, debiéramos tener en cuenta: los saberes que producen sentido para el aprendizaje, los contextos que son considerados como espacios seguros de aprendizaje, la descripción de cualidades para realizar una tarea, los motivos de vinculación e interés con un conocimiento determinado, de qué formas piensan que dicho conocimiento es corporalizado.

- Poder: el deseo como identificación

Si nos convertimos en sujetos a partir del ejercicio del poder como intento de normalizar y guiar conductas y prácticas, vemos que dicho ejercicio se lleva a cabo por parte del capitalismo patriarcal a través de la captación del deseo. El capitalismo patriarcal ‘triumfa’ porque es capaz de captar la libido, mientras que, en numerosas ocasiones, los discursos que se oponen a él –entre ellos los discursos izquierdistas- se centran en la imposición de límites a través de la transmisión de una moral determinada. Esto permite explicar por qué los sujetos no están haciendo una revolución o por qué adquiere, el capitalismo patriarcal, un carácter realista (Fisher, 2022).

El problema no es el género *per se*, ni la masculinidad *per se*, sino su forma nostálgica de performativizarla. Los chavales encuentran placeres en performativizar el género, por tanto, la cuestión sería cómo hacer del proyecto feminista el eje de la performatividad, cómo hacer del proyecto feminista uno deseable.

Como hemos señalado anteriormente, pero ampliando brevemente, el deseo en un sentido lacaniano emerge en esta investigación como una cierta relación de los sujetos con los significantes del mundo social. El deseo emerge en la relación social, emerge ante un Otro que pregunta *¿Qué quieres?*:

La pregunta formulada al Otro por lo que quiere, dicho de otro modo, de ahí donde el sujeto hace el primer encuentro con el deseo, el deseo como siendo ante todo el deseo del Otro, el deseo gracias al cual él se percata que realiza

como siendo ese más allá alrededor de lo cual gira esto, que el Otro hará que un significante u otro estará, o no, en la presencia de la palabra, que el Otro le da la experiencia de su deseo al mismo tiempo que una experiencia esencial (Lacan, 1958, p. 19).

La FP de TYMV les permite “devenir obra de arte” (Groys, 2023), realizando una identificación nostálgica con respecto a la masculinidad a través de la violencia, la heterosexualidad y la cultura automovilística. Si bien sus deseos no difieren exponencialmente de los de otros sujetos que corporalizan diferentes posiciones sociales; los deseos de los sujetos, en el realismo capitalista patriarcal, se asemejan entre sí. Ello permite entender que sus expectativas de rumbo, aunque puedan sonar irrisorias -por los condicionamientos estructurales- se asemejan entre sujetos con posiciones sociales dispares. Como dice Paolo Virno (2003, p. 53):

¿Qué es lo que une al técnico de software con el obrero de FIAT y al trabajador “sumergido”? Hace falta tener coraje de responder: nada, en lo que se refiere a los modos y contenidos del proceso productivo. Pero también: todo, en lo que se refiere a los modos y contenidos de la socialización. Comunes son, por lo tanto, las tonalidades emotivas, las inclinaciones, las mentalidades, las expectativas.

Esto indica, como dice Mark Fisher (2022, p. 249), que “lo importante aquí es la deslocalización del deseo y su fusión con una producción generalizada. Pensar juntos el deseo y la producción implica replicar a la pregunta «¿qué vino primero, el huevo o la gallina?»”. Esta producción generalizada, como un deseo repetitivo, es aquello que nos *engancha* y que permite el triunfo del neoliberalismo. Es por ello que en la depresión podemos encontrar una posición interesante: si no hay deseo, no *tenemos* nada (Fisher, 2019).

Para ahondar esta cuestión, debiéramos tener en cuenta: los ideales que modulan el tipo de sociedad al que aspiran, qué es aquello que inspira un afecto positivo, qué es aquello que inspira un afecto negativo, proyecciones futuras - expectativas futuras, miedos futuros-, reelaboraciones del pasado – acontecimientos que inspiren arrepentimiento o inquietud, así como acontecimientos con los que expliquen el momento presente-.

- *Cathexis*: el espectro familiar

Cada contexto dicta cuáles son las normas de género, cuáles son los patrones del régimen de género normativos. Lo que en esta investigación se nos desvela es que los regímenes de género, concretamente los familiares y los formativos, no solo proyectan ideales y normas de género diferenciadas, sino que colisionan entre sí. La familia, que en nuestra investigación emergía como importante en tanto que relaciones productivas familiares, pero cuya centralidad era

secundaria, ha devenido indispensable para comprender los proyectos de género y su performatividad.

Esto contradice uno de los argumentos de Philippe Meirieu (1998, p. 27), quien defiende la importancia de la figura docente ante aquello en que ha devenido la familia, pues ésta se ha convertido en una organización donde solo tiene lugar un intercambio de servicios: “la transmisión por impregnación se ha hecho, en muchas familias, particularmente difícil. [...] La única cultura común en grupos familiares reducidos a su más simple expresión: un conjunto de personas que utilizan la misma nevera”.

A nivel individual, la mayoría de los chavales validan su masculinidad aceptando la herencia cultural, generizada, que les transmite la forma de representarla: a través del conocimiento de la mecánica. Es la historia familiar, insertada en una social, la que ejerce de guía en la búsqueda de trayectoria, pues “el pasado nos ofrece modelos de imitación, apropiación y rescate a los que acudimos una y otra vez, consciente o inconscientemente” (Groys, 2023, p. 65). Como afirma Mark Fisher (2019c, p. 253): “los fantasmas del Overlook son ineludibles porque son los espectros de la historia familiar, ¿y quién de nosotros no posee una historia familiar?”

Para ahondar este vórtice, debiéramos tener en cuenta: quiénes han sido las personas que les han introducido en el mundo social y cómo es la relación, quiénes han sido las personas que les han cuidado -y quiénes no- y cómo es la relación, quién y por qué es la persona a la que tienen como referente y cómo es la relación, como describen la posición social que corporalizan en la familia, cuál es la trayectoria educativo-laboral de quienes les han introducido en el mundo.

- Simbolismo, cultura y discurso: artefactos culturales

Los artefactos culturales a los que se adhiere un sujeto, o a través de los cuáles su corporalidad y subjetividad queda ‘pegada’ es un proceso que queda naturalizado (Berggren, 2014). Para estos chavales, el artefacto cultural al que quedan adheridos son los coches y el conocimiento de la mecánica. Producen su masculinidad sirviéndose de dichos objetos y saberes. No obstante, teniendo en cuenta la importancia de la historia para la producción de masculinidades, hemos de recordar que los coches eléctricos fueron considerados femeninos y que su nicho de mercado eran las mujeres*. En la actualidad, con el sector de la automoción en crisis y la necesidad de promover movilidades sostenibles, se insta a su producción y consumo: ¿puede suponer esto una ruptura del artefacto cultural con sus significados tradicionales de género?

Los artefactos culturales, además de generizados, permiten clasificar a los sujetos en función de otras estructuras sociales –como la clase social-; pero, además, suponen una forma de expresar el yo -o, mejor dicho, el deseo del yo-. La vinculación con los artefactos culturales y la economía afectiva que generan, lejos de generarse de forma natural, remiten a procesos de clasificación y representación que permiten formar -y no formar parte- de una colectividad o grupo social. Escribe Boris Groys (2023, pp. 12-16):

[...] los cuerpos humanos cumplen una función de reconocimiento e identificación humana en el espacio público, pero sirven también para ocultar y proteger, de la mirada de los demás, todo un “mundo interior” hecho de deseos, pensamientos y planes [...] Luchamos para cambiar nuestro cuerpo o para adaptarnos a las convenciones dominantes, o bien luchamos contra esas convenciones, peleamos para que la sociedad nos reconozca tal como somos. El narcisismo contemporáneo no es la contemplación pasiva del propio cuerpo, sino la lucha activa, en ocasiones violenta, para lograr que se reconozca ese cuerpo como bello, digno de respeto, valioso.

No es una cuestión baladí los gustos, las preferencias musicales o cinematográficas, los espacios donde se acude durante el tiempo del ocio, las lecturas, el estilo de vestimenta, quiénes son nuestros amigos...etc, sino que son elecciones, conscientes e inconscientes, de aspirar a poder ser integrado en un determinado grupo social. El consumo de la cultura desarrolla inteligibilidad social.

Para ahondar este vórtice, debiéramos tener en cuenta: qué artefactos culturales generan vinculación y por qué –artefactos musicales, visuales, lecturas-, qué espacios transitan durante el tiempo de ocio, significados otorgados al estilo performativizado -y a sus contrarios o diferenciales-.

17. 2. La institucionalización y la colisión entre los regímenes de género de la familia y la FP

Recordamos que la producción de existencia, subjetiva y material, tiene lugar bajo condiciones no elegidas que posibilitan o restringen posibilidades. Siguiendo a Enrico Mora (2015, p. 157), diríamos que la producción de existencia es circunstancial pues depende del “encaje de los cursos de acción de los sujetos, individuales y colectivos”. En este sentido, hay circunstancias elegidas y circunstancias no elegidas, que de ellas dependen el cómo las personas pasamos a ser sujetos, estando íntimamente ligadas tanto con las instituciones como con las organizaciones que atravesamos para incorporarnos al mundo social, así como a las interacciones, a las prácticas y a las relaciones sociales que posibilitan dicha conversión:

El carácter histórico y de control de las instituciones inviste de objetividad a las instituciones ante el individuo. Aparecen como dotadas de una realidad propia enfrentada al individuo, como un hecho exterior que se le impone de forma coactiva [...] El mundo institucional es vivido como una realidad objetiva. Tiene una historia anterior al individuo y continuará existiendo después de su muerte. [...] Desde nuestro punto de vista, confieren ese carácter indiscutible a la desigualdad, aunque choque con procesos que la ponen en cuestión, que la problematizan de nuevo (que pueden ser objeto, así mismo de institucionalización). [...] Lo instituido [...] Ejerce un poder coactivo, tanto por la pura fuerza de su realidad fáctica, como mediante los mecanismos de control vinculados. [...] Toda interacción tiene una forma institucional. Quiere decir que tiene historia, que tiene un carácter objetivador en cuanto reiteración, control, sanción, prescripción (y por lo tanto restricción ante la posibilidad de escoger entre alternativas), imperativo, que es efecto e intención de la interacción, pero al mismo tiempo está abierta a la indeterminación (*ibid.*, 2015, pp. 160-161).

Esto nos permite entender que los ritos, en tanto que prácticas regladas, inscriben culturalmente a los jóvenes en un conocimiento a través de una configuración:

en una relación intergeneracional marcada en un eje de diferencias estructurales –en el marco del Estado nación, el eje de las generaciones se organiza en torno al núcleo paterno-filial y responde al orden burgués del parentesco: transmisión sucesiva del patrimonio, del saber, de la experiencia-. Estos ritos de pasaje suponen la herencia y su posibilidad de transmisión, la existencia de un tiempo lineal, sucesivo y regular en el que transcurre dicha transmisión generacional; producen filiación simbólica duradera; marcan pertenencias y habilitan la transferencia de lo heredado hacia otras situaciones. [...] La diferencia generacional marca distinciones en torno a lugares fijos –padre-hijo; tío-sobrino; abuelo-nieto; maestro-alumno- construidos sobre el principio de autoridad y de saber: sabe el que ha vivido una experiencia y el que ha recibido la herencia acumulada (Duschatzki y Corea, 2020, p. 41).

Las relaciones productivas familiares están al servicio de las mercantiles en tanto que transmiten la herencia de la masculinidad a través de determinados discursos y prácticas, una transmisión que resulta valiosa para las generaciones mayores, al entenderse que permite la entrada al mundo adulto. Sin embargo, en los centros formativos, el conocimiento en torno a la mecánica es de segundo orden, puesto que inscribe a los sujetos en una posición de masculinidad marginada, bajo la teoría de Raewyn Connell. Mientras tanto, los chavales van tomando decisiones que les permitirán desvincularse del objetivo final de los procesos de secuestro de la subjetividad que intentan llevar a cabo las instituciones formativas, concretamente las organizaciones de la FP de TYMV.

17. 2. 1. El secuestro -fallido- de las instituciones formativas de la FP de TYMV

Para Michel Foucault (1996), desde el siglo XIX, las instituciones, entre ellas las pedagógicas, participan de una red de secuestro cuya finalidad última es la inclusión y normalización de los sujetos a través del trabajo como existencia, para que los sujetos sean:

efectivamente colocados en el trabajo y ligados a él es necesaria una operación o una serie de operaciones complejas por las que los hombres se encuentran realmente, no de una manera analítica sino sintética, vinculados al aparato de producción para el que trabajan (*ibid.*, 1996, p. 62).

Esta red ejerce un control sobre la producción de existencia de los sujetos en tres ejes: el tiempo, el cuerpo y el conocimiento. A continuación, enunciaremos las formas en las que la FP trata de raptar la subjetividad.

El tiempo

En las instituciones pedagógicas, el tiempo de los sujetos se controla para transformarlo en tiempo de trabajo. La FP, como toda organización educativa, está: “aparentemente encaminada[s] a brindar protección y seguridad” (*ibid.*, 1996, p. 59) pero, paradójicamente, establece “un mecanismo por el que todo el tiempo de la existencia humana es puesto a disposición de un mercado de trabajo y de las exigencias del trabajo” (*ibid.*, 1996, p. 59).

El estudiantado, en su posición de aprendiz, y los sujetos, en su posición de sujetos, realizan un entrenamiento que le lleva a un estado de práctica artística *Work-In-Progress* (en adelante WIP). Para Boris Groys (2023, p. 43):

Esperar y entrenar -que es una forma activa de la espera- son prácticas [...] destinadas a aislar al individuo de su medio social y, simultáneamente, a darle una forma similar a la de todos los otros que esperan y entrenan. [...] Es una actividad solitaria [...] Uno trabaja sobre sí mismo: el propio cuerpo, la propia mente, los propios reflejos y reacciones, la propia mímica, la propia mirada, etc. [...] con la promesa de regresar a ella [a la sociedad] bajo una forma mejor, más exitosa. ¿Pero qué tan plausible resulta una promesa semejante?

Las palabras de Ivor Southwood, citadas por Mark Fisher (2019c), son, sin duda, de interés para esclarecer el secuestro del tiempo a través de la práctica del WIP:

Los infinitos deberes sin paga que le son asignados al buscador de trabajo virtuoso lo moldean como la inversión posmodernizada de los desempleados de los ochenta, que confrontaban al empleador directamente con la realidad física [...] Hoy, más que proclamar su estatus desempleado, el buscador de trabajo lo esconde, como si fuera algo obscuro, detrás de una pantalla de cursos de entrenamiento, trabajos voluntariosos y expresiones faciales positivas, de modo que la persona se vuelve más

cómplice de su encubrimiento proporcionalmente a su desesperación. El buscador de trabajo debe tener una coartada a mano para explicar cada agujero de su historia laboral, mientras que las experiencias más mundanas se transforman en una ocasión para la epifanía: “trabajar en un café repleto realmente me enseñó algo sobre la importancia del servicio de atención al cliente”. Las habilidades son más valiosas que el conocimiento.

El tiempo institucional, el de cronos, trata de devorarnos como bien reflejara Francisco de Goya en su famoso cuadro *Saturno devorando a su hijo* (1820-1823). Los eventos siguen unos a otros en una suerte de relación causa-efecto. Siguen un orden particular hacia una dirección concreta, siendo una forma de organizar las sociedades y las relaciones sociales. Por una parte, esta estructura temporal ha dotado de certidumbre y sensación de control a los sujetos (Roy, 2005); por otra parte, este tiempo ha producido y reproducido tanto la estructura de género como la de clase social al regular los cuerpos de las mujeres, institucionalizar la heterosexualidad o, también, la estructura de los horarios en las organizaciones educativas y laborales (Halberstam, 2005).

El cuerpo

Algunas de las finalidades de las instituciones pedagógicas -enseñar y educar- camuflan un objetivo que no es ingenuo: disciplinar la existencia, pero también los cuerpos. El secuestro del cuerpo por las instituciones lo convierte en:

algo que ha de ser formado, reformado en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificaciones, cuerpo capaz de trabajar. [...] Consiste en hacer que el cuerpo de los hombres se convierta en fuerza de trabajo. La función de transformación del cuerpo en fuerza de trabajo responde a la función de transformación del tiempo en tiempo de trabajo (Foucault, 1996, p. 60).

Para ello, las personas que dirigen las instituciones:

se arrogan el derecho de dar órdenes, establecer reglamentos, tomar medidas, expulsar a algunos individuos y aceptar a otros [...] En estas instituciones no solo se dan órdenes, se toman decisiones y se garantizan funciones tales como la producción o el aprendizaje, también se tiene el derecho de castigar y recompensar, o de hacer comparecer ante instancias de enjuiciamiento. [...] El sistema escolar se basa también en una especie de poder judicial: todo el tiempo se castiga y se recompensa, se evalúa, se clasifica, se dice quién es el mejor y quién es el peor. [...] ¿Por qué razón, para enseñar algo a alguien, ha de castigarse o recompensarse? (*ibid.*, 1996, pp. 60-61).

Frente al “ideal regulatorio y una forma de gestión de la alteridad” (Butler y Athanasiou, 2022, p. 81) que se lleva a cabo en el seno de las instituciones y organizaciones formativas, como ya dijera hace tiempo Philip Jackson, se aprende a ser parte de una masa, a reconocer el poder y quién lo ejerce, y a

buscar su elogio. Prosperan los discursos bien intencionados en el campo educativo, que se enmarcan o bien a una suerte de discursos psicologicistas al servicio de narrativas en torno al bienestar emocional –que podrían equiparar el ejercicio docente con el de un *coach*- o bien a discursos autorreferenciales que parecieran equipararse con la segunda venida de Cristo para una revolución (Groys, 2023), donde lxs docentes enseñan a transgredir¹⁴⁴, pero que, paradójicamente, a pesar de su contenido parecen olvidar que las relaciones sociales no son controlables dialécticamente¹⁴⁵.

Estos discursos se convierten en textos que hacen del propio campo laboral y profesional el eje del mundo social, de su preservación y su transformación. Sin embargo, mal que pese, como dice Hannah Arendt (1993), la educación no es el motor del cambio social; como dice Basil Bernstein (1970), la educación no puede compensar la sociedad y, como dice Raewyn Connell (2001), las escuelas podrían no ser el motor para cambiar el orden de género.

Nuestro posicionamiento es que antes de enseñar a transgredir, debiéramos saber cómo el poder constituye estas profesiones pues, como dijera Michel Foucault, provienen del poder pastoral. Lejos de corporalizar una suerte de heroísmo moral, son una catapulta al ejercicio de normalizar y guiar conductas. Es aquí donde hacemos una pregunta, que no es sino una impugnación: ¿quién coño nos creemos? Para Laura Llevadot (2021) “¿Quién te crees que eres?” Es una elocución que decimos:

a quien se nos impone cuando nos sentimos vulnerados [...] a quien pretende saber más de nosotros que nosotros mismos. Aun si sabemos que no sabemos quiénes somos, sabemos sin duda que ellos tampoco. [...] “¿Quién te crees que eres?” es, antes que una pregunta, una impugnación del saber del otro, al menos en dos sentidos. En primer lugar, lo que te digo al proferirla es que te crees que eres alguien, pero no. Digo que tu identidad es sólo un mito, un ideal sin presencial, una creencia que nunca serás capaz de realizar, y que es sólo por la fuerza, por una pulsión de soberanía, como dirá Derrida, como tu creencia se sostiene. Tu razón para creer que eres alguien es solo “la razón del más fuerte”, una racionalidad que te sirve para justificar y ocultar la pulsión de la que no hablas pero que te habita, y que es el único resorte que sostiene tu creencia en ti mismo. [...] También el soberano dice “¿Quién te crees que eres?” a quien se rebela, a la que desacata y no obedece. Pero lo que dice entonces es el que otro no es suficiente sujeto, humano, racional, civilizado, culto [...] para emprender su rebelión. Quien se rebela dice sin embargo otra cosa con esta pregunta, dice

¹⁴⁴ Alusión a hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.

¹⁴⁵ En Gore, Jennifer M. (2023). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Morata encontramos un análisis en profundidad acerca de la imposibilidad de transmitir una mirada crítica corporalizando la crítica.

que nadie lo es (ni sujeto, ni humano, ni racional, ni culto, ni civilizado [...]) y que sólo la fuerza, la violencia [...] es la que garantiza esa pretendida superioridad (ibid., 2001, pp.171- 172).

Quienes tenemos posibilidades de producir nuestra existencia material como docentes, educadorxs sociales, trabajadorxs sociales... nos podemos preguntar qué papel tenemos en este juego que todxs estamos participando, pero también compitiendo, dejando a un lado formas *naïves* de narrarnos a nosotrxs mismxs, pues en esta partida, llevamos ventaja. Nuestra primera pregunta debiera ser “¿quién coño nos creemos que somos?” y esperar la transgresión de aquellos sujetos a lxs que acompañamos: que nos hagan dicha objeción. Mientras nosotrxs vamos, más o menos con ventaja o ‘de oca en oca’, los chavales se encuentran ante una aporía donde pareciera que solo les queda soñar con un futuro que se asemeje al nuestro.

A partir de este momento, un momento en el que un chaval nos diga que quiénes somos, la respuesta pedagógica a la que nos empuja Van Manen exige por nuestra parte ofrecer un espacio reflexionado donde se pueda producir respeto mutuo, si bien las desigualdades sociales dificultan dicho ejercicio debido a la diferenciación de talentos, la dependencia de quienes sufren mayor desposesión en función de su edad, características físicas o marginación laboral, así como el trato impersonal burocrático o el intrusismo paternalista (Sennett, 2006b).

El conocimiento

El secuestro del conocimiento en las instituciones remite a la extracción de un saber de y sobre los sujetos, a través tanto de anotaciones como de registros, sobre todo adelanto técnico o descubrimiento (Foucault, 1996) o bien, el conocimiento es secuestrado al “ser objeto[s] de un saber que permitirá a su vez nuevas formas de control” (Mora, 2015, p. 1998).

El conocimiento de la mecánica ha sido artificiosamente distribuido bajo la estructuración de género y clase social. Este es el secreto mejor guardado en aquellas instituciones y organizaciones que transmiten su saber: la doble diferenciación. Por un lado, la mano derecha del docente transmite el conocimiento a partir del significado cultural históricamente atribuido a la mecánica para la construcción de masculinidades. Mientras tanto, la mano izquierda evalúa y actúa conforme las necesidades de las máquinas, de los coches, estructuras delicadas con apariencia de robustez, que necesitan de cualidades históricamente atribuidas a lo femenino –atención, paciencia, tacto– para poder funcionar.

Por otro lado, siendo un sector con un peso económico a escala mundial nada desdeñable, el proyecto feminista nos explica que el pastel se reparte solo para las masculinidades hegemónicas, máximo cómplices. Es por ello que el rumbo de estos chavales difícilmente está asfaltado sobre una carretera que dirige hacia posiciones sociales como las de Elon Musk, Henry Ford o Natarajan Chandrasekaran. Aun siendo el pastel repartido entre estas masculinidades, aparentemente, las cualidades requeridas para llevar a cabo el trabajo de mecánica podrían ser consideradas no propias de lo masculino, al ser un trabajo que requiere de cuidado, pues como dice Boris Groys (2023, p. 94):

todo trabajo de cuidado es también finito. Se puede cuidar un cuerpo humano, pero en algún momento ese cuerpo humano muere. Se puede cuidar un automóvil, pero en algún momento, tras mucho uso, ese vehículo se rompe y resulta imposible de reparar. Ahora bien, mientras que el fin del proceso productivo coincide con su objetivo, el fin del proceso de cuidado lo contradice. La muerte no es el objetivo del cuidado médico. La muerte tan solo interrumpe el cuidado, no lo satisface. Lo mismo se puede afirmar de la reparación de un coche: el objetivo no es lograr que se rompa definitivamente. En otras palabras, la verdadera meta del trabajo de cuidado es la inmortalidad del objeto.

Ante una afirmación tan sorprendente como la anterior, si la verdadera meta del trabajo de cuidado es la inmortalidad del objeto que se cuida, si los coches de época están tremendamente valorados económica y emocionalmente, ¿es posible considerar que el trabajo de cuidado que realizan lxs mecánicxs es necesario para que la maquinaria no ya del coche, sino del sistema capitalista patriarcal, arranque?

17. 3. Resistencias jóvenes: más que carne para el capital

Bajo los procesos de institucionalización, en la FP de TYMV no hay democracia en términos bernstenianos, pues no se da la apuesta recíproca entre la organización y el estudiantado; a los chavales no se les permite dar, solo recibir. Con lo visto en este trabajo, sostenemos que la FP es un lugar donde los chavales se encuentran ante diferentes aporías: la aporía a la transición a la vida adulta, la aporía del trabajo y la aporía de la formación. Esta última hace preguntarnos si son lxs docentes conscientes de la banalidad de su tarea, pues pareciera que ellxs también están en una carretera asfaltada en dos direcciones.

Es en este aparente callejón sin salida donde vemos los procesos de acción, de agencia, que llevan a cabo pues “quien hace la historia es la gente, capilarmente, con su imaginación y sus insurgencias diarias, con sus tecnologías de sociabilidad, construyendo sus propios mundos, sin vanguardias vanidosas” (Segato, 2018, p. 105). Siguiendo a Enrico Mora (2015), durante la

institucionalización, la adquisición y reiteración de hábitos y formas de prácticas, acontecen momentos interpretativos por parte de los sujetos. Es un trabajo de acomodación, que bajo los desarrollos de Harold Garfinkel:

no se entienden como un patrón rígido, sino como recursos elásticos y revisables que se ajustan y alteran, mientras se aplican a contextos concretos. [...] Las resistencias y la subversión ponen en evidencia el carácter construido, y hasta cierto punto frágil de todo intento de institucionalización de la producción capitalista patriarcal [...] aunque el poder en este sentido produce sujetos, en este caso sujetos de las relaciones de producción, no dejan de ser sujetos capaces de prácticas sociales que desarrollan formas de resistencia, informales o formales, formas de transformación, que ponen cotidianamente en crisis las estrategias disciplinarias capitalistas (*ibid.*, 2015, pp. 162-169).

Los chavales se resisten. Y lo hacen al rechazar y subvertir el efecto buscado por el proceso de institucionalización: hacer del trabajo una suerte de esencia para los sujetos (Foucault, 1996). El trabajo en sí ha permitido un reconocimiento y una construcción del proyecto de género que, una vez validado, adquiere un carácter instrumental y, es ahí, donde los chavales son más que carne para el capital (Gómez, 2022), pues consiguen desencantar los significados del trabajo: “el trabajo está “encantado” en el sentido de que ejerce sobre nosotros una fascinación de la que somos prisioneros. Lo que se impone ahora es romper el hechizo y desencantar el trabajo” (Méda, 1998 p. 231).

Siguiendo la jerga marxista, esta alienación activa con respecto al trabajo permite una condición transformadora, pues el extrañamiento en el trabajo supone afirmar que:

Hemos trabajado demasiado durante los últimos cinco siglos, esta es la verdad pura y simple. Trabajar tanto ha supuesto el abandono de las funciones vitales del ambiente social, una mercantilización del lenguaje, del afecto, del sexo, de la terapia y del cuidado de sí. La sociedad no tiene necesidad de más trabajo, de más puestos de trabajo, de más competición. Todo lo contrario, necesitamos un enorme recorte del tiempo de trabajo, una enorme liberación de la vida de la fábrica social, para poder reconstruir el tejido de la relación social (Bifo, 2016, p. 247).

Esto revela que solo quienes tienen ventajas en este juego aspiran a llegar a la última casilla, ficcionando su identidad a través del trabajo: “mientras que el fracaso está garantizado para la mayoría, el éxito ofrece solo una monótona rutina de trabajos excesivos, símbolos de estatus vacíos y preocupaciones sobre la educación de los hijos” (Fisher, 2019b, p. 117).

Desde nuestro posicionamiento político, los chavales nos ofrecen una mirada al mundo que, quizá, debiéramos plantearnos, puesto que tomando las palabras de Ivor Southwood, citadas por Mark Fisher (2019c, pp. 314-315):

¿Sobre qué cosas no estamos pensando durante todas esas horas de buscar trabajo, conectar en redes y armar los currículums? ¿Qué intereses, preocupaciones y fantasías podríamos tener? ¿Qué libros podríamos leer (otros que no sean manuales de autoayuda), qué conversaciones podríamos tener con colegas y amigos sobre otros tópicos que no fueran laborales? ¿Cuál sería la percepción que tendríamos de nuestros trabajos actuales sin esta constante inseguridad punzante? ¿Qué tipo de espacios peligrosos podrían abrirse, en qué tipo de riesgo podríamos ponernos a nosotros mismos y a este sistema dinámico, si renunciáramos a nuestros trabajos como buscadores de trabajo?

17. 4. Renovar la consigna nihilista o la esperanza como fantasma hauntológico: el Vaporwave como metáfora de la lucha por los futuros perdidos

Todo el mundo ve claramente que esta civilización es como un tren que se dirige hacia el precipicio, y que acelera los hurras histéricos de los borrachos del vagón-disco. Habría que agudizar el oído para percibir el rígido silencio de las mentes racionales que ya no comprenden nada, el silencio de los angustiados que se roen las uñas y el tono de falsa serenidad en las intermitentes exclamaciones de los que juegan las cartas mientras esperan. Interiormente, mucha gente ha elegido saltar del tren, pero se mantienen en el estribo. (Comité Invisible, 2017, p. 18)

En un momento como el actual, pareciera que vivimos con la canción de los Sex Pistols- *No Future (God Save the Queen)* como hilo musical en *loop*. Sin embargo, si afinamos el oído tal vez podamos escuchar un *sample* de la misma bajo el microgénero de música electrónica Vaporwave, haciendo de esta mítica canción del punk una alternativa almibarada.

El Vaporwave surgió en internet a principios de la década de 2010, con una estética *glitch* y con pioneros de la música electrónica de vanguardia, como John Cage, como raíz. Algunas de sus características -ya que establecer una suerte de definición es un acto inútil- son: (I) es una música de los “no tiempo” y los “no lugares”, pues lleva a cabo una recontextualización de la “música de ascensor”, siendo una música que rara vez está destinada a la escucha directa. Se trata de un microgénero periférico y democrático en cuanto está alejado de las grandes producciones, estando disponible en plataformas como *Bandcamp*¹⁴⁶; (II) su estética *glitch* está basada en iconografía de ciertas imágenes que rememoran la vida tanto pasada como presente, mezclando elementos de épocas que no hemos vivido, pero que creemos conocer bien -

¹⁴⁶ El álbum *Floral Shoppe* de Macintosh Plus es un ejemplo de esta música. Disponible en: <https://vektroid.bandcamp.com/album/floral-shoppe>

como la griega-, así como con objetos de la producción en masa o elementos del mundo tecnológico y de internet¹⁴⁷ (Tanner, 2022b). Apoyándonos en este autor, sostenemos que este género musical y esta estética “escupe en la cara del capitalismo [patriarcal] tardío y se burla de los mismísimos métodos utilizados para vendernos las cosas que no necesitamos, al mismo tiempo que problematiza nuestra comprensión de la historia” (*ibid.*, 2022b, p. 90).

Es bajo la metáfora del vaporwave donde renovamos la consigna nihilista: “no es “las cosas van bien, no hay necesidad de cambiar nada” ni “las cosas van mal, no pueden cambiar”, sino “las cosas van mal, por lo tanto, deben cambiar”” (Fisher, 2019b, p. 271). Nos negamos a criminalizar a las nuevas generaciones, pues como escribe el Comité Invisible (2017, pp. 10-11):

No digáis ya “Los jóvenes no creen en nada”. Decid: “¡Mierda! Ya no se tragan nuestras mentiras. No digáis ya: “Los jóvenes son nihilistas. Decid: “¡Carajo! Si esto sigue, van a sobrevivir al hundimiento de nuestro mundo”. [...] No es por ignorancia por lo que los “jóvenes” parodian los *punchlines* de los raperos en sus eslóganes políticos en vez de las máximas de los filósofos. Y es por decencia por lo que no repiten los “¡No nos rendimos!” que los militantes gritan a voz en cuello en el mismo momento en que presentan su rendición. Es que los unos hablan del mundo, mientras que los otros hablan *desde* un mundo.

Nos negamos a circunscribir la hauntología únicamente en el sentido que hemos descrito anteriormente. Apostamos por una hauntología que:

remite a lo que todavía no ha ocurrido actualmente, pero que ya es efectivo virtualmente: un atractor –para usar el término matemático que designa a un conjunto de valores hacia los que tiende un sistema-, o una anticipación que influye sobre el comportamiento presente (Fisher, 2019b, p. 45).

Los fantasmas de los futuros perdidos, de futuros que todavía no han llegado pero que, tal vez, podrían convertirse en presente, son anhelos no de una temporalidad particular sino de la reanudación de procesos de democratización plurales -y, nosotras añadiremos, radicales-: “inventar nuevas formas de involucramiento político, revivir las instituciones que se han vuelto decadentes, convertir la desafección privatizada en ira politizada: todo esto puede hacerse, y una vez que ocurra, ¿quién sabe qué es posible?” (*ibid.*, 2019b, p. 283).

Aludiendo al nombre de quien escribe, y tratando de hacer una suerte de homenaje al linaje de mujeres que me preceden, apostamos por una hauntología de la esperanza pues: “la esperanza, podríamos decir, es un modo atento de orientarnos hacia el futuro, o un modo de crear la idea misma de futuro como algo que nos lleva hacia algún lugar” (Ahmed, 2019b, pp. 112-113).

¹⁴⁷ La portada de la versión impresa de esta Tesis doctoral está basada en esta estética y ha sido diseñada por Daniel Amar (<https://www.danielamar.art>).

Si el tiempo -y sus procesos- produce cuerpos y relacionalidades, en las prácticas sociales que acontecen en el momento presente, tanto el pasado como el futuro tienen una impronta en él; el pasado no está necesariamente inconcluso y el futuro no está necesariamente intransitable en el ahora (Mcbean, 2016). La cuestión, por tanto, es qué temporalidades pueden llegar a convertirse en una fuerza movilizadora para las luchas feministas por la democratización del género. En palabras de Sara Ahmed (2003, p. 251):

It is in the present that the bodies of subjects' shudder with an expectation of what is otherwise; it is in the very unfolding of the past in the present. The moment of hope is when the 'not yet' impresses upon us in the present, such that we must act, politically, to make it our future¹⁴⁸.

En este sentido:

la esperanza implica una relación con el presente, y con el presente afectado por su traducción imperfecta del pasado. En el presente es donde los cuerpos de los sujetos se estremecen con la expectativa de lo que es distinto; en el despliegue paulatino del pasado en el presente. El momento de la esperanza es cuando el "no todavía" nos deja una impresión en el presente, de tal modo que debemos actuar, políticamente, para convertirlo en nuestro futuro (Ahmed, 2004, p. 279).

El kairós es el tiempo de la esperanza. Es el tiempo de la ocasión propicia, la oportunidad tiene que ser contextualizada en un lugar concreto con unos sujetos determinados: requiere de escenario, pero también de actores y actrices. No se puede prever y solo es reconocible mediante señales, indicios que hay que descifrar, analizar (Campillo, 1991). El kairós arroja creatividad a la sumisión de los efectos del tiempo cronológico. A su vez, rompe con el eterno retorno aiónico, permitiendo la sorpresa y la esperanza. Es el momento adecuado en el que suceden los eventos, sus tensiones, sus conflictos y sus potenciales. Enfatiza la singularidad de los eventos, destacando las rupturas (Gannon, 2016). Este tiempo se centra en el momento idóneo de una argumentación o discurso; es también un punto de inflexión o de acción; es el momento de la suspensión y de la posibilidad de cambio (Kattago, 2021).

Ese "no todavía" de qué mundo merece la pena ser vivido para poder democratizar las relaciones sociales sigue abierto. Si como dice Raewyn Connell, aspiramos a llegar más allá del próximo jueves, la aspiración política del proyecto feminista continúa siendo pensar y actuar en aras de la democratización del género, pues como analizamos en esta Tesis doctoral, la

¹⁴⁸ Es en el presente donde los cuerpos de los "sujetos" se estremecen con la expectativa de lo que no es; es en el despliegue mismo del pasado en el presente. El momento de la esperanza es cuando el "todavía no" nos impresiona en el presente, de tal manera que debemos actuar políticamente para convertirlo en nuestro futuro (traducción propia).

performatividad de género es fuente de placer, pero también de malestares que podrían ser evitados para la democracia en las relaciones sociales. Esto es una cuestión “acerca de la ética social, a saber, cuáles diferencias son compatibles con el funcionamiento real de una sociedad” (Butler y Laclau, 1999, p. 121).

La agencia, la resistencia, la encontramos en las interacciones sociales, en los momentos de interrupción de los procesos de institucionalización, que permiten un extrañamiento de la captación del capitalismo patriarcal y que aspiran a promover *la buena vida*, que, esgrime Judith Butler (2017, pp. 196-198):

Muchos la identifican con el bienestar económico, con la prosperidad e, incluso, con la seguridad; pero es sabido que quienes no llevan una buena vida pueden estar disfrutando también del bienestar material y de la seguridad. Y esto es aún más claro en el caso de quienes disfrutan de una buena vida gracias a la explotación del trabajo de los demás o del aprovechamiento de un sistema económico que afianza algunas formas de desigualdad. Por tanto, la buena vida ha de ser definida en términos más amplios, de modo que no presuponga o implique la desigualdad, y además debe estar en consonancia con otros valores normativos.

En esta línea, la democratización del género pasa por estar basada no solo en cuestiones de derecho, sino en que acontezca en las relaciones sociales (Butler, 2014). La apuesta de estas páginas por ese mundo que merece la pena ser vivido ha de promover una *buena vida* donde los sujetos sean capaces de poner en el centro la relacionalidad y la vulnerabilidad, pero donde también la economía y la cuestión del trabajo permita un bienestar material. Ese mundo que merece la pena ser vivido es uno donde las instituciones y las relaciones sociales traten de evitar aquellas desigualdades sociales y malestares que bien pudieran ser evitados. La idea de la herida de Laura Llevadot (2022), o de los fantasmas hauntológicos en el sentido negativo, podría llegar a cicatrizar si se adquiere responsabilidad con las nuevas generaciones.

Si hemos expuesto que, dentro del castillo del vampiro, las preguntas acerca de qué género o sexualidad se es, o de qué formas se gana un sujeto el pan son comunes, la tendencia hacia la crisis y el proyecto feminista han permitido problematizarlas. Para muchos sujetos, ambas preguntas generan incomodidad: la primera porque muchxs abogan por una performatividad de género siendo conscientes de que ésta no es sino una fantasía identitaria, abocada al fracaso, aunque nos confiera estabilidad; o bien porque para muchxs el binarismo que todavía confiere inteligibilidad al género a los sujetos es fuente de sufrimiento. La segunda, porque “[t]odo el mundo hace un poco de todo, se las arregla, lo intenta, cambia de profesión, hace una pausa, se reengancha. El trabajo no solo ha perdido su brillo y su centralidad socialmente, sino también existencialmente” (Comité Invisible, 2017, p. 95-96).

Abríamos esta Tesis doctoral explicitando la contrariedad en la lucha por los lugares de quien escribe y quienes han posibilitado que este trabajo tome materialidad, así como aquello que Hugo me dijo en el taller –“aquí te vas a encontrar de todo, somos todos unos parias”-. Finalizar el proceso de investigación –o, más, bien, tener que- han hecho de sus palabras un eco de posibilidad futura, de una posibilidad hauntológica que permita luchar por los futuros perdidos, puesto que:

Ya sea en una clínica psiquiátrica, o en sus propios ambientes domésticos pero arrojados al olvido y convertidos en *zombies* por los medicamentos, los millones que han sufrido daños mentales bajo el capitalismo -tanto los robots fordistas que se encuentran fuera de servicio y que ahora viven de los subsidios por incapacidad, como el ejército de reserva de los desempleados que nunca han trabajado- bien podrían transformarse en la próxima clase revolucionaria. Realmente no tienen *nada* que perder... (Fisher, 2019b, p. 271).

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 18

En el presente apartado concluimos esta Tesis doctoral a partir de tres ideas: (I) a propósito de la realización de una Tesis doctoral, donde desarrollamos cómo el proceso formativo que posibilita llevar a cabo un trabajo de estas magnitudes, financiado con una beca predoctoral, ha sido posible. Por un lado, señalamos las ventajas que realizar esta investigación con financiación pública ha supuesto, no solo para la realización de la Tesis doctoral sino también para facilitar una posible carrera académica para quien escribe. Por otro lado, señalamos las constricciones impuestas por la propia escuela de doctorado, con un organigrama y una serie de requisitos que, más que ser beneficiosos para fomentar el estudio, para aumentar las inclinaciones hacia el conocimiento o para compartir y conocer a otrxs compañerxs, individualizan el proceso de formación, así como generan sentimientos de sospecha y competitividad; (II) a propósito de lo presentado; donde realizamos una suerte de reflexión sobre lo presentado en estas páginas enfatizando el hecho que, con todo lo expuesto aquí, no desmerecemos el trabajo de quienes sí tratan de cuidar y acompañar a lxs jóvenes ni tampoco desmerecemos el trabajo de la Administración por buscar formas de democratizar el género. Del mismo modo, recalcamos que quienes han formado parte del trabajo de campo de esta Tesis doctoral nos permiten comprender el mundo social que habitamos y que, en ningún caso, estas páginas tratan de señalarles únicamente como *olvidados* (Gómez, 2022) y (III) a propósito de las líneas abiertas de investigación futuras, donde pensamos formas en las que, si continúa una carrera de investigación, podría proseguir este primer acercamiento como investigadora en Ciencias Sociales.

18. 1. A propósito de la realización de una Tesis doctoral

Los nada desdeñables cuatro años de proceso formativo como estudiante de doctorado han sido una suerte de viaje, como diría Heródoto. Un proceso que, quienes lo han llevado a cabo, pueden identificar y recordar, pero que no es posible entender ni medir sus efectos hasta que atraviesan el propio cuerpo y la propia subjetividad. Un viaje que nutre la perspectiva de cómo democratizar el mundo que merezca la pena ser vivido, pero, también, de qué tipo de persona aspiro ser, profesional y personalmente.

Hacer la Tesis doctoral financiada por el Ministerio de Universidades (FPU17/04816) ha sido un privilegio debido a las condiciones materiales en las que ha sido posible sostener las largas e intensivas horas de estudio cara a una pantalla de ordenador o un libro. Por las posibilidades, en mi caso limitadas por la pandemia COVID-19, de compartir ideas en congresos o de realizar estancias

en otras universidades que permiten estar -bien- acompañada, aun estando lejos del hogar.

El hecho de trabajar realizando esta investigación, pudiendo ‘formar parte’ de un departamento universitario ha posibilitado también conocer lógicas diferentes, a menudo incluso enfrentadas, acerca de cómo entender la Universidad, la investigación, el conocimiento y acerca de cómo es tratado el estudiantado, las nuevas generaciones. Esta diferenciación no ha sido sino una muestra de lo expuesto a través de Chantal Mouffe sobre la imposibilidad del consenso y la potencialidad de dicha inviabilidad.

Haber tenido que impartir docencia como una de las tareas laborales ha sido un reto en varios sentidos. No es fácil exponerse ante múltiples miradas, menos aún tratar de explicar de forma inteligible y atrayente cuestiones que son consideradas valiosas para comprender las desigualdades sociales. Este desafío ha acabado siendo también una forma de salir de una misma y del documento de Word, compartiendo lecturas e ideas.

Sin embargo, al igual que sucede con el género, los privilegios tienen un coste que no son sino el precio que hay que pagar para obtenerlos. Sin querer aludir aquí a dicha cuestión, sí nos gustaría señalar que la estructura que acompaña los programas formativos de doctorado -sus requisitos, los organigramas a cumplir y la falta de espacios donde conocer y compartir, de forma desinteresada, conocimiento y tiempo- pareciera no favorecer la democratización de los saberes. Sin embargo, sí es posible y, en este caso, así ha sido, encontrar espacios informales donde producir y participar de dichas colaboraciones; donde la sospecha y la competencia quedan en suspenso.

Finalizo este apartado evidenciado que la realización de esta Tesis doctoral ha sido posible en primera y última instancia gracias a la colaboración del IES Mercury, de los chavales y de la predisposición de Cristina por dejarme entrar en su mundo y su rutina.

18. 2. A propósito de lo presentado

En cuanto a lo aquí presentado, resultan indispensables teorías que nutran las formas en las que los sujetos devenimos en la acción y relación social. En este sentido, bajo lo expuesto acerca de la producción de existencia sería necesario ahondar de manera más profunda en cuestiones que, al inicio de este proceso de Tesis doctoral, no habían sido contempladas por quien escribe de manera tan explícita y notable como la cuestión de género.

Para profundizar en las formas de producción de existencia, tanto material como subjetiva, consideramos necesarias teorías que complementen las de Judith

Butler o Raewyn Connell. Contemplamos, en un futuro, la realización de un estudio pormenorizado de la obra de Michel Foucault o de desarrollos psicoanalíticos –que estén alineados con el proyecto feminista- y que permitan acceder a conceptos y procesos sobre la subjetividad. Del mismo modo, resultan centrales cuestiones como la clase social o el trabajo para poder acceder a las posiciones sociales y a los discursos que configuran el mundo social que habitamos.

Ello nos permitirá una aproximación más exhaustiva a los caminos y direcciones que pueden abrirse paso en esta tendencia hacia la crisis, así como comprender la centralidad del género y los choques de intereses entre las diferentes posturas tanto fuera como en el seno del mismo proyecto feminista. Este acercamiento posibilitará ahondar en los ideales y expectativas que el ‘mundo viejo’ ofrece al ‘mundo nuevo’ y las formas en las que las generaciones producen cambios y variaciones, pero también reproducen las normas sociales.

Con todo lo expuesto en este trabajo, ni desvalorizamos ni despreciamos los intentos bien por parte de la Administración, bien por parte de quiénes acompañan a lxs jóvenes, por tratar de crear condiciones y espacios más democráticos con el género. Tampoco obviamos las formas en las que lxs jóvenes, y los chavales que conforman esta Tesis doctoral tratan de -sobre-vivir en un contexto social convulso y marcados por diferentes crisis que se suman a sus posiciones y condiciones estructurales. Se trata de un esfuerzo teórico por comprender el mundo social, de asomarnos a un espacio concreto que nos permita entender los paradigmas, y los diferentes patrones, de producir existencia.

18. 3. A propósito de las líneas abiertas de investigación futuras

De ser posible la realización de investigaciones tras esta Tesis doctoral, pensamos en diferentes formas de continuar y abordar estudios que nutran lo aquí presentado. Si hemos analizado la producción de masculinidades, que en este caso han devenido nostálgicas, nos preguntamos por la producción de género en otros contextos formativos que preparen para la inserción en otras trayectorias morales.

Dados los resultados aquí presentados, nos resulta interesante la familia profesional de Imagen Personal en tanto que, como ya hemos señalado, es una histórica y culturalmente feminizada pero que, paulatinamente, ha posibilitado el acceso de masculinidades, preguntándonos por las posibilidades de cambio y variación, en términos de género, que pueden estar dándose en sus aulas y en los centros de trabajo.

Por otro lado, dado que para la inserción en una carrera moral en el contexto de FP las figuras de los equipos de orientación son indispensables y, dado que configuran la mirada adulta hacia el mundo social y hacia las nuevas generaciones, nos parece interesante ahondar en sus ideales y expectativas en torno al género y al trabajo. Nuestra hipótesis es que, posiblemente, esa visión nostálgica con respecto a la masculinidad y a la cultura automovilística precede a estos jóvenes, quedando vinculada a ese mundo viejo que expone Hannah Arendt.

Como línea de investigación general, nos interesaría poder ahondar en la producción del deseo de jóvenes, de qué formas produce identificaciones que llevan a buscar formas de representación y de producción de existencia determinados. Finalmente, alejándonos del contexto formativo y dada la relevancia del régimen de género familiar para la producción de performatividad de género, nos resulta relevante realizar investigaciones acerca de las formas en las cuales las historias familiares están nutridas por historias sociales que, a su vez, producen historias individuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aavik, Kadri y Ümarik, Meril. (2020). The 'exceptional male teacher' and the 'vulnerable male student': constructions of men and masculinities in vocational education and training in Estonia. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(1), 115-135.
- Abiétar, Míriam y Navas, Almudena A. (2019). The Production of Disqualified Youth Through Basic Vocational Education and Training Provision: Examples from Valencia. En Marhuenda, Fernando. (Ed). *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain. Achievements and Controversies*. Springer.
- Acker, Joan. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society* 4 (2): 139–158.
- Acker, Joan. (1992). Gendering Organizational Theory. En Shafritz, Jay M., Ott, Steven J. y Jang, Yong, S .(Eds). *Classics of Organization Theory*. Cengage Learning.
- Adams, Michele y Coltrane, Scott. (2005). Boys and men in families. The Domestic Production of Gender, Power, and Privilege. En Kimmel, Michael., Hearn, Jeff y Connell, Raewyn. (Eds). *The handbook of men and masculinities*. SAGE.
- Adamuti-Trache, Maria y Zhang, Yi-Leaf. (2023). Uncertainty and change in American youth occupational expectations. *Journal of Education and Work*. 36(3), 202-219.
- Aguiar, Venancio. (2016). Mulheres rurais, movimento social e participação: reflexões a partir da Marcha das Margaridas. *Política&Sociedade*, 15, 261-295.
- Aguilar, Susana. (2010). El activismo político de la Iglesia Católica durante el gobierno de Zapatero (2004-2010). *Papers. Revista de Sociologia.*, 95(4), 1129-1155.
- Ahmed, Sara. (2003). Feminist Futures. En Eagleton, Mary .(Ed). *The concise companion to feminist theory*. Blackwell.
- Ahmed, Sara. (2004). Collective feelings: Or, the impressions left by others. *Theory, culture & society*, 21(2), 25-42.
- Ahmed, Sara. (2004). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, Sara. (2004b). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra.
- Ahmed, Sara. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra Editora.

- Ahmed, Sara. (2019b). Esperanza, inquietud y promesa de felicidad. *Nueva Sociedad*, (283), 111-125.
- Alba Rico, Santiago. (2018). *Discurso contra las víctimas*. Recuperado de: <https://ctxt.es/es/20180221/Firmas/18039/alba-rico-victimas-feminismo-8m-huelga.htm>
- Alba Rico, Santiago. (2021). Vivir en peligro. En Serra, Clara., Garaizabal, Cristina y Macaya, Laura .(Eds). *Alianzas rebeldes. Un feminismo más allá de la identidad*. Bellaterra.
- Alonso, Luis. E y Fernández, Carlos J. (2009). Uso del trabajo y formas de gobernabilidad: la precariedad como herramienta disciplinaria. En Crespo, Eduardo., Prieto, Carlos y Serrano, Amparo .(Eds). *Trabajo, subjetividad y ciudadanía*. Editorial Complutense.
- Althusser, Louis. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Ediciones Nueva Visión
- Alvarez-Gayou, Juan. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Alliez, Éric y Lazzarato, Maurizio. (2022). *Guerras y capital*. Traficantes de Sueños.
- Anderson, Eric y McCormack, Mark. (2014). Theorising masculinities in contemporary britain. En Roberts, Steven. (Ed). *Debating modern masculinities. Change, continuity, crisis?* Palgrave.
- Anderson, Eric. (2013). Theorizing masculinities for a new generation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 66, 25-36.
- Anderson, Eric. (2016). Inclusive masculinities. En Pascoe, Cheri J. y Tristan, Bridges .(Eds). *Exploring masculinities. Identity, inequality, continuity, and change*. Oxford Press.
- Anderson, Eric. (2018). Generational masculinities. *Journal of Gender Studies*. 27(3), 243-247.
- Anderson, Lorin W y Krathwohl, David R., et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- ANFAC. (2019). Informe Anual 2020. Recuperado de: <https://anfac.com/wp-content/uploads/2021/07/20210713-NP-INFORME-ANUAL-ANFAC-2020.pdf>
- Anfinsen, Martin., Lagensen, Vivian A. y Ryghaug, Marianne. (2019). Green and gendered? Cultural perspectives on the road towards electric vehicles in Norway. *Transportation research part D: transport and environment*, 71, 37-46.
- Angel, Katherine. (2020). *Daddy issues. Un análisis de la figura del padre en la cultura contemporánea*. Alpha Decay.

- Aparisi, Joan., Marhuenda, Fernando., Martínez, Ignacio., Molpeceres, Ma Ángeles y Zacarés, Juan José. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Universitat de València.
- Arendt, Hannah. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno Gris*.
- Arendt, Hannah. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Austral.
- Arisó, Olga y Mérida, Rafael M. (2010). *Los géneros de la violencia. Una reflexión queer sobre la "violencia de género"*. Egales.
- Arruza, Cinzia., Bhattacharya, Tithi y Fraser, Nancy. (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99%*. Herder.
- Ashmore, David P., Pojani, Dorina., Thoreau, Roselle., Christie, Nicola y Tyler, Nicholas A. (2018). The symbolism of 'eco cars' across national cultures: Potential implications for policy formulation and transfer. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 63, 560-575.
- Bahvnani, Kum-Kum y Coulson, Margaret. (2004). Transformar el feminismo socialista. El reto del racismo. En hooks, bell., Brah, Avtar., Sandoval, Chela y Anzaldúa, Gloria .(Eds). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueños.
- Balkmar, Dag. (2012). *On men and cars. An ethnographic study of gendered, risky and dangerous relations*. Tesis doctoral, The Department of Gender Studies, Linköping University.
- Balkmar, Dag y Mellström, Ulf .(2018). Masculinity and Autonomous Vehicles: a degendered or reseggregated future system of automobility?. *Transfers*. 8(1), 44-63.
- Balkmar, Dag. (2019). Men on the move. Masculinities, (auto)mobility and car cultures. En Gottzén, Lucas., Mellström, Ulf y Shefer, Tamara (Eds.). *Routledge International Handbook on Masculinity Studies*. Routledge.
- Balkmar, Dag y Hearn, Jeff. (2019). Men, automobility, movements, and the environment: Imagining (un)sustainable, automated transport futures. En Hearn, Jeff., Vasquez del Aguila, Ernesto y Hughson, Marina .(Eds). *Unsustainable institutions of men. Transnational dispersed centres, gender power, contradictions*. Routledge.
- Balkmar, Dag y Mellström, Ulf. (2020). Towards an anthropology of transport affect. The place of emotions, gender, and power in smart mobilities. En Uteng, Tanu P ., Rømer, Hilda y Levin, Lena.(Eds). *Gendering Smart Mobilities*. Palgrave.
- Banet-Weiser, Sarah y Portwood-Stacer, Laura. (2017). The traffic in feminism: an introduction to the commentary and criticism on popular feminism. *Feminist Media Studies*, 17(5).

- Banet-Weiser, Sarah. (2018). Postfeminism and Popular Feminism. *Feminist Media Histories*, 4(2), 152-056.
- Baron, Ava. (2006). Masculinity, the Embodied Male Worker, and the Historian's Gaze. *International Labor and Working-Class History* (69), 143-160.
- Beasley, Chris. (2013). Mind the gap? Masculinity studies and contemporary gender/sexuality thinking. *Australian Feminist Studies*, 28(75), 108-124.
- Benanav, Aaron. (2020). *La automatización y el futuro del trabajo*. Traficantes de Sueños.
- Bengry-Howell, Andrew y Griffin, Christine. (2007). Self-made Motormen: The Material Construction of Working-class Masculine Identities through Car Modification. *Journal of Youth Studies*. 10(4), 439-458.
- Benschop, Yvonne, and Mieke Verloo. (2006). Sisyphus' Sisters: Can Gender Mainstreaming Escape the Genderedness of Organizations? *Journal of Gender Studies* 15 (1): 19–33.
- Berdahl, Jennifer., Cooper, Marianne., Glick, Peter., Livingston, Robert. W., y Williams, Joan. C. (2018). Work as a masculinity contest. *Journal of Social Issues*, 74, 422.
- Berggren, Kalle. (2014). Sticky Masculinity: Post-structuralism, Phenomenology and Subjectivity in Critical Studies on Men. *Men and Masculinities* 17(3), 231-252.
- Bernstein, Basil. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 344-347.
- Bernstein, Basil. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. CIDE.
- Bernstein, Basil. (1990). *Poder, Educación y conciencia*. El Roure.
- Bernstein, Basil. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control (Volumen IV)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, Basil. (1997). *Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Ediciones Morata.
- Bifo. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficantes de Sueños.
- Bifo. (2016). *Almas al trabajo. Alienación, Extrañamiento, Autonomía*. Enclave de libros.
- Bifo.(2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra Editora.

- Biglia, Barbara. (2007). Resignificando violencia(s), obra feminista en tres actos y un falso epílogo. En Biglia, Barbara y San Martín, Conchi .(Eds). *Estado de Wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*. Virus Editorial.
- Biglia, Barbara y San Martín, Conchi. (2007). Del bastidor hacia prácticas colectivas de tesisuras postmodernas, narraciones contra las violencias de género. En Biglia, Barbara y San Martín, Conchi .(Eds.). *Estado de Wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*. Virus Editorial.
- Biglia, Barbara y Vergés-Bosch, Nuria. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 12-29.
- Bissell, David., Birtchnell Thomas., Elliott, Anthony y Hsu, L. Eric. (2020). Autonomous automobilities: The social impacts of driverless vehicles. *Current Sociology*, 68(1), 116-134.
- Blackburn, Robert. M., Jude Browne, Bradley Brooks, y Jennifer Jarman. (2002). Explaining Gender Segregation. *The British Journal of Sociology* 53 (4): 513-536.
- Blanco, Ana B. y Sánchez, María S. (2017). Pensamientos sobre la violencia. En Tonkonoff, Sergio .(Ed). *La pregunta por la violencia*. Pluriverso Ediciones.
- Blazina, Chris., Eddins, Rachel., BurrIDGE, Andrea y Settle, Anna G.(2007). The Relationship Between Masculinity Ideology, Loneliness, and Separation-Individuation Difficulties. *The Journal of Men's Studies*, 15(1), 101-109.
- Blee, Kathleen. (2020). Where do we go from here? Positioning gender in studies of the far right. *Politics, Religion & Ideology*, 21(4), 416-431.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Ève (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. AKAL.
- Bonal, Xavier. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educación*, 29, 11-29.
- Bonet i Martí, Jordi. (2007). Problematizar las políticas sociales frente a la(s) violencia(s) de género. En Biglia, Barbara y San Martín, Conchi .(Eds.) *Estado de Wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*. Virus Editorial.
- Borgstrom, Michael. (2011). Suburban Queer: Reading Grease. *Journal of Homosexuality*. 58(2), 149-163.
- Borrell, Carme., García, María del Mar y Martí, José V. (2004). La salud pública desde la perspectiva de género y clase social. *Gaceta Sanitaria*, 18(1), 2-6.

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1977). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (2006). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bowman, Paul. (2020). In toxic hating masculinity: MMA hard men and media representation. *Sport in history*, 40(3), 395-410.
- Brannen, Julia y Nilsen, Ann. (2002). Young People's Time Perspectives: From Youth to Adulthood. *Sociology*, 36(3), 513-537.
- Bridges, Tristan y Pascoe, Cheri J. (2014). Hybrid Masculinities: New Directions in the Sociology of Men and Masculinities. *Sociology Compass*, 8(3), 246–258.
- Bridges, Tristan y Pascoe, Cheri J. (2016). Masculinities and post-homophobias? En Pascoe, Cheri J. y Bridges, Tristan .(Eds). *Exploring masculinities. Identity, inequality, continuity, and change*. Oxford University Press.
- Bridges, Tristan. (2019). The Costs of Exclusionary Practices in Masculinities Studies. *Men and Masculinities*, 2(1), 16-33.
- Brockmann, Michaela. (2020). 'It doesn't take much force': The negotiation of gender by two women motor mechanic apprentices through the biographical lens. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-19.
- Brown, Wendy. (2019). *Estados del agravio. Poder y libertad en la modernidad tardía*. Lengua de Trapo.
- Brown, Wendy. (2021). *En las ruinas el neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de sueños.
- Brunila, Kristiina y Rossi, Leena-Maija .(2018). Identity politics, the ethos of vulnerability, and education. *Educational Philosophy and Theory* 50(3), 287-298.
- Burgos, Elvira. (2013). Luchas por la libertad: cuerpos en acción. *THÉMATA. Revista de Filosofía*, 203-216.
- Burgos, Elvira. (s.f). Transdeseante. La aventura de la identidad. Recuperado de: <https://docplayer.es/57318793-Transdeseante-la-aventura-de-la-identidad-elvira-burgos-diaz.html>
- Burkalter, Thomas. (2018). Masculinity as a Gendered Form of Desire: Laplanche and Enigmatic Seduction. *Studies in Gender and Sexuality*, 19(3), 217-230.
- Buschmeyer, Anna y Lengersdorf, Diana. (2016). The differentiation of masculinity as a challenge for the concept of hegemonic masculinity. *NORMA*. 11(3), 190-207.
- Bustelo , María y Emmanuela Lombardo. (2006). Los 'marcos interpretativos' de las políticas de igualdad en Europa: Conciliación, violencia y desigualdad

- de género en la política. *Revista Española de Ciencia Política*. 14: 117–140.
- Butler, Elaine y Ferrier, Fran. (2006). Asking difficult (feminist) questions: the case of ‘disappearing’ women and policy problematics in Australian VET. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(4), 577-601.
- Butler, Judith. (1997). Merely Cultural. *Social Text*, 15(1), 265-277.
- Butler, Judith y Laclau, Ernesto. (1999). Los usos de la igualdad. *Debate Feminista*, 19.
- Butler, Judith. (2000). El marxismo y lo meramente cultural. *New left review*, 2, 109-121.
- Butler, Judith. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Ediciones Cátedra.
- Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Butler, Judith. (2004). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, Judith. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, Judith. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.
- Butler, Judith. (2010). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, Judith. (2014). Hablando claro. Contestando el feminismo crítico de Joan Scott. *Rey Desnudo*.
- Butler, Judith. (2014). Hablando claro. Contestando el feminismo crítico de Joan Scott. *Rey Desnudo*.
- Butler, Judith. (2014b). *Repensar la vulnerabilidad y la resistencia*. XV Simposio Internacional de la Asociación Internacional de Filósofas: Filosofía, Conocimiento y Prácticas feministas, Alcalá de Henares.
- Butler, Judith. (2015). *Los sentidos del sujeto*. Herder.
- Butler, Judith. (2016). Rethinking vulnerability and resistance. En Butler, Judith., Gambetti, Zeynep y Sabsay, Leticia.(Eds). *Vulnerability in resistance*. Duke University Press.
- Butler, Judith. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Butler, Judith. (17 abril, 2018). *La ética y la política de la no violencia ¿Somos adultos? Conversaciones para pensar la educación*, Centre de Cultura Contemporànea de Barcelona. Recuperado de: <https://www.cccb.org/es/multimedia/videos/la-etica-y-la-politica-de-la-no-violencia/228942>

- Butler, Judith. (2020). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Taurus.
- Butler, Judith. (2021). *La fuerza de la no violencia: la ética en lo político*. Ediciones Paidós.
- Butler, Judith y Athanasiou, Athena (2022). *Desposesión. Lo performativo en lo político* Paidós.
- Cabezas, Marta. (2022). Silencing feminism? Gender and the rise of the nationalist far right in Spain. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 47(2), 319-345.
- Calvo, Beatriz. (2008). Lo histórico y cotidiano de la investigación y de los textos etnográficos. *Métodos cuantitativos aplicados II*. 133-216.
- Callejo, Javier. (2009). Las transformaciones del sentido del trabajo: un análisis comparativo entre generaciones. En Crespo, Eduardo., Prieto, Carlos y Serrano, Amparo. (Eds). *Trabajo, subjetividad y ciudadanía*. Editorial Complutense.
- Campillo, Antonio. (1991). Aión, Chrónos y Kairós: la concepción del tiempo en la Grecia Clásica. *La(s) otra(s) historia(s)*. 3, 33-70.
- Campillo, Inés. (2019). 'If we stop, the world stops': the 2018 feminist strike in Spain *Social Movement Studies*, 18(2), 252-258.
- Carrasco, Cristina. (2011). La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes *Revista de Economía Crística*, 11.
- Carrigan, Tim., Connell, Raewyn y Lee, Jhon. (2002). Toward a new sociology of masculinity. En Adams, Rachel y Savran, David .(Eds). *The masculinity studies reader*. Blackwell.
- Casal, Joaquim. (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuadernos de relaciones laborales, escuela de Relaciones Laborales*, (11), 19-54.
- Casal, Joaquim., García, Maribel., Merino, Rafael y Quesada, Miguel. (2004). Enquesta als joves de Catalunya 2002. Itineraris educatius, laborals i familiars. *Col·lecció Estudis* (Vol. 13). Observatori Català de la Joventut.
- Casal, Joaquim., García, Maribel., Merino, Rafael y Quesada, Miguel. (2006a). Changes in forms of transition in contexts of informational capitalism. *Papers*, 79, 195-223.
- Casal, Joaquim., García, Maribel., Merino, Rafael y Quesada, Miguel. (2006b). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48.
- Cascales, Jorge y San Felix, Joan. (2020). Repensando(nos) en Masculino Plural: Guía introductoria para trabajar las masculinidades igualitarias en el aula. Generalitat Valenciana. Recuperado de:

<https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/guia-de-masculinitats-igualitaris>

- Castel, Robert. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.
- Cedefop. (2016). Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent (Vol. Cedefop research paper; No 57). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557>
- Cedefop. (2020). On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Indicator overviews: 2019 update. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/62708>
- Cela, Xavier. (2020). *Masculinitats (in)habitables: Transaccions, gènere i patiment mental entre els adolescents i joves*. Tesis doctoral, Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social, Universitat Rovira i Virgili .
- CESCE .(2019). *Informe sectorial de la economía española*. Recuperado de: https://issuu.com/cesce.es/docs/informe_sectorial_cesce_2019.
- Clarsen, Georgine. (2003). 'a fine university for women engineers': a Scottish munitions factory in world war I. *Women's History Review*, 12, 333-356.
- Clarsen, Georgine. (2008). *Eat my dust. Early women motorists*. Johns Hopkins University Press.
- Clarsen, Georgine. (2019). Of Girls and Spanners: Feminist Politics, Women's Bodies and the Male Trades. En Arrow, Michelle y Woollacott, Angela .(Eds). *Everyday Revolutions: Remaking Gender, Sexuality and Culture in 1970s Australia*. ANU Press.
- Cockburn, Cynthia. (2004). The continuum of violence. A gender perspective on war and peace. En Giles Wenona y Hyndman, Jennifer.(Eds). *Sites of violence. Gender and conflict zones*. Univerisity of California Press.
- Cockburn, Cynthia. (2013). War and security, women and gender: an overview of the issues. *Gender & Development* 21, 433-452.
- Coll-Planas, Gerard. (2009). Regenerar la perspectiva de gènere. *Barcelona Societat*, 17, 162-169.
- Coll-Planas, Gerard y Cruells, Marta. (2012). Movimientos sociales e instituciones públicas: tensiones, ambivalencias, contradicciones. Recuperado de: <https://fundacionbetiko.org/wp-content/uploads/2012/11/Ep%C3%ADlogo.pdf>
- Coll-Planas, Gerard. (2012b). *La carne y la metáfora. Una reflexión sobre el cuerpo en la teoría queer*. Egalés.

- Coll-Planas, Gerard., Solà, Roser y Missè, Miquel .(2019). Interseccionalidad en las políticas LGBTI metropolitanas: guía para la incorporación de la interseccionalidad en las políticas de diversidad sexual y de género. Metropolis.
- Combahee River Collective. (2012). Un manifiesto feminista Negro. En Platero, Lucas .(Ed). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.
- Comité Invisible. (2017). *Ahora*. Pepitas de Calabaza.
- Connell, Raewyn. (1983). *Which Way Is Up? Essays on Sex, Class and Culture*. Allen & Unwin Academic.
- Connell, Raewyn. (1985). *Teacher's work*. A&U Academic.
- Connell, Raewyn. (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford University Press.
- Connell, Raewyn. (1992). Masculinity, violence, and war. En Kimmel, Michael S. y Messner, Michael A. (Ed.), *Men's lives*. Macmillan.
- Connell, Raewyn. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
- Connell, Raewyn. (2000). *The men and the boys*. Polity Press.
- Connell, Raewyn. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.
- Connell, Raewyn. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autonoma de Mexico.
- Connell, Raewyn. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autonoma de Mexico.
- Connell, Raewyn. (2005). Growing up Masculine: Rethinking the Significance of Adolescence in the Making of Masculinities. *Irish Journal of Sociology*, 14(2), 11-28.
- Connell, Raewyn y Messerschmidt, James, W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender&Society*, 19, 829-859.
- Connell, Raewyn y Wood, Julian. (2005). Globalization and business masculinities. *Men and Masculinities*, 7(4), 347-364.
- Connell, Raewyn. (2006). Glass Ceilings or Gendered Institutions? Mapping the Gender Regimes of Public Sector Worksites. *Public Administration Review* 66 (6): 837–849.
- Connell, Raewyn. (2007). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autonoma de Mexico.

- Connell, Raewyn. (2011). *Confronting Equality. Gender, knowledge and global change*. Polity Press.
- Connell, Raewyn. (2015). *El género en serio. Cambio global, vida personal, luchas sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, Raewyn y Pearce, Rebecca. (2018). *Género: desde una perspectiva global*. PUV.
- Contesisni, Natália y Nunes, Joaquim. (2019). Beard, hair, and mustache: consumption and masculinities in barbershops. *Revista de Administração de Empresas*, 59, 183-194.
- Greenshaw, Kimberlé W. (2012). Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En Platero, Lucas. (Ed). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.
- Cresswell, Tim. (2005). Mobilising the movement: the role of mobility in the suffrage politics of Florence Luscomb and Margaret Foley, 1911-1915. *Gender, Place & Culture*, 12(4), 447-461.
- Cruells, Marta y Ezquerro, Sandra. (2015). Procesos de voluntad democratizadora: la expresión feminista en el 15-M. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 14(1), 42-60.
- Chant, Sylvia. (2003). Female household headship and the feminisation of poverty: facts, fictions and forward strategies. *New Working Paper Series*.
- Chodorow, Nancy. (1984). *El ejercicio de la maternidad. Psiconálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. Gedisa.
- Christofidou, Andria. (2021). Men and masculinities: a continuing debate on change. *NORMA*, 16(2), 81-97.
- Da Silva, Tomaz Tadeu. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Dávila, Estefania. (2016). Rápido a ninguna parte. Consideraciones en torno a la aceleración del tiempo social *Acta Sociológica*, 69.
- Davis, Angela. (2005). *Mujeres, raza y clase*. AKAL.
- de Boise, Sam (2018). The personal is political... just not always progressive: affective interruptions and their promise for CSMM. *Norma*, 13(3-4), 158-174.
- De Gaulejac, Vincent . (1999). *Historias de vida y sociología clínica*. Propositiones: Historias y relatos de vida: Investigación y práctica en las Ciencias Sociales.
- de Gaulejac, Vincent. (2000). *Neurosis de clase*. Sapere Aude.
- de Gaulejac, Vincent. (2008). *El costo de la excelencia*. Buenos Aires.
- Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp->

- content/uploads/2015/05/Gaulejac-El_costo_de_la_excelencia.-De-Gaulejac.-Conferencia-2008.-pdf.pdf
- Deleuze, Guilles. (2002). *Diferencia y repetición*. Amorrortu Ediciones.
- Delphy, Christine. (1985). *Por un feminismo materialista*. Recuperado de: <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Christinie%20Delphy%20-%20Por%20un%20feminismo%20materialista.pdf>
- Demetriou, Demetrakis. Z. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity: a critique. *Theory and Society*, 30(3), 337-361.
- Derrida, Jacques. (1995). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Editorial Trotta.
- Díaz, Silvia., Soler, Roger y Ferrer, Mariona (2021). Del mito global a la movilización local: Creación y resonancia del marco Greta Thunberg. *Comunicar*, 68.
- Dietsche, Karl-Heinz y Kuhlitz, Dietrich.(2014). History of the automobile. En *Fundamentals of Automotive and Engine Technology: Standard Drives, Hybrid Drives, Brakes, Safety Systems*. Palgrave.
- Dietze, Gabriele y Roth, Julia. (2020). Right-wing populism and gender: a preliminary cartography of an emergent field of research. En Dietze, Gabriele y Roth, Julia. (Eds). *Right-Wing Populism and Gender: European Perspectives and Beyond*. Verlag.
- Downing, Lisa. (2018). The body politic: Gender, the right wing and 'identity category violations'. *French Cultural Studies*, 29(4).
- Draper, Susana. (2018). El paro como proceso: construyendo poéticas de un nuevo feminismo. En Gago, Verónica., Gutiérrez, Raquel., Draper, Susana., Menéndez, Mariana., Montanelli, Marina y Rolnik, Suely (Eds.) *8M. Constelación feminista ¿Cuál es tu huelga? ¿Cuál es tu lucha?* Tinta Limón.
- Duschatzki, Silvia y Corea, Cristina. (2020). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Tinta Limón.
- Echaves, Marta. (2019). Confiad en la piedad de la química. En Echaves, Marta., Gómez, Antonio y Ruido, María. (Eds). *Working dead. Escenarios del postrabajo*. La virreina. Centre de la imatge.
- Elliot, Karla. (2019). Negotiations between progressive and 'traditional' expressions of masculinity among young Australian men. *Journal of Sociology*, 55(1), 108-123.
- ERET. (2002). Prospectiva en torno a las grandes dimensiones de los programas de garantía social. *Revista de Educación*, 329, 487-510.
- Escudero-Muñoz, Juan Manuel y Martínez-Domínguez, Begoña. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o

- cambios profundos del sistema y la comunicación? *Revista de Educación*, número extraordinario 1, 174-193.
- Espino, Soraya. (2021). La feminización de la pobreza en España: un enfoque desde la perspectiva de género. *International Journal for 21st Century Education*, 8(1), 37-46.
- Esteban, Mari Luz. (2019). *El feminismo y las transformaciones en la política*. Bellaterra.
- Etkin, Jorge y Schvarstein, Leonardo. (1995). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós.
- Federici, Silvia. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.
- Federici, Silvia. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños.
- Federici, Silvia. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de Sueños.
- Feixa, Carles. (1996). De las culturas juveniles al estilo. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 50.
- Feixa, Carles. (2010). Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Educación y ciudad*(18), 7-8.
- Fernández, Antonio R. (2019). Activismo, co-creación e igualdad de género : la comunicación digital en la huelga feminista del 8M. *Digitos. Revista de Comunicación Digital*, 56-74.
- Fisher, Mark. (2016). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Caja Nega Editora.
- Fisher, Mark. (2019). *Salir del castillo del vampiro*. Recuperado de: <https://www.sinpermiso.info/textos/salir-del-castillo-del-vampiro>
- Fisher, Mark. (2019b). *Los fantasmas de mi vida. Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Caja Nega Editora.
- Fisher, Mark. (2019c). *K- Punk - Volumen 1. Escritos reunidos e inéditos (libros, películas y televisión)*. Caja Negra Editora.
- Fisher, Mark. (2022). *Constructos Flatine. Materialismo gótico y teoría-ficción cibernética*. Caja Negra Editora.
- Forti, Steven. (2021). *Extrema derecha 2.0. Qué es y cómo combatirlo*. Siglo XXI
- Foucault, Michel. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Foucault, Michel. (1998). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología* 50(3), 3-20.
- Foucault, Michel. (2022). *Microfísica del poder*. Siglo XXI.

- Francis, Valerie y Prosser, Adele. (2014). Exploring vocational guidance and gender in construction. *International Journal of Construction Education and Research*, 10(1), 39-57.
- Franz, Kathleen. (2011). *Tinkering: Consumers reinvent the early automobile*. University of Pennsylvania Press.
- Fraser, Nancy. (2012). La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 19(2), 267-286.
- Fraser, Nancy. (2015). *Fortunas del feminismo*. Traficantes de Sueños.
- Freud, Sigmund. (2010). *El malestar en la cultura*. Alianza Editorial.
- Freud, Sigmund. (2020). *Más allá del principio del placer*. AKAL.
- Gago, Verónica. (2018). “#Nosotras paramos”: notas hacia una teoría política de la huelga feminista. En Gago, Verónica., Gutiérrez, Raquel., Draper, Susana., Menéndez, Mariana., Montanelli, Marina y Rolnik, Suely (Eds.) *8M. Constelación feminista ¿Cuál es tu huelga? ¿Cuál es tu lucha?* Tinta Limón.
- Gago, Verónica. (2019). *La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de Sueños.
- Gago, Verónica y Malo, Marta. (2020). La Internacional Feminista. Luchas en los territorios y contra el neoliberalismo. En Gago, Verónica., Gutiérrez, Raquel., Draper, Susana., Menéndez, Mariana., Montanelli, Marina y Rolnik, Suely .(Eds). *8M. Constelación feminista ¿Cuál es tu huelga? ¿Cuál es tu lucha?* Tinta Limón.
- Galdón, Carmen. (2016). *La interacción entre los movimientos sociales y el feminismo: El movimiento 15M y la Comisión de Feminismos Sol*. Tesis doctoral. Departamento de Derecho Público I y Ciencia Política, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.
- Galdón, Carmen. (2018). Cosmovisiones feministas en clave generacional. Del movimiento 15M a la Huelga Feminista del 8M. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (16), 1-21.
- Galdón, Carmen. (2019). Del movimiento 15M a la huelga feminista del 8M. Un recorrido y algunas claves para entender el presente del movimiento feminista. En Díez, Rubén y Betancor, Gomer (Eds) *Movimientos sociales, acción colectiva y cambio social en perspectiva*. Fundación Betiko.
- Gámez, María J. (2015). Feminisms and the 15M Movement in Spain: Between Frames of Recognition and Contexts of Action. *Social movement Studies* 14(3), 359-365
- Gannon, Sussane. (2016). Kairos and the time of gender equity policy in Australian schooling. *Gender and Education*. 28(3), 330-342.

- García, Beatriz., Alabao, Nuria y Pérez, Marisa. (2018). Huelga feminista en España. *New Left Review*, 110.
- García, Jose. (2013). *Análisis del concepto de deseo en Platón, Freud y Lacan frente a la crisis del sujeto contemporáneo*. Tesis doctoral. Departamento de Història de la Filosofia, Estètica i Filosofia de la Cultura, Universitat de Barcelona.
- García, María. (2021). Temporalidad capitalista en la era global. Cronificación y degeneración del presente kairológico. *Las Torres de Lucca: revista internacional de filosofía política*, 10(19).
- Gerodetti, Natalia. y McNaught-Davis, Martha. (2017). Feminisation of success or successful femininities? Disentangling 'new femininities' under neoliberal conditions. *European Journal of Women's Studies*, 24(4), 351–365.
- Giberti, Eva. (2005). *La familia, a pesar de todo*. Noveduc libros.
- Gill, Rosalind. (2016). Post-postfeminism?: new feminist visibilities in postfeminist times. *Feminist Media Studies*, 16(4), 610-630.
- Giroux, Henry. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva sociedad*, 146, 148-167.
- Giroux, Henry. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu Ediciones.
- Giroux, Henry., Filippakou, Ourania y Ocampo-Torrejón, Sofía. (2021). Pedagogía crítica en la era del autoritarismo: Desafíos y posibilidades. *Izquierdas*, 50.
- Giucci, Guillermo. (2007). *La vida cultural del automóvil: rutas de la modernidad cinética*. Prometeo Libros.
- Goffman, Erving. (2013). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gómez, Antonio. (2019). Los escenarios del postrabajo: un nuevo plano de inmanencia temporal. En Echaves, Marta., Gómez, Antonio y Ruido, María (Eds). *Working dead. Escenarios del postrabajo*. La Virreina. Centre de la imatge.
- Gómez, Antonio. (2022). *Los olvidados. Ficción de un proletariado reaccionario*. Bellaterra.
- González, M^a Teresa y Cutanda, M^a Trinidad. (2015). La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos en su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*, 69(2), 9-24
- González, María Teresa . (2015). *La vulnerabilidad escolar y los Programas de Cualificación Profesional Inicial*. Wolters Kluwer.

- González, María Teresa y Moreno, María Ángeles. (2013). El programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 118-133.
- Gorz, André. (1995). *Metamorfosis del trabajo*. Editorial Sistema.
- Gottzén, Lucas. (2018). Is masculinity studies really the 'odd man out'? *NORMA*, 13(2), 81-85.
- Gough, Brendan., Milnes, Kate y Turner-Moore, Tamara. (2021). Young masculinities across five European countries: performing under pressure. *Journal of Youth Studies*, 24(1), 77-90.
- Gracia, María. (2010). Mujeres en el ejército español. Las sombras. *Ejército: de tierra español*, 830.
- Graham, Lauren. (2014). 'But I've got something that makes me different': Young men's negotiation of masculinities. *South African Review of Sociology*. 45(3), 3-19.
- Gramsci, Antonio. (2000). *Cuadernos desde la cárcel*. Ediciones Era.
- Grønborg, Lisbeth. (2015). "... It's like the immigrants stick together, the stupid ones, and the ones who want to learn something": dynamics of peer relations, social categories, and dropout in vocational educational training. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(5), 514-532.
- Groys, Boris. (2023). *Devenir obra de arte*. Caja Negra Editora
- Gutiérrez, Raquel. (2019). Común, ¿hacia dónde? Metáforas para imaginar la vida colectiva más allá de la amalgama patriarcado-capitalismo y dominio colonial. En El apalante. (Ed). *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida*. Traficantes de Sueños.
- Haider, Asad. (2020). *Identidades mal entendidas. Raza y clase en el retorno del supremacismo blanco*. Traficantes de Sueños.
- Halberstam, Jack. (2005). *In a queer time and place. Transgender bodies, subcultural lives* New York University Press.
- Halberstam, Jack. (2008). *Masculinidad femenina*. Egalés.
- Halberstam, Jack. (2018). *El arte queer del fracaso*. Egales.
- Hall, Alex., Hockey, Jenny y Robinson, Victoria. (2007). Occupational cultures and the embodiment of masculinity: Hairdressing, estate agency and firefighting. *Gender, Work & Organization*, 14(6), 534-551.
- Hanson, Susan. (2010). Gender and mobility: new approaches for informing sustainability. *Gender, Place & Culture*, 17(1), 5-23.
- Haraway, Donna J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Cátedra.

- Harding, Sandra. (1998). ¿Existe un método feminista? *Debates en torno a una metodología feminista*, 2, 9-34.
- Haywood, Chris, y Mac an Ghaill, Mártín. (1997). 'A man in the making': sexual masculinities within changing training cultures. *The Sociological Review*, 45(4), 576-590.
- Hearn, Jeff. (1998). *The violences of men: How men talk about and how agencies respond to men's violence to women*. Sage.
- Hearn, Jeff y Balkmar, Dag (2004). Men, automobility, movements and the environment: imagining(un)sustainable, automated transport futures. En Hearn, Jeff, Vasquez del Aguila, Ernesto y Hughson, Marina .(Eds). *Unsustainable Institutions of men. Transnational deispersed centres, gender power, contradictions*.
- Hearn, Jeff. (2011). Neglected Intersectionalities in Studying Men: Age(ing), Virtuality, Transnationality. En Lutz, Helma., Herrera, Maria T y Supik, Linda .(Eds). *Framing intersectionality: Debates on a multi-faceted concept in gender studies*. Routledge.
- Hearn, Jeff y Husu, Liisa. (2011). Understanding gender: some implications for science and technology. *Interdisciplinary science reviews* 36(2) 103-113.
- Hearn, Jeff. (2012). A multi-faceted power analysis of men's violence to known women: from hegemonic masculinity to the hegemony of men. *The Sociological Review*, 60(4), 589-610.
- Hearn, Jeff. (2015). *Men of the world. Gender, globalizations, transnational times*. SAGE publications.
- Hearn, Jeff., Strid, Sofia., Husu, Liisa y Verloo, Mieke. (2016). Interrogating violence against women and state violence policy: Gendered intersectionalities and the quality of policy in The Netherlands, Sweden and the UK. *Current Sociology*, 64(4), 551-567.
- Hearn, Jeff., Strid, Sofia., Humbert, Anne L., Balkmar, Dag y Delaunay, Marine. (2019). Lost in translation: The connections and disjunctions between welfare regimes, gender regimes and violence regimes. Recuperado de: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1448337/FULLTEXT01.pdf>
- Hearn, Jeff. (2020). 'A life of violence'. Some theoretical/political/personal accountings on 'masculinities' and 'intimate partner violence'. En Gottzén, Lucas., Bjørnholt, Margunn y Boonzaier, Floretta .(Eds). *Men, Masculinities and Intimate Partner violence*. Routledge.
- Hearn, Jeff., Strid, Sofia., Humbert, Anne. L y Balkmar, Dag. (2022). Violence Regimes: A Useful Concept for Social Politics, Social Analysis, and Social Theory. *Theory and Sociey*, 51, 565–594.

- Heasley, Robert. (2005). Queer Masculinities of Straight Men: A Typology. *Men and Masculinities*. 7(3), 310-320.
- Hedenqvist, Robin., Pulé, Paul M., Vetterfalk, Vidar y Hultman, Martin (2021). When gender equality and Earth care meet. Ecological masculinities in practice. En Magnúsdóttir, Gunnhildur L. y Kronsell, Annica. (Eds). *Gender, Intersectionality and Climate Institutions in Industrialised States*. Routledge.
- Hernández, Francesc J., Beltrán, Jose, y Marrero, Adriana. (2005). *Teorías sobre sociedad y educación*. Tirant Lo Blanch.
- Hernando, Almudena. (2018). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Traficantes de Sueños.
- Herrero, Yayo. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de economía crítica*, 16, 278-307.
- Hockey, Jenny. (2009). The life course anticipated: gender and chronologisation among young people. *Journal of Youth Studies*, 12(2), 227-241.
- hooks, bell. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Boston: South End Press.
- hooks, bell. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. hooks, bell., Brah, Avtar., Sandoval, Chela y Anzaldúa, Gloria .(Eds). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueños.
- bell hooks. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- hooks, bell. (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*. Bellaterra.
- Horcas, Vicent y Giménez, Elena. (2017). ¿Estudias o trabajas? La toma de decisiones en los itinerarios formativos de jóvenes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 139-157.
- Hughson, Marina. (2018). Intentional impossibility: sustainable transnational (male) clientelism versus an unsustainable environment. En Hearn, Jeff., Vasquez del Aguila, Ernesto y Hughson, Marina .(Eds). *Unsustainable institutions of men*. Routledge.
- Hultman, Martin. (2013). The Making of an Environmental Hero: A History of Ecomodern Masculinity, Fuel Cells and Arnold Schwarzenegger. *Environmental Humanities*, 2(1), 79-99.
- Ibáñez, Marta. (2008). La segregación ocupacional por sexo a examen características personales, de los puestos y de las empresas asociadas a las ocupaciones masculinas y femeninas. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 1, 87-122.
- Ingram, Nicola y Waller, Richard .(2014). Degrees of Masculinity: Working and Middle- Class Undergraduate Students' Constructions of Masculine

- Identities. En Roberts, Steven. (Ed). *Debating modern masculinities. Change, continuity crisis?* Palgrave.
- IVIE. (2019). Impacto económico del COVID-19 en la Comunitat Valenciana: automoción. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://argos.gva.es/documents/165533218/175362493/Impacto+economico+del+COVID-19+CV_Automoci%C3%B3n+en+la+CV/bb459f58-687f-45f5-8d88-e70672721064.
- Izquierdo, María Jesús. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Ediciones Cátedra.
- Izquierdo, María Jesús. (2001). *Sin vuelta de hoja. Sexismo: poder, placer y trabajo*. Bellaterra.
- Izquierdo, María Jesús. (2004). El cuidado de los individuos y los grupos: ¿quién cuida a quién? Organización social y género *Debate Feminista* 30, 129-153.
- Janssen, Diederik. F. (2015). After Boyology, Or, Whence and Whither Boyhood Studies? *Boyhood Studies*. 8(1), 1-14.
- Joelsson, Tanja. (2013). *Space and sensibility. Young men's risk-taking with motor vehicles*. Tesis doctoral. The department of Gender Studies, Linköping University.
- Jones, Susan y Myhill, Debra. (2004). Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547-561.
- Jordan, Ana y Chandler, Amy. (2019). Crisis, what crisis? A feminist analysis of discourse on masculinities and suicide. *Journal of Gender Studies* 28(4).
- Jørgensen, Christian. H. (2015). Some boys' problems in education – what is the role of VET? *Journal of Vocational Education & Training*, 67(1), 62-77.
- Joseph, Lauren. J., & Black, Pamela. (2012). Who's the man? Fragile masculinities, consumer masculinities, and the profiles of sex work clients. *Men and Masculinities*, 15(5), 486-506.
- Karakola, Eskalera. (2004). Prólogo. Diferentes diferencias y ciudadanías excluyentes: una revisión feminista. En hooks, bell., Brah, Avtar., Sandoval, Chela y Anzaldúa, Gloria .(Eds). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueños.
- Kattago, Siobhan. (2021). Ghostly pasts and postponed futures: the disorder of time during the corona pandemic. *Memory Studies*, 1401-1413.
- Kelan, Elizabeth K. (2010). Gender logic and (un) doing gender at work. *Gender, Work & Organization*, 17(2), 174-194.
- Kimmel, Michael. (2009a). *Guyland. The perilous world where boys become men*. Harper-Collins.

- Kimmel, Michael. (2016). Guyland: gendering the transition to adulthood. En Pascoe, Cheri J. y Tristan, Bridges (Eds.), *Exploring masculinities. Identity, inequality, continuity, and change*. Oxford University Press.
- Kimmel, Michael. (2019). *Hombres (blancos) cabreados. La masculinidad al fin de una era*. Barlin Libros.
- Kinnvall, Catarina. (2015). Borders and fear: insecurity, gender and the far right in Europe. *Journal of contemporary european studies*, 23(4), 514-529.
- Klein, Naomi. (2001). *No logo. El poder de las marcas*. Planeta.
- Knights, David. (2019). Gender still at work: Interrogating identity in discourses and practices of masculinity. *Gender, Work & Organization*, 26(1), 18-30.
- Kontio, Janne y Evaldsson, Ann. C. (2015). 'Last year we used to call it a man's hammer':(un) doing masculinity in everyday use of working tools within vocational education. *NORMA: International Journal for Masculinity Studies*, 10(1), 20-38.
- Korp, Helena. (2011). What counts as being smart around here? The performance of smartness and masculinity in vocational upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(1), 21-37.
- Kováts, Eszter. (2018). Questioning consensuses: Right-wing populism, anti-populism, and the threat of 'gender ideology'. *Sociological Research Online*, 23(2), 528-538.
- Król, Agnieszka y Pustułka, Paula. (2018). Women on strike: mobilizing against reproductive injustice in Poland. *International Feminist Journal of Politics*, 20(3), 366-384.
- Kuric, Stribor.; Megías, Ignacio.; Sanmartín, Anna y Gómez, Alejandro. (2022). Masculinidades juveniles en la Comunidad Valenciana. Procesos de construcción identitaria y percepciones sobre la masculinidad. Madrid: Fundación FAD Juventud.
- Landström, Catharina. (2006). A Gendered Economy of Pleasure:Representations of Cars and Humansin Motoring Magazines. *Science Studies*, 19(2).
- Lappalainen, Sirpa., Mietola, Reetta y Lahelma, Elina.(2013). Gendered divisions on classed routes to vocational education. *Gender and Education* 25(2), 189-205.
- Lewchuck, Wayne A. (1993). Men and monotony: Fraternalism as a managerial strategy at the Ford Motor Company. *The Journal of Economic History*, 53(4), 824-856.
- Lipovetsky, Gilles. (2006). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Lohan, Maria y Faulkaner, Wendy. (2004). Masculinities and technologies: Some introductory remarks. *Men and Masculinities*, 6(4), 319-329.

- Lombardo, Emmanuela. (2003). El mainstreaming: la aplicación de la transversalidad en la Unión Europea. *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, (13), 6-11.
- Londoño, Oscar I. (2007). El Análisis Crítico del Discurso (ACD), una actitud de resistencia. Entrevista a Teun van Dijk. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 6(1), 129-135.
- López, Sagrario y Palomares, Ascensión. (2012). La respuesta a la diversidad: de los Programas de Garantía Social hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274.
- López, Silvia y Platero, Lucas. (Eds). (2019). *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas*. Bellaterra.
- Lugones, María. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 61-76.
- Lumsden, Karen. (2009). Do We Look like Boy Racers? The Role of the Folk Devil in Contemporary Moral Panics. *Sociological Research Online*, 14.
- Lumsden, Karen. (2010). Gendered Performances in a Male-Dominated Subculture: 'Girl Racers', Car Modification and the Quest for Masculinity. *Sociological Research Online*, 15(3), 75-85.
- Lupton, Ben. (2008). Maintaining Masculinity: Men who do 'Women's Work'. *British Journal of Management*, 11(1), 33-48.
- Llavadot, Laura. (2021). ¿Quién coño te crees que eres? Diferencia ontológica y diferencial sexual en Heidegger y Derrida. En de Peretti, Cristina y Rodríguez, Cristina .(Eds). *Derrida-Heidegger: confluencias y divergencias*. Dykinson.
- Llavadot, Laura. (2023). Prólogo. En Cano, Germán. *Mark Fisher: los espectros del tardocapitalismo*. Gedisa.
- MacGregor, Sherilyn. (2017). Gender and environment. An introduction. En MacGregor, Sherilyn. (Ed). *Handbook of gender and environment*. Routledge.
- Mackenzie, Megan y Foster, Alana. (2017). Masculinity nostalgia: How war and occupation inspire a yearning for gender order. *Security Dialogue*, 48(3), 206-223.
- Maira, María del Mar. (2015). Mujeres en mundos de hombres: la segregación por género y las barreras en el acceso y el mantenimiento de la ocupación de mecánica/o en el subsector de reparación de vehículos a motor. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, (116), 105-134.

- Marhuenda, Fernando y Navas, Almudena A. (2004). *Replantear la garantía social: aciertos y problemas de diez años de experiencias: manifiesto para la mejora de la formación para la inserción sociolaboral de jóvenes*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Marhuenda, Fernando. (Ed). (2006). La cualificación profesional básica. *Revista de Educación*, no 341, 15-255.
- Marhuenda, Fernando, Salvà, Francesca, Navas, Almudena A., y Abiétar, Míriam. (2015). Twenty Years of Basic Vocational Education Provision in Spain: Changes and Trends. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 137-151.
- Marhuenda, Fernando, Chisvert, M^a José, Palomares, Davinia, y Vila, Javier. (2017). Con "d" de "dual": investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educación*, 53(2), 285-307.
- Marín, Jose A., García, Marina y Sola, Jose M. (2013). Reflexión y análisis sobre los PCPI como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (1), 83- 102.
- Marsiglio, William y Pleck, Joseph H.(2005). Fatherhood and masculinities. En Kimmel, Michael., Hearn, Jeff y Connell, Raewyn. (Eds). *The handbook of men and masculinities*. SAGE.
- Martínez, Enrique. (2007). *Con los niños no se juega*. Editorial Popular.
- May, Martha. (1982). The Historical Problem of the Family Wage: The Ford Motor Company and the Five Dollar Day. *Feminist Studies*, 8(2), 399-424.
- Mbembe, Achille. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Mbembe, Achielle. (2022). *Brutalismo*. Paidós.
- McCormack, Mark. (2010). Changing Masculinities in Youth Cultures. *Qualitative Sociology*, 33, 111-115.
- McCormack, Mark. (2014). The intersection of youth masculinities, decreasing homophobia and class: an ethnography. *The British journal of sociology*, 65(1), 130-149.
- McDowell, Linda. (2001). Masculine discourses and dissonances: strutting 'lads', protest masculinity, and domestic respectability. *Environment and planning D: society and space*, 20(1), 97-119.
- McDowell, Linda. (2018). Looking for work: youth, masculine disadvantage and precarious employment in post-millennium England. *Journal of Youth Studies*, 23(8), 974-988.
- McDowell, Linda y Harris, Anna (2019). Unruly bodies and dangerous spaces: Masculinity and the geography of 'dreadful enclosures'. *Urban studies*, 56(2), 419-433.

- McGinley, Ann C. (2004). Masculinities at work. *Oregon Law Review*, 83, 359.
- McGlynn, Clare., Rackley, Erika y Houghton, Ruth (2017). Beyond 'revenge porn': The continuum of image-based sexual abuse. *Feminist legal studies*, 25, 25-46.
- McRobbie, Angela. (2015). Notes on the Perfect: Competitive Femininity in Neoliberal Times. *Australian Feminist Studies*, 30(83), 3-20.
- McRobbie, Angela. (2021). *Feminismo y resiliencia*. Morata.
- Medina, María. (2018). Feminisme neoliberal: un oxímoron? *Quaderns de filosofia*, V(2), 75-101.
- Medina, María. (2018b). Mujeres y emprendimiento a través de Lean-In: una perspectiva crítica. *Cuadernos de Relaciones Laborales*. 36(2) 305-323.
- Medina, María., Reverter, Sonia y Strazzeri, Irene (2019). Feminismos en torsión. *Recerca, Revista de Pensament i Anàlisi*, 24(2), 1-14.
- Medina, María. (2020). Los retos de los feminismos en el mundo neoliberal. *Revista Estudos Feministas, Florianópolis*, 28(1).
- Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mellström, Ulf. (2002). Patriarchal Machines and Masculine Embodiment. *Science, technology & human values*, 27(4), 460-478.
- Mellström, Ulf y Ericson, Mathias. (2015). Masculinity at risk. *NORMA: International Journal for Masculinity Studies*, 9(3), 147-150.
- Mellström, Ulf. (2016). In the time of masculinist political revival. *NORMA*. 11(3), 135-138.
- Mellström, Ulf. (2017). "A restoration of classic patriarchy?" *NORMA* 12(1): 1-4.
- Menéndez, Marina. (2018). 8 de Marzo: entre el acontecimiento y las tramas. En Gago, Verónica., Gutiérrez, Raquel., Draper, Susana., Menéndez, Mariana., Montanelli, Marina y Rolnik, Suely (Eds.) *8M. Constelación feminista ¿Cuál es tu huelga? ¿Cuál es tu lucha?* Tinta Limón.
- Merino, Rafael. (2012). La Formación Profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes: las leyes proponen y los jóvenes disponen. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), 503-512.
- Merino, Rafael. (2019). *¿Cuándo dejamos de ser jóvenes?* Recuperado de: <https://www.elcomercio.es/sociedad/cuando-dejamos-ser-jovenes-20190131181333-nt.html>
- Merino, Rafael. (2020). Formación profesional y género: desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 305-307.

- Messerchmidt, James W. (2010). *Hegemonic Masculinities and Camouflaged Politics. Unmasking the Bush Dynasty and Its War Against Iraq*. Routledge.
- Messerchmidt, James W. y Messner, Michael A. (2018). Hegemonic, Nonhegemonic and “new” masculinities. En Messerchmidt, James., Yancey, Patricia, Messner, Michael A. y Connell, Raewyn .(Eds). *Gender reckonings. New social theory and research*. New York University Press.
- Mies, María. (2019). *Patriarcado y acumulación a escala mundial*. Traficantes de Sueños.
- Milkman, Ruth. (1982). Redefining "Women's Work": The Sexual Division of Labor in the Auto Industry during World War II. *Feminist Studies*, 8(2), 336-372.
- Ministerio de Trabajo y Economía Social. (2022). Informe Jóvenes y Mercado de Trabajo. Recuperado de: https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/sec_trabajo/analisis_mercado_trabajo/jovenes/2022/Junio_2022.pdf
- Missé, Miquel. (2021). No necesitamos aliados. En Serra, Clara. Garaizabal, Cristina. y Macaya, Laura. (Eds). *Alianzas rebeldes. Un feminismo más allá de la identidad*. Bellaterra.
- Mjelde, Liv. (2015). *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. OIT.
- Molpeceres, M^a Ángeles. (Ed). (2004). *Identidades y formación para el trabajo*. Cinterfor/OIT.
- Moller, Michael. (2007). Exploiting Patterns: A Critique of Hegemonic Masculinity. *Journal of Gender Studies*. 16(3), 263-276.
- Montenegro, Marisela., Rojas, Lucía., y Pujol, Joan. (2019). De las marcas de diferencia a los cuerpos de(s)generados. Una figuración queer. En López, Silvia y Platero, Lucas.(Eds). *Cuerpos marcados. Vidas que cuentan y políticas públicas*. Bellaterra.
- Montero, Justa. (2018). La huelga feminista del 8M haciendo historia. *Dossiers Economistas sin Fronteras*.
- Montero, Kerry y Kelly, Peter .(2020). Young people and the human-car-machine-assemblage: aesthetics, erotics and other lessons for school-based health education. *Discourse: Studies in the cultural Politics of Education* 42(6).
- Moore, Jason. W. (2020). *El capitalismo en la trama de la vida. Ecología y acumulación de capital*. Traficantes de sueños.
- Mora, Enrico. (2003). *Las clases sociales como forma de interacción social. Una estrategia de aproximación*. Tesis doctoral. Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona.

- Mora, Enrico. (2005). Patriarcado, capitalismo y clases sociales. En Giró, Joaquim. (Ed). *El género quebrantado. Sobre la violencia, la libertad y los derechos de la mujer en el nuevo milenio*. Catarata.
- Mora, Enrico. (2007). Las dimensiones fragmentarias y performativa de las subjetividades de clase. *Universitas psychologica*, 6(1), 11-25.
- Mora, Enrico y Medina, Francisco J. (2011). La globalización del cuidado y sus cadenas: un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 10(2), 109-133.
- Mora, Enrico. (2014). La organización social y de género del grito. ¿Quién puede gritar en un gimnasio? *Prisma Social*, 13, 988-1012.
- Mora, Enrico. (2015). Las circunstancias en la acción: institucionalización, acomodación y resistencia en el capitalismo patriarcal. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4(2), 157-164.
- Mora, Enrico. (2018). La organización social y de género de la vista. Qué puedes mirar en una sauna de un gimnasio. *Asparkia: investigació feminista*, 32, 23-44.
- Mora, Enrico y Pujal, Margot. (2018). El cuidado: más allá del trabajo doméstico *Revista Mexicana de Sociología*, 80(2), 445-469.
- Mora, Enrico. (2019). La percepción flotante situacional. Autoetnografía y emociones. En Fernández, Sam y Alegre, Elisa .(Eds). *Autoetnografías, cuerpos y emociones (II): Perspectivas feministas en la investigación en salud*. URV.
- Mora, Enrico. (2022). Criminalización del futuro de la juventud en tiempos del COVID-19. *Temas de psicoanálisis*, 23.
- Morales, Juan J. (2010). La juventud en su perspectiva sociológica. Procesos, transiciones y trayectorias. *Revista Central de Sociología*, 5(5), 13-32.
- Moret, Joëlle., Duemmler., Kerstin y Dahinden, Janine (2017). The car, the hammer and the cables under the tables: Intersecting masculinities. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie*, 58(2), 265-293.
- Morris, Jeremy. (2017). Automobile masculinities and neoliberal production regimes among russian blue-collar men. En Walker, Charly y Roberts, Steven .(Eds). *Masculinity, Labour, and Neoliberalism, Global Masculinities. Working-Class Men in International Perspective*. Palgrave Macmillan
- Mouffe, Chantal. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate Feminista*, 7.
- Mouffe, Chantal. (2013). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.

- Mouffe, Chantal. (2016). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Gedisa.
- Muñoz, Germán y Feixa, Carles. (2022). Juvenicidios: una mirada global. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3).
- Myketiak, Chrystie. (2016). Fragile masculinity: Social inequalities in the narrative frame and discursive construction of a mass shooter's autobiography/manifesto. *Contemporary Social Science*, 11(4), 289-303
- Myrntinen, Henri. (2018). Stabilizing or Challenging Patriarchy? Sketches of Selected "New" Political Masculinities. *Men and Masculinities*, 22(3), 563-581.
- Narayan, Uma. (1998). Essence of culture and a sense of history: a feminist critique of cultural essentialism. *Hypatia*, 13(2), 86-106.
- Natalucci, Ana y Rey, Julieta. (2018). ¿Una nueva oleada feminista? Agendas de género, repertorios de acción y colectivos de mujeres (Argentina, 2015-2018). *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 6(2), 14-34.
- Navas, Almudena A., González, Esther., Baixauli, Raquel., Meri, Esperanza y Abiétar, Míriam. (p.p). ¿Quién dijo que fuese fácil ser parte de los T-Birds? La fotografía como acceso a la corporalización social.
- Navas, Almudena A., Abiétar, Míriam., Bernad i Garcia, Joan Carles., Córdoba, Ana I., Giménez, Elena., Meri, Esperanza y Quintana Murcia, Elena. (2021). Implicación del estudiantado en Formación Profesional: análisis diferencial en la provincia de Valencia. *Revista de Educación*(394), 189-213.
- Nayak, Anoop. (2003). 'Boyz to Men': Masculinities, schooling and labour transitions in de-industrial times. *Educational Review*, 55(2), 147-159.
- Nayak, Anoop. (2006). Displaced Masculinities: Chavs, Youth and Class in the Post-industrial City. *Sociology*, 40 (5), 813-831.
- Niemeyer, Beatrix, y Colley, H. (2015). Why do we need (another) special issue on gender and VET? *Journal of Vocational Education & Training*, 67(1) 1-10.
- Norrild, Juana. (2010). Rouge y tacos al volante: la relación entre autos y mujeres en el ámbito turístico de Argentina. *Estudios y perspectivas en turismo*, 19(4), 470-499.
- Nylund, Mattias., Rosvall, Per-Åke., Eiríksdóttir, Elsa., Holm, Ann-Sofie., Isopahkala-Bouret, Ulpukka., Niemi, Anna-Maija y Ragnarsdóttir, Guðrún. (2018). The academic-vocational divide in three Nordic countries: implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97-121.

- Olvera, Carolina y Lara, María G. (2020). El malestar en los hombres: una revisión de alcances. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades* 42, 269-295.
- Osborne, Raquel. (2005). Desigualdad y relaciones de género en las organizaciones: Diferencias numéricas, acción positiva y paridad. *Política y sociedad*, 42: 163–180.
- Osborne, Raquel. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Bellaterra.
- Otero, Paula y Lorenzo, Ramón.(2020). Gender mainstreaming in Spain: policy instruments, influencing factors, and the role of local government. *Local Government Studies*, 46(6), 865-887.
- Palmeiro, Cecilia. (2019). Ni Una Menos: las lenguas locas, del grito colectivo a la marea global. *Cuadernos de Literatura*, xxiii(46), 177-195.
- Pascoe, Cheri J. (2003). Multiple Masculinities? Teenage Boys Talk About Jocks and Gender. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1423-1438.
- Pascoe, Cheri J. (2011). *Dude, You're a Fag. Masculinity and Sexuality in High School*. California Press.
- Pateman, Carole. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos.
- Patternotte, David y Kuhar., Roman. (2018). Disentangling and Locating the “Global Right”: Anti-Gender Campaigns in Europe. *Politics and Governance* 6(3), 6-19.
- Pearse, Rebecca y Connell, Raewyn. (2016). Gender Norms and the Economy: Insights from Social Research. *Feminist Economics*, 22(1), 30-53.
- Peltola, Marja y Phoenix, Ann. (2022). *Nuancing Young Masculinities. Helsinki Boys' Intersectional Relationships in New Times*. Helsinki University Press.
- Pereira, Pamella., Gaudenzi, Paula y Bonan, Claudia. (2021). Debating Trans masculinities: a literature review on trans masculinities in Brazil. *Saúde e Sociedade*, 30.
- Pérez Orozco, Amaia. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Pérez, Amaia y López, Silvia (2016). *Desigualdades a flor de piel: cadenas globales de cuidados. Concreciones en el empleo de hogar y articulaciones políticas*. s.l. ONU Mujeres.
- Pérez, Amaia. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Pérez, Marisa. (2020). Instrumentalización de la defensa de los derechos de las mujereee y racialización del sexismo. En Fundación de los Comunes (Ed) *Familia raza y nación en tiempos de posfascismo*. Traficantes de Sueños.

- Pérez, Miguel. (2003). La industria del automóvil en la Comunidad Valenciana: el caso de Ford España. En García, Jose L. (Ed). *Sobre ruedas: una historia crítica de la industria del automóvil en España*. Síntesis.
- Planas, Joaquim (2013). ¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (formación profesional) a la VET (formación y educación profesional). *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 96(4), 5-16.
- Platero, Lucas. (2014). Metáfora y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la
- Ramiro, Pedro y González, Erika.(2018). *A dónde va el feminismo español*. Traficantes de Sueños.
- Ramos, Estibaliz., Rodríguez, Arantzazu., Fernández, Arantza., Revuelta, Lorena y Zuazagoitia, Ana. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 2.
- Ramos, Miquel. (2022). *Antifascistas*. Capitan Swing.
- Ranciero, Luis. (2006). *Del paro al ocio*. Anagrama.
- Randles, Jennifer. (2018). “Manning Up” to be a Good Father: Hybrid Fatherhood, Masculinity, and U.S. Responsible Fatherhood Policy. *Gender&Society*, 32(4), 516-539.
- Razquin, Adriana. (2019). Etnografía del impulso feminista y la deriva patriarcal en las asambleas del movimiento 15m. En Díez, Rubén y Betancor, Gomer. (Eds). *Movimientos sociales, acción colectiva y cambio social en perspectiva*. Fundación Betiko.
- Redshaw, Sarah. (2018). Combustion, Hydraulic, and Other Forms of Masculinity An Essay Exploring Dominant Values and Representations of the Driver in Driverless Technology. *Transfers*. 8(1), 86-103.
- Rees, Teresa. (1998). *Mainstreaming Equality in the European Union. Education, Training and Labour Market Policies*. London: Routledge.
- Renold, Emma., Bragg, Sara., Jackson, Carolyn y Ringrose, Jessica. (2017). *How gender matters to children and young people living in England*. Cardiff University.
- Reschly, Amy y Christenson, Sandra. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the *Engagement* Construct. En Christenson, Sandra., Reschly Amy y Wylie, Cathy. (Eds). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- Ricciardelli, Rosemary y Adorjan, Michael. (2019). ‘If a girl’s photo gets sent around, that’s a way bigger deal than if a guy’s photo gets sent around’: gender, sexting, and the teenage years. *Journal of Gender Studies* 28(5), 563-577.

- Rich, Adrienne. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: estudios de la diferencia sexual*, 15-48.
- Rifkin, Jeremy. (1997). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Paidós.
- Rifkin, Jeremy. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Paidós.
- Rios, Víctor y Sarabia, Rachel.(2016). Synthesized masculinities: the mechanics of manhood among delinquent boys. En Pascoe, Cheri J. y Bridges, Tristan (Eds.), *Exploring masculinities. Identity, inequality, continuity and change*. Oxford press.
- Risman, Barbara J. (1998). *Gender vertigo: American families in transition*. Yale University Press.
- Riviere, Josetxu.(2021). Los hombres en el feminismo. En Serra, Clara., Garaizabal, Cristina y Macaya, Laura. (Eds). *Alianzas rebeldes. Por un feminismo más allá de la identidad*. Bellaterra.
- Roberts, Steven. (2014). Introduction: Masculinities in Crisis? Opening the Debate. En Roberts, Steven. (Ed). *Debating modern masculinities: Change, continuity, crisis?* Palgrave.
- Roberts, Steven. (2018). Domestic labour, masculinity and social change: insights from working-class young men's transitions to adulthood. *Journal of Gender Studies*, 2018, vol. 27, no 3, p. 274-287.
- Roberts, Steven. (2018b). *Young working-class men in transition*. Routledge.
- Rodó, María y Estivill, Jordi. (2016). *¿La calle es mía? Poder, miedo y estrategias de empoderamiento de mujeres jóvenes en un espacio público hostil*. Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer.
- Rodríguez, Emmanuel. (2020). "Ideología de género" y estrategias políticas de clase en el auge de los fascismos. El caso de EEUU. En Fundación de los Comunes .(Ed). *Familia raza y nación en tiempos de posfascismo*. Traficantes de Sueños.
- Rodríguez, Feli. (2018). ¿Cómo vive el alumnado la transición de la educación primaria a la educación secundaria? *Revista de Orientación Educativa*, 32(62), 77-97.
- Romero-Portillo, Daniel y Bono, Laura. (2021). Exploring the patriarchal limits of liberal democracy. Spanish feminist movement's shift from institutional to protest struggle. *Femeris*, 6(1), 24-41.
- Romero, Carmen y Montenegro, Marisela. (2018). Políticas públicas para la gestión de la diversidad sexual y de género: Un análisis interseccional. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-14.

- Rosvall, Per-Åke. (2015). 'Lad' research, the reproduction of stereotypes? Ethnographic dilemmas when researching boys from working-class backgrounds. *Ethnography and Education*, 10(2), 215-229.
- Rothermel, Ann-Kathrin. (2020). Global-local dynamics in anti-feminist discourses: An analysis of Indian, Russian and US online communities. *International Affairs*, 96(5), 1367-1385.
- Rottenberg, Catherine. (2014). The Rise of Neoliberal Feminism. *Cultural Studies*, 28(3), 418-437.
- Rottenberg, Catherine. (2018). *The rise of neoliberal feminism*. Oxford University Press.
- Ruido, María. (2011). Los trabajos y los días. *Zonas de recursos: el arte en acción*.
- Rumberger, Russell. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University press.
- Ryghaug, Marianne y Skjølsvold, Tomas M. (2019). Nurturing a regime shift toward electro-mobility in Norway. En Finger, Matthias y Audouin, Maxime .(Eds). *The Governance of Smart Transportation Systems. Towards New Organizational Structures for the Development of Shared, Automated, Electric and Integrated Mobility*. Springer.
- Sadin, Éric. (2022). *La era del individuo tirano*. Caja Negra Editora.
- Salinas Fernández, Dino. (1990). Los profesores y la planificación de la enseñanza: ¿qué hago el lunes? Cuadernos de Pedagogía (184), 96-100.
- Salti, Patricia. (2015). *La vuelta a la escuela como indicador de transiciones heterogéneas de los jóvenes a la adultez*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales.
- Salvà, Francesca. (2001). Formación y empleo de los/las jóvenes en Baleares: situación actual y orientaciones para la intervención con los colectivos con bajo nivel de cualificación. En *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes*. Nau Llibres.
- Salvà, Francesca. (Ed). (2002). *Estudi sobre la inserció laboral dels joves amb baix nivell educatiu a Balears*. Conselleria de Treball i Formació. Govern de les Illes Balears.
- Salvà, Francisca., Oliver, Miquel. y Comas, Rubén. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Saturnino, José y Merino, Rafael. (2001) Formación Profesional y desigualdad de oportunidades por clase social y género. *Témpora: revista de historia y sociología de la educación*, (14), 13-37.
- Scott, Joan. W. (2014). ¿Después de la historia? *Rey Desnudo*, 4(2), 6-30.

- Scharff, Virginia. (1991). *Taking the wheel. Women and the coming of motor age*. University of New Mexico.
- Segato, Rita. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo Libros.
- Segato, Rita L. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Tinta Limón.
- Segato, Rita L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Segato, Rita. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sennett, Richard. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sennet, Richard. (2006b). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Anagrama.
- Serra, Clara. (2018). *Leonas y zorras. Estrategias políticas feministas*. Catarata.
- Serra, Clara. (2021). Más allá de nosotras mismas. En Serra, Clara., Garaizabal, Cristina y Macaya, Laura .(Eds). *Alianzas rebeldes. Un feminismo más allá de la identidad*. Bellaterra.
- Serra, Clara y Almeda, Pere. (2021). Repensar la masculinidad para transformar la sociedad. *Ideas*, 1-7.
- Sigmund, Freud. (2010). *El malestar en la cultura*. Alianza Editorial.
- Simmons, Robin y Smith, John (2018). Preface. En Simmons, Robin y Smith, John. (Eds). *Education and Working Class Youth. Reshaping the Politics of Inclusion*. Palgrave.
- Skibo, James y Schiffer, Michael B. (2008). *People and Things: A Behavioral Approach to Material Culture*. Springer.
- Sofoulis, Zoe., Noble, Greg y Redshaw, Sarah.(2005). *Youth, Media & Driving Messages*. University of Western Australia.
- Solís, Patricio. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En Blanco, Emilio., Solís, Patricio y Robles, Héctor. (Eds). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Spade, Dean. (2022). *Apoyo mutuo. Construir solidaridad en sociedades en crisis*. Traficantes de Sueños.
- Srnicek, Nick y Williams, Alex. (2019). ¿Los robots te quitarán el trabajo? En Echaves, Marta., Gómez, Antonio y Ruido, María .(Eds). *Working dead. Escenarios del postrabajo*. La Virreina. Centre de la Imatge.
- Srnicek, Nick. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.

- Stahl, Garth y Baars, Sam. (2016). How “space” and “place” contribute to occupational aspirations as a value-constituting practice for working-class males. *Education+ Training*, 58(3), 313-327.
- Stahl, Garth. (2017). Narratives in Reconstituting, Reaffirming, and (Re)traditionalizing Identities: Othering the Nonnormative. *Men and Masculinities*. 21(5), 709-728.
- Stahl, Garth. (2018). Counternarratives to Neoliberal Aspirations: White Working-Class Boys’ Practices of Value-Constitution in Formal Education. En Simmons, Robin y Smith, John. (Eds). *Education and Working Class Youth. Reshaping the Politics of Inclusion*. Palgrave.
- Stahl, Garth y Keddie, Amanda (2020). The emotional labor of doing ‘boy work’: Considering affective economies of boyhood in schooling. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 880-890.
- Stahl, Garth. (2022). *Working-Class Masculinities in Australian Higher Education Policies, Pathways and Progress*. Palgrave.
- Stahl, Roger. (2010). *Militainment, Inc: War, Media, and Popular Culture*. Routledge.
- Stake, Robert, E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Steg, Linda. (2004). Car use: lust and must. Instrumental, symbolic and affective motives for car use. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 39(2-3), 147-162.
- Steingrimsdottir, Herdis. (2020). The Gender Wage Gap. *Center for Corporate Performance. CCP Research Brief No.*
- Stolcke, Verena. (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad y la naturaleza para la sociedad? *Política y cultura*, 14, 25-60.
- Sturgeon, Nick. (2017). Facing the future, honouring the past: whose gender? whose nature? En Macgregor, Sherilyn .(Ed). *Handbook of gender and environment*. Routledge.
- Supiot, Alain. (2006). Derecho y trabajo ¿Un mercado global de normas? *New Left Review*, 29, 103-115.
- Tanner, Grafton. (2020). *The circle of the snake. The nostalgia and utopia in the age of the big tech*. Zero books.
- Tanner, Grafton. (2022). *Las horas han perdido su reloj. Las políticas de la nostalgia*. Alpha Decay.
- Tanner, Grafton. (2022b). *Un cadáver balbuceante. El Vaporwave y los fantasmas electrónicos*. Holobionte.
- Thomas, Robyn., y Davies, Annette. (2005). What have the feminists done for us? Feminist theory and organizational resistance. *Organization*, 12(5), 711-740.

- Thompson, Ron. (2018). Performance, choice and social class: Theorising inequalities in educational opportunity. *Education and Working-Class Youth: Reshaping the Politics of Inclusion*, 79-103.
- Thomson, Rachel., Holland, Janet., McGrellis, Sheena., Bell, Robert., Henderson, Sheila y Sharpe, Sue.(2004). Inventing adulthoods: a biographical approach to understanding youth citizenship. *The sociological review*, 52(2), 218-239.
- Thorne, Barrie. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Rutgers University Play.
- Tonkonoff, Sergio. (2017). La violencia como “objeto”. Una aproximación teórica. En Tonkonoff, Sergio. (Ed). *La pregunta por la violencia*. Pluriverso Ediciones.
- Tonkonoff, Sergio. (2020). *La oscuridad y los espejos. Ensayos sobre la cuestión criminal*. Olejnik Ediciones.
- Trujillo, Gracia. (2016). La protesta dentro de la protesta. Activismos queer/cuir y feministas en el 15M. *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 12, 1-18.
- Truta, Camelia., Parv Luminita y Topala, Iona. (2018). Academic Engagement and Intention to Drop Out: Levers for Sustainability in Higher Education, *Sustainability* 10(12), 4637.
- Ulus, Eda. (2018). White fantasy, white betrayals: On neoliberal ‘feminism’ in the US presidential election process. *Ephemera: Theory and Politics in Organization*, 18(1), 163-181.
- Umamaheswar, Jani. (2020). “When the Hell Are You Going to Grow Up?”: a Life-Course Account of Hybrid Masculinities Among Incarcerated Men. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 6, 127-151.
- Vaaranen, Heli. (2004). The emotional Experience of Class: interpreting Working-Class kids’ street racing in Helsinki. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 595(1), 91-107.
- Van Houtte, Mieke y Demanet, Jannick. (2015). Vocational students’ intention to drop out in Flanders: the role of teacher beliefs. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 178-194.
- Varela, Paula. (2020). Paro Internacional de Mujeres: ¿nueva tradición de lucha del movimiento feminista? *Conflicto Social*, 13(24), 132-161.
- Vargas-Monroy, Liliana. (2016). Disciplinarización del género y producción de mujeres trabajadoras: Una discusión desde la obra de Paul B. *Intervenciones en estudios culturales* 3 (4): 79–93.
- Vasallo, Brigitte. (2020). *Mentes insanas: ungüentos feministas para males cotidianos*. RBA libros.

- Veitch, Jenni. (2004). "We go together": nostalgia, gender, class and the London reception of Grease: a new 50's rock 'n' Roll Musical. *Americas: A Hemispheric Music Journal*, 14(77).
- Verd, Joan M. y Lozares, Carlos. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Síntesis.
- Verloo, Mieke. (2005). Mainstreaming gender equality in Europe: A critical frame analysis. *The Greek Review of Social Research*, 117, 11-34.
- Verloo, Mieke y Lombardo, Emmanuela. (2007). "Contested Gender Equality and Policy Variety in Europe: Introducing a Critical Frame Analysis Approach." En Verloo, Mieke. (Ed). *Multiple Meanings of Gender Equality. A Critical Frame Analysis of Gender Policies in Europe*. CEU .
- Virno, Paolo. (2021). *Sobre la impotencia. La vida en la era de su parálisis frenética*. Tinta Limón.
- Vivi, Matteo y Hermans, Anne.-Mette. (2022). Zero Emission, Zero Compromises": An Intersectional, Qualitative Exploration of Masculinities in Tesla's Consumer Stories. *Men and Masculinities*, 25(4), 622-644.
- Volti, Rudi. (2004). *Cars and culture: The life story of a technology*. JHU Press.
- Wachs, Martin. (1998). *The automobile and gender: An historical perspective*. Women's Travel Issues Second National Conference Drachman Institute of the University of Arizona. In *Women's Travel Issues Second National Conference Drachman Institute of the University of Arizona; Morgan State University*.
- Wajcman, Judith. (2000). Reflections on gender and technology studies: in what state is the art? *Social Studies of Science*.
- Wajcman, Judith. (2007). From women and technology to gendered technoscience. *Information, Community and Society*, 10(3), 287-298.
- Walby, Sylvia. (2004). The European union and Gender equality: emergent varieties of Gender Regime. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 11(1), 4-29.
- Walby, Sylvia. (2011). *The future for feminism*. Polity Press.
- Walby, Sylvia. (2018). Is Europe cascading into fascism?: Addressing key concepts including gender and violence. *Politics and Governance*, 6(3), 67-77.
- Waling, Andrea. (2019). Rethinking Masculinity Studies: Feminism, Masculinity, and Poststructural Accounts of Agency and Emotional Reflexivity. *Journal of Men's Studies*, 27(1).
- Walker, Charlie. (2017). 'I just don't want to connect my life with this occupation': working-class young men, manual labour, and social mobility in contemporary Russia. *The British Journal of Sociology* 69(1), 207-225.

- Walker, Gregory W. (2006). Disciplining Protest Masculinity. *Men and masculinities*, 9(1), 5-22.
- Walker, Linley., Butland, Dianne y Connell, Raewyn. (2000). Boys on the Road: Masculinities, Car Culture, and Road Safety Education. *The journal of men's studies*, 8(2), 153-169.
- Ward, Michael. R. M. (2014). 'We're different from everyone else': contradictory working-class masculinities in contemporary Britain. En Roberts, Steven. (Ed). *Debating modern masculinities. Change, continuity, crisis?* Palgrave.
- Ward, Michael. R. M. (2015). The Chameleonisation of Masculinity: Jimmy's Multiple Performances of a Working-Class Self. *Masculinities and Social Change*, 4(3), 215-240.
- Ward, Michael. R. M., Tarrant, Anna., Terry, Gareth., Featherstone., Brid., Martin, Robb y Ruxton, Sandy. (2017). Doing gender locally: The importance of 'place' in understanding marginalised masculinities and young men's transitions to 'safe' and successful futures. *The Sociological Review*, 65(4), 797-815.
- Watt, Peter. (2021). Ford's metaphysics: On the Transcendental origins of Henry Ford's Fordism. *Organization* 28(4), 577-603.
- Weber, Jutta y Kröger, Fabian. (2018). Autonomous Driving and the Transformation of Car Cultures. *Transfers*, 8(1), 15-23.
- Weeks, Kathi. (2020). *El problema del trabajo. Feminismo, marxismo, políticas contra el trabajo e imaginarios más allá del trabajo*. Traficantes de Sueños
- Wheelahan, Leesa. (2005). *The pedagogic device: the relevance of Bernstein's analysis for VET* 13th International Conference on Vocational Education and Training. Griffith University.
- Whitehead, Stephen. M. (2002). *Men and masculinities: key themes and new directions*. Polity Press.
- Whitmer, Jennifer M. (2017). "A Progression and a Regression at the Same Time": Hybrid Masculinities and Entrepreneurial Selfhood. *Journal of Men's Studies* 25(2), 115-132.
- Willis, Paul. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. AKAL.
- Wolfman, Greg., Hearn, Jeff y Yeadon-Lee, Tray. (2021). Hollow femininities: the emerging faces of neoliberal masculinities. *NORMA*, 16(4), 217-234.
- Ybema, Sierk., Beech, Nic y Ellis, Nick. (2011). Transitional and perpetual liminality: An
- Young, Michael (1971). *Knowledge and control*. Londres: Collier- MacMillan.
- Zacarés, Juan José y Llinares, Lucía. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del

desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-148.

Zafra, Remedios. (2019). La expectativa cruel. Ensayo sobre vidas-trabajo, precariedad y cultura. En Echaves, Marta., Gómez, Antonio y Ruido, María (Eds). *Working dead. Escenarios del postrabajo*. La Virreina. Centre de la imatge.

Žižek, Slavoj. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.

Leyes educativas:

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (aprobado por el Consejo de Ministros el 7 de septiembre de 2021).

