

IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes

“Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente”

IV ReNIJA

Villa Mercedes,
4, 5 y 6 de diciembre
de 2014

ReIJA





Grupo de Trabajo 5

Género/s y sexualidades

Coordinadores: Jesica Baez- Graciela André

renija.generoysexualidad@gmail.com

ÍNDICE

1. **Andino, Fernando y Sardi, Valeria** “Una “llaga abierta”: jóvenes, identidades sexuales y enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria”
2. **Bertarelli, Paula** “Regulaciones de género y sexualidad en los entramados relacionales de jóvenes estudiantes”
3. **Castillo, Analisa; Eterovich, Alba y Bedzent, Teresa** “Las marcas de género y los desafíos de estudiar en la nocturna”
4. **Rinaldi, Camila y Wingeyer, Hugo Roberto** “Análisis sociosemiótico acerca de algunos componentes del imaginario de jóvenes del NEA en relación con la diversidad cultural”
5. **Tomasini, Marina** “La producción cotidiana de identidades sexo-genéricas en el escenario escolar. Prácticas corporales, clasificaciones y (a)normalidades”



Una “llaga abierta”: jóvenes, identidades sexuales y enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria

Andino, Fernando (CINIG- FAHCE-UNLP)

gasparand@yahoo.com.ar

Berisso, Pcia.Bs.As.

Sardi, Valeria (CINIG-FAHCE-UNLP)

sardivaleria@gmail.com

CABA

Palabras clave: jóvenes, identidades sexuales, lengua y literatura

Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación “Conflictos en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria: géneros e identidades en tensión” que estamos desarrollando un equipo transdisciplinar inscripto en el CINIG de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata con la dirección de la Dra. Valeria Sardi, en el que analizamos cómo la apropiación del conocimiento de la lengua y la literatura está mediado y tensionado por la mirada de género y las identidades sexuales de lxs jóvenes en escuelas secundarias de Berisso y Ensenada.

En esta oportunidad, a partir del análisis de un registro de una clase de Literatura en un cuarto año de una escuela secundaria de Berisso, analizaremos de qué modo lxs jóvenes se vinculan desde lo literario con sus subjetividades sexuales en una dimensión claramente social y de qué manera, a partir de las interpretaciones de un texto literario y las intervenciones lingüísticas lxs jóvenes hacen género (Molina 2013), es decir, establecen relaciones de poder, sentidos y saberes en torno a la dimensión de las sexualidades en el aula, a través de un uso diferencial del lenguaje y la reapropiación de la literatura desde sus subjetividades.

La lectura de un texto literario -sugerido por el Diseño Curricular de Literatura de la Dirección General de Escuelas- dispara diversos modos de leer por parte de lxs estudiantes en un aula que responde a un *régimen de género* (Connell, 2001) claramente heterosexual y binarista donde la disidencia del discurso femenino o de masculinidades alternativas es censurado o genera una situación de tensión entre lxs sujetos, dando cuenta de unos modos de habitar la escolaridad donde la convivencia de las



diversidades sexuales con la violencia simbólica impuesta por las masculinidades hegemónicas es difícil y tensiona la intervención docente. En este sentido, en este trabajo nos interesa analizar cómo los estudiantes ponen en juego una semiótica heteronormativa y androcéntrica que da cuenta de cómo construyen sus identidades sexuales socialmente y de qué manera tensionan en el espacio de la escuela, específicamente en relación con la apropiación de saberes literarios y lingüísticos. Semiótica que habita esta escuela materializada y naturalizada en metáforas verbales y gestuales en torno al sexo y a sus prácticas. Des-invisibilizar (colocar en el centro de la clase) este lenguaje metafórico alusivo a las genitalidades, a las orientaciones sexuales y a las prácticas sexuales de todo tipo significa intervenir desde la provocación didáctica las lógicas de las violencias simbólicas con las que están tramadas las relaciones de género, el contrapunto de “cargadas”, los ataques y las defensas, los avances y retrocesos de voces y cuerpos adolescentes en lucha continua. En este contexto focalizamos el análisis, en cómo desde la mirada e intervención docente hay una búsqueda de poner en escena una pedagogía queer (LopesLouro, 2004) que explore ciertos límites, ciertas zonas antinormalizadoras y subversivas de la mediación docente con el propósito de poder indagar en esa semiótica juvenil y ponerla en debate.

PONENCIA

Bernard Charlot en *La relación con el saber* plantea que “la experiencia escolar es, indisociablemente, relación consigo, relación con los otros (con los docentes y compañeros, relación con el saber”. (Charlot, 2007:77)Y, además, agrega “no hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una relación con el mundo –que resulta ser al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber-. Esta relación con el mundo es también una relación consigo y con los otros. Implica una forma de actividad, y agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo” (Ibídem: 103). De allí que, si tomamos lo enunciado por este autor, podemos mirar cómo cuando analizamos los modos en que los jóvenes se vinculan con los saberes literarios y lingüísticos en la clase de Lengua y Literatura en la escuela secundaria es necesario detenerse en esas prácticas en terreno en toda su complejidad y multidimensionalidad dando cuenta de cómo los vínculos con el saber que los jóvenes establecen en el aula están atravesados por cuestiones sociales, históricas, lingüísticas e identitarias y, por ende, por las sexualidades y el género. Es decir, cómo los jóvenes construyen a partir de sus vínculos con el saber disciplinar una relación con el mundo, con sus compañerxs, con los docentes y consigo mismxs que configura unos modos de vivir el género y las sexualidades, unas maneras de habitar su contexto, la escuela y la vida.

En este sentido, en este trabajo analizaremos un registro etnográfico de una clase de Literatura en un cuarto año de una escuela secundaria de Berisso –ubicada en un barrio segregado de la ciudad



donde viven familias trabajadoras, ocupas, jóvenes solos que asisten a la escuela- en el que se leyó el texto “El amor” de Eduardo Galeano de su libro *Memorias del fuego I. Los nacimientos*¹. Este texto se estructura como un mito latinoamericano cosmogónico en el que se relata el descubrimiento de la diferencia sexual por parte de un varón respecto de la mujer en tiempos primigenios en la selva amazónica y el nacimiento, podríamos decir, del coito como forma de vinculación amorosa. La lectura de este texto dispara interpretaciones que vinculan el texto con los saberes sujeto de lxs jóvenes estudiantes como la referencia a que era “como Adán y Eva”, “era todo en Latinoamérica” o que “los dioses que aparecían no era como el Dios que nos enseñan (...) acá los dioses son el sol, las nubes, la luna” –refiriéndose a los mitos latinoamericanos, al Dios de la iglesia católica en contraposición a los dioses paganos propios de los textos mitológicos. Asimismo, paulatinamente va apareciendo el emergente de género a partir de algunas preguntas que hace el profesor a cargo y comentarios espontáneos de lxs estudiantes. Veamos algunos fragmentos del registro:

“Por otro lado, también pregunté a Leo, que generalmente está callado, qué había dicho la clase anterior respecto a “la llaga” que presenta la primera mujer y que el hombre no entiende. Leo dijo que había dicho “concha”. Pregunto si el hombre lo llamaba así y me dicen que no porque era el primer hombre, que creía que la mujer estaba herida. Joni plantea que es un tajo que él quiere curar. Que el hombre cree que está enferma porque no tiene lo que él tiene, como si las mujeres también tuvieran que tener pito.

¹El amor

En la selva amazónica, la primera mujer y el primer hombre se miraron con curiosidad. Era raro lo que tenían entre las piernas.

-¿Te han cortado?- Preguntó el hombre.

- No- dijo ella-. Siempre he sido así.

Él la examinó de cerca. Se rascó la cabeza. Allí había una llaga abierta. Dijo:

-No comas yuca, ni guanábanas, ni ninguna fruta que se raje al madurar. Yo te curaré. Échate en la hamaca y descansa.

Ella obedeció. Con paciencia tragó los menjunjes de hierbas y se dejó aplicar las pomadas y los ungüentos. Tenía que apretar los dientes para no reírse, cuando él le decía:

-No te preocupes.

El juego le gustaba, aunque ya empezaba a cansarse de vivir en ayunas y tendida en una hamaca. La memoria de las frutas le hacía agua la boca.

Una tarde, el hombre llegó corriendo a través de la floresta. Daba saltos de euforia y gritaba:

-¡Lo encontré! ¡Lo encontré!

Acababa de ver al mono curando a la mona en la copa de un árbol.

-Es así- dijo el hombre, aproximándose a la mujer.

Cuando terminó el largo abrazo, un aroma espeso, de flores y frutas, invadió el aire. De los cuerpos, que yacían juntos, se desprendían vapores y fulgores jamás vistos, y era tanta su hermosura que se morían de vergüenza los soles y los dioses.

Galeano Eduardo (1991) *Memorias del fuego I. Los nacimientos*, México, Siglo XXI, p 16.



Agustina dice que en el texto dice “¿Te han cortado?” y que eso quiere decir que el hombre cree que a ella le cortaron el pene. Yo repongo que también se puede referir al nacimiento de la vagina, ya que estos mitos hablan del origen de las cosas.

Para esto yo iba leyendo y fragmentando la lectura. El primer emergente de género, para mi sorpresa no ocurrió cuando el hombre acariciaba a la mujer colocándole pomadas sino cuando llegué al episodio de los monos. Ahí, el Bomba gritó “le está pasando valores”. Término que me asombró pues nunca lo había escuchado en referencia al coito. En este momento creí necesario comenzar a copiar en el pizarrón términos que aparezcan respecto a la escena de los monos.

Cucho, inmediatamente dijo que eso era “pornografía”, le pregunté por qué y no me respondió. Inmediatamente intervino Anto diciendo que eso era “la reproducción” a lo que repuse que en el texto no se habla de tener hijxs, entonces Joni dijo que se puede hacerlo por satisfacción y placer.

Estos diálogos se producían en medio de un murmullo de fondo principalmente generado por alumnos varones que hacían chistes. Creo que, el hecho de escribir sus asociaciones en el pizarrón se vivió como una transgresión por el “cambio de uso” del soporte, es un recurso que suelo implementar para ver las tensiones que provoca. Otro detalle que observé es que algunas chicas hablaban en secreto pero cuando yo me acercaba me decían algo relativo a las palabras del pizarrón, mientras que los varones se reían y se callaban cuando yo me acercaba.

En algún momento, las chicas que susurraban dijeron que ellas puteaban igual que los varones, que decían “chupame la concha” cuando las molestaban. Y que habían estado hablando de cómo llaman a la vagina. De allí, comencé a anotar los términos que me dictaban: “Vagina”, “Clítoris”. La interrupción de los varones, nuevamente se impuso, Joni agregó “Tajo” y “Cajeta” y el Bomba cerró con “Fatay”, otro neologismo para mí.

Para contrarrestar estas interrupciones, escribí “Pene” en el otro extremo del pizarrón. Una vez más los varones tomaron la palabra aportando términos como “Choto”, “Verga”, “Pija”, “Morcilla”, “Salchicha”, “Chori”. Anto fue la primera en sumar “Pito”, sin embargo, un segundo incidente se iba a producir cuando Agustina aportó el término “Maní”. Esta palabra pareció interpelar a Joni a tal punto que se levantó y apretándose los genitales con una mano comenzó a decir que él “no tenía ningún maní”. La sorpresa me invadió a pesar que los conozco hace tiempo al alumno. Reaccioné acercándome a él y diciéndole que nadie lo había nombrado, que no tenía por qué violentarse. Él continuó diciendo que “él la tenía grande”, hasta que lo fui calmando.

Para cerrar esta primera hora les pregunté si ellxs siempre hablaban así. Me contestaron que con otrxsprofesorxs no, que con las madres tampoco. Catalina, que se había mantenido callada me dijo que ella hablaba con el novio, Gari, de 5° de esa manera. Otras alumnas dijeron que cuando se pelean con la madre la putean. Joni, ex militante del MTD del barrio, y con una verba asamblearia, dijo que él sabe cuando usar un lenguaje y cuando no. Por ejemplo, cuando él “baja” a algunos lugares pesados usa otro lenguaje, más tumbero. Estos diálogos son comunes en esta escuela, es interesante ver la conciencia de muchos alumnos de los niveles de registro oral.



(...)

Luego del recreo les dicté la siguiente consigna: *Elijan una de las siguientes palabras y elaboren una constelación. Para ello asocien la palabra seleccionada utilizando los siguientes mecanismos: connotación, denotación, rima, familia de palabras, etc. Las palabras son: pierna, cabeza, llaga, pomada, boca, cura, vapor.*

La elección de las palabras, como se ve, proviene de términos del texto. Cuando me preguntaron que era una constelación fui trabajando la palabra “pierna” con ellos en el pizarrón (ver foto 1).

A continuación transcribo algunas constelaciones:

Pomada: empomar, empeorada, aguada, vacunada, resacada, anestesiada, jalada, empastillada. (Ivan)

Llaga: lloga, llega, ampolla, estómago, maga, saga, bombilla, maquilla, barilla, dolor, molestia. (El bomba)

Boca: lengua, labios, dientes, encías, vaca, flaca, mosca, bostero, hinchada. (Leo)

No resultó tan fácil este trabajo, es la primera vez que lo experimento y pensé que iban a asociar términos de una manera más fluida. Igualmente es un trabajo inconcluso que tenemos que seguir revisando la semana próxima”.

Un punto de partida para analizar este registro es detenerse a mirar cómo lxs jóvenes estudiantes se vinculan con el texto literario a partir de los intercambios lingüísticos que ponen en foco significados culturales y sociales en torno al cuerpo, específicamente sus modos de hablar acerca de la genitalidad femenina y masculina a partir del uso de un vocabulario metafórico que daría cuenta, en principio, de una semiótica heteronormativa y androcéntrica y que, a su vez, muestra cómo estxs jóvenes “hacen género” (Molina, 2013), es decir, cómo establecen relaciones de poder, sentidos, saberes, valores en torno a las sexualidades en el aula y su vínculo con la apropiación de la literatura. En este sentido, el lenguaje para nombrar el cuerpo femenino, específicamente la vagina, que en el texto literario se nombra como “llaga”, va a ser resignificado y reapropiado a partir del uso de la metáfora como recurso retórico que construye o asigna otros sentidos, o sentidos connotativos, a la anatomía femenina del personaje del mito. Así Leo parte del término “concha”, Joni hace referencia al “tajo” en el sentido de una herida que hay que curar, algo distinto que da cuenta de una ausencia –el fallo-, y de a poco van apareciendo otros términos como “cajeta” o “fatay”, en este último caso un neologismo propio de la semiótica de este grupo de jóvenes. Las metáforas utilizadas por los varones del grupo muestran un uso del lenguaje figurado que da cuenta de cómo no se proponen meramente sustituir el término “llaga” del texto de Galeano sino modificar semánticamente el término dado. Es decir, cuando lxs estudiantes varones van proponiendo distintos términos para denominar la vagina, están adhiriendo sentidos nuevos que muestran una mirada androcéntrica del cuerpo femenino donde esa parte de la anatomía femenina se vincula con representaciones acerca de las mujeres y su corporalidad en tanto reducción particularizante, segmentación de la parte por el todo. Asimismo, esta



mirada sobre el cuerpo femenino que está en el texto literario en el término “llaga” y que los estudiantes varones enuncian a partir de los términos que van proponiendo, da cuenta no solo de la marcación sexual en tanto presencia de ciertos rasgos corporales biológicos, binarios, que establecen que un individuo sea macho o hembra, varón o mujer sino que estos rasgos físicos responderían a un orden natural, a algo dado. Como señala Geneviève Morel –citada por Mara Lesbgueris (2014)-:

(...) la diferencia entre los sexos sugiere una opción conceptual básica: lo idéntico y lo diferente. A partir de allí se construyen grillas de clasificación de lo masculino y lo femenino, fundadas en oposiciones significantes (...) que siempre se orientan, a causa de la “valencia diferencial de los sexos” de acuerdo con un vector (más/menos) que funda la desigualdad ideológica y social entre los sexos” (Lesbegueris, 2014:49).

Es decir, cuando Joni señala que el hombre del relato piensa que es una herida y elige el término “tajo” para referirse a la vagina está hablando desde la perspectiva de la lógica masculina dominante que responde a, como diría Bourdieu, “la fuerza del orden masculino” (2000:22); es decir, la visión androcéntrica se impone como algo dado, neutral que no es necesario legitimarla ya que “el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya” (Ibídem). Esto se observa, por ejemplo, en el comentario de Agustina acerca de que le falta el falo y en las intervenciones de las alumnas que para referirse a la genitalidad femenina remiten a términos como “vagina” y “clítoris” vinculados con un lenguaje biologicista como así también se refieren a la relación sexual en términos de reproducción. De allí que podemos observar que la representación corporal femenina que poseen las estudiantes es meramente biológica y, por ende, la visión de su propio cuerpo está delimitada por el discurso androcéntrico que las lleva a tener una percepción de sí mismas disminuidas o sometidas al discurso dominante. De algún modo, cuando las alumnas hablan de la genitalidad femenina es como si en ese hablar se distanciaran de su propio cuerpo, se alienaran respecto de su corporalidad o, como señala Judith Butler, ocultaran “el cuerpo como su condición”, actuaran “como si los significados que se transmiten emanaran de una mente sin cuerpo y estuvieran dirigidos a otra mente sin cuerpo (...) [como si ese hablar sobre el cuerpo femenino, sobre su propio cuerpo fuera, también] una forma de hacer el cuerpo, una forma de hacer el cuerpo como descarnado” (Butler, 2006: 244).

Un segundo incidente de la clase aparece cuando Joni, interpelado por el término “maní” propuesto por Agustina y legitimado por la escritura del profesor en el pizarrón, se levanta y se toca los genitales. Podemos interpretar que esta irrupción física que interpeló directamente los cuerpos, incluido el del docente, alteró, en el aula, “los modos somáticos de atención” (Csordas, 2010: 87), es decir, “los modos culturalmente elaborados de prestar atención a, y con, el propio cuerpo, en entornos que incluyen la presencia corporizada de otros” (Ibídem). Este concepto es de utilidad para entender



que cuando intervenimos didácticamente nos encontramos con que nuestro cuerpo no es un fenómeno aislado sino que se halla inmerso en un “compromiso sensorial” respecto al cuerpo del otro (Ibídem). El gesto del alumno en este caso desnaturalizó una hexis corporal escolarizada que espera determinados gestos de alumnas y alumnos. Si Jonigestualizó eróticamente podemos pensar en ciertos permisos escolarmente institucionalizados que tienen los varones simplemente por ser “varones”. Ya desde la escuela primaria podemos pensar junto a Ellen Jordan que la norma escolar se ve afectada por el “discurso del guerrero” internalizado en los varones, esto es, se espera que la mayoría de los chicos sean traviesos, se peleen, se empujen, etc. e interpelen de esta manera la actitud del alumno bueno y adaptado (Jordan, 1995: 385). Y, al contrario, no es esperable que las mismas actitudes provengan de una niña. Estos permisos de los que hablamos no hacen más que subordinar las prácticas genéricas: sería lógico –aunque corregible- que en la escuela el héroe masculino presente mayor transgresión corporal que sus subordinadxs, los débiles y las mujeres.

Hasta acá hemos construido el piso sobre el cual un varón se permite realizar un gesto ¿obsceno? en el marco de una clase de Literatura pero vale la pena preguntarse, por qué lo hizo, por qué necesitó de la gestualidad para responder en ese debate, o dicho de otro modo, por qué no le alcanzó con el lenguaje y la respuesta frontal a Agustina.

Cuando Deborah Tannen analiza la congruencia entre postura y tema entre alumnos y alumnas concluye que “tal vez los hombres no las miren de frente y no mantengan el contacto visual, no desarrollen el tema con tanta extensión como las mujeres y respondan a sus preocupaciones o bien proponiendo un tema de su propio interés, o bien negando o desdeñando el fundamento de la preocupación de las mujeres” (Tannen, 1996: 130). Joni niega efusivamente el término de Agustina, que lo ofende pero el lenguaje a su alcance no basta para refutar tal clasificación y necesita complementar lo verbal con lo corporal o, mejor dicho, el señalamiento al tamaño del pene provoca en él un lenguaje de otro orden. Esto se debe a que “las maneras de señalar intenciones y significados y las maneras de constituir el contexto de comunicación no son universales, sino culturalmente relativas” (Gumperz citado en Tannen, 1996: 130). La semiótica juvenil en esta escuela abunda en corporalidades de ambos géneros: ante las continuas agresiones verbales y físicas de los varones, las chicas han construido sus propios modos de resistencia: la apelación al tamaño del pene es uno entre tantos otros.

La respuesta de Agustina, entonces, atacando la virilidad varonil provocó el efecto narrado, pues de los órganos sexuales puestos en juego en la clase, “solo el pene aparece como un órgano sexual, siendo el ano y la vagina relegados a órganos excretorios y gestadores respectivamente” (Preciado, 2013: 31). Parodiar al órgano privilegiado por excelencia en un contexto marcadamente patriarcal y androcéntrico, exponerlo como un maní, pequeño e inofensivo generó una pausa en las bromas de los varones y dio lugar a la seria intervención de Joni. Y es que esta clasificación operó contrahegemónicamente en esta lucha de representaciones que se debatía en la clase. Agustina contrarrestó la avanzada de la dominancia masculina e inclinó ese vector clasificatorio tan solo con un



término. Este incidente ancla su fuerza en la relación desigual existente entre la clasificación del cuerpo masculino y femenino que aparece en esta escena. Mientras que los términos “cajeta”, “tajo”, “concha” circularon sin conflictividad en los intercambios lingüísticos, solo una palabra pareció irrumpir en la propiedad privada del cuerpo masculino. Pues, evidentemente, asistimos a un escenario donde la desigualdad ideológica entre géneros citada más arriba se traduce en desigualdad representacional sobre los cuerpos, dicho de manera más simple, parecen ser los varones los habilitados para hablar de su propio cuerpo y del cuerpo femenino mientras que las chicas, salvo Agustina, nominaron solo su propio cuerpo y con términos medicalizados. La relación simbólica entre cuerpo y propiedad opera de diferentes maneras entre ambos sexos. Los varones parecen haber naturalizado, en muchos casos mediante la burla, un avance sobre el cuerpo femenino, han tomado la palabra y se sienten con derecho a nominar sus genitales y los genitales del otro sexo de distintas formas pero cuando una nominación irónica cae sobre sus propios territorios se producen contrapuntos dialógicos y gestuales como el analizado aquí. En este sentido el contraataque de Joni se puede interpretar como una forma de mantener el *statu quo* de ese poder representacional instalado en el aula, sobre la verbalización de sus genitales las compañeras no tienen derechos. Es un poder que se construyó entre varones y entre varones debe ser protegido, vigilado.

Un tercer momento de la clase fue la instancia de escritura a partir de la consigna dada que tenía el propósito didáctico de recuperar palabras del texto y que lxs estudiantes las asociaran utilizando distintos procedimientos. En principio la consigna se proponía disparar, nuevamente, el emergente en torno al género ya que se pensó como dispositivo didáctico de género, es decir, un artefacto didáctico que problematizaba a partir de su resolución aspectos vinculados con la mirada sobre las identidades sexuales y el género por parte de lxs estudiantes. Es decir, se propone la consigna como un modo de vincular la escritura y el discurso sexual, el escribir y la aparición de asociaciones vinculadas con términos sexuales. A pesar de que la consigna habilitaba y autorizaba esas asociaciones, la resolución por parte de lxs estudiantes muestra que son pocas las relaciones que hacen con el campo semántico sexual y que lxs estudiantes encuentran dificultades para poner por escrito aquello que espontáneamente surge oralmente. Acaso esto se deba a que la escritura, en tanto tecnología de la palabra, fija los términos en el papel, permite volver sobre ellos y da estatuto de legitimidad. Asimismo, podemos hipotetizar que la dificultad en construir la constelación refiriéndose a vocabulario sexualizado se deba a que, como plantea Foucault (2014), cuando se escribe los pensamientos se graban en letras y de ese modo es como si los mostráramos a otros. Es decir, la escritura pone en evidencia la semiótica de lxs jóvenes, hace que sea legible para otros, que pueda ser leída por otros y, pareciera ser, que desde la representación que lxs jóvenes tienen de la escritura escolar, no sería el territorio habilitado para hablar de temas vinculados con las sexualidades. En la escritura lxs estudiantes, como decíamos en otro lugar (Andino y Sardi, 2012), desterritorializan la sexualidad, dejan afuera o no explicitan tan claramente como en la oralidad las referencias sexuales. Además, ellxsmismxs son conscientes de los marcos evaluativos que recaen sobre sus prácticas escolares, es



evidente que sobre sus escrituras la impronta transaccional con lxs profesorxs opera de una manera más institucionalizada en términos de acreditación que sobre sus intercambios orales. Por otro lado, también podemos hipotetizar que la dificultad en la resolución de esta propuesta de escritura provino de no estar habituados a este tipo de consignas que apelan a la habilidad de lxs estudiantes en establecer relaciones lingüísticas, paradigmáticas y sintagmáticas a partir de un término dado.

Como señalábamos al inicio de este trabajo, la relación con el saber es una relación con otrxs por lo que como hemos visto en el registro analizado resulta productivo observar el modo en que el docente interviene didácticamente en la relación de lxs estudiantes con los saberes lingüísticos y literarios, cómo la mediación docente entra en un terreno podríamos decir subversivo, que busca explorar zonas grises y problemáticas donde lxs estudiantes interpelan y son interpeladxs desde cierta frontera con lo “permitido” o lo transitado habitualmente en las aulas –como escribir los términos que proponen lxs estudiantes en relación a la genitalidad femenina y masculina, por ejemplo- que daría cuenta de una apuesta a una didáctica de la lengua y la literatura queer. Como señala LopesLouro (citada en Morgade, 2012) se trataría de “arriesgar lo impensable, sacudir estabilidades y certezas - procesos, generalmente extraños e incómodos para los currícula, las prácticas y las teorías pedagógicas”. De allí que, entonces, esta didáctica de la lengua y la literatura queer buscaría explorar lo que perturba, irrita, incomoda y da cuenta de las diferencias para poder mirar con otros ojos la relación entre lxs estudiantes consigo mismxs y con lxs otrxs; como así también indagar en el vínculo entre lxs docentes, lxs estudiantes y el conocimiento atravesado por las sexualidades y el género.

Bibliografía

- Andino, Fernando y Sardi, Valeria (2012) “Leer literatura: tensiones en torno a las construcciones de género en ámbitos escolares y en la formación docente”, ponencia presentada en *IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VI Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*, San Juan.
- Butler, Judith (2006) *Deshacer el género*, Barcelona, Paidós.
- Charlot, Bernard (2007) *La relación con el saber*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Csordas, Thomas. “Modos somáticos de atención”. En Citro, Silvia. (Coord.) (2010) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Buenos Aires, Editorial Biblos, pp. 83-104.
- Foucault, Michel (2014) *Obrar mal, decir la verdad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Jordan, Ellen (1995) “La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar”. En: *Gender and education*, vol. 7, n°1, pp. 371-403, Journal Oxford Ltd. Traducción de Enid Álvarez.
- Lesbegueris, Mara (2014) *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*, Buenos Aires, Biblos.
- Molina, Guadalupe. (2013) *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*, Buenos Aires, Miño & Dávila.
- Morgade, Graciela (2012) *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer*, Buenos Aires, Noveduc.



Preciado, Beatríz (2013) *Terror anal. Manifiestos recientes*, Buenos Aires, La isla de la luna.
Tannen, Deborah (1996) *Género y discurso*, Barcelona, Paidós.



Regulaciones de género y sexualidad en los entramados relacionales de jóvenes estudiantes

Paula Bertarelli

Centro de Investigaciones de la Facultad de
Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba/CONICET
paubertarelli@hotmail.com
Córdoba Cap., Córdoba

Palabras clave: Jóvenes, género, sexualidad

En esta ponencia presento resultados de la investigación que estoy desarrollando como tesis doctoral¹. En dicha investigación indago en la trama de sociabilidad de los/as jóvenes en la escuela desde una perspectiva de género, específicamente en las relaciones entre sus actuaciones de género y las tensiones y conflictos que se producen entre ellos/as.

Desde esta investigación entiendo al género, siguiendo a Butler (1990), como una *construcción sostenida por actos*; para esta autora una acción social requiere una *performance* repetida que es a la vez reactuación y reexperimentación de las normas sociales. El género es una norma reguladora, es una forma de poder social que produce el campo inteligible de los sujetos. Esta norma es reproducida a través de su incorporación, a través de los actos que tratan de aproximarse a ella. De esta manera, las normas de género son reproducidas, son invocadas y citadas por prácticas corporales que también tienen la capacidad de alterar normas en su citación (Butler, 2006). Recupero también los aportes de West y Zimmerman para indagar y analizar las actuaciones de género en procesos relacionales cotidianos y situados. Desde esta perspectiva, el género es un logro rutinario, metódico y recurrente, un hacer situado que se produce en la interacción. El género es continuamente producido a la luz de conceptos normativos de hombre y mujer; hacer género significa crear diferencias entre varones y mujeres (West y Zimmerman, 1999). Interpreto, a partir de estas herramientas teóricas, que los/as jóvenes hacen género en sus tramas de sociabilidad y que dichas actuaciones están guiadas por conceptos normativos, en sus actos ellos y ellas citan y *reactúan* normas de género.

Para poder interpretar los *actos de género* de los/as jóvenes, fue necesario indagar en qué sentidos construían estos/as jóvenes en torno al género y la sexualidad, qué normas de género regulaban sus cuerpos y sus relaciones, cuáles se ponían en juego en las regulaciones intrageneracionales de sus

¹ Doctorado en Ciencias Humanas UNCa. Proyecto "Relaciones entre actos de género y conflictos entre jóvenes en las tramas de sociabilidad en la escuela", directora: Marina Tomasini, realizado por Paula Bertarelli con Beca Interna de Finalización de Doctorado. CONICET, directora: Ana María Alderete.



prácticas. Para tal fin, realicé, durante el trabajo de campo que llevé a cabo en 4º año de una escuela pública provincial de la ciudad de Córdoba durante el año 2011, grupos de discusión con los/as jóvenes. Tomé como disparadores de las discusiones frases de ellos/as de entrevistas y de conversaciones informales que mantuvimos durante las instancias de observación. En esta ponencia me centro en algunos análisis de lo producido en dichos grupos de discusión.

PONENCIA

Introducción

En esta ponencia presento algunos análisis realizados, en el marco de mi tesis doctoral, de las regulaciones de género y sexualidad que (re) producen jóvenes estudiantes. En dicha investigación, indago en la trama de sociabilidad de los/as jóvenes en la escuela desde una perspectiva de género, específicamente en las relaciones entre sus actuaciones de género y las tensiones y conflictos que se producen entre ellos/as².

Desde esta investigación entiendo al género, desde la perspectiva de Butler (2001), como una *construcción sostenida por actos*. El género es una norma reguladora, es una forma de poder social que produce el campo inteligible de los sujetos. Esta norma es reproducida a través de su incorporación, a través de los actos que tratan de aproximarse a ella. De esta manera, las normas de género son reproducidas, son invocadas y citadas por prácticas corporales que también tienen la capacidad de alterar normas en su citación (Butler, 2006).

Recupero también los aportes de West y Zimmerman para indagar y analizar las actuaciones de género en procesos relacionales cotidianos y situados. Desde esta perspectiva, el género es un logro rutinario, metódico y recurrente, un hacer situado que se produce en la interacción. El género es continuamente producido a la luz de conceptos normativos de hombre y mujer; hacer género significa crear diferencias entre varones y mujeres (West y Zimmerman, 1999). Interpreto, a partir de estas herramientas teóricas, que los/as jóvenes estudiantes hacen género en sus tramas de sociabilidad y que dichas actuaciones están guiadas por conceptos normativos; considero necesario indagar en los marcos regulatorios escolares y en los propios marcos de regulaciones juveniles, y cómo en estos últimos los y las jóvenes reproducen, recrean y resignifican normas sociales de género.

Si bien mi investigación se centra en el nivel de las prácticas, de las *actuaciones*, del *hacer*, de las *performances*, el interés en indagar los sentidos surge de los siguientes interrogantes: ¿qué normas de género citan los/as jóvenes en sus actos?, ¿qué regulaciones se ponen en juego en sus relaciones? Estas preguntas parten del supuesto de que los/as jóvenes se apropian y transforman los

² Doctorado en Ciencias Humanas UNCa. Proyecto "Relaciones entre actos de género y conflictos entre jóvenes en las tramas de sociabilidad en la escuela", directora: Marina Tomasini, realizado por Paula Bertarelli con Beca Interna de Finalización de Doctorado. CONICET, directora: Ana María Alderete.



objetos simbólicos de nuestra cultura, en un contexto en el que, a partir de ciertas transformaciones sociales, culturales, económicas y legales³, ciertas normas y estereotipos de género se ponen en cuestión. De este modo, para poder interpretar las actuaciones que despliegan los y las jóvenes en sus relaciones, considero necesario indagar, utilizando como herramienta metodológica grupos de discusión, en los sentidos que ellos/as construyen, en la trama de significaciones en las que esos actos cobran legibilidad. Asimismo, los grupos de discusión se constituyeron en una instancia de indagación de sus *actuaciones* de género; en la situación de conversación sobre temáticas ligadas al género y la sexualidad, a partir de sus opiniones y relatos (de lo que dicen en determinadas condiciones de enunciación), ellos/as *hacen género* en interacción con otros/as.

Aspectos metodológicos

El objetivo principal de la investigación que estoy desarrollando es reconstruir los modos de hacer género en la escuela de jóvenes estudiantes con el fin de: (i) analizar su relación con la conflictividad cotidiana en el ámbito de la sociabilidad juvenil en la escuela; (ii) comprender las particularidades del escenario escolar en la producción de actos de género de las y los jóvenes; (iii) reconocer las tensiones entre las regulaciones escolares y las prácticas genéricas y sexuales que construyen las y los estudiantes

Para abordar dicho objetivo, opto por un diseño de investigación cualitativa; este diseño posibilita reconstruir las perspectivas de los actores implicados, observar sus prácticas situadas y acceder a las categorías de clasificación que se ponen en juego en sus relaciones cotidianas. Trabajo con un diseño de estudio de casos porque busco la comprensión profunda del fenómeno en estudio y no la generalización de los resultados a otras unidades empíricas (Neiman y Quaranta, 2007).

Desarrollo el trabajo de campo en una escuela pública de la ciudad de Córdoba. Debido a la heterogeneidad de la población que asiste a dicha institución (los y las estudiantes pertenecen a distintos barrios de la ciudad, proceden de diferentes sectores socio económica y desarrollan diversas prácticas de consumo cultural, entre otros aspectos), la elección de esta escuela posibilita complejizar la temática de las relaciones entre las y los jóvenes y atender a las articulaciones entre género y condiciones sociales, económicas, culturales. Se seleccionaron dos cursos de 4º año (en uno se realizaron actividades de indagación durante el 2011, en el otro se realizaron durante el 2012) porque debido a la elección de especialización del Ciclo Orientado, en este año, se reconfiguran los cursos (en la institución donde desarrollé el trabajo de campo, por lo general, los cursos se constituyen con jóvenes que ingresan de otras escuelas y con jóvenes que provienen de diferentes secciones de tercer año). Este es un momento propicio para observar los procesos y dinámicas relacionales entre los y las jóvenes, la constitución o reconfiguración de grupos, la construcción de códigos relacionales

³ En los últimos años se han sancionado en Argentina las siguientes leyes: Ley de Educación Sexual Integral, N° 26.150 (año 2006). Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, N° 26.485 (año 2009). Ley de Matrimonio Igualitario - modificación Ley Matrimonio Civil- N° 26.618-(año 2010). Ley de Identidad de Género, N° 26.743 (año 2012).



y de criterios de identificación y diferenciación. Para poder explorar la problemática en una gama más amplia de situaciones y condiciones, tomo como muestra dos cursos con características diferentes en cuanto a la especialidad y a las experiencias y trayectorias escolares de los y las jóvenes que asistían a los mismos.

En la estrategia de construcción de datos combino las técnicas de observación participante, entrevistas y grupos de discusión. Finalmente, entendiendo, desde la perspectiva de Canales y Peinado (1994), que el grupo de discusión equivale a una situación discursiva en cuyo procesos el discurso social -conjunto de producciones significantes que operan como reguladoras de lo social-diseminado se reordena para el grupo, llevo a cabo grupos de discusión con el objetivo de conocer los sentidos que los y las jóvenes (re) producen en torno género y sexualidad, conocer qué normas y estereotipos de género y sexualidad operan en las *actuaciones* que los y las jóvenes despliegan en sus relaciones.

Para Canales y Peinado (1994), todo grupo de discusión tiene que combinar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad. Mínimos de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo. Mínimo de heterogeneidad para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla. En este sentido, los grupos se conformaron a partir de dos criterios que se atendieron simultáneamente:

1) Posición relacional. En un principio pretendí realizar grupos de discusión heterogéneos en cuanto a su posición relacional, si bien los/as estudiantes se conocían previamente intenté evitar que pertenecieran a los mismo grupos de amigos/as o compañeros/as (manteniendo solo dos personas de cada grupo, para garantizar cierta homogeneidad). Grupos cuyos miembros, según pudimos reconstruir a partir de las entrevistas y las observaciones, comparten ciertas características similares, y se diferencian de otros grupos, en relación a sus actos de género y a sus modos de relación con el resto de sus compañeros/as. Sin embargo, muchas mujeres manifestaron ciertas resistencias a conformar los grupos de discusión con algunas chicas. Lo cual, sin esperarlo, se constituyó en material de análisis para continuar reconstruyendo las tramas relacionales entre ellas. Fue por esto que la propuesta de constitución de los grupos que realicé, en algunos casos, tuvo que ser modificada en función del pedido de dichas jóvenes.

2) Género. Algunos grupos fueron con estudiantes del mismo género (dos grupos sólo de mujeres, un grupo sólo de varones), otros grupos fueron mixtos.

Se tomaron como disparadores de las discusiones, frases que los y las jóvenes habían dicho en las entrevistas o en conversaciones informales durante las instancias de observación. Para el análisis que presento en esta ponencia, tengo en cuenta sólo las discusiones generadas a partir de tres de estas frases, en cuatro grupos de discusión (dos mixtos, uno de mujeres y otro de varones) realizados cada uno con aproximadamente siete jóvenes:



-Hay un chico de primer año que te dice: “yo soy gay y ¿qué?” Me choca un poco, no estoy acostumbrada, todos mis amigos son normales por así decirlo.

-“Es mas masculino pelear porque una pelea tiene que tener agresividad, la mayoría de las veces los agresivos son lo hombre no las mujeres...”

-“Algunos chicos van de chica en chica, las engañan...se piensan que por eso van a ser más hombres”

“Yo soy gay y ¿qué?”

Cuando presento a primera frase a los y las jóvenes⁴ en los grupos de discusión, la mayoría de ellos/as dice no estar de acuerdo con su contenido y que la compañera que había dicho eso es “una cerrada”⁵, “discriminadora”, muchos cuestionan también la idea de “anormalidad” que la frase contiene, dicen, por ejemplo, “son normales, solo que le gustan otros hombres”; ligan la normalidad/anormalidad a lo que la sociedad propone como parámetro: en la “comunidad de hoy” es “normal”, “ya no es más raro”. Así, cuando alguno/a pone en duda si “le hablaría” a un compañero/a gay o lesbiana⁶ es cuestionado por los/as otros/as, señalan que es “discriminatorio” lo que dice. En un primer momento de la conversación, parece predominar cierto discurso “crítico” e “inclusivo.”

A medida que la discusión continúa, en todos los grupos, algunos/as jóvenes comentan que no comparten “eso”, que no les gusta que una persona “sea gay”, que no están de “acuerdo”, pero que respetan, que no son “discriminadores”, que tienen amigos/as gays, lesbianas y bisexuales. Sin embargo, mencionan que el vínculo de amistad se fragilizaría si un/a joven gay/lesbiana/bisexual “gusta” de alguno/a de ellos/as.

Asimismo, pude reconstruir que entre los/as jóvenes se “respetaría”, “aceptaría” que el/la otro/a sea gay/lesbiana/bisexual mientras no “moleste”, estos/as jóvenes “deben” mantenerse distantes; dicen, por ejemplo, “que tengan cierta distancia”, “está todo bien si no te molestan, si no te incentivan a hacerlo también”, “que lo sean mientras no me molesten...no me caería bien que te digan cosas como si fuesen una mujer, no queda bien, para nosotros que somos heterosexuales, no nos caería bien, por lo menos a mí, no me caería bien que venga un homosexual y me diga que soy lindo, que se yo”. “Molestar”, para ellos/as, implicaría “que te tire onda”, “que te busque”, “que te acose”, “que te

⁴ A lo largo de los grupos de discusión, todos/as los/as jóvenes dieron a entender que eran heterosexuales.

⁵ Las palabras y frases que se encuentran en cursiva y entrecomilladas pertenecen a los/as jóvenes.

⁶ Como menciona Pecheny (2008), denominar a los sujetos de la investigación implica dificultades: personas no heterosexuales, homosexuales, gays, lesbianas, miembros de la diversidad sexual, personas y grupos que no se ajustan a los patrones heteronormativos o heterosexistas, etc. Para este autor, estas dificultades atraviesan la definición acerca de si se trata de categorías, grupos, movimientos, identidades, etc. Con cualquier definición que se adopte se podría correr el riesgo de contribuir a reproducir la opresión, dominación y violencia de la denominación heterónoma, la objetivación y la homogenización. Pecheny (2008) propone resolver éticamente este problema usando definiciones siempre en su contexto: dependiendo de la discusión en juego, de las y los interlocutores/as, de la claridad con la que pretendemos comunicarnos. En este trabajo se definió como criterio tomar las categorías utilizadas por los sujetos de la investigación: “gay”, “lesbianas” y “bisexuales”. En menor medida, y sólo en el grupo de varones, utilizan la categoría “homosexual”; la casi nula utilización de esta categoría posiblemente esté ligada a la presencia de la palabra “gay” en la frase que se utilizó como disparador de la discusión.



haga propuestas”, *“que te digan cosas*”. En el discurso de los jóvenes varones sobre todo, no aparecen claros los límites entre *“tirar onda*” y *“acosar*” cuando se trata de acercamientos de jóvenes gay; además, según ellos, si esos acercamientos sucedieran, podrían terminar en situaciones de agresiones físicas, esto dice un estudiante: *“Empieza con onda, termina con acoso, bah... sigue con acoso y termina con un golpe*”; otro joven menciona que, si bien no llegaría los golpes, *“le hablaría mal si fuera necesario*”. Para un joven, particularmente, la posibilidad de relacionarse con un joven gay aparece como algo temido, temor a ser *“contagiado*”. En otra investigación realizada con jóvenes (Jones, 2008) esto se nombra como temor a la *“contaminación*” de la homosexualidad, ya que *“la tendencia del estigma a difundirse desde el individuo estigmatizado hacia sus relaciones más cercanas explica por qué dichas relaciones tienden a evitarse o, en caso de existir, a no perdurar*” (Goffman, 2001:44 citado en Jones, 2008). Estos resultados pueden relacionarse a los de un estudio que se llevó a cabo también en Córdoba (Tomasini y otras, 2014); a partir de la aplicación de una encuesta; se observó que las actitudes de rechazo hacia jóvenes afeminados/ lesbianas/trans llegan a alcanzar el máximo grado ante aquellos modos de relación que impliquen contactos corporales. Asimismo, para el caso de compañeros/as travestis, lesbianas y varones afeminados más de la mitad de las respuestas indicaban que no tendrían problemas para ser sus amigos/as pero sí tendrían problemas para abrazarse, andar en los recreos o juntarse en la escuela; señalando la visibilidad y la exposición del vínculo ante los/as demás como motivo de vergüenza, fueron considerables los porcentajes de respuestas donde el foco del problema es la *mirada social* en la escuela.

Por otro lado, en el discurso de los jóvenes la homosexualidad aparece relacionada a *“lo patológico*”. Mencionan teorías buscando su *“causa*”, la ligan a una enfermedad *“de nacimiento*” o a lo psicológico (un *“trauma*” de la infancia); algunos/as ponen en cuestión dichas *“causas*” ubicándolas en lo biológico (*“algo que tiene que ver con lo hormonal*”).

Asimismo, otra línea de *“explicaciones*” recae sobre *“la personalidad*”, *“el alma*”; tener la del género opuesto a su sexo llevaría a que una persona sea gay o lesbiana. De esta manera, se construye a la bisexualidad como *“una aberración*”, en unos de los grupos de discusión un chico sostiene que *“es blanco o es negro, si naciste hombre con alma de mujer todo bien pero ya no saber si te gustan los hombre o te gustan las dos cosas no existe...no sé por qué motivo te habrás hecho gay o pensarás como mujer, está bien pero ya no saber qué te gusta, o sos hombre o sos mujer, punto...”* Interpretación sobre la homosexualidad construida desde una matriz heterosexual. Para Butler (2001), dicha matriz es un modelo discursivo/epistémico hegemónico de inteligibilidad de género, desde el cual para que las personas se vuelven inteligibles, para que los cuerpos se vuelven coherentes, *“tiene que haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad*” (p38). Desde la lógica que se desprende del fragmento del grupo de discusión citado, si bien el sexo no sería expresado mediante el género (el hombre gay no es masculino, *“tiene alma de mujer*”), parece sostenerse la oposición (masculino-femenino,



masculinidad y feminidad planteada, en la cita, en términos del “*alma*” o la “*personalidad*”) mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad; se es gay porque se tiene “*alma de mujer*”, a un varón “*le gusta*” otro varón porque “*piensa como mujer*”, “*tiene actitudes de mujer*” y si se es mujer atraen sexualmente los varones. Asimismo, sostiene una concepción binaria y esencialista sobre el género; desde la lógica de su relato, es “*el alma*” de mujer lo que define su atracción por los varones. Desde esta concepción, se restaura cierta coherencia que hace inteligible a los cuerpos: se sostienen dos géneros (como dice el joven: “*es blanco o es negro*”, aunque no se correspondan con los sexos) y un deseo: heterosexual; de este modo, lo que aparece como abyecto, como “*una aberración*”, “lo inexplicable”, es la bisexualidad. Además, retomando los aportes de Lopes Louro (1997), interpreto que estas concepciones pueden derivar en homofobia; esta autora, citando a Butler, hace una advertencia sobre lo crucial de mantener una relación no reductiva entre género y sexualidades. Muchas veces la homofobia opera a través de la atribución de un género defectuoso: se llama a los hombres gays femeninos y a las mujeres lesbianas masculinas. La homofobia se puede expresar como una suerte de terror a la pérdida del género, el terror a no ser considerados más como un hombre o una mujer auténticos. Por ello, Butler advierte que es crucial mantener un aparato teórico que considere el modo en el que la sexualidad es regulada a través del policiamiento y la censura de género (Lopes Louro, 1997). Asimismo, para Castañeda (1999:110, citado en Fabi Tron, inédito), “... la lesbofobia no solo es el miedo o rechazo a la relación sexual entre personas del mismo sexo, sino también el miedo o rechazo a la confusión de géneros. Así el problema del lesbianismo en muchas sociedades no es que una mujer tenga relaciones eróticas con otra, sino que una mujer pueda volverse como un hombre.”

Muchos/as comentan que les da “*asco*”, “*impresión*” y les produce “*incomodidad*” que se besen o se “*toquen*”, “*cuando los veo darse un beso me pongo un poco incómoda*”, una joven comentó: “*me choca el contacto físico, el psicológico bueno, pasa desapercibido.*” Otras dicen: “*me parece que hay cosas que tienen que hacerse en privado y no en público*”, “*yo respeto las relaciones, sí, pero cada uno en su casa o en lugares que no sean tan públicos, eso sí.*” Además, consideran que no sería bueno que “*los chiquitos*” vean ese tipo de situaciones. En este punto, aparece cierto rechazo a aquello que se hace visible, a las demostraciones erótico-afectivas que se hacen públicas. Pareciera que para muchos jóvenes la homosexualidad tiene que pasar desapercibida, no tiene que notarse ni “*molestar*”, la sensación de “*asco*” que tantas veces repiten los/as jóvenes me remite a lo percibido como abyecto. Podemos interpretar, siguiendo Butler (2002), que se califica a un cuerpo dentro de la esfera de lo inteligible a partir del proceso de asumir una norma; el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección; la matriz heterosexual excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere de la producción de seres abyectos, aquellos que no son “*sujetos*” forman un exterior constitutivo. En este punto, recupero la noción de *tolerancia cínica* (Alonso y otras, 2009:235), para estas autoras “se tolera, previa confesión, a la lesbiana o gay mientras no se note, mientras no



se exhiba abiertamente; en una suerte de aprobación condicionada a una cierta dirección y a una conducta ejemplar e intachable en todo lo demás...”

Algunos/as jóvenes reconocen contradicciones en su discurso: *“Es contradictorio si te lo ponés a pensar, porque no nos molesta que sean gays, pero si los vemos en la calle, yo me incluyo, a mí también me da un poco de...qué asco!”*. A su vez, otro joven, que estuvo viviendo algunos años en España, sostiene que él ya está acostumbrado a verlos *“que en España es legal la homosexualidad...asique vos los ves agarrado de la mano de un hombre y chapando”*, a lo que una joven agrega *“acá también”*. Interpreto que la “legalidad” otorgada a *“la homosexualidad”* y a su demostración en el espacio público podría estar relacionada a efectos ligados a la Ley de matrimonio homosexual (en España) y a la Ley de matrimonio igualitario (en Argentina), y a los debates que se generaron en torno a las mismas. En este punto, me parece interesante pensar en cómo son interpretadas las leyes, los desplazamientos de sentidos q se producen y en la incidencia que tienen en la producción de significaciones, sobre todo en las nuevas generaciones.

Sin embargo, aparecen otros sentidos. Dos chicas, consideradas *“raras o chapitas”* por sus compañeros/as y de las que tanto ellos/as como los agentes educativos “sospechan”, a partir de diferentes “indicios” como fotos en el facebook o acercamientos considerados “raros” con otras mujeres, que serían bisexuales, sostienen que a ellas no les molesta ninguna expresión erótico-afectiva de jóvenes gays/lesbianas/bisexuales y mencionan que ellos/as tienen *“derechos”*. Podemos pensar que sus trayectorias (han concurrido a *“boliches gays”* y participaron de marchas del orgullo LGBT) y posiblemente su orientación sexual, entre otras cosas, posicionan de otro modo a estas jóvenes en la discusión.

“El winner y la loca”

En el discurso de los/as jóvenes predomina el reconocimiento de normas de género que ligan el sostener, demostrar y ostentar ante sus amigos una sexualidad (heterosexual) intensa (que implica estar con “muchas chicas”) a la masculinidad, mientras que mencionan que dicha práctica es sancionada socialmente para el caso de las mujeres: *“...si un hombre está con tres mujeres es un winner, si una mujer está con tres hombres, es un gato, una loca”*. Asimismo, el varón correría el riesgo de ser considerado *“un boludo”, “un gay”* o *“un maricón”* si sostiene un vínculo afectivo solo con una mujer. Además, *“ser mandado por una mina”, “dejar gobernarse”, “rogarle a una chica”*, son considerados comportamientos “poco masculinos.” Aunque las reconocen como un imperativo social, muchos de ellos/as dicen no estar de acuerdo con que un varón sea *“más hombre”* por desplegar dichas prácticas; para alguno de ellos, son comportamientos de *“nenes”* o por *“inseguridad”*. De igual modo, para las chicas ese tipo de prácticas son valoradas por los varones pero, desde su punto de vista, eso los hace “poco hombres”, los llaman despectivamente *“gatos”*⁷; sin embargo, a pesar de

⁷ Para los y las jóvenes *“hacerse el gato”* implica estar con “muchas chicas”, no comprometerse, tener relaciones libres. *“Hacerse el gato”* supone, en primer lugar, demostrar la heterosexualidad: se hace el gato siempre con mujeres; en segundo



que sostienen que les *“gustan”* los chicos *“románticos”*⁸, asumen que para algunas esos chicos no resultan atractivos, que pueden ser considerados *“gays”* también por las chicas y se les atribuye el calificativo *“feos”*.

En el discurso de algunas/os jóvenes aparecen dos modos contradictorios de construir la feminidad. Por una parte, parecerían ser valores femeninos para *“otras/os”* estar con *“muchos”* chicos, pintase *“mucho”*, *“hacerse las grandes”*, *“usar ropa ajustada”*, *“mostrar la cola”*, *“dejarse tocar”*, *“chaparse”* chicos, *“salir con chicos más grandes”*, *“estar con un montón de hombres”*; actos que, según ellas, no solo serían legítimos para los y las jóvenes, ya que no realizarlos las haría ver como unas *“tontas”*, sino también para *“la sociedad de hoy”*. Sin embargo, para ellas/os el valor femenino imperante es *“respetarse”* y *“hacerse respetar”*, que implicaría no hacer ni dejarse hacer todo lo que se supone que para *“las/os otras/os”* es valorado. Así, asumen que entre los/as jóvenes se valoraría que las chicas tengan *“más experiencia”* pero también que esa experiencia las hace, ante la mirada de los/as otros/as, *“unas putas”*, *“unas gatas”*⁹ y poco *“deseables”* ya que, según ellas, *“a los chicos les gustan las chicas vírgenes”*. Aunque, para algunas, la edad, *“ser aún chicas”*, funcionaría como *“moratoria”*, se pueden sostener variadas y simultáneas relaciones erótico-afectivas hasta llegar a la adultez (hasta los 30 años aproximadamente).

Si bien en la regulación de las relaciones erótico-afectivas predomina la norma heterosexual y, en ese marco, estereotipos y normas tradicionales y hegemónicas de género que ligan la feminidad al *“recato”* y la pasividad erótica y la masculinidad a una sexualidad desenfadada, parece haber cierta coexistencia de regulaciones. De este modo, los chicos correrían el riesgo de ser considerados *“putos o maricones”* sino muestran una sexualidad intensa pero también podrían ser señalados como *“nenes”* si así lo hacen. Asimismo, las chicas se encontrarían en la encrucijada de ser consideradas unas *“putas”* si no son *“recatadas”* y muestran una sexualidad activa o unas *“tontas”* si no la muestran.

“El macho y la brasa”

Los y las jóvenes sostienen que la demostración de la fuerza física también se constituye en un imperativo para los varones, dicen que un varón es considerado *“más hombre”* cuando pelea¹⁰ con otros varones, cuando se pega al *“frente de la gente”*, que con las peleas el varón *“gana amigos”*, *“es mejor que el otro”* y *“busca respeto”*. Para ellos/as es *“algo de la naturaleza del hombre”*, *“son más brutos que las mujeres”*. Comportamiento que sería aprobado no sólo por otros jóvenes varones sino también por las chicas, ellos dicen que *“a las chicas les satisface que sus novios peleen...se piensan*

lugar, la ostentación heterosexual: estar con muchas mujeres y contarlo; y en tercer lugar, el desinterés afectivo por las mujeres: *“no comprometerse”*.

⁸ *“El romántico”* es *“el antiguo”*, *“el bueno”*, el que te *“trae flores y chocolates”*, el que te *“hace una serenata”*.

⁹ También clasificadas como *“fáciles”*, *“resbalosas”*. Mujeres que sostienen relaciones erótico-afectivas con *“muchos”* chicos simultáneamente. Aquellas que *“buscan”* a los *“novios”* de otras, se *“meten”* con los que tienen *“novia”*, *“les gatean”*.

¹⁰ Refieren a situaciones en las que hay un uso de la fuerza física o amenazas de su uso.



que tienen un hombre, un macho”. Por el contrario, “pegarle a una chica...o que una chica le pegue a él”, “perder una pelea” haría a un varón verse “menos hombre”, o como “un maricón.” Sin embargo, algunos/as dicen que el que pelea es “un pelotudo” o que son cosas que hacen “los chiquitos”.

Asimismo, ellos/as mencionan que habría cada vez más peleas entre jóvenes mujeres, para algunos/as más que entre varones, que las mujeres en “la sociedad de ahora” también “buscan pelea”, hasta el punto que, según algunas, serían más agresivas “físicamente” que los varones, para ellas/os este comportamiento en las chicas es “poco femenino” y no es “ético.” Los y las jóvenes hacen referencia a la existencia de mayor conflictividad entre las chicas que entre los chicos: “se fijan más en todo”, “son más sensibles”, “son más detallistas”, pero las situaciones de peleas son atribuidas a las mujeres consideradas por ellos/as “negras”¹¹, “brasas”¹² y “marimachas”. Sin embargo, “hacerse la mala”, que muchas veces aparece como sinónimo de “hacerse la brasa”, entre alguna/os jóvenes podría ser valorado en tanto implica “hacerse respetar”, “que no te pisen.”

En este punto, parece predominar en la producción de normas que regulan las masculinidades el imperativo de mostrarse agresivo y violento. En este sentido, algunos estudios han señalado cómo la violencia tiene un elevado valor simbólico en la adquisición de la identidad masculina, sirviendo, muchas veces, para obtener y sostener posiciones de prestigio (Subirats, 1999; Fainsod, 2006). La hombría depende de la agresividad, de la audacia, del coraje, de enfrentarse a riesgos y de utilizar la violencia como modo de resolver conflictos (Burín, 2000). Sin embargo, dicho mandato parece ponerse en tensión con otro, no ser “chiquito”. De este modo, los varones desplegarían sus actuaciones en el marco de la tensión “no ser maricones” / “no ser chiquitos.” A su vez, algunas chicas no se comportarían “delicadamente” corriendo el riesgo de ser consideradas “poco femeninas” con el fin de demostrar que “no se dejan pisar”, imperativo que también parece circular en sus tramas relacionales.

“El rebelde y la linda”

Por último, ser “rebeldes”, “no hacer caso”, “fumar”, “drogarse” y particularmente no cumplir con las tareas escolares (no ser un “ñoño”) también son percibidos como comportamientos socialmente esperables en los varones. Mientras que reconocen que las mujeres se “ven de otra forma”, “son más responsables”. Esto estaría ligado a la existencia de normas que ligan lo femenino al ser aplicada, a la responsabilidad y a la prolijidad; que construyen lo femenino en relación con el estudio y el cumplimiento de todo lo respectivo a lo escolar, mientras que los varones construirían su masculinidad oponiéndose a lo escolar. Sin embargo, algunos chicos dicen que ahora ellos no

¹¹ Los/las jóvenes adjudican las siguientes características a “los/las negros/as”: escuchan cuarteto, van a los bailes, viven en villas, hablan un cordobés “grotesco”, se visten de una manera determinada, tienen una personalidad agresiva.

¹² Pude reconstruir que para los y las jóvenes el término “brasa” hace referencia a un carbón, a algo negro que quema. A “el/la brasa” le adjudican las mismas características que a “el/la negro/a”. Algunos/as mencionan preferir utilizar el término “brasa” porque “queda menos feo” es “menos discriminatorio” que decir negros.



despliegan dichos comportamientos, que eso lo hacían cuando eran “chicos”, diferenciándose de dichas construcciones de masculinidad.

Asimismo, refieren como imperativos de feminidad “*estar lindas*”, “*maquillarse*” pero no “*todo el tiempo*”, “*ser arreglada*”, no vestirse “*machona*”. No aparecen en su discurso referencias a la regulación de las producciones estéticas de los varones. Esto podría estar relacionado a que, como dice Burin (2000) entre las masculinidades blancas el cuerpo se ha pensado en términos mecanicistas como algo que necesita ser entrenado y disciplinado, pero no como una parte constitutiva de su subjetividad con la cual los hombres pueden establecer otro tipo de conexión. Socialmente se considera un valor de feminidad la preocupación por la belleza y el cuidado de la apariencia física, mientras que, en oposición, los varones deben mostrarse despreocupados al respecto. Asimismo, dichos imperativos podrían estar exacerbados actualmente; siguiendo a Pérez y Piñero (2003), debido a que la cultura de la imagen es omnipresente, es pertinente hablar hoy en día de un creciente proceso de *estetización* de la vida, se generan presiones para que se adopten como naturales los modelos propuestos de estética corporal; así, según estos autores, en una cultura dominada por la imagen, el cuerpo (imagen personal) se está convirtiendo en un elemento para la inclusión/exclusión social.

Las regulaciones de las producciones estéticas llevaría a las chicas a tener que sostener permanentemente un equilibrio entre mostrarse como “mujeres” y ser “rectadas”, pintarse para construir su feminidad, pero no mucho; usar ropa que las haga ver femeninas, no “*machonas*”, pero no usar ropa ajustada o que muestre parte de sus cuerpos ya que hacerlo indicaría que “*no se tienen respeto*” o “*no se tienen autoestima*”.

Vale aclarar que aparecen referencias a la regulación estética de los varones, pero no relacionada a la producción de la belleza sino a no usar vestimenta que los haga “parecer gay” (usar pantalones apretados) y, por ende, susceptibles de que se los provoque a pelear, en tanto se esperaría que por ser “gay”, “*se achiquen*”.

Comentarios finales

Las normas de género tradicionales y la norma heterosexual, son parte constitutiva de las regulaciones juveniles, estas son reproducidas y recreadas en la particularidad que adquiere su entramado de significaciones.

Como venimos viendo, parecería que en las regulaciones de género, la tensión para los varones se juega principalmente en relación a la edad, a “verse maduros”, muchas de los atributos de una masculinidad dominante comienzan a cuestionarse a una determinada edad, en la que llevar a cabo ciertos comportamientos sería visto como cosa de “nenes”. Como dicen Burin (2000), la identidad masculina hegemónica se construye sobre tres pilares: que no es una mujer, que no es un bebe y que no es homosexual. En este sentido, parece haber cierta tensión entre dos características valoradas en esta etapa de crecimiento, sociabilidad y escolarización, mandatos en pugna que



constituyen la identidad masculina hegemónica: no ser mujer ni gay que se demuestra peleando y sosteniendo una sexualidad intensa y no ser un bebe, que, en este caso, parece demostrarse no pareciendo “*chiquito*”: no pelear, no “*gatear*”, no “*revelarse*”. En el caso de las chicas, la tensión se juega en terminos morales; entre sostener una sexualidad (heterosexual) activa, maquillarse, usar ropa al cuerpo (para no parecer “*machona*”), demostrar, si es necesario, que se es capaz de pelar pero, a la vez, “*ser recatada*”, tener un comportamiento “*ético*”. Asimismo, se puede decir que en la construcción de las masculinidades los imperativos percibidos (cuestionados por algunos), aún aquel que se pone en tensión con los otros (no ser un bebe), corresponden al modelo tradicional y hegemónico de masculinidad; mientras que en el proceso de devenir mujeres, habría modelos de feminidad coexistentes, lo cual podría producir una mayor coherción de sus comportamientos, tanto desde las regulaciones juveniles como de las escolares, y derivar en una agudización del control y vigilancia de sus cuerpos. Como hemos analizado en otra oportunidad:

“Desde los estudios culturales, más específicamente en la tradición de los *Girlhood Studies*, autoras como Marnina Gonick, Emma Renold, Jessica Ringrose y Lisa Weems (2009), señalan que para las mujeres jóvenes en las sociedades occidentales contemporáneas la exhibición de cierta clase de conocimiento sexual, así como la iniciativa en este terreno, se ha convertido en normativa en el marco de una *tecnología de la sensualidad* que ha reemplazado a la inocencia y la virtud como productos que son demandados en un *mercado heterosexual*. Desde nuestras observaciones pondríamos en cuestión esta idea del *reemplazo* de unos valores normativos por otros. Acordamos, en cambio, con la idea de una *mascarada post-feminista* según la cual las chicas y las mujeres que viven en sociedades neoliberales enfrentan la presión de conjugar la demostración de cualidades consideradas masculinas (como la intimidación o la iniciativa sexual) con exigencias de una exhibición visual hipersexualizada y de actuar una feminidad tradicional, en línea con el trabajo de Ángela McRobbie (en Mitchell y Reid-Walsh, 2009)” (Tomasini y Bertarelli, 2014:189-190).

Por otro lado, en el discurso de los/as jóvenes, aunque algunos/as puedan posicionarse críticamente ante la norma, aparece el reconocimiento de que ciertos comportamientos se despliegan porque son esperables socialmente según sean mujeres o varones; pero también otros discursos remiten al orden de lo “*natural*”, “*esencial*” (por ejemplo, desde su perspectiva, si bien los varones pelean para ser reconocidos por sus compañeros, también lo hacen porque “*son*” agresivos).

Por último, en las concepciones de estos/as jóvenes sobre las sexualidades disidentes se sostienen prejuicios y actitudes discriminatorias inscriptas en el discurso heteronormativo¹³, más allá de que,

¹³ Alonso y otras (2009) sostienen que Michel Warner denomina “heteronormatividad” a la obsesión por normalizar la sexualidad a través de discursos que posicionan a lo queer como desviado. “El término heteronormatividad empieza a apuntar a la manera en que la producción de lo extraño va estrechamente ligada a la posibilidad de la normalidad. Es decir, la normalidad puede entenderse tan sólo mediante la construcción de su opuesto: lo extraño” (Warner, 1993, citado en Alonso y otras, 2009).



como veíamos en el inicio de las conversaciones en los grupos de discusión, “formalmente la discriminación sea condenada” (Alonso y otras, 2009). En un estudio (Jones, 2008), en el que se reconstruyeron significaciones similares a las aquí trabajadas en torno a la homosexualidad, se entiende que los testimonios de los adolescentes reflejarían una tensión entre la supuesta mayor apertura de su generación con respecto a cuestiones de sexualidad y las sensaciones perturbadoras que originan los homosexuales entre los adolescentes. Asimismo, el autor piensa esta tensión a partir de la idea liberal de tolerancia. La tolerancia es la capacidad cívica y política de las personas de respetar “la libertad del otro, sus maneras de pensar y de vivir, pero ella significa al mismo tiempo admitir la presencia del otro a regañadientes, la necesidad de soportarlo o simplemente dejarlo subsistir” (Pecheny, 2002: 131, citado en Jones, 2008).

Bibliografía

- Alonso, G; Herczeg, G. y Zurbriggen, R. (2009) Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia. En Alejandro Villa (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 213-239). Buenos Aires: noveduc.
- Burin, M. (2000) Construcciones de la subjetividad masculina. En Burin, M. y Meler, I., *Varones: Género y subjetividad masculina* (pp. 123-147). Bs.As: Paidós.
- Butler, J. (2001) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México:Paidós.
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006) *Deshacer el género*. Paidós: Barcelona-Buenos Aires-México.
- Canales, M. y Peinado, A. (1994) Grupo de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 287-316). Madrid: Síntesis.
- fabri tron. *Heterosexualidad Obligatoria: un modelo totalizador de entender la realidad*. Inédito.
- Fainsod, P. (2006) Violencias de género en las escuelas. En Kaplan, C. (dir.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Jones, D. (2008) Estigmatización y discriminación a adolescentes varones homosexuales. En Pecheny, Mario ; Figari, Carlos ; Jones, Daniel (comp), *Todo sexo es político : estudios sobre sexualidad en Argentina*. (pp. 47-71). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lopes Louro, G. (1997) *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2007) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 153-173). 1ª reimp. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Perez, F. y Piñero, J. (2011) *Estética de la afectividad y modalidades de vinculación en el boliche*. En M. Margulis (coord.), *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. (pp.109-124). Buenos Aires: Biblos.



Subirats, M. (1999) Género y escuela. En Carlos Lomas (edición), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. (pp. 19-31). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Tomasini, M. y Bertarelli, P. (2014) Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. En *Quaderns de Psicologia*, Vol. 16, n° 1, pp. 181-199. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1999>

Tomasini, M.; Bertarelli, P.; Beltrán, A.; Ceccoli, P; Córdoba, M., Del Campo, V. (2014) Género y escuela media: un análisis de las violencias en las relaciones entre estudiantes de primer año. Ponencia presentada en V Coloquio Internacional Interdisciplinario. Educación, Sexualidades, Relaciones de género. Mendoza, 11,12 y 13 de junio de 2014.

West C. y Zimmerman D. H. (1999) Haciendo género. En Navarro M y Stimson C. R (Comp). *Sexualidad, género y roles sexuales*. (pp.109-143). Argentina: Fondo de cultura económica.



La producción de intimidaciones públicas. Normatividad sexo genéricas en el espacio universitario.

Rafael Blanco

Instituto de Investigaciones Gino Germani/ CONICET

rblanco@sociales.uba.ar

C.A.B.A.

Palabras clave: estudiantes- universidad- género- sexualidad- normatividad social

Voy a presentar en este trabajo algunas reflexiones de lo que fue mi trabajo de tesis doctoral y, más recientemente, el libro que resultó de aquella investigación y que se denomina *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Me detengo en el análisis de los modos en que las expresiones e identidades de género y sexualidad son reguladas en las instituciones universitarias, y se detiene en un espectro de normas, valoraciones, reglas de interacción, expectativas y modos de inteligibilidad que producen las formas posibles de vivir y expresar allí el género y la sexualidad que producen umbrales diferenciales de *intimidación pública*. “Intimidación pública” no busca sintetizar el significado de cada uno de sus términos en el otro sino enfatizar la tensión que produce el encuentro entre ambos. La contigüidad de estos nombra dimensiones simbólicas mutuamente implicadas, que se orientan a señalar la intrínseca condición comunicativa de la esfera de la intimidad que se despliega más allá del espacio históricamente asignado.

En función del trabajo de indagación y análisis realizado en el marco de dos facultades de la Universidad de Buenos Aires entre 2007 y 2011, esta noción viene a nombrar el modo en que las expresiones e identidades de género y sexualidad son reguladas en la experiencia estudiantil universitaria: no a partir de prácticas de hostigamiento, de reglamentaciones explícitas, de sanciones manifiestas y regulares (como modalidad que ha sido señalada recurrentemente para los niveles educativos inicial, medio y secundario) sino del establecimiento de umbrales diferenciales de expresión.



PONENCIA

Voy a presentar en este trabajo algunas reflexiones de lo que fue mi trabajo de tesis doctoral y, más recientemente, el libro que resultó de aquella investigación y que se denomina *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. El foco en ambos textos es las regulaciones de las expresiones e identidades de género y sexualidad en la vida universitaria a la luz de las transformaciones de los últimos años. En la década comprendida entre el año 2002 con la sanción de la “Ley de Unión Civil” y el 2012 con la “Ley de Identidad de Género” se produjeron en Argentina procesos de transformación de la vida pública debido a la irrupción de colectivos con demandas y reivindicaciones que interrogaron los vínculos entre ciudadanía y sexualidad. Como señala Hiller, a partir de la discusión sobre la ampliación de la institución matrimonial se fue produciendo “una redefinición de los márgenes de publicidad de algunas sexualidades no heterosexuales, alterando (provisoria o permanentemente) sus regímenes de visibilidad” (2011: 11). Desde entonces, fueron surgiendo nuevas formas de reconocimiento estatal y social, pero resta saber aún los alcances de estos procesos en los ámbitos cotidianos. Si bien la investigación educativa se orientó en este período al análisis de los vínculos entre escuela y regulaciones del género y las sexualidades, ¿pueden transpolarse a la universidad, en tanto institución educativa, los análisis desarrollados para otros niveles de la educación?

La vida cotidiana en las universidades argentinas, y especialmente el modo como el paso por estas modula las biografías de numerosos jóvenes en el marco de una época signada por las transformaciones de los órdenes público, privado e íntimo, constituye un terreno de reflexión poco explorado. Sin embargo, atender a este fenómeno permite profundizar en la comprensión de las universidades no solo como instituciones de transmisión de conocimiento sino también como instituciones que intervienen activamente en la producción de subjetividades (Carli, 2012). Con excepción de la universidad, las instituciones educativas han sido un objeto privilegiado de reflexión en torno a las articulaciones entre educación, género y sexualidades, focalizado en el cruce de dos procesos simultáneos: el de escolarización y el de regulación de las expresiones e identidades de género y sexualidad (Lopes Louro, 1997; Epstein y Johnson, 2000; Morgade y Alonso, 2008). Este último refiere al hecho de que el modo en el cual cada persona se identifica y espera ser identificada y que presenta a través de múltiples acciones (los gestos y movimientos corporales, como cruzar las piernas o mover las manos al hablar, maquillarse o no hacerlo, el cuidado del pelo y el peinado, el tono de la voz, la forma de vestirse, entre otras acciones) se realiza dentro de un espectro limitado de representaciones que brinda el orden cultural imperante. Este se caracteriza, como matriz de inteligibilidad, por el binomio varón/mujer para asignación del género y masculino/femenino para su expresión, articulado por el imperativo de coherencia. En la investigación realizada este orden adquiere, a su vez, particularidades según cada facultad: el tipo de saber que allí se produce y



transmite, la historia y la cultura de cada institución y las características de su población operan definiendo sus contornos.

La elección de *Exactas* y Psicología se debe principalmente a dos razones. Por un lado, debido a una pregunta inicial acerca de cuáles eran los vínculos entre el conocimiento impartido en cada una de ellas y las regulaciones sexo genéricas en sus estudiantes. Por otro, un emergente del trabajo de campo: el surgimiento de grupos de diversidad sexual, feministas y de mujeres con características diferentes a otras facultades. Si el saber que dominó la transmisión de conocimiento acerca de la sexualidad en las instituciones educativas se inscribió históricamente en las currículas de las áreas de Ciencias Naturales o las horas de Biología (Felitti y Queirolo, 2009), ¿qué presencia tenían estos saberes entre los y las estudiantes de esta facultad? ¿Tramaban de alguna forma la vida cotidiana? ¿Qué ocurría en Psicología, siendo que la sexualidad constituye una dimensión central del campo *psi* (Gogna, Pecheny y Jones, 2010)? En otras palabras, la elección de ambas facultades se relacionó con una hipótesis inicial que buscaba analizar la dimensión performativa del conocimiento en las prácticas cotidianas. Al mismo tiempo, la elección fue el emergente de una situación de asombro producto de la “apertura a la sorpresa”, como nombra Rockwell (2009) a la posibilidad de producir conocimiento en el trabajo de campo¹⁴ ya que detecté, en relación con otras facultades, dos singularidades allí: por un lado, la emergencia de un grupo de diversidad sexual en *Exactas*; por otro, la problematización respecto del género en una facultad que tematiza fuertemente la sexualidad, como es la de Psicología, que había creado en el ámbito de la política estudiantil dos estructuras: la Secretaría de Políticas de Género, y la Secretaría de la Mujer (en manos de agrupaciones estudiantiles de distinto signo político). El procedimiento de indagación se orientó a la descripción de los vínculos de estos con el entramado más amplio en el que se inscriben y del que adquieren su sentido, siguiendo la pista de Agamben (2003) respecto de las estrechas relaciones entre norma y excepción.

Me interesa acá describir algunas escenas cotidianas en las que se regulan las formas posibles de expresar e identificarse en términos genéricos y sexuados a partir del trabajo de indagación realizado. En primer lugar, es posible mencionar las distintas *formas de visibilidad* de los vínculos afectivos y sexuales que imperan en las facultades.

En *Exactas*, la particularidad del tiempo/espacio compartido en la institución (al menos seis horas diarias de clases, en un mismo *campus* con numerosos espacios de estudio, trabajo y ocio) facilita lo

¹⁴ El trabajo de entrevistas y observación se dividió en dos etapas: una primera aproximación a un conjunto mayor de unidades académicas entre mayo y noviembre de 2008 y, luego, el trabajo de campo propiamente dicho (es decir, la delimitación de coordenadas espacio temporales de indagación), que tuvo lugar entre marzo de 2009 y noviembre de 2011.



que numerosos estudiantes denominan “*la teoría de la endogamia*”¹⁵. Este tópico es reiterado en los relatos: vínculos que se arman durante las horas de estudio y preparación de un trabajo práctico, en las fiestas, en los espacios de militancia o en el foro virtual caracterizan en concordancia con los trazos generales de la sociabilidad (caracterizada por un entrevistado como “*un consorcio*” por la proximidad de los lazos), los vínculos afectivos y sexuales en esta institución. Pero esta visibilidad refiere, implícitamente, a los vínculos heterosexuales y a una de sus formas de producción social. Es sobre este fondo de relaciones habituales que se recortan otras formas de sociabilidad afectiva y sexual: dada por supuesta, la heterosexualidad de la población estudiantil se marca solo en su diferencia. El “*el va-de-suyo heterosexual*”, como denomina Wittig (2006) esa operación habitual por la cual un principio evidente (la heterosexualidad) estructura todas las relaciones humanas, se interrumpe a causa de una marcación específica: como afirma una estudiante, en Biología “*son todas chicas. Hay re-pocos varones y los que hay son gays*”.

En el caso de Psicología, *el estudiante-gay* y *la estudiante* (“*mina*”, “*minita*”, la “*típica alumna*”) son dos figuras arquetípicas que caracterizan en diferentes relatos a la población de la Facultad: los varones homosexuales (que son definidos de diferentes modos: “*gays*”, “*putos*”, “*homosexuales*”) y un tipo de feminidad estigmatizada, identificada por su procedencia geográfica (“*generalmente del interior*”) y socioeconómica (entre clase media y trabajadora, “*tipo oficinista*”, “*que sale de la oficina y viene porque dice ‘sí, ay, estudio Psicología*”), con un carácter particular (“*llora porque no llega para el parcial*”, “*por notas*”) e intereses (“*busca novio acá*”, “*habla de chicos*”, “*del novio o pibe con el que está saliendo*”, “*de ropa*”), se caracteriza, con énfasis, por un rasgo: es “*histérica*”. Los varones homosexuales, por su parte, poseen un margen de visibilidad (e incluso hipervisibilidad) diferente del de las lesbianas, hecho que actualiza tres décadas después el comentario de Rich acerca de las profundas implicancias que asume la intersección entre género y sexualidad: “*A nadie sorprende que se informe que las lesbianas permanecen más ocultas que los homosexuales masculinos*” (1986: 23).

Estas formas de visibilidad van acompañadas de toda una fenomenología presente en la vida cotidiana para clasificar, reconocer, expresar o identificarse que actualizan cada vez las regulaciones sexo genéricas. No sólo en las formas de tipificación entre pares, que traza la distinción entre varones y homosexuales, y marca para la identidad no heterosexual una condición degradada del género varón (“*un 80% de la Facultad son mujeres. Un 20% somos de sexo masculino. De esos, un 10% somos varones y el resto te diría que algo indefinido*”, comenta un estudiante haciendo uso de un comentario recurrente), sino también en las clasificaciones que moviliza la vestimenta y estipulan un

¹⁵ En adelante, aquellos términos y frases entrecorriadas corresponden a expresiones y categorías nativas de estudiantes entrevistados/as en el curso de esta investigación. Por otra parte, se indica aquellos testimonios que ameritan un comentario detenido mediante su ubicación separada en el texto y la utilización de negritas para destacar algún segmento específico.



“grado cero”, un estilo neutro a partir del cual todo corrimiento establece un sello distintivo en términos de género o sexualidad.

Como señaló Barthes, el modo personal de vestirse se encuentra en tensión más o menos conflictiva con la dimensión normativa, con la evaluación pública y anónima acerca de lo que llevamos puesto (2003). Los sentimientos de incomodidad o “presión” (“*Yo uso calzas, botas y una musculosa y me sentía “rara”; he caminado igual por Letras y me sentía una más*”, comenta una estudiante de Física) dan cuenta de hasta qué punto la vestimenta organiza experiencias en torno al género y la sexualidad. Esto sucede ya que sobre los modos de vestir, como aprendizajes diferenciales de la masculinidad y la femineidad, se inscriben las diferencias de género junto a “*las maneras de andar, hablar, comportarse, mirar, sentarse, etcétera*” que vienen a señalar y recordar “*los límites sociales o, lo que viene a ser lo mismo, las clasificaciones sociales (la división masculino/ femenino, por ejemplo), naturalizarlas en forma de divisiones en los cuerpos*” (Bourdieu, 1999: 187).

Esta normatividad se produce también en la circulación de opiniones que –como particularidad– traducen los saberes disciplinares al habla coloquial y, además, vienen a disciplinar la manifestación en el espacio público de determinadas expresiones de género (las referencias a la *psicosis* y la *histeria* en Psicología) o identidades sexuales (las apelaciones al orden natural en *Exactas*). Como expresa un entrevistado de Psicología que se autoidentifica gay:

*“De la militancia de izquierda ni hablemos porque siempre, históricamente, fueron mataputos. A eso sumale el peso que la neutralidad y abstinencia analítica ejerce para que todos seamos bien discretos y no se nos note nada (ni la putez ni ninguna otra cosa), por eso creo que nuestra facu es en ese sentido de las más “aburridas”, más “políticamente correctas” y, por lo tanto de las menos queer”.*¹⁶

Junto a las formas de apropiación del conocimiento transmitido, este testimonio pone en escena otro lugar recurrente en la vida estudiantil fuertemente normativo: la militancia universitaria. Si bien en la última década es posible identificar que las agrupaciones estudiantiles recurren al género y la sexualidad –en detrimento *de* o articulado *con* la clase o la generación– como modalidades de interpelación en las que predomina la imbricación de género como sinónimo de *mujer* y sexualidad en tanto *diversidad sexual*, en menor medida estas han favorecido o propiciado una reflexividad crítica sobre las propias prácticas de militancia (Blanco, 2014a). La voz de una estudiante de Psicología da cuenta de las asimetrías entre varones y mujeres (que refiere también en otras entrevistas a las dificultades de estas para tomar la palabra en una asamblea) y a su vez, de los imperativos de coherencia que se naturalizan en la crítica a la desigualdad entre géneros: “Son casi todas mujeres

¹⁶ En este caso se procedió, debido al “principio de anonimato” que rige en los intercambios en los baños, a partir de una entrevista por correo electrónico.



en la Facultad y los presidentes del Centro siempre son varones” y agrega: “Y si no, son machonas machonas”. Si para Butler, la exigencia de coherencia está presentes no sólo en la producción de la heterosexualidad coherente sino también en la *“de la identidad lesbiana coherente, la identidad gay coherente y, dentro de estos mundos, la ‘marimacho’ coherente, la lesbiana femenina coherente”* (2008: 173), es en esta serie que propongo también incluir a la identidad militante coherente. Esta se configura a partir de una exigencia que implica, para las mujeres, una *hexis* corporal, un manejo de la voz y un sentido de la oportunidad en el uso de la palabra que tiene como límite no transgredir las normas de género que organizan en esta facultad el espacio de la política, asociado a lo público-masculino (Blanco, 2014c).

No obstante, vale decir que las hipervisibilidades nombradas (un “exceso” de visibilidad respecto de la norma) no se traducen en una sociabilidad pública. Por el contrario, estas operan de maneras *subterráneas*, mediante el establecimiento de códigos restringidos de reconocimiento; o bien *invisibles* como en el caso de las mujeres lesbianas, presentes como escrituras en los baños de las facultades, pero invisibles en otros espacios de estas instituciones, o -en el caso de Psicología- de las personas trans como objeto recurrente de discurso.

Frente a esta normatividad que orienta las formas de habitar la institución, los y las estudiantes desarrollan diferentes *gestiones* cotidianas que tienen por efecto desestabilizar o confirmar la normatividad sexo genérica dominante en la institución. Estas se encuentran presentes en el mayor o menor control sobre la vestimenta (sustentado en el principio de discreción, de no marcación) y la corporalidad (los movimientos, la voz, los rasgos), en el manejo de la información personal en las interacciones, entre otras, y que tienen por efecto desestabilizar o confirmar la normatividad sexo genérica dominante en las instituciones. “Desestabilizar” busca señalar una disrupción en el orden de las expectativas, en las reglas de la interacción, que –aunque sea transitoriamente– desnaturaliza las formas de inteligibilidad y reconocimiento de las identidades y expresiones de género y sexualidad en estos espacios.

En parte, las gestiones se dirigen a buscar no hacer público aquello que es conveniente que permanezca a resguardo. En Psicología, una gestión identificada se relaciona con la aspiración a encarnar un género y una sexualidad *neutra*, en la que la neutralidad implica una expresión no *hiperfeminizada* ni tampoco homosexual, gay o lesbiana (Blanco, 2014c). La sexualidad constituye un tópico recurrente en la formación de esta Facultad, pero también es objeto de comentario en la vida cotidiana, en los perfiles sexuados de los estudiantes arquetípicos. Carentes de toda discreción, los perfiles de *la* y *el* estudiante (histérica y homosexual, respectivamente) no nombran a nadie en particular, nadie se reconoce en estas figuras: nadie encarna estas posiciones. Más bien refieren a las polaridades entre las que se sitúa el justo medio, la aspiración a asumir en esta facultad: un lugar



genérica y sexualmente neutro. Entre otras posibilidades, lo neutro –o “*deseo de lo neutro*” como señala Barthes– es el lugar de lo inanimado, del “*no sujeto*” de “*aquello a lo que le es prohibido la subjetividad*” (2004: 252). Lo neutro nombra la paradoja entre una expresión de género (la minita) y una identidad sexual (el estudiante homosexual) que todo el mundo reconoce pero que nadie encarna. Es decir, estos modelos arquetípicos nombran polos de identificación de los cuales es necesario gestionar la biografía para des-marcarse, des-identificarse (Blanco, 2012). En la voz del entrevistado de la sección anterior, esta búsqueda se debería al peso en la formación de la *neutralidad* y *abstinencia* analítica, como actitud que debe desarrollar el/la analista respecto de los valores (religiosos, morales, sociales o cualquier otro “ideal”), de las significaciones de la persona analizada y de las manifestaciones transferenciales en el análisis (Laplanche y Pontalis, 2004). Pero la experiencia estudiantil –diferente al ejercicio de la profesión- aparece como un lugar de expresión de distintos intereses, valores, tomas de postura, de manifestación del afecto y las emociones, que no son mayormente llamados a discreción. Por ello es interesante advertir cómo “neutro” se funde tanto con la heterosexualidad, o bien con una feminidad no marcada, no exagerada, a partir de una apropiación del saber transmitido que legitima esta normatividad.

Tal vez el deseo de lo neutro se deba a la fuerte imbricación entre psicoanálisis y sexualidad (que en sus diferentes variantes constituye la perspectiva dominante en la formación de esta Facultad), imbricación plagada de polémicas en torno a los modos, por caso, de clasificar determinadas identidades y expresiones de género y sexualidad (Sáez, 2004). En otras palabras, la búsqueda de un lugar de enunciación neutro parecería operar como un ideal regulatorio (Butler, 2008) que pauta la sociabilidad en esta Facultad. Así, lo neutro como expectativa se configura en tensión y oposición con aquello que aparece marcado, con aquello que produce una discontinuidad y que las figuras arquetípicas de estudiantes (la minita y el gay) vendrían a recordar o advertir.

Frente a la dificultad de expresión pública, los baños de ambas facultades son lugares de sociabilidad afectiva y sexual (de seducción, encuentro o intercambio de experiencias) principalmente no heterosexual y, además, espacio de consejería sentimental y sexual en los de mujeres. Estos espacios permiten pensar su relaciones y su funciones con otros espacios de las facultades (pasillos, aulas, bares y comedores) o situaciones (como las fiestas o las tomas), a partir de gestiones tácticas directas o mediadas por las escrituras en las paredes. En los baños de varones de ambas facultades es preponderante la cuestión de la *accesibilidad*: escrituras que vienen a mediar en las posibilidades de encuentro de las personas entre sí y que, a diferencia de los baños de mujeres, puede ser indicio del pasaje de lo secreto a lo discreto. Los mensajes median justamente sobre aquello que es objeto de regulación del orden público (Humphreys, 1975), como la posibilidad de encuentro. Pero en el caso de los de mujeres es posible referir a otra gestión de la biografía distinta a la accesibilidad: la visibilidad (Blanco, 2014c). Si “visibilidad” constituye un término caro a los movimientos de la



diversidad sexual, y viene a nombrar en ese marco la búsqueda de valoraciones positivas en torno a las sexualidades estigmatizadas (Bellucci y Rapisardi, 1999), en el espacio de las facultades analizadas parece referir más bien a la necesidad de reconocimiento mutuo, a una búsqueda de acomunar, estar en común y romper el aislamiento, expresado en marcas como *“Levanten las manos les y bi de Psico”*, *“Pónganse un cartelito, me siento la única acá”*, *“¿Dónde están las lesbianas en esta Facultad?”* que ponen en escena la necesidad hacer visible aquello que en el espacio de las facultades permanece secreto: las mujeres lesbianas. Como sostiene Rich (1986), uno de los modos en que la *“heterosexualidad obligatoria”* se impone es haciendo invisible la posibilidad lesbiana. Por ello, accesibilidad y visibilidad señalan el hecho de que si bien las prácticas e identidades no heterosexuales gozan de una menor legitimidad que algunos tipos de vínculos heterosexuales (aquellos entre dos personas de edades similares y no mediadas por jerarquías del tipo docente-estudiante), el género opera fuertemente como un vector de diferenciación, en la medida en que “visibilidad” y “accesibilidad” nombran gestiones diferentes y *desiguales* para mujeres y varones que se asemejan por su lugar subterráneo en el espacio, pero se diferencian en la medida en que la accesibilidad presupone la visibilidad (Blanco, 2014b).

Por último, un comentario sobre la política estudiantil. El trabajo realizado permite identificar la progresiva creación de espacios especializados en las agrupaciones estudiantiles y en las estructuras de los centros de estudiantes que problematizan el género y las identidades sexuales pero interesa detenerse en el proceso de institucionalización motivada por estudiantes que participan de un grupo de diversidad sexual en *Exactas*. Allí, el Centro de Estudiantes y los consejeros que pertenecen al espacio de su conducción han motorizado en el órgano deliberativo de gobierno de la Facultad diferentes iniciativas y demandas de reconocimiento en torno a la sexualidad. Esto implica, como modalidad de intervención, un desplazamiento de la vía normativa al terreno de las regulaciones jurídico-institucionales. De este modo, una voz particular se integra al *decir* institucional, en una facultad en la que la institución constituye una instancia colectiva de identificación. Algunas de estas acciones permiten la difusión al resto de los actores, las marcaciones de límites que señalan la pertinencia de una intervención institucional, el establecimiento de los horizontes que orientan la convivencia en la institución o la tipificación de conductas para cada uno de los actores institucionales, entre otros. Aquí, la posibilidad de procesar institucionalmente una serie de temas y demandas está habilitada por un tipo de experiencia estudiantil donde los espacios formales no constituyen “lo otro” sino instrumentos propios, modificando los márgenes de visibilidad y los *“contornos sexuales”* (Hiller, 2011) de la vida cotidiana en esta institución.

Por ello, y retomando la pregunta inicial, ¿cuál es entonces la especificidad de las regulaciones sexo genéricas en el espacio universitario? Si bien esta normatividad se despliega un espectro heterogéneo de prácticas y discursos referido, su unidad radica en el modo en que opera en el



espacio universitario: a partir del establecimiento de umbrales diferenciales de intimidad pública (Blanco, 2014c). Es de esta forma como las diferentes expresiones e identidades de género y sexualidad son reguladas en la experiencia estudiantil universitaria: no a partir de prácticas de hostigamiento, de reglamentaciones explícitas, de sanciones manifiestas y regulares, sino del establecimiento de umbrales diferenciales de manifestación. La distribución de los marcos de inteligibilidad se desplaza de un “menos a un más”: de las demandas por visibilidad en espacios subterráneos a la ampliación de los márgenes del espacio público o, expresado de un modo que busca poner de manifiesto estas tensiones, a la ampliación de los márgenes de lo que denomino, retomando la formulación de Berlant (1998), intimidad pública. Dicho de otro modo, hay algunas intimidades que pueden ser públicas: no toda manifestación de afecto ni toda afirmación en términos de expresión de género o identidad sexual es replegada al ámbito de la intimidad, sino que, por el contrario, hay algunas que revisten publicidad (las “*parejas que se ven por todos lados*”). Si como señala Arfuch (2013) la idea de intimidad pública se orienta hoy a señalar los borramientos entre sus términos, una lectura de las regulaciones sexo genéricas y de las gestiones de las biografías de los y las estudiantes permite relativizar los alcances de estas transformaciones en la universidad. Por el contrario, en esta institución las reconfiguraciones entre lo público, privado e íntimo parece revestir una temporalidad propia que mantiene rígidas estas diferencias: en otras palabras, una dinámica cultural que señalaría una significativa discontinuidad entre la universidad pública y su no siempre distinguible “afuera”.

Bibliografía

AGAMBEN, Giorgio, (2003) *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*, Valencia, Pre-textos.

ARENDDT, Hannah, (2011) *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.

ARFUCH, Leonor, (2013) *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BLANCO, Rafael, (2014C) *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires, Miño y Dávila

_____ (2014b) “Intimidades públicas. Experiencia estudiantil y normatividad sexo genérica en las instituciones universitarias”, en *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol 8, pp.157-170



_____. (2014a) “Estudiantes, militantes, activistas. Nuevas agendas de las agrupaciones universitarias en torno al género y la diversidad sexual”, en *Perfiles Educativos*, núm. 144, pp. 140-156.

_____ (2012) “Neutralizar o encarnar la vergüenza. Sociabilidad estudiantil y regulaciones sexo genéricas en la Universidad”, en FIGARI, Carlos, JONES Daniel y BARRÓN LÓPEZ, Sara (comp.), *La producción de la sexualidad. Políticas y regulaciones sexuales en Argentina*, Buenos Aires, Biblos.

BARTHES, Roland, (2004) *Lo neutro*, Buenos Aires, Siglo XXI.

~~(2003) *El sistema de la moda*, Buenos Aires, Siglo XXI.~~

BELLUCCI, Mabel y RAPISARDI, Flavio, (1999) “Identidad: diversidad y desigualdad en las luchas políticas del presente”, en BORÓN, Atilio (comp.), *Teoría y filosofía política: la tradición clásica y las nuevas fronteras*, Buenos Aires, EUDEBA.

BENNETT, Jane, (2006. “Rejecting roses: introductory notes on pedagogies and sexualities”, en *Agenda*, núm. 67, pp. 68-79.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas, (2006). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Paidós.

BERLANT, Lauren, (1998) “Intimacy: a Special Issue”, en *Critical Inquiry*, núm 21, pp. 281-288.

BOURDIEU, Pierre, (1999) *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.

BUTLER, Judith, (2008) *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Buenos Aires, Paidós.

CARLI, Sandra, (2012) *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI.

DE CERTEAU, Michel, (1996) *La invención de lo cotidiano I: artes de hacer*, México DF, Universidad Iberoamericana.

EPSTEIN, Debbie, y JOHNSON Richard, (2000) *Sexualidades e institución escolar*, Madrid, Ediciones Morata.



FELITTI, Karina y QUEIROLO, Graciela, (2009) "Historia. Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo", en ELIZALDE, Silvia, FELITTI, Karina y QUEIROLO, Graciela (Coords.), *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*, Buenos Aires, El Zorzal.

GOFFMAN, Erving, (2012) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.

GOGNA, Mónica, PECHENY, Mario y JONES, Daniel, (2010) "Enseñanza sobre género y sexualidad en universidades públicas en la Argentina", en ORTIZ ORTEGA, Adriana y PECHENY, Mario (comps.) *Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica*, Buenos Aires, Teseo.

HILLER, Renata, (2011) *Conyugalidad y ciudadanía: disputas en torno a la regulación estatal de las parejas gay lésbicas en la Argentina contemporánea*, Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

HUMPHREYS, Laud, (1975) *Tearoom trade: a study of homosexual encounters in public places*, London, Duckworth

LAPLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean-Bertrand (2004) *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.

LINDÓN, Alicia, (coord.) (2000) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, México, Anthropos.

LOPES LOURO, Guacira, (1997) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, Petrópolis, Vozes.

MORGADE, Graciela, y ALONSO, Graciela, (comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.

RICH, Adrienne, (1986) "Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana", en *Brujas Boletín Feminista*, año 4, núm. 10 pp. 21-30.

ROCKWELL, Elsie, (2009) *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires, Paidós

SÁEZ, Javier, (2004) *Teoría queer y psicoanálisis*, Madrid, Síntesis.

WITTIG, Monique, (2006) *El pensamiento heterocentrado y otros ensayos*, Madrid, Egales.



Las marcas de género y los desafíos de estudiar en la nocturna

Lic. Analisa Noemí Castillo.
UNCo CURZA.
analysacastillo@gmail.com
Patagones. Buenos Aires.

Mg. Alba B. Eterovich
UNCo CURZA.
alba.eterovich@gmail.com

Mg. Teresa Bedzent,
UNCo.CURZA.
E-mail: tmbedzent@yahoo.com.ar
Viedma. Río Negro

Palabras clave: Jóvenes, Escuela nocturna y Género

El presente escrito surge en el marco del proyecto de investigación '*Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna*'¹ que se enmarca en una línea de investigación iniciada en 1995, centrada en el estudio de distintos aspectos del nivel medio del sistema educativo rionegrino, en las subjetividades de los jóvenes alumnos y el sentido que le confieren a la escuela media nocturna en el contexto actual.

En estas casi dos décadas de investigación hemos analizado las escuelas nocturnas para jóvenes y adultos de la ciudad de Viedma, desde diferentes perspectivas. En la presente investigación nos hemos preguntado por los significados, las experiencias y la participación de los jóvenes que estudian en las nocturnas y, para abordar este tema, hasta el momento hemos realizado entrevistas individuales.

En este trabajo de campo empezamos a escuchar, en los diálogos, las entrevistas, indicios que nos

¹ Proyecto de Investigación Tipo I, N° 04/V078 : '*Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna*, dirigido por Mgtr. María Inés Barilá y co-dirigido por Lic. Viviana Bolleta, en el CURZA-UNCo 2013-2016.



llevaron a construir un nuevo interrogante que gira en torno a la marcas de género en las experiencias de los y las estudiantes y la vinculación entre la responsabilidad que tienen en la escuela, su hogar y su trabajo. Algunas de estos indicios son:

- la principal causa de deserción escolar, mencionada por alumnas y alumnos, es la maternidad. (En ningún caso se menciona la paternidad. Para corroborar esta afirmación en el año 2006, al cerrarse las guarderías que funcionaban en las escuelas secundarias nocturnas para el cuidado de los hijos de los alumnos dejan de concurrir a una escuela 50 alumnas.)
- algunas entrevistadas mencionan haber demorado su inscripción e ingreso a la escuela hasta lograr superar la oposición de sus parejas. (Los docentes mencionan que esta oposición también genera abandono escolar.)
- las actividades domésticas y el cuidado de los hijos aparece como un obstaculizador para realizar actividades escolares en los hogares casi exclusivamente en el caso de las mujeres. En los hombres el trabajo remunerado formal o informal es el que se menciona como obstaculizador.
- la principal motivación para concluir los estudios es el ingreso a un trabajo formal. Alumnas y alumnos señalan diferencias a los empleos que aspiran según el género. Se destacan entre los principales: cajera de supermercado y oficial de policía.
- las preferencias y los gustos por los consumos culturales se evidencian diferencias tradicionales por género, como son la preferencia por mirar una novela o un encuentro deportivo, al abordar medios tradicionales como es la televisión.

Estos elementos fueron construyendo un interrogante por las desigualdades cotidianas y la necesidad de construir un marco teórico que nos permita analizarlas. Se evidencia, entre otros aspectos, que las dificultades para contar con apoyos para cuidar a sus hijos aparecen en sus discursos como situaciones naturalizadas desde las y los estudiantes como también desde las instituciones. Los estereotipos en las representaciones acerca de las responsabilidades que tienen o que debe asumir la población estudiantil de estas escuelas invisibiliza las dificultades de las instituciones para incluirlos. Lo constatado plantea la necesidad de relevar desde la perspectiva de género las barreras simbólicas institucionales hacia la inclusión educativa.

Con la guía de estas reflexiones, nos proponemos compartir en esta ponencia los lineamientos centrales de nuestro marco teórico y un primer nivel de análisis de estos materiales.

PONENCIA

Introducción

Este escrito surge en el marco del proyecto de investigación *‘Significados, experiencias y*



*participación de los jóvenes en la escuela media nocturna*² que se enmarca en una línea de investigación iniciada en 1995, centrada en el estudio de distintos aspectos del nivel medio del sistema educativo rionegrino, en las subjetividades de los jóvenes alumnos y el sentido que le confieren a la escuela media nocturna en el contexto actual.

En estas casi dos décadas de investigación hemos analizado las escuelas nocturnas para jóvenes y adultos de la ciudad de Viedma, desde diferentes perspectivas. En la presente investigación nos interpelamos por los significados, las experiencias y la participación de los jóvenes que estudian en las nocturnas y, para abordar este tema, hasta el momento hemos realizado algunas encuestas y entrevistas individuales.

En este trabajo de campo empezamos a escuchar, en los diálogos, las entrevistas, a leer en las encuestas indicios que nos llevaron a construir un nuevo interrogante que gira en torno a la marcas de género en las experiencias de los y las estudiantes y la vinculación entre la responsabilidad que tienen en la escuela, su hogar y su trabajo.

Entendiendo que la experiencia constituye subjetividades Larrosa (2011) nos dice que tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos (p. 41)

En este sentido, Cristina Corea (2002) señala que es posible hablar de subjetividad sólo en la medida en que se piensa algo del orden de la experiencia, de haber pensado algo de lo real y de las condiciones socioculturales que producen las diversas formas de vida y valores de los jóvenes de estos tiempos, con roles y/o prácticas que se han designado a través de la historia, la cultura, las condiciones sociales, familiares, escolares en torno a ser alumno/a y habitar la escuela nocturna.

Con la guía de estas reflexiones, nos proponemos compartir en esta ponencia los lineamientos centrales de nuestro marco teórico y un primer nivel de análisis de algunas encuestas administradas, centrándonos particularmente en uno de nuestros ejes de análisis que hemos denominado: género y tiempo libre.

Algunas puntuaciones en torno a la categoría de género

En este trabajo se entiende al género como una construcción cultural que, a partir de la diferencia sexual, establece qué características definen a la mujer o al hombre en una sociedad determinada.

² Proyecto de Investigación Tipo I, N° 04/V078: '*Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna*, dirigido por Mgtr. María Inés Barilá y co-dirigido por Lic. Viviana Bolleta, en el CURZA-UNCo 2013-2016.



Para la sociedad patriarcal los diferentes roles sexuales surgen de la división del trabajo, la que a su vez, se basa en la diferencia biológica (Díaz Rodríguez, 2003: 3).

Esta divergencia de roles sexuales marca de una manera diferenciada la participación de la mujer y del hombre en la vida social, incluyendo actitudes, comportamientos y valores que conforman estereotipos de lo que una sociedad dada estima como femenino y masculino (Op.cit: 4).

En este sentido, Joan Scott (1896) señala que el núcleo de la definición de género “(...) *reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido*” (p.23)

Entonces, al hablar de género nos referiremos tanto a *las prácticas* de mujeres como de varones, haciendo hincapié en las representaciones que el mundo social en el que viven ha construido y definido como esperables o deseables para cada uno, y cómo los propios actores aceptan, resisten o negocian con las mismas” (Silva, M. 2011: 13)

Adoptar el enfoque de género como categoría de análisis es un instrumento conceptual que ayuda a leer la realidad educativa, en nuestro caso, desde la perspectiva de los y las jóvenes escolarizados en escuelas nocturnas, identificando las particularidades que se dan en la experiencia escolar de varones y mujeres vinculada a sus situaciones vitales más amplias como las familiares y laborales.

“(...) es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad. O sea, criticar al sexismo, que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad – fuera de los temas que tienen que ver con la reproducción biológica- en los cajones: esto es femenino y eso masculino” (Morgade, 2001: 11).

En este sentido, se indagará desde los roles de género en torno a *los significados y los sentidos de ser alumno/a en la nocturna; el trabajo como construcción de identidad masculina y femenina; el uso del tiempo según el género*: las formas en que los jóvenes lo utilizan, el reparto del trabajo total, tanto remunerado como no remunerado entre mujeres y varones, y el valor económico que tendría el tiempo de trabajo no remunerado.

Expondremos en esta oportunidad una primera aproximación analítica de uno de los sub-ejes de análisis que hemos denominado: *género y tiempo libre*.



¿Qué actividades / prácticas los jóvenes significan como tiempo libre? Análisis preliminar desde la perspectiva de género.

En este apartado nos proponemos compartir una serie de reflexiones surgidas a posteriori del trabajo de campo y que tienen como eje las actividades o prácticas que los/as jóvenes realizan en su tiempo libre, en un intento de inferir las diferencias o semejanzas en las mismas, las significaciones otorgadas al tiempo libre entendiendo que tales particularidades cobraron relevancia según la impronta social, cultural, discursiva que los atraviesa y constituye, no con intenciones de someter a juicios de valores sino como una forma de aproximación a las subjetividades juveniles que asisten a las escuelas nocturnas de nuestra localidad.

La elección por el análisis del tiempo libre surge de la siguiente hipótesis, se advierten diferencias entre las actividades que realizan las alumnas y los alumnos en ese tiempo que denominan libre. Cuestión interesante para pensar, ya que nos posibilita ir aproximándonos a los vínculos que establecen los/as jóvenes con su ser alumnos/as en las nocturnas.

Al indagar en torno a *las cosas que haces más frecuentemente en tu tiempo libre*, este sub-eje nos permitió conocer, no sólo las actividades que enunciaban realizar con más frecuencia, sino cuál era la concepción de tiempo libre de este grupo y reconocer diferencias entre las concepciones de las alumnas y los alumnos.

Las encuestas del uso del tiempo son promovidas por la CEPAL y, este organismo, explica su importancia en estos términos:

Porque nos permite conocer la cantidad de tiempo que los hombres y las mujeres destinan a la realización de distintos tipos de actividades como: el trabajo remunerado, el trabajo doméstico no remunerado, el trabajo comunitario, el tiempo libre y las actividades personales. La participación de hombres y mujeres en el trabajo es distinta, el sistema sexo-género, define una desigual distribución de responsabilidades y actividades según la situación y la posición que tienen tanto hombres como mujeres. En general, la sociedad ha asignado a las mujeres la responsabilidad de las tareas domésticas no remuneradas, lo que limita su participación en el mercado y por lo tanto en la generación de ingresos, afectando su calidad de vida. Las encuestas (...) nos permite conocer la cantidad de esfuerzo que las mujeres destinan al trabajo no remunerado en sus hogares y en la comunidad, el mismo que no es reconocido socialmente como trabajo, invisibilizando su aporte a la economía. Así mismo, nos brinda información para construir indicadores de género útiles para la toma de decisiones que permitan mejorar las políticas públicas con equidad de género para el avance de las mujeres y la eliminación de toda



forma de discriminación³ (pág.4)

En concordancia con lo expuesto, se notan diferencias importantes en las actividades que frecuentan hacer en su tiempo libre las alumnas y los alumnos. Se observa esta invisibilidad que se menciona respecto al trabajo no remunerado en sus hogares y en la comunidad. Reconstruyendo el sentido, a partir de las respuestas obtenidas, parecería que los encuestados distinguen dos tipos de actividades y, por lo tanto, de tiempo: el tiempo de trabajo remunerado y, el resto, sería considerado tiempo libre. Desde esta perspectiva dilemática, se considera tiempo libre cuidar a los hijos, realizar las tareas domésticas y estudiar, entre otras actividades.

Un cuarto de las mujeres jóvenes encuestadas señala el trabajo doméstico no remunerado como una de las 3 cosas que hace más frecuentemente en su tiempo libre. Estas respuestas son:

“cuido hijos, estudio, cosas de mi casa”; “escuela, cuido hijo, estudio”; “cocinar, estar con mis hijas y salir a caminar”; “comparto con mi hija haciendo la tarea de su colegio y jugamos a las cartas”; “estudio, hago los quehaceres de la casa y me ocupo de mi familia”; “limpio, escucho música y cocino”; “tomo mate, limpio y visito padres”; “manualidades, lectura, tareas de hogar”

Un solo hombre joven menciona “ordenar mi casa”, refiere al trabajo doméstico no remunerado en su respuesta junto con escuchar música.

De tal manera que el 25% de las mujeres y el 6% de los varones entrevistados consideran que realizan tareas domésticas y de cuidados familiares en su tiempo libre. Se evidencia cómo esta perspectiva -tan desigual respecto al sexo-género- limita, restringe el tiempo para las actividades personales. Se aprecia que las tareas del hogar recaen en las mujeres.

La consideración del tiempo de estudio en alumnos del nivel medio, como tiempo libre, refuerza esta idea dilemática de tiempo remunerado o tiempo libre. Esta concepción la sostiene el 20% de las mujeres jóvenes y 12% de los varones.

Una de las categorías que se utilizan para analizar el tiempo libre es el de ocio activo y pasivo. En el trabajo de Zazueta y Barojas (1981) explican:

El ocio activo se refiere a las actividades recreativas que implican esfuerzo físico y que se realizan generalmente fuera de la vivienda a través de todo tipo de deportes y de la

³ Brechas de Género en la Distribución del Tiempo/ Freyre Valladolid, Mayela. López Mendoza Edgardo. MIMDES. Lima 2011. Consultado en <http://www.cepal.org>.



participación en diferentes grupos que incluyen grupos religiosos, sindicatos, etc. El ocio pasivo abarca las actividades que no exigen esfuerzo físico y pueden llevarse a cabo dentro o fuera de la vivienda: ver televisión; leer el periódico; escuchar la radio; oír música y asistir a espectáculos” (pág. 121)

El 90% de los varones encuestados mencionan entre las 3 actividades que más frecuentemente realizan en su tiempo libre actividades propias del ocio activo: *fútbol (2); deportes (2); entreno; ir a casa de amigos/ divierto con amigos; arreglar motos; camino con mi perro/paseo/fotografía; toco música (II); reparar tv*, entre otras.

El 55% de las mujeres encuestadas mencionan actividades propias del ocio activo entre las que se encuentran visitar a las familias. La opción más popular en este grupo es salir a caminar o pasear (30%). Se puede analizar, siguiendo el planteo de Gómez Rojas que:

en relación a las implicancias que tiene el género en el uso del tiempo libre, observamos que las diferencias en las frecuencias a favor de los hombres, en lo que respecta a una socialización no endogámica y actividades deportivas, se pueden interpretar a la luz de la persistencia del doble papel con el que carga la mujer en relación al tiempo dedicado al trabajo remunerado y a las tareas domésticas, cuidado de niños y de adultos mayores, extensa bibliografía ha tratado este tema para Argentina (Gómez Rojas, 2009).

En relación al ocio pasivo el consumo de los medios masivos es la actividad preferencial. Señalan en primer lugar la televisión, en segundo la radio y, también mencionan, escuchar música. García Canclini citado por Solazar Cruz (1993) señala

“(...) el papel que juega el ocio pasivo y, principalmente, los medios electrónicos en la permanencia de los individuos en la vivienda, la poca asistencia a los equipamientos culturales, la presencia de una pluralidad de actividades en el uso el tiempo libre y la necesidad de estudios cualitativos” (p.4)

Entenderemos en este trabajo por consumo cultural: *“el conjunto de procesos de apropiación y uso de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica”*, tal como lo conceptualizó García Canclini, (1993:34)⁴. La definición incluye actividades recreativas que se realizan dentro o

⁴Clara Eugenia Solazar Cruz “El uso del tiempo libre y las relaciones asimétricas de género y entre generaciones” Sociológica, año 12, número 33, Mujer y entorno social enero-abril de 1997.



fuera de la vivienda, como son: el conocimiento universitario, las artes que circulan en los museos, las salas de conciertos y los teatros, los programas de televisión y los bienes tradicionales, como las artesanías y las danzas, pero no las actividades deportivas.

Parecería que el uso del tiempo libre no se constituye de forma individual, sino que está constituido por la representación de género que asumen los hombres y las mujeres. Esto es, el uso del tiempo libre se organiza en relación con el lugar que ocupan los individuos en el hogar y con base en las normas y valores que le dan sentido a esta organización social, los cuales pueden subordinarse a las categorías de género y parentesco.

En 1988, Jesusa Izquierdo, Olga del Río y Agustín Rodríguez publican el libro *La desigualdad de las mujeres en el Uso del tiempo*⁵. Ellas distinguen tres grupos de actividades de carácter general: el trabajo doméstico, tiempo invertido en la reproducción; el trabajo remunerado, tiempo invertido en la producción y el tiempo que queda o actividades referidas a la reproducción cultural. Las autoras concluyen que el sexo es la variable más importante en la distribución del uso del tiempo, hasta el punto de que puede afirmarse que es la que determina la realización del trabajo doméstico.

Algunas conclusiones preliminares

Sintetizando lo expuesto, destacamos que en este avance de lo indagado en torno a *los significados y los sentidos de ser alumno/a en la nocturna; el trabajo como construcción de identidad masculina y femenina; el uso del tiempo según el género*: nos permite apreciar que sus formas de pensarse como jóvenes escolarizados en la nocturna conservan ciertos estereotipos de género. Esto es, en los varones la experiencia estudiantil en la escuela nocturna está más vinculada al trabajo que realizan o que buscan, que a las responsabilidades familiares. En las mujeres esta relación se invierte.

Respecto de las formas en que los jóvenes utilizan el tiempo libre se advierte llamativamente que las mujeres incluyen entre las actividades que realizan, en lo que ellas consideran tiempo libre, gran parte de las actividades que al mismo tiempo corresponden a las responsabilidades familiares. Otro aspecto llamativo es que incluyen las tareas escolares y el tiempo destinado al estudio como actividades que realizan en el tiempo libre. La escasa diversidad de actividades afines a la recreación en las mujeres nos advierte de la eficacia de los valores inculcados respecto de la asunción naturalizada de que lo doméstico les corresponde a ellas.

⁵ Mariano Alvaro Page. *Diferencias, en el uso del tiempo, entre varones y mujeres y otros grupos sociales* Instituto de la Mujer Reis 74/96 pp. 291-326 http://www.mujierydeporte.org/documentos/docs/REIS_074_16.pdf



Bibliografía

- Corea, C. (2002) “¿Qué hace la escuela con la tele? La escuela, los jóvenes y la experiencia mediática”. *Conferencia de capacitación docente en la CEAP*, Octubre, Buenos Aires. Disponible <http://www.estudiolwz.com.ar>
- Díaz Rodríguez, A. (2003) “Educación y género”. En *Colección Pedagógica Universitaria*, N° 40, julio- diciembre 2003.
- Larrosa, J. (2011) “Cap. 1. Experiencia y alteridad en educación”, en Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: HomoSapiens. Ediciones
- López Mendoza E. (2011) Brechas de Género en la Distribución del Tiempo/ Freyre Valladolid, Mayela. MIMDES. Lima 2011. Extraído de pág. web: <http://www.cepal.org>.
- Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Relaciones de género y educación*. Esbozo de un programa de acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Page, M. A. (1995) *Diferencias, en el uso del tiempo, entre varones y mujeres y otros grupos sociales* Instituto de la Mujer Reis 74/96 pp. 291-326. Extraído de pág. web: http://www.mujerydeporte.org/documentos/docs/REIS_074_16.pdf
- Scott, J. W. (1986) *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Extraído de pág. Web <http://www.iupuebla.com/>
- Silva, M. (2011) Identidades subalternas: edad, clase, género y consumos culturales. En revista *Última Década* n°35, CIDPA Valparaíso, diciembre 2011, pp. 145-168.
- Solazar Cruz, C.E (1997) El uso del tiempo libre y las relaciones asimétricas de género y entre generaciones. En revista: *Sociológica*, año 12, número 33, Mujer y entorno social. Extraído de pág. web: www.revistasociologica.com.



Análisis sociosemiótico acerca de algunos componentes del imaginario de jóvenes del NEA en relación con la diversidad cultural

RINALDI, Camila

camycronopios22@yahoo.com.ar

WINGEYER, Hugo Roberto

hugowingeeyer@hotmail.com

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste

Resistencia (Chaco)

Palabras Claves: disponibilidad léxica, diversidad cultural, imaginario social

El objetivo de nuestro trabajo es visibilizar las complejas relaciones que se tejen sobre ideas asociadas con la diversidad cultural en general, y la diversidad sexual en particular, como parte del imaginario que cohesionaría a un grupo de jóvenes de Resistencia y de Posadas.

Nos valemos de los resultados de la disponibilidad léxica y una serie de respuestas de una comprensión lectora, elaborada sobre la base de un texto que abordaba el tema del sida. El primero se refiere a un método estadístico utilizado para la identificación del léxico sincrónico de la región NEA de Argentina, basado en pruebas asociativas compuestas por temas entre los que se incluye el de la *Diversidad cultural*. Formamos un corpus total de 1.000 encuestas aplicadas en los años 2011, 2012 y 2103 en Resistencia y Posadas, a informantes de entre 18 y 24 años. Acorde con las posibilidades que ofrece la disponibilidad, consideramos el índice de disponibilidad, que surge de la combinación del orden de aparición y de la frecuencia de cada una de las unidades léxicas; y el índice de cohesión, que mide el grado de coincidencia de las respuestas obtenidas. Estos índices son tenidos en cuenta a la hora de sistematizar la información, se trata de la identificación, acorde con la concurrencia simultánea de vocablos, de dos espacios: el núcleo, más compacto, de los veinte primeros vocablos; y la periferia, que va adquiriendo un carácter más difuso a medida que las unidades se alejan del núcleo. Sobre el segundo material, se trata de 90 jóvenes informantes que plasmaron sus ideas acerca de qué entendían sobre “peste rosa”.



Ahora bien, para el análisis de las unidades semánticas, organizamos nuestro marco teórico-metodológico, sobre la base del concepto de “dispositivo” de Foucault, retomado por Agamben. A este esquema filosófico-teórico, le sumamos aspectos de la Teoría del Discurso Social de Angenot. De este autor, ideas claves como “discurso social”, “ideología” y “hegemonía”, poseen valores referencial-teórico y metodológico. Sobre esta base y desde la perspectiva de Lotman, el universo léxico analizado se configura como una “semiosfera”, cuyo ordenamiento se sostiene en su vigencia y se transmite a partir del mecanismo de la “memoria”. Respecto del concepto de “ideología” aprovecharemos las reflexiones de Voloshinov, a fin de ofrecer una respuesta que se articule con otros campos de conocimientos.

Para concluir, en el conjunto de unidades resultantes de la aplicación del método de la disponibilidad se observan criterios clasificatorios mayoritarios que organizarían la percepción de los jóvenes a partir de pertenencia o preferencia de consumo y circulación de grupos musicales relacionados con la población analizada. Además, la información obtenida de las respuestas sobre sida devela una graduación, con marcada inclinación estigmatizante, de ideas relacionadas con la comunidad LGTTBI: sus preferencias sexuales y la condición asimétrica en comparación con los heterosexuales.

PONENCIA

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de los distintos grupos de personas, los jóvenes se posicionan como uno muy dúctil a los cambios, aunque no menos crítico de los modos y de los contenidos a los que se ven expuestos. A partir de lo que podríamos considerar la construcción de su rol de ciudadanos activos, con posibles injerencias en la conformación de políticas estatales, y dado que articulan acciones entre los diferentes roles que asumen, se vislumbra un cruce de mundos de sentidos y acciones vinculadas con las relaciones sociales que derivan de este proceso en sus discursos. Estas cuestiones nos resultan particularmente interesantes para abordar los estudios acerca del léxico disponible de una población de jóvenes entre 18 y 24 años, de las ciudades de Resistencia (Chaco) y Posadas (Misiones), trabajos que atienden y recaban información de los modos de configurar algunos universos simbólicos desde su perspectiva etaria y regional. Cuando enfatizamos el estado dinámico de ideas que los cohesionan y sedimentan en su identidad grupal, nos orientamos a revisar la perspectiva ideológica a partir de la cual estos jóvenes postulan el análisis de los otros, es decir, de aquellos que no pertenecen a su grupo. Esa idea de otros que son ajenos, queda implícita en los conceptos de diversidad cultural y del fenómeno del sida, que motivan las muestras recolectadas y que evidencian su bagaje léxico sincrónico.



Si asumimos que la posibilidad de mejorar la calidad de las relaciones sociales reside en la apuesta por un cambio cultural, de largo aliento pero trabajo permanente, entonces la aceptación respetuosa y profunda de la diversidad, cultural y sexual, será un paso necesario hacia el mencionado cambio. Asentarnos en la idea de cuán enriquecedor es reconocernos diferentes es un principio que desafía la lógica naturalizada hasta hoy, resabio de un pensamiento moderno que fuerza a homogenizar lo múltiple, a unificar lo diverso. Nuestro trabajo aspira a desnaturalizar estas lógicas, para resignificar estas prácticas que son discursivas y por tanto relacionales.

Siguiendo la idea de Camblong (2011: 10-11) sobre dos categorías activas: “*La **conversación** es una **experiencia** insoslayable en la instauración de las significaciones y del lenguaje, a la inversa, toda **experiencia** deviene **conversación** en el intercambio de significaciones y sentidos*”. Si bien la referencia antes mencionada habla de los procesos de alfabetización escolar de nivel primario, podríamos aplicar las categorías de experiencia y conversación, a procesos de intercambio asimétrico entre instituciones –educativas y sanitarias- y jóvenes: dado que una parte significativa del contenido simbólico de una cultura se transmite y naturaliza a través de los discursos normativos de la escuela y de campañas de salud, entonces será a través de un procedimiento conversacional -que además recupere la experiencia de los involucrados (emisores y receptores del mencionado proceso)- el modo estratégico de modificar las relaciones de poder para propiciar algún cambio cultural respecto a esos contenidos de intercambio. Inclusive y para reforzar esta dimensión relacional y dialógica del proceso de aprendizaje continuo de ciertos modelos sociales que definen a su vez pautas culturales. Por otro lado, Leonor Arfuch (2005: 241-242) establece un cruce, un entramado complejo en el terreno de la intimidad, que deviene a lo público y plantea cómo la narración descubre esa interioridad: “*la voz interior como espacio de discernimiento y de autoafirmación, de una autonomía radical –la verdad se halla en nosotros y en particular en los sentimientos-, espacio apto para cobijar la inquietud de la temporalidad, la angustia de la soledad, la desazón por el rechazo de los contemporáneos*”. En este sentido, parece establecerse con mayor fuerza, un juego permanente entre los unos y los otros, entre quienes forman parte de un grupo y aquellos que no, pero con quienes dialogan y conviven en las actuales sociedades cada vez más globalizadas.

Pensemos ahora en algunos de los interrogantes que podrían conducirnos a cuestionar la forma de pensar sobre los “unos” y los “otros” que implicarían algunos elementos del universo simbólico del mundo joven. Uno de ellos podría ser la identificación de características culturales que aglutinan y distinguen a los diferentes conjuntos étnicos entre sí. Por otro lado aparecen aquellas ideas que derivan de la dicotomía *salud vs enfermedad*, y que incluye metáforas que remiten a los enfermos de sida, con las implicancias de un criterio predominantemente heteronormativo. Preguntarnos sobre esto también es delimitar, describir e intentar comprender dos universos de sentido entramados discursivamente y fijados ideológicamente en los acercamientos a la otredad, a partir de estas



coordinadas epistemológicas, que poseen los jóvenes analizados tomando de base los materiales de los que disponemos.

Este trabajo se vale de los materiales que aporta la disponibilidad léxica, un método que, a través de pruebas asociativas determinadas por centros o temas que incluye el de la Diversidad Cultural, registra el léxico sincrónico cubriendo un número considerable de intereses de los jóvenes del NEA. Las pruebas asociativas consisten en que los hablantes escriban, en un tiempo determinado, todas las palabras, unidades de sentido asociadas con este centro.

El corpus teórico, que utilizamos para la interpretación de estos discursos del léxico sincrónico, se compone de un entramado de autores cuyos conceptos y teorías establecen diálogos que colaboran en el ajuste de las interpretaciones que realizamos, para comprender la aparición de unidades de sentido y las relaciones que se establecen con algunas de las Instituciones sociales más influyentes, en los jóvenes entre 18 y 24 años.

Partimos del concepto de *dispositivo* de Foucault, con las variantes que aporta Agamben (2011). Luego, para el análisis de los discursos, vistos desde la Teoría del Discurso Social de Angenot (2010), sumamos a Lotman (1994), con su concepto de *semiosfera*, que nos facilita un conjunto de criterios para catalogar la relevancia de algunas unidades de sentido que, por su mayor uso como por su frecuencia de aparición, se destacan frente a otras de menor circulación, teniendo en cuenta el acceso desde el imaginario social de este grupo de hablantes. Por último, tomamos también las ideas de Voloshinov (1999) que desde su perspectiva social analiza la existencia y pervivencia de ciertos discursos referidos a elementos culturales comunes.

Todo esto pondría en evidencia algunas razones colectivas que se materializarían como opciones discursivas de los integrantes de un grupo, para pensar a la diversidad cultural y a la enfermedad, así como para construir las ideas acerca de los enfermos y de sus prácticas sexuales, cercanas o distantes de los modelos que ellos sostendrían como “aceptables”.

2. DESARROLLO

2.1. Análisis del corpus

2.1.1. Datos del centro de Diversidad Cultural

Sobre los datos materiales del corpus, del léxico sincrónico de jóvenes del NEA, fueron obtenidos por el método de la disponibilidad léxica, que consiste en la aplicación de 1000 pruebas asociativas en las



que les solicitaban a los encuestados que en 2:30 minutos por centro de interés, entre los que consideramos el de *Diversidad Cultural*, escribieran todo lo que relacionaran libremente con cada tema de interés abordado en cada uno de ellos. Para nosotros, este corpus perfila un imaginario, un universo simbólico, que da cuenta de un estado de reflexión obtenido por esta comunidad, atendiendo el cruce de múltiples elementos, más o menos identificados con la perspectiva ideológica de estos jóvenes, y que contaban con cierta legitimación por parte del resto de la sociedad, y por tanto, pertenecían a lo que puede considerarse como discursos sociales (Angenot 2010). Se filtraron criterios ordenadores que respondían a preferencias de consumos musicales, pertenencia a tribus urbanas y nivel socioeconómico e inclusive se plasmó la percepción de la mirada que otros ajenos podían tener acerca de la identificación con la región de la que forman parte los grupos encuestados.

De esta manera, la clasificación que obtuvimos de las 50 unidades más disponibles, se presenta con la siguiente organización:

1) Unidades que especifican criterios ordenadores del concepto de diversidad cultural (16 unidades)

3. MÚSICA – 4. ESCULTURA – 5. CULTURA – 9. ARTE – 13. ARTESANÍA – 15. COSTUMBRE – 16. IDIOMA – 21. RELIGIÓN – 27. BAILE – 28. TRADICIÓN – 33. TRIBU – 34. PINTURA – 35. CREENCIA – 37. RAZA – 44. TRIBU URBANA – 45. VESTIMENTA

Es llamativo que aparezcan tantas unidades cuya significación aspire a organizar, a darle sentido y explicación, a otras unidades con una referencia más específica (el resto de los ejes excepto el 6). Además, su preeminencia está dada tanto en el núcleo como en la periferia, razón que podría sugerirnos cierta permeabilidad, cierta inquietud aún sin definirse del todo, respecto del acercamiento a la construcción del otro cultural. Recordemos que la sedimentación de sentidos sobre la diversidad cultural se nutre fundamentalmente de la experiencia acumulada o no, con el extranjero (no solo aquel que viene de tierras lejanas, sino de aquellos que practican y conciben el mundo con criterios sociales que brindan identidad y se transmiten a través de las instituciones de cada comunidad).

2) Unidades que indican preferencia por alguna banda musical vinculadas con el nivel socioeconómico (12 unidades)

6. CUMBIERO – 7. WACHITURRO – 8. CHETO – 10. PUNK – 17. VILLERO – 18. CULISUELTA – 23. ROCKERO – 24. METALERO – 26. CARETA – 29. RAPEROS – 32. ROLLINGA – 38. ROLINGA

Se hace evidente que este eje, como el caso del eje que busca organizar el universo de lo que los jóvenes comprenden por diversidad cultural, es un aspecto que denota la postura ideológica de la comunidad de jóvenes. Esto significa que, la pertenencia socioeconómica parece ser un



condicionante de ciertas preferencias en los consumos culturales, indicador simbólico que podría definir al ajeno, aquel individuo que no responde a las pautas que ajustan de forma característica, las conductas de los jóvenes encuestados.

3) Unidades que sugieren pertenencia a tribus urbanas (flogger, emo, etc.) (5 unidades)

1. FLOGGER – 2. EMO – 22. HIPPIE – 42. RASTAFARI – 48. BIKER

Podríamos destacar que las dos primeras unidades de nuestro orden del centro de interés Diversidad Cultural forman parte de este eje. Esto sugeriría la influencia de lo contingente, de lo inmediato y cotidiano, en la circulación de discursos con los que los jóvenes describen su universo de la diversidad. También nos evidencia el carácter en construcción que posee estas unidades que brindan cierta referencialidad para un acercamiento relacional al otro, distinto de uno.

4) Unidades que indican pertenencia a etnia, nación, estado o país. (5 unidades)

11. NEGRO – 14. TOBA – 20. ABORIGEN – 30. INDIO – 41. CHINO

Sobre las interpretaciones devenidas de la aparición de unidades de este eje, aunque poseen una menor cantidad de términos con respecto a los dos primeros ejes, forman parte de las 50 unidades de sentido iniciales (las 20 primeras pertenecientes al núcleo de esta semiosfera simbólica). Las tres unidades del núcleo, dan cuenta de la primacía de la experiencia regional (estas etnias señaladas mencionan a comunidades originarias que integran la sociedad urbana de las provincias abordadas (Chaco y Misiones). Entonces, la materialización en los discursos de la convivencia con el otro, integrante de un grupo humano distinto, es un factor incidente en la comprensión que ellos realizan sobre este tema.

5) Unidades que evidencian pertenencia a determinada religión. (2 unidades)

36. JUDÍO – 46. MORMÓN

6) Unidades que indican características de la región NEA (9 unidades)

12. MURAL – 19. MUSEO – 25. CHAMAMÉ – 31. ESTATUA – 39. LIBRO – 40. POSMODERNIDAD – 43. DISCRIMINACIÓN – 49. TANGO – 50. CHOQUE DE CULTURAS.



Las unidades como “discriminación” o “choque de culturas” pueden señalar actitudes percibidas por los jóvenes frente a la diversidad cultural –¿de los otros o de sí mismos?- Otras como “chamamé”, “tango”, “mural” pueden responder a “modos en los que piensan que los de afuera consideran como propio o característico de nuestra región del país (el NEA).

2.1.2. Datos de las respuestas sobre peste rosa

Ahora bien, sobre las respuestas obtenidas sobre la metáfora de la “peste rosa” de un total de 109 respuestas que hemos organizado según ejes que definimos en función de una mayor cercanía o distancia con respecto a las creencias o criterios asumidos por los hablantes como “propios” y sobre aquellos en los que reconocen un grado de responsabilidad discursiva. Según este cruce de información, pudimos identificar una serie de articulaciones, que mostrarían la dinámica y la tensión, que sostienen los hablantes con su contexto histórico y social. Las combinaciones temáticas en las respuestas, nos obligan a reflexionar sobre la toma de decisión, profundamente ideologizada, que sitúa a nuestros emisores en un lugar de relacionamiento discursivo con el otro, definido desde su condición de enfermo, que sedimentaría y atravesaría la comprensión del resto del universo de sentido asociado con el sida.

INFORMANTES FEMENINAS (Total: 46 informantes)

EJE aspectual N°1: NIVEL NEUTRO - La “peste rosa” como expresión alternativa para mencionar al sida. Nivel descriptivo en las ideas. No se identifican juicios valorativos sobre la enfermedad.

EJE aspectual N°2: NIVEL NEGATIVO INTERNO - La “peste rosa” con valoraciones negativas asumidas por los emisores. Se subdivide en:

a) “Peste rosa” como una enfermedad exclusiva de la comunidad homosexual. Con la idea derivada de que la homosexualidad es una enfermedad.

b) “Peste rosa” como una enfermedad que vuelve “impura” la sangre de los homosexuales. Se compara despectivamente a los heterosexuales (sangre pura, seres humanos comunes y saludables) ≠> de los homosexuales (sangre impura, seres humanos de “otra clase” inferior).

EJE aspectual N°3: NIVEL NEGATIVO EXTERNO - La “peste rosa” con valoraciones negativas depositadas en opiniones de la sociedad en general, o que se sostienen (aún hoy) en el error y la ignorancia, desde aparición de la enfermedad en la década de los 80.



EJE aspectual N°4: NIVEL POSITIVO INTERNO - La “peste rosa” con valoraciones negativas el hablante manifiesta cierto nivel de denuncia, de desacuerdo y protesta ante la postura discriminatoria vinculada con las expresiones peyorativas derivadas.

- 1) Idea de que los homosexuales no son “seres humanos comunes” y “normales” como los heterosexuales.
- 2) Poseen “sangre impura” por transmitir sida. Impurezas de la sangre hace que sea “rosa” (sangre roja = sangre pura).
- 3) El sida es una enfermedad “obtenida” por los homosexuales. “Peste rosa” = como “patología homosexual”. De la asociación entre sida y homosexualidad: deriva que la homosexualidad es una “enfermedad”.
- 4) Son discriminadas por su preferencia sexual –homosexuales y transexuales. (“peste rosa”= “sangre rosa” = “peste roja” = “peste rocosa”: son calificativos, burlones, denigrantes, prejuiciosos, equívocos en relación con la homosexualidad, lo “rosa” vinculado con atributos femeninos).
- 5) Sida es una enfermedad exclusiva y es culpa (por su transmisión y contagio) de los homosexuales.
- 6) Esta clase de referencia es percibida como un problema y un debate que debe darse en la sociedad.
- 7) Se atribuye la atribución discriminatoria entre el término, la enfermedad y la comunidad LGTB, a la sociedad (no es asumida por los hablantes emisores de la opinión). Las hablantes consideran esta relación como “ideología arcaica”, “ilógica”, “antigua creencia”, “ignorancia”, etc.

INFORMANTES MASCULINOS (Total: 44 informantes)

EJE aspectual N°1: NIVEL NEUTRO - La “peste rosa” como expresión alternativa, una metáfora, para mencionar al sida. Nivel descriptivo en las ideas. Se considera la expresión “peste rosa” con un sesgo negativo, despectivo, para nombrar al sida.

EJE aspectual N°2: NIVEL NEGATIVO INTERNO - La “peste rosa” con valoraciones negativas asumidas por los emisores. Se subdivide en:

- a) “Peste rosa” como una enfermedad exclusiva de la comunidad homosexual. Con la idea derivada de que la “homosexualidad” es una enfermedad.



b) “Peste rosa” como una enfermedad que vuelve “impura” la sangre de los homosexuales. Se compara despectivamente a los heterosexuales (sangre pura, seres humanos comunes y saludables) ≠ de los homosexuales (sangre impura, seres humanos de “otra clase” inferior).

EJE aspectual N°3: NIVEL NEGATIVO EXTERNO - La “peste rosa” con valoraciones negativas depositadas en opiniones de la sociedad en general, o que se sostienen (aún hoy) en el error y la ignorancia, desde aparición de la enfermedad en la década de los 80.

EJE aspectual N°4: NIVEL POSITIVO INTERNO - La “peste rosa” con valoraciones negativas el hablante manifiesta cierto nivel de denuncia, de desacuerdo y protesta ante la postura discriminatoria vinculada con las expresiones peyorativas derivadas.

1) “Peste rosa” como coloquialismo de sida, referencia despectiva para nombrar al sida, metáfora o recurso literario, vocablo o término que alberga un núcleo discriminatorio (en referencia a sida).

2) “Peste rosa” = sida, la contraen personas homosexuales, relacionada con la comunidad gay, propagación por relaciones homosexuales, enfermedad que viene únicamente de personas gays, lesbianas, etc. Es una epidemia entre personas de la comunidad homosexual. Pandemia. Lo “rosa” asociado con el color favorito de las mujeres, y atribuido a la comunidad LGTB por su “promiscuidad”. Pseudo enfermedad que la padecen los homosexuales (y que enfatiza la preferencia sexual hacia personas del mismo sexo).

3) Sobre los homosexuales: impureza de su sangre, inferioridad de sangre, sangre sucia, contaminada.

4) Antes todos los homosexuales la tenían, “peste rosa” como referencia a las primeras apariciones del HIV en la comunidad gay-homosexual, vieja idea, concepto arcaico.

5) “Peste rosa” como denominación de la sangre de los homosexuales infectados de sida.

6) “Peste rosa” con uso peyorativo de la comunidad norteamericana hacia la comunidad homosexual, idea xenófoba, discriminatoria.

7) Falsa creencia sobre la propagación del sida en la comunidad homosexual. Atribución a la sociedad (no al hablante) de culpar a los homosexuales por esta enfermedad.



	EJE N°1	EJE N°2	EJE N°2	EJE N°2	EJE N°3	EJE N°4
		a+b	a	b		
EJE N°1	F 9 M 4					
EJE N°2 a+b	F 3 M 5	M 4				
EJE N°2 a	F 11 M 18		F 4 M 3			
EJE N°2 b	F 2 M 2			F 3		
EJE N°3	F 5 M 11	F 2	F 4 M 1		M 1	
EJE N°4	F 2 M 4	F 2	F 5 M 1		F 3	

Podríamos considerar que, a partir de estas respuestas se configuran nuevas territorialidades más dependientes de los integrantes de colectivos humanos y no de espacios físicos/geográficos. Esto influye en los modos discursivos relacionales que asumen los jóvenes con respecto a quienes consideran "el otro". De esta manera, la tensión que se percibe entre ellos y algunas instituciones sociales (sanitarias, escolares/educativas, etc.) se traducen en la disputa por el empoderamiento de la palabra y en enfatizar aquellos aspectos que le otorgarían mayor cohesión e identidad al grupo de jóvenes que abordamos a través de sus discursos. Es decir que, el valor de la diferencia colabora en un sentido para aglutinarlos como una postura ideológica propia que refleja sus intereses y



expectativas. Por otro lado, los despega, los distingue, del resto de los grupos, a quienes miran como ese extraño social con el que conviven de manera cotidiana y que somete a cuestionamientos, superficiales o profundos, de la propia forma de definirse.

2.2. Descripción del dispositivo

A continuación, explicitamos las reflexiones que colaboran con la densificación del objetivo que nos hemos propuesto. Retomamos entonces nuestro interés, que consiste en una descripción exploratoria de las influencias que algunas instituciones sociales ejercen en la sedimentación de sentidos respecto de la *diversidad cultural* y de los *enfermos de sida* (relacionados en sus discursos, a través de un desplazamiento de sentido en lo que comprenden relacionado con la “peste rosa”), en lo que se constituye como el imaginario de los jóvenes de la región NEA, a partir de la dinámica estructural de un *dispositivo de interpretación* de naturaleza semiótica e interdisciplinaria.

Al entramado simbólico propuesto por los datos obtenidos gracias a la disponibilidad léxica, se sumó lo que identificamos como un proceso de metaforización, una estrategia que atribuimos al rol que las instituciones sociales (escuela, estado, policía, sanitaristas, medios masivos y los credos católicos y evangelistas) juegan en esta sedimentación simbólica, en los jóvenes y su modo de relacionarse con estas problemáticas. Entendemos con Fichter que Institución “*es una configuración o combinación de modelos de conducta, compartidos por una pluralidad y enfocada a la satisfacción de algunas necesidades básicas colectivas*” (Fichter, 1974). Si comprendemos además y siguiendo las ideas de este autor, que toda institución social es una organización devenida y sostenida por la estructura de un estado, encargada de implementar, aplicar y sostener un orden social, una cultura, ya que responde a un programa político determinado, entonces el intercambio se establece en un escenario asimétrico: los jóvenes, portadores de sus discursos frente a una red de organizaciones que exceden y no dependen de quienes las integren. Especificamos que la asimetría estaría dada por la mayor estabilidad y circulación de los discursos propios de las instituciones respecto de los de los jóvenes, los dos actores dispuestos en diálogo respecto de la temática sobre diversidad abordada en este trabajo.

Por otro lado cuando discutimos acerca de lo que queda implícito en el universo simbólico de la “peste rosa”, hablamos de *un proceso de traslación de sentidos rectos de las voces, a otro figurado, en virtud de una comparación tácita* (RAE). Sobre la enfermedad y sus abordajes, existen trabajos como los de Sontag (2008) que relacionan algunas de sus referencias con expresiones del campo estratégico-militar, valiéndose del lenguaje de la paranoia política, inclusive de la ciencia ficción, para hacerlas más comprensibles. Esos “recursos didácticos”, en términos de la propia Sontag, se inscriben en un juego de poder entre los integrantes de la sociedad (en nuestro caso, los jóvenes



hablantes) y los mecanismos regulatorios de la *hegemonía cultural*, que se manifiesta como gerenciadora de los intereses, las estéticas e inclusive del modelo de ciudadano propuesto por la clase dominante. Desde la perspectiva de Angenot (2010: 64) diremos que esto es representar un fenómeno como parte de lo que consideraríamos lo real, y que esta operación, desde su génesis, alberga una decisión: la *de ignorar, dejar en la sombra y legitimar este ocultamiento*. Y recordemos que como la función más importante de los discursos sociales, es la *de producir y fijar legitimidades, validaciones, publicidades*, entonces todo esto persigue el único interés de *legitimar prácticas y maneras de ver, y de esta forma, asegurar beneficios simbólicos* (p 65). Mencionemos otro juego de poder, menor, subsidiario del anterior: aquel que se establece entre los jóvenes hablantes y aquellos interlocutores a quienes definen como los otros/distintos, no pertenecientes a los códigos que cohesionan como grupo a estos hablantes. Las implicancias de esta tensión son las que nos mostrarían algunas prácticas discursivas a partir de las cuales, nuestros emisores comprenden la diferencia que los enfrenta con la necesidad de establecer de forma más ajustada, aquellos elementos que los definen. Este proceso colabora con todos los demás que los va construyendo como ciudadanos insertos en roles activos dentro de su comunidad.

En este sentido, Renato Ortiz plantea que debido a “*la dilución de los límites o, lo que es lo mismo, la desterritorialización de las culturas surge con la modernidad.*” (2005: 38) Este movimiento radicaliza el desarraigo de las cosas y de los hombres y colabora con fortalecer los elementos que aglutinan a los grupos y singularizan las costumbres. Ortiz dice que los “*diversos grupos sociales comparten incluso un imaginario colectivo común, compuesto por signos comerciales, imágenes de cine y televisión, posters de artistas, cantantes de música pop, etcétera.*” (p 39) Si consideramos que los grupos de jóvenes son emergentes de una dinámica social que se actualiza en estos signos cohesivos, entonces, el criterio con el que comprendan la diversidad cultural se actualizará respecto de sus propios consumos culturales, diferentes de los de los demás grupos (los “otros”).

Hasta acá, el trabajo con nuestros materiales. Continuemos con nuestro análisis. Si uno de los triunfos, y una de las razones de perdurabilidad de las reglamentaciones de la *hegemonía cultural*, es la naturalización de los discursos, de las ideas, de los modos de representar lo real (y al otro, dentro de ese concepto), entonces, emprendamos el camino inverso: la desnaturalización de los discursos, ideas y modos de representar lo real (dentro de ese todo: la diversidad cultural y sexual). Pero, ante tan vasta tarea, las condiciones de abordaje serán fundamentalmente semióticas e interdisciplinarias. Así fue que, empezamos a buscar afinidades, complementariedades y ajustes entre varios autores: Foucault y Agamben (este último retoma el concepto de Foucault) - *dispositivo*-; Angenot -*discurso social, hegemonía*-; Lotman -*semiosfera y memoria*- y Voloshinov - *aspectos verbales de la conducta, ideología conductual*-.



Sobre la definición de dispositivo, lo que perseguimos es un ordenamiento de las unidades léxicas y construcciones sintagmáticas, referenciadas desde ciertos ejes que las agrupan. Este esquema propone la descripción de un modo de organizar discursos de circulación social, así como los engranajes que articulan influencias, ejercen tensiones y marcan conductas de rechazo o negación de los universos involucrados en el imaginario de los hablantes, sobre esta enfermedad. Pero entendamos que, si se trata de un dispositivo, entonces los niveles de abstracción de los análisis de estos sentidos, que traducen la ideología de los jóvenes en sus discursos, son más complejos e intrincados que la materialización de la misma reflejada en su léxico disponible. Esto podría desalentarnos en la tarea. Pero, en realidad, refuerza nuestras intuiciones que apelan a la identificación de los componentes y se resumen en estos tres puntos siguientes:

1) *Es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos.*

2) *El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.*

3) *Es algo general, un reseau, una “red”, porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que a determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico (Agamben, 2011, p. 250)*

Para ajustar la definición de dispositivo planteada por Agamben, veamos sus tres elementos, para comprobar que estemos frente a una situación en la que podamos aplicarla.

Ya hemos mencionado, el conjunto heterogéneo de elementos lingüísticos y no lingüísticos, esa red que se entrama para dar cabida a la vida de los sujetos en una realidad denominada desde lo social. Nos detendremos en el léxico sincrónico de los jóvenes entre 18 y 24 años de las ciudades de Posadas y Resistencia durante los años 2011, 2012 y 2013. El corpus léxico incorpora gestos, distintivos, lenguaje analógico, que cubre de valor simbólico más vasto, que la simple escritura (elementos que hemos podido captar al momento de la toma de los tests a los jóvenes). Además, debemos atender una serie de factores que contribuyen a su heterogeneidad ideológica: nivel socioeconómico, sexo, nivel de instrucción de los padres y propio, experiencia directa o indirecta con el “otro cultural” y con las enfermedades y sus consecuencias, nivel de identificación con los criterios hegemónicos de circulación, relación con otros integrantes del Estado –policía, agentes de la salud, etc.

La función estratégica está vinculada con el control y ajuste, a criterios –estéticos, éticos, de normalidad- de los grupos dominantes sobre las poblaciones influenciadas. En nuestro caso, creemos que los jóvenes se encuentran en un período en el que debaten criterios personales para



denominar, comprender y relacionarse, con los otros que son factor relevante ya que cuestionan la mismidad en algún punto, e inciden en otros procesos de socialización y de su construcción ciudadana dentro de la comunidad. Por esta razón, los ecos de múltiples voces que anidan en discursos que se filtran de arriba hacia abajo –desde las instituciones legitimadoras hacia los hablantes-, en las noticias de los medios de comunicación, de los establecimientos escolares y de formación profesional, en los espacios de atención sanitaria y de formación vinculados con la medicina, de difusión de información, entre otros. Pero este proceso se transforma en un “ida y vuelta”, cuando los jóvenes se apropian de estos discursos y los naturalizan de forma tal que su circulación es profusa y el acceso fácil, este hecho garantiza su permanencia en el léxico sincrónico de este grupo analizado. Sumado a esto, los acercamientos relacionales que los jóvenes experimentan con la variedad cultural es un elemento más del cotidiano de esta región de Argentina que se suma y colabora con la sedimentación de sentidos simbólicos de la cultura que los configura y transforma.

La red que sostiene lo social es la que brinda el soporte a la circulación de los discursos. Las condiciones constitutivas de esta red son su carácter dinámico y un equilibrio homeostático. Este último expone la tendencia del dispositivo a mantener un orden autorregulado, considerando inclusive la existencia de discursos que responden a perspectivas e intereses de distintos actores, que buscan mayor legitimación a partir de la instalación y difusión en el imaginario de los distintos grupos sociales que interactúan en los actuales Estados-nación.

Retomando esta idea, avanzamos sobre los demás autores. Además de lo que hemos comentado acerca de los materiales trabajados (léxico sincrónico), así como el hecho de formar parte del dispositivo, los conceptos de la teoría del Discurso Social también se relacionan con la idea de *semiosfera* de Lotman. Identificamos un núcleo, integrado por los veinte primeros vocablos más disponibles (por orden de aparición y frecuencia) y una periferia, más difusa. Comprendemos que ese núcleo, por la estabilidad y preferencia de sus unidades, está relacionado estrechamente con la *hegemonía discursiva* (Angenot 2010: 29), que es aquella que condensa *las prácticas significantes que coexisten dentro de una sociedad como un todo orgánico y son cointeligibles*.

De Lotman (1994), consideramos los componentes que hacen de la *semiosfera*, una definición muy operativa y práctica para definir ese universo dentro del cual, los hablantes, realizan la semiosis, la comprensión de las enfermedades, de su dimensión simbólica y de su valor como representación social, desde ciertos parámetros de *normalidad* o a partir de los modelos de pensamiento *más adecuados* asociados con los modelos de ciudadanos promedio, integrantes de esa comunidad. Y de su idea de *memoria* citemos, brevemente, el mecanismo que proporciona una regulación y es condicionante para mantener vigente la discusión de determinados temas *sensibles* o *delicados*, por su carga valorativa o emocional en un escenario social, público.



A partir de este concepto de semiosfera, establecimos los dos universos simbólicos que correspondían a la diversidad, uno poniendo de relieve un acercamiento a lo múltiple cultural y el otro, destacando una mirada que abarcaba lo sexual (asociado con la comprensión de una enfermedad como el sida y de quienes, según nuestros encuestados, serían los enfermos o los expuestos al contagio de esta enfermedad). Sobre la semiosfera de diversidad cultural y sexual, hallamos que en los veinte primeros términos, la mayoría de ellos correspondía a los ejes N°1 (NIVEL NEUTRO - La “peste rosa” como expresión alternativa para mencionar al sida. Nivel descriptivo en las ideas. No se identifican juicios valorativos sobre la enfermedad) y N°2 (NIVEL NEGATIVO INTERNO - La “peste rosa” con valoraciones negativas asumidas por los emisores). Es llamativo que aparezcan tantas unidades cuya significación aspire a organizar, a darle sentido y explicación, a otras unidades con una referencia más específica (todos los ejes excepto el 6). Además, su preeminencia está dada tanto en el núcleo como en la periferia, razón que podría sugerirnos cierta permeabilidad, cierta inquietud aún sin definirse del todo, respecto del acercamiento a la construcción del otro cultural. Recordemos que la sedimentación de sentidos sobre la diversidad cultural se nutre fundamentalmente de la experiencia acumulada o no, con el extranjero (no solo aquel que viene de tierras lejanas, sino de aquellos que practican y conciben el mundo con criterios sociales que brindan identidad y se transmiten a través de las instituciones de cada comunidad).

Ahora, sobre el universo simbólico de “peste rosa” y por desplazamiento metafórico, sobre quiénes son considerados más expuestos a infectarse de sida (discursos que traducen el modo de relacionarse con la diversidad sexual que poseen los jóvenes), existe una diferencia entre las informantes femeninas respecto de los masculinos. Así para las cuarenta y seis mujeres, la mayoría de sus respuestas se encuadraban en los ejes **N°1** (NIVEL NEUTRO - La “peste rosa” como expresión alternativa para mencionar al sida, pero se remiten a un nivel descriptivo en las ideas ya que no se identifican juicios valorativos sobre la enfermedad, aunque se menciona la equiparación de estos términos) y un cruce entre el eje anterior con el eje **N°2 (a)** (NIVEL NEGATIVO INTERNO - La “peste rosa” con valoraciones negativas asumidas por los emisores y dentro de este la subdivisión a) que describe a la “peste rosa” como una enfermedad exclusiva de la comunidad homosexual, con el énfasis de que la “homosexualidad” es una enfermedad). En cambio, para los cuarenta y cuatro informantes masculinos, sus respuestas indicaban un cruce entre los ejes **N°1 y N°2 (a)** (NIVEL NEUTRO - La “peste rosa” como expresión alternativa para mencionar al sida, pero se remiten a un nivel descriptivo en las ideas ya que no se identifican juicios valorativos sobre la enfermedad, aunque se menciona la equiparación de estos términos) y NIVEL NEGATIVO INTERNO - La “peste rosa” con valoraciones negativas asumidas por los emisores y dentro de este la subdivisión a) que describe a la “peste rosa” como una enfermedad exclusiva de la comunidad homosexual, con el énfasis de que la “homosexualidad” es una enfermedad) y otro cruce entre el eje **N°1** con el eje **N°3** (el primero mencionado más arriba, con los aportes que hacen referencia a un NIVEL NEGATIVO EXTERNO –



según el cual la “peste rosa” estaría asociada con valoraciones negativas, asentadas en opiniones de la sociedad en general, o que se sostienen (aún hoy) en el error y la ignorancia, como resabio discursos asociados con lo que se pensaba desde la aparición de la enfermedad en la década de los 80).

Ahora, si nos preguntaran sobre lo que nos provoca, lo que sabemos acerca de la diversidad cultural y sexual, ¿responderíamos desde una posición aséptica y desprovista de emociones? Nuestras aproximaciones estarían cargadas de criterios personales o acercamientos que darían cuenta de aspectos sobre el lugar en el que estamos *parados* frente a esas complejas problemáticas. Por eso, recurrimos a Žižek (2003) y sus reflexiones sobre la *ideología*. En el prefacio de su libro, Ernesto Laclau realiza algunos comentarios, y plantea que: *los límites que la presencia de lo Real impone a toda simbolización afectan también a los discursos teóricos. La contingencia radical que esto introduce se basa en una “incompletud constitutiva” casi pragmática. Desde este punto de vista, el hincapié en lo Real conduce necesariamente a una exploración más a fondo de las **condiciones de posibilidad** de cualquier objetividad* (2003:16).

Esta relación tensa, siempre vulnerada y vulnerable, que el sujeto parece sostener con estos elementos de lo Real, en términos de Žižek, abre posibilidades y efectos sobre ambos modos de comprender la otredad, acudiendo a parte de la metaforización estratégica que vemos que opera sobre la idea de diversidad cultural y sobre esta enfermedad sexual. Estos modos de nombrar a los otros traducen aspectos acerca la mirada de mundo que poseen los jóvenes encuestados. Por ejemplo, circulan discursos en los que se ajustan ciertos criterios que limitan la diversidad cultural, desde un sentido de pertenencia a determinados grupos socioeconómicos.

En el caso de los enfermos de VIH/sida (“peste rosa”), serán juicios estigmatizantes, discriminatorios, sobre sus preferencias sexuales que se desvían de criterios heteronormativos (que parecen alimentarse en *normas* encubiertas, que ajustarían las conductas del grupo según una hegemonía cultural imperante en nuestra sociedad occidental y latinoamericana). Subyace aquí la sugerencia implícita de que son los homosexuales los principales responsables de la expansión de la enfermedad y que además su sangre sería “impura”, “menos roja” y por eso, se distingue un trasfondo discriminatorio, respecto de su preferencia sexual, diferente de la heterosexual sostenida como la conducta que se espera que los ciudadanos asuman, a partir de diferentes mecanismos de las instituciones del estado.

Y para colaborar en darle la materialidad, que acerque los datos del corpus a nuestra herramienta interpretativa, nos basamos en lo que sostiene Voloshinov (1999: 158) en cuanto a que *el contenido del componente verbal de la conducta está determinado en todos sus aspectos fundamentales y esenciales por factores sociales objetivos*. Así, vamos perfilando las relaciones entre estos usos



discursivos de los hablantes, que no son ni arbitrarios ni azarosos, y las instituciones sociales con las que interactúan, con cierta frecuencia, más o menos directamente.

Y, luego, nos sigue mostrando la relación que se teje en el plano social, con y en el sujeto que reflexiona sobre estos puntos de inflexión (el otro que me interpela, la enfermedad y la sexualidad): *Por lo tanto, nada de lo que es verbal en la conducta humana (tanto el habla interior como el habla externa) puede atribuirse, en ninguna circunstancia, al sujeto individual en estado de aislamiento; lo verbal no es propiedad de este sujeto, sino de su **grupo social** (su ambiente social).* (1999: 158)

Y hallamos indicadores para tender los puentes, inclusive con Angenot (2010: 28) y su idea de *ideología*. En sus palabras, *maneras de conocer y de re-presentar lo conocido que no son necesarias ni universales, y que conllevan apuestas sociales, manifiestan intereses sociales y ocupan una posición (dominante o dominada, digamos, aunque la topología a describir sea más compleja) en la economía de los discursos sociales*. De manera muy similar, Voloshinov sostiene que

Una manifestación verbal humana es un constructo ideológico en pequeño. La motivación de la propia conducta es creatividad jurídica y moral en gran escala (...) Los sistemas ideológicos formulados, estables, de las ciencias, las artes, la jurisprudencia, etcétera, han surgido y cristalizado a partir de ese hervidero de elementos ideológicos cuyas grandes oleadas de habla interior y externa absorben a cada uno de nuestros actos y cada una de nuestras percepciones. (1999: 161)

Si nos atraviesan estos múltiples mecanismos, que nos acompañan y nos ofrecen “adaptaciones” al modelo del “buen ciudadano”, desde que nacemos hasta que morimos, en el seno de nuestra comunidad, no será tarea fácil, ni se percibirán en lo inmediato, los resultados más auspiciosos. Lo que sí reforzaremos es la idea de lo que, reglado y difundido por la hegemonía cultural, ni es natural ni es universal y busca, por la imposición, la homogeneización de los modos representar el mundo y los constituyentes de lo Real, retomando a Žižek, de todos sus integrantes. El extrañamiento o la desnaturalización son estrategias posibles que revertirán estos programas de comprensión adquiridos, aceptados y funcionales a estos modelos culturales.

3. CONCLUSIÓN

Creemos haber identificado, de manera exploratoria, la existencia de discursos referidos a las diversidades cultural y sexual, cuya vigencia y disponibilidad, da cuenta de la relevancia y el valor que les atribuyen los propios hablantes. Así también, en esas unidades de sentido, comprendemos que se filtran las posturas, frente a la otredad y la diferencia, que los jóvenes establecen desde sus propias experiencias de vida y relaciones con las instituciones sociales. En esta dirección, destacamos la percepción de una tensión, una distancia, que los jóvenes explicitan cuando asumen nombrar estos universos simbólicos como lo hacen. Cuando lo referido intenta describir y comprender la diversidad sexual (peste rosa = sida = infectados = comunidad LGTBI), se filtran ideas como que los



homosexuales no son “seres humanos comunes” y “normales” (tomando como parámetro de normalidad a los heterosexuales) y/o que poseen “sangre impura” por transmitir sida, o marcar aspectos de impurezas de la sangre y por eso sea “rosa” (sangre rojal = sangre pura). Así también, otras que traducían una carga con mayor tensión, respecto de la población con la que se indicaría a los posibles infectados (para este grupo encuestado, integrantes de la comunidad gay o LGTBI). Es decir que en los discursos de circulación, en la comprensión del universo simbólico de la “peste rosa” metáfora del sida, y por transferencia, de los infectados o posibles enfermos, nuestros hablantes masculinos tradujeron ideas como que la “peste rosa” era un coloquialismo de sida, referencias despectivas para nombrar al sida, como metáfora o recurso literario o vocablo que albergaba un núcleo discriminatorio. También otras consideraciones como que la peste rosa = sida, que la contraían personas homosexuales, estaba relacionada con la comunidad gay, su propagación estaba dada por relaciones homosexuales, que era una enfermedad que se originaba únicamente en personas gays, lesbianas, etc. Así también que era una epidemia que se expandía o se multiplicaba entre personas de la comunidad homosexual, como pandemia; que lo “rosa” se asociaba con el color favorito de las mujeres, y por desplazamiento simbólico se lo atribuían a la comunidad LGTB por su “promiscuidad”; una pseudo enfermedad que la padecían los homosexuales por su condición de tales –con especial énfasis en la preferencia sexual hacia personas del mismo sexo. De las significaciones relacionadas con el eje **N°3**, se puede decir que los homosexuales poseen cierta “impureza en su sangre”, que colaboraría con una menor calidad, una sangre sucia, contaminada. Y los discursos sobre la diversidad cultural establecían una inestabilidad semántica importante, ya que buscaban ajustar los criterios del modo de abordarla, de recortarla para pensarla. Así también era la influencia de las instituciones económicas, las que indicaban mayor peso en los aspectos que colaboraban en su comprensión: la relación entre el grupo socioeconómico y el consumo cultural definían un grupo considerable de términos, dentro de aquellos que emitieron como primeras respuestas.

A partir de estos resultados, no podemos dejar de plantear que, desde las instituciones sociales, se sostiene y se proyecta en los jóvenes, un conjunto de ideas normativas que intentan homogeneizar el modelo estandarizado del ciudadano funcionalmente sano y en ejercicio pleno de una racionalidad heteronormativa, negadora de la diversidad de intereses y preferencias. Sobre la diversidad cultural se hace evidente también que los jóvenes buscan organizar el universo desde un aspecto económico, que denota su postura ideológica. Esto significaría que, la pertenencia socioeconómica sería un condicionante de ciertas preferencias en los consumos culturales, indicador simbólico que podría definir al ajeno, aquel individuo que no responde a las pautas de conductas que colaboran con la cohesión de los jóvenes encuestados como grupo.

Creemos que la visibilización de los modos de nombrar al “otro” vinculado con la diversidad cultural y sexual, colaborará con revertir la naturalización restrictiva, que anula el diálogo con la multiplicidad de acercamientos a la comprensión de estos complejos universos de significación. Las referencias



simbólicas que subyacen en las preferencias de usos discursivos de los jóvenes hablantes del NEA conforman un imaginario colectivo compuesto por tensiones con las ideas reproducidas por algunas instituciones del estado. Pero entendemos que la naturaleza de estas asociaciones es construida de manera colectiva y que por eso, no pueden anquilosarse hasta transformarse en formas de relacionamiento que reproduzca esquemas discriminatorios y/o asimetrías entre personas de niveles socioeconómicos diferentes.

4. BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, Giorgio (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Revista *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264.

ANGENOT, Marc (2010). *El discurso social, Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Trad. Hilda H. García. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

ARFUCH, Leonor (comp.) (2005). Cronotopías de la intimidad en *Pensar este tiempo Espacios, afectos y pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.

BAJTÍN, Mijaíl (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

CAMBLONG, Ana y FERNÁNDEZ, Froilán (2011). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen 1 Dinámicas de las significaciones de sentido*. Misiones: Editorial Universitaria Universidad Nacional de Misiones.

ECHEVERRÍA, Max S. (1991). *Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio*. En H. López Morales (ed.) *La enseñanza del español como lengua materna* (p. 61-78). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.

ECHEVERRÍA, Max S. (1987). *Disponibilidad léxica en Educación Media. Resultados cuantitativos*. En *VII Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística* (p. 102-116) Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

FICHTER, Joseph (1974). *Sociología*. Barcelona: Herder.

FOUCAULT, Michel (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LOTMAN, Iuri (1996). ACERCA DE LA SEMIOSFERA. En I. Lotman, *Semiosfera I, Semiótica de la cultura y del texto* (p. 21- 42) Madrid: Frónesis – Cátedra.



MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

ORTIZ, Renato (2005). *Otro territorio*, Ensayos sobre el mundo contemporáneo. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

SONTAG, Susan (2008). *La Enfermedad y sus metáforas. El SIDA y sus metáforas*. Barcelona: Editorial De Bolsillo.

VOLOSHINOV, Valentín N. (1999). EL CONTENIDO DE LA CONCIENCIA COMO IDEOLOGÍA. En M. Bajtín y V. Voloshinov, *Freudismo. Un bosquejo crítico*. (p. 157-166). Buenos Aires: Paidós.

WINGEYER, Hugo R. (2007). *Léxico disponible de Resistencia*. Departamento de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares (Tesis Doctoral inédita).

ŽIŽEK, Slavoj (2003). *El Sublime Objeto de la Ideología*. Trad. Isabel Vericat Núñez. Buenos Aires: Siglo XXI.



La producción cotidiana de identidades sexo-genéricas en el escenario escolar. Prácticas corporales, clasificaciones y (a)normalidades.

TOMASINI, Marina

marinatomasini@hotmail.com; marinatomasini@conicet.gov.ar

Córdoba.

Palabras clave: Identidades sexo-genéricas – Sociabilidad juvenil – Escuela Media

Con el propósito de explorar la dimensión sexo-genérica en la producción de identidades en el escenario escolar, en esta ponencia recupero un conjunto de observaciones y análisis realizados a lo largo de distintas investigaciones sobre género, sexualidad y sociabilidad juvenil realizados desde el año 2010 en escuelas medias de la ciudad de Córdoba.¹

Se aborda a la escuela como un ámbito que enfrenta a sus actores, ineludiblemente, a interacciones cara a cara con un conjunto de otros, más cercanos o más distantes, y en ese carácter se presenta como escenario de exposición a la mirada y el obrar de otros. Sartre habla de una relación que llama 'ser-visto-por-otro', como una relación concreta y cotidiana de la que hacemos experiencia a cada instante. La mirada del otro nos constituye y en esta experiencia se plantea la necesidad de "dar cuenta de sí", en relaciones donde se nos demandan respuestas a las preguntas sobre "quiénes somos", como plantea Judith Butler.

Este planteo lleva a pensar a la escuela como espacio social que enfrenta a las/os jóvenes con diferentes demandas de identidad, vinculadas éstas a las expectativas de los demás. En la configuración de tales demandas los imperativos de género y sexualidad aparecen como un aspecto central en mis análisis. El género es conceptualizado como una construcción permanente en procesos de interacción social; tal construcción se realiza en las formas de vestir, de caminar, de hablar, de gesticular, etc. Se trata de una producción regulada por normas culturales que definen, dentro de una matriz heteronormativa, que a dos sexos corresponden dos géneros y establecen ciertas maneras legítimas de *convertirse en varón masculino* o en *mujerfemenina*. La sexualidad es pensada como el

¹ Los proyectos son: Violencias en torno al género y la sexualidad en la escuela media (2010-2012). Género y violencia. Relaciones y experiencias juveniles en el inicio de la escuela media (2013). Prácticas y Experiencias de Género y Sexualidad en la sociabilidad escolar (2014). El primer proyecto se desarrolló con beca posdoctoral del CONICET y los dos segundos forman parte del plan de trabajo como Investigadora Asistente del mismo organismo.



conjunto de comportamientos, sentimientos, pensamientos, prácticas, deseos. Dentro de dicha matriz heteronormativa, determinadas sexualidades se marcan culturalmente y devienen identidades.

Desde el marco de análisis precedente se abordan dos ejes que articulan un conjunto de hipótesis elaboradas a partir del material de campo producido: las prácticas corporales y la producción de un orden binario heterosexual a través de definiciones identitarias, clasificaciones y establecimiento de jerarquías. Desde estos ejes pretendo plantear algunas respuestas a un interrogante central: cómo se producen identidades sexo-genéricas en las tramas de sociabilidad juvenil en el escenario escolar.

PONENCIA

I. Introducción: la escuela como escenario de lucha por el reconocimiento

Desde la perspectiva de la sociabilidad juvenil², la escuela secundaria es un escenario donde se encuentran – de modo más o menos conflictivo – jóvenes con diversas trayectorias sociales y adscripciones identitarias. En sus intercambios las y los estudiantes pueden entablar relaciones significativas de complicidad, alianzas más o menos situacionales, solidaridades, amistades, seducciones así como pueden experimentar incomodidad, malestar o humillación, entre otras emociones.

Más allá del carácter de las relaciones establecidas, la cotidianidad en la escuela plantea proximidad espacial y densidad relacional sin reducir por ello las diferencias sociales. Distintos estudios, especialmente de la región, vienen señalando la heterogeneidad de trayectorias y la diversidad en el estudiantado como tendencia creciente a partir de la masificación de la escuela media en los últimos cincuenta años, intensificándose desde los noventa del siglo pasado (Dubet y Martucelli, 1998; Dayrell, 2007). La escuela recibe grupos cada vez más heterogéneos de jóvenes lo cual supone un desafío a su tradición de uniformización socio-cultural. En tal contexto se ha hablado de: distancia entre las instituciones escolares y el mundo vivido por las y los estudiantes de distintos sectores sociales (Magro, 2002); tensiones entre ser alumno y ser joven y co-existencia de una subjetividad no escolar y la socialización escolar (Dubet y Martucelli, 1998); diferencias y distancias entre la cultura escolar y las culturas juveniles (Tenti-Fanfani, 2000) o estilos juveniles (Chávez 2010). La multiplicidad de espacios de socialización (Dayrell, 2007) hace que las y los jóvenes vivan en varios mundos a la vez (familia, escuela, grupos de amigos/as, redes virtuales) y trasladen esquemas y valoraciones de

² A partir del planteo de Maffesoli sobre socialidad, como el ámbito de relaciones grupales de tipo lúdico y afectivo donde se trata de “vibrar juntos”, Weiss (2009) propone este concepto para pensar el campo escolar; agrega que no sólo las/os jóvenes se divierten, a la vez se socializan y subjetivan. Por otra parte, Dayrell (2007) señala que en la escuela se generan espacios y tiempos intersticiales, entre los espacios y tiempos institucionales, de obligación, de norma y de prescripción, en los cuales predominan la socialidad, los ritos y símbolos propios. La escuela aparece como un espacio abierto a una vida no escolar, de reconocimiento interpersonal con los más próximos (“amigos”) y con lo más distantes (“compañeros”).



una práctica a otra al tiempo que construyen identidades diferenciales en los diversos contextos y prácticas (Mejía Hernández y Weiss, 2011).

Ciertas prácticas o algunas formas significantes que asumen las adscripciones identitarias juveniles quedan sometidas a un *doble estándar* de valoración: el *grupala* y el *escolara*, que no agota en las acreditaciones sino que cualifica en tanto sujetos singulares y sociales (en los juicios sobre las formas de hablar, sobre la presentación estética, etc.). Desde ambos estándares se activan códigos de percepción y apreciación que recrean taxonomías sociales configuradas a partir de polos como lo adecuado y lo inadecuado, lo despreciable y lo apreciable, lo maduro y lo inmaduro. Así es como las valoraciones quedan objetivadas en sistemas de clasificaciones que establecen jerarquías de atributos y, en consecuencia, jerarquizan a los individuos que los portan. De modo que los procesos de *reconocer* y *ser reconocido* están en juego incesantemente en el escenario escolar.

Dicho en otros términos, en la escuela no es posible rehuir de un conjunto rutinario de interacciones y en ese carácter se presenta como escenario que expone a la mirada y al obrar de otros. Sartre (1998) habla de una relación que llama “ser-visto-por-otro” como una relación concreta y cotidiana de la que hacemos experiencia a cada instante. Basta con que otro me mire para que su mirada me constituya, me haga existir de un modo específico: la mirada del otro hace aparecer en la situación algo de lo que no soy dueño. A su vez, podemos ligar esta experiencia con la idea butleriana de la necesidad de “dar cuenta de sí” en relaciones donde se juegan preguntas sobre quiénes somos (Butler, 2009). Cada actor queda implicado en una relación con otro ante quien y a quien actúa y en esa relación se constituye, se hace a sí mismo, orientado por un conjunto de categorías sociales de clasificación y normas que preceden y exceden la situación de encuentro.

Desde esta comprensión de la escuela me interesa explorar la dimensión sexo-genérica en la producción de identidades. El género es conceptualizado como una construcción permanente en procesos de interacción social. Se trata, siguiendo a Butler (2001), de una producción regulada por normas culturales que definen, dentro de una matriz heteronormativa, la correspondencia entre dos sexos, dos géneros y un deseo (heterosexual).³ La sexualidad es abordada como el conjunto de comportamientos, sentimientos, pensamientos, prácticas, deseos. De acuerdo a los modos en que se viva la sexualidad se constituyen las identidades sexuales. Aunque dentro de la matriz heteronormativa determinadas sexualidades se marcan culturalmente y devienen identidades, como señala Weeks (2000). Tanto en la dinámica del género como en la dinámica de la sexualidad las identidades son construidas; es decir que no se forman en un determinado momento en el que se fijan sino que son inestables y posibles de transformación (López Louro, 1997).⁴ Desde este esquema

³ Para la autora, las normas de género (dimorfismo ideal, complementariedad heterosexual de los cuerpos, ideales y dominios de masculinidad y feminidad apropiadas e inapropiadas) establecen el campo ontológico en el que se puede conferir a los cuerpos expresión legítima ya que demarcan lo que será inteligiblemente humano y lo que no, lo que se considerará real y lo que no.

⁴ Para esta autora es necesario distinguir analíticamente el género y la sexualidad, aunque en las prácticas sociales son dimensiones articuladas y a veces se confunden. Siguiendo a Butler, propone la necesidad de mantener una relación no causal y no reductiva entre género y sexualidades (López Louro, 1997).



mínimo de partida, me interesa explorar los procesos identitarios juveniles en la sociabilidad escolar con el fin de reconocer algunas de las múltiples transacciones y negociaciones en dichos procesos, a través de una compleja red de interacción social.

Con tal propósito, en lo que sigue presentaré un conjunto de proposiciones que articulan algunas hipótesis emergentes del trabajo de campo realizado en escuelas secundarias de Córdoba desde el año 2010. Aunque retomo algunas observaciones del proyecto que desarrollo actualmente,⁵ para esta ponencia recupero específicamente material producido en un estudio con dos cursos de primer año realizado en dos escuelas, una de gestión pública y otra privada (bajo la modalidad de cooperativa). Los cursos estaban conformados por estudiantes de entre 12 y 14 años que provenían de distintos colegios primarios, de modo que la mayoría no se conocían entre sí. En general el estudiantado de ambos establecimientos residía en barrios que son precarios en sus condiciones de urbanización, sus padres o madres eran trabajadores poco calificados o desocupados que contaban con algún tipo de ayuda social del Estado. En los documentos institucionales se caracterizaba a las y los estudiantes como “provenientes de sectores marginales” (caso A) y “familias de clase media-baja” (caso B). Directivos y docentes hablaban de “*población urbano marginal*” o “*chicos que pasan situaciones socio-económicas muy difíciles*”.

II. La dimensión sexo-genérica de la identidad en las prácticas corporales: *de cuerpossexis y “chicas raras”*

El cuerpo adquiere centralidad en la escuela como medio de reconocimiento de las identidades. Los contactos físicos, las expresiones de afectividad y las posturas corporales junto con la vestimenta, los accesorios, el peinado - esto que Goffman (1997) llamó la gestión de la apariencia - se presenta en su conjunto como recurso fundamental de distinción social y sexo-genérica. Los diferentes estilos corpóreos son inscriptos dentro de una red de significaciones que produce un orden de cuerpos valorados y devaluados, jerarquizados e inferiorizados. Los cuerpos “dialogan” y “son leídos” de acuerdo con la puesta en escena que se hace de ellos (Pérez Piñero, 2001:17); es decir que en su carácter de portador y productor de signos son interpretados según pautas sociales y culturales (Cecconi, 2011).

Ciertas formas de corporalidad juvenil colisionan con la disciplina escolar que tradicionalmente ha puesto en práctica el control de los cuerpos a través de la prescripción de posturas corporales, la vigilancia de la presentación personal y el cuidado por el uniforme, la regulación de la expresión de afectos y de los contactos corporales, entre otras prácticas. Asimismo, determinadas formas de corporalidad desafían los esquemas perceptivos de muchos/as agentes educativos, quienes viven

⁵ Actualmente dirijo el proyecto titulado “Género y sexualidad en la sociabilidad escolar. Un estudio de casos en escuelas medias de Córdoba” (Proyecto tipo A subsidiado por SECyT, UNC). Integrantes: Agustina Beltrán Peirotti, Paula Bertarelli, Marina Córdoba, Valeria del Campo, Verónica Ferrucci y Gabriela Morales. Adscriptas: Carolina Guevara y Natalia Gontero. Ayudantes alumnas: Alexa Cotignola y María Esteve.



con distinto grado de perplejidad ciertas estéticas y prácticas de sus alumnas/os, según hemos observado.⁶

Para analizar las producciones sexo-genéricas en y a través del cuerpo me voy a detener brevemente en el análisis de un caso. Se trata de un grupo de chicas que asistían a la escuela de gestión pública, jóvenes de sectores populares, cuyo desempeño escolar era medio. Para ellas, cuya búsqueda identitaria se distanciaba de cierta imagen tipificada de la “buena mujer” y de la “señorita” esperada por la escuela,⁷ la construcción de un cuerpo *sexy* se tramaba a partir de formas específicas de caminar, de pararse, de mirar, junto con una determinada producción estética: usaban ropa ceñida al cuerpo, se maquillaban y pintaban las uñas y usaban accesorios o *bijouterie*. Tal como analizamos en otro trabajo (Tomasini y Bertarelli, 2014), la ostentación sensual del cuerpo supone un cuestionamiento a una idea tradicional de mujer ligada al *recato corporal* que, aunque matizada y transformada, aún podemos reconocer como vigente en el imaginario social. Asimismo, tal producción del cuerpo implica muchas veces transgredir los reglamentos escolares (que pueden prohibir el uso de determinada vestimenta y/o de maquillaje), en lo que puede leerse como una resistencia a la “pedagogización del cuerpo” en las prácticas educativas (Alonso y Morgade, 2008).

Ahora bien, estas prácticas producen rupturas ante ciertos discursos de sexualidad y feminidad normativa (que prescribe “buenas maneras” para las “señoritas” o mesura corporal) pero al mismo tiempo se inscriben o *reterritorializan* discursos heteronormativos (Renold y Ringrose, 2008), esto es, de feminidad y sexualidad configurados dentro de la matriz heterosexual. Tal producción de un cuerpo *sexy* implica constituirse para ser consumidas visualmente en el mercado heterosexual del recreo de la escuela; tal como decían, se hacían ‘las lindas ante los chicos’ o ‘paraban el culo delante de los varones’. Junto con ello esta producción identitaria se sostenía en la diferenciación y devaluación tanto de las compañeras infantiles y poco experimentadas sexualmente (las ‘nenitas’ e ‘inocentes’), como de aquellas que rompían el guión de feminidad heterosexual (‘las raras, que ‘parecen lesbianas’).

En las notas del trabajo de campo consigné diversos episodios en los cuales algunas chicas que conformaban el mencionado grupo de estudiantes de primer año (que se consideraban a sí mismas como “amigas”), se burlaban de una compañera por su apariencia física y la catalogaban de ‘rara’ y ‘lesbiana’. La vida escolar de esta joven se caracterizaba por el cumplimiento de las exigencias

⁶ Si bien nos encontramos con distintos posicionamientos ante las múltiples expresiones de corporalidad, afectividad y sexualidad juvenil en la escuela, parecen prevalecer esquemas de lectura más reductivos y prácticas más punitivas para las manifestaciones no heteronormativas. En distintas unidades escolares registramos que se tiende a pensar a las vinculaciones homoeróticas (como darse besos en la boca o “picos”) simplemente como prácticas de ‘provocación’ hacia los adultos u otras/os jóvenes. Por otra parte, en una escuela privada confesional encontramos que se habla con naturalidad de las parejas (heterosexuales) que se besan en los recreos, pero cuando dos chicos se besaron en los pasillos de la escuela se los expulsó.

⁷ En otro trabajo (Tomasini, 2014) he analizado con más detenimiento estos aspectos. La categoría ‘señorita’ sigue siendo un modo prototípico de interpelación identitaria cuando se pretende instar a las estudiantes a que se avengan a *comportarse como mujeres y/o a que dejen atrás el estatus infantil*, sancionando ciertos comportamientos como impropios para el aula o para la escuela. Ser una ‘señorita’ requiere ciertos modos de hablar y posturas corporales femeninas, como sentarse bien, no estar echada en el banco o con las piernas abiertas.



escolares (realización de las tareas solicitadas, estudio, buen comportamiento); los signos más visibles en cuanto a presentación personal eran el uso de ropa amplia y raída así como de zapatos que parecían quedarle grandes, calzado al que algunas de sus compañeras calificaban como 'fuera de moda'. Además, no se maquillaba ni cuidaba el arreglo de su peinado; esto último le valía el mote de 'vieja maltratada', en alusión a su cabello seco y con las puntas del pelo abiertas.

Con el transcurrir de la vida del curso, una vez construidos algunos vínculos y conformada cierta representación de un "nosotras", parecían haberse producido estas formas de distinción que podían ir desde actitudes de indiferencia hasta burlas y agravios explícitos. En una conversación, registré el siguiente intercambio:⁸

Durante el recreo estoy conversando dentro del aula con tres chicas. Toca el timbre y el resto de estudiantes que permanecían en el patio van entrando lentamente al aula.

Alicia entra riéndose y dice:

- "a la Natalia le gustan las mujeres".

Natalia (desde la puerta) le grita: - "qué es lo que decis vos?". Alicia se ríe pero no le responde.

En el recreo siguiente un grupo de chicas, que se definen como amigas, están conversando en ronda. Laura le dice a Yamila que tiene el mismo pantalón, a lo que ésta responde: "me copiaste". Alicia interviene y aclara: -"no, no son iguales, el tuyo (a Laura) tiene una cosita atrás en el bolsillo."

Laura replica: - "que me andas mirando la cola vos, degenerada".

Carolina dice con tono enfático: - "lesbiana!"

Laura: - "no, lesbiana es otra cosa"

Alicia: - "La Natalia es lesbiana"

Natalia está cerca del grupo (creo que escucha), ya que observo que se ríe, moviendo la cabeza, con gestos faciales de nerviosismo.

La construcción de un lugar de diferencia devaluada puede pensarse como una práctica de distinción que re-afirma, de modo elusivo, la *normalidad* de las demás (no son raras, no son degeneradas, no son lesbianas). Dicho de otro modo, este tipo de prácticas delimita fronteras y marca territorialidades: inscribe a algunas dentro un mundo de feminidad heterosexual y ubica a otras por fuera. Si bien tales prácticas de distinción se van constituyendo de modo dinámico, a partir de atributos cambiantes, es central el lugar que adquiere la lectura de los indicios corporales, a partir de los cuales se construyen sujetos genérico-sexuados.

III. Hacerse heterosexual. La producción de un orden en la vida cotidiana del curso y sus inflexiones. Definiciones identitarias, clasificaciones, y jerarquías

⁸ Los nombres son ficticios.



En algunos conceptos de la sociología tradicional - como estructura, normas o socialización – subyace como supuesto que hay un mundo exterior a los individuos que se impone con fuerza coercitiva; el “mundo social objetivo” es incorporado a través de la socialización en nuestra personalidad. En los sesenta del siglo pasado surge una corriente micro-sociológica, la etnometodología (Garfinkel, 2006), que cuestiona dicha idea y plantea que la realidad social está siendo creada constantemente por sus actores. Más que conformarse con la idea de que se siguen las reglas incorporadas, interesa investigar cómo se aplican dichas reglas. Por ello es que su foco de atención está en las actividades o realizaciones prácticas de la vida cotidiana. En este planteo, una persona no adquiere su *status* de clase o su género de una vez para siempre, más bien tiene que producir constantemente indicios de su pertenencia o su identidad. De modo que los actores están continuamente involucrados en la producción de lo que Garfinkel llamó “un orden moral” y tal actividad está orientada por un trasfondo de expectativas que se usan como esquemas de interpretación.

En los dos cursos de primer año estudiados ha sido característico que sus actores se involucraran, de diversos modos, en un trabajo activo de construcción de un mundo social binario y heterosexual.⁹ Es decir, en las definiciones explícitas o implícitas de sí y de sus relaciones, así como del curso en su conjunto, una y otra vez aparecían referencias a un mundo heterosexual conformado por ‘chicas’ y ‘chicos’; en dicho orden las chicas sienten *naturalmente* atracción por los chicos y viceversa. Así, por ejemplo, desde mi llegada como observadora a uno de los cursos, una de las primeras preguntas que un grupo de alumnos me hizo fue si ‘tengo hijas para presentarles’; el mismo grupo presenta a sus compañeras diciendo que son ‘fanáticas de Damián Córdoba’¹⁰ y que ‘están todas enamoradas de él’, aunque empiezan a bromear diciendo que el cantante ‘es gay’, ‘es muñeca quebrada’.¹¹ Mediante estas chanzas, por oposición y de forma implícita, desde el primer encuentro conmigo se van constituyendo a sí mismos en *varones heterosexuales* o según un término que usaban a menudo en ‘machos’. En el otro curso estudiado, un grupo de alumnas remarcaba que se sentían atraídas por estudiantes de cursos superiores y en el mismo acto, además de presentarse como *chicas heterosexuales*, se constituían a sí mismas como *grandes* y *maduras* ya que sus propios compañeros no calificaban como atractivos por ser ‘chiquitos’ y ‘enanos’ lo cual los convertía en ‘un asco’:

- Yo: ¿qué cosas les gustan de la escuela y qué cosas no les gustan?
- Yanina: que cambien la preceptora
- Luciana: a mí me gustan los chicos
- Yo: contanos algo de los chicos...

⁹ Podemos pensar estas observaciones a partir del concepto de la matriz heterosexual de Butler (2001), el cual designa la grilla de inteligibilidad cultural a través de la cual, los cuerpos, los géneros y los deseos son naturalizados. Se trata de un modelo epistemológico-discursivo que asume que los cuerpos, para ser coherentes y tener sentido, deben tener coherencia entre un sexo estable y un género estable (masculina expresa hombre, femenino expresa mujer) que son opuestos y definidos jerárquicamente a través de la práctica compulsiva de la heterosexualidad.

¹⁰ Es un cantante de cuarteto.

¹¹ En el habla popular es una forma habitual de aludir al carácter afeminado de alguien.



- Yanina: claro, decís que te gustan los chicos, ¿cuáles?
- Luciana: el Marcos, el Hernán, el Gastón (son chicos de segundo y tercer año)
 - Yanina: todos... también te gusta el Jano, el Diego (son compañeros de curso)
 - Luciana: ah, que asco!, no, esos enanos.
- (...)
- Yanina: Hermosos, son hermosos, hay algunos, como el Marcos...
 - Yo: ¿qué te gusta del Marcos?
 - Yanina: Ah!, todo, es precioso el Marcos
 - Yo: Descríbanmelo porque no lo conozco ¿por qué precioso?
 - Yanina: Es morochito, alto...tiene *piercing* por todos lados
- (Entrevista con Yanina, Luciana y Brenda).

La heterosexualidad, dada por normal y natural, trasfondo de expectativas operante en la producción de definiciones de sí y de sus relaciones, se producía en otras instancias de la vida escolar. Cuando hablaban de las peleas, atribuían como motivos típicos que: ‘los chicos pelean por mujeres’ o ‘minas’ y ‘las chicas por varones’ o ‘guachos’. También se manifestaba en las intervenciones en clase o en los chistes y cargadas donde aparecían *marcadores de diferencia*.¹² Así, durante la hora de literatura o de historia solían preguntar a la docente, con tono de sorna, si el personaje que estaba siendo mencionado era ‘gay’. El intento de fastidiar a alguien diciéndole: ‘gay’, ‘puto’, ‘lesbiana’ o ‘marimacha’ y sus usos como un insulto también fue registrado. Aunque aquí la heteronormatividad se conjuga con la lógica patriarcal y de clase racializada, ya que junto con los mencionados apelativos, aparecían los de “trolas” o “gatas” para referirse despectivamente a las chicas o de “negro”, “negra” o “villera”.¹³ Este *orden moral* (Garfinkel, 2006) producido cotidianamente construye diferencias e instituye desigualdades desde la intersección de varias categorías o *marcadores sociales* (Britzman en LopesLouro, 1997) como género, clase, sexualidad, apariencia física, nacionalidad, etnia.

Sin embargo se puede pensar en ciertas inflexiones, mediante el juego y la parodia, a este orden de relaciones o mundo construido, lo cual muestra las micro-complejidades de la vida cotidiana a partir de las múltiples formas de producción de prácticas dentro de una matriz heterosexual. Entre amigas/os o compañeras/os que mantenían relaciones amigables o poco conflictivas se permitían

¹² Entiendo por ello un modo de objetivación de las categorías que distribuyen, identifican y jerarquizan individuos en un ámbito social determinado, en función de ciertas normas de reconocimiento.

¹³ Por una parte, Hernández y Reybet (2008) han analizado el uso de los apelativos de “maricón” y “putas” como formas de insulto y en su análisis conjugan componentes de la lógica de la heteronormatividad con la lógica patriarcal, donde se condena a la mujer como sujeto deseante. Por otra parte, por los límites de este trabajo no ampliaré la dimensión de clase racializada pero este aspecto ha sido trabajado con más detalle en otros escritos (Tomasini, 2014; Tomasini y Bertarelli, 2014).



juegos de atribución y asunción de determinadas identidades (como gay, trola o negra, por ejemplo), que en otros contextos hubiera sido significado como burla, agravio o insulto.

Ignacio: ... o sea, ¡a mí me gustan las chicas no me gustan los chicos!

Nicolás: y claro de una. No vas a amanecer al otro día con un chico del lado.

(Se ríen, gritan)

Ignacio: ... me busco a alguien!

Yo: y vos Nico?

Nicolás: yo también

Ignacio: **él es el gay, ya sabemos** (risas) **sé gay!, salí del closet hermano**

(Entrevista grupal con Ignacio, Nicolás y Pablo)

Durante una hora libre, dentro del aula, Nicolás, Diego y José juegan a tirar una goma como si fuera un dado. La goma tiene escrito de un lado "sí" y del otro "no". En el primer tiro Nicolás mira a Diego y pregunta:

- ¿tu eres gay?'. Tira la goma y sale 'no'

Nicolás continúa: - '¿se hizo caca en el pantalón?' Tira la goma y sale 'sí' (se ríen).

Nicolás toma la goma y pregunta: - '¿José es gay?' Tira la goma y queda para arriba la cara que dice 'sí'.

José replica: - en eso está mintiendo''

Al encontrar Nicolás esta respuesta de su compañero, reorienta la pregunta y dice:

- '¿a José le gustan las morochas?' Tira la goma y vuelve a salir 'sí'.

Proni (2009), a partir del planteo de Elías y Duning (1995), señala que tales modalidades se vinculan con la necesidad de emotividad así como de integración con otras personas, donde cada quien puede arriesgarse, relajarse y auto controlarse, junto con la posibilidad de experimentar sentimientos intensos (como la pasión) o emociones peligrosas (como la rabia y el miedo) sin correr riesgos ni tener que acarrear las consecuencias. Mediante estos juegos ingresan en zonas de intimidad personal (Paulín, 2013) y van poniendo a prueba las reacciones recíprocas. Al mismo tiempo que posibilitan estar en conexión unos con otros y participar de códigos de relación, permiten conocerse y reconocerse; particularmente hay que reparar que en los cursos estudiados no provenían de la misma escuela primaria y no se conocían entre sí. El carácter lúdico de la situación facilitaría en especial la exploración de cierto conocimiento sexo-genérico del otro con menos consecuencias relacionales que en caso de plantear una pregunta directa, porque siempre se puede apelar a que solo se trata de "un juego" o "una broma". En contextos fuertemente coercitivos como los analizados, donde ciertas prácticas y experiencias sexo-genéricas son devaluadas, no es desdeñable el papel del juego. Si bien



puede reproducir una lógica heterosexista a través de la burla y la parodia, puede también comportar una experiencia afectiva de intercambios placenteros que re-ingresa en otro registro aquello excluido o rechazado en un orden moral binario y heterosexual. Dicho de otro modo, la posibilidad de montarse en la ambigüedad entre el juego y no juego, permitiría explorar, conocer y reconocer ciertas experiencias o posiciones subjetivas ya que habilita a transitar de otro modo dentro de las reglas de la matriz heterosexual, siempre porosa, inestable y precaria (Renold y Ringrose, 2008).

IV. Comentarios finales: sobre prácticas corporales, clasificaciones y (a)normalidades.

En esta ponencia se intentó mostrar que las *performances* corporales, las prácticas de diferenciación a través de clasificaciones que construyen identidades devaluadas, las definiciones explícitas o implícitas de sí y de sus relaciones, de sus gustos o preferencias y los marcadores de diferencia (burlas, cargadas, chistes, insultos), construyen sujetos genérico-sexuados desde un criterio de *normalidad-anormalidad* como trasfondo. Un indicador fuerte de ello es el uso del significante 'rara' o 'raro' para catalogar a quien rompe un guión de feminidad heterosexual o de masculinidad heterosexual. Aunque la construcción de *normalidad* y *legitimidad* a partir de la delimitación de fronteras y territorialidades presenta una característica que fue mencionada someramente: el despliegue de estrategias para distinguirse entre sí se produce dentro de una matriz heteronormativa pero también patriarcal y de clase racializada. En las definiciones situacionales de identidades propias o ajenas aparecen categorías como: 'macho'/'gay'-'puto'-'maricon'; 'rara'-'lesbiana'; 'comunes'/'negras', 'negro de mierda', 'negra sucia', 'villeras'; muchas veces tales categorías se refuerzan mutuamente en la producción de lugares devaluados o abyectos (como la atribución de "villera trola" o "negro putito").

Volviendo a la dimensión sexo-genérica de las producciones identitarias puede advertirse, en las observaciones presentadas, que el género y la sexualidad se confunden en la construcción de jerarquías en torno a las identidades. Como señala Jeffrey Weeks (2000), usualmente se entrecruza el género (forma social de reconocimiento como hombres o como mujeres) con la sexualidad (forma cultural por la cual vivimos nuestros deseos y placeres corporales). Así como Butler propone que muchas veces la homofobia opera a través de la atribución de un género defectuoso, feminizando a los hombres *gays* o masculinizando a las mujeres lesbianas, analicé que la no observancia de un comportamiento masculino o femenino considerado apropiado aparece, algunas veces, como una trasgresión que se vigila y censura mediante marcadores de disidencia sexual (quien 'descuida' su apariencia puede ser 'lesbiana').

Estos se constituyen en mecanismos de control social informal en la escuela por los que se refuerza la normalidad de ciertas identidades sexo-genéricas y se induce a la ocultación o negación de las expresiones consideradas disidentes (Alonso y Morgade, 2008; Alonso y otras, 2009). En la medida



que ciertas prácticas son consideradas impropias para su género y ciertos deseos son deslegitimados, hay jóvenes que aprenden a gestionar la vida social en la escuela desde estrategias de silenciamiento, ocultamiento y disimulo (Britzman, en López Louro, 1997). Como decía Natalia, la estudiante a quien se le burlaban por 'rara' y clasificaban de 'lesbiana': 'no me gusta mostrar mucho como soy porque no los conozco y no quiero que sepan mucho de mi'.

Aunque en este punto, a partir del diálogo con otras investigaciones del contexto local, cabe plantear una hipótesis. Otros trabajos (Molina, 2012; Paulín, 2013) indican que hay jóvenes que en la escuela buscan diferenciarse abiertamente de modelos tradicionales de masculinidad-feminidad-heterosexualidad y se asumen abiertamente como *gays*, bisexuales, sexualmente indefinidos/as, o, como he observado, asumen un *look* genéricamente indefinido. La comprensión de tal diversificación de experiencias requiere considerar un entramado complejo que puede posibilitar tanto como oprimir diversas asunciones identitarias sexo-genéricas. Un componente de esta trama se constituye en el cruce entre la edad y el momento de transición institucional. En los casos analizados esto implica el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. En primer año transitan por un proceso vital de crecimiento y cambio corporal así como también pasan por transformaciones a nivel de la sociabilidad y la subjetividad; de modo que la tensión entre ser chico y ser grande es crucial. En la escuela media enfrentan el desafío de volverse grandes en un espacio habitado por mayores quienes pueden abusar de su posición de tal; particularmente he observado que estudiantes de los cursos de primer año se veían sometidos/as a cierta prepotencia por parte de estudiantes de cursos superiores. Esto me hace pensar que en tal contexto necesitarían anclarse —al menos momentánea y públicamente— en identidades legitimadas socio-culturalmente. De allí la coacción más intensa a hacer género (reproduciendo las masculinidades y feminidades hegemónicas) y a demostrar la adscripción heterosexual en los primeros años de la escolarización secundaria.

Junto con lo dicho es necesario considerar cierto *ethos* sexo genérico producido en cada establecimiento escolar, ya que marca posicionamientos específicos respecto a la aceptación y respeto por diversos modos de asumir identidades, cuerpos y deseos, lo cual opera como una orientación axiológica importante para las relaciones juveniles (Paulín, 2013). En los casos estudiados, fue notable la ausencia de intervenciones escolares sistemáticas que permitieran desnaturalizar cierto "orden moral" construido mediante naturalizaciones, inferiorizaciones y humillaciones. Además, las llamadas al orden y la disciplina habitualmente demandaban ciertas identidades genéricas apropiadas: ser/parecer una señorita o un caballero eran interpelaciones presentes en el discurso de algunos/as educativos. También los reglamentos escolares contenían regulaciones sobre las expresiones de afectividad y la presentación personal, desde parámetros normalizadores.¹⁴ De modo que la escuela, por *omisión* o mediante un *trabajo activo*, fue parte del entramado de producción de identidades sexo-genéricas.

14 Así, en una de las escuelas las proscipciones sobre ciertas formas de contacto erótico se definían en base al presupuesto de relaciones heterosexuales; el texto contaba entre las faltas leves al: "Trato incorrecto con el sexo opuesto cerca o dentro de



Aunque el análisis en la línea que vengo planteando no debería invisibilizar ciertos matices o, como lo planteara en la sección III, algunas inflexiones que se plantearían en las formas lúdicas de relación. Ciertos espacios de juego no son fáciles de inscribir sencillamente en el registro de la reproducción ni en el registro de “la fuga” (Renold y Ringrose, 2008).¹⁵ Sin embargo, generan habilitaciones situacionales para gestionar las relaciones de exploración, conocimiento y reconocimiento, dentro de las reglas de la matriz heterosexual. Tales micro-complejidades de la vida cotidiana permiten advertir, en contextos coercitivos como los analizados, el papel de ciertos intersticios en la sociabilidad escolar, que si bien reproducen una lógica heterosexista comportan pruebas por permear la construcción de un orden heteronormativo.

Referencias

- Alonso, Graciela; Herczeg, Graciela y Zurbriggen, Ruth (2009). Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia. En Alejandro Villa (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 213-239). Buenos Aires: noveduc.
- Alonso, Graciela y Morgade, Graciela (2008). “Educación, sexualidades y Géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción” en Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (compiladoras), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith, (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, Judith, (2009), *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cecconi, Sofía (2011). “Cuerpo y sexualidad: condiciones de precariedad y representaciones de género”. In: MARGULIS, M. *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* (pp. 177-197). Buenos Aires: Biblos.
- Chávez, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. 1ª ed. Buenos Aires: Espacio.
- Dayrell, J. (2007). “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. *Revista Educação & Sociedade*. Vol. 28, nº 100, p. 1105-1128.

la escuela (excesivas demostraciones de afectividad o de confianza)” y “Espiar el baño del sexo opuesto”; entre las faltas graves se estipulaba: “Manoseo intencional”, “Cartas, *graffitis* obscenos” e “Invadir el baño del sexo opuesto”.

¹⁵ Las autoras se proponen mapear los micro-movimientos, a partir de estudios etnográficos con mujeres jóvenes, de reinscripción regulativa dentro de las reglas de la matriz heterosexual tanto como momentos de ruptura y líneas de fuga. Inspiradas en la filosofía de Deleuze y en los planteos de Butler sostienen que la coerción y la “fuga” no son las únicas posiciones disponibles para las chicas y los chicos en sus resistencias a las prácticas normativas de género; en cambio, plantean que debemos buscar posibilidades que excedan las dicotomías de “aprisionamiento” o “escape”.



- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Elías, N. y Duning, E. (1995). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garfinkel, Harold (2006[1967]) *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: ANTHROPOS.
- Goffman, Erving (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hernández, Adriana y Reybet, Carmen (2008). Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares. En Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (compiladoras), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires.
- LopezLouro, Guacira (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Magro, V. (2002). Adolescentes como autores de si propios: cotidiano, educacao e o hip hop. *Cadernos CEDES*, Vol. 22, nº 57, p. 63-75.
- Mejía-Hernández, J. y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, Vol. 16, nº 49, p. 545-570.
- Molina, Guadalupe (2012). Género y sexualidades en la experiencia de estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Paulín, Horacio (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez, F. y Piñero, J. (2011). *Estética de la afectividad y modalidades de vinculación en el boliche*. En M. Margulis (Coord.). *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* (pp.109-124). Buenos Aires: Biblos.
- Proni, Marcelo (2009). La contribución de Elías y Dunning para el estudio del ocio. En Carina Kaplan y Victoria Orce (Coords.). *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elías* (pp. 201-206). Buenos Aires: novelduc.
- Renold, Emma & Ringrose, Jessica (2008). Regulation and rupture. Mapping tween and teenage Girl's resistance to the heterosexual matrix. *Feministtheory*, 2008, 9, 313-338. DOI: 10.1177/1464700108095854.
- Sartre, J. P. (1998[1966]). *El ser y la nada. Ensayos de ontología fenomenológica*. Buenos Aires: Losada.
- TentiFanfani, Emilio (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Revista Colombiana de Educación*. Nº 40-41, p. 61- 76.
- Tomasini, Marina (2014). Las 'chicas malas'. Significaciones sobre las agresiones físicas en las peleas entre jóvenes. Ponencia presentada en el III Congreso Género y Sociedad: voces, cuerpos y



derechos en disputa. Organizada por el área FemGeS del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, septiembre de 2014.

Tomasini, Marina y Bertarelli, Paula (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. En *Quaderns de Psicologia*, Vol. 16, n° 1, pp. 181-199. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1999>

Weeks, J. (2000). O corpo e a sexualidade. En Louro, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*(pp. 35-83). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Weiss E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, N° 32, p. 83-94.