

- ACTAS Córdoba 2018 -

GT5: Cuerpos, géneros y sexualidades: regulaciones y formas de saber, poder y placer.

- **1- Zapico**, **María Alejandra**. Habitando el cuerpo en la escuela. Reflexiones del trabajo de campo en una escuela secundaria.
- **2- Lares, Yanina; Nimo, Paola; Morales, Marina Gabriela; Tomasini, Marina.** Construirse como feminista en la escuela secundaria. La participación de estudiantes en acciones colectivas que abordan temas de género y sexualidad.
- **3- Romano**, **Aldana**; **Becher**, **Yussef**. *Representaciones juveniles sobre violencia de género: significados y contextos*.
- **4- Elizalde, Silvia. "La revolución de las pibas".** Apropiaciones generacionales del feminismo y construcción de genealogías de lucha y "sororidad".

Habitando el cuerpo en la escuela. Reflexiones del trabajo de campo en una escuela secundaria

Zapico, María Alejandra.

Universidad Nacional de Córdoba

alejandra.zapico@gmail.com, Córdoba.

GT 5: Cuerpos, géneros y sexualidades: regulaciones y formas de saber, poder y placer

RESUMEN

Esta ponencia forma parte de la investigación etnográfica para obtener el título de Licenciada en Antropología, la cual se

encuentra en proceso de escritura final. La investigación se centra en los sentidos y prácticas que habitan una escuela

secundaria mediante el hacer género (West y Zimmerman) de las y los estudiantes. El trabajo de campo se realizó por 11

meses en una escuela secundaria privada laica, que atiende a sectores medios-altos de nuestra sociedad, particularmente

en un cuarto año, habitando con ellas y ellos principalmente la formación, el curso y los espacios de recreo.

Para esta ponencia se recupera un día particular del trabajo de campo, un día en el que una cuenta de instagram (red

social en formato de aplicación para celular, utilizada intensamente por las y los estudiantes de la escuela) creada por

estudiantes de la institución sobre chismes de las y los mismos estudiantes, desata una serie de preocupaciones y acciones

por parte de "los adultos"¹. Distintos agentes van tomando medidas en torno a esta problemática a lo largo de la jornada,

donde se presentan reflexiones sobre "los chismes", la escuela, la virtualidad, los estereotipos de género y el cuerpo.

Este escrito se propone describir y continuar analizando este episodio del trabajo de campo, reconstruyendo los roles

que cumplieron los distintos agentes dentro de la escuela, recuperando las voces de las y los estudiantes ante ello,

pensando y repensando los límites de la escuela, el hacer género, el alcance de los chismes, pensandos desde Liberatori

como una práctica de comunicación inseparable de las relaciones de poder, que en este caso repercuten sobre los cuerpos

y las formas de habitarlo.

PALABRAS CLAVES: Escuela, género y cuerpo.

PONENCIA

Esta ponencia forma parte de la tesis de licenciatura en Antropología, la cual trabaja los sentidos y las prácticas que

habitan una escuela secundariaen el hacer género (West y Zimmerman) de las y los estudiantes. El trabajo de campo se

realizó en un cuarto año de una escuela privada laica, que atiende a sectores medios - altos de la sociedad. Esta ponencia se

1 Categoría nativa que diferencia a las y los estudiantes de aquellas personas que pertenecen a la institución (incluyendome como

investigadora en la escuela).

centra en un día particular del trabajo de campo que me permitió analizar cómo la virtualidad está presente en la escuela y en cada estudiante, tanto en su propia subjetividad como en su propio cuerpo.

Las redes sociales son de uso cotidiano para las y los estudiantes en la escuela secundaria, están de algún modo naturalizadas entre ellxs, cada estudiante las utiliza de modo diferente. Para esta ponencia nos centraremos en uno de sus usos que es el del chisme, particularmente, en una página de instagram anónima creada exclusivamente para transmitir chismes sobre lxs miembrxs de la escuela. Y aunque nunca pude verla puesto que el día que se relata aquí, había sido eliminada esa misma madrugada por sus autorxs, me interesa resaltar cómo en esta situación del trabajo de campo, la virtualidad y la web se volvieron protagonistas de las relaciones entre las y los estudiantes, y no sólo eso, eran escenario y herramienta de un tipo de sociabilidad escolar en la que otros agentes escolares resultaron intervenir. El objetivo es analizar cómo esta página repercute en el ámbito escolar, qué significados le otorgan los distintos agentes escolares, qué acciones se tomaron los adultos y, particularmente, qué reflexiones generaron lxs mismxs estudiantes en torno al cuerpo, el chisme y las redes sociales.

De chismes y agresiones

Llego al colegio unos diez minutos antes del timbre de formación y, como es costumbre, voy a la sala de maestros a tomar unos mates. Esta sala es algo pequeña y con una mesa rectangular en el centro; había unos seis profesores, profesoras y preceptores, saludo, me acomodo y espero que me toque el mate. En plenas conversaciones matutinas llega la directora, bastante alborotada y nos cuenta: "los chicos han creado una página de instagram² de chismes, una página donde ellos mismos se agreden!" El alboroto y las múltiples opiniones se hacen presentes: ¿cómo que se agreden? ¿qué dicen? ¿quién la creó? La directora no tenía tanta información, se había enterado hacía unos minutos. En su relato, ella relacionó chisme con agresión, ¿era el chisme una manera de agredirse? o bien ¿se estaban agrediendo mediante el chisme?

Generalmente en la formación la directora dedica unas palabras y luego se iza la bandera, pero esta vez hubo una dinámica diferente: izaron la bandera lxs cumpleañerxs de la semana, hablaron tres chicas de sexto año: "nosotras queremos hablarles ahora como alumnos, no como "los de sexto", comenzaron las chicas de sexto, "sabemos que hay una página de chismes, y creemos que están todos involucrados, desde el que le pone me gusta hasta el que le pasa los chismes, el que comenta, no fomenten estas cosas, no están buenas estas cosas en este cole, que nos hablan todos los días de valores. Nosotras, de sexto, podemos mirarlo y reírnos y no nos afecta, pero por ahí hay chicas más chicas a las que sí les afecta. No la comenten entre ustedes, no se la vayan a mostrar ahora entre ustedes porque eso fomenta más ese tipo de

² Instagram es una aplicación donde se crean perfiles y sólo puede subirse en los mismos fotografías. Las y los estudiantes crean sus perfiles en ellas y suben fotos (especialmente los domingos) de ellas y ellos mismxs, con amigas y amigos, se ponen "me gusta" y comentarios en las fotos, siguen y son seguidos por otros perfiles. En general tienen muchos seguidores y siguen a muchos perfiles, particularmente en este colegio, se siguen entre ellxs, sobre todo lxs de cursos más chicos a lxs de cursos más grandes. Uno puede crear una cuenta de instagram por cuenta de mail (no importa si es gmail, yahoo, hotmail, etc), muchas empresas y emprendimientos tiene perfiles en instagram, a su vez, los sextos años de algunos colegios también tienen su cuenta y como puede verse, algunxs crean cuentas exclusivas de chismes de ciertos colegios o, como en este caso, de un solo colegio. Esta práctica antes era más utilizada en Facebook, pero las y los jóvenes de actualmente prefieren Snapchat e Instagram como redes sociales principales.

páginas. Y no está bueno"; "Los chicos más grandes sabemos que estas cosas existen y existen hace muchos años, creo que todos hemos hablado con nuestras familias de esto porque es algo que existe muchos años y que no está bueno que existan".

Una profesora también dedicó unas palabras, pero más orientadas a una sanción moral, a modo de "reto", sancionando a las personas que armaron la página.

La directora, en cambio, se dedicó a concientizar sobre el uso que le damos a estas páginas, qué sentido tiene fomentar chismes? Resaltó el respeto para con los otros (tópico frecuente en sus discursos matutinos) y cómo muchas veces nuestras acciones pueden lastimar los sentimientos de otras personas.

Una vez en el curso, me cuentan lxs chicxs sobre el perfil de instagram: "está hace mucho tiempo, pero ayer subieron como cien fotos seguidas y *se zarparon*³ (con el contenido de las mismas). Antes había otras cuentas en instagram de lo mismo (chismes del colegio) "pero nadie les daba bola, eran más lights, no tenían *me gusta*, nada está *se zafó*"⁴.

El compañero realiza una pequeña pero importante aclaración, las otras páginas de chismes no tenían tantos *me gusta* como está, y sus compañeras de sexto hicieron alusión a lo mismo, "están todos involucrados, desde el que pone me gusta hasta el que pasa el chisme". Se ven involucrados entonces dos factores, el chisme como medio de agresión (desde la perspectiva de los adultos), así como el efecto que logró en el alumnado, en el que "todos están involucrados"; ese aval que se lo otorga al chisme a través de un *me gusta* legitima tanto el chisme como la página.

Todos somos traumados

La profesora de los dos primeros módulos, de Formación para la Vida y el Trabajo llega al curso algo pensativa, moviéndose más de lo normal, comienza escribiendo en el pizarrón un cuadro de la materia, pero luego escribe bien grande "TODOS SOMOS TRAUMADOS". Y la clase comienza así: esta frase la dijo una compañera de ustedes hace un tiempo, ¿qué creen que quiere decir? Habló de los efectos negativos de este tipo de páginas y las y los estudiantes se suman rápidamente con comentarios a las reflexiones de las profesora, parece un tema de interés. Todos conocían de qué página se estaba hablando, muchos conocían su contenido y otros habían intentado entrar esa mañana pero "ya no estaba" (lxs creadorxs la habían eliminado). Quiero rescatar que fue una charla larga, de aproximadamente 40 minutos donde el silencio fue predominante y donde la concentración de las y los estudiantes fue constante, involucrándose chicas y chicos en el tema, opinando y escuchando, esto habla de la importancia que tuvo para ellos la conversa, de la necesidad de hablar que había. Trini, autora de la frase del pizarrón, aporta:

 Yo creo que todos somos traumados por lo que van a decir, todos estamos pendientes de lo que van a decir de nosotros, de lo que piensen de nosotros.

Lxs estudiantes continuaron esta reflexión,

³Sobrepasar un límite social.

⁴Íbidem.

Mía cuenta alterada – a mi prima le pasó con la nariz, porque ella no tiene linda nariz, estaba re traumada con la nariz, y ¡se lo dicen! Y se re traumó. Y bueno se la va a operar y yo le digo "si te la vas a operar es porque $A\ VOS^5$ no te gusta". Y es como que cambia todo, cambia tu personalidad, todo cambia de ella. No es que ella se mire al espejo y obviamente dice "sí, mi nariz es horrible" pero es causa de lo que le dicen.

Facu- a mí me parece que es importante lo que no te dicen porque a vos te preocupa mucho más lo que piensan los demás de vos. Cuando te lo dicen, puede que te sentís igualmente horrible si te dicen que tu nariz es fea, pero si vos te mirás al espejo todos los días y decís "mi nariz es MUY fea" y ves a tus amigos y pensás "este chico dice que mi nariz es MUY fea y no te lo dice" es mucho peor que te lo digan.

Profe- bien los silencios también

Sofi - o las comparaciones

Profe- las comparaciones, claramente. No sé quién salió del curso, hizo un chiste, no alcancé a ver quién era, pero no importa porque no viene al caso, pero la cuestión del tamaño del pene. No sé, alguien salió y dijo [risas generales, de chicas principalmente], no sé no viene al caso quién era, alguien saliendo por la puerta dijo "a mi me decían que mi pito era chico", no se quien fue no importa

Santi - a vos te lo dijeron?

[Risas más fuerte de las chicas]

Profe- nooo, y si me lo hubieran dicho (intenta calmar las risas, vuelve a explicar, se ríen). Y a ver, no importa ni quien ni cuando sino que veamos cómo operan esas cosas, que la construcción de la sexualidad, de la integridad de la persona si? Traumas tenemos todos. El tema es que podamos ver de dónde o cómo se constituyen tales traumas y qué hacemos con esos traumas? (...) Porque somos sujetos sociales por lo tanto estamos afectados por un montón de imágenes que hacen que uno se traume por determinadas cosas sí y no por otras. O que, algunas cosas les resulte más incómodas que otras. Asociamos un pene pequeño a problemas o que no va a ser tan bueno su desempeño en una relación sexual. Asociamos nariz fea con que no va ser linda y no va tener un buen desempeño en, no sé, es fea y es fea y no le gusta en su cara su nariz y se la quiere cambiar. (...) Sí, todos somos traumados, ahora tenemos que tratar de pensar que todos somos traumados partiendo de otros modelos y esos modelos también son los que estamos tratando de trabajar acá. Cuales son esos modelos que están establecidos y por qué si nos salimos del modelo de la nariz linda y el pito grande nos encontramos con sujetos que son diversos y que no son ni mejores ni peores pero que no se adecuan a la norma de "lo bello", por ejemplo, como una categoría que nos atraviesa.

(...)

Lucho— sí profe, pero hay partes .. del cuerpo.. osea que sólo mirás en la adolescencia pero eso después, la mayoría de las veces, se termina yendo.

Profe- a ver, se termina yendo?

⁵ La mayúscula marca el énfasis en la entonación.

Lucho— si ponele cuando empezás la adolescencia, mi mamá me contaba de que cuando empezás la adolescencia siempre miraban cómo eras físicamente y todo eso y después cuando creces te termina no importando.

Profe- yo no estaría tan de acuerdo con tu mamá. Porque creo que siguen operando... y bueno sí (la adolescencia) es el momento en el que uno tiene que asumir su cuerpo...

(...)

Yo- pero.. me parece... que lo que apunta la mamá de él es que UNO cambia (silencio en el curso), osea uno cambia la percepción con la que se mira, ya no te importa tanto lo que piensa el resto, si VOS te querés a vos mismo, qué mierda te importa (frase más baja)

Sofi- pero es depende de cada persona eso.

Profe- capaz que si lo que apunta tu mamá es que cuando uno se va haciendo más adulto lo disimula más capaz.

Yo- o lo disimula... o se acepta, porque después de todo no te queda otra que aceptarte. Mi prima también se operó la nariz, y sigue siendo insegura y se sigue sintiendo fea, me entendés? Una nariz no te cambia, te cambias vos acá adentro (dedo en la cabeza) me entendés?

Sofi- también cuando sos más grande tenés otras preocupaciones, no te importa lo estético

Trini- hay gente que sí, que sí le importa

(...)

Facu- profe yo no hablaba tanto de eso sino de lo que vos pensás que piensan de vos. Cuando no te dicen, cuando vos te sentás a pensar que es de tu vida, y empezás a pensar las cosas que hacen tus amigos y por qué lo hacen.

(...)

Profe- acaban de hablar en la formación de este grupo que crearon en instagram, que no se como se llama (...) pensemos qué uso vamos a hacer de ese espacio... ¿qué nos entretiene del chisme? ¿Qué es lo que nos convoca en el chisme?

Isabella- a mi me nombraron en uno pero no me importo, aparte hablaban de otro y a mí me nombraron [hablan de una chica, no se entiende cuál es el chisme]

Isabella- pero a ella sí le importó

Mía- pero cómo no le va a importar. Ponele Florian bueno quedo como el re "waw" pero la otra que supuestamente le tiene ganas al otro quedó como tonta. A mí también me hicieron quedar como una tarada porque el otro le puso me gusta⁶. Me estás cargando? ¡Lo vió al mensaje!

Sofi - pero esa página está desde hace un montón....

Ambar- Eliminaron la página esta mañana

⁶ Instagram es una aplicación principalmente de fotografías que las personas publican. Cada foto puede recibir "me gusta", marcados con corazones y comentarios, ambos públicos para lxs seguidores del perfil. Es por ello que Mía puede ver que el chico con que se la vincula le puso "me gusta" a la foto.

Profe- pensemos a ver, las páginas van a existir. Osea eliminando la página no eliminamos el movimiento que se genera adentro de la página

Fidel- claro, molestar a los compañeros

Trini- la cosa es que decían cosas feas, osea insultaban

Palo- o ponele viste que Cande (de sexto, en la formación) dijo capaz que a ellos que están en sexo no les molestaba pero a los más chicos sí. Porque....

Juan Cruz- osea pero subían cosas fuertes, ponele a una chica de primero que es, chonchita, le decían pelota humana osea lo subían a la página y la mina lo leía y se siente mal, tiene DOCE años!

Fragmento del cuaderno de campo.

¿Cómo estos chismes generan valoraciones sobre los individuos? ¿Qué rol está jugando el cuerpo en estas valoraciones? ¿Qué implica *el chisme* en el propio cuerpo? ¿Cómo se apropian los agentes de sus cuerpos en estos contextos? ¿Cómo afecta eso a la construcción de la subjetividad de las y los estudiantes? ¿Cómo repercute ello en la cotidianeidad escolar? ¿Qué rol están jugando los estereotipos masculinos y femeninos en *el chisme*? ¿Qué implican estas relaciones falsas/ficticias que publica el chisme? ¿Cómo lo hacen los estereotipos físicos? ¿Qué implica ser "gorda", "tener nariz fea" o "pito corto"?

Chisme y estereotipos de género

Marina Liberatori (2008) entiende al *chisme* como una práctica de comunicación inseparable de las relaciones de poder. Entiende el poder desde Isla, no como política partidaria, sino como prácticas encaminadas a la acumulación de poder, relacionadas a las disputas por espacios más amplios de influencia y control de los mismos (2008: 16). El chisme como práctica política, regula las relaciones sociales y las posiciones de los sujetos, reposicionando a los sujetos y construyendo cotidianamente las relaciones. A través del chisme las personas se apropian del mundo social, otorgándoles distintos sentidos, es decir, reinterpretándolo. El espacio social se va transformando por medio de discursos y sus prácticas materiales y simbólicas, entre ellas, los chismes (s/pag).

En el relato citado vemos cómo las chicas (mayoritariamente) protestan contra chismes falsos donde se asocia chicas a deseos con chicos, en los que se ven afectadas por esta relación falsa. En un primer chisme, "Florian quedó como waw pero ella quedó como tonta", en otro, se vincula a Mía con un chico de otro curso, chisme que la hace "quedar como tarada", a lo que se suma que el chico no sólo no desmintió la vinculación sino que le puso me gusta a la imagen, reafirmando el chisme. Los chicos gozan de cierto prestigio ante estas vinculaciones, por el contrario, las chicas sufren desprestigio. La balanza no es equitativa, los roles y estereotipos masculinos y femeninos están manifestándose claramente en estas situaciones en la que está bien visto que el varón tenga relaciones casuales, que se lo vincule con alguna chica, "queda waw"; mientras que en la mujer estas vinculaciones la desprestigian, la hace quedar como "tonta", "como tarada". En esta situación, el chisme, como plantea Liberatori, le está dando un sentido a las prácticas sociales, regulando posiciones de los sujetos en tanto femenino - masculino, reforzando estereotipos de género: el varón refuerza su sexualidad

heterosexual, como "ganador" por estar con chicas, mientras que la mujer obtiene una imagen de su sexualidad que la desprestigia frente al alumnado.

El chisme regula las relaciones sociales de manera completamente eficaz, porque no sólo logra crear una imagen de los involucrados, hace que los involucrados se sientan interpelados por el chisme, lo hacen cuerpo; tiene un efecto en el grupo social así como en los individuos particularmente.

El chisme, la imagen y el cuerpo

En esta clase surgieron, inseparables, el chisme y la imagen corporal como reguladores sociales, que construyen relaciones de poder dinámicas en el escenario escolar. Ciertas características de un cuerpo tienen más valor que otras, son mejores, deseadas; en contraposición, otras características son menos (o mal) valoradas, peores e indeseadas, estas últimas generan cierto estigma en el poseedor. A su vez, no sólo *el chime* concreto produce estas relaciones, *el qué dirán* también produce, tanto relaciones como cuerpos y sexualidades.

El estigma es un valor humano inferior. Es un arma que los grupos superiores emplean contra otros en la lucha de poder. Este influye en el grupo inferior, ellos creen de sí mismos que son humanamente inferiores. El estigma incide sobre los cuerpos y los estereotipos que circulan alrededor del mismo, otorgándole valores inferiores no sólo al cuerpo sino a la persona que lo porta. Valores que se hacen carne en la autoimagen, en la autopercepción, creerse humanamente inferior por la condición física.

Estas características *feas* (ser gorda, tener nariz fea) no son sólo características físicas, implican la disminución del status del cuerpo, le otorgan un valor inferior, pierde beneficios respecto de otros cuerpos.

La aprobación por parte de la opinión de grupo está condicionada por el cumplimiento de normas establecidas de, en este caso, belleza. Cualquier desviación de ellas es castigada con la pérdida de poder y disminución del status de la persona (Elias 1998). Por ello, el qué dirán tiene un rol tan importante, existe un miedo latente a desaprobar esa norma, "todos somos traumados por lo que van a decir, todos estamos pendientes de lo que van a decir de nosotros, de lo que piensen de nosotros". Nunca estamos solos en nuestro propio cuerpo (Le breton). Cada estudiante habita su cuerpo de acuerdo a orientaciones socio culturales legítimas que lo atraviesan. El cuerpo está plagado de simbolismos que le dan carne al vínculo social.

Le Breton nos plantea que las emociones son relaciones. Participan en un sistema de sentidos y valores, las emociones actúan como modos de filiación. Ese "trauma", ese "qué dirán" regulan deseos, prácticas y percepciones (sobre uno mismo y sobre otros). Plantea el autor, "la afectividad está llena de vida social, a la vez que es individual (...) La construcción de la realidad genera un orden simbólico que modela los sentimientos, lenguajes, gestos, etc" (1998: 109)

El estigma no es algo simplemente impuesto, se siente, se vive, se hace carne en el cuerpo de las y los estudiantes, dentro y fuera del espacio escolar. Habita el cuerpo, produce cuerpos, así como produce y reproduce relaciones de poder. El chisme, el qué dirán y el propio estigma regulan cuerpos, por tanto, regulan performances, regulan ese hacer género tan cotidiano, tan propio y tan social, tan performativo.

Los adultos⁷

Las redes sociales, la escuela, las agresiones, los chismes, el cuerpo y las emociones, todo ello era tópico de discusión ese día, ¿qué acciones toman los adultos al respecto? No ignoraron la situación, la hicieron explícita dentro de la escuela, la insertaron en la escuela ya no como algo sólo entre estudiantes, sino que la llevaron a discusión y reflexión en distintos ámbitos de la rutina escolar. Con discursos bien distintos, tanto Silvina como una profesora no dejaron pasar el momento de formación como primer instancia para trabajarlo; otra de las medidas que tomó la escuela fue organizar charlas con profesionales para el ciclo básico sobre el uso de las redes sociales.

La profesora en la clase pudo trabajar profundamente con las y los estudiantes distintos aspectos del fenómeno, donde tuvieron lugar la reflexión y la expresión de las y los estudiantes de cuarto año acompañada por mi mirada y la de la profesora, quien por su vocabulario podemos inferir que estaba instruida y capacitada sobre estos temas.

Por último, las estudiantes de sexto año que hablan en la formación que no son "adultas" en tanto no terminaron el secundario pero que para las y los estudiantes son referente, aunque ellas se desmarquen en su discurso, siguen siendo "las de sexto", alumnas cuya palabra está legitimada y es escuchada. Considero su intervención en la formación de gran relevancia porque el "problema de la cuenta de chismes" no sólo era percibida así por *los adultos*, las estudiantes lo estaban marcando como un problema que incumbe a todo el alumando. Ellas hablaron también del acompañamiento de las familias de cada estudiante mediante la charla, así como Lucho lo expresó en la clase, ese acompañamiento fuera de la escuela sobre las vivencias personales de las y los jóvenes que atraviesa todos los espacios de sociabilidad de lxs mismxs.

Reflexiones finales. El escenario, la escuela.

Representaciones, imágenes, sentimientos, chismes, estigmas, cuerpos: tienen como escenario la escuela. Las y los estudiantes hacen género y cuerpo en otros espacios, pero la escuela acá toma un rol fundamental, ¿dónde empieza y dónde termina la escuela? ¿Cuáles son sus límites? ¿Tiene límites en las relaciones de las y los estudiantes? ¿Se reduce al espacio físico la escuela? ¿Tiene límites la escuela?

En este fragmento del campo pudimos ver cómo la escuela atraviesa los límites físicos para entrar a la virtualidad, ente del cual las y los estudiantes se apropiaron hace mucho tiempo y que tiene un rol importante en la cotidianeidad escolar. Las y los estudiantes no sólo *van* a una escuela, son parte de esta, se identifican, *la viven y la habitan*, *la producen*, se apropian de ella tanto como pueden hacerlo con la virtualidad, *son la escuela*. Esta página de chismes, si bien tiene un formato virtual dentro de una red social particular, es inseparable de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

-

⁷ Opté por mantener esta palabra en género masculino ya que dentro de la escuela se nombraba a personas adultas de este modo. Sin importar el género de las mismas eran nombradas como "adulto".

ELIAS, Norbert (1998) "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados", en *La civilización de los padres* y otros ensayos. Grupo editorial Norma, Colombia.

LE BRETON, David (1999) "Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones"; editorial Nueva visión; Buenos Aires, Argentina.

LIBERATORI, Marina (2008) "El chisme y las relaciones sociales de noviazgo en pensiones de un barrio de Córdoba"; CAAS; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; Universidad Nacional de Misiones.

WEST, Candance y ZIMMERMAN, Don H. (1999) "Haciendo género" en NAVARRO "Sexualidad, género y roles sexuales"; Fondo de cultura económica.

Construirse como feminista en la escuela secundaria. La participación de estudiantes en acciones colectivas que abordan temas de género y sexualidad.

Yanina Lares

yanilares@hotmail.com

Paola Nimo

pnimo@hotmail.com

Maria Gabriela Morales

gmorales3969@yahoo.com.ar

Marina Tomasini
marinatomasini@hotmail.com

Área Feminismos, Género y Sexualidades, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (FemGeS, CIFFyH, UNC).

Ciudad de Córdoba.

Resumen

La ponencia es parte de un proyecto que busca comprender el proceso de construcción de identidades de estudiantes secundarios en torno a la participación en acciones colectivas de reclamo y protesta contra desigualdades e injusticias de género y sexualidad. Desde el enfoque teórico asumido se privilegia el estudio de la identidad como un devenir y se atiende a las transformaciones experimentadas en la relación con otros, en situaciones específicas donde demandan, proponen y llevan a cabo acciones. En particular se considera la participación en dos marchas que han sido masivas en Córdoba, Argentina: #NiUnaMenos (2017) y el #8M (Paro internacional de mujeres, 2018). En esta presentación se analizará cómo un conjunto de estudiantes de secundaria define el feminismo y se posicionan ante el mismo. Se considerará qué implicancias tiene en sus vidas cotidianas en la escuela asumirse como feminista e intentar transformar algunas prácticas y modos de vinculación en este ámbito.

Introducción

Las luchas de los feminismos han recorrido, desde el siglo XIX, un complejo camino en pos de revertir procesos de opresión, exclusión y explotación implantados en las sociedades. En nuestro continente, y en Argentina en particular, el movimiento de mujeres viene evidenciando, desde hace varias décadas, reclamos por los derechos al denunciar la violencia de género, la doble y triple jornada de trabajo, la falta de políticas de salud reproductiva, la discriminación laboral, entre otros temas (Di Marco, 2010). En particular, un conjunto de problemáticas, como la violencia de género, el aborto, la autonomía de los cuerpos, entre otras que históricamente han sido vistos como asuntos de la esfera privada, vienen siendo visibilizados como problemas

del orden público "Lo que en el pasado no era público en el sentido de ser un interés común, ha llegado a serlo en el presente" (Frazer, en Batallan 2009, p. 44).

Las Marchas convocadas en junio por el colectivo NiUnaMenos en años recientes, las últimas dos marchas del 8M, en ocasión del Paro Internacional de mujeres, y las manifestaciones públicas y vigilias en ocasión del tratamiento de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, han registrado una participación masiva en las calles de muchas ciudades de Argentina, en particular en Córdoba. Las demandas son muchas, van desde la autonomía de los cuerpos y decisiones, lo que incluye el aborto legal, seguro y gratuito hasta el derecho al parto respetado en todos los centros de salud y el derecho a meterse al mar sin corpiño.

En este escenario, adolescentes y jóvenes se politizan desde el reconocimiento de las relaciones de género y sexualidad como una forma de desigualdad y subordinación, como una relación de poder a la que cuestionan. En el marco de un proceso de irrupción juvenil en lo social o de su mayor visibilidad en la escena pública (Said y Kriger, 2017), en contraste con su supuesta despolitización entre la década del '90 y el comienzo del nuevo milenio (Kriger, 2015), registramos en nuestro contexto dinámicas de participación que hacen relevante poner en foco la relación de las jóvenes con el feminismo y, especialmente, al sector de las más chicas, de las "adolescentes". Sin pretensiones de constituirlo como un fenómeno generalizado, en años recientes se han vuelto visibles en las escuelas secundarias, acciones de reclamo que plantean explícitamente críticas al sexismo o a la discriminación sexo-genérica en los establecimientos educativos: protestas o demandas para modificar los reglamentos atinentes a la vestimenta (Nuñez y Baez, 2013) o para que se atienda la situación de estudiantes trans en lo relativo al uso de baños o a la denominación por el nombre de pila elegido; distintas acciones entendidas por sus protagonistas como estrategias militantes para colocar algunos temas de género en la escena escolar (Baez, 2014); desarrollo de proyectos sobre diversidad sexual, organizan campañas contra la violencia en el noviazgo o charlas sobre temas como el aborto por parte de agrupaciones de estudiantes (Nuñez y Litichiever, 2015). Más recientemente, se observó la presencia de centros y federaciones de estudiantes secundarios con sus banderas en las mencionadas marchas (Tomasini, 2018). Al mismo tiempo, algunos trabajos (Núñez, 2013) relativizan el peso de las instancias formales de participación escolar, para abrir la mirada a diversos actores y escenarios de participación y demanda juvenil que incluyen una apropiación del espacio escolar que se expresa a través de las quejas, las vestimentas, las acciones de participación en temáticas que la escuela no avala, vinculación con movimientos sociales, etc.

Particularmente, la participación de las estudiantes de escuelas secundarias cobró protagonismo en Argentina en el proceso de debate por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. De hecho, junto con algún reconocimiento de las feministas históricas -aquellas que iniciaron con los primeros proyectos- en la prensa y en las redes sociales se empieza a hablar de la "revolución de las hijas", "las hijas políticas que cambiaron la historia", la "primavera juvenil", el "boom de la participación adolescente", la "marea verde adolescente" o del "protagonismo de las pibas". Esto quedó representado icónicamente en imágenes fotográficas de una sala de clase con mochilas escolares que llevaban anudado un pañuelo verde, icono de la campaña por el aborto legal, seguro y gratuito. Las jóvenes adolescentes se visibilizan como sujetos políticos en un escenario social que, por un lado, las idealiza como fuerza del cambio o agentes de resistencia y, por otro lado, las identifica con imágenes negativas, que refuerza el lugar de la minoridad que necesita ser tutelada.

Las observaciones precedentes nos llevan a relativizar ciertas asunciones provenientes desde investigaciones internacionales, donde se documenta un fenómeno de distancia o rechazo de las más jóvenes hacia el feminismo. Desde ese marco se supone que este movimiento es construido como algo obsoleto en un contexto posfeminista, donde las mujeres habrían alcanzado la igualdad en distintos ámbitos (Ringrose y Renold, 2016). En cambio, desde los análisis situados y puestos en el contexto de las dinámicas de participación que se vienen registrando, se hace necesario pensar la relación de las jóvenes con el feminismo. En particular se ha prestado menos atención a las prácticas e identidades activistas en las jóvenes estudiantes de secundaria, ya que la mayoría de los estudios se han centrado en otros segmentos (Ringrose y Renold, 2016).8 Desde los Girlhood Studies, campo que conjuga estudios culturales feministas, de infancia y juventud, se ha subrayado la necesidad de tomar en cuenta la subjetividad política de las jóvenes adolescentes. En este sentido, algunos trabajos antecedentes proponen que para entender su implicación en el feminismo, se requiere explorar más allá de las expresiones normativas de la participación, tal como es definida por adultos. Es necesario comprender cómo producen sus propios significados y crean su identidad como feministas o activistas. Además es ineludible superar planteos dicotómicos, que se plantean la adscripción al feminismo o el rechazo del mismo, para considerar prácticas culturales que no necesariamente son consideradas feministas por sus protagonistas pero que ofrecen un espacio de resistencia a la feminidad normativa y les permite ejercitar la crítica política (Renold and Ringrose 2008, 2011).

La ponencia que presentamos es parte de un proyecto que busca comprender el proceso de construcción de identidades de estudiantes secundarios en torno a la participación en acciones colectivas de reclamo y protesta contra jerarquías, desigualdades e injusticias de género y sexualidad. Analizaremos cómo se posicionan ante el feminismo y qué implicancias tiene en sus vidas cotidianas en la escuela asumirse como feminista y/o intentar transformar algunas prácticas y modos de vinculación en este ámbito. Desde el enfoque teórico asumido entendemos la identidad como una categoría de relacional, no es una esencia, no es algo estático ni acabado, sino que se va construyendo como producto de relaciones y prácticas sociales. En particular, privilegiamos el estudio de la identidad como un *devenir* para atender a las transformaciones experimentadas por jóvenes estudiantes en la relación con otros, en situaciones específicas donde demandan, proponen actividades, se vinculan con otros espacios estudiantiles, se organizan o participan en las marchas. El concepto de *devenir* permite explorar la construcción de identidades como un movimiento, donde las transiciones son experimentadas como múltiples, reversibles, a veces conflictivas, más que como el paso de un estadio a otro (Gill, 2007; Ringrose, 2016). Hall (2003) ubica los procesos identitarios en el uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura: "en el proceso de devenir y no de ser; no `quiénes somos´ o `de dónde venimos´ sino en qué podríamos convertirnos" (2003, p. 17-18).

_

⁸ Batallán y otros (2009) y Fiedler (2017) señalan que las prácticas de reclamo de estudiantes secundarios, han sido relegadas al espacio conceptual de lo apolítico o pre-político. Su participación suele invisibilizarse debido a concepciones naturalizadas de la política, como práctica formal y privativa de quienes tienen derecho jurídico por mayoría de edad así como en virtud de una concepción de infancia y adolescencia que las y los reconoce principalmente en su condición de sujetos dependientes del mundo adulto.

⁹ Esta ponencia es producto del trabajo realizado como parte de una Práctica Supervisada de Investigación, Facultad de Psicología (Yanina Lares y Paola Nimo, dirigidas por Gabriela Morales y Marina Tomasini) y de una beca externa posdoctoral (concedida por CONICET a Marina Tomasini), en el marco del Proyecto: *Género, sexualidad y sociabilidad juvenil en la escuela media. Perspectivas docentes y estudiantiles*, Área FemGeS, CIFFyH. Subsidiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica, UNC.

Estrategia metodológica

Se realizaron registros (notas de campo y fotográfico) y veinte entrevistas breves (19 mujeres y un varón)¹⁰ grabadas a jóvenes, por lo general agrupados de a dos o tres, que se ubicaban con banderas de Centros de Estudiantes o de la Federación de Estudiantes Secundarios (FES), durante las marchas #NiUnaMenos (2017) y #8M (2018). Además de relevar datos identificatorios de los grupos y sus escuelas, los ejes de indagación fueron: i. conocimiento y posicionamiento acerca de las consignas y reclamos en cada marcha; ii. participación de los grupos en la marcha: motivos, aspectos organizativos y vivencias afectivas durante la marcha; iii. significaciones sobre situaciones de violencia en razón de género y sexualidad, la percepción de tales situaciones en las realidades cotidianas de sus escuelas así como las acciones que se realizan en torno al tema desde la institución educativa como desde los grupos estudiantiles.

Con posterioridad a las marchas se realizaron entrevistas grupales en profundidad con Centros de Estudiantes (CE) o grupos de escuelas secundarias que participaron en las mismas, distribuidas del siguiente modo: tres en 2016 y cuatro en 2017 (luego del #NiUnaMEnos) y una en 2018 (luego del #8M). En estas instancias se ahondó en los ejes recién mencionados y se profundizó en otros temas emergentes en el relevamiento en las movilizaciones: la relación personal y como colectivo estudiantil con el feminismo y la relación entre la marcha y la política.

Para el análisis de la información, en primer lugar, se caracterizaron los grupos entrevistados según se tratara de centros de estudiantes u otro tipo de agrupación, las actividades que desarrollan, la participación en movilizaciones sobre estos u otros temas, la articulación con otros colectivos estudiantiles y las actividades desarrolladas en sus espacios escolares sobre temas de género y sexualidad. Luego, sobre la información producida en las entrevistas, breves y en profundidad, se realizó análisis temático con el fin de identificar significados emergentes en torno a la marcha, motivos para ir, formas de organización para concurrir y vivencias afectivas durante la marcha. Para el caso de las entrevistas grupales se analizaron los significados sobre feminismo, cómo lo definen y se posicionan ante el mismo; los procesos de trasformación personal y/o como colectivo estudiantil vinculados a la participación en acciones colectivas que abordan temas de género y sexualidad y las implicancias que ello tiene en las relaciones escolares cotidianas.

Los grupos estudiantiles entrevistados, tanto en la marcha como posteriormente en sus escuelas, pertenecen a establecimientos de gestión pública y privada, confesionales y laicos y las edades oscilan entre los 12 y 17 años. Hay un conjunto de Centros de Estudiantes o agrupaciones (como el caso de una "Secretaria de diversidad") con trayectoria de participación en marchas y acciones colectivas sobre distintos temas sociales, ¹¹ que articulan con otras agrupaciones de estudiantes en el marco de la Federación de Estudiantes Secundarios y asumen temas de género y sexualidad como parte de los intereses centrales de su organización estudiantil. Dentro de este conjunto surgen variaciones en cuanto a la percepción que tienen de su escuela. En algunos casos es vista como un espacio promotor de debates y participación en temas de género y sexualidad y es

¹⁰ Se preguntó ¿cuál es tu sexo? con el fin de captar el modo de denominación de las personas entrevistadas. La mayoría de las respuestas fueron 'mujer' o 'femenino'. Solo en un caso se entrevistó a un informante autodenominado 'varón'.

¹¹ Marchas en defensa del medio ambiente y movilizaciones convocadas por organismos de Derechos Humanos para el día de la Memoria, Verdad y Justicia o en ocasión de la sentencia a los genocidas por crímenes de lesa humanidad.

calificada como un colegio 'progre'¹²[progresista], 'con conciencia' o que forma para 'pensar críticamente'. Mientras que otros consideran que en sus escuelas no se abordan activa y sostenidamente estos temas y solo algunas o algunos docentes hablan ocasionalmente en sus asignaturas de cuestiones como la violencia de género o el aborto. Esta situación los ha llevado a organizar, en el marco del Centro de Estudiantes, charlas y talleres.

Otros grupos tienen escaza trayectoria de participación en marchas o en acciones públicas, con poca o ninguna articulación con otros espacios de estudiantes secundarios y definen su participación en las marchas como 'autoconvocadas' o 'independientes', es decir, por fuera del Centro de Estudiantes. Aquí se ubican grupos espontáneos de algunos colegios privados confesionales y de escuelas de gestión pública. En este conjunto hay quienes plantean críticas hacia los Centros de Estudiantes por no interesarse ni abordar estos temas así como tampoco convocar a las marchas. Es así que hacen sus búsquedas (como articularse informalmente con otros grupos de estudiantes) y encuentran espacios para organizarse y desarrollar actividades o convocar a las marchas, ante escenarios escolares que no promueven discusiones y acciones en estos temas, o incluso las obturan.

Entre ser feminista desde "el vientre" y asumirse feminista como un devenir

Muchas de las estudiantes entrevistadas, además de participar en las marchas - porque es clave en sus luchas por lo que llaman 'igualdad de género' - hacen actividades en sus escuelas, como organizar charlas o tallares, con el fin de 'dar el debate'. Su lucha es llenada de contenido generacional, la clave juvenil desde la cual se posicionan queda expresada paradigmáticamente en algunas frases: 'estaría bueno que los jóvenes tengamos más voz, porque somos afectados y afectamos'; 'che, nos están matando a la compañera que tenemos al lado eh, el pibe aquel que es homosexual lo están discriminando'. Se advierte una doble implicación, como jóvenes y estudiantes. Como jóvenes, destacan el acoso callejero, la discriminación por orientación sexual, las violaciones a las chicas, la violencia en las relaciones erótico afectivas. Como estudiantes secundarios destacan el sesgo patriarcal en los materiales de estudio, el sexismo en el código escolar de vestimenta, la necesidad de educación sexual integral al compás de sus experiencias así como la transformación de los modos de trato de docentes y entre compañeras y compañeros.

Para algunas chicas su participación en acciones en sus escuelas o en las marchas se construye desde una trayectoria feminista donde destaca la centralidad del activismo de otras significativas, referentes importantes en sus vidas, como criterio para pensar su propia práctica:

A mí me motiva el hecho de que familiarmente tengo a mi abuela que era feminista y es desaparecida, entonces eso es como que me mueve a saber que dentro de mí llevo sus principios, entonces quiero seguir perpetuando eso que ella me dejó. (Entrevista marcha NUM)

_

¹² De aquí en adelante la comilla simple indica palabras o frase textuales

Yo vengo de una familia de militantes, mi viejo milita en un espacio, mi madre es feminista desde hace mucho tiempo entonces me crié en una casa rodeada de feminismo y desde que soy niña que tengo... cuando uno empieza a crecer y estás en la etapa de la adolescencia como que te vas dando cuenta de la importancia de dar esta batalla cultural digamos, de decir ¿por qué nos matan a una piba todos los días? (Entrevista marcha NUM)

Para otras, es en virtud de la participación en las primeras marchas organizadas por el Colectivo Ni Una Menos que empiezan a tener un acercamiento con el feminismo y a cuestionar su cotidianeidad. Algunas empiezan un proceso de asumirse como feministas.

Identificamos dos organizadores de sentido (no necesariamente excluyentes) en torno a su posicionamiento feminista: uno, orientado a la transformación social y cultural y el otro hacia la transformación subjetiva. El primero, se plantea en términos de la necesidad de involucrarse políticamente, participar, luchar para el cambio social y cultural, por la justicia e igualdad de género, por políticas que protejan los derechos:

"Yo creo que soy feminista porque quiero dar la batalla, la batalla cultural de las mujeres, digamos de que hace muchísimos años que nos venimos organizando para plantear cuestiones que las tenemos muy como si fueran así en realidad y no, pueden ser de otra forma digamos. Creo que soy feminista por eso porque quiero cambiar la realidad social que no respeta a la mujer digamos'. (Entrevista grupal, CE))

"Yo soy feminista particularmente porque creo de que hay que seguir manteniendo y luchando por una construcción de una sociedad justa e igualitaria entre los géneros, una igualdad social porque digamos el machismo también se involucra en determinadas clases sociales que lamentablemente nos separan entre todos, porque hay que seguir construyendo la identidad, porque hay que seguir peleando por políticas que tiendan a proteger derechos de las mujeres, derechos de las niñas, de los niños, de los adolescentes. Por una educación que nos libere para empezar a respetar a otro y a respetar a la otra, para romper con estigmatizaciones que aparte porque hay una gran corporación que es muy tóxica en la realidad que son los medios de comunicación que muestran y estigmatizan a la mujer porque en Tinelli a la mujer la aplauden pero cuando salen en tetas a tomar sol le llaman a la policía, no?" (Entrevista grupal, CE)

El segundo se asienta más fuertemente en un proceso de transformación subjetiva, el feminismo como un punto de llegada a partir de procesos recientes de participación en marchas u otras acciones dentro o fuera de la escuela. La categoría con la que aluden a esta trasformación es "darse cuenta": de aspectos que antes no veían en sus relaciones más próximas, en sí mismas, en la sociedad. En particular, *Conmover, impresionar y darse cuenta*, son tres categorías salientes en los relatos en torno a la marcha, sobre todo en quienes participan por primera vez y se mueven en entornos en los cuales, según sus percepciones, se habla poco de temas de género y sexualidad:

Una chica, a propósito de una perfomance, donde metían a las mujeres dentro de un circulo hecho con soga y no las dejaban salir, dice: "la metían para adentro y eso como que sí te re llegaba porque te hacía sentir... Ponele, yo no me doy cuenta y yo siempre antes de los quince me ponía muy mal yo porque no sabía qué ponerme y decía "no esto me queda mal, estoy gorda, cómo me voy a pintar así" no sé qué cosa y era como me hacía super mal, me sentía muy mal porque como que no estaba a las expectativas de lo que se esperaba o lo que tenía que estar y eso como que te das cuenta y vas cayendo en cuenta de que, claro, que vos misma te estás haciendo... (Entrevista grupal con 'jóvenes autoconvocadas', Escuela Católica).

"Yo también me considero feminista. Porque antes no, porque sentía que era como una palabra re grande, que yo no estaba preparada, era como 'oh feminista!' no estaba capacitada para decir bueno si soy feminista. Pero después si, acá en la secre o hablando con otras amigas y si soy feminista." (Entrevista grupal, Secretaria de diversidad)

Ver esos carteles, me di cuenta que yo también a veces me encuentro a mí misma pensando "ah pero hoy no sé qué, ah pero no sé si estoy lo suficientemente no sé, si tengo tal cosa que supuestamente tendría que tener o si uso lo que tendría que usar", cosas así como que te hace pensar mucho para vos misma, si vos también digamos ehh te abusas a vos misma, si vos también te maltratas a vos misma...' (entrevista grupal)

El devenir feminista implica un proceso reflexivo, de intercambio en la familia, con compañeras, amigas o docentes, con acuerdos, diferencias y oposiciones, donde producen re-significaciones y apropiaciones de los temas de agenda del feminismo en función de sus realidades cotidianas y experiencias. Las marchas en particular parecen funcionar como un espacio de resonancia de vivencias de malestar, con otros o consigo mismas, que no había podido ser articulada discursivamente o ubicada en alguna categoría de experiencia, pero que encuentra la posibilidad de hacer emerger sentidos que rasgan el entretejido de la tradición actuante y, eventualmente, instauran fuerzas diferentes que coexisten en la dinámica de los grupos y las relaciones próximas (Mancuso, 2005, en García Rodríguez, 2013):

"Creo que me afecto más socialmente. Asumí un montón de cosas, cambie un montón de amistades, cambie con la gente con la que hablaba, la gente con la que salía, como me vestía, como tomaba las cosas, como que cambie eso" (Entrevista grupal, Secretaria de diversidad)

"No sé si a todo el mundo le paso, pero hay opiniones, siempre están como criticando y como quitándote ciertas libertades que eso es lo que más he descartado. Sacar de un montón de críticas o de cosas que a mí me cortaban la libertad porque siempre estuvo eso de 'porque haces esto'". (Entrevista grupal, Secretaria de diversidad)

Es especialmente significativo como el impacto subjetivo del cambio es puesto en términos de una mayor estima de sí mismas: el "darse cuenta" de cosas que antes no percibían las llevó a aceptar su cuerpo, cuidarse, respetarse y quererse más. Encuentran en el feminismo un marco de sentido que les permite definirse de otro modo:

- "Me enseñó a amarme, a amar a los demás, respetar y creo que eso es lo importante."
- -"Yo creo que a mí, no se a ustedes, que a todas, que el feminismo las ayudo un montón a empezar a quererse un poco más, yo antes tenía el autoestima muy bajo (...)"
- -"A aceptarte, es mi cuerpo, es así"
- -"Dejas de echarte la culpa o soportar cosas que es al pedo."

(Entrevista grupal, Secretaria de diversidad)

Ser feminista en la escuela

Consideraremos aquí las implicancias que tiene para sus vidas cotidianas en la escuela *asumirse como* feminista o realizar algunas acciones activistas: con qué miradas y respuestas se encuentran, qué significa ser posicionada y posicionarse a sí mismas como feministas en la escuela, que tensiones enfrentan y qué estrategias desarrollan ante tales tensiones.

Si bien en algunos eventos puntuales logran adhesión situacional de parte de otras compañeras o compañeros y sus docentes las apoyan para emprender actividades, algunas chicas identifican categorías peyorativas que les aplican en relación con su actividad dentro del colegio. Reconocen que tantos docentes como estudiantes les dicen 'hipiess', 'zurdas' o 'revolucionarias', por andar con pañuelos verdes en las mochilas, por pasar por los cursos invitando a las marchas o por proponer actividades en la escuela, como si fuera un proyecto quimérico y estuvieran embarcadas en algo irrealizable o ilusorio. El otro sentido que traen a los relatos es la construcción de la feminista violenta. Así es que amigas, amigos o estudiantes de sus escuelas las llaman 'agresivas' o 'feminazis', por la vehemencia con la que discuten. Asimismo, dan cuenta de una tensión instalada entre feminista y femenina, ya que hay un imaginario que opone estas categorías, a partir de adjudicar ciertas prácticas a las feministas como 'no depilarse' o de estilos expresivos 'masculinos'.

Una de las implicancias de asumirse como feministas parece ser la *lucha cotidiana por el significado* en sus espacios escolares. Según sus términos, el feminismo se 'malentiende', se equipara con el machismo, se carga con atribuciones negativas y genera rechazo, hecho que significan como producto de una lectura prejuiciosa: 'por ahí genera un rechazo que existe, o sea, creo que hay un prejuicio muy grande con el feminismo que venimos, que queremos no sé... golpistas...'

Parte de esa lucha por el significado adquiere una particular carnadura como lucha intrasubjetiva, tal y como dice una chica: 'más allá que sea una lucha social también es una lucha interna'. Ello remite al proceso emocional que han vivenciado en su *devenir feminista* ya que en algunos casos, les daba miedo asumirse como tal por los afectos adheridos a tal significante:

Hay gente que es feminista y no se da cuenta para mí, lucha por un montón de cosas y sin embargo cuando decís feminismo como que le da miedo. Yo si me considero feminista *antes me daba cosa la palabra*, como que decía, 'no, no soy feminista' y al final yo creo que pasaron cosas estos últimos años que a mí me hicieron reflexionar y cambiar un montón de cosas. (entrevista grupal)

Sara Ahmed (2014) teoriza el afecto como una fuerza "pegajosa" que fluye entre los cuerpos y las cosas y se les adhiere. Esta idea nos ayuda a preguntarnos: ¿qué se adhieren a aquellos cuerpos de quiénes ocupan la posición de estudiantes feministas en la escuela secundaria? En base a los relatos producidos podemos pensar que hay emociones negativas que se pegan a las 'chicas feministas', a través de las burlas o las banalizaciones de sus motivos activistas. Así es que algunas sienten que deben luchar en el terreno intersubjetivo, para transformar significados culturales, y al mismo tiempo, luchan contra el propio temor a la posibilidad de ser dañadas o heridas afectivamente por personas cercanas: 'cuando nos dicen feminazis buscan herirnos, nos tratan de histéricas, locas, violentas, lesbianas', decía una chica.

Junto con las significaciones en torno al feminismo, deben luchar contra el miedo a la política. La mención que recogen en sus entornos cercanos sobre la 'politización de la marcha', alude al miedo a la política en general cuanto a la política partidaria en particular: 'los chicos a veces tienen miedo de ir a la marcha porque tienen miedo a la palabra política'; 'lo político frena la participación, la palabra política y política partidaria acá es horrible, es feo'. Sin embargo, quiénes activan para convocar a las marchas o realizar acciones para visibilizar temas de género y sexualidad impugnan la validez de este enunciado, ya que conciben que las marchas son por definición un acto político y la política es inherente a la constitución del sujeto: '¡las marchas... las marchas son políticas, somos todos y todas sujetos políticas, somos política!'; 'la marcha tiene que estar politizada'. 'A mí me preguntan si yo me considero algo políticamente y yo respondo que soy feminista. Eso es política y tiene que ser política'.

En un sentido más específico, el freno a la participación de parte de muchas y muchos de sus compañeras y compañeros vendría dado por la lectura que hacen acerca del 'uso' de la marcha por parte de las agrupaciones de izquierda: 'nos dicen que las agrupaciones, sobre todo de izquierdas, usan el tema de género para sus fines'. Ante esto se ven enfrentados a la necesidad de posicionarse. Así es como algunos centros de estudiantes reivindican el carácter político de las marchas y de sus actividades como agrupación estudiantil pero se diferencian de lo partidario, presentándose como un espacio grupal sin filiaciones partidarias que tiene el fin de representar a las y los estudiantes.

Al mismo tiempo, los espacios grupales de participación, centros de estudiantes, secretarias de diversidad o comisiones de género son vividos como espacios donde las emociones fluyen y circulan y las potencian en su capacidad de acción (Ahmed, 2014). Aparecen términos como 'ayuda', 'sostén' 'escucha' para definir sus grupos o se significan a éstos como ámbitos donde 'no se juzga' y, en algún caso, se lo concibe como espacios de 'amistad'.

Lo mismo sucede con las marchas, son experimentadas como un sostén afectivo que las potencia ante las emociones negativas que se adhieren al feminismo en sus entornos cotidianos. Al estar allí 'saben que no están

solas' o 'son muchas', en sintonía con el slogan que se instaló en los últimos tiempos en las marchas: "ahora que sí nos ven". Decían al respecto:

'Y te sentís apoyada también al ver tantas otras personas que luchan, no sentís que estás sola ni que son pocos los que reclaman lo mismo'

'al marchar te sentis parte de la sociedad'.

'Es una experiencia nueva y que canten y que hagan estas cosas así me super motiva a seguir viniendo...'

'Para mi marchar siempre fue importante, venir a la marcha por la causa que yo apoyo es importante porque se ve mucha diversidad y ves un millón de maneras de expresar, murga, baile, baile boliviano, música afro, tan solamente caminar es una expresión de libertad'

'Es ser parte de la lucha, del movimiento de decir "bueno yo pienso esto, y voy con eso" no quedarte en tu casa diciendo "ay si yo estoy a favor del aborto" ¿y desde tu casa que haces? No, es salir, marchar y luchar por lo que quiero, por lo que quiero en el futuro, por lo que quiero para mí y todos.

Por otra parte, se ponen en tensión dos ideas acerca de su función en la escuela que co-existen en un mismo grupo: 'dar debate y discusión', donde prevalece el plano de la horizontalidad y paridad de posiciones; y pedagogizar, 'formar a los que 'no saben', 'a los más chicos', dar información a los que no la tienen, sensibilizar a los que naturalizan o 'no quieren ver', donde prima un plano de verticalidad y asimetría de posiciones.

Consideraciones finales

Los espacios colectivos de participación, ya sea los masivos como las marchas o los micro espacios grupales en las escuelas, se constituyen en ámbitos de transformación plenamente intersubjetivos, es con otras y otros, que piensan en las relaciones sociales, en los vínculos próximos y se piensan a sí mismos y a sí mismas. Junto con el registro de las intensidades y la energía emocional – aquello que Mafesoli llama "vibrar juntos"- es necesario considerar que la reflexividad (Weiss, 2009) es inherente a estos procesos. El estar ahí conmueve corporal, afectiva y reflexivamente. El sentir, la vivencia, la sensación que algo se transforma en si puede ser algo fugaz, inestable, molecular, de corto plazo pero que de todos modos introduce una diferencia ante la normalización de la vida cotidiana y sus jerarquías. Las marchas y los espacios grupales en sus escuelas ofrecen la oportunidad de formar parte de un movimiento instituyente en el cual, las chicas en particular, se afirman como sujetos de derecho, con voz propia y actores en un campo de fuerza y se desidentifican con algunos mandatos heteropatriarcales.

La práctica activista de las chicas estudiadas las ubica en un escenario de conflicto en el proceso de construcción identitaria. En sus interacciones y relaciones con los demás, se enfrentan con ideas peyorativas del feminismo o de la "feminista" así como con normas etarias que no les reconocen su estatus de sujeto político. Esto las hace enfrentar tensiones, por un lado asumir la identidad feminista o realizar alguna forma de activismo puede implicarles la "adherencia de malos sentimientos" y ser afectadas por ellos (Ahmed, 2014), como cuando

les dicen 'feminazis', 'agresivas' o 'violentas'. Pero también experimentan afectos que las reconfortan cuando participan de las marchas u otras actividades en sus colegios, a los que significan como espacios de solidaridad y lucha. Estamos antes un conjunto de experiencias que nos hace ver la complejidad y ambivalencia en sus procesos de devenir identitario, que en algunos casos sus protagonistas conciben como su *devenir feminista*.

Referencias

- Ahmed, Sara (2015). La política cultural de las emociones. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Avello Floréz, José y Muñoz Garrión, Antonio (2002). La comunicación desamparada. Una revisión de paradojas en la cultura juvenil (pp. 21-66). En Rodríguez González, F. Comunicación y cultura juvenil. Barcelona. Ariel.
- Baez, Jesica (2014) "Hacerse notar". Lxs jóvenes, las sexualidades y los avatares escolares. *Actas del 3*° Congreso Género y Sociedad: voces, cuerpos y derechos en disputa.
- Batallán, Graciela; Campanini, Silvina; Prudant Leiva Elías; Enrique, Iara y Soledad Castro (2009). La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. Última Década [Fecha de consulta: 28 de agosto de 2017] Disponible en:http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19511398003
- Dillon, Marta (2017). Entrevista en *Nodal, Noticias de América Latina y el Caribe*. Disponible en: http://www.nodal.am/2017/03/entrevista-nodal-la-periodista-escritora-argentina-marta-dillon-integrante-del-espacio-niunamenos-8-marzo-tenemos-desafio-construir-una-movilizacion-transversal-heterog/
- Gill, Rosalind (2007). 'Postfeminist Media Culture: Elements of a Sensibility', *European Journal of Cultural Studies*, 10(2): 147–66.
- Kriger, Miriam (2015). La política y lo político: del dilema al problema. Análisis de las argumentaciones y propuestas de acción de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires. De Prácticas y discursos, Año 4, Número 4. Disponible en: http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/depracticasydiscursos/article/view/7309/6583
- Kriger, Miriam y Said, Shirly. (2017). Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (2), pp. 1085-1096. DOI:10.11600/1692715x.1521920122016
- Nuñez, Pedro y Báez, Jesica (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IICE* /33, pp. 72-92
- Nuñez, Pedro y Litichiever, Lucía (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela.*Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario / Ediciones del Aula Taller.
- Renold, Emma & Ringrose, Jessica (2008). Regulation and rupture: Mapping tween and teenage girls' resistance to the heterosexual matrix. *Feminist theory*, *9*(3), 313-338. Recuperado el 3 de marzo de 2018 de https://doi.org/10.1177/1464700108095854

- Ringrose, Jessica (2011). Are You Sexy, Flirty, Or A Slut? Exploring 'Sexualization' and How Teen Girls Perform/Negotiate Digital Sexual Identity on Social Networking Sites. In R. Gill & C. Scharff (edits). *New Femininities Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity.* Palagrave Macmillan.
- Ringrose, Jessica (2016). Postfeminist Media Panics Over Girls' 'Sexualisation': Implications for UK Sex and Relationship Guidance and Curriculum. In Sundaram, V., & H. **Sauntson** (Edits.), <u>Global Perspectives and Key Debates in Sex and Relationships Education: Addressing Issues of Gender, Sexuality, Plurality and Power (pp. 30-47). DOI: 10.1057/9781137500229.0007</u>
- Ringrose, Jessica & Renold, Emma (2016). Teen Feminist Killjoys? Mapping Girls' Affective Encounters with Femininity, Sexuality, and Feminism at School (pp. 104-121). Mitchell, C. & REntschler, C. (edits.). *Girlhood and the Politics of Place*. New York: Berghahn Books.
- Portillo, Maricela; Urteaga, Martiza; González, Yanko; Aguilera, Oscar y Feixa, Carles (2012). De la generación X a la generación @. Trazos transicionales e identidades juveniles en América Latina, *Ultima década*, N° 37, Valparaíso, diciembre de 2012, pp. 137-174.
- Tomasini, Marina (2018). #NiUnaMenos y #8M. La experiencia corporal en movilizaciones callejeras masivas de estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. Ponencia presentada en el *V Encuentro de Sexualidad frente a la sociedad de América Latina y el Caribe*. Ciudad de México, junio de 2018.
- Weiss, Eduardo (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*. 32, 83-94.

Representaciones juveniles sobre violencia de género: significados y contextos

Romano, Aldana

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: romanoaldana@gmail.com

Villa Mercedes, provincia de San Luis

Becher, Yussef

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: yussefbe@gmail.com

Villa Mercedes, provincia de San Luis

GT 5: Cuerpos, géneros y sexualidades: regulaciones y formas de saber, poder y placer

Resumen

El tema violencia de género ha ido adquiriendo una importante centralidad en tiempos actuales, tanto por su impacto cuantitativo como cualitativo. Los estudios estadísticos provenientes de diferentes organismos - principalmente internacionales- aseveran -con cifras alarmantes- los elevados casos de ese tipo de violencia en Argentina en sus diferentes modalidades y la acuciante presencia de una de sus manifestaciones extremas: el feminicidio. Por su parte, el impacto cualitativo puede apreciarse en el relevante espacio que tiene aquel significante en los discursos y las acciones políticas, mediáticas y sociales. Los gobiernos -más allá de sus preferencias ideológicas- no dudan en recurrir a un discurso que coloca a las desigualdades sociales de género en uno de los primeros puestos de sus *rankings*, aunque luego ello no se manifieste en políticas públicas. Las agendas de los medios de comunicación han mostrado el interés por tratar el tema -de modo tal que las actrices se han convertido en protagonistas en la denuncia de situaciones de violencia- desde ya en diferentes oportunidades con la banalidad que es propia de algunos medios o periodistas. Finalmente, los discursos sociales develan la relevancia que ha ido adquiriendo expresarse sobre la violencia de género en el marco de conversaciones habituales entre quienes comparten ámbitos domésticos o de trabajo.

Diferentes estudios -desde la antropología o bien la sociología- han demostrado la centralidad de instituciones tales como la familia, el empleo o la educación en la reproducción de discursos y comportamientos que develan significativas connotaciones de violencia. Por ello -tal como mencionan los mismos estudios- tiene sentido reparar en las generaciones juveniles por cuanto aquellas instituciones tradicionales, y sus organizaciones instituidas, ejercen un papel central en la transmisión intergeneracional. A partir de ello, para conocer significados y contextos, nos interesa profundizar en las representaciones sociales que las juventudes construyen sobre la violencia de género. Ello nos permite conocer los elementos centrales y periféricos que conforman dichas representaciones y al mismo tiempo la incidencia del contexto en que se producen.

Este estudio -que se halla inserto en el proyecto de investigación *Juventudes Contemporáneas* de la UNSL- es una primera aproximación al objetivo planteado y para ello acude a una estrategia cualitativa recurrente entre quienes se proponen bucear de modo preliminar en las significaciones sociales de los grupos juveniles: el método asociativo. A fin de ir desentreñando esas significaciones implementamos -como técnica de recolección de datos- cuestionarios abiertos con jóvenes, mujeres y varones, provenientes de diferentes sectores sociales que no superan los 27 años.

En este texto reparamos en dos de los aspectos que se hallan presente en los datos que hemos ido recolectando: los principales sentidos asociados a la representación sobre la violencia de género y los espacios u organizaciones instituidas en donde las juventudes mencionan haber padecido ese tipo de situaciones. Los resultados preliminares muestran la predominancia de significantes ligados a la violencia de género física - incluyendo al feminicidio- colocando al patriarcado o las desigualdades como las principales culpables de aquellas violencias. Asimismo, entre los ámbitos en donde mencionan haber padecido situaciones de violencia ubican en primer lugar sus relaciones afectivas de pareja y la universidad o escuela.

Palabras claves: violencia de género – juventudes – representaciones sociales

Las primeras puntadas del tejido

No es sencillo iniciar un texto en ciencias sociales por cuanto quienes los escribimos pretendemos satisfacer varias necesidades: por una parte ser rigurosos con el desarrollo posterior y por otra no agobiar a las y los lectores con cuestionamientos o despliegues teóricos grandilocuentes que poco incentivan a continuar la lectura. En tal sentido vamos a plantear algunos de los ejes y análisis con los cuales se van a encontrar quienes se propongan leer esta ponencia.

En primer lugar vale señalar que el propósito de este texto es bucear en las representaciones sociales juveniles sobre violencia de género. Para dar un primer paso es necesario reconocer que las representaciones se hallan insertas en un contexto social determinado -con los discursos que le son propios y que van incidiendo en las cogniciones y las prácticas- y que, al mismo tiempo, ese contexto se encuentra determinado por espacios organizados integrados por instituciones. En una segunda instancia debemos reconocer que tales organizaciones instituidas socializan en normas y valores a quienes transitan por ellas. Y en ese tránsito cotidiano transcurren las juventudes, quienes son las disciplinadas predilectas por parte de esas organizaciones. No es casual que el devenir generacional de las y los jóvenes implique el paso por los ritos institucionales de la familia y los ámbitos educativos. En esos espacios las representaciones sociales juegan un papel fundamental por cuanto permiten construir esquemas de sentido acerca de los modos dominantes de interpretar el mundo social. Por consiguiente tales figuraciones simbólicas son claves para garantizar el flujo de la interacción social e intersubjetiva.

El tema violencia de género ha ido obteniendo un espacio protagónico en los discursos sociales cotidianos. Sin embargo pocos logros son casuales y este no es el caso. El irrisorio incremento de los feminicidios ha ido motivando movilizaciones y activismos que han logrado instalar el reclamo en las agendas

mediáticas y políticas. No nos es difícil recordar la presencia que tuvo el feminicidio de Ángeles Rawson o de Wanda Taddei en los medios de comunicación con notables dejos de espectacularización. Sin embargo, y a pesar de ello, tales presencias mediáticas han ido generando condiciones para poner el asunto en el tapete de las debates cotidianos. De modo tal que han motivado un movimiento -cuya emergencia data de 2015 aunque en realidad tiene antecedentes previos- aglutinado bajo el lema de *Ni una Menos*, que ha tenido como principal premisa impugnar y denunciar la muerte de mujeres como consecuencia de la misoginia y la ausencia de políticas estatales que intenten contrarrestarla. Con el transcurso del tiempo, el movimiento ha ido mutando e incorporando otros reclamos que -parafraseando a Judith Butler (2007)- permiten superar los esencialismos identitarios femeninos e incorporar otras demandas y por consiguiente a otros/as actores. El último lema fue: Sin #AbortoLegal no hay #NiunaMenos. No al pacto de Macri con el FMI.

Por tales motivos nos parece interesante conjugar los aspectos antes planteados y proponer una primera aproximación a las representaciones que las juventudes construyen sobre la violencia de género. Para ello comenzaremos reflejando la presencia social del tema en Argentina. Continuamos el tejido con un fragmento en donde develamos el modo en que se cosen los conceptos que proponemos para efectuar este primer acercamiento. Seguidamente presentamos los resultados en los que es posible advertir la presencia de sentidos dominantes influenciados por el contexto y el espacio social epocal. Asimismo, para reflejar la presencia de las organizaciones instituidas, a las que antes aludimos, efectuamos el ejercicio analítico de separarlas de los significados, indagando sobre las organizaciones en las que las y los jóvenes consultados manifiestan haber padecido situaciones de violencia de género. Finalmente arribamos a reflexiones que intentan unir -sin esconder los hilos- el tejido que hemos ido construyendo en esta ponencia. No escondemos los hilos pues nos parece ineludible en ciencias sociales reconocer que toda lectura puede ser potenciada a partir de la construcción colectiva que supone la presentación de resultados en espacios que congregan a investigadores/as.

Precisiones metodológicas

En el marco del proyecto de investigación *Juventudes Contemporáneas* (FCEJS-UNSL) se llevaron a cabo las actividades de investigación cuyos resultados -que constituyen una primera aproximación- se presentan en esta ponencia. Tales actividades consistieron en cuestionarios abiertos de los que participaron jóvenes cuyas edades oscilan entre los 19 y 27 años. Otras particularidades de la muestra son descriptas en el texto.

Consideramos, lo cual introduce peculiaridades metodológicas, que siempre que abordamos el concepto juventudes -tal como plantea Bonvillani (2016)- es necesario dar cuenta de los presupuestos epistemológicos que lo rodean, y agregamos, por nuestra parte, que ello implica una actitud investigativa que permita revelar las condiciones sociales en las que se encuentran insertos los integrantes del colectivo sociogeneracional. Ello por cuanto al advertir tales condiciones podemos apreciar su incidencia en la construcción social de la edad y por consiguiente de la juventud. Por ello, el punto *Perfiles juveniles* tiene esa finalidad.

Para desentrañar las representaciones juveniles sobre violencia de género optamos por el método asociativo por cuanto permite descubrir los principales significantes que rodean la representación sobre un objeto determinado. A partir de ello se pueden conocer los sentidos predominantes y los contextos constitutivos de las figuraciones simbólicas. Por ello, el cuestionario incorporó -luego de consultar sobre datos que permitieran

identificar los perfiles- las siguientes preguntas: 1- ante el término violencia de género, ¿qué palabra o palabras se le ocurren? Mencionar aquellas que espontáneamente se le vayan ocurriendo. 2. De las palabras que mencionó defina brevemente el significado que para usted tienen. 3. De todas las palabras que usted mencionó, indique cuál es la que considera más importante en relación con violencia de género. 4. ¿Considera que ha vivido alguna situación de violencia de género? En tal caso, ¿en qué marco se ha producido?

Los cuestionarios suman un total de 40 casos que fueron seleccionados intencionalmente en donde buscamos equiparar representación por género y diversidad de edades. Sin embargo, la muestra se encuentra constituida mayoritariamente por mujeres y, al mismo tiempo, no pudimos relevar casos de identidades sexuales disidentes. Para analizar los datos construimos una matriz en donde fuimos jerarquizando las palabras más recurrentes, como así también aquellas otras que aparecían con menor frecuencia. Asimismo agrupamos aquellos casos que señalaron haber padecido alguna situación de violencia de género y los espacios u organizaciones en los que mencionan haber experimentado tales situaciones. Para construir las tablas y los gráficos acudimos al sistema de procesamiento de datos *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Violencia de género: su presencia en Argentina

En el año 1995, Susana Chávez, una poeta de nacionalidad mexicana, escribió las estrofas de *Ni una muerta más* en las que reflejaba los diversos feminicidios cometidos en Ciudad de Juárez. Aunque denunciar y militar no la mantuvo ajena de la realidad que ella misma impugnaba: en el año 2011 aparece muerta, la razón: ser mujer.

La violencia basada en razones de género existe desde los comienzos mismos de la historia pos colonialidad, sin embargo, durante muchos años quienes la han padecido han ocultado tal realidad por miedo a prejuicios sociales y a una evidente falta de acompañamiento gubernamental. De acuerdo con los datos proporcionados por La Casa del Encuentro -Organización no Gubernamental (ONG) dedicada al tema-, en Argentina muere aproximadamente una mujer cada 30 horas. En 9 de cada 10 casos de violencia de género, la persona que la sufre está vinculada con su agresor en el marco de una relación de pareja, ya que son autores de las agresiones novios, convivientes, cónyuges y ex parejas. Asimismo, la experiencia de la violencia suele manifestarse en las trayectorias vitales a temprana edad, es decir, en la etapa de la adolescencia y la juventud en la cual quien la padece sufre primero agresiones con secuelas psicológicas y, luego, físicas y en algunos casos sexuales¹³. Ante tal realidad, en Argentina se promueve, luego del reclamo de parte de diversos movimientos feministas, con importantes antecedentes a nivel internacional, que se debata en el seno del Congreso Nacional¹⁴. A partir de ello, el 11 de marzo de 2009 se sanciona la Ley Nº 26485 denominada De Protección Integral de las Mujeres. Tal normativa define en su artículo 4 como violencia contra las mujeres, "a toda conducta, acción u omisión, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física,

¹³ En la web de la ONG se pueden consultar los datos: http://www.lacasadelencuentro.org/

¹⁴ La violencia con motivos de género fue incorporándose progresivamente en los cuerpos normativos internacionales. Sus primeros antecedentes se ubican en la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos -celebrada en Viena en 1993 por la Asamblea General de las Naciones Unidas- que aprobó la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Ese documento constituye un hito a nivel internacional ya que se aborda la violencia de género dentro del ámbito de los derechos humanos.

psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes".

En el marco de dicha normativa se incorporó al Código Penal una figura calificada como femicidio a fin de establecer como delitos los homicidios consecuencia de la violencia de género que tienen como destinatarias a las mujeres. Si bien dicho cuerpo normativo incorpora causales generales de justificación o eximición de pena por el ejercicio de la legítima defensa, las interpretaciones legales androcéntricas suelen excluir de sus alcances a las mujeres que, en defensa propia o de sus hijos, resisten los ataques de sus agresores. Ello se vincula con la ligazón entre el derecho y las estructuras patriarcales, pues el derecho como institución, representado en su dispositivo institucional de preferencia: el Poder Judicial (sea a nivel local o nacional), realiza distinciones irracionales entre varones y mujeres. Olsen (2000) comenta, "los jueces han declarado, por ejemplo, la inconstitucionalidad de leyes que establecían preferencias por los hombres sobre las mujeres, o que establecían que los padres debían mantener a sus hijas hasta una edad menor que sus hijos, o bien de leyes que fijaban diferentes edades -según se tratara de ser hombres y mujeres- para autorizar la compra de bebidas alcohólicas, etc." (p. 148).

Al mismo tiempo, a pesar de la vigencia de estas normativas, los hechos de violencia con motivos en el género han ido incrementando anualmente de manera progresiva. Por tal motivo comienzan a visibilizarse manifestaciones masivas contra tales realidades a partir del año 2015 aglutinadas bajo el lema *Ni una Menos*, que reconoce antecedentes en la propuesta de Susana Chávez. Entre los feminicidios que motivaron ese activismo se halla la muerte de una joven de 14 años, Chiara Páez, quien, estando embarazada, fue asesinada por su novio en la localidad de Rufino (Provincia de Santa Fe).

Del primer *Ni una Menos* realizado en Ciudad de Buenos Aires en la Plaza del Congreso, que fue replicado en otras provincias argentinas, participaron, tal como se reconoce en la web del movimiento, alrededor de 150.000 personas. A partir de esta primera manifestación todos los años se reitera incrementando su masividad y alcance.

Juventudes y representaciones sociales: entramados institucionales y subjetivos

Tanto el plano de lo simbólico como el de lo material ejercen su influencia decisiva en la conformación del concepto juventud(es). Esto ha sido señalado por diferentes investigadores en dicho campo de estudios. Podemos acudir a Mary Jo Maynes (2008) cuando apelando a la historia personal de Adelheid Popp -quien era una feminista socialista austriaca- muestra el modo en que se anudan las condiciones materiales de su existencia -que no le permitían autopercibirse como niña- y la incidencia de lo simbólico por cuanto en el mundo adulto era significada como una adolescente. El concepto de representaciones sociales ha sido recurrentemente utilizado en las investigaciones sobre juventudes. Tradicionalmente se han distinguido dos enfoques en el estudio de dicho concepto de las ciencias sociales: el de Aubric (1976) y el de Moscovici (1993). Ambos confluyen en identificar la relevancia del examen de las representaciones para conocer las matrices de sentido con las cuales los actores sociales conocen el mundo. Por ello tales representaciones son definidas como construcciones discursivas que apelando al sentido social -o a los discursos sociales- logran instalarse como modos de interpretar la realidad. El enfoque de Aubric afirma que buceando en las representaciones sociales se

pueden reconocer núcleos de sentido centrales que se hallan presente en las diferentes manifestaciones simbólicas de la figuración significativa. En tanto Moscovici señala que mediante el estudio de la representación es posible identificar los elementos periféricos que integran esas versiones del mundo que cada grupo de sujetos construye. Asimismo Moscovici distingue etapas en la conformación de la representación social que devienen en lo que denomina objetivación y anclaje. Tanto uno como otro concepto -como nos van a ayudar a desentrañar los estudios posteriores de Jodelet (1986)- reflejan el engranaje que existe entre cogniciones y prácticas. De allí que aquello que conocemos y que estructuramos de acuerdo con nuestros esquemas de sentido -en donde la representación social ejerce su influencia central- luego se manifiesta en los comportamientos subjetivos. Sin embargo, aportes posteriores -en donde podemos ubicar el de González Rey (2008)- nos permiten comprender que no solo los comportamientos están atravesados por la subjetividad, sino que también el modo en que conocemos va a ser influenciado por aquella. Ello nos muestra que los pretendidos conocimientos -que actúan como matrices de sentido sociales tal como lo planteaba Moscovici- en realidad también están impregnados de un halo de subjetividad. A partir de ello que cada sujeto o grupo de sujetos puede conocer y comportarse de un modo distinto a otro a partir de la influencia de la subjetividad. Ello le otorga a la psique un rol más activo que aquel papel residual al cual la habían relegado enfoques freudianos y posfreudianos. Por ello, los enfoques posestructuralistas -que han incidido en diferentes disciplinas- han ido resignificado el papel de los procesos cognitivos a partir del concepto de subjetividad como una construcción social. Guattari (1986 2006) afirma: "... la subjetividad está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social" (p. 46). En el entramado social se ponen en juego el papel de las instituciones y del espacio social. Toda institución se halla inserta en un espacio social y viceversa: el espacio social es construido por las instituciones. Con el transcurso del tiempo las ciencias sociales han ido reconfigurando el concepto de espacio social, pues no solo se trata de fronteras geográficas que dividen a uno u otro territorio. Se trata, también, -tal como afirma Doreen Massey (2007)- de una construcción simbólica en donde predominan relaciones de poder que marcan distinciones entre unos y otros sujetos. Mas allá del concepto de institución que se tenga en cuenta, todos ellos redundan en definirlas como un conjunto de pautas que constriñen los comportamientos subjetivos. Sin embargo -tal como apunta Dubet (2010)podemos identificar diferentes registros semánticos en la noción de institución. En tal sentido, el autor propone reparar en la función de instituir y socializar que es propia de las organizaciones instituidas, "La institución se define por su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva, de instituirle" (p. 16). De allí, la posibilidad de reconocer en las instituciones un papel clave en la transmisión intergeneracional por cuanto esos procesos de socialización se cultivan en, "la iglesia, la escuela, la familia o la justicia... porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos. porque "institucionalizan" valores y símbolos..." (p. 16). Todos ellos espacios que son transitados recurrentemente por las juventudes en torno a los cuales -tal como muestra Florencia Saintout (2007) en su tesis doctoral- rondan, no sin cuestionarlos o resignificarlos, reconociendo su valor como espacios de socialización y de construcción de redes sociales. Entonces -retomando el tema del espacio- si las instituciones configuran esa esfera en la cual predominan las relaciones de poder, allí, el género -como elemento clave en la construcción de ese tipo de relaciones- se vuelve en un aspecto relevante que vale la pena revisar. Las relaciones sociales de género son una construcción asimétrica que como tal se empapa en la existencia de diferencias biológicas entre

los sexos. Los estereotipos de género -tal como afirman Cook y Cusack (2010)- construyen guiones acerca de los comportamientos que son apropiados para cada sexo y a partir de ello restringen recursos y derechos. Podemos tomar el sencillo ejemplo -aunque sumamente dañino por sus efectos- que estereotipa a las mujeres como las cuidadoras y reproductoras de la especie, y en ello limita sus posibilidades de experimentar libremente su sexualidad y de mayor involucramiento en la esfera pública. Parafraseando a María Luisa Femenías (2018) podemos aseverar que las opresiones sobre el género responden a un proceso bifronte: sujeciones al orden social establecido e inacción estatal para intentar subvertir dicho orden. Todas esas sujeciones e inacciones finalmente constituyen modalidades de violencia -más o menos evidentes- que afectan el pleno desarrollo y ejercicio de derechos por parte de las mujeres.

A partir de los conceptos antes enunciados y puestos en juego reconocemos que los sujetos se construyen -tal como afirmaba Guattari- en el registro de lo social. En ese registro elaboran figuraciones simbólicas que les permiten interpretar el mundo. Allí ingresan en escena las representaciones sociales. Representaciones que no son aisladas pues sus matrices de sentido se construyen enmarcadas en un espacio social que es configurado por, y a la vez, configura a las instituciones organizadas. En esos devenires transcurren las juventudes cuyos procesos de socialización son marcados por los rituales y códigos simbólicos propios de dichas instituciones. Tal como podemos notar en el primer párrafo utilizamos el plural en el concepto demarcado por el paréntesis- para notar que no existe un solo modo de ser joven y por consiguiente de transitar los recorridos subjetivos e institucionales.

Perfiles juveniles

Identificando que en la juventud se hallan presente esos crisoles de experiencias en donde se presentan diferentes condiciones sociales, parece relevante detenernos en las particularidades de los que integraron nuestra muestra. Luego de ello podremos advertir su incidencia en la constitución de las representaciones sociales sobre violencia de género.

Entre los datos que fueron consultados en los cuestionarios se encuentran: edad - estrato socioeconómico - identidad de género autopercibida. De tales datos podemos apreciar que la edad mínima se concentra en la de 19 años y la máxima en la de 27 años. A partir de ello se obtiene una media de 22.63. Tal como hemos señalado anteriormente consideramos a la juventud como una experiencia vital en la que convergen una diversidad de condiciones y por consiguiente no es posible anclarla solo a criterios etarios. Anaqueles completos de las bibliotecas en dicho campo de estudios han descripto la relevancia de no circunscribir la juventud solamente al componente material que aporta la edad. Para reflejar estos aspectos acudiremos a algunos referentes tradicionales y a otros recientes. Margulis y Urresti (1996) marcan una clara distinción respecto de la propuesta bourdieusiana contenida en *La Juventud no* es más que una palabra (1978 2002), por cuanto no solo se trata de una construcción simbólica sino también incorpora un aspecto material. Por ello -los investigadores argentinos antes citados- agregan el estudio de las desigualdades sociales en su cruce con la edad para reflejar que la juventud no solo supone un estilo o estética particular, sino también un componente material cronológico que proviene de la edad y marca la distancia respecto del fin de la existencia humana. Asimismo, el concepto desigualdades sociales muestra su interrelación con el sector social de

pertenencia y el género, por cuanto jóvenes de sectores populares no experimentan la edad del mismo modo que los de sectores medios y lo mismo sucede con las mujeres. Para utilizar las expresiones de Margulis y Urresti podemos aseverar que la moratoria social y la vital se alteran sustancialmente a partir de la influencia de los diacríticos subjetivos antes mencionados. A modo de ejemplo: la pertenencia a un estrato socioeconómico bajo cercena la posibilidad de acceso a determinados consumos que son identificados con el mundo juvenil. Por su parte, la experiencia de la maternidad en las mujeres también modifica la experiencia vital juvenil obligando a transitar muchas veces -tal como hemos relevado en Becher (2018)- por una etapa cuasi esquizoide en la que pendulan entre permanecer en la etapa joven o transitar el pasaje hacia la adulta. En la actualidad han adquirido mayor presencia los enfoques generacionales. Si bien el concepto de generación ya estaba presente en la propuesta de Margulis y Urresti, ha ido adquiriendo mayor centralidad en tiempos recientes. Tal propuesta reconoce antecedentes clásicos en autores tales como Ortega y Gasset (1923 1966) y Mannheim (1928 1993). En tal sentido, Leccardi y Feixa (2011) proponen un recorrido por tales perspectivas para identificar el modo en que han sido apropiados por estudios recientes sobre juventudes. En un relevamiento previo pudimos advertir que en Argentina tales perspectivas redundan en torno a dos conceptos centrales: socialización y subjetividad e identidad social. De modo tal que para algunos investigadores/as la experiencia generacional supone compartir procesos de socialización -en donde podemos reconocer la influencia de Mannheim- mientras otros reconocen en dicha experiencia -bajo la influencia no explicitada de Abrams (1982)- constituciones subjetivas e identidades sociales compartidas¹⁵.

En el dato sobre sectores sociales de pertenencia el predominante es el que corresponde a los sectores medios (30 casos) mientras 8 se agrupan en bajo y solo 2 en alto. Ello nos muestra las posibilidades que estos jóvenes tienen de acceso a recursos y consumos. De hecho actualmente se plantea la posibilidad de superar la tradicional diferenciación, lo cual no implica renunciar a ella, entre clases sociales por cuanto en la constitución de un sector social de pertenencia no solo se ponen en juego recursos económicos sino también sociales y simbólicos¹6. El concepto mismo de capitales propuesto por Bourdieu (1980 2007) -que se constituyen al interior de un campo determinado- parece ser retomado por estas nuevas miradas para explicar que un sector social se conforma a partir del entretejido que integran las relaciones sociales y el acceso a determinados consumos culturales. Desde hace mucho años, Bauman (2014) en sus diferentes aportes ha insistido en los efectos subjetivos y subjetivantes del mercado de consumo. A partir de ello, el autor propone la distinción entre ciudadanos de pleno derecho -quienes pueden satisfacer sus necesidades de consumo- y ciudadanos fracasados que son quienes no logran el acceso a las propuestas de ese mercado. Es subjetivo por cuanto tiene un profundo enraizamiento en las cogniciones y en los comportamientos que distinguen entre uno y otro tipo de

.

¹⁵ Mariana Chaves (2006) en su difundido informe sobre investigaciones en juventudes adopta una perspectiva sobre el concepto que la vincula con los procesos de socialización. Investigaciones posteriores -entre las que se pueden consultar las de investigadores en juventudes del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires- acuden al concepto de subjetividad e identidad para explicar la experiencia generacional.

¹⁶ Bonvillani (2018) en su reciente libro *Entre el folclore de la fiesta y lo irreparable de la muerte juvenil. La experiencia de la marcha de la gorra* describe con claridad el modo en que se constituyen subjetivamente las y los jóvenes de sectores populares que incorpora en su investigación, quienes no solo se definen a partir de poseer determinados recursos económicos sino también a partir de preferencias musicales y estéticas. Incluso las redes de pares que construyen se vinculan con esos criterios de identificación.

ciudadano. Con todo ello queremos reflejar que el concepto de sector social no solo nos brinda el dato sobre la situación económica de las y los jóvenes sino también sobre sus relaciones sociales y estilos o estéticas.

El último dato que consultamos para terminar de delinear los perfiles juveniles es el referido a la identidad de género autopercibida. Utilizamos esa expresión por cuanto permite reflejar -aunque pueda resultar redundante- dos conceptos que se hallan localizados en la definición de género: el de identidad y el de autopercepción. Resultan redundantes por cuanto -tal como se afirma desde la psicología social- la autopercepción es constitutiva de la identidad personal. Sin embargo nos parece que la reiteración puede ser de utilidad por cuanto apela a conceptos que en los últimos tiempos se han ido instalando en el discurso social sobre el género. Aunque debemos admitir que tal consulta fue la que más inquietudes generó entre las y los jóvenes que completaron el cuestionario. Los datos recabados muestran que quienes respondieron se autoperciben en un total de 31 casos con el género femenino mientras 9 lo hacen con el masculino. Asimismo quienes respondieron sobre sus identidades de género también lo hicieron -de modo espontáneo y sin que fuera consultado- sobre sus preferencias sexuales. De modo que luego de señalar femenino o masculino colocaron, en algunos casos, heterosexual. Ello nos aporta como dato que de modo predominante la muestra estuvo constituida por jóvenes cuyas identidades de género coinciden con los comportamientos sexuales que son atribuidos socialmente a las mismas.

Sin dudas tales datos van a iluminar las reflexiones posteriores sobre las representaciones sociales acerca de la violencia de género.

Representaciones sociales: ajustando la lente para una primera mirada

Significados

Apelando al método de asociación libre de palabras pudimos identificar aquellos significantes que las juventudes que integraron la muestra asociaron al de violencia de género. Asimismo -tal como aclaramos anteriormente- a partir de concebir a las juventudes como una experiencia vital anclada en condiciones sociales y simbólicas particulares, nos parece importante presentar estos significantes relacionados con el género y el estrato socioeconómico.

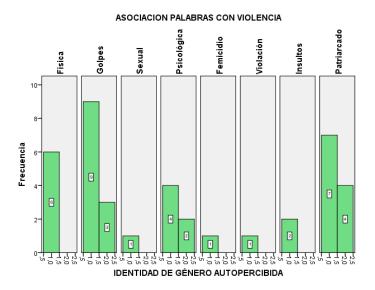
Del cruce entre significantes y género surge que las mujeres asocian violencia de género con golpes (9 casos) - patriarcado (7 casos) - violencia física (6 casos) - violencia psicológica (4 casos) - insultos (2 casos) - violencia sexual (1 caso) - femicidio (1 caso). Por su parte quienes se identifican como varones colocan en primer lugar patriarcado (4 casos) y siguen: golpes (3 casos) - violencia psicológica (2 casos) (ver tabla y gráfico).

Tabla cruzada IDENTIDAD DE GÉNERO AUTOPERCIBIDA ASOCIACION PALABRAS CON VIOLENCIA

Recuento

		ASOCIACION PALABRAS CON VIOLENCIA								
		Fisica	Golpes	Sexual	Psicológica	Femicidio	Violación	Insultos	Patriarcado	Total
IDENTIDAD DE GÉNERO AUTOPERCIBIDA	Femenino	6	9	1	4	1	1	2	7	31
	Masculino	0	3	0	2	0	0	0	4	9
Total		6	12	1	6	1	1	2	11	40

Fuente: elaboración propia con uso del programa SPSS.



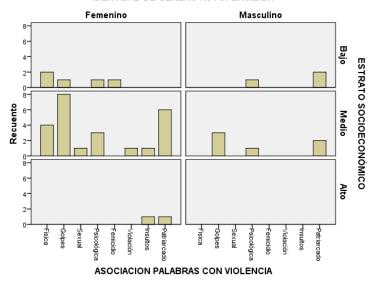
Fuente: elaboración propia con uso del programa SPSS.

Las jóvenes provenientes de estratos socioeconómicos bajos representaron violencia de género con su clasificación en física (3 casos) y lo mismo sucede con quienes pertenecen a sectores medios (12 casos) en donde se concentra la mayoría de la muestra. Las integrantes del colectivo sociogeneracional que pertenecen a sectores altos -solo 2 casos- utilizaron significantes tales como insultos y patriarcado. Entre quienes se reconocen como varones de sectores bajos aparece de modo predominante el significante patriarcado. En los estratos medios su representación se vincula con golpes. No se registran varones que se identifiquen como pertenecientes a sectores altos (ver tabla y gráfico).

		IDENTIDAD DE GÉNERO AUTOPERCIBIDA							
		Femenino ESTRATO SOCIOECONÓMICO Bajo Medio Alto			Masculino				
					ESTRATO SOCIOECONÓMICO				
					Bajo	Medio	Alto		
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento		
ASOCIACION PALABRAS	Fisica	2	4	0	0	0	0		
CON VIOLENCIA	Golpes	1	8	0	0	3	0		
	Sexual	0	1	0	0	0	0		
	Psicológica	1	3	0	1	1	0		
	Femicidio	1	0	0	0	0	0		
	Violación	0	1	0	0	0	0		
	Insultos	0	1	1	0	0	0		
	Acoso callejero	0	0	0	0	0	0		
	Patriarcado	0	6	1	2	2	0		
	Económica	0	0	0	0	0	0		

Fuente: elaboración propia con uso del programa SPSS.

IDENTIDAD DE GÉNERO AUTOPERCIBIDA



Fuente: elaboración propia con uso del programa SPSS.

Tanto entre jóvenes varones y mujeres -incluso provenientes de diferentes estratos socioeconómicos- el nodo central de sus representaciones sociales en torno a la violencia de género gira en relación con su tipificación como violencia física. Si sumamos los casos que la vinculan con golpes y propiamente con violencia física suman un total de 15 sobre 40. En relación con el núcleo central de las representaciones tal como afirman Petracci y Kornblit (2004): "Estos elementos cognitivos... se encuentran muy ligados a la memoria colectiva y a la historia del grupo y son, por ende, resistentes a los cambios y poco sensibles a las modificaciones del contexto social inmediato" (p. 94). Cada época, tal como señalaba Foucault (1988), es portadora de un discurso que se presenta como dominante respecto de otros. En esos discursos se entraman las redes de poder que como tales admiten resistencias. Sin dudas, un discurso social dominante en materia de violencia de género ha sido el que históricamente la ha circunscripto a su tipificación como física. Aunque tampoco es menos cierto el considerable incremento y constante presencia que su manifestación extrema -el feminicidio- ha tenido en tiempos contemporáneos argentinos. A partir de ello es posible notar la influencia que el espacio social o el contexto va ejerciendo en la configuración de los sentidos sociales. Por consiguiente, las representaciones sociales inciden en el contexto y al mismo tiempo informan sobre él. Tal como dice Araya Umaña (2002): "... las RS contribuyen a construir el objeto del cual son una representación, por lo que este objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación social (Ibáñez, op.cit)" (p. 48).

El concepto de femicidio o feminicidio ha suscitado diversas discusiones en el campo de las ciencias sociales. Sin embargo nos parece importante -tal como plantea Marcela Lagarde (2006) quien adhiere al uso de la noción feminicidio- identificar tal comportamiento con la muerte de mujeres como consecuencia de la misoginia y de la impunidad de parte del Estado. Asimismo, tal como asevera Toledo Vásquez (2009), el concepto de feminicidio incorpora otras conductas delictivas que no necesariamente conducen a la muerte de la mujer sino a situaciones que implican un grave daño a su integridad física, psíquica o sexual. De allí que la negación del acceso al derecho a la interrupción voluntaria del embarazo constituya de parte del Estado una acción que puede

ser caracterizada como feminicida. Informes del Ministerio Público fiscal y de asociaciones civiles muestran que entre 1990 y 2013 han desaparecido 3231 mujeres (249 por año). Al mismo tiempo -de acuerdo con datos actuales del Poder Judicial de la República Argentina- en el año 2017 se cometieron 251 feminicidios mientras cada 30 horas muere una mujer por tal causa.

Jodelet (1991) señala que existen dos orientaciones metodológicas en el estudio de las representaciones sociales. Una de ellas consiste en el uso de la técnica de asociación de palabras para desentrañar los elementos centrales y periféricos de dichas representaciones. En tal sentido un significante que aparece de modo recurrente -tal como muestran los datos- es el de patriarcado. Es preciso mencionar que estas expresiones se van instalando en el discurso social a partir de la presencia de otros discursos -que van fracturando los dominantes- y que logran permeabilidad en la sociedad. Identificar al patriarcado como causa de la violencia de género se encuentra ligado a un contexto social en donde predomina la presencia de los movimientos feministas, que -tal como señala de Miguel Álvarez (2000)- son los que deben enfrentarse a un orden social que intenta oprimir a las mujeres y a códigos morales ancestrales. Ya hemos aclarado que para mantener dicho orden social es necesario recurrir a la violencia mediante un proceso bifronte que proviene de sujeciones impuestas por la propia sociedad y otras producto de la omisión estatal. El interés por mantener ese orden emana precisamente de la presencia de estructuras patriarcales. Femenías (2018) lo denomina paradigma patriarcal y lo define como aquel que interpreta y legitima la violencia apelando a algún rasgo que cataloga como natural e inferiorizante: sexo-género; opción sexual; color de piel; condición de migrante; preceptos religiosos, entre otros, "Es decir, cualquier sociedad otorga el significado de marca de inferioridad (coyuntural o sostenida en el tiempo) a algún rasgo así construido" (p. 23). Precisamente, la historia muestra que son los movimientos feministas los que han ido logrando constituir líneas de fuga respecto de ese paradigma dominante. Posiblemente en la propuesta butleriana (2007) radique el futuro de estos movimientos al romper con los esencialismos identitarios e incorporar otras demandas a fin de lograr mayor adhesión y performatividad social.

Contextos

De las 31 jóvenes que integraron la muestra y fueron consultadas 21 afirman haber padecido alguna situación que representan como de violencia de género. El espacio o contexto que indican como aquel en el cual han padecido ese tipo de situaciones ubica en primer lugar -incluso cuando provienen de diferentes estratos socioeconómicos- a las relaciones de pareja (8) y continúan: la escuela (4) - la universidad (4) - espacios públicos (4) – ámbito laboral (1) - ámbito familiar (1). El número total de lugares mencionado excede la cantidad de casos -31- por cuanto en uno de ellos hubo respuesta múltiple. Asimismo vale aclarar que las jóvenes consultadas transitan principalmente espacios educativos universitarios y pocas de ellas se hallan insertas en empleos.

Los jóvenes varones que fueron consultados -si bien fueron poco casos- afirman haber padecido alguna situación que representan como de violencia de género. Entre ellos el espacio que colocan en primer lugar es el constituido por sus relaciones de pareja y continúan muy de cerca el contexto universitario y los espacios públicos (ver tablas y gráficos).

Tabla cruzada IDENTIDAD DE GÉNERO AUTOPERCIBIDA*CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE VIOLENCIA

Recuento

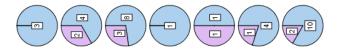
		CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE VIOLENCIA								
		Escuela	Universidad	Relación de Pareja	Trabajo	Familiar	Acoso callejero	No sufrio violencia	Total	
IDENTIDAD DE GÉNERO AUTOPERCIBIDA	Femenino	3	4	8	1	1	4	10	31	
	Masculino	0	2	3	0	1	1	2	9	
Total		3	6	11	1	2	5	12	40	

Fuente: elaboración propia por medio del uso del programa SPSS.

IDENTIDAD DE GENERO AUTOPERCIBIDA Ermenino

CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE VIOLENCIA

Escuela Relación de Pareja Familiar No sufrio viole



Fuente: elaboración propia por medio del uso del programa SPSS.

		IDENTIDAD DE GÉNERO AUTOPERCIBIDA							
		Femenino		Masculino					
		ESTRAT(SOCIOECO	NÓMICO	ESTRATO SOCIOECONÓMICO				
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto		
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento		
CONTEXTO DE	Escuela	1	2	0	0	0	0		
PRODUCCIÓN DE VIOLENCIA	Universidad	1	2	1	1	1	0		
	Relación de Pareja	2	6	0	1	2	0		
	Trabajo	0	1	0	0	0	0		
	Familiar	0	1	0	1	0	0		
	Acoso callejero	0	4	0	0	1	0		
	No sufrio violencia	1	8	1	0	2	0		

Fuente: elaboración propia por medio del uso del programa SPSS.

IDENTIDAD DE GÉNERO AUTOPERCIBIDA Femenino Masculino Masculino Familia Familia

CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE VIOLENCIA

Fuente: elaboración propia por medio del uso del programa SPSS.

Anteriormente dijimos que las instituciones conforman el contexto o espacio social y al mismo tiempo son conformadas por aquel. Si comprendemos por institución a aquel conjunto de pautas o normas que intentan regular el comportamiento subjetivo, podemos incorporar en el concepto todo tipo de espacio -material o simbólico- que tenga ese fin. Estos espacios o instituciones organizadas se encuentran atravesadas por relaciones de poder que como tales -desde una perspectiva foucaultiana- son asimétricas y admiten resistencias. Una institución, tal como afirma Kaminsky (1998), es un conjunto de prácticas, un dispositivo organizado y orientado a producir comportamientos estereotipados, que están reglados o normados. Se hacen con costumbres y ritos que otorgan sanciones negativas y positivas; son espacios de interacción entre lo imaginario y lo simbólico, donde hay juegos de violencia y contra-discursos. De allí que las jóvenes que identificaron el significante violencia de género con su tipificación en física manifiestan haber padecido situaciones de ese tipo en el marco de sus relaciones de pareja. Existen -como plantean Guedes et. al. (2016)- diferentes formas de violencia contra la mujer en donde las más significativas -por sus cifras y modalidades- tal como muestran los estudios mundiales sobre el tema, son las ejercidas por parejas o exparejas íntimas: "Según cálculos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), casi una tercera parte (30%) de las mujeres que han tenido alguna vez una relación de pareja refieren haber sufrido alguna forma de violencia física o sexual por parte de sus parejas" (p. 2). A partir de ello, la relación de pareja se constituye como un espacio o contexto en donde suelen predominar situaciones de violencia de género. Allí también las representaciones sociales -que tal como señalaba Araya Umaña- configuran el contexto e informan sobre él, muchas veces producen las condiciones necesarias para el sostenimiento de vínculos violentos con parejas. En este caso nos referimos a los sentidos sociales sobre el amor romántico, que tal como muestran las evidencias empíricas recogidas en Caro Blanco (2008), afectan mayormente a las mujeres. La autora comprueba que el proceso de enamoramiento -en parejas heterosexuales- implica para ellas mayor sufrimiento y dependencia, mientras que no sucede lo mismo con los varones. Ello contribuye a acentuar la construcción asimétrica propia de las relaciones entre el género femenino

y el masculino, al mismo tiempo que alimenta el imaginario sobre el amor ideal propio de las culturas occidentales: "La ideología del amor romántico coloca al otro en el centro de nuestro ser. Se piensa que el erotismo, el amor tiene que venir del otro ser, ese dios siempre es el otro, nunca ella misma" (Caro Blanco, 2008, p. 222). Por ello, la necesidad de aportar a ese imaginario o bien de permanecer en él conduce muchas veces a mantener relaciones poco saludables en donde las mujeres experimentan situaciones de violencia.

Entre las otras instituciones que predominan en los contextos que las y los jóvenes mencionan como aquellos en los que han padecido situaciones de violencia de género colocan los vinculados a la educación: escuela o universidad. Dubet (2010) menciona que los ámbitos educativos son espacios en los que históricamente han predominado las desigualdades como consecuencia -entre otras- del sostenimiento de un programa educativo eclesiástico que los distancia de las mutaciones que se van produciendo en las realidades sociales. De allí que identifica a la modernidad tardía como el momento histórico de clivaje para tales instituciones por cuanto la masificación escolar trae aparejada una diversidad subjetiva a la cual la educación tiene que dar respuesta. Ese periodo también implicó un mayor acceso de las mujeres a esas instancias aunque poco se cuestionaba acerca de la necesidad de modificar la gramática escolar a fin de equipar con los varones. Ello pues las instituciones educativas -como espacios predilectos de socialización en valores y normas- suelen producir condiciones para la reproducción de estereotipos de género, limitando expectativas y posibilidades para las mujeres.

García Guevara (2005) afirma que las instituciones educativas son espacios en los que predominan representaciones sociales acerca de lo que se espera de parte del género femenino. A partir de ello circunscriben sus expectativas por cuanto los procesos de socialización que les son ofrecidos tienden a reproducir los lugares -en algunas casos vinculados a las tareas de cuidado- que históricamente les han sido asignados. Precisamente, los últimos informes del Comité de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación sobre la Mujer (CEDAW) para la Argentina (2010 y 2016) aseveran la relevancia de superar los estereotipos de género en los ámbitos educativos a fin de favorecer el empoderamiento femenino: "... el Comité expresa su preocupación por la posibilidad de que los estereotipos de género y la influencia de los medios de comunicación lleven a las mujeres a decantarse por ocupaciones sociales tradicionales y limiten sus ventajas comparativas en el mercado laboral" (ONU, 2010, p. 8). Asimismo, en lo referido a la enseñanza de oficios que en los últimos años se ha realizado por medio de programas sociales -tal como hemos relevado en Becher (2018 b)- muestra en la oferta la predominancia de estereotipos sobre ocupaciones femeninas y masculinas. Todas estas observaciones se centran en el plano de los comportamientos que tienen lugar en los ámbitos educativos, sin embargo, para obtener una imagen más completa es necesario revisar lo que sucede a nivel de las cogniciones. Tal como plantea Luce Irigaray -en la revisión que realiza Schutte (1990)epistemológicamente la mujer siempre ha sido colocada en el espacio correspondiente al objeto de conocimiento, mientras los varones son representados con el sujeto que conoce. Si trasladamos esa premisa como propone Irigaray- al ámbito del psicoanálisis, principalmente con la fuerte influencia freudiana, es posible reconocer que la mujer suele ser asociada a lo inconsciente -irracional- mientras el varón es significado con la esfera que corresponde a los actos de la consciencia. De modo que tanto a nivel de los comportamientos como

de las cogniciones, los ámbitos educativos pueden ser contextos o instituciones hostiles para quienes se autoperciben o identifican con el género femenino.

Reflexiones finales

El estudio de las representaciones sociales juveniles deviene en un aspecto relevante por cuanto muestra la influencia que los discursos sociales van ejerciendo en la constitución de esas figuraciones significativas. Los discursos -constitutivos de las representaciones- responden a climas epocales en donde unos u otros significantes logran instalarse. Ello devala que cada época -apelando a las enseñanzas foucaultianas antes expuestas- es portadora de un discurso. Asimismo tales discursos configuran representaciones dominantes sobre un significante, logrando tener mayor permeabilidad en un momento histórico determinado. De allí que posiblemente en otros momentos la violencia de género no era representada con su tipificación en física o bien como consecuencia del patriarcado.

Sirve realizar indagaciones del tipo de las que se propone en esta ponencia -que en este caso constituye un primer acercamiento al tema- por cuanto permiten reflejar el modo que persisten y se actualizan sentidos sociales en torno a un conjunto de significantes. Los resultados obtenidos muestran que las y los jóvenes que fueron consultados -incluso provenientes de estratos sociales contrastantes- representan la violencia de género predominantemente con su tipificación en física y la anudan con otro elemento presente en la configuración de esos sentidos: el patriarcado. Podríamos quedarnos lisa y llanamente con estos resultados y no aventurarnos a proponer ninguna lectura. Sin embargo aquel no es el sentido -y la actitud propia- que ha motorizado a las ciencias sociales y a sus actores. En ese sentido debemos reconocer que tales representaciones se hallan entramadas con un contexto o espacio social y con aspectos biográficos particulares de las juventudes que fueron consultadas. En ese contexto podemos advertir la presencia de movimientos feministas que han logrado instalar un determinado discurso incidiendo sobre las representaciones sociales. De modo tal que en las consultas aparecen sentidos que permiten advertir -más allá de la predominancia- que los jóvenes distinguen distintos tipos de violencia de género e identifican como causales al patriarcado y la exclusión o desigualdad. Sería ingenuo pensar que tales cogniciones sobre el género se encuentran desancladas de un contexto particular. Contexto en el que -tal como hemos aclarado- las instituciones organizadas juegan su papel por cuanto configuran el espacio social y son configuradas por aquel. En la lectura que propusimos el tema de las instituciones aparece como una constante pues reconocemos su valor como herramienta socializadora en un conjunto de prácticas y significaciones. Sin embargo, tal como lo planteamos al comienzo, nos parece importante, a los fines del análisis, plantear por separado el estudio de significados, en donde el contexto aparece informando e iluminando esas tramas simbólicas, de las instituciones como organizaciones particulares en donde -como afirma Kaminsky (1998)- la violencia psicosocial es parte constitutiva de las mismas. Por tales motivos planteamos la posibilidad de identificar los espacios organizados en los que las y los jóvenes consultados manifiestan haber padecido situaciones de violencia de género. Entre ellos aparecen de modo predominante las relaciones de pareja y las instituciones educativas. Ambos espacios en los que predominan relaciones sociales asimétricas de género y ambas instancias en las que las representaciones sociales juegan su papel fuerte: marcar las subjetividades como guiones de sentido que conforman una realidad determinada y determinante. En las relaciones de pareja los imaginarios sobre el amor romántico guían y condicionan los comportamientos femeninos en detrimento de sus derechos y libertades, obligando a las mujeres a permanecer en relaciones poco saludables que develan tipos diversos de violencias conjugadas. En los ámbitos educativos predominan estereotipos de género que condicionan las expectativas femeninas, limitando su futura inserción en empleos que permitan emanciparlas de los oficios y profesiones que les son socialmente atribuidos.

Finalmente queremos reflejar -pues es un aspecto latente en el recorrido que hemos ido realizando- que nos dedicamos a mostrar y analizar representaciones sociales dominantes sobre violencia de género, lo cual no supone desconocer que en los discursos juveniles relevados emergen otros sentidos, que seguramente en tiempos históricos diferentes, irán decantando en dominantes o bien continuarán suturando los caminos de la alternancia y la resistencia. Asimismo, el concepto de representaciones sociales no agota su fertilidad teórica en la propuesta que hemos presentado, lo cual nos motiva a continuar indagando e incorporando nuevas herramientas teóricas y metodológicas que permitan profundizar esta primera mirada.

Bibliografía consultada:

Abrams, P. (1982). Historical Sociology. Shepton Mallet: Open Books.

Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: FLACSO.

Aubric, J. C. (1976). Jeux, conflits et représentations sociales. Tesis doctoral. Université de Provence.

Bauman, Z. (2014). ¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos? Ciudad de Buenos Aires: Paidós. Traducido por Alicia Capel Tatjer.

Becher, Y. (2018). *El devenir femenino juvenil en programas sociales*. Ponencia presentada en la 8º Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales y 1º Foro Mundial del Pensamiento Crítico. CLACSO.

Becher, Y. (2018 b). Las juventudes y su vínculo con la burocracia estatal: entre marcas generacionales y redes de sociabilidad. En G. Castro (Comp.), Militancias y políticas juveniles. Involucramientos sociales en contextos provinciales. Buenos Aires: Teseo. En prensa.

Bonvillani, A. (2016). Algunas pistas para pensar la "juventud" como categoría analítica en procesos investigativos. *Estudio*, 21, 4-15.

Bonvillani, A. (2018). Entre el folclore de la fiesta y lo irreparable de la muerte juvenil. La experiencia de la Marcha de la Gorra. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Bourdieu, P. ([1978] 1990). La "juventud" no es más que una palabra. En P. Bourdieu, Sociología y cultura. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1980 2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Buenos Aires: Paidós.

Caro Blanco, C. (2008). Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas. *Revista de Estudios de Juventud*, 83, 213-228. Universidad Nacional de La Plata.

Chaves, M. y Faur, E. (2006). *Informe: Investigaciones sobre juventudes en Argentina. Estado del arte en Ciencias Sociales.* La Plata, Ciudad de Buenos Aires: UNSAM, Ministerio de Desarrollo Social, DINAJU, UNICEF.

Comité de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Organización de Naciones Unidas (ONU) (2016). Observaciones finales sobre el séptimo informe periódico de la Argentina.

Comité de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Organización de Naciones Unidas (ONU) (2010). Observaciones finales sobre el sexto informe periódico de la Argentina.

Cook, R. J. y Cusack, S. (2010). Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales. Colombia: Profamilia.

De Miguel Álvarez, A. (2000). *Movimiento feminista y redefinición de la realidad*. Ponencia presentada en el Congreso Feminista de Córdoba. España.

Dubet, F. (2010). Crisis de la transición y declive de la institución. Política y sociedad, 47 (2), 15-25.

Femenías, M. L. (2018). *Violencia contra las mujeres: obstáculos para enfrentarla.* En M. L. Femenías y S. M. Novoa (Coords.), Mujeres en el laberinto de la justicia. Los ríos subterráneos (volumen VI) (pp. 21-36). Rosario: Prohistoria Ediciones.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20. Universidad Nacional Autónoma de México.

García Guevara, P. (2005). Género, educación y política pública. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 21, 70-89. Universidad de Guadalajara.

González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 4 (2), 225-243.

Guedes, A. C., Bott, S., García Moreno, C. y Colombini, M. (2006). *Bridging the gaps: a global review of intersections of violence against women and violence against children.* Global Health Action.

Guattari, F. (1986 2006). *Subjetividad e historia*. En Guattari, F. y Rolnik, S., Micropolítica. Cartografías del deseo (39-147). Madrid: Traficantes de Sueños.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría.* En S. Moscovici (Ed.), Psicología social vol. II. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (1991). Representaciones sociales, un área en expansión. En D. Páez, C. Sanjuan, I. Romo y A. Vergara (Eds.), Sida: imagen y prevención. Madrid: Fundamentos.

Kaminsky, G. (1998). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Lagarde, M. (2006). Del femicidio al feminicidio. *Desde el Jardín de Freud*, 6, 216-225. Universidad Nacional de Colombia.

Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. Última Década, 34, 11-32. CIDPA, Valparaíso (Chile).

Mannheim, K. (1928). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62. Margulis, M. y Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. En M. Margulis (Ed.), La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos.

Massey, D. (2007). Geometrías del poder y la conceptualización del espacio. Conferencia dictada en la Universidad Central de Venezuela.

Maynes, M. J. (2008). Age as a category of historical analysis: history, agency, and narratives of childhood. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 1 (1), 114-124. The John Hopkins University Press.

Moscovici, S. (1993). Razón y cultura. En S. Moscovici y S. Barriga, Ante la nueva Europa. Madrid: EUDEMA.

Olsen, F. (2000). *El sexo del derecho.* En A. E. C. Ruiz (Comp.), Identidad femenina y discurso jurídico (pp. 25-42). Buenos Aires: Biblos.

Ortega y Gasset, J. (1923). *La idea de las generaciones*. El tema de nuestro tiempo, obras completas. Madrid: Revista de Occidente.

Petracci, M. y Kornblit, A. L. (2004). *Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista.* En A. L. Kornblit (2004), Metodologías cualitativas en ciencias sociales (pp. 91-111). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Saintout, F. (2007). Jóvenes e incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política. Tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina. Buenos Aires. Consultada el 15 de Julio de 2015, http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1048#.VdaZaLJ_Oko

Schutte, O. (1990). Irigaray y el problema de la subjetividad. *Hiparquia*, III. Asociación de Mujeres Argentinas en Filosofía. Universidad Nacional de La Plata.

Toledo Vásquez, P. (2009). Feminicidio. México: Naciones Unidas.

"La revolución de las pibas". Apropiaciones generacionales del feminismo y construcción de genealogías de lucha y "sororidad".

Silvia Elizalde

CONICET-Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA silvitaelizalde@gmail.com

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

GT 5: Cuerpos, géneros y sexualidades: regulaciones y formas de saber, poder y placer

"Somos las nietas de las brujas que nunca pudiste quemar". La frase se multiplica en remeras, mochilas y banderas que flamean en las marchas del #NiUnaMenos, los 8M y los Encuentros Nacionales de Mujeres. La portan las jóvenes que, de unos pocos años a esta parte, se sumaron masivamente a las filas del feminismo y al movimiento amplio de mujeres, hoy una de las zonas más dinámicas de interpelación ciudadana al Estado y principal promotor de una transformación cultural en clave de derechos, y en repudio al patriarcado.

"Estamos hermanadas en la lucha, creamos sororidad", confirman las chicas en su respuesta a qué las motiva a participar colectivamente del activismo de género que, desde la multitudinaria marcha del 3 de junio de 2015¹⁷, les dio valor para salir a la calle. Desde entonces, alzan los puños en alto al grito de "Vivas nos queremos", llevan día y noche el pañuelo verde como parte de su vestuario, y despliegan un rico y heterogéneo universo de lenguajes, estéticas y prácticas culturales para la expresión pública de su hartazgo ante los femicidios y otras formas de agresión de género, y para demandar a viva voz por la legalización del aborto en la Argentina.

De hecho, miles de ellas fueron las que estuvieron el 13 de junio de 2018 en la plaza frente el Congreso de la Nación, donde se debatía, en la Cámara Baja, el proyecto de ley presentado por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito (en adelante "la Campaña"). Las "viejas" feministas, las "pioneras", habían logrado, tras seis intentos infructuosos previos, iniciados en 2007, que su propuesta de interrupción voluntaria del embarazo recibiera finalmente tratamiento parlamentario y se sometiera a votación¹⁸, luego de varias semanas de debate público en reuniones informativas en las que intervinieron más de 700 oradores/as, a favor y en contra. Su lucha por el aborto legal "como reivindicación inclaudicable de la autonomía corporal y contenido necesario de una definición democrática de los derechos humanos de las mujeres" (Elizalde, 2018b: 435) data como mínimo de fines de la década de 1980. Sin embargo, no hace más de tres años que las jóvenes

¹⁷ La marcha fue convocada por un grupo de periodistas y artistas que tomaron la iniciativa a partir de la convocatoria espontánea que circuló en las redes sociales, tras la muerte de Chiara Páez, de 14 años, asesinada el 9 de mayo de 2015 en la localidad de Rufino, Santa Fe, a golpes y cortes en el cuello por su novio de 17, estando embarazada de 8 semanas.

¹⁸ En efecto, fue recién en el séptimo intento, ingresado el 6 de marzo de 2018, es decir, a inicios del periodo de sesiones de ese año, "con cuatro firmas de diputadas [a las que] se sumaron 71 diputadxs de diferentes bloques políticos" que la propuesta "gestada en Foros de Reflexión durante un año, en el conjunto del país, discutida y aprobada en una plenaria nacional" (Gutierrez, 2018, digital) encontró un clima favorable para su tratamiento en la Cámara Baja. El mismo culminó allí con la obtención de la media sanción requerida para su conformidad (con modificaciones) y giro a la Cámara de Senadores, instancia esta última donde no logró los votos necesarios para su aprobación.

conectaron políticamente y de manera masiva con esta reivindicación. Sin conocer, en muchos casos, la densidad histórica del combate feminista por este derecho, las chicas montaron esa noche una vigilia de "aguante" donde pusieron -como nunca antes en la trayectoria pública de las mujeres jóvenes en el país- el cuerpo propio y el cuerpo mancomunado de su colectivo generacional para pedir por lo mismo. En efecto, por primera vez de manera ubicua, articularon su demanda urgente por una vida sexual desvinculada de la inexorabilidad reproductiva con el *leitmotiv* largamente sostenido por las militantes "grandes", en un inédito y potente diálogo con las mayores.

Así, mientras en la calle las "pibas" prendían fogatas para darse calor y el mate circulaba entre todas bajo el enorme manto verde de sus insignias pro aborto, adentro, en el recinto, varios diputados y diputadas invocaban la metáfora de las "hijas" para nombrar el vínculo cultural, político y afectivo que reúne a jóvenes y adultas en un reclamo común¹⁹.

Quizás una de las más potentes, por la condensación de sentidos, fue la alocución de una diputada nacional justicialista, quien esa noche señaló ante sus pares parlamentarios:

"Me gusta decir que [los argentinos] somos las hijas y los hijos de las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo, esas viejas locas del pañuelo blanco. Y que hoy somos los padres y las madres de esas pibas locas del pañuelo verde"²⁰.



AHORA ... Y SIEMPRE ...

¹⁹ Ver al respecto el video-resumen de las menciones de la condición política de "hijas" de las jóvenes manifestantes por parte de los representantes justicialistas en la Cámara de Diputados, titulado "La revolución de las hijas en las calles y en el Congreso", elaborado por la agrupación Mala Junta-Patria Grande, con la coordinación de Gisela Stablun, siguiendo este enlace: https://www.facebook.com/2037615373146992/videos/1764726283617599/

²⁰ Gabriela Cerruti, diputada nacional del Frente para la Victoria-PJ por la Ciudad de Buenos Aires, 13 de junio de 2018. Transcripción de grabación filmada y transmitida por la señal televisiva del Congreso de la Nación Argentina en redes sociales, televisión abierta y canales de cable.

Recordemos que el pañuelo verde es el símbolo adoptado por las integrantes de la Campaña en 2003 en el marco del XVIII Encuentro Nacional de Mujeres, para identificar desde entonces su lucha. Según los relatos de dos destacadas "pioneras"²¹, retomados recientemente por la periodista Mariana Carbajal "se optó por un pañuelo, recuperando la tradición de sufragistas de la década del '40, que lo usaron blanco, como luego lo tomarían Madres y Abuelas de Plaza de Mayo" (*Página 12*, 2018, digital). En palabras de sus impulsoras, el color verde, a su vez, tuvo que ver con asociar la lucha por la legalización del aborto con "la esperanza y las cuestiones saludables", al tiempo que "el verde es un color que significa vida, y no debemos dejarnos arrebatar esa palabra" (Alanis y Chiarotti respectivamente, en Blau Makaroff, *Rosario Plus*, 2018, digital).

Es interesante, al respecto, reparar en esta construcción filiatoria entre Madres/madres e Hijas/hijas, con ese diacrítico clave de la mayúscula, antes, y de la minúscula, ahora. Como es sabido, en tiempos de terrorismo de Estado y en un clima donde el patrón dominante del género pasaba por el ejercicio de un "control masculino como tarea heroica" (Millington 1999: 179), a la vez que la represión alcanzaba límites desquiciados con la desaparición forzada de personas, la hipervigilancia y el castigo tortuoso y arbitrario, la respuesta ciudadana desplegó toda su fuerza de la mano de una política de la memoria. Ésta surgió no sólo de las ex presas, reunidas por la experiencia común del presidio político y de sus singulares aprendizajes, sino también, y fuertemente, de las mujeres que reivindicaron su lugar de madres y abuelas de desaparecidos/as y detenido/as por la dictadura para convertirse en las principales voces y cuerpos de la lucha. Así, en su ronda semanal, sus reclamos de justicia y el anclaje de su legitimidad en el vínculo de sangre y parentesco, las Madres y Abuelas de Mayo llamadas, en el inicio, de manera despectiva, las "locas de la Plaza"- usaron la marca del género para recrear el sentido de la maternidad y provocar una inversión simbólica de fuerte impacto político. La dolorosa circunstancia de sobrevivir a los hijos e hijas transmutó así el carácter y significación de hecho privado y devino dimensión pública que les permitió a las Madres -ya con mayúscula- renovar sus identidades como mujeres y ciudadanas. Fueron, de hecho, las "primeras madres paridas por sus hijos", que heredaban y continuaban su lucha. Como indicó Hebe de Bonafini, fundadora y líder de la agrupación Madres:

"Si ellos no están, yo he tenido que ser ellos, que gritar por ellos, que reivindicarlos con honestidad y devolverles aunque sea un pedazo de vida" (Sánchez: 75, en Levstein 1999: 99).

Estas Madres y Abuelas son hoy, pues, reinscriptas en una genealogía política femenina que comparte complicidad combativa con las jóvenes. Así, por un lado, las chicas devienen "hijas" de esas otras Hijas, hoy generacionalmente sus madres biológicas, que en su juventud aprendieron a honrar a sus respectivos padres/madres desaparecidos/as en sus luchas por un mundo más justo y libertario. Y, por otro, son las "nietas" de esas Madres y, por extensión, de esas Abuelas que honraron el linaje sanguíneo que las unía a sus luchadores descendientes pero, sobre todo, que lograron trascender la literalidad del vínculo y producir, con ello, un insumo político heredable por las nuevas generaciones. Finalmente, son también "nietas" de aquellas brujas que siglos atrás "osaron" interpelar a los poderes de la Iglesia y la Inquisición con sus saberes "ancestrales"

²¹ Marta Alanis, referente de Católicas por el Derecho a Decidir, y Susana Chiarotti, directora del Instituto de Género, Desarrollo y Derecho de Rosario. Sus testimonios al respecto están registrados en un documental realizado por la radio de la Universidad Nacional de Rosario

basados en la observación en primera persona, la exploración alquímica de sus propios cuerpos autónomos, y la transmisión de conocimientos, experiencias y cuidados recíprocos entre mujeres (Federici, 2010).

Lo que se lega, se recrea

Los estudios de juventud han producido sugerentes reformulaciones y análisis en torno de la noción de generación para pensar los modos históricos de procesamiento de los lazos entre adultos/as y "recién llegados/as" así como las variaciones en el tiempo de las formas de producción de los sujetos (Pérez Islas, 2008; Feixa y Leccardi, 2011). Con todo, la modulación de la especificidad de la diferencia de género en estos procesos no ha sido necesariamente indagada en el corpus general de trabajos, aunque sí ha recibido atención por parte de investigaciones puntuales (Siebert, 1991; Leccardi 2005 y 2006); y, claro está, de los estudios feministas. Sobre todo de aquellos interesados en el examen de las dinámicas de vinculación y recreación de saberes y experiencias entre mujeres que transitan distintas instancias del ciclo vital, y en directa relación con las formas de reapropiación de un legado feminista como nodo estratégico de rearticulación histórica de un programa más amplio de potenciación femenina y cambio cultural (Kelly, 2005; Kehily, 2008; McRobbie, 2009; DUODA, 2012).

En el marco de este último conjunto de trabajos ubicamos, pues, la pregunta por las modalidades que asume, en el presente, la dimensión intergeneracional e intragénero implicada en la autoadscripción, por parte de las jóvenes, a ciertas formas identitarias, argumentos ideológicos y narrativas de género provenientes de las militantes más grandes, así como por los alcances de las reivindicaciones y la agenda feministas en su experiencia concreta. Al respecto, resulta fundamental no olvidar que para muchas de estas chicas crecer en un contexto como el actual, que pone a las diferencias sexuales y de género en el centro de una escena deliberativa socialmente extendida y que da reconocimiento formal a ciertos derechos en su entorno constituye una condición epocal totalmente inédita respecto de la disponible para sus propias madres o referentes adultas en su tránsito por estos mismos procesos de construcción social y subjetiva cuando vivían sus respectivas juventudes (Elizalde, 2018a).

"Muchas veces ni las abuelas ni las madres fueron feministas. Pero ellas [las jóvenes] sí. Porque quieren dejar de arrastrar las estructuras que las mantienen alejadas unas de otras" (Lanza, en *Anfibia*, 2018, digital).

Hoy las jóvenes imprimen un sello temático, estético-expresivo y generacional específico a los activismos de género que protagonizan. Recuperan temas "clásicos" del feminismo (el aborto y la autodeterminación de los cuerpos de las mujeres; la denuncia contra la violencia y los femicidios) pero incluyen tópicos propios de su experiencia vital, como el acoso sexual y callejero, los "micromachismos" y el "lenguaje inclusivo". Asimismo dotan de una dimensión espectacularizada a sus acciones y performances públicas –las llaman también "la generación *glitter*"-, y articulan fluida y constantemente sus interacciones cotidianas y de praxis política con una variedad de lenguajes, soportes y mediaciones tecnológicas. En este sentido, su activa participación en la

escena política asociada a derechos está marcada tanto por el diálogo y la complicidad intergeneracional con las mayores, como con cierta variabilidad de posicionamientos frente a los feminismos organizados. Esto se advierte, por ejemplo, en el tipo de apropiación que alcanzan de ciertos contenidos y repertorios de acción en el campo concreto de sus tomas de decisión personales y colectivas, sus modos de ejercicio y/o reclamos de derechos, sus vidas de relación y sus interacciones y tránsitos por las instituciones. Todo lo cual impide una interpretación totalizadora o conclusiva sobre esta nueva coyuntura relacional, en plena construcción.

Ahora bien, ¿de qué orden es el lazo que trama hoy a las jóvenes con las más grandes en un linaje común de luchas contra el patriarcado? ¿Cómo se tejen esos repertorios simbólicos de "continuidad", "sororidad" y "familiarización" política —hijas, hermanas, nietas- entre mujeres de distintas generaciones? ¿Cuál es, en definitiva, la especificidad histórica de estas redes femeninas y de su impugnación compartida respecto de un orden cultural y moral opresivo hacia las mujeres y otros colectivos subalternizados?

Según Duschatzky y Corea, "en tiempos estatales, la diferencia generacional marca distinciones en torno a lugares fijos –padre-hijo; tío-sobrino; abuelo-nieto; maestro-alumno- construidos sobre el principio de autoridad y de saber: sabe el que ha vivido una experiencia y el que ha recibido la herencia acumulada" (2002: 33). "En consecuencia, -continúan- el acto de transmisión de la herencia ubica subjetivamente a los dos términos involucrados en la operación de transmisión: adultos, mayores, sabios, maestros *versus* jóvenes, promesas de futuro, alumnos" (34) y presupone "la existencia de un tiempo lineal, sucesivo y regular en el que transcurre dicha transmisión generacional" (33). Pero esta caracterización no parece ajustarse a lo que ocurre en el presente entre mujeres jóvenes y adultas "hermanadas" en su compromiso combativo.

Las genealogías políticas que se configuran hoy entre las "pibas" y las "históricas" del feminismo local, y otras mujeres adultas "empoderadas", instalan más bien algo del orden de un reconocimiento recíproco, alejado así de la inmutabilidad de lugares, las diferencias infranqueables y la unidireccionalidad de la agencia. Al mismo tiempo, responden también a una específica estructura de condiciones históricas que convierte a esta articulación intergeneracional en un actor político doblemente enriquecido por dicha convergencia. Las mayores proveen estrategia, persistencia y sólida argumentación; las chicas, su potencia movilizadora y expresiva, la transversalización social de la agenda de género, la masividad de una lucha hecha cuerpo, y la visibilidad mediática y viral.

Así, en tanto tramas de relaciones, sensibilidades y afectos, y dinámicas de filiación política con madres, abuelas, y otras adultas a partir de la puesta en valor de sus saberes, experiencias o "aguante" luchador, estas redes conectan con sentidos emergentes asociados a la condición generacional y de género entre mujeres. Constituyen marcos de reconocimiento, sororidad y referencia intragénero, y de continuidad y reapropiación intergeneracional que operan como guía y/o incentivo para el presente. Como enlace a una historia de rebeldía femenina que preexiste y puede continuarse bajo nuevas formas, y como concentrado de conocimiento experiencial y político de lucha contra las diversas formas de la opresión patriarcal, que deviene fuente de aprendizaje, invocación y reflexividad tanto sobre la propia condición de género, como sobre el estatuto de esta diferencia en la cultura.

Tramas con sentido

La irrupción de las chicas en la vida pública y política, en tanto "herederas" de un linaje de luchas precedentes, y protagonistas de una transformación radical sintetizada en nominaciones como "la revolución de las pibas" o "la revolución de las hijas" (Peker, 2018) pone en escena dos dimensiones fundamentales para el análisis de los procesos que venimos señalando.

Por un lado, el complejo entramado entre generaciones, entendido aquí como modos específicos de procesamiento del tiempo biográfico y colectivo compartido entre pares en relación con la historia social más extensa, en una clave de género y derechos.

Por el otro, la emergencia de nuevas *genealogías políticas femeninas*, en tanto "continuidades cambiantes" que construyen tanto memoria y regulaciones, como condiciones de posibilidad y agenciamiento; que invitan a las jóvenes a sentirse parte y a sostenerse en ellas. Una trama de mujeres, conocidas y anónimas, próximas y distantes en el tiempo y la geografía, que nos anteceden y que van tejiendo, con las contemporáneas y con las que vendrán, una malla de solidaridad, contención, apoyo mutuo y conocimiento legado de generación en generación en torno de una cultura femenina no competitiva sino empática, contraria a la violencia y a los mandatos opresivos del patriarcado, y promotora del propio poder.

"Por nuestras ancestras estamos acá. Estamos en lucha, estamos acá", cantan las chicas. Y su voz llega nítida a nosotros/as, para interpelarnos.-

Bibliografía

DUODA. "El feminisme de les més joves" (Editorial), DUODA Nº 43, 2012, pp. 12-15.

Elizalde, Silvia. "Las chicas en el ojo del huracán machista: entre la vulnerabilidad y el 'empoderamiento", *Cuestiones Criminales*, Año 1, N°1, 2018a, Quilmes, UNQUI, pp. 22-40.

Elizalde, Silvia. "Las jóvenes: entre la 'marea verde' y la decisión de abortar", *Revista Salud Colectiva*, Vol. 14, N° 3, UNLA, 2018b, pp. 433-446.

Federici, Silvia. Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Madrid, Traficantes de Sueños, 2010.

Feixa, Carles y Carmen Leccardi. "El concepto de generación en las teorías sobre la juventud", en *Ultima Década* Nº 34, Valparaíso, CIDPA, 2011, pp. 11-32.

Gutiérrez, María Alicia. "#Abortolegalya: Nosotrxs ya ganamos", revista *Brecha*, Sección Opinión, 10 de agosto de 2018. Disponible en: https://tinyurl.com/y89k3ctq

Kelly, Elizabeth A. "Review Essay: A New Generation of Feminism? Reflections on the Third Wave", *New Political Science* 27(2), 2005, p. 233-243.

Kehily, Mary Jane. "Taking centre stage? Girlhood and the contradictions of femininity across three generations", *Girlhood Studies*, 1(2), 2008, pp. 51–71.

Leccardi, Carmen. "Facing Uncertainty. Temporality and Biographies in the New Century", *Young*, 13 (2), 2005. Leccardi, Carmen. "Family Memory, Gratitude and Social Bonds", en J.A. Parker, M. Crawford and P. Haims (eds.), *Time and Memory*. Leiden-Boston, Brill, 2006.

Levstein, Ana. "La inscripción del duelo en el espacio político: Madres de Plaza de Mayo", en Fabricio Forastelli y Ximena Triquell (comps.), *Las marcas del género. Configuraciones de la diferencia en la cultura*, Córdoba, CEA-UNC, 1999, pp.97-104.

McRobbie, Angela. The Aftermath of Feminism. London, Sage, 2009.

Millington, Mark. "Identidad, violencia y masculinidad: la institución militar en tres novelas argentinas de los años 80", en F. Forastelli y X. Triquell (comps.), op.cit., 1999, pp. 169-188.

Peker, Luciana. "Las antiprincesas crecieron y ya son protagonistas", en Nadia Fink y Laura Rosso, *Feminismo para Jóvenas. Ahora que sí nos ven*, Buenos Aires, Chirimbote, 2018, pp. 9-12.

Pérez Islas, José Antonio. "Juventus: un concepto en disputa", en J.A. Pérez Islas, Mónica Valdez González y María Herlinda Suárez Zozaya (coords.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos.* UNAM-Miguel Angel Porrúa, 2008, pp. 9-33.

Siebert, R. E' femmina però è bella. Tre generazioni di donne al Sud. Torino, Rosenberg & Sellier, 1991.

Notas periodísticas

Blau Makaroff, Hagar. "El origen del pañuelo verde fue hace 15 años y en Rosario". Rosario Plus, 17/8/2018. Disponible en: https://www.rosarioplus.com/enotrostemas/El-origen-del-panuelo-verde-fue-hace-15-anos-y-en-Rosario-20180616-0023.html

Carbajal, Mariana. "El pañuelo verde, el símbolo". *Página 12*, 14/6/2018. Disponible es: https://www.pagina12.com.ar/121322-el-panuelo-verde-el-simbolo

Lanza, Austina. "La juventud feminista", *Revista Anfibia*, Marzo de 2018, digital. Disponible en: http://www.revistaanfibia.com/cronica/juventud-feminista/.