

La colección Antropología y Procesos Educativos aspira a publicar resultados de proyectos socio-antropológicos de investigación que indaguen procesos educativos escolares y no escolares.

Interesan etnografías que prioricen experiencias y perspectivas de los actores involucrados en procesos educativos, que utilicen múltiples métodos de generación de datos y reconozcan la centralidad del investigador en el proceso de investigación.

Recibimos trabajos que presenten desafíos epistemológicos y conceptuales respecto a las estructuras educativas y políticas y cuya área de discusión alcance relevancia para un público internacional.

Colección Antropologías y procesos educativos

Directora:

Dra. Diana Milstein
(Universidad Nacional del Comahue, CAS/IDES, Argentina)

Comité de referato:

Dra. Elena Achilli
(Universidad de Rosario, Argentina)

Dr. Miguel González Arroyo
(Universidade de Minas Gerais, Brasil)

Dr. Bradley Levinson
(Indiana University, EE.UU.)

Dra. Elsie Rockwell
(CINVESTV, México)

Diseño: Gerardo Miño
Composición: Eduardo Rosende
Ilustración de portada:

Edición:
Tirada:

ISBN:

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia,
sin la autorización expresa de los editores.

© 2013, Miño y Dávila srl / © 2013, Pedro Miño

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

Dirección postal: Pje. José M. Giuffra 339
(C1064ADC) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54 011) 4300-6919

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com



Instituto de Desarrollo Económico y Social
dirección: Aráoz 2830
teléfono: (54 011) 4804-4949
fax: (54 011) 4804-5856
e-mail administración: ides@ides.org.ar
web: www.ides.org.ar

Guadalupe Molina

Género y sexualidades entre estudiantes secundarios

Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas

Prólogo de Monica M. Maldonado



MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

Índice

AGRADECIMIENTOS	11
PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	17
¿De qué se trata este libro?.....	17
¿Dónde se inscribe esta investigación?	19
¿Cómo se organiza este libro?	21
CAPÍTULO 1	
Tensiones sobre género y sexualidad en la escuela secundaria ...	23
Escena 1: “ <i>yo soy puto ¿y qué?</i> ”.....	23
Escena 2: “ <i>¿qué es la sexualidad?</i> ”	24
Escena 3: “ <i>pero bueno... [silencio] igual lo tenía que tener</i> ”.....	26
La sorpresa en el trabajo de investigación y las interpelaciones que sugiere	27
Notas para pensar transformaciones sobre adolescencia, juventud, género y sexualidades.....	31
Acerca del enfoque etnográfico y el trabajo de campo.....	36
CAPÍTULO 2	
Escuelas, cursos y grupos: primer acercamiento	43
Relatos sobre los orígenes de las escuelas	45
“ <i>Tocamos fondo ¿viste? y empezamos de nuevo...</i> ”. Un tiempo de caos en el cambio de siglo.....	49
Cursos y grupos	56
El 2° C de la escuela Sarmiento.....	57
El 5° D de la escuela Sarmiento.....	62
El 2° B de la escuela Independencia	66
CAPÍTULO 3	
Las disputas de género entre grupos escolares	73
Disputas de género	74
“Las Divinas” y “Las Populares”.....	77
Amistades, género y sexualidad en las relaciones entre las chicas.....	82

Relaciones entre pares y disputas de masculinidad: “los comunes” y “los pensionados”	88
Estereotipos de género y lógicas institucionales intervinientes	98

CAPÍTULO 4

Interpelaciones sobre género y sexualidad: alumnos gays	105
“Los Five” en el 2° C y la escuela Sarmiento en 2004	106
Las palabras, sus sentidos y usos	108
Gestualidades y cuerpos	114
Expectativas, deseos y frustraciones amorosas	117
“ <i>Es raro... o sea, no es raro...</i> ”. Prejuicios y discriminación en torno a la sexualidad	122
Encrucijadas identitarias: estudiantes adolescentes gays en la escuela y la familia	131

CAPÍTULO 5

Embarazo y maternidad adolescente en la escuela	139
Embarazo y maternidad adolescente como “problema social”: un poco de historia y políticas	141
Tramas escolares de secundaria e historias singulares de embarazos y maternidades de estudiantes adolescentes	147
Escuela Independencia	149
Maite	153
Escuela Sarmiento	158
Ana	158
Algunas notas sobre género y sexualidad en torno al embarazo y la maternidad adolescente	167

CAPÍTULO 6

Erotismo, amor y poder en la construcción de sexualidades adolescentes	177
Juegos eróticos: ¿autonomía vs. subordinación?	180
Registro de charla en grupo	181
Continuidades y rupturas en el noviazgo: tensiones entre amor y sexualidad	195
Poder, control y conflictos en torno al noviazgo y la sexualidad adolescente	207
La escuela en la contienda	214

REFLEXIONES FINALES	221
De un tiempo a esta parte... ..	222
La escuela, un espacio de tensiones en torno a género y sexualidad	223
El Estado y la escuela en las tramas políticas	226
¿Nuevas escenas, viejos dilemas?	228

BIBLIOGRAFÍA	233
---------------------------	-----

Guadalupe Molina

Género y sexualidades entre estudiantes secundarios

Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas

A mis abuelos... por sus apuestas y legados.

A la Piti y el Abí.

A la Yaya y el Roberto.

Agradecimientos

Como una red que se va tejiendo pacientemente en el tiempo, instituciones y personas fueron sumando significativos aportes para construir el trabajo de investigación que habilita la publicación de este libro. En ese proceso, un lugar sobresaliente merecen las escuelas que me abrieron las puertas para realizar el trabajo de campo; sobre todo a sus directoras, docentes y preceptores les agradezco el tiempo y la predisposición para conversar conmigo. A las y los estudiantes que en esas instituciones conocí, vaya mi gratitud y cariñoso reconocimiento ya que posibilitaron un encuentro fructífero que permitió asomarme a los claroscuros de sus historias dentro y fuera de las escuelas. Con ellos conversé, compartí alguna hora libre, una clase, un recreo, con ellos me emocioné y reí, entremezclé recuerdos con asombros sobre la vida de secundaria y, fundamentalmente, ¡la pasé bien!

A la directora que orientó esa investigación, Mónica Maldonado, por sus aportes sustanciales, su escucha atenta y su lectura cuidadosa de muchos borradores. Por su valioso y paciente acompañamiento durante el desarrollo de este trabajo y por las condiciones que ha creado en el equipo de investigación que dirige, espacio colectivo de discusiones y desafíos presentes en este libro. A mis compañeras de equipo, con quienes, en distintos momentos, compartí mis inquietudes de investigación y los vaivenes en el desarrollo del trabajo, un cálido agradecimiento a Silvia Servetto, Mónica Uanini, Roxana Mercado, Carolina Saiz, Olga Bartolomé y Adriana Bosio. Además, al apoyo siempre dispuesto de Alicia Carranza, Facundo Ortega, Liliana Vanella y Miriam Abate Daga. Gracias por el agradable espacio de labor conjunta y por los lazos de afecto que ayudan a seguir en la tarea.

Un reconocimiento especial al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Cór-

doba, por el ámbito de formación y discusión brindado. A su directora, Estela Miranda, por el apoyo generoso en momentos decisivos de este proceso. Y al Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) por la beca de postgrado (2007-2012) que me posibilitó completar mis estudios de Doctorado y desarrollar esta etnografía.

A las profesoras Elena Achilli, Adela Coria y Marini Tomasini, integrantes del tribunal que evaluó mi tesis, gracias por su lectura atenta del trabajo. Sus sugerentes preguntas y comentarios han sido cuidadosamente tomados en cuenta para la presentación de este libro.

A Diana Milstein por su aguda mirada sobre este trabajo y sus aportes para ponerlo a disposición, de modo riguroso y amable, para quienes se interesen por estas temáticas.

Por último, también quiero agradecer a mis afectos más entrañables. A toda mi populosa y colorida familia, de cerca y de lejos. A mis queridísimas amigas, por compartir la vida, desde que éramos chiquitas. En especial a mis viejos, mis hermanos y mi hermana, por el calor cotidiano que permite seguir adelante. A María Belén, Macarena e Ignacio por el afecto mutuo que hemos construido en este tiempo. A mis hijos Lautaro y Mateo, por la dicha de verlos crecer. A la recién llegada Luana, por parir conmigo esta etnografía. A Fernando, mi amor y compañero.

Prólogo

La invitación que nos realiza este libro es atrevida y urgente como los jóvenes mismos. En tiempos de ampliación de derechos en educación, identidad y género y de leyes de educación sexual que demandan una formación especial en las instituciones educativas y una reflexión advertida, quien lea estas páginas encontrará un importante aporte al debate.

Guadalupe Molina articula en esta investigación tres problemáticas complejas: escuela secundaria, adolescentes-jóvenes y género. Tres grandes esferas que pone en diálogo a través de un trabajo empírico y analítico riguroso. La pregunta que va guiando dicha articulación se centra en los modos de *hacer género* que despliegan las y los estudiantes adolescentes en su paso por la escuela, y desde esta óptica observa a la institución como lugar de ensayo de afectos, sexualidades y relaciones de género. Un original abordaje para una problemática escasamente trabajada en el campo de los estudios socioeducativos que colabora en la ampliación de conocimientos.

El enfoque teórico-metodológico que ordena la indagación es el socio-antropológico y su resultado es una etnografía escolar. Tiene la virtud de ser una etnografía con un dilatado trabajo de campo tal como las enseñanzas malinowskianas lo indicaban, con conocimiento profundo de actores e instituciones y con una labor de interpretación analítica intensa. Hacer un estudio en terreno por un periodo prolongado, le posibilita a la autora seguir el derrotero de instituciones y sujetos en el tiempo (2004 a 2010) y encontrar nuevos matices, revisión de supuestos, nuevas preguntas, confrontaciones y confirmaciones que apoyan el tratamiento de los temas que va desarrollando. Con esa labor paciente y comprometida con el otro, acompaña parte de la escolaridad y la vida de un grupo de jóvenes estudiantes pudiendo observar

las transformaciones en su proceso de crecimiento junto a las del contexto social, político y educativo que lo alberga.

La investigadora ha sabido construir con las y los estudiantes un diálogo no violento y por tanto fructífero, que se ha esmerado en dejar de lado aquello que *debería ser* para situarse en el lugar de aquello que *es*, como una condición indispensable para conocerlos y desde allí reflexionar en clave educativa. A partir de lo expresado por ellos y ellas, sin forcejeos ni preguntas directas ni tramposas, se fue desarrollando un tema muchas veces espinoso; aquello que no está, que quedó oculto, fue porque no se puso en evidencia por parte de los jóvenes y posiblemente queda en el orden de lo privado que cada quien resguarda. Quizá un límite o un acierto metodológico que el lector será el encargado de considerar. Salir del lugar de la normatividad, superar prejuicios y sociocentrismos que ciñen las posibilidades analíticas, ha sido una tarea cotidiana de la autora para poder *escuchar* las voces de alumnas y alumnos y recuperar su sentido.

El texto tiene por momentos la frescura y el desparpajo de la palabra joven de los y las estudiantes, pero también la crudeza y frontalidad con que muchas veces plantean y toman importantes decisiones de su vida; ello va *hilvanado* en una escritura fundamentada conceptualmente y a la vez amable, accesible para un público no especializado y rigurosa al mismo tiempo. La transcripción textual de lo dicho le da su tonada local, y a la vez muestra no sólo las expresiones de los estudiantes de nuestras escuelas sino sus formas de razonar, sus miedos, sus esperanzas. En eso también es rico el texto, ya que nos permite incursionar en una pequeña parte de su mundo, con sus contradicciones y sus hazañas, sus travesuras y sus riesgos. El relato da, al mismo tiempo, cuenta de un cuidado especial hacia el lector foráneo, con un importante esfuerzo de traducción de sentidos y categorías nativas a ser interpretadas.

Así como las y los jóvenes interpelan a la escuela desde sus prácticas cotidianas y se anticipan a los adultos e instituciones, el libro interpela a quienes trabajan en educación, pero sin juicios ni acusaciones, sólo buscando comprender, desnaturalizar, poner en relación para aportar a construir una propuesta educativa más cercana a las realidades estudiantiles de nuestras escuelas públicas y capaz de aprovechar todas sus potencialidades. La autora no sólo dialoga con los y las estudiantes, también lo hace con los adultos de la institución y con algunos familiares de los jóvenes y observa y registra el día escolar buscando comprender las maneras en que se *hace género* en nuestras escuelas.

Las fuertes transformaciones socioeconómicas y los cambios ocurridos en la educación en las últimas tres décadas en nuestro país, dan cuenta sin duda en la actualidad, de una escuela pública diferente. Una nueva población ingresada a mediados de los 90, comenzó a cambiar la fisonomía de las escuelas públicas locales y la escolaridad secundaria obligatoria marcó un nuevo derrotero a lograr. Aunado a ello, disputas de diferentes sectores sociales y culturales por la ampliación de derechos ciudadanos, entre ellos los de identidad y género, abren un espectro de debate en la sociedad, de la que no son ajenas las escuelas, y abonan la emergencia de una nueva legislación que los ampare. Demandas antes no previstas fueron necesarias de satisfacer y se comenzó a visualizar aquello que la autora llama *nuevas escenas escolares*: alumnas madres con sus bebés en el aula, estudiantes gays que se reivindican como tales, estudiantes embarazadas cursando la secundaria, chicas y chicos manifestando particulares formas de erotismo en la escuela. En este sentido, muestra de qué manera las y los jóvenes avanzan por momentos más allá de los adultos y a veces a pesar de ellos; da cuenta también de cómo muchos siguen demandando un diálogo respetuoso entre generaciones.

No sólo lo que dicen los y las estudiantes sino también la observación de sus prácticas es parte de este trabajo. En una profunda articulación de descripciones sustentadas teóricamente, así como con la documentación de diferentes experiencias estudiantiles, recupera a través de la observación, las prácticas de relación que se ponen en juego al hacer género y poner en acto sexualidades diversas en el escenario de la escuela media. Escenario no en el sentido de telón de fondo sino de espacio activo que con sus normas, formas de organización y currículum hace género tanto por lo que explicita como por aquello que niega u oculta.

El presente estudio representa un avance significativo y novedoso en los estudios vinculados con jóvenes en el ámbito escolar, en una dimensión que interpela a la propia escuela y sus actores. Desde allí, posibilita iluminar pistas para potenciar prácticas educativas desde un conocimiento profundo de los lazos afectivos que construyen las y los adolescentes en el espacio escolar, con una mirada advertida y distanciada de un sentido común cargado de prejuicios.

Mónica M. Maldonado

Mayo de 2013

Introducción

¿De qué se trata este libro?

Este libro es fruto de la letra revisada de mi tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, basada en una investigación etnográfica realizada con estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, en la primera década del siglo XXI. Aborda puntualmente las construcciones de género y sexualidad producidas entre estudiantes adolescentes en la trama de relaciones sociales en la escuela. A partir de reconstruir sus experiencias escolares, la exploración se centra en cómo las y los estudiantes están tramitando actualmente procesos de identificación y diferenciación con sus otros cercanos donde van ensayando sentidos y prácticas en torno al género y la sexualidad; y cómo participa en dichas configuraciones la escuela como espacio social relevante en su conformación como sujetos sociales.

Conocer cómo las y los estudiantes *hacen género* en la escuela, qué sentido, saberes y relaciones de poder se ponen en juego en la constitución de su sexualidad, y qué hace la escuela con ello, implicó adentrarme en un terreno difícil en tanto remite a diferencias culturales y desigualdades sociales en un tiempo de intensos cambios. Al indagar sobre estos interrogantes en las relaciones escolares se abre un conjunto de configuraciones sociales que es preciso documentar, comprender y analizar ya que están presentes en la experiencia de secundaria y marcan a los sujetos tanto, o aun más, que los procesos de aprendizaje de contenidos planificados.

En este sentido, adoptar la perspectiva socioantropológica apostó a reconstruir la complejidad de las prácticas educativas y comprender la dinámica particular de significados que se crea en la trama de relaciones sociales en la escuela, para inscribir en ellas las variaciones que se vienen

registrando en las últimas décadas, no sólo en los modos en que se construyen y manifiestan sexualidades y relaciones de género entre estudiantes, sino en cómo están ingresando a las instituciones de enseñanza configurando nuevas escenas cotidianas que interpelan regulaciones y prácticas escolares. Espero que este modo de abordaje contribuya a romper con un conjunto de presunciones, hoy muy difundidas en el campo escolar, inducidas por la penetración de disquisiciones cargadas de sentido común, que conducen a explicar por el individuo y sus supuestas patologías (problemas de personalidad, de carácter), expresiones que son el resultado de un complejo y multifacético proceso social.

El trabajo de indagación busca recuperar principalmente las voces y las prácticas de estudiantes secundarios. En función de ello me incorporo a trabajar en varios cursos para seguir de cerca su quehacer cotidiano, las relaciones entre compañeros, con docentes, preceptores, directivos, los usos del espacio y el tiempo, las maneras de dirimir conflictos, de construir amistades, noviazgos, pleitos.

Durante el trabajo de campo me integro a tres cursos, de dos escuelas secundarias públicas de Córdoba capital, a las que llamo Sarmiento e Independencia¹. En pos de potenciar los contrastes en la indagación busco instituciones y grupos estudiantiles de características disímiles. La indagación en terreno comenzó en 2004 con el acercamiento al 2° C de la escuela Sarmiento, curso al que sigo por tres años. En 2009 me integro al 5° D de la misma escuela y al 2° B de la escuela Independencia. Además, en el último año de trabajo de campo, retomo el contacto con estudiantes del primer grupo que conozco. En total fueron más de siete años de trabajo de campo, entre 2004 y 2010, cuyas estrategias de indagación abarcaron: 1) entrevistas en profundidad, individuales y grupales, con estudiantes de los diferentes cursos a quienes sigo en sus recorridos escolares; 2) entrevistas con docentes, directivos, preceptores, bibliotecaria, coordinadores de curso, y algunos padres y madres de estudiantes; 3) seguimiento de alumnos/as focales en espacios familiares y barriales, con ellos/as mantengo contacto más asiduamente y por plazos más largos (entre tres y siete años, dependiendo del caso); 4) observación y registro etnográfico tanto de clases, como de otros espacios (patios, biblioteca, entradas-salidas de la jornada escolar) y diversas actividades escolares (jornadas especiales, muestras artísticas, actos patrios, entre otras); y 5) relevamiento de fuentes documentales institucionales, leyes

1 Los nombres propios que aparecen en este trabajo son ficticios para preservar la confidencialidad de la información y el anonimato de las instituciones y personas que generosamente participaron en esta etnografía.

y normativas provinciales y nacionales pertinentes a los temas que aborda esta investigación.

¿Dónde se inscribe esta investigación?

En un tiempo histórico de redefinición de sentidos y prácticas genéricas y sexuales², y de profundas transformaciones en el Sistema Educativo Argentino, particularmente a partir de la extensión de la obligatoriedad, este trabajo enfrenta el desafío de articular distintos niveles y mediaciones, en el marco de una lógica de investigación compleja y dialéctica (Achilli, 2005:39). Plantearse indagar género y sexualidades en la experiencia escolar de estudiantes secundarios no es tarea simple, mucho menos transparente, pero sí apremiante para ofrecer nuevos puntos de debate, echar nuevas luces sobre el tema y poner a rodar algunas interpretaciones sobre procesos que están ocurriendo en este mismo momento en las escuelas de nuestro medio.

Este desafío se inscribe en un espacio de producciones que refiere principalmente a la Antropología y la Educación, donde ya otros estudios etnográficos han abordado la compleja trama sociocultural de la escuela y se han encargado de documentar cuidadosamente el lugar de los y las jóvenes estudiantes en ella³. Me refiero puntualmente a los trabajos de B.

-
- 2 La creciente secularización, la escisión entre reproducción y sexualidad, cambios en el orden del matrimonio y la familia (Wainerman, 2005; Jelin, 1998; Fernández, 2009); nuevos aportes del feminismo, luchas políticas desde movimientos ligados a sexualidades disidentes / no hegemónicas (homosexuales, lesbianas y transgénero) (Butler, 2007; Preciado, 2005); el nuevo papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la circulación y cierta ostentación de imágenes sexualizadas (Margulis, 2003), sólo por mencionar algunos puntos, constituyen procesos de transformación global que favorecen y emplazan formas de una sexualidad no conyugal, no heterosexual, no monogámica (Foucault, 2003:61).
 - 3 Cabe mencionar, aunque no podamos desarrollarlo aquí, la relevancia que han tenido para esta investigación estudios pioneros en este campo. Por una parte, los de M. Mead ([1928] 1993; [1935] 2006; [1949] 1994) ya que, además de comenzar las discusiones acerca de lo que hoy llamamos abiertamente conformación de sexualidades y posicionamientos genéricos, conserva una genuina preocupación por la vida de niñas, niños y jóvenes, por su educación y desarrollo. Por otra, las primeras etnografías escolares, a partir de mediados del siglo XX, posan la mirada en los procesos de escolarización y el lugar que ocupan allí niños, niñas, adolescentes y jóvenes, poniendo especial atención en cómo ciertos procesos de transformación social ocurridos luego de la Segunda Guerra Mundial atraviesan la vida cotidiana de las escuelas y los sujetos que por ella transitan. Cabe destacar las producciones de Henry (1967) y Willis (1988) que, en contextos distintos y desde posicionamientos teóricos propios, se entrometen en la vida escolar para registrar las experiencias de alumnos y alumnas y desnaturalizar el orden social vigente en cada caso. Ambas etnografías examinan aspectos vinculados no sólo a las clases, la enseñanza

Levinson (2002), C. Saucedo (2005, 2006) y E. Weiss (2000, 2006, 2009) en el contexto mexicano, y al trabajo de M. Maldonado (2000, 2005) en Córdoba, Argentina⁴.

En todos los casos abordan escuelas secundarias urbanas, en las tres últimas décadas, y realizan sus investigaciones principalmente con adolescentes de entre 14 y 18 años. Por lo general, acompañan a uno o varios cursos o grupos de alumnos/as con quienes comparten algunos ciclos escolares, pudiendo registrar la vida cotidiana de la escuela y conociendo en profundidad los posicionamientos estudiantiles. A partir de allí buscan comprender cómo se amalgama la educación secundaria en esos países y de qué formas se articulan con las experiencias escolares singulares, el contexto sociocultural y la historia nacional y local.

Entienden a la escuela como espacio de socialización o “espacio formativo”, y a la vez como espacio de sociabilidad o socialidad, espacio de encuentro entre jóvenes donde se dirimen procesos de identificación y diferenciación.

Más allá de algunas alusiones particulares que podríamos hacer en cada caso, en todas hay un cuidadoso trabajo de relevamiento del posicionamiento activo de las y los estudiantes, y la construcción de identidades se enlaza o vincula estrechamente con los procesos de apropiación que los y las jóvenes realizan. Al igual que mi trabajo, son deudores de los aportes de E. Rockwell al respecto y, en esa lógica, toman a los jóvenes integralmente, es decir como jóvenes y como estudiantes. Reconocen que circulan por distintos espacios sociales (incluso en sus trabajos de campo los acompañan en el trayecto que recorren entre sus hogares y la escuela o los visitan en sus casas, plazas, parques o fiestas, etc.) y procuran que sus interpretaciones incorporen esos otros ámbitos o los pasajes entre estos y la escuela.

Por último, como parte de sus etnografías sobre las relaciones entre estudiantes secundarios, aspectos vinculados a género y sexualidad emergen en sus recorridos por las escuelas y en sus conversaciones con adolescentes y jóvenes. Sostiene Weiss (2009) que, en tanto la escuela facilita el encuentro

y la relación con maestros y profesores, sino también a las diferencias de género y la sexualidad, por ejemplo, al referirse a las relaciones entre pares, las diferencias entre grupos, la conquista amorosa, los usos del cuerpo, las prácticas sexuales, entre otros aspectos.

- 4 Estas menciones no implican desconocer autores que aportan a un heterogéneo y fructífero campo de producciones etnográficas sobre escuela, escolaridad, familia, comunidad, docencia, políticas y desigualdades sociales en Argentina, entre quienes quisiera destacar a M. R. Neufeld, E. Achilli, G. Batallán, D. Milstein, G. Novaro, M. Nemcovsky, L. Sinisi, G. Noel, A. Padawer, E. Cragolino, entre otros.

y la diversión entre jóvenes, “el contacto afectivo y sexual con otras personas abre muchas posibilidades de procesos reflexivos, de conciencia y de expresión de sí mismo” (2009:84). Por su parte, cuando estos procesos se desarrollan en tramas sociales conflictivas o en crisis, la sexualidad, el enamoramiento, las emociones y los afectos pueden adquirir ribetes problemáticos que producen enfrentamientos entre personas o grupos, agresiones e incluso alejamientos de la institución escolar (Maldonado, 2005). Al respecto Levinson (2002) muestra, entre otras cuestiones, el lugar diferencial de las adolescentes y la reconfiguración de los papeles de género tradicionales que las atraviesan, manteniendo en tensión estándares normativos conservadores que sostienen mayores distanciamientos entre chicas y muchachos, y estrategias de participación más activa de las muchachas en el proceso de cortejo y noviazgo.

En todos los casos, las diferencias genéricas marcadas entre chicas y chicos, el predominio casi exclusivo de romances y juegos sexuales heterosexuales, estrategias de control y vigilancia establecidas desde el orden escolar y los padres hacia las y los adolescentes, las tensiones generadas entre compañeros/as por cuestiones de novios/as que circulan a través de chismes, miradas, gestualidades, y el papel central que cumplen muchas veces las amistades en estos procesos, son algunos de los ejes analizados por estos autores que nutren y a la vez acogen esta investigación. Los logros explicativos de esas etnografías escolares abonan el análisis y la construcción de nuevas preguntas sobre las tramas escolares particulares que abordaremos en los próximos capítulos.

¿Cómo se organiza este libro?

Este libro consta de seis capítulos. El primero, denominado *Tensiones sobre género y sexualidad en la escuela secundaria*, presenta los interrogantes centrales que orientan la indagación, algunos fundamentos del enfoque etnográfico y las estrategias adoptadas para el desarrollo del trabajo en terreno.

El escenario y los sujetos con los que comparto este trabajo son presentados en el capítulo 2, *Escuelas, cursos y grupos: primer acercamiento*. Se brindan en él algunas notas contextuales que permiten ubicar las escuelas en sus respectivas coordenadas históricas, barriales e institucionales. Se presentan los cursos con los que compartí el trabajo de campo, los subgrupos que los integran y algunos de sus vínculos. Conocer dónde y con quiénes se realizó esta etnografía será un paso fundamental para adentrarnos luego en

las líneas de trabajo específicas sobre género y sexualidad en la experiencia de estudiantes secundarios.

Los cuatro capítulos que siguen a continuación abordan dichos ejes de análisis, surgidos del diálogo entre los datos elaborados a partir del trabajo de campo y los aportes teóricos pertinentes. El capítulo 3, *Las disputas de género entre grupos escolares*, trabaja sobre los procesos de diferenciación entre grupos en un curso y los modos de hacer género que se construyen entre las y los estudiantes. A su vez se analiza cómo la escuela participa en dichas configuraciones genéricas, a través de ciertas actividades escolares y medidas disciplinarias. Se inicia allí una relevante discusión acerca del concepto de género que se continúa en el capítulo siguiente referido a jóvenes estudiantes gays. El capítulo 4, denominado *Interpelaciones sobre género y sexualidad: alumnos gays*, aborda las tramas relacionales de un curso al que asisten alumnos gays que no ocultan su condición. Sus manifestaciones gestuales y discursivas interpelan tanto a sus propios compañeros/as como a los adultos de la escuela, quienes se posicionan de modos disímiles frente al tema. Se reconstruyen asimismo algunos prejuicios y procesos de discriminación desencadenados dentro y fuera de la escuela. El capítulo siguiente, *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela*, apuesta a desnaturalizar estas categorías y escudriñar en algunas historias singulares de alumnas embarazadas y madres con sus bebés en la escuela para poner en tensión mandatos de género y nuevas condiciones de escolaridad. El último de estos capítulos, bajo el título *Erotismo, amor y poder en la construcción de sexualidades adolescentes*, abre un espacio para dimensiones poco exploradas referidas principalmente a los juegos eróticos y el noviazgo junto a los procesos de control y las relaciones de poder entre estudiantes adolescentes, directivos, docentes y padres.

Al final, las *Reflexiones finales* pretenden hilvanar algunas ideas centrales que cruzan este libro y dejar abierto el desafío de construir una escuela más democrática e inclusiva.

Capítulo 1

Tensiones sobre género y sexualidad en la escuela secundaria

Escena 1: “yo soy puto ¿y qué?”

Era la segunda entrevista que realizaba durante mi recientemente iniciado trabajo de campo. La compartí con estudiantes de 2° C, turno tarde, de la escuela Sarmiento en septiembre de 2004. En aquella jornada, por ausencia de algunos profesores, el curso se retira antes de la institución escolar; un grupo integrado por tres alumnos y dos alumnas (13 y 14 años), autodenominado “Los Five”, amablemente se queda para charlar un rato conmigo.

Nos dirigimos a su salón de clases, ya vacío y con las marcas propias del final del día: papeles por el piso, sillas y bancos sin respetar filas, pizarrón escrito. Nos disponemos alrededor del escritorio en varias sillas, Facundo se sienta sobre él, con las piernas flexionadas sobre un costado, acaricia su cabello¹ y sus manos parecen hablar más que su boca. Por momentos Facu, Pedro y Lucio discuten entre ellos, Vanesa interviene para moderar los intercambios. Yo saco mi grabador y les solicito acuerdo para grabar nuestra conversación.

Tal como había planeado, mis primeras aproximaciones tenían como objetivo conocer quiénes eran estos chicos y chicas, cómo eran sus relaciones, cómo se organizaba su curso, qué opinaban de la escuela, entre otras cuestiones. En esa sintonía les pregunto cómo se llevan con el resto del curso, a lo que Facundo contesta de modo tajante, moviendo sus manos, gesticulando:

1 En aquel momento lo tenía corto (como si fuera un “corte carré”) y lo acomodaba detrás de la oreja. Con los años le creció y por lo general, en la escuela, lo llevaba atado en un rodete bajo, sobre la nuca.

Facundo: no, mucho no nos hablamos, porque nos discriminan a nosotros dos [refiriéndose a Pedro, allí presente, y a él], nos dicen que somos putos (...)... a mí ni me va ni me viene, yo soy puto ¿y qué? es mi problema.

Sus compañeros alrededor asentían con la cabeza, yo por unos segundos no supe cómo seguir. Luego de escuchar a Facundo decir esto, cambié de tema, planteando una pregunta sobre los otros grupos del curso que nada tenía que ver con el aporte tan significativo que podría haber sido para mi trabajo repreguntar al respecto en ese mismo momento. En efecto, fue tal mi sorpresa ante esta declaración y el modo enfático en que este joven la expresa, dado en su tono de voz y en sus gestos, que salgo por la tangente y desaprovecho la oportunidad de ahondar en el tema en ese mismo momento. Sus palabras lograron persuadirme como investigadora y sujeto social, me dejaron perpleja y pensando, desocultaron mis propias limitaciones. Era 2004, nada se hablaba aún del matrimonio igualitario en la sociedad en general y estábamos en proceso de recomposición de los lazos sociales post 2001. Aquellos adolescentes tenían 13 y 14 años, hacía poco más de un año y medio que habían iniciado la secundaria, eran parte de los más chicos de la escuela, los recién llegados, sin embargo, su voz fue definida e incisiva.

Ese día me fui de la escuela con un conjunto de cuestionamientos respecto a qué implicaba tal afirmación, qué significaciones y prácticas la sostenían. El sacudón y la posibilidad de objetivarlo con el tiempo dieron paso a nuevas preguntas: ¿Cómo se daba aquella situación en el curso? ¿Cómo era vivida por otros compañeros/as? ¿Qué implicaba para los alumnos gays? ¿Cómo se construye su experiencia escolar? ¿Cómo estos jóvenes viven su homosexualidad en las tramas relacionales que integran? Ello abrió un tiempo de desentrañar sentidos, rastrear opiniones de otros compañeros/as y adultos de la escuela, profundizar teóricamente sobre el tema, historizar y contextualizar sus palabras.

Escena 2: “¿qué es la sexualidad?”

Allá por junio de 2009, durante el trabajo de campo que desarrollé con el 5° D del turno mañana de la escuela Sarmiento, comparto con la profesora de Biología algunos talleres sobre educación sexual.

En una oportunidad se les solicita a las y los estudiantes que se dividieran en grupos y plasmaran en un afiche, a través de la realización de un collage, qué era la sexualidad para ellos/as. Se formaron cuatro grupos en total: dos grupos de varones y dos de mujeres, tal como eran habitualmente las

divisiones del curso. La mayoría de los varones se ubicó en la parte de atrás del salón, juntó varias mesas, dibujó y pegó alguna pequeña imagen. Tres varones que ingresaron ese año al curso armaron otro grupo y realizan un gran dibujo que ocupa todo el papel disponible. Las chicas, como siempre en este curso, sobre el lado izquierdo del aula, se ubicaron en dos grupos, unas adelante y otras atrás: “Las Divinas” y “Las Populares” respectivamente. Estas denominaciones, que surgen de un programa televisivo de gran éxito años anteriores, son las que adoptan el primero de los grupos para referirse a sí mismo como “Las Divinas” y calificar peyorativamente a sus compañeras como “Las Populares”.

Ambos grupos de varones dibujaron órganos sexuales y mujeres desnudas; Las Divinas plasmaron imágenes de parejas y dejaron asentadas referencias al amor, el matrimonio, la seducción y el placer; y el otro grupo de alumnas, Las Populares, utilizó hasta el último espacio disponible en el afiche para pegar más de cincuenta frases, leídas en “doble sentido”, en relación al placer, al erotismo, deseos sexuales, relaciones sexuales de distinto tipo. Durante la actividad vi a las diez alumnas que integraban este último grupo muy entusiasmadas recortando y pegando frases de revistas, todas aportaban, un poco alborotadas y risueñas al trabajar. Al momento de exponer los afiches, la mayoría de ellas no quería explicar qué habían hecho y tardaron unos minutos en ponerse de acuerdo respecto a quién comentaría el trabajo. Finalmente Cecilia y Magda mostraron el afiche y leyeron algunas de las frases: “buena leche”, “la carne tiene que estar jugosa”, “dulzura a toda hora”, “con el plomero me entretengo”, “fumar hace mal pero me gusta”, “bocados sagrados”, “un alivio todos los días”, “a veces está bueno sentir que todos te quieren comer”, entre otras.

Debo reconocer que de todas las producciones, esta última llamó en especial mi atención. Tal vez las otras respondieron a patrones que habitualmente circulan: las chicas vinculan la sexualidad con el amor y el matrimonio, los chicos con la genitalidad y el placer sexual. Pero el afiche de las múltiples frases me dejó pensando, en tanto, producido por chicas, estaba saturado de imágenes sensoriales que aludían al placer y el erotismo sin menciones al sentimiento amoroso.

En aquel momento, a pocos meses de mi inserción en este curso, me sorprendí pero no pude leer entrelíneas qué estaban diciendo esas alumnas. Las frases quedaron como ideas sueltas que no pude inscribir en la trama de significaciones de la que son parte. No comprendí qué implicaba todo aquello para ellas, me daba cuenta que aún me quedaba bastante por conocer e indagar al respecto. Me preguntaba sobre cómo se vinculaban esas expre-

siones con sus experiencias sexuales y con las relaciones de género; en los procesos de diferenciación con las otras chicas y en sus relaciones con los varones, entre otras cuestiones.

Escena 3: “pero bueno... [silencio] igual lo tenía que tener”

En octubre de 2010, llegué un día a la escuela Independencia antes del toque de timbre para comenzar la jornada escolar que funciona en el turno vespertino, a partir de las 18:30 horas. Me senté en la punta de uno de los bancos de la galería que rodea el patio principal, y a los pocos minutos se acercó un grupo de chicas que se sentó en la otra punta del banco; conversaban mientras esperaban el toque de timbre para iniciar las clases. Entre ellas, una cargaba un bebé de aproximadamente un año, que aún no caminaba y se mostraba muy inquieto. Intercambiamos algunos comentarios y me entero de que la joven mamá resultó ser Maite, de 15 años, integrante del 2° B, curso en el que estaba trabajando.

En pocos minutos la escuela se puebla de estudiantes, toca el timbre, los y las estudiantes se forman en el patio, la Directora les da la bienvenida a una nueva jornada escolar y hace una mención especial, atenta y cariñosa, a las alumnas mamás por celebrarse en esa semana el día de la madre. Saluda también a las docentes madres. Luego de ello, el alumnado se dirige a las aulas, me acerco a 2° B, allí veo a Maite con su bebé Lucas y le pido conversar.

Durante la entrevista, ella me cuenta que quedó embarazada a los 13, mientras finalizaba el 1° año, fruto de una relación con un muchacho aproximadamente diez años mayor que ella al que ya no ve más. Me cuenta que durante 2009 asistió a la escuela hasta los seis meses de embarazo, que luego no quiso ir más porque se sentía un poco molesta y tenía temor que el nacimiento se adelantara. Dejó de concurrir después de las vacaciones de julio, tuvo a su hijo en octubre y en 2010 retoma la escuela nuevamente en 2° año. Durante el embarazo estuvo internada por una infección urinaria y recuerda el parto como una experiencia “horrible, con muchos dolores”, según sus propias palabras. Dice estar cansada y extrañar cómo era su cuerpo antes del embarazo; admite que el bebé le cambió la vida y que no se lo esperaba:

Maite: no me esperaba el embarazo, pero bueno... [silencio] igual lo tenía que tener.

G.M.: ¿te cambió la vida el bebé?

M: sí [sonríe tímidamente y se queda en silencio].

Personalmente, pensé y sentí que la entrevista fue breve y por momentos tensionante. Fue difícil abordar algunos temas tales como su relación con el papá de Lucas o el poco apoyo de su familia para la crianza del pequeño; me costó sobrellevar algunos silencios y a varias de mis preguntas y comentarios prosiguieron sus monosílabos. Algunas inquietudes quedaron dando vueltas en mi cabeza luego de aquel encuentro: ¿Cómo transitó la experiencia del embarazo y la maternidad a sus 13, 14 años? ¿Qué implica para ella ser madre? ¿Cómo vive la escuela siendo mamá? ¿Cómo son las relaciones con sus compañeras/os, con sus docentes y preceptores?

Además, el saludo de la directora a las alumnas mamás por el día de la madre llamó mi atención, no sólo porque puso en evidencia su reconocimiento a una realidad escolar insoslayable sino porque no había sido una postal que hubiera visto en años anteriores en alguna escuela secundaria por las que transité. Todo ello me dejó reflexionando sobre la relación entre la institución escolar, el embarazo y la maternidad adolescente; la situación cotidiana de estudiantes embarazadas y madres dentro y fuera de la escuela; y particularmente los indicios de sufrimiento y desamparo que vislumbré en la historia de Maite.

La sorpresa en el trabajo de investigación y las interpelaciones que sugiere

Escenas como éstas fueron relevadas en el transcurso de la investigación que da origen a este libro y sin dudar puedo decir: el campo me sorprendió y aún me interpela. La posibilidad de recorrer las escuelas y charlar con su gente abre interesantes pistas a rastrear en función de ir construyendo algunas respuestas a las inquietudes que guían mi trabajo. Relevar esa cotidianeidad escolar constituyó un camino escabroso que presenta altibajos, posibilita asombrarme y abrir cuestionamientos específicos sobre distintas líneas de interpretación. De las múltiples escenas que surgieron en el trabajo de campo, éstas como otras que pude registrar, muestran hilos a seguir y aportan elementos sustanciales a la reflexión sobre jóvenes y escuela secundaria. En ellas aparecen un léxico particular y un mundo de significados propio, gestualidades, expectativas a futuro, y otros espacios sociales en conexión con la escuela, como la familia y el barrio. Cada una de estas escenas, con su propio estilo e impronta logra introducir algún elemento perturbador o desequilibrante a los esquemas y supuestos con los que inicio esta investigación y me cuestionaron como sujeto social. Tal como lo postulan algunos autores (Guber,

2004; Achilli, 2005; Rockwell, 2009) estos elementos desestabilizadores potencian el trabajo y señalan aquello que es propicio profundizar empírica y teóricamente. De hecho, algunos indicios al principio me resultaron un tanto caóticos o desconcertantes, a la vez que interesantes como rastros de procesos más complejos que debería estudiar.

Entre otras, las historias de Pedro y Facundo, los estudiantes gays que conozco en 2004; los avatares de la vida de Maite y su pequeño hijo, en su hogar y en la escuela; los relatos sobre amistades y noviazgos de grupos como “Los Five”, “Las Populares”, “Las Divinas” se van inscribiendo poco a poco en algunas explicaciones que apuesto a construir en función de conocer **cómo construyen sexualidades y relaciones de género las y los estudiantes adolescentes en la trama de relaciones sociales² en la escuela secundaria**. Es a partir de ese acercamiento a las experiencias³ particulares que protagonizan chicos y chicas que voy desentrañando tensiones y dispu-

2 La cuestión de las relaciones sociales ha sido en gran medida abordada desde la sociología ligándola a posiciones sociales, jerarquías y análisis de roles donde las prácticas de los sujetos aparecen determinadas por ellas, en una función interpretativa única. Sin embargo, los procesos observados en la escuela nos obligan a encontrar y construir conceptualizaciones que, sin despegarse de las coacciones que imponen las posiciones sociales, nos permitan indagar, nombrar y analizar lo que consideramos nuevas y diversas formas de construcción de lazos en las escuelas que no agotan su interpretación en las jerarquías o las estructuras sociales. Varios autores advierten la necesidad de lograr explicaciones que den cuenta de las conexiones entre la diversidad de experiencias relacionales y las posiciones sociales de los sujetos, dando lugar a la recuperación de los nuevos recorridos que se realizan, donde se entretajan de modo particular componentes subjetivos e interactivos (Maldonado et al., 2008). En ese recorrido han sido relevantes los aportes de N. Elias (1995, 2006); Bourdieu (1991, 2007); Bourdieu y Wacquant (1995); Lahire (2007); Dubet y Martuccelli (1998).

3 J. Larrosa (2009) define la experiencia como “eso que me pasa”. Supone un acontecimiento que no depende, ni es el resultado directo de la proyección del sujeto sobre el mundo, pero que le pasa al sujeto, en tanto la experiencia lo afecta, conmueve, atañe, toca, lo perturba. Para Larrosa, la experiencia es siempre subjetiva, por tanto se trata de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto al mundo. Y, en este sentido, no hay experiencia en general, la experiencia es siempre experiencia de alguien, cada sujeto hace y transita su experiencia de un modo singular. Además, para el autor hay una relación constitutiva entre experiencia y formación, de allí postula que el resultado de la experiencia es la formación o transformación del sujeto de la experiencia. En este sentido, la escuela no es un escenario sino un espacio constitutivo de las experiencias de los sujetos que por ella circulan, en tanto transmite conocimientos, y también valores, creencias y normas; es un espacio de construcción de identidades, de producción y reproducción de prácticas sociales; es un ámbito donde se despliegan relaciones sociales entre pares e intergeneracionales con adultos.

Para trabajar sobre el concepto de experiencia escolar son significativos los aportes de Dubet y Martuccelli (1998) quienes proponen replantear las preguntas acerca de la socialización ya que la experiencia de los actores ha sido profundamente transformada e implica combinar diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar.

tas acerca de un conjunto de sentidos y prácticas genéricas y sexuales que trascienden historias singulares y se enlazan a tendencias contextuales en pugna por sus definiciones legítimas, en un tiempo histórico de significativas transformaciones de la moral y las prácticas sexuales.

Pude registrar cómo en la vida cotidiana de la escuela secundaria las y los estudiantes van dirimiendo procesos de identificación y diferenciación que progresivamente construyen modos particulares de vivir y disputar relaciones de género y sexualidades. En este sentido, me pregunto: ¿Cuáles son esos modos? ¿Qué ponen en juego las y los estudiantes en dichos procesos de constitución de sexualidades y relaciones de género? ¿Cómo tramitan su constitución identitaria en relación a género y sexualidad? ¿Cómo se manifiesta ello en el ordenamiento del espacio escolar, las distancias corporales, los vacíos, los silencios y las proximidades en el curso? Dentro y fuera del aula, en las clases, los recreos, las entradas y salidas de la jornada escolar se encuentran y entrecruzan sujetos particulares que van ensayando experiencias vinculadas con el amor, la amistad, el placer, los celos, la infidelidad, la maternidad, la conyugalidad, las relaciones sexuales y el erotismo, sólo por mencionar algunos tópicos.

En todos los casos, por acción u omisión, con mayor o menor injerencia, la escuela forma parte de la producción de dichas experiencias, en tanto establece ciertas normas y formas de regulación de la vida escolar. Si bien reproduce cierto orden social, a su vez, constituye un espacio de apropiación⁴ que las y los estudiantes toman activamente, aunque de modos desiguales. Es así como, en ocasiones, pude relevar cómo la escuela puede verse interpelada por sus alumnas y alumnos, quienes reavivan una serie de discusiones éticas y políticas que ponen en entredicho diferentes clasificaciones y normas sociales, como por ejemplo, la heterosexualidad, la monogamia, la virginidad. Estudiantes adolescentes expresan modos de vivir la sexualidad que van dando cuenta de tensiones entre parámetros hegemónicos vigentes y modos originales de *hacer género* (West y Zimmerman, 1999) que critican estereotipos femeninos y masculinos. Este libro también se pregunta acerca de **cómo la**

4 E. Rockwell (1996 y 2005), recuperando planteos de A. Heller y R. Chartier, afirma que son los individuos quienes se apropian y usan los recursos culturales disponibles que configuran la vida cotidiana (prácticas, lenguaje, objetos, herramientas, espacios, normas). La apropiación es así una relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos. La apropiación cultural deviene de una realización colectiva fundamental, que ocurre sólo cuando los recursos son tomados invirtiendo o modificando sus sentidos y puestos a disposición dentro de situaciones sociales particulares. La apropiación transforma, reformula y excede lo que se recibe, transmite la naturaleza activa y transformadora de la agencia humana y el carácter constrictivo de la cultura.

escuela se constituye en lugar de ensayo de afectos⁵, sexualidades y relaciones de género y posibilita la construcción de un espacio para exhibirse, mostrarse, saberse visto, deseado, buscado; y a la vez considera algunos de los desafíos que, en este sentido, están generando sus propios estudiantes a las estructuras y dinámicas institucionales. Son alumnos y alumnas quienes muchas veces anticipan situaciones y ponen en acto *nuevas escenas* en la vida cotidiana escolar (Molina, 2008c), sobre las que docentes, preceptores y directivos ensayan sus respuestas. Entre ellas, este trabajo profundiza en tramas escolares donde se expresan abiertamente estudiantes gays, participan alumnas embarazadas y madres asistiendo con sus hijos a clases, donde se manifiestan fuertes luchas en procesos de constitución de feminidades y masculinidades, o se formulan nuevos modos de constitución de lazos amorosos y prácticas eróticas entre estudiantes en la escuela. ¿Qué hace la escuela ante ello? ¿Qué limitaciones y posibilidades encarna ante tramas como las enunciadas? ¿Cómo directivos, docentes y preceptores van tomando decisiones o elaborando acuerdos para resolver cotidianamente la formación de las y los adolescentes en estos contextos?

Estas preguntas abrevan una problemática que no refiere a individuos o instituciones aisladas sino que, tal como lo plantea Foucault (2003), lleva a pensar las pugnas y debates en torno a la sexualidad a partir de las técnicas y disputas de poder que le son contemporáneas (2003:182). En este sentido, no podemos desconocer que procesos escolares como los mencionados se desarrollan en un contexto de redefinición, por un lado, de las relaciones de género y la moral sexual dada principalmente a partir de mediados del siglo XX; y por otro, de los modos de constitución particular que adquiere en estos tiempos la adolescencia-juventud⁶. Examinemos a continuación algunas de estas transformaciones, en tanto marcan signos distintivos del tiempo histórico que les toca vivir a estos/as jóvenes y en el que también nosotros (adultos padres, docentes, investigadores) estamos aprendiendo y reacomodándonos en relación con ellos/as.

5 Si bien afectos y sentimientos no son un eje central de este libro, es oportuno tenerlos en cuenta en tanto expresan relaciones sociales y se enlazan a sentidos y prácticas genéricas y sexuales. Cfr. Le Breton (1995 y 1999); Molina (2008c).

6 Comparto la diferenciación presentada por Paulín (2011), en tanto la adolescencia puede ser pensada como parte del comienzo de la juventud, caracterizada por el inicio de la capacidad biológica de procreación, la menor necesidad de protección familiar, la búsqueda de independencia psicoafectiva, los nuevos contactos sociales y las mayores capacidades de asumir responsabilidades (2011:77).

Notas para pensar transformaciones sobre adolescencia, juventud, género y sexualidades

Los cambios que se producen en las últimas décadas del siglo XX en torno a la conformación de la adolescencia, las relaciones de género y la sexualidad, atraviesan las dinámicas escolares y les plantean nuevos desafíos, principalmente referidos a la constitución y expresión de nuevas formas de sociabilidad juvenil y de construcción de lazos sociales. Su análisis no puede perder de vista que la constitución de la adolescencia-juventud como edad de la vida⁷ se inscribe en un complejo proceso histórico de transformaciones de la familia occidental y de expansión de la escolaridad, en las más abarcadoras mutaciones de la sociedad industrial⁸. Estos cambios forman parte de un amplio y progresivo proceso de individuación⁹ que va ganando terreno en la modernidad, en el mundo occidental primero para luego extenderse sucesivamente al resto del mundo durante los últimos tres siglos. En este proceso, los sentimientos conquistan lugar progresivamente y las “opciones personales” se ven reflejadas en el desarrollo histórico de la sexualidad en el mundo moderno y en el resquebrajamiento del matrimonio y la familia tradicional, es decir, nuclear y patriarcal¹⁰. En relación a ello, Jelin (1998)

-
- 7 Sostiene R. Lenoir (1993) que la “edad”, en tanto categoría clasificatoria, es una construcción social y cultural que designa un entrecruzamiento de condiciones sociohistóricas inestables y no se define naturalmente por características biológicas o jurídicas definidas. No tiene nada de inmutable, ni universal, implica luchas de poder entre clases sociales y entre generaciones, se enlaza a transformaciones del género y la sexualidad, de la familia, el matrimonio, la organización doméstica, el trabajo, la vida urbana y la educación de las próximas generaciones.
 - 8 Varios autores han analizado la constitución histórica de la adolescencia-juventud como un tiempo “de espera”, “fuera de juego” (Bourdieu, 1990), “de pasaje”, “de liminalidad” (Levi y Schmitt, 1996), de “moratoria” (Margulis y Urresti, 1996), y han contribuido a la desnaturalización y complejización de la reflexión teórica en torno a esta categoría.
 - 9 El proceso de individuación no se ha dado históricamente en todos los sectores y grupos sociales del mismo modo y continúa actualmente siendo materia de disputa. Implicó la emergencia de sujetos individuales autónomos que debaten espacios de elección personal, márgenes de voluntad, libertad y responsabilidad de cada uno en la definición de su propio destino. Ello no se da por fuera de condicionamientos socioculturales sino justamente en determinaciones contextuales precisas donde se desenvuelven disputas de poder entre diferentes grupos sociales, entre nuevos y viejos mandatos culturales en relación a la familia, la vida doméstica, el matrimonio, la procreación y fundamentalmente la autoridad patriarcal.
 - 10 Este modelo de familia se caracteriza por la convivencia del matrimonio monogámico y sus hijos/as bajo un mismo techo, donde sexualidad, procreación y co-residencia coinciden en el espacio “privado” del ámbito doméstico. Es el modelo que establece la “normalidad”, anclado en la naturaleza humana y en la moral católica, donde el jefe de familia (varón proveedor) conserva el poder y la esposa-madre y los/as hijos/as perma-

destaca que las modificaciones del modelo de autoridad y la relación entre generaciones (la relación padres-hijos) favorece el surgimiento de la nueva edad adolescente. El trabajo asalariado (e individual) en la fábrica para los varones de las familias urbanas posibilitaba su autonomía financiera, y la expansión de la escolaridad (primero para los hijos varones, mucho después para las niñas) ofrece a los hijos incorporar nuevos saberes, valores, prácticas y relaciones sociales por fuera del ámbito familiar. En este sentido, el fortalecimiento progresivo de una cultura urbana juvenil generó un estilo de vida propio en las nuevas generaciones y con ello un campo de conflictos con los padres. Cabe destacar, en este punto, el papel importante que vienen a cumplir “las relaciones entre pares” en las posibilidades de generar nuevas sociabilidades juveniles descentradas de la familia.

Puntualmente, ¿cómo el segundo ciclo de escolarización, o lo que en nuestro medio hoy llamamos escuela secundaria, constituye la institución que hace posible la configuración de la noción de adolescencia? Al respecto, A. M. Fernández (2009) observa que éste ha sido el proceso de particularización del adolescente varón, ya que las niñas de sectores burgueses si bien serán las primeras en definirse socialmente como adolescentes, su diferenciación no se realizó primariamente en los marcos del dispositivo escolar, sino en función de una formación especializada para ser buena esposa y madre. Esta tendencia se mantendría hasta el siglo XX por fuera de la escolarización y se produjo a partir de la prolongación de la edad de casamiento de las niñas. La autora recuerda que, por lo general, las mujeres se hallaban fuera de las instituciones y que “hay una diferencia de dos siglos en el ingreso de las niñas a la escolarización, y de doce siglos para su ingreso en la universidad” (2009:83). En el caso de las mujeres, ¿cuál fue el motor que posibilitó los cambios? Impulsado por un discurso que comienza a ver en los seres humanos la principal fuente de riqueza para la nación, los discursos médicos empiezan a desalentar el casamiento pubertario, habitual hasta entonces. Hacia el siglo XVIII en Europa, con el malthusianismo¹¹ y la extensión del control de los nacimientos, se adoptaría una idea burguesa de aprovechamiento de los cuerpos, se vuelve la mirada sobre las “nuevas jóvenes”, hasta ese momento

necen en un lugar subordinado. Para un análisis más detallado de estos procesos, cfr. Jelin (1998) y Wainerman (2005).

- 11 El malthusianismo se refiere al conjunto de las teorías económicas, políticas y sociales de Thomas Malthus, economista británico de fines del siglo XVIII, quien sostenía que la población tiende a crecer en progresión geométrica, mientras que los alimentos sólo aumentan en progresión aritmética. Por esta razón, los nuevos nacimientos aumentarían la pauperización gradual de la especie humana, por lo que es necesario sostener una procreación consciente, responsable y limitada.

objeto de indiferencia, y surge la adolescente diferenciándose la pubertad de la nubilidad. En ese contexto de diferenciación entre niñez y casamiento, la educación de las niñas se volvía un eje estratégico en torno al cual médicos y pedagogos confluyeron en una sólida alianza. La educación moral que exalta el pudor y la virtud modelará a niñas y adolescentes con vistas a guardarlas vírgenes hasta el matrimonio y prepararlas para ser esposas sumisas¹². En síntesis, es necesario remarcar la distinción entre la conformación del adolescente varón y la adolescente mujer. La adolescencia de los varones de las nuevas burguesías urbanas de los comienzos de la sociedad industrial capacita en los colegios a los jóvenes para una circulación exitosa en el mundo público, que requiere la formación de una subjetividad caracterizada por la competitividad, la eficacia, la autovaloración personal, el triunfo, etc. Para las adolescentes de igual sector social la invención de una nueva edad para casarse desarrolla las capacidades para encargarse del mundo doméstico, formando subjetividades que requerirán la tutela masculina al no contar con elementos para desempeñarse en el mundo público.

Mucho más reciente es el reconocimiento de intereses y derechos propios de las mujeres frente al varón-jefe de familia.

Los cuestionamientos a la dinámica de la división sexual del trabajo y los enfrentamientos ligados al mayor poder de las mujeres son fenómenos que datan de las últimas tres décadas, a partir del surgimiento del movimiento de mujeres y el feminismo. El trabajo doméstico, la subordinación de la mujer y la organización social de la reproducción se convirtieron entonces en temas importantes para la lucha social y política, así como para la investigación y el debate académico. (Jelin, 1998:30)

Será recién a mediados del siglo XX que se registrarán grandes cambios a partir del aumento de la participación laboral de las mujeres jóvenes solteras y de una salida importante al mundo del trabajo extra-doméstico de las mujeres casadas (con o sin hijos/as), de profundas repercusiones en la organización doméstica y la familia. Bourdieu (2000) destaca cómo un incremento de los niveles educativos de la población femenina, principalmente en las clases medias, tiene efectos paradójicos en la reproducción/transformación del orden sexual y la dominación masculina. Si bien la escuela, asentada sobre el modelo heterosexual, contribuye a transmitir e inculcar una definición de los usos legítimos del cuerpo, de las posiciones propias de varones y mujeres

12 Fernández analiza principalmente en *La mujer de la ilusión* ([1993] 2006) cómo inocencia, ignorancia y virginidad consolidan las garantías de la gestión de las fragilidades de las adolescentes –futuras mujeres– y de la pasivización de su erotismo.

y de las jerarquías entre los sexos, también constituye una de las instancias principales que participa en el trabajo histórico de deshistorización de la diferenciación genérica. La escuela ocupa un lugar fundamental en los procesos de transformación de ese orden debido al incremento en el acceso de las mujeres a la enseñanza secundaria y superior. Ello, junto con cambios en el orden de la familia y en el mundo del trabajo (tal como mencionamos), resquebraja el modelo que posiciona a las mujeres en lugares inferiores; aunque para Bourdieu son cambios que no subvierten este orden o, a veces, continúan obedeciendo a la lógica del modelo tradicional entre lo masculino y lo femenino (2000:104-110).

Además del incremento de la presencia femenina en los ámbitos laboral (extra-doméstico) y educativo, la “píldora” anticonceptiva, lanzada al mercado en EE.UU. a mediados de los 60, coloca en manos de la mujer un elemento de control sobre su propio cuerpo que socava la identificación entre sexualidad y reproducción, y cambia el significado del placer sexual para ellas¹³. Asimismo, principalmente para las mujeres más jóvenes, el matrimonio no necesariamente constituirá el espacio privilegiado de la sexualidad y la aceptación del deseo de las chicas comenzaba a visibilizarse (Cosse, 2010:51).

La llamada “revolución sexual”, iniciada en los años 60, se produce en el marco de un importante crecimiento demográfico, movimientos políticos y culturales ligados al feminismo y la reivindicación de identidades sexuales no hegemónicas, modificaciones en las relaciones interpersonales y una mayor manifestación social de la sexualidad. La emergencia de lo que Giddens (1998) llama una “sexualidad plástica” implica una sexualidad descentrada, liberada de las necesidades de la reproducción, que conlleva dos elementos básicos: la revolución de la autonomía sexual femenina y el florecimiento de la homosexualidad (1998:20). En relación a este último punto la aparición del sida en los 80 implica tanto la presentación de nuevos debates sobre sexualidad en los medios de comunicación y en instancias gubernamentales, como la obligación de develar socialmente el secreto homosexual, lo que incorpora el tema de la discriminación y los derechos de las minorías sexuales en la escena pública (Pecheny, 2001:15).

Las y los jóvenes se repositionan como sujeto social y protagonizan una serie de transformaciones en el plano político y cultural. Principalmente la

13 El uso de la píldora, así como se asoció a la “liberación femenina”, también se consideró una evidencia más de la dominación masculina y apropiación del cuerpo de las mujeres. Para algunos políticos e intelectuales tercermundistas, y para ciertos sectores del feminismo, constituía una herramienta de “control neomalthusiano” que cercenaba las posibilidades de independencia de los países en desarrollo. Cfr. Felitti (2010:211).

adolescencia en los sectores medios logra relativa autonomía, con formas de sociabilidad, relaciones afectivas, modos de entender la autoridad y de vivir la sexualidad que desafían modelos instituidos. En términos globales, algunas producciones culturales como el rock, movimientos como el hippismo, ciertas vanguardias culturales, la militancia política, entre otras dinámicas, abren nuevos horizontes que se relacionan a nivel local con experiencias inéditas de amplios sectores sociales.

En ese devenir, en las dos últimas décadas, se van instalando como “problemas sociales” (Lenoir, 1993) o “problematizaciones” (Foucault, 2006) un conjunto de prácticas sociales ligadas a la sexualidad adolescente que han adquirido preeminencia. Ciertos modos de vivir la sexualidad adolescente se constituyen progresivamente en ejes de controversia que son reconocidos e incorporados a las discusiones sociales y políticas. Entre ellas, la edad de la iniciación sexual, las relaciones sexuales fuera del matrimonio y con parejas ocasionales, el embarazo adolescente, el aborto y las enfermedades de transmisión sexual. En torno a ello, cabe destacar que el Estado en nuestro país redefinió en los últimos años sus modos de participación e injerencia en problemáticas que atañen a la sexualidad, delineando formas particulares de construcción de una biopolítica (Foucault, 2000), es decir, de mecanismos de regularización de la vida de la población en su conjunto. Si bien desde el regreso a la democracia en la década del 80 se retomaron públicamente debates en torno a lo que ahora llamamos salud sexual y reproductiva (Pecheny, 2006), y con ello se comenzaron a gestar propuestas de educación sexual, recién en la última década encontramos marcos legales que contemplan derechos y obligaciones al respecto. Particularmente la Ley de Educación Sexual (2006) marca un punto central en este proceso, en tanto requiere la incorporación de propuestas de formación en este sentido, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Argentino. Más allá de ello, tal como sostiene Foucault (2003), la sexualidad ha estado presente con un particular énfasis desde el siglo XVIII, también en la escuela, produciendo multiplicidad de discursos y precisos dispositivos institucionales que distribuyen espacios para alumnas y alumnos, establecen reglamentos, seleccionan y cifran contenidos, califican y autorizan a locutores (médicos, educadores y padres). En nuestro país, estudios actuales (Morgade, 2001; Morgade y Alonso et al., 2008; Villa, 2007; Villa et al., 2009; Jones, 2010; Fainsod, 2006; Tomasini, 2008) muestran esa presencia constante, activa y precoz de la sexualidad en la escuela formando a las nuevas generaciones, haciendo de la institución escolar un espacio relevante para la construcción de subjetividades sexuadas y el ejercicio de la autonomía y los derechos en

materia de género (Morgade et al., 2008:16). A su vez, algunas propuestas de educación sexual, desplegadas en distintas jurisdicciones argentinas, fueron relevadas y analizadas dando cuenta de un campo de discusiones y acciones concretas desarrolladas con antelación a la Ley de Educación Sexual (Wainerman et al., 2008; Jones, 2009).

Los procesos descriptos, entre ellos, el logro de mayor autonomía para adolescentes y jóvenes en la vida social, luchas y conquistas en materia de derechos para las mujeres, redefiniciones del posicionamiento escolar en materia de género y sexualidad, continúan siendo arena de discusión y controversia que es vivida de manera particular en distintas tramas institucionales. Sin dudas, la escuela juega un papel significativo como espacio social en disputa por la formación de las jóvenes generaciones en torno al género y la sexualidad, en ella se debaten, tamizan y redireccionan estos procesos históricos globales y locales; sus prácticas institucionales, divisiones de trabajo y patrones de autoridad expresan un conjunto de disposiciones que definen ciertas regulaciones de género y sexualidad. En esa arena de tensiones, de procesos de larga data y debates actuales, se inscriben las preguntas centrales que orientan esta investigación y el trabajo de campo que da cuenta desde sus primeros pasos que el tema es difícil de asir y requiere abordajes que enriquezcan su reflexión.

Acerca del enfoque etnográfico y el trabajo de campo

Tal como venimos examinando, este trabajo enfrenta el desafío de articular distintos niveles y mediaciones, en el marco de una lógica de investigación compleja y dialéctica (Achilli, 2005:39) para indagar género y sexualidades en la experiencia escolar de estudiantes secundarios. La tarea que no es sencilla, mucho menos transparente, pero sí apremiante para ofrecer nuevos puntos de debate, echar nuevas luces sobre el tema y poner a rodar algunas interpretaciones sobre procesos que están ocurriendo en este mismo momento en las escuelas de nuestro medio. En pos de ello, la perspectiva socioantropológica nutre esta investigación desde sus primeros pasos en las escuelas en tanto permite ir reconstruyendo la cotidianeidad de los procesos educativos en sus múltiples contextos.

Particularmente, ingresar a cada una de las escuelas, estar con alumnas y alumnos de distintos cursos, conocerlos y conversar con ellas/os; observar movimientos, gestos, proximidades y distancias de los cuerpos; comprender la organización y el uso de tiempos y espacios escolares, la distribución de

funciones, tareas y responsabilidades, entre otros, son aspectos de un proceso que pone en juego algo más que el acopio de información. De hecho, la construcción de los datos implica elaboraciones sostenidas para transformar porciones de la información disponible en material significativo para la indagación. Ello no se lleva a cabo sin la revisión constante del sentido común y de un conjunto de supuestos y prejuicios, siempre a flor de piel, que es preciso examinar en la descripción analítica. La teoría en esto juega un papel fundamental ya que participa en la construcción de las preguntas de indagación, problematiza la realidad que abordamos y actúa como andamiaje durante todo el proceso de investigación. Los aportes del saber teórico por sí solos no garantizan una buena labor, pero constituyen herramientas de mediatización constantes del trabajo de campo y las interpretaciones que progresivamente se van elaborando. Tal como lo sostienen algunos referentes en la materia (Rockwell, 2009; Geertz, 2005; Guber, 2004), la elaboración teórica adquiere sentido desde las categorías que los agentes sociales brindan y los avatares del trabajo de campo. En este sentido, la construcción teórica se va elaborando y puliendo durante todo el proceso. No necesariamente se observa y describe para luego producir teoría al respecto, sino que a través del trabajo conceptual es posible observar ciertos aspectos de la realidad y describirlos mejor, de modo más ajustado.

Para construir ese diálogo entre elementos teórico-conceptuales y empíricos orienté la mirada hacia el detalle, lo heterodoxo, lo dispar, lo que no encaja en el molde, ya que permite convertir en puntas de indagación detalles que muchas veces pasan inadvertidos y no forman parte de los esquemas de análisis del investigador. Como muestran las escenas que están al inicio de este capítulo, mucho de ello apareció en las entrevistas y observaciones realizadas, indicios que reorientan el trabajo de indagación y guían el rumbo hacia temáticas que se van constituyendo en ejes centrales de reflexión. Esos desequilibrios son sacudones, bienvenidos por cierto, que ponen en cuestión los propios esquemas de trabajo empírico y de interpretación, desde los primeros pasos.

La prioridad fue trabajar con las y los adolescentes y jóvenes que transitan por la escuela secundaria para recuperar sus voces, sus prácticas, los modos en que ponen en juego su hacer cotidiano, sus ilusiones y deseos, sus propias historias y sus proyecciones a futuro. En este sentido, cabe reconocer que el proceso de investigación es una relación social en la cual el investigador es un actor más, que negocia sus propósitos con los demás protagonistas. Para este trabajo, esos otros que posibilitaron un encuentro fructífero son los y las estudiantes de tres cursos de secundaria, pertenecientes a dos escuelas

públicas de Córdoba Capital, a las que llamo Sarmiento e Independencia. Con el objetivo de potenciar los contrastes en la indagación busco dos instituciones de características disímiles, también cursos diferentes: un curso de los primeros años del turno tarde de la escuela Sarmiento (2° C), un curso de los últimos años del turno mañana de la misma escuela (5° D) y un curso de los primeros años de la escuela Independencia que asiste por la noche (2° B).

Comienzo el trabajo de campo en agosto de 2004 y lo doy por concluido a fines de 2010, si bien en 2011 vuelvo a entrevistar a una pareja de novios ya egresados de la escuela Sarmiento. En total fueron más de siete años en contacto, con períodos más intensos de realización de observaciones y entrevistas en las escuelas y con las y los estudiantes de cada uno de los tres cursos. Este proceso que se desarrolla con altibajos, recoge en su camino imprecisiones y sorpresas, momentos de vacilación, soledad, confusión, además de avances, diversión y encantamiento.

Visitaba las escuelas una o dos veces por semana, por lo general llegaba, daba una vuelta o me dirigía directamente al curso. Como ya conocía los horarios de clases, prefería llegar al inicio de la jornada o en algún recreo para poder encontrar a estudiantes y docentes fuera de clase, de este modo era más fácil coordinar alguna entrevista u observación de clase, con los permisos correspondientes. A veces llegaba y ese día el alumnado no estaba, se retiraba de la escuela por ausencia de los docentes o algún cambio de actividad o veces tenían alguna evaluación, por lo que no podía realizar entrevistas. Aprovechaba esos momentos para hojear el cuaderno de disciplina del curso, estar en sala de profesores y conversar con algún docente. Muchas veces, sobre todo en los primeros años, me iba a la biblioteca, ameno lugar donde por lo general había gente (docente y alumnos/as) conversando, buscando información, completando tareas o programando clases, según el caso. La biblioteca era un lugar de resguardo para estudiantes ya que allí su bibliotecaria siempre sonriente los atendía cordialmente y los ayudaba en lo que pudiera. También para algunos docentes que permanecían allí para evitar cruzarse con directivos u otros docentes con los que no tuvieran buena relación. Este espacio, así como las aulas o la sala de profesores, me permiten ir generando vínculos, acordando entrevistas, charlar, encontrarme, saludar, estar en la escuela.

Comparto entrevistas en profundidad principalmente con estudiantes adolescentes de cada uno de los cursos, realizadas de manera individual y grupal, según su propia propuesta de agrupamiento. Las primeras rondas de entrevistas apuntan a saber quiénes son estos estudiantes, conocer algunos

rasgos de sus historias familiares y escolares, cómo se posicionan y relacionan en el espacio del aula, cómo tejen redes vinculares con otros estudiantes, con directivos, docentes y preceptores. Metodológicamente, para la perspectiva adoptada, en momentos iniciales del trabajo no es conveniente ir directamente al punto de interés en tanto desconocemos aún buena parte del universo de sentidos donde se mueven los sujetos de nuestro estudio (Guber, 2007). Además, cuestiones relacionadas con sexualidad, sentimientos y relaciones de género suelen percibirse como parte de una esfera íntima o personal que se comparte selectivamente. Profundizar en estos temas requiere tiempo y un vínculo de confianza que no se construye de un día para otro. La definición de preguntas significativas demanda descubrir los sentidos locales relevantes y para ello el uso de consignas que abran al diálogo y den paso a comprender las tramas relacionales donde se inscriben género y sexualidad es fundamental para no generar una comunicación violenta.

Sin embargo, si bien yo casi no incluyo en esa primera ronda de conversaciones preguntas directamente relacionadas con la problemática en estudio, surgen algunas aproximaciones e indicios tal como lo muestra la primera escena de este capítulo. Luego, en sucesivas entrevistas, o lo que Guber (2007) llama “segunda apertura” en tanto etapa de focalización y profundización, la búsqueda recupera aquellos primeros sentidos identificados y se orienta a determinados puntos que resultan interesantes para seguir indagando.

En general, las entrevistas “grabadas” realizadas con estudiantes se desarrollan en horas de clase, con previo acuerdo y autorización del profesor a cargo. Además, son numerosas y muy valiosas las conversaciones “de pasillo”, es decir, un conjunto heterogéneo de intercambios no planificados con alumnos y alumnas en la entrada y salida de la jornada escolar, en los recreos, las horas libres, en algunas clases. A veces estos diálogos los inicio yo, otras los mismos chicos y chicas son quienes me cuentan sobre sus vivencias, intereses o preocupaciones, me preguntan sobre mi trabajo o familia, me solicitan alguna cosa, etc.

La asiduidad y constancia en las visitas a las escuelas permiten construir un vínculo de familiaridad que, con el paso de los años, posibilita seguir en el tiempo los vaivenes de sus relaciones y reposicionamientos. Ello permitió, sobre todo en algunos casos, verlos crecer, avanzar en su escolaridad y egresar; acompañar sus relaciones de amistades y noviazgos, incluso transitar experiencias tan significativas como ser padres, iniciar una convivencia, desocultar su homosexualidad. En este sentido, puntualmente cabe destacar que en el marco del trabajo con los y las estudiantes, realizo un seguimiento

pormenorizado y extendido de algunos “alumnos focales” (Levinson, 2002). La selección de estos/as alumnos/as es fruto del devenir del mismo trabajo de campo, no es impuesta y se construye de modo compartido con los/as estudiantes. Con ellos/as converso en más oportunidades que con el resto de los compañeros/as, visito sus barrios y casas, conozco sus familiares, dialogo con sus padres, madres y hermanos, nos contactamos por teléfono o internet.

El material de campo también se compone de entrevistas en profundidad a otros miembros de las escuelas: directivos, docentes, preceptores, bibliotecaria y coordinadora de curso. Con ellos comparto fructíferas conversaciones, reuniones docentes, charlas informales en la sala de profesores, en el patio o la puerta de la escuela, algunas clases, actos escolares, entre otras. Recuperar la palabra de los adultos de la escuela permitió conocer otros aspectos de la institución, principalmente su historia, problemáticas de la gestión, proyectos institucionales, relaciones con el gremio y el gobierno de la educación; también sus opiniones y posicionamientos frente a los colegas y al alumnado, los modos de intervención en las relaciones entre las y los estudiantes y las dinámicas propias del quehacer docente. Estos diálogos posibilitan reconstruir, por un lado, algunos contrastes entre las miradas adulta y adolescente respecto a cómo los/as jóvenes viven su sexualidad, y por otro, dar cuenta de posicionamientos y dinámicas institucionales para abordar estas cuestiones en la escuela.

Conjuntamente con la entrevista, desde un primer momento la observación y el ejercicio constante del registro etnográfico son fundamentales en el trabajo, es decir, no sólo lo dicho constituye un punto de interés en esta indagación, sino todo aquello que acompaña la palabra o se manifiesta más allá de ella, como las miradas, los gestos, las acciones, el contacto físico y las distancias. En torno a relaciones de género y sexualidad, el cuerpo, la gestualidad y los usos del espacio adquieren múltiples significados, es decir, lo que no se dice con palabras en las interacciones de las y los estudiantes adolescentes adquiere un valor fundamental en los procesos de interpretación. A ello se suman imágenes (dibujos, fotografías, signos) y expresiones escritas en distintos soportes: redes sociales en internet, pequeños papeles, cartas, mensajes en la revista escolar; hasta bancos, puertas y paredes se convierten en puntales de enunciados afectivos, genéricos, sexuales. A modo de un denso mundo de intercambios adolescentes, a poco andar por la escuela descubro variadas expresiones que van diciendo cosas sobre qué sienten y piensan los estudiantes adolescentes.

Cabe aclarar que cuando inicio el trabajo de campo, en el año 2004, sólo algunos alumnos de sectores sociales medios tenían teléfono celular o concurrían con él a clases, muy pocos tenían computadora en su casa y ninguno, entre los que conocí, contaba con acceso a través de banda ancha a servicios de internet. Con el correr de los años, y en muy poco tiempo por cierto, casi todos los estudiantes de ambas escuelas, tienen teléfono celular. Este elemento no sólo es utilizado para realizar comunicaciones telefónicas, sino (y fundamentalmente) para mandar mensajes de texto, escuchar música y sacar fotos. Sobre todo en los últimos años de trabajo de campo, el celular constituye un accesorio más que integra la estética juvenil, ya sea en sus manos o bolsillos, con auriculares o sin ellos, está siempre presente (Saiz y Maldonado, 2012).

Con respecto al acceso a computadora e internet, durante el comienzo de la indagación (2004/2005) el ciber constituye un espacio de encuentro y sociabilidad importante, ya que la mayoría no cuenta con estos recursos en su casa. Años después (2009/2010), la mayoría de los alumnos del 5° D de la escuela Sarmiento tienen PC y algunos acceso a internet por banda ancha. En la escuela Independencia, muy pocos cuentan con estos recursos y el acceso a esta tecnología para muchos se desarrolló por primera vez en la misma escuela, donde accedieron a prender y manipular una netbook.

Por último, para aquellos que ya egresaron del nivel y consiguen un trabajo, comprar una computadora y conectarla a internet se encuentra entre los gastos prioritarios. En general, con antiguos integrantes de 2° C y con algunos integrantes de 5° D (ambos grupos de la escuela Sarmiento) mantengo una “amistad” por Facebook, a propuesta de ellos, desde 2009. Esto abre un espacio de encuentro no previsto en los inicios de esta indagación y sobre el que mantengo una posición más bien de espectadora, es decir, voy observando y recogiendo algunas expresiones que son útiles a los temas que trabajo, pero no he provocado o requerido intercambios a través de este medio.

Se realiza también análisis de material documental de distinto tipo. En primer lugar, de las instituciones se recuperan y revisan sus proyectos educativos institucionales, proyectos específicos anuales, perfil de la escuela y memorias escolares. También normativas institucionales, código de convivencia, cuaderno de disciplina donde se asientan las faltas de los alumnos (y los correspondientes descargos que pudieran hacerse), registros de asistencia estudiantil, entre otras. En segundo lugar, se recuperan y analizan leyes nacionales y provinciales referidas a educación y temáticas vinculadas de algún modo con género y sexualidad. Estos últimos años han sido muy prolíferos

al respecto. En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación, en el marco de un gobierno que busca distinguirse del modelo neoliberal anterior que impulsó la Ley Federal de Educación (1993). A nivel local, a fines de 2010 se sanciona la Ley Provincial de Educación que, si bien recoge principios vectores de la Ley Nacional (universalización, obligatoriedad, integración, retención y calidad), se desmarca de otros que encontraron resistencia por parte de docentes, estudiantes y padres a nivel local (Carranza, 2011). Además, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) bajo la Ley 26150/2006 que prevé un período de cuatro años para su puesta en marcha en las jurisdicciones. En el marco del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el año 2009, se crea el Programa Provincial de Educación Sexual Integral, perteneciente a la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, cuyos objetivos principales son sensibilizar y capacitar a la comunidad escolar en temáticas vinculadas a género y sexualidad. Por último, quisiera mencionar que mientras me encontraba desarrollando mi último año de trabajo de campo, se sancionó en nuestro país la Ley de Matrimonio Igualitario (26618/2010). El debate que giró en torno al matrimonio de personas del mismo sexo generó amplio revuelo; en las aulas, los recreos y en las mismas entrevistas se filtraban aspectos de la controversia al respecto.

Durante aquellos años de trabajo en las escuelas, fui llenando varias carpetas con todo el material de campo. Desgrabé las entrevistas y pasé los registros, subrayé varias veces y con distintos colores esas hojas, anotaba comentarios e iba encontrando algunas recurrencias. Realicé fichas con los datos de los alumnos, hice gráficos en función de las tramas escolares que iba conociendo, reseñé las historias de las escuelas, de los cursos, de los subgrupos, de algunas chicas y chicos. En ese proceso de desandar el camino para volver a recorrerlo, se fueron definiendo los ejes de análisis de este libro; los capítulos que siguen son la real puesta a punto de la reflexión analítica en torno a cada uno de ellos. Antes de desarrollarlos en profundidad, conozcamos un poco más las escuelas, los cursos y sus grupos.

Capítulo 2

Escuelas, cursos y grupos: primer acercamiento

Tal como mencioné, para el desarrollo del trabajo de campo, entre 2004 y 2010, visito dos escuelas secundarias de gestión pública de la ciudad de Córdoba, Argentina, a las que llamo ficticiamente Sarmiento e Independencia. La posibilidad de trabajar en dos instituciones educativas permite tener una idea más clara de los puntos en común ligados a un contexto local compartido, un mismo tiempo histórico y un conjunto de procesos sociales y políticos más amplios. Lógicas contextuales diversas que las escuelas tamizan y resignifican desde sus propias historias. Los contrastes entre ambas instituciones potencian el análisis y ayudan a visualizar rasgos específicos y dinámicas de la vida escolar que se construyen en cada caso con profesores y estudiantes particulares. Ambas se encuentran en el sector noroeste de la capital cordobesa, pero poseen características muy diferentes ligadas a las zonas donde están ubicadas, los recursos con que cuentan y las características de sus estudiantes.

La **escuela Sarmiento** es en la que permanezco más tiempo, llego a conocer con mayor profundidad y vivo con ella varios de los cambios que transitó últimamente. Esta escuela funciona en los turnos mañana y tarde, en un edificio propio, de uso exclusivo para este nivel escolar, ubicado en un sector privilegiado de la ciudad: en una zona residencial, próxima al cruce de algunas avenidas importantes, al lado de un gran parque del que gozan las y los estudiantes antes o después de clases, lugar de charla para amigos y de arrumacos para parejas de novios. Incluso algunas veces se usa para realizar algunas actividades escolares.

El edificio consta de dos pisos con un gran espacio central cubierto que llaman “salón”; allí alumnos y alumnas forman al ingreso de cada turno

escolar y saludan a la directora antes de iniciar las clases, se realizan actos patrios, ferias y muestras escolares. En este espacio y los pasillos que lo rodean (donde además desembocan las aulas) la mayoría de los chicos y las chicas permanecen en los recreos, en pequeños grupos caminan, se sientan en el piso, alguien toca la guitarra, disfrutan de alguna merienda. Además, hay un patio al aire libre donde los varones de los distintos cursos suelen jugar a la pelota. Posee doce aulas, dos preceptorías, biblioteca, secretaría, dirección y sala de profesores. Con el correr de los años algunos otros espacios disponibles se fueron reacondicionando para incorporarlos al uso institucional como sala de informática, salas de laboratorio plástico visual, sala de educación física.

A ella asisten poco más de 700 estudiantes provenientes de sectores sociales medios y medios-bajos, algunos viven en barrios de clase media próximos a la escuela, otros vienen de barrios humildes que se encuentran cerca del río Suquía¹, distante unas 15 cuadras de la escuela. También llegan desde barrios más alejados, ubicados en zonas periféricas de la ciudad, estudiantes que logran movilizarse hasta la Sarmiento ya que la consideran una institución “mejor” que las escuelas públicas de sus propios barrios.

La **escuela Independencia** atiende aproximadamente a 350² alumnos que viven en el mismo barrio o barrios muy próximos. Está ubicada casi en el límite de la capital cordobesa donde tradicionalmente vivían familias de clase trabajadora; en las últimas décadas, se suman al sector nuevos barrios construidos por el gobierno provincial para relocalizar allí población de barrios pobres o villas.

Funciona en las instalaciones de una escuela primaria de principio de la década del 60 que fue agregando paulatinamente más aulas para incorporar nuevos cursos de estudiantes. Es una construcción vieja y austera que no ha contado en el último tiempo con el mantenimiento adecuado. Actualmente tiene nueve aulas, una pequeña dirección y una secretaría, dos preceptorías, una de las cuales funciona también como depósito de elementos de educación física, una cocina que es usada como sala de profesores, en la que por lo general no hay profesores, un comedor donde se brinda servicio de almuerzo, una biblioteca colmada de libros y con poco espacio para estar, leer o trabajar. Un patio central descubierto es el espacio de reunión cotidiano al inicio de

1 El río Suquía cruza la ciudad de Córdoba en dirección noroeste-sureste.

2 Por lo general, cada año se inscriben para iniciar al ciclo escolar muchos más estudiantes que los que uno puede encontrar a mitad y final de año. Así, por ejemplo, en 2010 oficialmente la escuela tenía anotados a principio de año 500 estudiantes, de los cuales en septiembre sólo había 350.

la jornada escolar, donde la directora saluda y suele dar alguna información y/o consejos a sus estudiantes. Es en este patio en el cual permanecen en los recreos, conversando, merendando, jugando al vóley.

La escuela funciona principalmente en el turno vespertino, a partir de las 18:30 horas. En invierno oscurece muy temprano y la noche que pronto se avecina genera un ambiente que no es común en la secundaria regular. Además, la falta de calefacción hace que algunos estudiantes no asistan o se enfermen, al igual que algunos docentes, en época invernal. Por la tarde, funcionan algunas secciones de 1° y 2° año donde asisten alumnos y alumnas con mejores calificaciones que sus pares del turno vespertino. Muchos de ellos, al pasar a 3° año buscan otra institución donde continuar sus estudios.

Relatos sobre los orígenes de las escuelas

Tal como puede apreciarse, estas dos escuelas públicas poseen características disímiles, sin embargo, a medida que hablo con su gente y profundizo el conocimiento de sus historias, aparecen varias coincidencias entre ellas. Una tiene que ver con sus orígenes, en barrios y épocas distintas; ambas nacieron de la demanda de familias locales para dar continuidad a la escolaridad de sus hijos/as en momentos donde la oferta institucional en ciertos sectores urbanos era muy limitada o ni siquiera existía. Estas dos instituciones nacieron ligadas a escuelas primarias de cada uno de sus entornos y bajo la figura de “cooperativa”, con los cargos docentes básicos subvencionados por el Estado provincial.

La más antigua de las dos es la **escuela Independencia** que nace en 1967 como una “cooperativa de trabajo y enseñanza” conformada por padres de alumnos/as de la escuela primaria donde actualmente funciona. Por aquel entonces, al no contar con alternativas educativas de nivel secundario cercanas, padres y docentes integrantes de la cooperativa se organizan para poner en marcha la escuela. Los cooperativistas docentes aportaban un porcentaje de su sueldo para el funcionamiento institucional y las familias abonaban una pequeña cuota. “Éramos una privada pobre” dice un preceptor, es decir, era autónoma para decidir y gestionar (en los marcos normativos correspondientes) y las familias aportaban una cuota mensual para cubrir algunos gastos (entre ellos los cargos de secretaría, maestranza, bibliotecario y el pago de servicios).

Directora: en esta zona, en aquel entonces había mucha gente de clase media trabajadora, clase trabajadora. Esta clase trabajadora necesitaba una escuela porque

no había escuelas en esta zona, y mandar los chicos al centro implicaba dificultades... porque los medios de transporte no son como ahora, además implicaba gastos extras... Entonces nació como idea de un grupo de gente de la zona, formar una cooperativa de trabajo. (Escuela Independencia, 22-10-09)

Desde sus orígenes, la escuela funciona en el turno vespertino ya que utiliza el mismo edificio de la primaria del barrio que dicta clases por la mañana y la tarde. El horario se enlaza a un rasgo característico: la diversidad de edades del alumnado. Al inaugurarse la escuela, aquellos que no habían podido realizar estudios secundarios encuentran una alternativa cerca de su casa que los acepta sin importar la edad y en un horario que no afecta su trabajo. En sus comienzos el 70% del alumnado provenía del propio barrio, a ello se sumaban adolescentes y jóvenes de zonas aledañas, en similares situaciones. Durante muchos años funcionaban dos divisiones de 1° año: una con estudiantes de la edad esperada para el ingreso al nivel (13, 14 años) y otra con jóvenes, por lo general, de entre 17 y 25 años, y también algunos de mayor edad. Ya en 2° año los grupos se unificaban y, en un mismo curso, se congregaban adolescentes y jóvenes con distintas experiencias y expectativas. Así lo recuerda con una memoria privilegiada José, actual preceptor y exalumno de la escuela, informante clave de este proceso ya que desde hace más de 20 años está ligado a la escuela y al barrio, atravesando todo tipo de transformaciones.

José: yo entré con 13 años que tenía, la edad normal de un chico que salía de séptimo grado, cuando yo hice primer año había dos primer año, y el primer año donde estaba yo éramos todos chicos y en el otro primer año había chicos de 18, 19, 20, 22, 24 años. (...) En segundo año ya eran todos chicos mezclados porque había un solo segundo año. En segundo había una deserción grande ya en esa época, de dos primeros pasaban a un segundo, y en segundo año yo ya con 13, 14 años empecé a tener amigos de 24, 25, 30, 32 años con los cuales me hice sumamente amigo, era como que había dos camadas en el curso, los grandes y los chiquitos, había una diferencia de 10 o 15 años.

A partir de 3° año, hice 3°, 4° y 5° con ese grupo de amigos de distintas edades con quien frecuenté todo mi secundario, mis amistades, las salidas... creo que tuve una gran suerte de tener ese tipo de amigos, aprendí muchísimo, fui protegido por ellos, no me dejaban tomar [alcohol], salían con chicas ellos y a mí me dejaban en mi casa, o sea, en una salida lo llevemos al Negro, decían (a mí me decían el Negro), lo llevemos al Negro para hacerlo divertirse una rato y después lo dejamos y seguimos nosotros, era ese tipo de cosas... (...)

Claro, en aquel entonces no había secundario, no había muchos secundarios, no había secundario para adultos o si había no eran muy conocidos... También por el horario que era justo para aquel que trabajara, les quedaba cómodo y bueno... había chicos de otros barrios de acá cerca que venían. Me acuerdo que tenía un compañero con el que hice toda la secundaria, de 2° a 5° año hicimos juntos, tenía 26 años él, fue amigazo, todavía lo sigo frecuentando de vez en cuando, él hizo todo su secundario acá... (Escuela Independencia, 18-08-10)

José cursó su secundaria desde fines de los 70 a comienzos de los 80, cuando la escuela contaba con aproximadamente 100 estudiantes. Su relato es elocuente al describir algunos aspectos de una dinámica escolar particular, con un alumnado de edades dispares, que asiste por la tarde-noche a la escuela, y que trae consigo variadas experiencias formativas, laborales, familiares. En éste y otros relatos, la diversidad de edades no aparece como una dificultad o problema, sino al contrario, como una posibilidad de enriquecimiento.

El primer director desde la creación de la escuela conserva su cargo hasta el año 1989 y es recordado como una persona muy respetada y querida, con gran compromiso por el colegio y sus estudiantes.

Los años 80 plantean la primera ola de transformaciones a la escuela. Luego de la vuelta a la democracia en 1983, a mitad de la década, se produce una explosión demográfica en la zona³ debido al traslado de algunas villas a nuevos barrios construidos por el Instituto Provincial de la Vivienda (IPV). Sin embargo, la construcción de planes de vivienda no fue acompañada por infraestructura de servicios, es así como no se crean nuevas escuelas o edificios escolares. La escuela Independencia debió abrir en el año 1986 dos nuevos cursos, para poder dar respuesta a parte de esa demanda, lo que implicó la construcción de nuevas aulas que se sumaron al original edificio.

En 1990, con la jubilación de aquel primer director del establecimiento, se desencadena un conflictivo proceso de selección de su sucesor. El consejo de administración de la cooperativa protagoniza arduas disputas para lograr el debido recambio en la gestión. Históricas tensiones entre grupos de docentes reverdecen al momento de tomar la decisión. Finalmente nombran a una

3 El proceso de crecimiento de la población urbana iniciado en los 70 puede observarse en el siguiente cuadro, de acuerdo a los censos oficiales:

	1960	1970	1980	1991	2001	2010
Población	586.015	801.771	993.055	1.179.372	1.284.582	1.330.023
Variación		37%	24%	19%	9%	4%

directora y una vicedirectora que eran referentes de grupos opuestos del cuerpo de profesores. Las oposiciones entre ellas marcaron la década que se inicia y los modos de afrontar la implementación de la Ley Federal de Educación en Córdoba a partir de 1996.

La **escuela Sarmiento** también nace de la demanda de un grupo de familias cuyos hijos/as asistían a una escuela primaria que no tenía suficiente oferta de nivel medio cercana. Los padres querían evitar la dispersión de sus hijos/as en otras escuelas y garantizar un traspaso conjunto hacia el secundario. En 1987 se forma una “asociación de padres pro-escuela secundaria” que inicia las gestiones correspondientes para el nacimiento de la institución. La misma se crea en 1992 y en 1993 inicia sus actividades en una casa alquilada próxima a la escuela primaria, como “anexo” de una escuela secundaria de la zona. Debido al continuo crecimiento de la matrícula pronto se abre “un anexo del anexo” en el edificio de otra escuela primaria que funciona a unas veinte cuadras. De este modo, a partir de mediados de los 90 la joven institución funcionaba en dos edificios: a la primera le llamaban “la escolita” (tenía todos los cursos), a la segunda “el anexo” (contaba sólo con 1° y 2° año), si bien administrativamente eran una sola escuela.

La profesora de Biología, quien daba clases en el anexo, afirma: *“la gente era diferente, la población escolar era diferente”*. A “la escolita” asistían jóvenes de clase media del barrio donde se ubicaba el colegio primario que le dio origen y de barrios aledaños que compartían esas características. Al “anexo” asistían jóvenes de sectores populares procedentes de algunos asentamientos próximos a la escuela (chicos de villas). Recuerda esta docente que esa distancia persiste al unificarse la escuela en un solo edificio en 1998: *“es como que siempre hubo rivalidad, desde que nos juntamos, eran los ricos y nosotros los parientes pobres. Y esos chicos más pobres fueron a parar en su mayoría a conformar el turno tarde”* (28-08-09).

Históricamente, la población que asiste a la escuela Sarmiento es heterogénea socialmente y procedente de distintos barrios: los de clase media próximos a la escuela primaria que la vio nacer, los pobladores de la villa, los de barrios más humildes próximos al río.

Luego de su primera promoción y ante la necesidad imperiosa de superar dificultades administrativas y de gestión institucional, el requerimiento de unir ambas partes de la escuela en un mismo espacio físico se hace sentir cada vez con más fuerza. En mayo de 1998 se inaugura el nuevo edificio, se unen las dos partes y se escoge el nombre de la escuela. Por aquel entonces comienza una nueva etapa en la historia institucional, con grandes desafíos de integración y definición de modos de funcionamiento. Eran tiempos de

cambios institucionales y de implementación de la Transformación Educativa de Córdoba.

“Tocamos fondo ¿viste? y empezamos de nuevo...”. Un tiempo de caos en el cambio de siglo

La apuesta por la educación que encuentra a familias y docentes en un trabajo coordinado en pos de la escolaridad de los más jóvenes, se va resquebrajando con el matiz que adquieren los 90 y las secuelas que política y socialmente esos años legan a las instituciones. Los relatos de los orígenes de las escuelas resuenan en una tensa relación con el panorama que presentan a comienzos del siglo XXI. Cuando inicio el trabajo de campo en la escuela Sarmiento, en el año 2004, encuentro una institución convulsionada, aún con heridas abiertas por acontecimientos ocurridos en años anteriores y en alerta permanente ante la posible aparición de nuevos conflictos. En los relatos de ese año, los avatares vividos en 2003 estaban a flor de piel y, tanto estudiantes como preceptores y docentes, remarcan que estaban viviendo años caóticos.

Chicos y chicas del curso con el que empiezo a trabajar me cuentan sobre el comienzo de su escolaridad secundaria:

Lucio: el año pasado [2003] era un desastre, le rompíamos todo, los profes no podían dar clase, en la escuela no había luz, se cortaba el agua.

Alejo: nosotros antes íbamos al curso de allá, pero nos cambiaron acá porque gritaban todos al parque, les gritaban cosas a las mujeres que pasaban corriendo.

Pedro: cuando nos hacían traer engrudo para la clase de plástica nos tirábamos engrudo en la cabeza... nos peleábamos...

Florencia: prendieron fuego a un curso y en la preceptoría... porque querían quemar los papeles, las amonestaciones, pero justo la directora las tenía en la dirección.

Ana: acá el año pasado una vez se quejaban todos porque a un chico del colegio se lo llevó la policía, había entrado la policía y se lo llevó...

Fernanda: el año pasado hicimos renunciar a cinco profesores de inglés, la última 15 minutos estuvo en el curso...

Facundo: lo que este colegio tiene muy mal organizado, o sea, es el tema de las amonestaciones, todo eso... porque el año pasado se ponían a fumar porro adentro del colegio, todos fumaban cigarrillos, se chupaban [tomaban alcohol] adentro

del colegio, todo, y la directora no ponía amonestaciones. (Escuela Sarmiento, septiembre y octubre de 2004)

Y así Claudia, una preceptora, describe cómo se vivía la escuela Sarmiento por aquellos años:

Claudia: lo que pasa es que el año pasado [2003] era tal el desborde de... delincuencia te tengo que decir directamente en la escuela, que la directora sugirió que con 1° y 2° año se hicieran talleres, trabajar en talleres con dos profesores por curso... que haya en el grupo dos o tres profes juntos, por lo menos dos, porque hubo mucha agresión hacia los docentes, mucha agresión hacia los docentes, por lo menos habiendo dos docentes en un curso...

G.M.: ¿agresión en el aula?

Claudia: sí, sí, sí, agresión entre los alumnos y hacia los docentes, de tirarles cosas contundentes, de insultarse. ¡Fue tremendo! No dio buen resultado esos talleres, por lo que se comentó, no dio buen resultado esos talleres. Fue algo piloto que se trató de hacer. Lo que pasa que otro de los graves problemas que hay en esta escuela es que no tenemos continuidad en los cargos directivos, ya debería haber una directora estable, estar tres, cuatro, cinco, seis años... Pero todos estos directivos están un año, se jubilan y se van, pero todo el resto queda acá. (Escuela Sarmiento, 19-11-04)

Estos breves fragmentos corresponden a las primeras charlas que comparto en la escuela y en ellos aparece como opinión generalizada que 2003 había sido un año muy difícil en el que estudiantes de distintos cursos participaron de numerosos episodios disruptivos, tanto en clase como fuera del aula. Se sucedieron situaciones de violencia y agresión entre alumnos/as, hacia docentes y hasta con vecinos de la escuela; robo de útiles escolares, dinero y equipamiento escolar, agresiones contra las instalaciones de la escuela que acrecentaban cierto abandono y falencias edilicias producto de la desinversión en educación de aquellos años. Los recambios del personal docente y el ensayo de algunas estrategias, como los talleres con dos profesores frente a un curso, para intentar evitar situaciones de agresión en el desarrollo de las clases, son algunos síntomas de un clima institucional que los adultos no pueden manejar o encauzar. Los mismos estudiantes señalan la falta de sanciones u otras medidas desde las autoridades escolares frente a ciertas prácticas transgresoras como fumar o beber alcohol dentro de la escuela.

A pesar de ello, varias veces para disipar disturbios o amedrentar al alumnado se llamó a la policía; incluso en una oportunidad, durante 2003, ésta ingresa a la escuela y se lleva a dos estudiantes sin avisar a los padres, lo

que desencadena amplio malestar entre estudiantes y docentes, además del alejamiento de la directora de su cargo. En ese año se suceden tres directoras distintas. Al iniciar el ciclo lectivo 2004 una nueva directora asume esta función y en abril de 2005 otra nueva se hace cargo de la gestión. Cabe aclarar que los recambios del personal directivo estaban produciéndose en la escuela hacía varios años, desde 1997. Para 2005 se contabilizaban ocho directores en esos últimos nueve años. Los que más permanecieron en el cargo lo hicieron por un período de dos años, la directora que menos duró estuvo dos meses. Sin duda, la autoridad escolar y la conducción pedagógica de la escuela se vieron afectadas considerablemente con tantos cambios.

Profesora de Historia: por lo general, a la gente les ofrecían el cargo y lo aceptaban como trampolín para pasar fuera del aula, porque estaba siendo cada vez más conflictivo el trabajo en el aula, para pasar a no trabajar con alumnos frente al aula y tener un año o dos en la gestión y jubilarse con categoría de director con un sueldo mayor. Entonces lo han usado como trampolín, entonces antes de jubilarse “sí, quiero”, pero con esa visión de que ya se sentían más afuera que adentro de la escuela. Además, para mantenerse bien con los colegas, con alumnos y con la comunidad educativa, en ese último tiempo decían “no vamos a ser tan duros” porque nadie quiere sentirse rechazado, ni imponerse fuertemente en la comunidad; y la pasás mejor si en realidad sos medio flexible, total ya te vas. Estás como haciendo una suplencia, entonces ya te vas... Y tuvimos un director por año. En siete años ha habido siete, ocho o nueve directores diferentes. (Escuela Sarmiento, 30-04-09)

Como lo muestra claramente el relato de esta profesora, los directivos accedían al cargo como paso previo a su jubilación, en un momento decisivo para la historia institucional, cuando “la escolita” y “el anexo” comenzaron a compartir un mismo espacio físico, y en los inicios del proceso de transformación educativa en Córdoba. Los recambios en el personal directivo, algunos bajo la figura de director precario⁴, son un rasgo distinto de la historia de esta escuela, pero también una señal de los tiempos que corrían ya que fue una estrategia del gobierno provincial para reducir el gasto público el propiciar jubilaciones anticipadas de sus empleados.

Varios años después, cuando inicio el trabajo de campo en la **escuela Independencia** en 2009, en el relato de José reaparecen algunas notas de la vida institucional de los inicios del nuevo siglo que me trajeron a la memoria

4 En el sistema educativo cordobés se creó en los 90 la figura de “director precario”, con la cual el Ministerio de Educación intenta subsanar las acefalías institucionales producidas por las demoras en los nombramientos directivos. El cargo se cubre transitoriamente con algún docente, entre los más antiguos de la escuela.

aquellas primeras aproximaciones a la escuela Sarmiento. Preceptores y directivos también citaron 2002 y 2003 como años muy conflictivos. Tiempo de jubilación de directores, problemas con estudiantes, docentes y padres.

José: (...) hay fechas que han calado hondo, el año 2002 me acuerdo fue terrible, terrible... fue durísimo, durísimo. Escenas muy duras, para colmo se dieron varias situaciones donde se mezclaban los alumnos muy terribles que teníamos, los padres muy peores y profes poco capaces. En cierta forma alentados por esto de no tener una cabeza visible (...) Ese año fue malo para mí, fue uno de los peores años para mí, y del colegio en general.

Fue una mezcla... no estaba la vicedirectora, la directora estaba completamente ausente, yo estaba solo, no tenía una compañera preceptora digamos; hubo malas inscripciones... ese año se inscribió a cualquiera, no solamente los malos que teníamos nosotros, sino los malos que venían de otros colegios, había chicos que habían sido expulsados de otros colegios y vinieron acá y los inscribieron acá, entonces se hizo un coctel ahí, no había quien le pusiera orden, no había quien le pusiera límites, entraron algunos profesores que eran un desastre.

El año 2002 fue caótico, fue... se desbordó, nos vimos desbordados, se dio justo ahí esa mezcla y bueno, se empezó ahí a tratar de poner orden al año siguiente porque nos vimos superados completamente. Así que ahí empezó a haber un cambio, fue como que tocamos fondo ¿viste? y empezamos de nuevo... y asume la directora nueva también... (Escuela Independencia, 18-08-10)

Los años 2002 y 2003 son de recambio en la gestión por las jubilaciones, primero de la vicedirectora, luego de la directora. Asimismo, la situación económica de la cooperativa había empeorado luego de los últimos vaivenes económicos nacionales y era muy difícil reunir el dinero necesario para sostener los tres cargos no subvencionados.

Los relatos de ambos preceptores (José de la escuela Independencia y Claudia de la escuela Sarmiento) expresan: “fue tremendo”, “fue terrible”, “fue durísimo”, “fue caótico”, “se desbordó”. En las instituciones visitadas, son principalmente ellos (preceptores) y algunos docentes con más años de permanencia en las escuelas quienes sobrellevaron situaciones conflictivas y en el día a día se vieron obligados a resolver ciertos conflictos sin demasiados recursos, acomodándose a marchas y contramarchas.

Las repercusiones del estallido de fines de 2001 en nuestro país⁵, se suman a las implicancias que venían teniendo las políticas educativas implementadas

5 Los acontecimientos de diciembre de 2001 en Argentina pueden leerse como el colapso del régimen económico, social y político forjado durante la década previa, y como parte

en los 90, con sus particularidades para el caso cordobés. En el marco de los fuertes cambios sociales y educativos que vivíamos por aquellos años, la transformación educativa en Córdoba comienza por el nivel medio, con la creación y puesta en práctica del Ciclo Básico Unificado (correspondiente a los tres primeros años del nivel). Ello implicó la “secundarización” del 7° grado del primario, la movilidad y reubicación de docentes, un enorme volumen de trabajo administrativo y un vertiginoso cronograma de toma de decisiones a nivel de las instituciones educativas, los directivos y los padres, que se producen dentro de un conjunto de medidas que, a la vez que readequa la Ley Federal de Educación a la jurisdicción, busca dar respuesta a la crisis económica financiera que atravesaba la provincia a mediados de los 90⁶.

A nivel institucional, las normativas movilizaron diversas áreas: desde la necesidad de contar con más aulas para albergar a nuevos cursos ya que se incorporan más estudiantes y a partir de una edad más temprana; hasta la creación del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular con las correspondientes decisiones acerca de distribución de la carga horaria, generación de nuevas asignaturas, redistribución de docentes, creación de la especialidad⁷, etc. Particularmente en la escuela Independencia, los cambios curriculares produjeron redefiniciones en cargas horarias y designaciones docentes en nuevos espacios curriculares. Fruto del reacomodo no todos salieron conformes y hubo denuncias de favoritismos e incorporación de nuevo personal sin título habilitante para la docencia. A su vez, al sumar un curso al nivel medio (de 1° a 6° año) y frente al continuo incremento de la matrícula, el gobierno en aquel momento construye cinco aulas más para el colegio Independencia. Se reorganiza la estructura de los cursos y el colegio

de un proceso de movilización social y política que demandaba al Estado algún tipo de reparación ante las secuelas de los cambios estructurales acaecidos. Para un análisis pormenorizado de lo ocurrido en 2001, cfr. Gordillo (2010).

- 6 Junto con el reordenamiento del nivel medio y la creación del CBU, se produce la reubicación docente de nivel primario y medio, con el cese de personal suplente e interino; se suprimen y/o fusionan Direcciones del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia; se cierran y fusionan cursos y divisiones, se cierran salas de jardín para niños de 4 años; se reordena la oferta institucional de formación docente, entre otras medidas. Todo ello en un clima de fuerte tensión y conflictividad social. Así es como en agosto de 1996 la Intersindical de la Educación conformada por los gremios (UEPC, AME, SADOP, ADEME) convoca a “La Pueblada” que reunió a 40.000 cordobeses en la calle en repudio a las medidas adoptadas (*La Voz del Interior*, 24/8/96). Cfr. Carranza et al. (1999).
- 7 Para el Ciclo de Especialización, correspondiente a los últimos tres años del nivel, las escuelas debían elegir entre las siguientes orientaciones: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Artes, Economía y Gestión de las Organizaciones. La escuela Sarmiento opta por dos especialidades: Artes y Ciencias Sociales; la escuela Independencia por Ciencias Sociales.

comienza a funcionar como lo encontramos ahora: con un turno tarde con cinco cursos (tres de 1° año y dos de 2° año) y con un turno noche con el resto de los cursos (un 1°, dos 2°, dos 3°, dos 4°, dos 5° y un 6° año).

En general, la falta de previsión, de gradualidad en la implementación de los cambios, de estrategias de difusión masiva de la información y de acuerdos con diversos actores locales (docentes, gremios, Iglesia Católica, etc.) marcan el contexto de gestación de un nuevo perfil de la secundaria; en un momento en el que, tal como dice la profesora de Historia, “*estaba siendo cada vez más conflictivo el trabajo en el aula*” y los lazos sociales se hallaban resquebrajados en un clima social de profundización del desempleo y cristalización de las desigualdades económicas (Feldman y Murmis, 2002; Svampa, 2005).

Cabe resaltar también la significativa movilidad de docentes y estudiantes que aparece en los relatos y yo misma registro en las notas de campo cuando de una semana a otra se modifica la composición de los cursos y las “horas libres”⁸ dan cuenta de las demoras en nuevas designaciones docentes, a raíz de renuncias o solicitud de carpetas médicas. Puntualmente, la heterogeneidad y movilidad en la composición de los cursos de secundaria estaba siendo un rasgo presente cada vez con mayor fuerza. Sobre todo en los primeros años del nivel aparecen tensas conflictividades al respecto, ya que en un mismo grupo conviven diariamente estudiantes de distintas edades, con recorridos escolares previos que implican recurrir un año, cambiar de escuela, de compañeros, y haber sido protagonistas de experiencias escolares que posicionan diferencialmente a integrantes de un mismo curso. Encontramos en un espacio áulico común aquellos que recién inician el nivel, cuyas prácticas anteriores del primario chocan con las de quienes hace uno, dos o tres años están en la secundaria. Cabe aclarar que si bien la sobreedad no responde únicamente a hechos de repitencia, así aparece asociada en los relatos⁹. En esas cadenas de pasajes de una escuela a otra, de un turno a otro, de un curso a otro, alumnos y alumnas van encontrando una alternativa para permanecer en la escuela, pero van constituyendo vínculos frágiles con la institución escolar. Estos “alumnos en tránsito” (Servetto, 2005) van “estableciendo rutas de nomadismo continuo que dificultan la posibilidad de

8 En relación con este tema, cfr. Maldonado y Servetto (2009).

9 La sobreedad, es decir, tener más edad de la que se estipula para integrar cada uno de los cursos escolares, puede producirse también por abandonos temporarios o ingresos tardíos al sistema educativo. Llama la atención que es resaltada por directivos, docentes y preceptores, en relación a la repitencia de los alumnos y al encuentro de “grandes” y “chicos” en un mismo grupo-clase como problemática.

concretar proyectos, relaciones sociales, sentimiento de pertenencia para ambas partes” (2005:172).

Restablecer el orden, recuperar la confianza, recomponer lazos sociales no fue tarea sencilla. Como dice José: “*tocamos fondo ¿viste? y empezamos de nuevo...*”. De manera particular en cada escuela, recién a fines de 2004 y durante 2005 empiezan a vislumbrarse algunos cambios, comienza a percibirse el restablecimiento de cierto orden y los cargos directivos alcanzan mayor estabilidad. En el caso de la escuela Independencia, en 2002 deja de ser una cooperativa y en 2003, Patricia, una docente de casi 20 años de antigüedad en la institución, asume la dirección e inicia un tiempo de apuestas a reponer el orden y generar un clima institucional más propicio para la tarea educativa.

En la escuela Sarmiento, en 2005 asume una directora interina que si bien no logró permanecer dos años en la gestión, tuvo una fuerte impronta en el proceso de reordenamiento de la escuela desde un estilo caracterizado por otros miembros de la institución como severo e incluso autoritario. En 2006, por primera vez se cubre por concurso el cargo de vicedirector, lo que brinda otras condiciones a la conducción de la escuela. Ese cargo fue inauguralmente ocupado por Graciela, quien asume la dirección en abril de 2007.

Las directoras de ambas escuelas (Patricia y Graciela) concursan sus cargos en 2009 y permanecen en las escuelas en un marco de legitimidad y estabilidad en la conducción institucional, lo que posibilita sostener en el tiempo un estilo de gestión y proyectos pedagógicos asociados a éste.

En los últimos años, ellas y el cuerpo de docente y preceptores que las acompañan enfrentan nuevos desafíos, principalmente vinculados a la extensión de la obligatoriedad para la escuela secundaria, a partir de lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional, y la incorporación de nuevos públicos que suma complejidad a la relación entre la escuela y sus estudiantes. Actualmente, las instituciones de nivel secundario se enfrentan a la necesidad de acompañar la ampliación de su cobertura¹⁰ con una adecuación de sus regulaciones a los sujetos que conforman su estudiantado, sin la cual tanto la permanencia y el egreso como el logro de los aprendizajes constituyen desafíos pendientes (Jacinto y Terigi, 2007).

Comenta Patricia, la directora de la escuela Independencia:

10 Nuestro país es el que mayor tasa neta de matrícula secundaria tiene en América Latina, alrededor del 80% (próxima a Chile, Brasil y Uruguay). Sin embargo, como la mayoría de los países de la región, su tasa de terminalidad ronda el 50%. La deserción durante la escolaridad secundaria es uno de los mayores problemas que enfrenta nuestro sistema educativo. Cfr. Jacinto y Terigi (2007).

... estamos en una realidad muy difícil y se hace difícil adaptarnos a la nueva escuela que se nos viene... viene una nueva escuela. A veces el docente trata mal a sus alumnos porque los chicos tratan mal; pero yo digo que si ellos vienen de medios hostiles y uno los trata mal, eso genera más problemas... Y hay profes que no tienen paciencia, quieren un aula con 30 chicos que sean una belleza, y hoy no existe eso, existe en el imaginario de cada uno de nosotros que fue a la escuela; pero ya no existen aulas con 30 alumnos, todos sentaditos, todos escuchando, todos que vienen con la lección estudiada. No existe eso, ya no lo podemos exigir, los tiempos han cambiado. (Escuela Independencia, 22-10-09)

Transitamos un nuevo tiempo, en el que la expansión de la escuela secundaria está produciendo una transformación social y cultural en la composición de su estudiantado, en el marco de un proceso de cristalización y diversificación de las desigualdades sociales (Svampa, 2005; Dussel, 2008). Sobre todo aquellos sectores sociales que por primera vez se incluyen en este nivel educativo se encuentran en un estado de vulnerabilidad que atenta contra los objetivos de calidad y equidad del sistema. Asistimos a un tiempo de mutuos ajustes entre escuela y estudiantes adolescentes, en el que la diferencia entre los valores, intereses, actitudes y prácticas de los jóvenes y las reglas de juego escolares enfrentan el reto de compensar una distancia que muchas veces parece irreconciliable. La irrupción en la escuela secundaria de ciertos modelos socioculturales juveniles requiere la revisión crítica de los propios esquemas y formas de regulación de la vida escolar. Simultáneamente, para los investigadores que nos proponemos comprender y analizar sus modos de constitución, de expresión y de disputa con la realidad escolar, implica poner en entredicho las categorías teóricas y empíricas que definimos y utilizamos para su abordaje.

Cursos y grupos

En los vaivenes de ese tiempo histórico y de esas trayectorias institucionales particulares se inserta mi trabajo con los cursos y grupos de estudiantes secundarios. Sus recorridos como integrantes de aquellas tramas relaciones fueron los principales senderos por donde me fui metiendo para conocer quiénes eran y cómo vivían la escuela. Puntualmente, trabajo con tres cursos de secundaria, dos de la escuela Sarmiento y uno de la escuela Independencia, cuyo seguimiento con el correr de los años permitió identificar y analizar desde la perspectiva de las y los estudiantes algunas de las dinámicas vividas a nivel institucional y adentrarnos en las tramas de vínculos que ellos constru-

yen en su paso por la escuela. Presento a continuación una breve descripción de cada uno de los cursos.

El 2º C de la escuela Sarmiento

Como ya mencioné, inicio el trabajo con el 2º C, turno tarde de la escuela Sarmiento, en el año 2004. Por aquel entonces, 31 estudiantes, de entre 13 y 16 años, comparten tardes de clases y recreos. Un día del mes de agosto tomo contacto con ellos por primera vez. El timbre indica el final del recreo, algunos alumnos ingresan al curso y muchos continúan en el patio, charlando o jugando al fútbol. La preceptora va “arriando” a los últimos que se resisten a entrar y permanecen afuera, sentados en un banco al lado de la puerta del aula. Ya adentro, les pide silencio reiteradas veces pero algunos compañeros continúan intercambiando insultos. Luego de unos minutos, y con un poco más de calma, me presento y les explico acerca de mi trabajo, les digo que me interesa conversar para saber qué piensan y cómo se sienten en el curso y la escuela. Les pregunto si quieren participar y aceptan de inmediato.

Aquella primera charla ya fue diciendo cosas sobre el curso. Los surcos entre los bancos marcan tanto los grupos como algunos alumnos aislados. Los intercambios verbales al volver del recreo exponían disputas entre dos grupos, uno a la derecha y otro a la izquierda del salón. Un grupo en el fondo, el último que entró al curso luego del toque de timbre, resaltaba por su contextura física más grande y sus cabellos teñidos, su transitar lento y, tal vez, desganado por el aula. Parte de estos primeros indicios se fueron revisando y ampliando con las entrevistas, y con el correr de las semanas y los meses construí con ellos un vínculo que me permitió ir conociendo nuevas aristas de sus relaciones como compañeros.

Las primeras caracterizaciones indican que este curso es difícil y los propios estudiantes lo calificaron como “*un desastre*”, ya que admiten haber protagonizado y/o conocer robos de elementos personales, rotura de mobiliarios, clima de caos por el que los profesores no pueden dar clases, discriminación y peleas entre distintos grupos de estudiantes. Ello acorde a lo que describíamos de la escuela Sarmiento en los años posteriores a 2001. Algunas notas de campo permiten ir asomándonos a las relaciones en este curso:

Lucio: [el curso] es medio desastre, si estamos todos el curso es un desastre porque hay compañeros que no quieren estudiar, entonces no dejan que estudien los otros; y hay días en que faltan esos compañeros y que se puede estudiar bien. (Escuela Sarmiento, 27-09-04)

Eliana: hay veces que en el curso te roban, te roban la lapicera, la cartuchera... por eso algunas veces nos quedamos en el curso para cuidar las cosas. (Escuela Sarmiento, 27-09-04)

Pedro: hay chicos que siempre están insultándonos.

Vanessa: nos discriminan mucho, porque nosotros somos así, nos vestimos de una forma diferente que los otros.

Pedro: sí, tipo re crazy somos nosotros. (Escuela Sarmiento, 27-09-04)

Gabriel: nos llevamos mal, nosotros con ellos siempre nos llevamos mal (...). Lo que pasa es que Pedro es gay y a mí me cargan porque Pedro gusta de mí [risas], entonces él gusta de mí y todos me cargan y yo los puteo. (Escuela Sarmiento, 29-10-04)

Estos primeros fragmentos dan cuenta de un curso con tensas relaciones en su interior. Para comprenderlas busco identificar los grupos que lo componen y las formas en que los propios estudiantes y otros actores escolares utilizan para hablar de agrupamientos y vínculos. Se ponen en juego allí rasgos referidos a sus recorridos escolares, familiares y socioculturales.

Un dato que surge desde los primeros meses de trabajo de campo, se refiere a la homosexualidad de algunos estudiantes. Sobre todo, aparecen explícitas manifestaciones ofensivas entre grupos de varones ocasionadas por los efectos que produce en las relaciones en el curso la presencia de dos estudiantes gays.

Pedro y Facundo son dos jóvenes gays de 14 años que se muestran tal cual son, ellos mismos dicen “*nosotros somos así*”. Integran un grupo autodenominado “**Los Five**”, que inicia sus relaciones en 1° año y se afianza como tal durante 2° año. En él hay tres chicos y dos chicas (de 13 y 14 años), de a ratos suman algunos otros compañeros. Viven juntos el día a día escolar y encuentran en la escuela un lugar para conversar y “*contarse todo*”; además, comparten charlas en el parque y salidas de fin de semana. Otros compañeros definen al grupo como revoltoso, y a sus integrantes como charlatanes y agrandados.

“Los Five” denuncian que los discriminan por la orientación sexual de estos dos integrantes y, ante burlas de otros jóvenes, se defienden y apoyan mutuamente, arremeten contra algunos de sus pares y protagonizan a veces actos disruptivos. En general, tienen un regular desempeño escolar y registran faltas disciplinarias menores, aunque abundantes en el caso de Facundo. La mayoría de ellos se inscribieron en esta escuela en 1° año, menos una de las

chicas que se incorpora en 2°, luego de haber asistido en 1° a una escuela privada. En todos los casos asistieron a escuelas primarias públicas.

Algunos de ellos viven en barrios de clase media y otros en sectores más empobrecidos. En casi todos los casos, las madres son amas de casa y los padres empleados asalariados del sector público o privado. Integran familias numerosas, de cuatro hermanos o más, con padres que conviven en el mismo hogar, salvo un caso.

Los principales roces se generan con otro grupo de cuatro estudiantes, de 13 y 14 años, a quien la preceptora llama **“los chicos bien”** principalmente porque son un grupo tranquilo y de buen desempeño escolar, ellos *“quieren aprender, quieren estudiar y no pueden porque otros están permanentemente molestando, hablando o llamando la atención”*. Se ubican en la fila de la izquierda, adelante, opuestos a la posición de “Los Five”, ubicados en la parte delantera de la fila derecha. Todos menos Gabriel, asisten a esta escuela desde 1° año, nunca se quedaron de año y en general tienen buen rendimiento escolar, son de contextura física pequeña e imberbes aún.

En cambio Gabriel, de 14 años, es un estudiante que ingresa en 2004 al Sarmiento para repetir 2°, luego de que lo echaran de la escuela privada a la que asistía. Este joven se diferencia en parte de sus compañeros porque vive en un barrio de clase media próximo al colegio y es el único estudiante del curso que tiene padres profesionales.

Por último, hay un tercer grupo de varones: **“los del fondo”**, aquellos que además de ubicarse en un rincón en la parte posterior del salón, son descriptos por la preceptora como los que *“hablan todo el tiempo, no les interesa nada, quieren estar en otra al fondo”*.

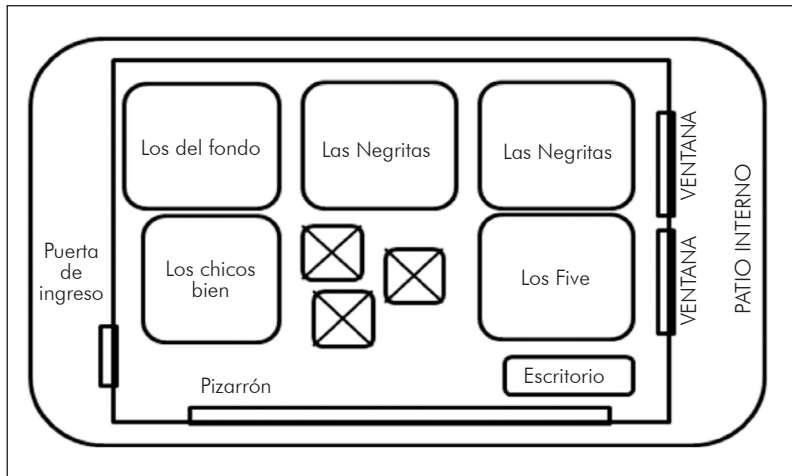
Este grupo está conformado por cinco jóvenes de entre 14 y 16 años, de sectores populares, que registran reiteradas repitencias de curso, cambios de escuela, incluso períodos de abandono escolar. De hecho la mayoría de ellos tiene mayor edad que el resto de los compañeros. Todos, menos Francisco, ingresan a la escuela en 2° año luego de transitar por otras escuelas públicas. En todos los casos tienen experiencias laborales, algunos de ellos trabajan esporádicamente con sus padres en la construcción. Sus mamás son amas de casa o trabajan como empleadas domésticas ocasionalmente.

También, en el curso puede identificarse un grupo de siete alumnas de 13 a 15 años, de sectores populares nombradas como **“las negritas”**. En general, no tienen buen desempeño escolar, la gran mayoría de ellas repite 2° año. Son tranquilas y calladas o tal vez su presencia queda subsumida por conflictos mayores como los que ocurren entre varones. En general se solidarizan con los estudiantes gays, aunque mantienen algunas diferencias

con las jóvenes que integran “Los Five” ya que los gustos y la procedencia social marcan fronteras.

Por último, cabe mencionar que encuentro algunos alumnos solos o que por momentos se unen a alguno de los grupos. Estos se mostraron más reacios a participar de las entrevistas y casi no hablaron en ellas, y tampoco hablan en el curso, por ejemplo, algunos compañeros admiten que “a Mauricio casi no le conocen la voz”.

2° C



La heterogeneidad si bien es una característica de la escuela Sarmiento, adquiere matices en cada uno de los cursos. Y en éste en particular atraviesa una variedad de aspectos que van desde la edad, el sector social, el barrio, pasando por el desempeño escolar, los modos de estar en el aula, hasta los gustos y consumos culturales, presentación personal y características fenotípicas, además de sus posicionamientos genéricos y sexuales.

Algunos tienen 13, la edad esperada para un 2° año, lo que significa que han transitado regularmente por el sistema escolar; otros son mayores y registran uno o varios cambios de cursos, repitencias y cambios de escuela con las particularidades que ello significa para cada uno de los casos según provengan de otras escuelas públicas o privadas, se hayan cambiado una o más veces, esos cambios hayan tenido más o menos conflictos. Muchos de los chicos que repiten año por lo general acarrean también amonestaciones ocasionadas por conflictos con compañeros, docentes o directivos. Algunos eligieron inscribirse en esta escuela y otros “cayeron” allí porque no encon-

traron banco en otras o ésta era la única que los aceptaba (“última opción”). Algunos provienen de barrios populares, otros de clase media, algunos más próximos a la escuela, otros más distantes. Diariamente llegan a la escuela caminando desde barrios aledaños y en colectivo desde zonas más alejadas. Algunos alumnos trabajan, por lo general esporádicamente, lo que produce un conjunto de experiencias/vivencias que otros jóvenes no tienen. En general los padres conviven en un mismo hogar, menos algunos casos en que están separados (entre 5 y 7 casos, de un total de 33 estudiantes).

Además, la posibilidad de observarlos y conversar con ellos muestra diferencias respecto a sus gustos y consumos culturales. Algunos asisten a bailes de cuarteto, ocupándose de aclarar si es de La Mona o de La Fiesta, ya que marcan distintos circuitos de entretenimiento. Otros asisten a boliches y escuchan rock o música pop. Los modos de hablar también difieren, los acentos y entonación marcan distintas adscripciones socioculturales. Las características fenotípicas y los modos de vestir, los peinados, el cuidado personal van punteando también modos de estar en el curso que tejen alianzas y distancias.

Acompaño a los miembros de este curso durante 2004, 2005 y 2006, siguiendo sus recorridos escolares en esta escuela, en el turno tarde, y a raíz de repitencias, cambios de turno e incluso de escuela de varios de ellos, los busco para conversar en estas otras circunstancias. En este sentido, ante la alta variabilidad en la composición de este curso, decido seguirlos para ver cómo varían sus posicionamientos en las tramas relacionales. Es decir, no sólo intento comprender cómo se redefinen las relaciones con la incorporación de nuevos compañeros en los cursos subsiguientes (3° C y luego 4° C), sino (y principalmente) cómo sigue la vida de esos adolescentes que integran el 2° C en 2004 y luego emigran a otros espacios escolares¹¹. En 2009 y 2010 vuelvo a tomar contacto con algunos de ellos, luego de que terminan el secundario. Estas últimas conversaciones con mirada retrospectiva repasan lo vivido desde una nueva óptica y un nuevo tiempo en sus vidas.

De este curso, con Pedro y Alejo voy construyendo una relación muy cercana. Pedro repite 2° y se cambia a un colegio de su barrio, por lo que en 2005 lo visito ya en esa escuela, luego también en su casa. Egresa en 2009 y en

11 De los 31 alumnos que encuentro en 2° C en 2004 pasan a 3° C en el año 2005 sólo 11 estudiantes de los cuales 9 finalizan ese ciclo lectivo en el curso. A ellos se suman 6 compañeros nuevos, todos repitentes, 3 provienen de la misma escuela, 2 de otras escuelas públicas y uno de una institución privada. En 2006, el 4° año está conformado por 27 jóvenes, 5 de ellos provienen de aquel 2° C, 3 ingresantes en 2005 y la amplia mayoría restante son alumnos recién llegados a la escuela Sarmiento de otras instituciones públicas y privadas.

2010 vuelvo a charlar con él en su casa, allí me cuenta de sus incursiones en el mundo del trabajo y de cómo recuerda sus años en la escuela Sarmiento.

Alejo cursa regularmente el nivel secundario y egresa de la escuela Sarmiento en 2008. Él y dos integrantes más de “Los Five” permanecen juntos hasta entonces, por lo que su palabra fue especial referente no sólo de su historia sino también de la historia del grupo. Luego de egresar, ingresa a la carrera universitaria de Trabajo Social donde no permanece más que unos meses. Encuentra trabajo y continúa sus vínculos de amistad especialmente con una de las chicas integrantes de aquel grupo de amigos.

Ambos han tenido siempre conmigo un trato amable y se acercaban espontáneamente para contarme las novedades del curso y de ellos mismos. Especialmente, en los primeros años de trabajo de campo y en medio de un clima institucional bastante caótico fueron un referente que me dio las coordenadas necesarias para encauzar el rumbo en varios momentos.

El 5° D de la escuela Sarmiento

En marzo de 2009, me integro en la escuela Sarmiento al 5° D, con la idea de conocer otro curso con el cual seguir trabajando cuestiones de género y sexualidad. Pensé en elegir un curso con características distintas al anterior esperando encontrar nuevas problemáticas, enriquecer la perspectiva de análisis y contrastar experiencias.

La directora de la escuela comenta que el 5° D, turno mañana, es un curso “*tranquilo*” y de “*buenos alumnos*”. Entonces, pienso que puede ser apropiado para mis expectativas, iniciar con un curso que fuese marcadamente distinto al anterior, de otro ciclo, de otro turno, con otras características. En las antípodas del 2° C, en el ciclo básico del nivel medio, turno tarde, que era caracterizado como “*un desastre*”, me encuentro con un 5° año D, en el ciclo de especialización, turno mañana, caracterizado como un “*buen curso*”.

Un día del mes de abril, la directora me presenta en el 5° D y solicito a los y las estudiantes trabajar con este curso. Aceptan, sin hacer demasiados comentarios o preguntas, tal vez intimidados por la presencia de la directora. Inicio el trabajo de campo ese año compartiendo las clases, sentándome entre ellos/as, conversando en pequeños grupos (además de las observaciones habituales que hacía de los recreos, la entrada y salida de la jornada escolar). Los intercambios producidos de este modo brindaron otros tiempos y espacios para empezar a conocernos, poder explicar y mostrar de qué se trataba mi investigación e invitarlos a participar de la misma. Las y los estudiantes de 5° me van conociendo y aceptan con amabilidad el convite.

Durante esos primeros meses del año asisto a reuniones docentes y paso más tiempo en la sala de profesores. Ya conocía a varios de ellos desde 2004 y había afianzado algunos lazos. En ese marco, surge la posibilidad de compartir con la profesora de Biología una serie de “talleres sobre sexualidad”¹² que programamos y coordinamos conjuntamente. Las discusiones en los talleres y las producciones que los y las estudiantes iban realizando se retomaron luego en las entrevistas en profundidad para lograr acercarme a los sentidos y valoraciones puestas en juego sobre género y sexualidades. Estas distintas instancias de trabajo con los alumnos de 5° D me permitieron estar entre ellos, conocer sus movimientos en el aula, el uso de los espacios, el desenvolvimiento de miradas, saludos, distancias, sus maneras de vincularse, de agruparse, de comportarse en las horas de clase.

Este grupo en 5° año está integrado por 29 estudiantes de entre 16 y 18 años (salvo un compañero que tiene 20 años). Son 10 varones y 19 mujeres. En el espacio del aula, la mayoría de las alumnas se ubican a la izquierda, junto a las ventanas que dan hacia el parque que linda con la escuela; sobre la pared del fondo casi todos los varones, en el lado derecho algunas parejas de amigos y en el centro algunos alumnos sueltos, entre quienes está Flavia, una compañera ciega.

A partir de las observaciones del aula y los relatos de las y los estudiantes, las diferencias entre subgrupos aparecen muy claras. Algunos testimonios recogidos en 2009 describen del siguiente modo al curso:

Tomás: los varones no tienen problemas, las que están divididas son las chicas. (Escuela Sarmiento, 21-08-09)

Paula: bueno, pero por lo menos ahora nos saludamos, ellas no se burlan tanto como antes y nosotras no le decimos “las negras del fondo”, o no nos reímos de cosas de ellas. Está más tranquilo [tranquilo] pero los prejuicios siguen. (Escuela Sarmiento, 21-08-09)

Flavia: en el curso no somos muy unidos. A veces es muy falso el ambiente del curso. (Escuela Sarmiento, 23-11-09)

12 Realizamos cinco talleres sobre sexualidad con 5° D; este espacio constituyó una estrategia de trabajo de campo que buscó conocer a las y los estudiantes a través de producciones materiales, por ejemplo, collages realizados en grupos y la expresión de sus puntos de vista a través de contar anécdotas, hacer preguntas o participar en dinámicas grupales que propiciaban el debate entre ellos/as.

Diego: el curso está re dividido, no me hablo casi con nadie, no es que me lleve mal, pero no me hablo. (Escuela Sarmiento, 23-11-09)

Flor: en el curso nuestro están Las Divinas, las chicas de atrás, nosotras dos y todos los chicos. Y siempre fue así, y ahora es así también. Antes directamente no nos hablábamos con ninguna, ni cuando llegábamos. (Escuela Sarmiento, 26-11-09)

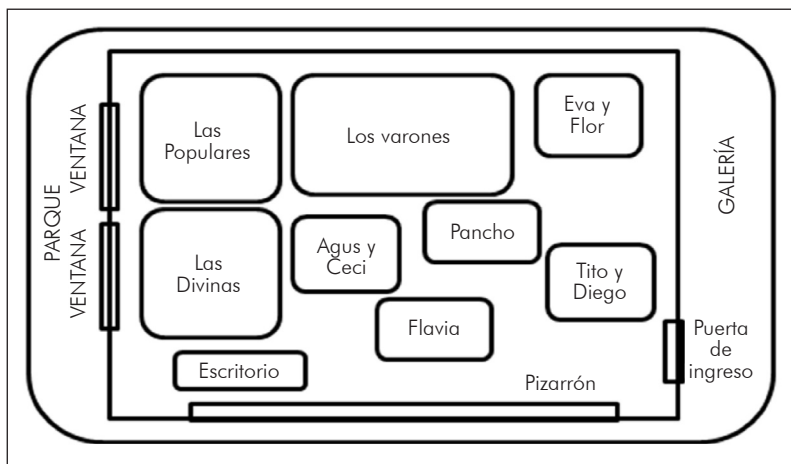
Sofía: en realidad, antes era una guerra total con las chicas del fondo, porque escuchan otra música y son distintas. Antes eran “las negras del fondo” y ahora son “las chicas del fondo”, cambió un poco la relación. (Escuela Sarmiento, 30-11-09)

Sobre todo la controvertida división entre las alumnas es motivo de algunas tensas relaciones en el curso. Si bien se ubican en la misma fila de bancos, entre las chicas del frente y las chicas del fondo hay marcadas discrepancias, no así entre los varones, quienes según sus propias expresiones “*se llevan bien con todos*”, “*no tienen problemas*”, “*hay buena relación*”.

El grupo de “**las chicas del frente**” o “**Las Divinas**” está conformado por siete jóvenes de 16 años, que tienen muy buen rendimiento escolar y no registran repitencias de curso. Todas ellas asisten a la escuela Sarmiento desde 1° año, menos Paula quien ingresó en 2° año procedente de un colegio privado católico al que concurrió desde el inicio de su escolaridad. El resto transitó la primaria en escuelas de gestión pública. Viven en barrios de clase media y sus padres son empleados y empleadas del sector público o privado, salvo Paula, que tiene padres profesionales. La presencia de esta alumna tiene una fuerte impronta en su grupo al que también el resto de los compañeros llama “*el grupo de la Paula*”. Es una chica de tez blanca, pelo largo y dorado que por lo general lleva suelto, y tiene un andar “sensual” que se destaca entre el resto de las chicas.

Las principales diferencias se dan con las estudiantes que se encuentran al final de la misma fila de bancos. El grupo de “**las chicas del fondo**” o “**Las Populares**” está integrado por 7 chicas provenientes de sectores medios y medios-bajos, tienen entre 16 y 18 años y registran altibajos en su desempeño escolar. Algunas han repetido de año y suelen llevarse varias materias a rendir. Sus mamás son empleadas domésticas o amas de casa, y sus papás empleados o cuentapropistas. Las chicas del frente suelen calificarlas además como “*las negras del fondo*” resaltando algunas notas fenotípicas y su procedencia social.

El resto de las compañeras, es decir dos parejas de amigas (Agustina y Cecilia, Eva y Florencia) y Flavia que por lo general está sola, se ubican en otros sectores del aula y, si bien no integran constantemente este último



grupo, tienen relaciones de mayor afinidad, incluso amistad con las alumnas del fondo.

Cabe aclarar que, si bien en general todas las alumnas asisten desde 1° año a la escuela Sarmiento, varias de ellas iniciaron su escolaridad secundaria en otras divisiones o en el otro turno. Se reúnen en este curso desde 4° año cuando ya en el turno mañana optan por la especialización en Ciencias Sociales.

El grupo de **“los varones”** está integrado por diez jóvenes de entre 16 y 20 años, la mayoría de ellos registra cambios de escuelas tanto en el primario como en el secundario y repitencias de curso. Algunos viven en barrios de clase media ubicados cerca de la escuela y otros en zonas más alejadas, incluso fuera del ejido municipal de la capital cordobesa. Si bien otros pertenecen a sectores populares, en general mantienen relaciones de amistad entre ellos y así lo explican: *“no hay problemas entre nosotros”*.

Sin embargo, pueden encontrarse historias particulares que difieren entre sí y marcan especialmente a algunos de estos adolescentes: Diego vivió dos años en EE.UU., cuando su madre y el novio de ésta se fueron a probar suerte al país del norte cuando él tenía 10 años; Fede se fue a Rosario a los 14 años para probar suerte como futbolista en un club de allá y vivir en una pensión con jóvenes de otros puntos del país en similares condiciones; si bien varios de ellos consumen ocasionalmente alguna droga, Tito estuvo con problemas de adicción a los 14-15 años que, según su propio testimonio, *“ya ha superado”*. Entre los varones comparten el día a día escolar y también salidas de fin de semana, van a boliches o se juntan en fiestas, menos

Pancho. Este último ingresa en 4° año proveniente de una escuela privada en la cual se quedó de año, vive en un barrio de clase media-alta, sus padres son arquitectos e integra espacios de sociabilidad diferentes a los del resto de sus compañeros. Los amigos de Pancho son los del club de rugby y sus excompañeros del colegio al que asistía. Sin embargo, es un joven que no tuvo problemas en integrarse al curso y se relaciona amablemente con sus compañeros y compañeras.

Un rasgo que difiere del curso presentado anteriormente, es que en este 5° año, 12 estudiantes de los 29 que integran el curso tienen padres separados o divorciados, y en algunas tramas familiares se registran conflictos con las nuevas parejas de sus progenitores. Incluso hay una alumna huérfana, a cargo de una hermana mayor. En estos casos, las y los adolescentes suelen ir ensayando sus propios modos de acomodarse a la situación, viven y/o transitan por las casas de ambos progenitores, establecen acuerdos particulares con cada uno buscando sacar algunas ventajas.

Con el inicio del ciclo escolar 2010 retomo las entrevistas con estos alumnos que transitaban ya el 6° año, el último del nivel. Realizo entrevistas grupales e individuales para conocer continuidades y algunas diferencias en las relaciones entre ellos, sus vivencias como los más grandes de la escuela, sus miradas sobre el fin de año y la salida de la escuela. Comparto con ellos distintas experiencias de este tramo final de la escuela, desde el acto de egresados y algunos conflictos en torno a la cena de egresados, hasta sus expectativas y proyectos para el año próximo. Este grupo realmente es amable conmigo y se interesa por mi trabajo, solicitan ser entrevistados y en algunas oportunidades toman ellos mismos el grabador para hacerse preguntas o registrar comentarios.

Cecilia y Federico, se van convirtiendo progresivamente en estudiantes con quienes profundizo en sus recorridos escolares, sus vínculos de amistad con otros alumnos y alumnas y en la historia que construyen entre los dos, primero como amigos, luego novios, pareja conviviente y padres del pequeño Gastón que nace a mediados de 2011. Los visito en sus casas y converso con sus padres. Nos vimos y charlamos por última vez a fines de ese año.

El 2° B de la escuela Independencia

La aproximación a la escuela Independencia busca un acercamiento a un marco institucional y a un entorno barrial distintos, donde las y los estudiantes compartan una red de relaciones escolares enlazada a la zona donde habitan. Me incorporo a 2° año B, que funciona en el turno vespertino. Según

los registros escolares hay 35 inscriptos en él a comienzos de año, pero a mediados de año encuentro sólo 25 estudiantes y algunos menos hacia el final del ciclo lectivo.

En mis notas de campo logro registrar a 21 alumnos, que son efectivamente con los que trabajo, 7 varones y 14 mujeres de entre 14 y 18 años. Sus recorridos escolares se han desarrollado exclusivamente en escuelas primarias y secundarias públicas. Todos ellos han repetido alguna vez 1° y/o 2° año, algunos incluso están cursando por tercera vez el 2° año. Muchos no llegan a finalizar el año y, debido a la gran cantidad de materias que tienen que rendir o a alguna situación conflictiva en sus hogares (mencionan enfermedad de algún familiar o embarazos), deciden directamente abandonar y reinscribirse en el mismo curso al año siguiente. Otros comentan que se ausentan un ciclo de la escuela porque deciden tomarse un año libre o buscan trabajar. En casi todos los casos, sus recorridos escolares presentan altibajos que inciden en su relación con la escuela y en las posibilidades de continuidad en el nivel.

Viven en barrios aledaños a la escuela, próximos unos de otros y ubicados en un radio de hasta aproximadamente 20 a 25 cuadras, distancia que alumnos y alumnas recorren a pie diariamente para llegar a la escuela. A la salida de la jornada escolar, ya de noche, los que vuelven caminando lo hacen en pequeños grupos o algún familiar se acerca a la escuela para acompañar y resguardar a sus hijos/as, sobre todo a las chicas y a los más pequeños, en el trayecto de regreso ante posibles situaciones delictivas. Como mencionamos, es una zona de barrios humildes, algunos tradicionalmente afincados en el sector y otros recién llegados, con población de villas erradicadas recientemente.

La composición de sus familias suele ser heterogénea. La mayoría convive con alguno de sus padres y hermanos, y casi la mitad de los integrantes del curso tiene los padres separados o alguno de sus progenitores ha tenido hijos con otras parejas. La mitad de los/as estudiantes comenta que tiene entre cuatro y nueve hermanos, muchos conviven también con algún abuelo/a, tíos/as, cuñados/as y sobrinos/as. En relación con la ocupación de los padres, la amplia mayoría trabaja como albañil, en menor medida como pintor, carpintero, remisero o en el campo. Cinco de ellos son policías y uno se encuentra preso. Más de la mitad de las madres son amas de casa, seis de ellas trabajan como empleadas domésticas o empleadas de comercio. Menos dos casos, todas cobran la Asignación Universal por Hijo¹³.

13 La Asignación Universal por Hijo es un beneficio que le corresponde a los hijos de las personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil. Consiste en pagos mensuales para niños menores de 18 años y chicos discapacitados sin límite de edad. También la reciben las embarazadas desde la

Asimismo, casi todos los y las estudiantes que integran el 2° B trabajan. En el caso de los varones “hacen changas”, ayudan a sus padres sobre todo en las obras en construcción y realizan alguna que otra tarea doméstica en sus casas. Las chicas, por su parte, suelen cuidar niños en casa de algún vecino o familiar a cambio de una remuneración, además casi todas están a cargo de tareas domésticas en sus propios hogares (cuidan a sus hermanos más pequeños, limpian, ordenan, hacen las compras, cocinan, etc.).

En sus relatos suelen aparecer situaciones difíciles del más diverso tipo en sus entornos familiares, que pueden referirse al grupo familiar en general, algún pariente o ellos/as mismos/as. Algunos relatos son más que elocuentes al respecto:

Lalo: yo tengo casi todos los familiares choros [ladrones].

Cacho: sí, yo tengo uno choro, el único que no es policía vende droga [risas]. En serio, el único que no es policía vende droga, 23 años creo que tiene, vende faso, porro [son siete hermanos en total, tres están en el secundario, de los cuatro que egresaron tres son policías y uno vende droga].

G.M.: ¿y tu papá [también policía] sabe?

Cacho: sí, sí sabe, si ya cayó [preso] como dos veces y él lo sacó. Ya le dijo “la próxima vez que caigas, no te saco más”. Y ahora anda vendiendo porros nomás, para que no caiga más...

Lalo: yo tengo mi tía que también estaba [presa] por robo y salió hace poquito. Y el marido también salió hace poquito. Tengo una prima en B° San Roque que está el hijo y el otro hijo más grande por robo, y la prima y el marido por vender porros.

G.M.: ¿están presos o...?

Lalo: están presos.

Cacho: mi hermano podría haber estado como 30 años si no lo sacaba, por vender droga.

Lalo: a mi tía le pegaron un tiro acá, no le podían sacar la bala.

(Escuela Independencia, 05-05-10)

semana 12 de gestación. Esta asignación fue creada por medio del decreto Nro. 1602/09, del Poder Ejecutivo Nacional, y comenzó a regir a partir del 1° de noviembre de 2009. Con la misma, el Estado busca asegurarse de que los niños y adolescentes asistan a la escuela, se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio, ya que éstos son requisitos indispensables para cobrarla. Actualmente, más de 3.500.000 chicos y adolescentes son beneficiados con esta asignación. <http://www.anses.gob.ar/destacados/asignacion-universal-por-hijo-1>

Paola: yo vivía en Buenos Aires, después nos vinimos a vivir acá a Córdoba, y de ahí nos vinimos acá.

G.M.: ¿y por qué se vinieron para Córdoba?

Paola: porque mi mamá se separó de mi papá.

G.M.: ¿tu mamá es de Córdoba?

Paola: [asiente con un gesto] pero ahora mi papá se vino a vivir acá también.

G.M.: ¿con quién vivís vos?

Paola: con mi mamá y mis hermanos.

G.M.: ¿y cuántos hermanos tenés, Pao?

Paola: [sonríe] cuatro y un bebé que adoptó mi mamá (...). Es hijo de un primo mío, la mujer que estaba con él tiene dos hijos que no son de mi primo y dos que son de mi primo. Se los sacaron porque ella les pegaba, tenía cuatro meses el bebé y le pegaba. Fue el padre y se lo dio a mi mamá. Y la hermanita del bebé se la dio a mi tía. Y ahora tuvo otro bebé y se lo volvieron a sacar... si mi mamá se lo quería pedir pero se lo dieron a otra tía. (Escuela Independencia, 12-05-10)

G.M.: y vos Denis, ¿con quién vivís?

Denis: con mis abuelos y mis tíos, uno tiene 22, uno tiene 26 y otro 29.

G.M.: ¿y tu papá?

Denis: mi papá está lejos... [silencio]

G.M.: está lejos... ¿y tu mamá?

Denis: vive cerca de mi casa.

G.M.: ¿y no vivís con ella?

Denis: no, está con otra pareja, y vive con sus suegros y a mí no me gusta. (...) Yo soy única hija de parte de mi padre, mi otra hermana es hija única de parte de otro padre, y después están los otros cuatro con otro, y ahí se quedó.

G.M.: y vos y tu hermana se fueron a vivir con tu abuela. ¿Y esa abuela es mamá de quién?

Denis: de mi mamá.

G.M.: ¿y te llevás bien con tu hermana?

Denis: [silencio, niega con la cabeza]. (Escuela Independencia, 13-10-10)

Beatriz: (...) yo le explico: yo sufrí mucho de chica, me golpearon mucho a mí, tuve muchos problemas cuando era chica (...) Me enamoré de un pendejo que no tendría que haberme enamorado, y en vez mi mamá de entenderme a mí, de escucharme, de hablarme, ¡no! me la complicó, porque me quitaba el celular, me

llevaba al colegio, se quedaba conmigo. Y hasta que la cansé a mi mamá, porque la cansé y me encerró en la pieza de ella y me metió una cagada, me agarró con un cable doblado no sé en cuántas partes, cerró la puerta de la pieza de ella y me pegó, me hizo re cagar [la golpeó].

G.M.: ¿y cuántos años tenías?

Beatriz: 15 años debo haber tenido (...) Entonces, de ahí empecé a estar mal, hasta que le levanté la mano a mi mamá [le pegó], hasta que mi mamá me cansó, y le levanté la mano y ahí me empecé a llevar mal con mi mamá, porque él [la nueva pareja de su mamá] le llenaba la cabeza a mi mamá, ¡él!

G.M.: ¿y él alguna vez te pegó?

Beatriz: sí, una vez me levantó la mano a mí, y al otro día me pidió perdón. (...) Entonces, yo al fin y al cabo, me cansé y me vine para acá [a la casa de su papá]. Mi papá me levantó la mano, me pegó, me fui para la casa de mi mamá, y de ahí pasó todo de nuevo... (...) Me fui a la casa de mi tía y me quedé un mes allá. Y allá me enteré que él [su enamorado] estaba con otra, ¡se me armó un lío! Mi mamá me dijo: ¡Andate de esta casa! Me echó mi mamá, me tiró la ropa, me echó. Y me vine acá [nuevamente a la casa de su padre]... (Escuela Independencia, 20-10-10)

Como puede apreciarse, aparecen en los entornos de estas/os adolescentes situaciones que no había registrado en la otra escuela. La delincuencia, principalmente vinculada a robos y drogas, es un factor cotidiano en la vida de chicos y chicas. Se registran también situaciones de violencia familiar que involucran a algún pariente cercano o a ellas mismas (niños/as y mujeres continúan siendo las personas más afectadas por ello). Beatriz cuenta de los golpes que recibió, de los altercados con su padre, madre y padrastro, de sus mudanzas de una a otra casa. También Denis, casi al finalizar el año, dejó de asistir a la escuela ya que fue golpeada por su madre y padrastro con un palo; sus amigas me cuentan que se escapó de su casa y que está escondida en casa de una compañera, cuyos familiares la auxilian y avisan a la policía. “*Tiene todo el cuerpo marcado, todo morado*”, me cuentan las amigas que la protegen, “*y ahora la madre la anda buscando, nos pregunta a nosotras dónde está y nosotras le decimos que no sabemos porque ella no quiere volver más allá, ella es menor, tiene 16, no le pueden pegar así, la van a matar si no...*”.

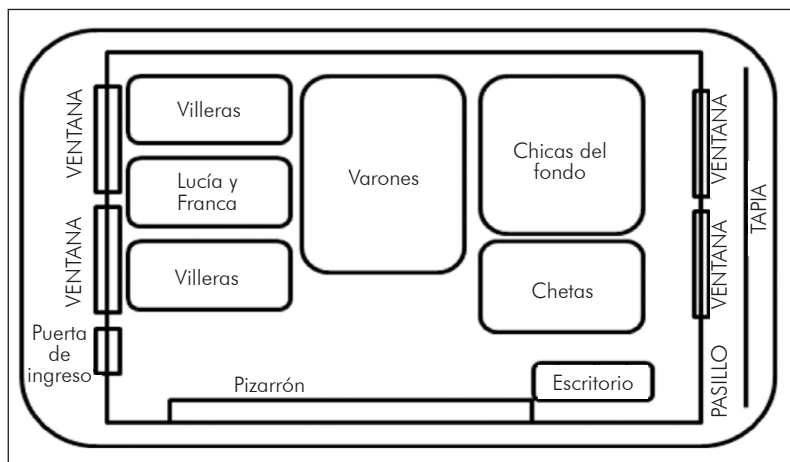
La situación es difícil fuera de la escuela, en sus hogares y tramas familiares registramos dolor y desamparo en más de una ocasión. Muchas veces, adentro de la escuela, en las relaciones entre pares y con docentes también aparecen hostilidades. Particularmente, al interior de 2° B pueden identificarse pequeñas diferencias entre los varones y álgidas contiendas entre las chicas,

quienes se dividen en tres grupos: dos grupos que se ubican en la fila de la derecha del salón, uno hacia delante y otro detrás. Las de adelante rondan los 14 y 15 años, en general son buenas alumnas y son calificadas de “chetas”, “finas”, “humientas” (entre ellas se destacan Laura y Franca). Blázquez (2006) encuentra también este tipo de denominación entre las chicas que frecuentan los bailes de cuarteto en Córdoba y coincide en que una “humienta” es quien “busca ubicarse en términos de la jerarquía social por encima de la posición que le corresponde” (2006:152).

Hacia atrás hay un grupo de adolescentes de mayor edad, muy amigas entre sí (especialmente Beatriz, Juana, Diana y Morena), que si bien “son de carácter fuerte”, “son bravas”, mantienen una relación de mutuo respeto con “las chetas”. Las chicas de atrás se esfuerzan en la escuela, aunque no les va muy bien, y al igual que “las chetas” son históricas residentes en la zona.

Las diferencias más significativas se presentan con las estudiantes de la fila de la izquierda, apodadas “negras villeras”. En este último grupo encontramos adolescentes de entre 14 y 17 años (entre ellas Paola y Lucrecia) que no tienen buen rendimiento escolar y viven en barrios recientemente instalados en el sector, producto de la erradicación de villas miserias.

2° B



Las diferencias entre las chicas se expresan en relaciones tensas y también en explícitos enfrentamientos verbales y físicos, donde se entretrejen principalmente factores de diferenciación social. Como puede apreciarse, las “chetas” y las bravas “chicas del fondo” comparten la fila y se hablan entre todas, si bien las diferencias de edad las adscriben a circuitos de entretenimiento y

prácticas diferentes. Los cruces más duros se dan con las “villeras” ubicadas en la fila de la izquierda; sus diferencias se expresan tanto en agresiones verbales como físicas en clases y recreos. Por su parte, los varones muestran un perfil bajo, no participan de los conflictos entre las chicas, si bien muestran una posición cercana a las estudiantes de la fila de la derecha.

Capítulo 3

Las disputas de género entre grupos escolares

En los cursos de estudiantes con los que trabajé, poco a poco pude ir conociendo ciertas diferencias entre subgrupos de compañeros/as, seguramente como pueden observarse en otras escuelas secundarias. De hecho, en la presentación de los cursos en el capítulo anterior, han quedado planteadas ya algunas disputas en el 2° C de la escuela Sarmiento entre “Los Five”, “los chicos bien” y “los del fondo”; en el 5° D de la misma escuela entre las chicas de adelante y las chicas del fondo, o sea entre “Las Divinas” y “Las Populares”; en el 2° B de la escuela Independencia, entre las chicas de la derecha y las chicas de la izquierda del salón: unas, “las bravas” e históricas residentes en la zona, otras, las recién llegadas y apodadas peyorativamente como “las villeras”.

Es cierto que los cursos no son entidades homogéneas, no están integrados armónicamente, ni comparten al unísono intereses, gustos y valores. Maldonado (2000) nos advierte acerca de la complejidad al interior de los cursos de secundaria y la importancia de incluir en el análisis el contexto sociohistórico e institucional en el cual se desarrollan y adquieren sentido las relaciones, las enemistades, las divisiones, las alianzas. Si bien podríamos suponer que los integrantes de un curso tienen la misma edad, se encuentran en la misma etapa del proceso de escolarización, comparten un espacio áulico y un ciclo anual juntos, sus bordes no son claros y definidos. Incluso en los últimos años esta supuesta unidad y homogeneidad que cuestiona Maldonado, se ha visto fuertemente resquebrajada en la escuela pública. Las problemáticas de repeticiones de curso y abandonos temporarios hacen variar no sólo las edades de los que componen un grupo clase sino también sus trayectorias escolares, sus experiencias y expectativas, sobre todo cuando repetir el año se acompaña de cambiar de escuela o de turno, además de grupo de compañeros/as. Ello suele repercutir en que muchos estudiantes que viven estas

situaciones no logran arraigarse, ni construir vínculos que permanezcan en el tiempo por más de uno o dos años (Servetto, 2005).

Dados estos procesos, la complejización de las relaciones en los cursos es una realidad que a poco de andar por las escuelas podemos observar o constatar. Sin embargo, a veces perdemos de vista la relevancia de interrogarnos acerca de los modos de constitución de tales diferencias y de las variables en juego en los procesos de construcción de identificaciones¹. Si bien en las notas de campo aparecen referencias a criterios sociales, culturales y etarios cuando se busca explicar algunas diferencias entre grupos, pocas veces los problemas de relaciones en los cursos se visualizan como disputas de género y sexualidad.

Me pregunto: ¿Cuáles son los nudos más significativos en torno a los cuales se disputan modos de hacer género? ¿Qué procesos contribuyen a cierto solapamiento de estos temas? ¿Cuáles son los principales ejes de controversia? ¿Cuáles son los recursos valorados con los cuales se producen procesos de identificación-diferenciación en torno al género?

Para ir escudriñando en algunos de estos aspectos, en este capítulo vamos a tomar como analizador de las *disputas de género* entre grupos de compañeros/as la trama relacional del 5° D de la escuela Sarmiento donde, además de los conflictos entre las chicas, en las entrevistas casi todo el curso se refirió a las tensiones entre dos grupos de varones que algunas compañeras identifican como “los comunes” y “los pensionados”, para señalar respectivamente un grupo de estudiantes que son históricos integrantes del curso y otro grupo formado por estudiantes jugadores de fútbol que provienen de otras provincias, viven en una pensión y transitoriamente asistieron a esta escuela en años anteriores. Consideraremos también los posicionamientos y opiniones que docentes, directivos y preceptores asumen ante estas situaciones de tensión entre chicas y chicos en la escuela.

Examinemos antes de ello, algunos debates y posicionamientos en torno a la categoría *género* que iluminarán las reflexiones de este capítulo.

Disputas de género

La categoría género fue constituida históricamente en función de su diferencia con sexo, en tanto sexo señala las características anatomofisiológicas

1 La categoría de identidad se trabaja en este libro como procesos de identificación, es decir como una dinámica de constitución de sí mismo en relación a otro que nunca está quieta y que no se cosifica en individuos y grupos como una esencia o base fundamental. Cfr. Cuche (1999).

que distinguen al macho de la hembra en la especie humana y género alude a los aspectos socioculturales y psicológicos asignados a varones y mujeres. Este relato es uno de los más difundidos en las ciencias sociales y en el sentido común, se refiere justamente a la dupla sexo/género, constituyendo el primero la materia prima sobre la que se basa la construcción del género. En este marco, género es entendido como la producción y reproducción social que define identidades y comportamientos masculinos y femeninos, en un sistema cultural donde la dicotomía varón/mujer funciona como el binarismo principal y la heterosexualidad como su norma. Los análisis basados en esta noción se concentran insistentemente en explicar cómo los sujetos adquieren y actúan roles e identidades de género; cómo, mediante el proceso de socialización, el individuo adquiere su identidad genérica adaptándose a las expectativas sociales y a los mandatos culturales.

Estas ideas no tardaron en ser cuestionadas, no sólo por sus sesgos funcionalistas y mecanicistas (Bonder, 1998:3) sino por su aspecto sustancialista². Las teorías de la socialización establecían que el género, femenino o masculino, podía alcanzarse y fijarse en los primeros años de vida, nutriendo de este modo una noción de género como algo permanente, invariable y estático, de manera muy parecida al sexo (West y Zimmerman, 1999:110).

J. Butler realiza interesantes aportes para desentrañar esa mimetización entre sexo y género, ya que plantea el carácter performativo de las construcciones genéricas (Butler, 2005, 2007). Género es un hacer que no remite a una identidad previa, sino que se construye performativamente en las mismas expresiones que, al parecer, son resultado de una identidad dada (Butler, 2007:85). Es un hacer iterativo que en su reiteración actualiza las posibilidades de modificación, por lo tanto es un hacer abierto y cambiante. O lo que en términos de West y Zimmerman (1999) sería *hacer género* como una práctica social siempre en movimiento, que es inestable y conflictiva, y en tanto construye un *hacer* se aleja de especulaciones ontológicas sobre el “ser varón” o “ser mujer”.

2 Al respecto, G. Bonder enumera las principales líneas de debate y tensiones en torno al género, a saber: la crítica al binarismo sexo/género, el cuestionamiento del supuesto de que existen dos géneros, la crítica del sustancialismo hacia el que se habrían deslizado las teorías de género al construir a la mujer como categoría única, el rechazo a la concepción “victimista” de la mujer, la problematización de la visión teleológica que cristalizaron los análisis iniciales de la subordinación de género, utilizar el género como una categoría de análisis de todos los procesos y fenómenos sociales, la crítica de la concepción de género basada en los roles sexuales y la idea de que exista un sujeto o identidad personal anterior al género. Cfr. Bonder (1998).

Además, adquiere relevancia para este capítulo lo señalado por Scott (1999) respecto a la necesidad de correrse de la diferenciación varón/mujer como hecho central del género. Y en este sentido, abrir el abanico de posibilidades para captar y analizar las variaciones en los modos de hacer varones y mujeres, como así también incluir potenciales definiciones identitarias que excedan estos términos.

De Laurentis (1996) propone correrse de una noción de género como diferencia sexual, diferencia varón/mujer, ya que ello limitaría las posibilidades del análisis, al constreñir el pensamiento dentro del marco de una oposición sexual universal.

Al enfatizar lo sexual, la diferencia sexual es en primera y última instancia una diferencia de las mujeres respecto de los varones, de lo femenino respecto de lo masculino; y aun la noción más abstracta de diferencias sexuales que resulta no de la biología o de la socialización sino del significado y de los efectos discursivos (el énfasis aquí está puesto menos en lo sexual que en las diferencias en tanto que différence), termina siendo, en última instancia, una diferencia (de mujer) respecto del varón, o mejor, la instancia misma de la diferencia en el varón. (1996:7)

En el marco de una crítica a ciertos feminismos ligados a las teorías del patriarcado³, De Laurentis sostiene que la mutua contención entre género y diferencias sexuales necesita ser desatada y deconstruida. Para ello propone dejar de articular las diferencias de las mujeres respecto de la Mujer (con mayúscula, en tanto esencia inherente a todas las mujeres), para pensar las mujeres (con minúscula) como seres históricos, sujetos de relaciones reales, donde se entrecruzan relaciones sociales, relaciones de trabajo, de clase, de raza y de sexo/género (1996:14). De modo similar podemos pensar la constitución de masculinidades como un campo en movimiento que ha transitado fuertes conflictos y contradicciones generados por los cambios culturales vividos por la sociedad contemporánea desde los años 60 (Montesinos, 2002).

Puntualmente, con estas dos ideas, el género performativo y el género fuera de la diferencia sexual, vamos a reflexionar sobre los modos de construcción de identificaciones en un curso de secundaria, no para trabajar las “diferencias de género” entre estudiantes secundarios sino para abordar la

3 Las teorías del patriarcado están basadas en el análisis de la opresión de las mujeres por parte de los varones. La principal crítica a las mismas es que se sustentan en una noción esencialista (en su sentido biológico y/o sociológico) de género, y en una idea homogénea de opresión de las mujeres, dada previamente a las prácticas sociales, por lo tanto es ahistórica. Cfr. Scott (1999), De Laurentis (1996), Moore (1996).

trama de relaciones sociales donde se entremezclan distintos posicionamientos y condiciones⁴.

“Las Divinas” y “Las Populares”

En la trama de relaciones de 5º año, un eje central de históricas tensiones es la conflictiva relación entre las chicas, punto en el que coinciden tanto las alumnas como los alumnos. Como ya mencioné, en una misma fila de bancos, con ventanas hacia el parque, aparece una clara barrera espacial que separa dos grupos: las chicas de adelante (o el grupo de Paula / “Las Divinas”) y las chicas de atrás (o las negras del fondo / las feas del fondo / “Las Populares”).

Integrantes de cada uno de los grupos lo cuentan de este modo:

Fragmento I, entrevista con dos chicas de adelante y Tomás:

Paula: y nos juntamos porque somos del grupo de Las Divinas, como te dijimos.

G.M.: ¿cómo?

Lara: nos hacemos decir, nos llamamos Las Divinas.

Paula: en realidad nos pusimos ese nombre en 3º año jodiendo y ahora todo el curso nos dice “Las Divinas”.

Tomás: ahora es una especie de secta que va buscando adeptos [risas].

Paula: baah... las otras chicas no sé cómo nos dirán: las pelotudas.

Lara: las huecas.

Paula: las huecas de adelante.

Lara: las forras.

G.M.: ¿qué otras chicas?

Lara y Paula: las que se sientan atrás nuestro.

Tomás: nuestro curso está muy dividido.

Paula: los hombres no, los hombres se hablan con todos pero a las que más prefieren es a nosotras, ¿o no? [mirando a Tomás].

Tomás: mmm [mira a las chicas y tarda en contestar] La verdad a ellas, a mí las otras no me caen muy bien...

G.M.: ¿y cómo es eso de que los varones se llevan bien con todos?

4 Cfr. García Salord (2004) y Maldonado (2005).

Lara: los varones se llevan bien con todos en el curso.

Tomás: los varones no tienen problemas, las que están divididas son las chicas.

Lara: hay dos por allá, dos por allá, el grupo del fondo y nosotras que somos siete, siempre adelante al lado de la ventana.

Tomás: son las siete Divinas y atrás hay otras chicas que también son más o menos siete.

G.M.: ¿y las chicas del fondo tienen algún nombre también?

Lara: una vez les dijeron “Las Populares” y a nosotras “Las Divinas”, como en Patito Feo [serie televisiva].

Paula: ahora no, pero hasta hace un tiempo les decíamos “las negras del fondo” [risas].

G.M.: ¿ustedes les habían puesto ese nombre?

Paula: sí, lo que pasa es que por ahí tienen actitudes medias negras y hacen cosas que nosotras no hacemos, entonces quedaron “las negras del fondo”.

G.M.: ¿y por qué?, ¿en qué son distintas?

Paula: y, porque son negras. O sea, ellas nos tratan a nosotras como las chetas, huecas, las que no sabemos nada y a nosotras eso nos molesta.

Lara: y también se burlan.

Paula: se burlan de nosotras, se ríen todo el tiempo, nosotras decimos “a” y ellas ya nos están haciendo burla. . .

Tomás: el problema de esa división lo traen ellas desde 3° año, en mi 3° no había esa división. O sea que ustedes son las conflictivas. (Escuela Sarmiento, 21-08-09)

Fragmento II, entrevista con dos chicas de atrás:

Belén: ¿viste las chicas que se sientan adelante? Nosotras con las chicas que se sientan adelante nunca nos llevamos bien, venimos desde 1° año con ellas, y nunca nos llevamos bien.

G.M.: se nota que están los bancos un poco separados. . .

Pilar: sí. . . [risas].

Belén: nosotras, nuestro grupo con todo el curso se lleva bien, pero con ellas choca.

Pilar: chocamos siempre.

G.M.: ¿cuál es tu grupo?

Belén: con las chicas de atrás, somos siete más o menos y con los chicos, con todos los varones nos llevamos bien. Y hay otras dos chicas del otro lado que ahora están con nosotras. Pero con las chicas de adelante no sé... es como que siempre hacen diferencias, es como que nosotros somos las negritas... (Escuela Sarmiento, 24-08-09)

Estos fragmentos muestran claramente dos grupos de siete alumnas cada uno, con una denominación particular, que surge en principio del primer grupo: unas “*se hacen decir*” “Las Divinas”, otras son llamadas “Las Populares”, replicando la nominación de la serie televisiva Patito Feo⁵.

Se une a este poder de nombrar y a estas denominaciones ciertos sentidos y posicionamientos que es posible reconstruir a partir de aquello que las y los estudiantes enuncian, en ésta y en otras entrevistas, y a través de algunos indicios brindados por la observación.

“Las Divinas” definen a sus compañeras como “Las Populares”. “*Las negras del fondo*” son tautológicamente negras porque sí, porque tienen actitudes medias negras y hacen cosas de negras. Aquí el calificativo “negra” estigmatiza a las compañeras y condensa connotaciones raciales, sociales y culturales: tonalidad de la piel, sectores sociales de procedencia y gustos. Tal como nos advierte Goffman (2003), no es el rasgo o atributo en sí lo que genera la diferencia, sino el lenguaje de relaciones entre ambos grupos lo que ayuda a explicar los sentidos que adquieren estos calificativos. He podido observar que entre “Las Divinas” también hay morenas/morochas y algunas de ellas comparten el barrio con “Las Populares”. Sin embargo, es ineludible la operación de poder que se produce en la designación de las denominaciones de cada uno de los grupos. Las chicas de adelante se llaman a sí mismas “Las Divinas” y otorgan a las del fondo el rótulo de “Las Populares”, entremezclando nuevos sentidos a los ya persistentes en la denominación “*las negras del fondo*”. “Las Divinas” de este modo reactualizan su posicionamiento y asumen una estrategia de diferenciación y consolidación de una posición que se distingue positivamente de sus compañeras, “*hacen cosas que nosotras no hacemos*”, por ende nosotras no somos negras.

A su vez, en esa dinámica relacional “Las Populares” también califican a las chicas de adelante como “*chetas, huecas, forras, pelotudas, que no saben nada*” y resaltan el “*choque*” entre grupos. “Las Divinas” admiten que se burlan y ríen de ellas, y eso les molesta, es decir, no se mantienen ajenas a los embistes que

5 Patito Feo fue una serie televisiva que se emitió durante 2007 y 2008 en Argentina, destinada al público infantil y juvenil. Más adelante en este mismo capítulo se agregan algunas especificaciones al respecto.

las chicas de atrás realizan. En este sentido, podemos pensar que las tensiones entre ambos grupos tienen su historia, como bien lo resaltan ambos registros, y, por otra parte, que transitar el último tramo de la educación secundaria reconfigura las disputas.

Si bien se intercambian calificativos entre ambos grupos, no es lo mismo ser “cheta”, incluso “pelotuda” que “negra”. Estos juegos de poder se asientan y se producen a partir de otras variables, tales como la posición de clase de las familias de cada uno de los grupos, los parámetros y valores inculcados, el rendimiento escolar, las expectativas a futuro, entre otros. Por ejemplo, si bien el desempeño escolar es bastante parejo entre los dos grupos, las mejores alumnas del curso pertenecen al grupo de “Las Divinas”. Y en relación con sus planes para cuando egresen del secundario aparecen diferencias marcadas. Todas “Las Divinas” se manifiestan seguras de seguir estudiando, incluso la universidad pública se ve como una clara alternativa para dos de ellas. No ocurre lo mismo entre “Las Populares”, algunas expresan que quieren seguir estudiando en instituciones terciarias no universitarias, una alumna quiere entrar a la Escuela de Oficiales de Policía de la Provincia de Córdoba, y otras dicen no saber qué hacer. Además, en todos los casos expresan que la prioridad es conseguir un trabajo. Ello en parte se define en un marco de relaciones que excede el curso, y que se configura en la trama de la jerarquía social vigente en la cultura local.

Según Bourdieu (1991) la prelación del futuro que define determinadas cosas posibles expresa “un conjunto de probabilidades apropiadas mediante las cuales las relaciones de fuerza del presente se proyectan sobre el porvenir, dirigiendo así las disposiciones presentes y, en particular, las disposiciones respecto al porvenir” (1991:110). En este sentido, cada una de “Las Divinas” y “Las Populares” va anticipando planes a futuro donde se ponen en juego cómo se define aquello que “es para nosotros” y lo que “no es para nosotros”. Esa relación entre ellas y su futuro se define a partir de un habitus y un conjunto de probabilidades que le son objetivamente factibles. Así, las expectativas por la continuidad de los estudios, con la correspondiente extensión de la manutención por parte de los padres, otorgan a “Las Divinas” ciertos márgenes para prolongar su “ser estudiante” y abonar expectativas de mejores condiciones a futuro. Estas jóvenes hablan de la importancia de ser mujeres independientes, que puedan valerse por sí mismas. Una de ellas comenta: “*primero quiero organizar mi vida, ser alguien, estudiar en la facu, tener un trabajo estable, y después vendrán los hijos, un hijo deseado*” (Gabi, 23-11-09). La postergación de la constitución de una familia, la planificación de la llegada de los hijos luego de establecerse laboralmente y haber finalizado

una carrera forma parte de los planes que, más allá de que se cumplan o no, alimenta cierto posicionamiento de género ligado a los cambios ocurridos en los últimos tiempos en torno al lugar social y familiar de la mujer. En este sentido, Wainerman (2005) analiza ciertas tendencias desarrolladas en las últimas décadas, sobre todo en los sectores medios, entre las que podemos identificar a mujeres y varones compartiendo el rol de proveedores económicos del hogar, el aumento de la educación formal de las mujeres y su mayor participación en el mercado de trabajo y la postergación de la edad para formar una unión o contraer matrimonio.

Si bien la igualdad de género es una tendencia general que repercute en diversos sectores de clase, entre “Las Populares” se expresa principalmente en los deseos de conseguir un trabajo: “*para el año que viene yo quiero trabajar, estudiar no todavía*” (Macarena, 18-11-10), “*yo me voy a tomar un año sabático y voy a buscarme un trabajo pero no sé qué todavía, tal vez en un call center*” (Flor, 18-11-10), “*yo voy a estudiar diseño de indumentaria pero el otro año; el año que viene quiero trabajar o hacer algún curso*” (Pilar, 18-11-10). Este interés inmediato en conseguir un trabajo manifiesta en algunas de “Las Populares” un desfase entre los deseos de sus padres de que sigan estudiando y la necesidad que ellas sienten de buscar su propio sustento, para disponer de algún dinero principalmente para entretenimiento y ropa. Buscar trabajo aparece como una prioridad, ya que más allá de las expectativas de los padres, la continuidad de los estudios no es algo que ellos puedan sostener.

La disparidad de las apuestas para los próximos años se enlaza a ciertas diferencias socioeconómicas y culturales, que he podido rastrear a partir de las características de sus familias. En general, los padres de “Las Divinas” son profesionales independientes, maestras o empleados de sector público o privado. Y en el caso de “Las Populares”, encontramos empleados (en empresas de limpieza o empleadas domésticas), albañiles o amas de casa. Ello diferencia simbólica y prácticamente a ambos grupos en tanto los recursos⁶ de que disponen son desiguales y sustentan modos de vivir la adolescencia/juventud con distintos márgenes de maniobra. Las circunstancias y posibilidades con que las jóvenes estudiantes gastan un tiempo vital “de espera” habilita redes de relaciones, circuitos de consumo y entretenimiento desiguales (Bourdieu, 1990; Margulis y Urresti, 1996) que construyen un futuro próximo también diferente para cada integrante de ambos grupos.

6 Recursos, en tanto capitales (económico, social, cultural y simbólico) con que cuentan para construir, mantener y/o transformar una posición social. Cfr. Bourdieu y Wacquant (1995:63-78).

Amistades, género y sexualidad en las relaciones entre las chicas

En la dinámica cotidiana de la escuela, he podido observar que casi no hay diálogos entre los distintos grupos de chicas, por lo general cierran filas al momento de resolver actividades escolares, y se mueven en el espacio de la escuela de distintos modos, fabricando diferentes estilos de proxémica corporal y de presentación personal (Goffman, 2006; Le Breton, 1999). Ponen especial atención en el cuidado de su cuerpo, en su vestimenta, peinado y maquillaje, están atentas a las miradas y comentarios de sus compañeros y compañeras, despliegan de un modo calculado (no necesariamente racional) su acercamiento al otro y expresan juicios sobre otras alumnas, pertenezcan o no a su grupo.

Además de “Las Divinas” y “Las Populares” hay dos parejas de amigas, con cierta proximidad a las chicas del fondo, ellas son Agus y Ceci, y Eva y Flor. También está Flavia, una alumna ciega, quien queda bastante sola, y de a ratos se acerca a uno u otro grupo. Eva y Flor relatan así parte de esa dinámica de relación entre las chicas y con los chicos.

Flor: nosotras nos llevamos mejor con los amigos varones que con las mujeres, como que hay mucha competencia entre las mujeres.

G.M.: ¿de qué tipo?

Eva: de quién se hizo más a alguien, de quién estuvo más íntimamente con alguien, esas cosas... a mí no me gusta...

G.M.: ¿qué es “hacerse a alguien”? ¿Es besarse o tener relaciones [sexuales] también?

Eva: es besarse. O quién tiene mejor marca en el pantalón o quién tiene más cuerpo, o quién tiene más cola, o quién tiene más lolas, y esas cosas... y a nosotras no nos va eso.

G.M.: ¿vos decís que las chicas compiten por esas cosas?

Eva: nosotras tenemos casi el mismo cuerpo, nosotras vemos nuestras diferencias, pero nosotras somos amigas y nos vivimos prestando ropa, y nos decimos “¡Ay! te queda lindo esto, esto otro...”. Y con las otras chicas no.

G.M.: ¿cuáles otras? ¿Todas las otras?

Flor: en el curso, las otras chicas [Las Divinas] como que “¡Ay! a mí me queda mejor esto; a vos no, te queda feo eso”. Entonces, como que vos decís: son mis gustos ¡respetame! Y yo no te digo nada de los tuyos. Por eso nos llevamos mejor con los varones porque más allá de que por ahí te pueden decir qué bien que te queda eso o... jodiéndote así... es como que nos respetan más en el sentido de que no sacan

las diferencias. O sea no nos van a decir: “¡¡Aaaah!! Ustedes son unas forras, o ustedes son unas negras”; no. Por ahí nos llevamos más con los varones que con las mujeres por eso, porque las mujeres compiten en todo, y si yo voy al gimnasio y vos no, ¡ay no! (Escuela Sarmiento, 26-11-09)

Como lo muestra este fragmento, entre las chicas “*se sacan las diferencias*” en diversos aspectos ligados a determinados modelos o estereotipos de belleza femenina. Se pone en juego allí cuanto cada una de ellas pueda disponer para acercarse a ciertos estereotipos, a través del acceso al gimnasio, la adquisición de ropa de marca, la renovación del vestuario de moda, etc. En las tramas relacionales entre las chicas *hacer género* comprende prácticas que se ven expuestas a cierta “evaluación de género” (West y Zimmerman, 1999:127), ya que si bien son los sujetos los que hacen género, es un hacer de carácter interactivo e institucional que permanece abierto a rendir cuentas.

Las diferencias entre compañeras se construyen simultáneamente en los juegos de poder entre ellas y con los varones. Es decir, parte de la construcción de las diferencias entre ellas implican definiciones respecto a su relación con los varones. Sus posicionamientos respecto a los varones han aparecido en los distintos fragmentos de campo que integran este capítulo, tanto en el relato de Eva y Flor como en los anteriores con algunas de “Las Divinas” y “Las Populares”. En general, todas las alumnas manifiestan tener buena relación con los compañeros, dicen ser sus amigas y compartir distinto tipo de actividades con ellos, tanto en la escuela como fuera de ella.

Los varones de 5° D tal vez no sean competencia pero sí son un recurso valioso a partir del cual se puede sacar alguna ventaja en esa puja entre compañeras. En este sentido pueden destacarse dos aspectos: los varones como amigos y los varones como objeto de deseo sexual.

En primer lugar, las alumnas recalcan la amistad con los varones. En un trabajo anterior (Molina, 2008a) me detenía a analizar la relevancia que adquiere en la escuela la amistad como un valor social, que construye experiencias de reconocimiento y aceptación. La amistad aparece como una relación social que se vincula con sentimientos de afinidad, confianza y camaradería; las amistades unen y separan, agrupan y distancian, dinamizan rivalidades y disputas; implican proximidad y un tiempo compartido. La amistad aparece como una relación social que vincula a los que tienen ciertos gustos, rasgos, cualidades o pretensiones similares, es una relación caracterizada, según alumnos y alumnas, por la confianza, el “aguante”⁷ y la diversión.

7 “Aguante” es una categoría nativa que significa apoyar, contener, escuchar, acompañar, a menudo se relaciona con estar con el otro en las buenas y en las malas.

Transitar días y años juntos es, según los propios estudiantes, una condición en la elaboración de este tipo de lazos afectivos.

Para las alumnas de 5° D la amistad de los varones, además de conservar un valor de resguardo e inclusión en las relaciones escolares, constituye un recurso para sacar alguna ventaja en la competencia entre chicas. Las alumnas de este curso se disputan la amistad de los chicos, y me comentan, desde distintos grupos, que ellas son las preferidas de los chicos o que ellas son “más” amigas que las otras.

Por su parte, el grupo de varones se sabe requerido y disputado, lo que sin duda le otorga ciertos privilegios y márgenes para moverse libremente en sus vínculos con las chicas. Los varones entre sí tienen muy buena relación y constituyen un grupo dinámico y polivalente, pueden compartir fiestas de cumpleaños, salidas a boliches o bailes, se visitan entre ellos y están en permanente contacto. Consta en los registros que pueden encontrarse con “Las Divinas” si asisten a algún bar o boliche de cierta zona de la ciudad, o con las chicas del fondo si salen a otra zona. Para el cumpleaños de Flor, quien no pertenece a ninguno de los grupos mencionados, varios de ellos fueron invitados y asistieron a compartir una fiesta en su casa, a la que ninguna de las otras chicas estuvo formalmente convidada.

En segundo lugar, aparece un aspecto en las relaciones con los chicos donde la construcción genérica se enlaza con la sexualidad. Aquello que en términos de Eva es poder dar cuenta “*de quién se hizo más a alguien, de quién estuvo más íntimamente con alguien*”. Género y sexualidad, las relaciones entre ellas y las relaciones con ellos confluyen en un mismo nudo de disputas. En este punto, cabe aclarar que “la relación con los chicos” no se limita a los compañeros de curso, ni al espacio del aula o la escuela. Al indagar cómo se constituyen mutuamente género y sexualidad, aparecen también otros jóvenes y otros espacios sociales por donde estas adolescentes circulan. A su vez, algunas relaciones de amistad entre compañeros de curso se transformaron en historias amorosas.

Si bien aparece una diversidad de aspectos que ligan género con sexualidad, tomaré aquí sólo uno de ellos. Una primera aproximación a algunas afirmaciones de las estudiantes acerca de qué es la sexualidad para ellas y cómo la viven en esta etapa. Para ello, quisiera detenerme en una actividad de taller que coordinamos con la profesora de Biología (Marcela)⁸. En aque-

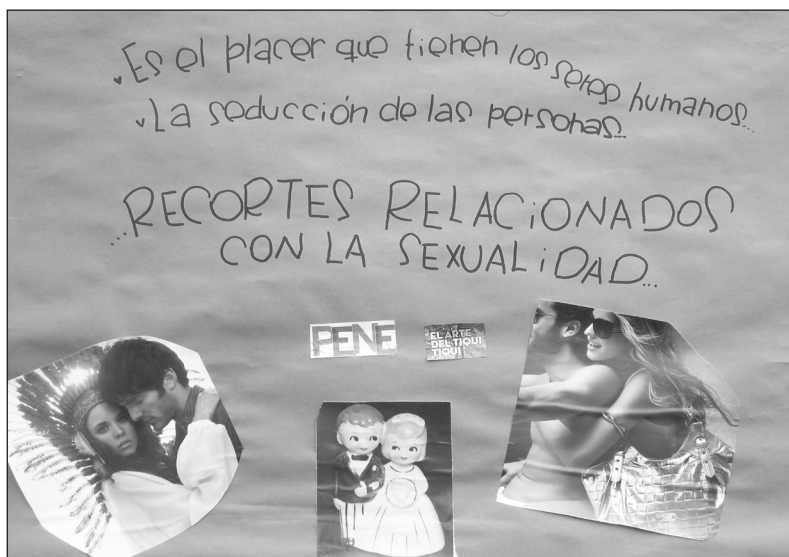
8 Con la Profesora de Biología programamos y coordinamos cinco talleres sobre sexualidad. Los mismos se desarrollaron entre el 15/09/09 y el 10/11/09 en sus horas de clases; utilizamos una variedad de actividades de producción y discusión para trabajar distintos contenidos: masturbación, relaciones sexuales, uso de preservativo, anticoncepción,

Esta oportunidad les pedimos al alumnado de 5° D que realizaran un collage en un afiche donde expresaran qué era la sexualidad para ellos. A partir de esta producción y de entrevistas posteriores, quisiera sumar a la discusión algunas notas acerca de qué sentidos y prácticas sexuales se juegan en las identificaciones genéricas de las chicas.

El curso espontáneamente se dividió en cuatro grupos, dos de varones y dos de mujeres: “Las Divinas” (siete alumnas) por un lado y “Las Populares” más resto de las chicas por otro (doce alumnas).

Estos fueron los afiches producidos por las estudiantes:

Afiche de Las Divinas



embarazo, aborto, homosexualidad, prejuicios sexuales. Estos temas fueron definidos a partir de preguntas que los propios alumnos plantearon. Del material producido se recuperan estas imágenes.

Afiche de Las Populares



Como se puede observar, en el caso de “Las Divinas” aparecen imágenes de parejas heterosexuales, incluso una casándose, y algunas referencias al placer y la seducción. Ellas escribieron que la sexualidad es “*el placer que tienen los seres humanos*” y “*la seducción de las personas*”.

En el caso de “Las Populares”, aparece una abundancia de textos tomados en “doble sentido”, referidos a las relaciones sexuales y a numerosas imágenes sensoriales ligadas al placer y al erotismo. Pueden destacarse frases como:

“buena leche”, “la carne tiene que estar jugosa”, “mucho más cerca”, “ellos también se cuidan”, “sentirte suave, esa es su debilidad”, “a veces está bueno sentir que todos te quieren comer”, “disfruta con todo tu cuerpo”, “información caliente”, “si te gusta, disfruta...”, “ojo, hay que saber combinar”, “fumar hace mal, pero me gusta”, “¡voy a tener un hijo!”, “entre el mito y la realidad”, “placer”, “dulzura a toda hora”.

Cada una de las producciones conserva particularidades y plasma mensajes ligados a determinadas prácticas y sentidos genéricos y sexuales. Estos afiches producen mensajes que no es posible comprender cabalmente si no son enlazados a un conjunto de significados y apuestas ligadas al género, al propio cuerpo, al erotismo y a las prácticas sexuales. En este sentido, cabe reconocer las limitaciones de este tipo de técnicas cuando se producen sin ahondar en el conocimiento de quién dice qué cosa. La exposición de imágenes y frases sueltas brinda alguna información pero también puede solapar sentidos y prácticas acerca de aquello que intentamos conocer.

“Las Divinas” y “Las Populares” viven de modos muy distintos su sexualidad. Si bien hay variaciones importantes al interior de cada grupo, pueden distinguirse ciertos aspectos o tendencias que las diferencian. “Las Divinas” son más “recatadas” o “aniñadas” (según lo expresan sus compañeras), tres aún no han tenido relaciones sexuales, y el resto las ha tenido en el marco de un noviazgo, que incluso llega a durar varios años. Jones (2010) afirma que el noviazgo es el marco considerado legítimo para las relaciones sexuales entre adolescentes, ya que implica un compromiso afectivo con la pareja, una expectativa de continuidad del vínculo y la selectividad del compañero sexual.

Entre “Las Populares” dos están de novias, una hace más de dos años, y el resto no tiene pareja estable. La mayoría de ellas mantiene relaciones sexuales y participa de prácticas eróticas variadas, con sus novios o parejas ocasionales. No aparecen imágenes de parejas, ni alusiones al matrimonio, como en el caso anterior, aunque sí a los hijos.

“Las Divinas” se alinean con determinado tipo de parámetros hegemónicos, ligados a la heterosexualidad y la monogamia. Entre “Las Populares”, si bien también evocan la heterosexualidad, el recambio de parejas sexuales y la simultaneidad aparecen claramente, por lo que algunas de ellas son calificadas de “gatos” o “locas”, por sus compañeras y compañeros. Además, esas prácticas son vividas por ellas de modo desprejuiciado, es decir, si bien una vida sexual activa podría ubicarlas en el espacio de la sanción moral o la falta (ya que ello no correspondería a una mujer decente), se corren de ese lugar y resaltan ciertos saberes y experiencia que estas prácticas les otorgan, ubicándolas en un lugar de “mujeres” donde se sienten superiores a las otras chicas. Algunas

de “Las Populares” utilizan estos recursos para aventajar a sus compañeras en las disputas ya que muestran posibilidades de exploración de ciertos juegos eróticos en los que las otras no entran. Allí, se originan en parte las burlas y risas de “Las Populares” hacia “Las Divinas”, quienes según su propia expresión “*no saben nada*” o “*son muy niñas*”. Cabe aclarar que los grupos no son bloques homogéneos, pero manifiestan estas tendencias dispares que son útiles al análisis de sus posiciones genéricas.

Relaciones entre pares y disputas de masculinidad: “los comunes” y “los pensionados”

Tal como aparece en los relatos, los alumnos de 5° D “*no tienen problemas entre ellos*”, es decir, no presentan serios conflictos, mantienen buenas relaciones con los distintos grupos de alumnas y ocupan una posición privilegiada en las tramas relacionales del curso ya que son requeridos y disputados por sus compañeras. Sin embargo, las entrevistas muestran un período anterior a éste, un tiempo de fuertes peleas con otro grupo de muchachos que ya no está en la escuela, que disputó fuertemente su vínculo con las chicas y una posición masculina dominante.

Cuando converso con las chicas del grupo de “Las Divinas” uno de los primeros temas que surge se refiere a “los pensionados”, un grupo de jóvenes que asistía al colegio y vivía en una pensión. “Los pensionados” son jugadores de fútbol que llegan a Córdoba desde otras provincias argentinas, como Chaco, Formosa, Santiago del Estero, San Luis, para probarse en algún club del medio local. Lo que se denomina “un representante” en la jerga futbolística, mira y selecciona jugadores de las divisiones inferiores de clubes de provincias con escasa trayectoria en el mundo futbolístico de nuestro país y los traen a una ciudad como Córdoba para probar suerte en algún “club más grande” que el de su lugar de origen.

Durante los años 2005, 2006 y 2007, más de 40 jóvenes deportistas que viven en la pensión de una avenida próxima a la escuela Sarmiento, asisten a clases en el turno mañana, entrenan por la tarde y juegan partidos de fútbol en la liga cordobesa los fines de semana. Lejos de sus familias, están a cargo de su representante y venir a Córdoba abre para ellos chances de crecimiento profesional, abona expectativas de éxito deportivo que les demandan un gran esfuerzo individual para ganar sus puestos⁹.

9 “Ganar el puesto” implica competir con otros jóvenes del mismo club que juegan en una misma posición (es decir, cumplen determinada función en la cancha) para conseguir efectivamente ese puesto y poder jugar como titular en los partidos de fin de semana.

Resumiendo: te miran, te eligen, tus padres te autorizan, firman los papeles, acuerdan algunas pautas económicas, te dan casa, comida, educación y te abren la puerta en un club importante del medio cordobés para que pruebes suerte y tal vez te repositores en tu carrera profesional. ¡El semillero está que arde!

En la escuela, los jóvenes futbolistas se incorporan en los cursos que les corresponden y su presencia genera real alboroto entre las chicas y los chicos. Unas se deslumbran con su belleza y presencia viril, otros se enojan y sienten amenazado su lugar masculino. ¡La escuela también arde!

Y tal es el alboroto que para el ciclo lectivo 2008 la directora que estaba en ese momento (Prof. Gómez) decide no aceptar más a estos jóvenes en la escuela por los conflictos que genera su presencia. Se ocasionan peleas dentro y fuera de la escuela, tanto entre alumnos como entre alumnas. Incluso, algunos estudiantes “arreglan” a golpes de puño algunas de sus diferencias. Tal como lo expresa Tomás, “*nos hicimos cagar los pensionados contra los chicos de la escuela*”. Los conflictos exceden a los estudiantes del 5° año, pero algunos de sus integrantes son protagonistas de fuertes disputas, sobre todo aquellos que siendo históricos alumnos de la escuela también juegan al fútbol.

Algunos registros de campo ayudan a comprender cómo las y los estudiantes del curso que estamos analizando relatan su relación con los pensionados.

Fragmento I, con tres integrantes de “Las Divinas”:

Gise: en 1° año era re diferente el curso, nada que ver porque había un montón de chicos y Gómez [la Directora] sacó un montón.

G.M.: ¿cómo era el curso en 1° año, a la mañana?

Gise: un desastre.

Sofía: sí, un desastre...

G.M.: ¿cómo era? ¿qué cosas pasaban?

Sofía: una que iban con nosotros chicos que tenían como 18 años, en 2° año había una chica embarazada, y después... Antes había chicos que eran futbolistas y venían al cole, y que vivían en una pensión, vinieron y después los sacaron del cole.

Gise: y la mayoría eran repitentes o... gente más grande, siempre más grande que nosotros.

Ser titular conlleva mayor prestigio y reconocimiento, como así también más chances de mostrarse ante otros posibles interesados (representantes de otros clubes) en contar con el jugador en su club.

G.M.: ¿y estos chicos futbolistas eran compañeros de ustedes?

Gise y Sofía: ¡sí, sí!

Sofía: había por todos los cursos.

Gise: y la directora los sacó a todos.

Sofía: sí, fue el peor día [hace gestos como si llorara].

Caro: ¿por qué los sacó?

Gise: porque eran un desastre, siempre llegaban tarde, sus notas eran horribles, se quedaban o dejaban a mitad de año y se iban a otra provincia.

Sofía: tenían amonestaciones.

Caro: y sí, además tenían que ir a entrenar.

Sofía: claro, porque ellos no eran de acá, eran de otras provincias y como que estaban lejos de sus familias, nunca estudiaban, se portaban mal, y nunca tenían los papeles bien.

G.M.: ¿por ejemplo, quién era compañero de ustedes?, ¿cuántos años tenía?, ¿de dónde eran?

Sofía: uno era de San Luis.

Gise: ése me gustaba a mí... [risas].

G.M.: ¿cómo se llamaba?, ¿dónde jugaba?

[Con exaltación hablan todas al mismo tiempo, y no se entiende lo que dicen]

Sofía: acá jugaba en Talleres y ahora se fue a Buenos Aires a jugar a River.

G.M.: ¿siguen en contacto?

Gise: por ahí chateamos.

G.M.: pero él no está en Córdoba...

Sofía: no.

G.M.: alborotaban un poco los muchachos... ¿no?

Todas: sí, sí, sí [las chicas ríen inquietas y bulliciosas].

Sofía: eran los guauuu del cole, todo el mundo quería estar con ellos.

Gise: eran muchos.

Sofía: y siempre se armaban peleas con ellos porque las chicas se fijaban en ellos y los otros... se quedaban solos.

Caro: eran los pensionados y los comunes.

Sofía: eran los pensionados y los comunes, llegó un momento en que eran los pensionados o los otros. Todo el mundo quería salir con los pensionados y todo el mundo quería ser la novia de un pensionado. Y nosotras lo logramos. Nosotras éramos muy amigas de ellos, nos sentábamos con ellos y todos nos odiaban.

Gise: ¡amigas y novias, todo!

Sofía: ¡amigas y novias y todo!

G.M.: ¿quién estaba de novia con un pensionado?

Gise: yo estuve de novia con un pensionado.

Sofía: yo también estuve de novia con un pensionado.

Sofía: y vivían todos juntos en una pensión que quedaba acá en la Av. Casas.

G.M.: ¿y ustedes iban allí también?

Gise: no, no.

Sofía: no, no van las chicas ahí, eran muchos chicos.

Caro: como 40 chicos.

Sofía: aparte era una situación muy fea lo de la pensión, había mucho desorden... y llegaron a tener sarna por la mugre.

Gise: había un chico que la tenía.

Caro: dijo Lili, la profe de matemática, que un chico que venía del norte la trajo.

Sofía: y todos decían que tenían todoss sarna, pero habrán tenido dos.

Caro: la mayoría venía del norte, de lo que es el noreste.

Sofía: y con eso se armó quilombo [lío, desorden] porque como todos los chicos del cole se enteraron y empezaron a señalar... ah ¡tiene sarna! ¡tiene sarna!

Gise: y fue horrible, porque faltó una semana y nosotras estábamos re aburridas, no teníamos qué hacer [risas], no teníamos a quién mirar [risas].

Gise: faltaron una semana por eso y después volvieron.

G.M.: ¿antes que terminara el año los sacaron?

Sofía: y el año pasado, cuando nosotras pasamos a 4° ahí los sacaron, ya ellos no vinieron más. Rompieron corazones... [risas] No, todo bien sin ellos igual. O sea, antes decíamos que nos íbamos a morir pero ahora no, ya estamos acostumbradas.

G.M.: ya están superadas...

Gise: y, encontramos alguno que otro. (Escuela Sarmiento, 30-11-09)

Fragmento II, dos integrantes de “Las Divinas” y Tomás:

Paula: sinceramente nosotros este año estamos re ñoños [responsables, tranquilos], no nos escapamos nunca, o sea en 2° año vivíamos afuera, igual que en 3°, no hacíamos nada; y en 4° por ahí.

Tomás: van madurando.

Paula: lo que pasa es que se fueron los chicos lindos. No te pongas celoso [dirigiéndose a Tomás].

Tomás: ¿quiénes eran los lindos?

Lara y Paula: ¡los pensionados! [con voz fuerte y a coro].

Tomás: ¡¡¿¿los pensionados lindos??!!! [con tono de asombro].

G.M.: ¿los pensionados?

Lara: así les decíamos porque era un grupo de chicos que jugaban al fútbol y vivían en una pensión, eran de Chaco, de San Luis, de todos esos lugares. Venían a jugar al fútbol.

Tomás: tenían sarna, y no estoy mintiendo, no estoy haciendo un chiste.

Lara: eso es de envidia, porque eran lindos.

Tomás: ¿pero tenían sarna o no?

Lara: bueno... uno.

Tomás: tenían como tres y yo los vi. El Juancho tenía y el otro, el de ojitos claros...

Paula: Santiago.

Tomás: ¡ése!

Lara: fue tu compañero, ¿cómo no te vas a acordar el nombre?

Tomás: sí, pero no se juntaba con nosotros. El Santiago también tenía y no sé si el Chaco, no lo alcancé a ver... ¡Tomá! [con gesto y tono de revancha].

G.M.: ¿eran compañeros del curso?

Lara: sí.

Paula: bueno, no sé... Pero eran lindos de cara.

Tomás: y una vez nos hicimos cagar [nos peleamos] los pensionados contra los chicos de la escuela.

Paula: sí, estos se hicieron los cholos [malos, agrandados].

Tomás: ¡mentira! fueron ellos.

Lara: ¿por qué? ¿qué pasó?

Tomás: vos decime... Si vos sos de otra provincia... ¿Vos sos de otra provincia?

G.M.: no, soy de Córdoba.

Tomás: si vos sos de otra provincia, nos juntamos, no podés caer a otra provincia y hacerte el dueño de todo. Caé tranquilo, hacete amigo, "hola, cómo andás". Vienen de otras provincias y como eran un grupo, eran como 50 creo, se venían a hacer como si fueran los dueños de acá y encima nos bardeaban [hostigaban, molestaban].

G.M.: ¿dónde vivían?

Paula: en una pensión, era un lugar horrible.

Tomás: ahí se contagiaron sarna.

G.M.: ¿y en qué club jugaban?

Paula y Tomás: en Atalaya.

Tomás: es un club feo, feo.

Paula: ya después los vendían a otros clubes como Talleres.

Lara: ¡¡pero ahora uno, que habíamos nombrado, el Juancho, está en River, o sea...!!

Paula: o sea...

G.M.: ¿o sea que eran lindos y jugaban bien al fútbol?

Lara y Paula: ¡¡¡y sí, sí!!!

Paula: no te pongas celoso [dice dirigiéndose a Tomás].

G.M.: ¿y vos Tomás, jugás al fútbol?

Tomás: sí, en Peñarol.

Paula: bue... habló del club [las chicas se ríen].

Tomás: Peñarol está en primera y Atalaya está en la B.

Paula: ni me expliques, ni me expliques... [dice en voz alta tapando la voz de Tomás].

Lara: ¿qué es primera?, ¿qué es la B?

Tomás: ¿vos lo viste al club Atalaya? Tiene una cancha sola que le robaron el alambre de un lado, o sea que no pueden utilizar esa tribuna, y una casita así, ése es todo el club. (Escuela Sarmiento, 21-08-09)

Lo que transmiten estos relatos es más que elocuente. La presencia de “los pensionados” en la escuela genera una reconfiguración de las relaciones entre las y los estudiantes, dada por dos procesos interrelacionados:

- Una disputa entre los varones por conservar el lugar masculino predominante en las relaciones en la escuela.
- Una disputa entre las chicas por lograr la amistad y/o el amor de los pensionados.

Cabe destacar las diferentes maneras como alumnas y alumnos de 5° año definen los grupos en tensión. Por un lado, para Tomás la contienda se establece entre “*los chicos de la escuela*” y “los pensionados”. Este joven acentúa la

localía de los que tradicionalmente asisten a la escuela Sarmiento, que se ve jaqueada por la presencia de los nuevos integrantes (como locales y visitantes en un partido de fútbol). Pero, por otro lado, lo que es expresado por los alumnos como una tensión entre “los chicos de la escuela” y “los pensionados”, es definido por las chicas como una oposición entre “los pensionados” y “*los comunes*”, despreciando a sus propios compañeros quienes pasan a ser “*los otros*” ante la presencia de los nuevos muchachos. La mirada de las chicas se dirige a “los pensionados” y, en esos interjuegos relacionales, algunas de las alumnas logran conseguir también su atención, expresada en vínculos de amistad y/o relaciones amorosas. Sofía claramente lo expresa cuando comenta: “*Todo el mundo quería salir con los pensionados y todo el mundo quería ser la novia de un pensionado. Y nosotras lo logramos. Nosotras éramos muy amigas de ellos, nos sentábamos con ellos y todos nos odiaban. ¡Amigas y novias y todo!*”. De hecho, en ese mismo período 2005-2007 se afianza la posición de “Las Divinas” y se establecen las peleas más fuertes con “Las Populares”, allí surgen estas denominaciones y los cruces entre uno y otro grupo son más virulentos. Las chicas de adelante logran clara ventaja ante las chicas de atrás, consolidando su vínculo con los deportistas migrantes. En los relatos de “Las Populares” durante sus últimos años de secundaria casi no hay menciones a “los pensionados”, en cambio aparecen como un grato recuerdo para “Las Divinas”.

Con la presencia de los nuevos estudiantes y en tanto los chicos de la escuela pierden interés para las chicas, la posición de los alumnos se ve tambalear. Como en el *Ensayo teórico sobre la relación entre establecidos y marginados* (Elias, 1998), pero en sentido inverso, en el curso analizado la balanza de poder se inclina a favor de los recién llegados. En torno a ello cabría preguntarse: ¿Qué recursos de poder habilita a “los pensionados” a construir cierta superioridad? ¿De qué recursos disponen los chicos de la escuela para la lucha con ellos? ¿Qué características estructurales atan recíprocamente a los dos grupos de varones? ¿Cómo *hacen género* estos muchachos? ¿Y qué hacen con ello?

Examinemos con mayor detenimiento la situación. La llegada de un nuevo grupo de estudiantes a mediados de 2005 constituyó para los alumnos que ya estaban en la escuela una situación de invasión, dada principalmente por la actitud con que arribaron. Tomás explica claramente que lo que esperan de los recién llegados a la escuela es que lo hagan de modo tranquilo y buscando establecer un vínculo de amistad con los locales. Ésa no fue la actitud de los pensionados, quienes “*se venían a hacer como si fueran los dueños de acá y encima nos bardeaban*”, es decir, hostigan a sus compañeros y ostentan una

posición ganadora. Por otra parte, el número de jóvenes que llegó y la vida en la pensión no son datos menores. Entre 40 y 50 jóvenes se incorporan en el turno mañana entre 1° y 4° año, lo que modifica las relaciones ya que no son alumnos aislados, sino que conforman grupos definidos en cada curso. Además, la vida en la pensión otorga a estos jóvenes la experiencia de una convivencia cotidiana común entre pares que podría haber favorecido rápidamente vínculos de amistad entre ellos. Cabe sumar un tercer elemento: todos comparten un interés por el fútbol, sus familias y ellos mismos hacen una fuerte apuesta a probar suerte en algún club cordobés para reposicionarse en su trayectoria como futbolistas. Éste es el motivo principal, la *illusio* en términos de Bourdieu, que motoriza sus vidas en ese momento¹⁰.

Estos componentes tal vez ayuden a comprender su posición en la escuela, descomprometida de las cuestiones académicas, dispuesta al coqueteo con las chicas y a la disputa con los alumnos locales. “Los pensionados” en la escuela “*eran un desastre*”, es decir, llegan tarde, tienen malas notas porque nunca estudian, se portan mal y tienen amonestaciones. Pero para las chicas son muy apetecibles o deseables ya que son deportistas, mayores que el resto de los compañeros, viven solos, lejos de posibles controles parentales y “*son lindos*”. Estas cualidades los distinguen de los chicos de la escuela, que pasan a ser “*comunes*” o “*los otros*”, y con ello las estudiantes colocan a sus tradicionales compañeros en una posición de inferioridad.

Tal como lo expresamos más arriba, dos procesos se enlazan, en lo que podríamos llamar las disputas en la construcción de masculinidades entre los estudiantes adolescentes de esta escuela. Por un lado, en las relaciones con las chicas, que en realidad no son todas las chicas, sino “Las Divinas” del curso. Y por otro, surge una pugna en el campo deportivo, en tanto “los pensionados” y algunos de los tradicionales alumnos de la escuela juegan al fútbol, incluso varios de manera profesional. En 2009, de los diez alumnos que encuentro en 5°, tres de ellos practican fútbol de una manera comprometida y constante hace varios años, y convivieron en la escuela con los pensionados. Estos jóvenes locales provienen de sectores medios, de distintos barrios, sus padres son empleados o trabajadores autónomos (en todos los casos con cierta trayectoria en sus ocupaciones), la mayoría de las madres son amas de casa, una es maestra y algunas realizan trabajos esporádicos fuera del hogar.

10 Esta reconstrucción de la posición de “los pensionados” se realiza a partir de los relatos de sus compañeros, por ello no puedo ahondar en posibles diferencias al interior del grupo de los recién llegados. De todos modos, a los fines de este capítulo, lo principal es poder reconstruir sus diferencias con los chicos de la escuela, ya que es el curso que estamos analizando.

Si bien algunos de estos estudiantes trabajan ocasionalmente (sobre todo en períodos de vacaciones), por lo general sus padres garantizan ciertos recursos o condiciones que les permiten desarrollar actividades deportivas o contar con dinero para salidas los fines de semana.

A partir de interesantes aportes sobre las implicancias de los deportes de combate en la construcción de masculinidades (Elias y Dunning, 1995; Bourdieu, 1993; Barbero, 1993; Archetti, 2003), podemos repensar la manera en que estos jóvenes *hacen género* en la escuela y el papel que juegan el deporte, y particularmente el fútbol, en sus identificaciones como sujetos masculinos. Para Dunning (1995) el deporte es uno de los principales cotos masculinos que, si bien en la modernidad formó parte de una transformación civilizadora (uno de cuyos aspectos fue un giro leve de igualdad entre los sexos), contribuyó también desde entonces al desarrollo de expresiones simbólicas de machismo (1995:331), donde se proclaman la hegemonía y superioridad masculina.

Estos jóvenes se dicen *“futbolistas”*, ponen empeño en los clubes donde juegan, llevan identificaciones de sus equipos preferidos, son hinchas de fútbol, van a la cancha asiduamente a jugar y/o a presenciar partidos, etc. Estos no son rasgos menores si tenemos en cuenta que el fútbol, históricamente, y con matices especiales en nuestro país, ha constituido y constituye una estrategia de despliegue de ciertas virtudes masculinas como la valentía, la fuerza física, la virilidad, la habilidad, la resistencia moral, entre otras (Archetti, 2003:226). Y si pensamos la contienda a nivel de las tramas relacionales en la escuela, como en un partido de fútbol, quedar en un lugar subordinado conlleva una posición de desventaja en la balanza de poder planteada por Elias (1998). En la jerga futbolística, la derrota convierte al perdedor en *“hijo”*, es decir, un sujeto frágil, inestable, débil, inexperto, subordinado (Archetti, 2003:234). Rasgos que además se asocian al mundo femenino, por lo que afectarían la moral masculina caracterizada por el dominio, la fuerza y la virilidad.

Los pensionados invaden, los chicos de la escuela resisten la invasión y defienden su posición apelando a distintas estrategias, entre las que pueden destacarse claramente dos que aparecen en los relatos.

Por una parte, la pensión, si bien marcaría algunas ventajas como cierta independencia y autonomía en la vida cotidiana de *“los pensionados”*, también encierra condiciones desfavorables, de hacinamiento y descuido. En ese marco, el contagio de sarna entre algunos de ellos constituye un bastión a partir del cual *“los comunes”* arremeten contra *“los pensionados”*. En ambos registros aparecen los disturbios que provocó este tema, en tanto *“los comunes”* pudieron marcarles a los pensionados una desventaja, no menor,

ya que la materialidad del ácaro en la piel evidencia una enfermedad, y ello refuerza un proceso de contra-estigmatización (Elias, 1998:90). Es decir, si en un momento los chicos de la escuela fueron ninguneados por “los pensionados” y por sus mismas compañeras, desprestigiados y menospreciados en sus cualidades, la sarna abre la posibilidad de una devolución de la jugada, favorece una tendencia a la retaliación, a la revancha, reduciendo el desnivel en la balanza de poder entre ambos grupos. La referencia a tales signos “objetivos” (Elias, 1998:112) o las marcas en el cuerpo como estigma (Goffman, 2003:14), aunque más no sea de uno de los pensionados, basta para producir una operación que toma la parte por el todo y extiende el agravio al grupo completo.

Por otra parte, los enfrentamientos explícitos y/o las peleas a golpes de puño entre uno y otro grupo de muchachos, dan cuenta de un modo particular de zanjar las diferencias en el que se pone a prueba la fuerza física en la violencia del enfrentamiento. Para Bourdieu (2000) este tipo de prácticas tiene por objetivo afirmar delante de los demás la virilidad, manifestada como violencia, frente a la posibilidad de perder la estima o admiración del grupo, perder la cara ante los colegas y verse relegado a categorías típicamente femeninas, como ser débiles, maricas o niñas (2000:70).

Sofía comenta: “*siempre se armaban peleas con ellos [los pensionados] porque las chicas se fijaban en ellos y los otros... se quedaban solos*” y Tomás lo reafirma: “*nos hicimos cagar [nos peleamos] los pensionados contra los chicos de la escuela*”. Y es claro cómo en la entrevista con Lara, Paula y Tomás, al hablar de “los pensionados” el enfrentamiento entre las chicas y el muchacho se reaviva, el tono de la conversación sube y se reiteran con fuerza argumentos utilizados en años pasados, si bien “los pensionados” hace casi dos años que no están en la institución.

La escuela resuelve este conflicto de un modo particular, más allá de los previos llamados al orden, que parecen no haber sido muy efectivos. La gestión de Gómez, directora durante 2005 y 2006, apostó fuertemente a reordenar la escuela, luego de años de inestabilidad en los cargos directivos y de constantes conflictos institucionales¹¹. En ese marco, quedan abiertas algunas preguntas: ¿Qué implicancias tuvo esa decisión? ¿Qué fundamentos? ¿Qué repercusiones en las y los estudiantes, en los docentes, en el orden escolar? El conflicto se canaliza cuando no se admiten más “los pensionados”

11 En 2005 y 2006 yo me encontraba entrevistando a 3° C, del turno tarde, a quienes seguía desde 2004, por lo que no conocí las particularidades del funcionamiento de la escuela durante el turno mañana al que asistían “los pensionados”, pero sí viví de cerca el estricto estilo de gestión de quien era directora en ese momento, la Prof. Gómez.

en la escuela, es decir, encuentra vías de resolución por la interrupción del mismo, lo que es congruente con una serie de drásticas medidas que la gestión adoptó en esos años.

Estereotipos de género y lógicas institucionales intervinientes

Las disputas entre “Las Divinas” y “Las Populares”, entre “los pensionados” y “los comunes” expresan aspectos dinámicos en las construcciones genéricas entre estudiantes; muestran cómo se posicionan y reposicionan siempre activamente ante el otro, cómo van dirimiendo y ajustando esquemas de apreciación y acción ante cuestiones genéricas, que se analizan en sus enlaces con aspectos familiares, sociales, culturales, etc. Las y los estudiantes muchas veces *hacen género* de modos impredecibles, poniendo en cuestión algunos parámetros o reinventándolos. En las disputas analizadas surge con fuerza la presencia de ciertos estereotipos femeninos y masculinos en función de los cuales alumnos y alumnas se miden y evalúan mutuamente.

En el caso de los varones, la masculinidad se define a partir de la virilidad, la fortaleza, la valentía y un lugar predominante en sus relaciones con las adolescentes. En el caso de las chicas, los sentidos de la feminidad se asocian principalmente a modelos de belleza hegemónica, a la seducción, la sensualidad y a la provocación de los muchachos. Pero este modelo entra en un terreno más escabroso cuando se asocia a construcciones genéricas que sobrepasan el plano de la insinuación e ingresa a juegos eróticos particulares, que históricamente han sido sancionados, aquellos que no respetan la monogamia, la fidelidad, la heterosexualidad. Sin embargo, las alumnas que prueban estos juegos, si bien en algunas ocasiones son calificadas de “locas” o “putas”, parecen no hacer caso a ello, no se ubican en el lugar de la falta y la vergüenza, por el contrario, muestran el revés de la norma y capitalizan esas experiencias en las luchas con sus compañeras.

Estas grietas están abiertas y cuestionan parámetros hegemónicos, aunque ciertas tradiciones, en el sentido planteado por Williams (2009)¹², alimentan

12 R. Williams (2009) entiende por tradición la supervivencia del pasado, de aquellas porciones del pasado que son expresión de presiones y límites dominantes y hegemónicos. Se trata entonces de una “tradición selectiva”, de “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (2009:159).

y refuerzan, en muchos casos, dichos estereotipos masculinos y femeninos tradicionales que ubican en posiciones de mayores ventajas a “Las Divinas” y “Los pensionados”.

Por un lado, cabe una mención particular al vínculo entre estereotipos de género y medios de comunicación, especialmente en el caso de las tensiones entre “Las Divinas” y “Las Populares”, ya que su misma denominación es copia de un programa televisivo¹³. Cuando empiezo a interiorizarme acerca de Patito Feo¹⁴ y sus protagonistas, trama y argumentos, descubro una variedad de estrategias comerciales para llegar a las y los adolescentes y una serie de controversias en relación al impacto social de la tira. En su momento, la letra de sus canciones causó debates y denuncias, en especial una de ellas fue considerada discriminatoria ya que expresa: “Sea como sea, aquí no entran feas, pa’ que lo veas, te voy a mostrar, mira esa fea, aquella otra fea, aquí no pueden entrar”. “Las divinas, las divinas, brillan, brillan, como stars, fuera feas, fuera feas, para ustedes no hay lugar”. El mensaje es más que claro: en la escuela no entran feas, en la escuela no hay lugar para ellas.

No sólo en la escuela Sarmiento las alumnas se apropian de los sentidos, vocabulario y modelos que este programa ofrece, sino que en otras escuelas del país se presentaron conflictos similares. Varias notas periodísticas de distintos medios¹⁵ plantearon este tema y mostraron cómo esta disputa se

13 Esta asociación también podría realizarse en el caso de los varones, analizando la imagen del futbolista y sus transformaciones en las últimas décadas. El culto al cuerpo, la ropa de moda, ciertos peinados, gustos musicales y mujeres de preferencia se repiten modélicamente en muchos de ellos. Incluso, los romances entre jugadores de fútbol y chicas de la farándula (principalmente modelos y vedettes flacas, de cabello largo, con mucho busto, etc.) denominadas “botineras”, son moneda corriente en revistas y programas televisivos. En el desarrollo del trabajo de campo no aparecieron indicios específicos al respecto y, como los pensionados ya no estaban en la escuela, no profundizo en estas relaciones. Pero sí dejó abierta la inquietud al respecto.

14 Patito Feo fue una serie televisiva que se emitió durante 2007 y 2008 en Argentina, producida por Ideas del Sur y destinada al público infantil y juvenil. Cabe decir que su éxito fue rotundo (es decir, un gran negocio). Se reprodujo en más de 15 países latinoamericanos, y en más de 11 del resto del mundo. Fue CD y DVD más vendido del año en Argentina y doble disco de platino en España. Cuenta con una revista que fue la más vendida del mundo en 2007 con 160.000 ejemplares. Editó ocho libros disponibles en España, Portugal, Italia y Argentina. La serie ganó el Premio Martín Fierro en 2007 y Carlos Gardel en 2008.

La historia contrapone a dos grupos de estudiantes, “Las Divinas” y “Las Populares”, que asisten al colegio Pretty Land School of Arts e integran dos grupos opuestos que hacen coreografías escolares y compiten en clases de comedia musical. Las primeras se caracterizan por ser lindas, adineradas, malas y arrogantes; enemigas de las otras que son feas, buenas y proponen virtudes morales ligadas a la amistad y el cariño.

15 Pueden consultarse por ejemplo *La Voz del Interior* de Córdoba: http://archivo.lavoz.com.ar/07/07/11/secciones/espectaculos/nota.asp?nota_id=89276, y *El Litoral* de Santa

expresaba entre estudiantes de nivel primario y secundario quienes, por lo general, adherían a “Las Divinas” y malas, y no a la protagonista fea, tierna y de “buenos” valores, del grupo de “Las Populares”.

El punto aquí creo que no es ubicar a la TV como causa de procesos de discriminación entre estudiantes adolescentes, sino reconocer la presencia de los medios de comunicación, y especialmente de este tipo de programas, como un agente socializador más que se suma a otros (escuela, familia y grupo de pares), para pensar la conformación de las experiencias de los escolares (Saiz y Maldonado, 2010; Gándara et al. 1997). Además de identificar en la serie Patito Feo contenidos y aspectos claramente segregacionistas y discriminatorios en las relaciones entre colegiales, el desafío es comprender cómo operan estos en las relaciones entre estudiantes en la escuela, habilitando nuevas formas de exteriorización o de expresión de género y reforzando argumentos y prácticas discriminatorias.

En las históricas disputas de 5° D, el modelo de Patito Feo encastra de un modo casi perfecto, redefine la denominación de los grupos (las chicas de adelante y las negras de atrás) y regenera el lugar de poder de “Las Divinas”, lo que suma complejidad al conflicto, ya que rasgos de un modelo televisivo reactualizan y potencian características de ambos grupos y los modos de expresión de la relación entre ambos.

Por otra parte, en estas tramas relacionales, la escuela también alimenta estereotipos y ciertos parámetros de construcciones genéricas, algunas veces con escasa conciencia de ello. Considero que esto ocurre, por ejemplo, con la realización de “la coreo”.

En la escuela Sarmiento, durante el mes de noviembre, y como parte de las actividades de cierre anual desarrolladas en Educación Física, cada año las alumnas deben presentar una coreografía. Si bien éste no es un concurso en la clase de comedia musical como en la Pretty Land School of Arts, las estudiantes serán calificadas por su presentación, luego de que la expongan en el “salón” (patio central cubierto de la escuela).

La realización de “la coreo”, tal como denominan alumnas y docentes esta actividad, consiste en una jornada escolar donde las estudiantes de todos los cursos, organizadas por grupo, muestran al resto de la escuela una coreografía inventada por ellas mismas. “La coreo” moviliza a las alumnas no sólo para armar la secuencia de pasos de baile, sino para definir música, vestuario, peinado, maquillaje, accesorios. Implica discusiones y algunos acuerdos sobre cada uno de estos puntos. Requiere instancias de ensayo, de búsqueda

Fe: http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/26316/origen/ranking.

de diseños para lucir ese día y presupuesto para “producirse”. Algunas se la rebuscan con lo que tienen ya que no disponen de dinero para ello, otras gastan \$ 30 en un vestido (tal es el caso de “Las Populares”) y otras disponen de \$ 100 para sus trajes (tal es el caso de “Las Divinas”). Estas performances son exhibidas y presenciadas por el resto del alumnado quien mira, alienta, aplaude, critica, abuchea.

Agustina y Cecilia se suman a “Las Populares” para realizar la actividad y comentan al respecto:

Agus: (...) con el tema de la coreo fue un drama.

G.M.: ¿qué coreo?

Agus: la coreo de fin de año de gimnasia. Hicimos una coreo y saltan la diferencias. (...) Con la coreo, el lío fue con nuestro grupo. Claro, porque había que elegir qué ponernos, el peinado...

Ceci: claro, con el peinado hubo drama, con el vestido hubo drama, con la coreografía también, que este paso no les gustaba, que no lo iba a hacer... todo el tiempo.

G.M.: ¿con quiénes hubo más diferencia?

Agus: con todas, nosotras nos poníamos de acuerdo al toque [rápidamente], eso sí, al toque, es una cosa que: ¿te gusta? ¿te parece? si tenés algo para decirme, ¡decímelo! Nosotras ya nos conocemos y sabemos bien qué queremos las dos. En cambio ellas [Las Populares] no... Conseguimos un vestido que salía \$ 30.

G.M.: ¿compraron?

Agus: sí, compramos. Teníamos que estar las diez vestidas iguales.

(...)

G.M.: ¿y no hubo drama para comprar el vestido?

Agus: uuuuh... ¡jeseo fue un quilombo!!

Ceci: bailábamos el miércoles y algunas lo compraron el martes a la noche.

G.M.: ¿al final salieron todas iguales?

Agus: sí, al final salió. Pero lo mismo que las cintas: No, que el fucsia no me gusta, voy a poner turquesa y verde manzana. Bueno, le digo, que salgan cinco con fucsia y lila, y cinco turquesa y verde manzana. Y al final terminó comprando un rosa...

G.M.: ¿y cómo hicieron para armar la coreografía?

Agus: con la coreografía fue un tema, nadie se quería quedar a ensayar, que le dolía la cabeza, que se sentía mal, todo...

(...)

G.M.: ¿y la presentaron acá en el salón?

Agus: sí, en el salón, al frente de todo el colegio. (...) Al final estuvo bueno, gracias a dios salió bien, en algunas partes coordinábamos bien.

G.M.: ¿y las otras chicas qué hicieron?

Agus: las otras chicas [Las Divinas] bailaron salsa. Las otras chicas al toque se pusieron de acuerdo porque sabían lo que querían, se gastaron \$ 100 en el disfraz, y nosotras \$ 30.

G.M.: ¿y las chicas qué se pusieron?

Agus: las otras se pusieron unos vestidos negros con unos flecos en amarillo, verde y roja, con totora y modal. Estaban lindas, con unos antifaces con plumas, estaban lindas. (Escuela Sarmiento, 23-11-09)

Las alumnas me explicaron con detalle cada uno de los conflictos en torno a “la coreo” vinculados al vestuario, los pasos de bailes, los ensayos, las compras, los accesorios, etc. Sobre todo para las que cuentan con menos recursos, la empresa se complica. A modo de hipótesis diría que implica para ellas algo más que una nota en Educación Física, constituye una instancia de expresión de ellas en tanto mujeres ya que se ponen en juego a sí mismas delante del resto de los alumnos y alumnas, en función de determinados estereotipos femeninos. Podemos pensar en la exhibición del cuerpo y sus destrezas dancísticas, los trajes y accesorios como parámetros a partir de los cuales las alumnas, por lo general, muestran seguir configuraciones normativas de una feminidad legitimada.

En este caso, una actividad escolar forma parte de cierto “régimen de género” (Connell, 2001) escolar que participa del proceso de formación del alumnado y de regulaciones sociales y genéricas más amplias.

En este sentido, considero que las disputas entre “Las Divinas” y “Las Populares” no son sólo cuestiones de las chicas; o que las peleas entre “los pensionados” y “los comunes” no son sólo cuestiones de los chicos; sino que la escuela participa en estas contiendas, a través de actividades curriculares como “la coreo” o mediando en ciertos conflictos entre alumnos, como lo hizo alejando a “los pensionados” de la escuela. Así, el proceso de socialización escolar forma parte de la configuración de las relaciones entre pares y los sentidos y las prácticas genéricas. Propuestas pedagógicas y decisiones institucionales forman parte de un dispositivo de regulación escolar que involucra un conjunto de disposiciones que *hacen género* entre estudiantes secundarios.

Según Connell (2001), la escuela es un sitio importante en la formación de masculinidades y feminidades modernas, en dos sentidos:

- La escuela puede examinarse como un agente institucional del proceso de conformación de género, para lo cual debemos explorar/analizar las estructuras y las prácticas mediante las cuales la escuela forma masculinidades y feminidades entre sus alumnos/as.
- Y podemos examinar la escuela como un escenario en el que están en juego otros agenciamientos, especialmente los que movilizan los propios estudiantes apropiándose de la escuela para intereses propios.

La escuela juega un papel significativo como espacio social de formación de género, en tanto expresa un conjunto de disposiciones que conforman lo que Connell (2001) denomina el “régimen de género” de la escuela.

Al igual que las corporaciones, los sitios de trabajo y el Estado, el género está embebido en las disposiciones institucionales mediante las cuales funciona la escuela: divisiones de trabajo, patrones de autoridad y cosas por el estilo. El conjunto de estas disposiciones conforma el régimen de género de una escuela. Aunque los regímenes de género varían de escuela a escuela, estos deben acomodarse a los límites establecidos por la cultura más amplia y a las restricciones del sistema educativo local. (2001:160)

Podemos encontrar indicios de estas disposiciones en la distribución y usos de los espacios (patios, baños, sectores del aula); en la división de alumnos y alumnas por filas; en los uniformes escolares; en el trato diferencial a varones y mujeres en la relación pedagógica; en la separación del alumnado para diversas materias y talleres, por ejemplo en las clases de educación física, entre otros. Diversos elementos institucionales y contextuales confluyen en las escuelas para que éstas construyan regularidades institucionales de género. Tanto estudiantes, como directivos, docentes y preceptores participan en esas definiciones, y los términos de su participación en esa configuración institucional se negocian, en tanto algunos se ajustan a los patrones propuestos, otros se rebelan contra estos o tratan de modificarlos.

Como parte de un régimen de género específico, tanto una actividad o propuesta curricular concreta, realizar una coreografía, así como tomar medidas para mantener el orden y la disciplina escolar, constituyen dos resortes (entre muchos otros) a través de los cuales la escuela participa en la configuración de las relaciones sociales entre estudiantes y en la conformación de feminidades y masculinidades.

En este sentido, la pregunta acerca de cómo las y los estudiantes *hacen género* en la escuela, se abordó interiorizándonos profundamente en las relaciones sociales entre compañeros/as, y requirió comprender sus cons-

trucciones genéricas en las coordinadas institucionales y políticas en que se desenvuelven, en las dinámicas socioculturales que le otorgan sentido, en las condiciones familiares que intervienen sobre ellas. Por ello, el papel de los medios de comunicación en la producción/fabricación de estereotipos masculinos y femeninos, la participación de las tradiciones culturales en la reinención y continuidad de ciertos patrones de género, los sentidos arraigados en la escuela acerca de lo que corresponde o se espera de chicas y chicos, complejizan el análisis, otorgando densidad a esas construcciones genéricas. Afirmábamos al inicio de este capítulo que el género es performativo, que las categorías varón y mujer no son algo fijo y coherente, y que hacer género significa “crear diferencias” tanto en las relaciones entre chicas y chicos, como en los juegos de poder que se establecen entre alumnas, y entre alumnos. Esperamos que analizar algunas disputas entre Las Divinas y Las Populares, entre pensionados y chicos de la escuela, haya contribuido a develar su carácter construido, abierto, dinámico.

Capítulo 4

Interpelaciones sobre género y sexualidad: alumnos gays

Este capítulo bien podría estar incluido en el anterior, como un apartado más en la discusión acerca de las construcciones de género entre estudiantes adolescentes y el papel que juega la escuela en ello. Podemos identificar una continuidad conceptual respecto a la idea de género, a la que se agregan algunas especificaciones teóricas sobre homosexualidad-heterosexualidad y el trabajo analítico sobre una problemática particular: estudiantes adolescentes gays. Este capítulo continúa examinando, desde un nuevo ángulo, la disputa de sentidos y prácticas en torno al género, en tanto estos jóvenes *hacen género* de un modo particular y cuestionan formas hegemónicas de vivir la sexualidad.

Iremos desarrollando distintas aristas de esta temática y tomaremos para ello las tramas relacionales del 2° C, turno tarde, de la escuela Sarmiento. Allí, durante 2004, y en los inicios de mi trabajo de campo, conozco a un grupo de amigos que se autodenomina “Los Five” y está integrado por cinco estudiantes, tres chicos y dos chicas, que comparten una serie de experiencias cotidianas, escolares y extraescolares que fortalecen progresivamente sus vínculos afectivos. Viven juntos el día a día escolar, charlas en el parque, salidas de fin de semana, promesas, secretos, discusiones con profesores y peleas con compañeros. Si bien sus historias personales y sociales difieren en algunos puntos, se aúnan en otros; y en el espacio escolar ellos son amigos, se defienden y apoyan mutuamente ante lo que consideran ataques y discriminación por parte de otros estudiantes, ofensas desencadenadas a partir de las manifestaciones corporales, gestuales y verbales de Pedro y Facundo. Estos dos jóvenes de 14 años transitan el 2° año en aquel ciclo escolar, y en el espacio del curso y la escuela sostienen abiertamente ser gays.

Durante el desarrollo de la etnografía acompaño a los integrantes de “Los Five” en sus recorridos escolares. En la escuela Sarmiento el grupo se mantiene integrado como tal por dos años (2003 y 2004) y luego algunos de sus miembros se cambian de turno y otros de escuela, por lo cual continúo el vínculo con ellos por los nuevos espacios que transitan. Incluso, ya egresados de la escuela secundaria (algunos en 2008 y otros en 2009) vuelvo a encontrarme con dos de ellos, Alejo y Pedro, quienes han sido alumnos focales para este estudio. Mantener en el tiempo el trabajo con estos jóvenes, ha posibilitado distintos niveles de reflexión y análisis. Con el correr de los años, el vínculo con algunos de ellos fue consolidándose y abonó acercamientos mutuos que permitieron conocer los procesos y desenlaces de sus recorridos escolares, los vaivenes en su relación como amigos, la resolución de algunos conflictos a nivel de las tramas familiares en un marco de mayor aceptación de sus sexualidades e incluso sus decisiones respecto a seguir estudiando e insertarse a trabajar, ya como egresados del nivel medio.

En este capítulo, propongo problematizar las dinámicas escolares en las que participan estos jóvenes gays, para discutir desde allí la emergencia de situaciones conflictivas que se desarrollan en la escuela y en el curso, y que ponen en tensión parámetros normalizadores del género y la sexualidad. Busco además reconstruir a través de los años, cómo se entretienen diversos procesos de socialización, en la construcción de ciertas definiciones y redefiniciones en sus identificaciones sexuales. Ello ha implicado una mirada atenta sobre procesos de distintas escalas y dimensiones, ya que esta primera década del siglo XXI da cuenta de algunos hitos significativos¹ en las discusiones que, desde el regreso a la democracia, se producen en torno a las luchas por nuevos derechos sexuales en nuestro país.

“Los Five” en 2° C y la escuela Sarmiento de 2004

Pedro y Facundo se conocen en 1° año B. Ambos habían “caído” de casualidad a un mismo curso del turno tarde, se reconocieron y se acercaron. Dice Facu: *“primero nos insultábamos con la mirada, y después bueno... como el Pedro... o sea, lo vi así... como que fue el único igual que yo, o sea, es como que yo me vi en el Pedro porque éramos así”*. Durante el inicio del año, los

1 Principalmente estoy pensando en las incumbencias de la Ley de Salud Sexual y Reproductiva, la Ley de Educación Sexual y la Ley de Matrimonio Igualitario, como hitos de un proceso más abarcador de discusión sobre derechos humanos y democratización de la sociedad.

embates de sus compañeros hacia Pedro y Facundo son muy duros, tanto así que ellos mismos solicitan a la directora cambiarse al otro 1° año C, buscando un espacio menos hostil para transitar la escolaridad. La directora accede al pedido y ya en el nuevo curso se hacen amigos de Vanesa y Lucio, luego de Sabrina. De a ratos Alejo y Florencia se suman al grupo. Allí entonces se conforma el grupo y se inicia un tiempo de experiencias escolares que, tal como mencionamos, dura aproximadamente dos años, y es recordado con nostalgia y afecto por los protagonistas, algunos de los cuales en 2005 ya no comparten el curso (3° C).

En 2004, y transitando el 2° C, como ya relaté, los identifiqué fácilmente en el espacio del curso²; por lo general revoltosos y charlatanes, se distinguen de otros grupos y de algunos compañeros sueltos. “Los Five” consideran el espacio escolar principalmente un lugar de encuentro para “contarse todo”. Así lo manifiesta Pedro:

Apenas llegamos al colegio nos queremos contar todo, queremos hablar todo lo que pasó en el día que no nos vimos. Y eso es lo que les molesta a los profesores, que nosotros hablemos todo el día, que nosotros nos queramos contar todo. (Escuela Sarmiento, 27-09-04)

Más allá de los disturbios que pudieran causar estas prácticas en el desarrollo de la clase, el testimonio de Pedro refleja los vínculos de amistad entre ellos y el valor que tiene encontrarse en la escuela.

El resto de los varones, integrantes de “los chicos bien” y “los del fondo”, se diferencian de los alumnos gays resaltando cierta masculinidad hegemónica. Particularmente, entre “Los Five” y “los chicos bien” se generan roces y tensiones, entre otras cosas porque Pedro “*gusta de*”³ Gabriel. Y en especial “los chicos del fondo” manifiestan sus bromas e ironías tanto a uno como a otro joven, burlas que afectan principalmente la condición masculina de Gabriel. Provenientes de sectores populares, estos jóvenes se encargan de resaltar valores masculinos como la fuerza física, el vigor, la severidad, la rudeza y se mantienen al margen de manifestaciones desvirilizantes. Entre tanto, las chicas del curso que no pertenecen a “Los Five”, es decir, aquellas que son apodadas “las negritas”, suelen solidarizarse con Pedro y Facundo, o se mantienen al margen del asunto.

Comprender los posicionamientos de cada grupo, los matices que presentan sus integrantes, la lógica de las tensiones o agresiones entre compa-

2 Puede consultarse el esquema del curso en el capítulo 2.

3 La expresión “gustar de” señala una pretensión amorosa, deseos eróticos hacia otro.

ñeros, aquello que está en juego en las tramas relacionales, los cambios en la configuración de dichas relaciones en el curso y en la escuela con el paso de los años, implicó un tiempo de acercamiento progresivo, realizado a veces a tientas, que posibilitó desentrañar algunos focos o nudos más álgidos donde se disputan sentidos y prácticas sobre la conformación de sus sexualidades y sus relaciones de género. Puntualmente, el tema de la homosexualidad en el curso y en la escuela irrumpe de la mano de estos alumnos integrantes de “Los Five”, en su presentación personal, en sus palabras, gestos, modos de vestir y de actuar. Su autodefinición interpela a la escuela como institución y a sus propios compañeros. Su presencia devela un conjunto de tensiones hacia algunos de los esquemas tradicionales en relación al género y la sexualidad, al poner en descubierto las limitaciones de los estándares de “normalidad”.

Las palabras, sus sentidos y usos

A partir de reiteradas lecturas del material de campo, se desprende que los alumnos gays adoptan sus propias maneras de nombrarse y caracterizarse, a la vez que aparecen definiciones construidas y asignadas desde otros actores institucionales, tanto directivos, docentes y preceptores como desde otros compañeros y compañeras⁴. Al respecto podríamos preguntarnos: ¿Cuáles son esos nombres atribuidos, adoptados, autoasignados? ¿Qué sentidos sociales se entremezclan en tales definiciones? ¿Cómo se juegan en las relaciones de poder las posibilidades de nombrar/nombrarse?

Tal como lo presento en la escena que da inicio al capítulo 1 de este libro, Facundo expresa: “*nos dicen que somos putos*”. Y también muestra una interpelación al respecto: “*yo soy puto, ¿y qué? Ése es mi problema*”. A su vez, otros relatos corroboran estos cruces, entre agravios y respuestas.

Algunas de “las negritas” manifiestan:

Marisa: a Pedro le dicen maricón, puto y todo... [risas].

Daniela: ése es un problema de él, él es como es.

Marisa: y los chicos le dicen de todo.

G.M.: ¿quiénes?

Daniela: ¡todos, todos! El Francisco, el Charli [los del fondo].

Marisa: también el Gabriel [de los chicos bien]. (Escuela Sarmiento, 29-10-04)

4 En este apartado haré referencia particularmente a las relaciones entre pares y hacia el final del capítulo a las relaciones con directivos, docentes, preceptores y padres.

Casi a fin de año, charlando con los chicos en la escuela, pude registrar el siguiente intercambio entre Francisco (de “los del fondo”) y Pedro:

Estoy charlando con Francisco en el pasillo al lado del aula, sentados en un banco. Pedro se acerca, mira, da vueltas, hasta que al final se sienta a mi lado, primero un poco alejado, luego más cerca. Se produce el siguiente intercambio:

Francisco: decile Pedro... Éste se la come, le gusta comérsela [hace señas con la mano cerca de su boca].

Pedro: ¡ay! [estremeciendo su cuerpo, como en pose, y a los gritos].

Francisco: él es un homosexual, un puto, no le gustan las mujeres.

Pedro: ¿y qué problema hay? (Escuela Sarmiento, 19-11-04)

A su vez, “los chicos bien” expresan:

Gabriel: Pedro es gay [risas] y Facundo también es gay.

Darío: están todo el día jugando...

Gabriel: juegan con las manos mientras cantan.

Darío: y se dicen malas palabras de mujeres.

G.M.: ¿cómo malas palabras de mujeres?

Darío: así, se dicen papuda⁵ entre ellos [risas]. (Escuela Sarmiento, 29-10-04)

Distintos fragmentos de trabajo de campo señalan que las categorías más utilizadas entre alumnos y alumnas para referirse a estos compañeros son gay y puto, en menor medida maricón y homosexual. Cada una de ellas tiene su propia historia y connotaciones que son resignificadas en las relaciones entre pares en esta escuela secundaria. A los fines de esta etnografía, intento reconstruir el valor que los propios estudiantes les dan a estas palabras en los contextos prácticos y simbólicos donde se usan y adquieren sentido.

En primer lugar, la categoría “puto” parece ser la manera más común de nombrar a estos compañeros, establece una forma de referirse a ellos, de constituirlos, de establecer cierto tipo de relación. Constituye un modo particularmente ofensivo de llamar a alguien homosexual. Sívori (2005) señala que las palabras puto y maricón son empleadas ampliamente fuera de los ambientes propios de sociabilidad gay, y en ese sentido podríamos pensar que son expresiones “hetero”. En una etnografía desarrollada en Rosario a principios de los 90, este autor analiza principalmente los modos de clasifi-

5 “Papuda” es un insulto que se deriva de una palabra considerada soez localmente: “papo”, con la que se nombra la vagina.

cación contruidos entre personas del “ambiente”⁶, y realiza contribuciones importantes al comparar este espacio con la vida social en general.

Loca y marica son expresiones idiomáticas gays. Una loca es una marica sin pudor, orgullosa de su papel. En términos hetero, las palabras puto y maricón efectúan la misma operación: un puto puede ser un maricón sin pudor. Pero existe un tercer nombre que alude al mismo campo semántico; tal es “homosexual”. Este es el término referido al estigma en sí. Homosexual, de uso público, es muy diferente del más neutro y descriptivo gay. Es tomado precisamente de un contexto de origen, el pensamiento patológico (moral, médico-legal) victoriano, de una época en que esa inclinación era considerada por muchos un vicio abyecto. (Sívori, 2005:95)

Dejando de lado por un momento el análisis de la categoría homosexual, los usos de *puto* y *maricón* entre los compañeros de curso resaltan e impugnan al mismo tiempo esa falta de pudor en mostrarse tal cual son. Sin embargo, ante ello los alumnos gays no se quedan callados. Recuperando algunos aportes de Butler (2004), podríamos pensar que “puto” surge como “discurso ofensivo” pero que es devuelto al propio emisor de un modo diferente. Si constituye en un primer movimiento un insulto y agravio hacia los estudiantes gays, en un segundo movimiento estos alumnos retoman esta categoría que los clasifica y la devuelven a sus compañeros a través de la pregunta y consiguiente aclaración: “*¿y qué? Ése es mi problema*”. Asumen, aunque sea circunstancialmente, su condición y devuelven una interpelación que mantiene a sus compañeros en lucha. Decimos circunstancialmente porque todavía estos jóvenes dirimen situaciones de conflicto en distintos espacios (familia, barrio, escuela) donde son protagonistas de disputas identitarias y procesos de construcción de clasificaciones. Uno y otro movimiento se reiteran en una cadena de significaciones y resignificaciones cuyos extremos de inicio y fin no están determinados, se entremezclan con la vida cotidiana y con los cruces permanentes fuera y dentro de las horas de clase, fuera y dentro de la escuela. En este sentido, recuperamos la hipótesis planteada por Butler según la cual “el habla está siempre de algún modo fuera de control” (2004:36). La autora sugiere que “el habla puede ser devuelta al hablante

6 “*Locas, chongos y gays*” son las categorías que dan nombre al libro de Sívori ya que constituyen, al mismo tiempo, los nombres más representativos que usaban y disputaban los varones argentinos que frecuentaban el “ambiente” homosexual urbano a principios de la década del 90. Si bien centra su etnografía en el ambiente entendido, homosexual o simplemente gay, es decir, en un espacio social restringido para aquellos que comparten ciertos códigos y sentidos de sociabilidad homosexual (por cierto, más cerrado que en la actualidad), algunas de sus reflexiones son de utilidad para rastrear continuidades con los significados otorgados por el grupo de estudiantes secundarios que analizamos.

de una forma diferente, que puede citarse contra sus propósitos originales y producir una inversión de sus efectos” (2004:35)⁷.

Sin ignorar el sentido peyorativo de los insultos, los alumnos gays agencian la palabra y construyen un nuevo sentido sobre esta categoría. Así como también se apropian de ciertas palabras que se suponen sólo para referirse a las mujeres, tal como lo expresa Darío: “*se dicen malas palabras de mujeres, se dicen papuda entre ellos*”. Revierten de este modo no sólo los agravios que reciben, sino que toman la palabra y exploran usos de términos que se supone no les corresponden, que se salen del canon de varón masculino.

En segundo lugar, las categorías de *homosexual* y *gay*, a diferencia de las dos anteriores de la lengua vernácula, cuentan con una historia que entreteje en los usos corrientes sentidos de distinto alcance e implicancia. Tal como lo advierte Sívori en la cita presentada, la palabra “homosexual” se introdujo en el discurso euroamericano a fines del siglo XIX y su popularidad incluso precedió a la del término “heterosexual”. Como parte de la constitución del dispositivo de la sexualidad, en el sentido foucaultiano planteado en el capítulo 1, surge una serie de sexualidades periféricas sobre las que se ejercen diferentes formas de control y disciplinamiento, que exceden su simple prohibición. Una de ellas está constituida por la especificación de un nuevo tipo de individuo o “personaje”: el homosexual, caracterizado por un tipo de relaciones sexuales, por ciertas cualidades de sensibilidad sexual y por determinada manera de invertir en sí mismo lo masculino y lo femenino (Foucault, 2003:57). En torno a ello proliferaron y se institucionalizaron una serie de nuevos discursos, especialmente en Medicina, Psicología y Derecho, relativos a las definiciones de la homo/heterosexualidad como sexualidades desviada y normal, constituyendo al mismo tiempo al homosexual como un enfermo.

En *Epistemología del armario*, Kosofsky Sedgwick (1998) presenta un estudio deconstructivista y antihomofóbico que avanza sobre estas especificaciones sexuales para resaltar un aspecto que caracteriza como sorprendente.

Es un hecho muy sorprendente que, de las muchas dimensiones por las que la actividad genital de una persona puede diferenciarse de la otra (dimensiones que incluyen la preferencia por determinados actos, zonas o sensaciones, tipos físicos, frecuencia, actividades simbólicas, relaciones de edad o poder, especies, número de participantes, etc.), principalmente una, el género del objeto del deseo, que surgió a

7 En *Lenguaje, poder e identidad*, Butler (2004) profundiza sobre diversos aspectos en relación al lenguaje, retomando y discutiendo aportes de Austin, entre otros.

finales de siglo, haya permanecido como la dimensión que denota la omnipresente categoría de “orientación sexual”. (1998:19)

La autora, más que preguntarse por las causas de esta división entre homosexualidad y heterosexualidad como orientaciones sexuales excluyentes, explora sus implicaciones y consecuencias. En este marco hay dos cuestiones que quisiera resaltar en tanto ayudan a analizar la conformación de las tramas relacionales en la escuela. Por una parte, que la definición de homosexualidad/heterosexualidad se da en un marco de gran presión homofóbica para infravalorar una de las dos formas de elección, nominalmente asimétrica. Por otra parte, y en relación con lo anterior, sostiene que las categorías que se presentan en la cultura como oposición binaria y simétrica (homosexual/heterosexual) subsisten en una relación tácita más bien inestable y dinámica, donde uno de los términos depende del otro y uno se encuentra subordinado al otro. A su vez, aclara que entender esta relación como inestable no significa entenderla como ineficaz o inocua; por el contrario, constituye un espacio que está densa y peculiarmente cargado de potenciales para ser manipulados (1998:20-21).

Sin desconocer el estigma que pesa tanto sobre la homosexualidad (en tanto realidad o fenómeno abyecto que forma parte del dispositivo de la sexualidad) y particularmente sobre el homosexual (en tanto individuo de una “especie”, parafraseando a Foucault, de características denigrantes) la inestabilidad y mutua dependencia con lo hetero que nos señala Kosofsky Sedgwick (1998) invita a describir y analizar nuevos procesos históricos que resignifican y reinventan esa relación homo/hetero. La misma autora advierte que: “El reduccionismo conceptual de la totalidad de la sexualidad a un cálculo matemático binarizado de homo o heterosexualidad, característico de nuestro siglo, es un factor importante pero completamente histórico” (1998:46).

Lejos de estar cristalizadas, estas categorías permanecen en una relación inestable en tanto se definen mutua y constantemente. Son las propias prácticas de los sujetos las que las ponen en tensión, reconfigurando la asimetría entre ellas; de allí que tal vez movilicen de manera tan significativa a distintos actores institucionales que no logran expresarse sin incomodidades, o recurriendo a prejuicios y humillaciones.

Además, por ejemplo, cabe preguntarse acerca de la distinción entre *homosexual* y *gay*, y las connotaciones que encierran para las y los estudiantes secundarios en este comienzo de siglo. Si bien homosexual y gay parecen términos cada vez más aplicables a períodos históricos distintos —el primero remitiría a fines del siglo XIX y principios del XX y el segundo a fines del

siglo XX—, conviven en la actualidad y forman parte de un campo de disputas que entrecruza variables sociales, genéricas y generacionales⁸.

En el caso que estamos analizando, la categoría *gay*, tanto como *puto*, aparece asiduamente en los relatos entre compañeros/as de curso. Por momentos, como si fueran sinónimos en tanto marcan una condición o característica estigmatizante, pero con distintas repercusiones o implicancias en tanto socialmente “*puto*” constituye un insulto o agravio y “*gay*” no necesariamente. En este sentido, es importante reconocer la amplia difusión y aceptación que ha tenido el término *gay* en los países de habla hispana, tanto en los movimientos políticos que luchan por ampliar los derechos sexuales, como en los medios de comunicación y la sociedad en general. Sívori (2005) señala su amplia expansión en los sectores medios urbanos desde la década del 70 y 80. *Gay*⁹ es un vocablo inglés que hemos importando y que se asocia a una identidad homosexual cosmopolita. Como sustantivo sirve para referirse directamente a las personas, y como adjetivo acompaña una amplia variedad de objetos o asuntos marcados como homosexuales (ambiente *gay*, boliches *gays*, amigos *gays*, etc.).

Particularmente entre los integrantes del curso que observamos sus usos fluctúan en un abanico que va desde connotaciones más bien neutras que nombran y reconocen una particular forma de vida (por lo general ligada al vocablo *gay*), a otras que implican diferentes ideas de desviación, perversión o defecto, sentidos ligados a homosexualidad como patología (explícitamente en *puto* u homosexual, y a veces de modo solapado en los usos de *gay*). Entre los adultos entrevistados nunca escuché la palabra homosexualidad o aparece poco el término homosexual, a su vez, persisten sentidos estigmatizantes en diversas expresiones o usos de estos términos. Algunos ejemplos en la voz del estudiantado han sido expuestos y más adelante examinaremos cómo aparecen entre los adultos de la escuela¹⁰.

8 Para profundizar al respecto, Cfr. Kosofsky Sedgwick (1998:28-34).

9 *Gay* en inglés, además de homosexual, significa también alegre, divertido, festivo.

10 Reconozco que es eje de discusión la incorporación y utilización del término “homosexual” en escritos académicos; algunos directamente lo desechan por sus connotaciones médicas y psicológicas ligadas a perversión, desviación, etc. Desde la perspectiva antropológica, no podemos excluir a priori una categoría cuando aparece en los propios actores implicados en el estudio, y dejar de bucear en los sentidos que entraña para ellos. Tampoco podemos desconocer ciertas resistencias a incorporar la categoría foránea *gay*, por parte de homosexuales que en las décadas del 70 y 80 concurrían a espacios de sociabilidad *gay* y/o estaban comprometidos con el incipiente movimiento de minorías sexuales en Argentina. Cuando en la interpretación utilizo la palabra homosexual (como sustantivo) lo hago en términos a-genéricos para referirme a varones y mujeres (si no uso *gay* para referirme a los varones) y sin insinuaciones patológicas, para referirme a las

Gestualidades y cuerpos

Este juego de idas y vueltas no se manifiesta sólo en retóricas, sino que compromete también el cuerpo propio y ajeno. No es exclusivamente lo que se dice aquello que molesta y produce rechazo, sino el modo en que se implican gestos, mímicas, posturas y desplazamientos. Autores como Merleau-Ponty, Goffman y Le Breton marcan la importancia del cuerpo puesto en juego en la comunicación, de los gestos en la interacción y de las emociones que conllevan. Las formas propias de mujer no son un aditivo en los modos de proceder de “Los Five”, constituyen una “puesta en escena”, en el sentido que Goffman (2006) lo plantea, que entraña sentidos que realmente fastidian a otros compañeros varones.

“Los chicos bien” comentan acerca del curso y los estudiantes gays:

Gabriel: encima Pedro me molesta y después sale corriendo cuando lo vas a agarrar, te molesta, te molesta ¡te harta, te harta!

G.M.: ¿en qué te molesta?

Gabriel: te empieza a insultar, te rebaja.

Miguel: en gimnasia.

Gabriel: ¡uh! y en gimnasia nos juntamos con el otro 2° donde también hay dos chicos gays, uno gigante y gordo, y otro chiquito. Están todo el día juntos.

G.M.: pero cuando ustedes dicen que son gays es porque les parece o porque saben...

Gabriel: no, ¡sí sabemos! seguro, son gays.

Miguel: por la forma de ser.

Gabriel: ¡por cómo hacen todo! Todo lo que hacen es de mujeres...

Darío: la forma de caminar... gritan a veces.

Gabriel: los juegos de las manos...

G.M.: ¿y en gimnasia cómo hacen?

Darío: van con nosotros.

personas que tienden a buscar placer mediante contactos físicos con otras del mismo sexo. No en todas las culturas existe la noción de persona homosexual, ni todas las personas que tienen o han tenido alguna vez relaciones sexuales con personas del mismo sexo se consideran a sí mismas homosexuales. Además, por lo general, me siento más cómoda utilizando homosexual como adjetivo que, en el caso de referirse a las personas (sujeto homosexual), constituye un atributo más que interactúa y se define en tensión con otros, como por ejemplo la edad y el sector social.

Gabriel: él [refiriéndose a Miguel] juega al fútbol, pero nosotros dos jugamos al vóley, también con Francisco y con Charli [integrantes de “los del fondo”] y con todos los gays, ¡¡¡todos, todos, todos!!! Yo en gimnasia es donde más me peleo, yo con el Pedro me re peleo en gimnasia, nos peleamos todo el tiempo y el profe me llama a mí. (Escuela Sarmiento, 29-10-04)

De este fragmento se desprenden varias aristas de la tensión que existe entre “los chicos bien” y “Los Five”. Pueden reconocerse allí algunos indicios vinculados a los gestos y el cuerpo puesto en juego en las relaciones entre ellos, relaciones que adquieren ribetes particulares en el espacio escolar de la clase de educación física.

Tal como lo mencionábamos, las gestualidades de mujer que desinhibidamente sostienen los estudiantes gays molestan a sus compañeros, en algunas ocasiones tanto o más que las palabras. Estas gestualidades constituyen una manera singular de apropiarse del cuerpo, que disputa formas autorizadas y legítimas de presentación personal y rompe con categorías tradicionales de género.

El sentido de los gestos no es dado, sino comprendido, es decir, reasumido por un acto del espectador. (...) La comunicación o la comprensión de los gestos es el resultado de la reciprocidad de mis intenciones y de los gestos del otro, de mis gestos y de las intenciones legibles de la conducta del otro. Todo sucede como si la intención del otro habitara mi cuerpo, o como si mis intenciones habitaran el suyo. El gesto del que soy testigo dibuja como sobre un papel cuadriculado un objeto intencional. Este objeto se hace actual y se comprende plenamente cuando los poderes de mi cuerpo se le ajustan y lo recubren. El gesto está ante mí como una pregunta, me señala determinados puntos sensibles del mundo, y me invita a unirme a ellos. (Merleau-Ponty, 1966:203)

En relación al punto que venimos desarrollando, a modo de un juego de espejos, aquello que marca Merleau-Ponty sobre los sentidos del gesto en la relación nosotros-otros, podría pensarse en una disputa entre lo masculino y lo femenino, como si los modos de proceder de los alumnos gays caracterizados como “de mujer” tensionaran la masculinidad de los otros compañeros. En este sentido hay una disputa de género que arremete contra el orden establecido y explicita una incongruencia en la supuesta correlación entre sexo, categoría sexual y género (West y Zimmerman, 1999:119). Si bien la gestualidad y el cuerpo en la interacción no bastan para justificar dicha incongruencia, en el día a día escolar constituyen una constante que reactualiza ciertos modos en las relaciones entre pares.

A su vez, algunos de estos aspectos se ven exacerbados en el espacio escolar de la clase de educación física. Como un elemento integrante de un particular régimen de género escolar (en el sentido que lo recuperábamos en el capítulo anterior), “*gimnasia*” se vuelve un tiempo y lugar especialmente sensible para el desarrollo del conflicto, en tanto un currículum diferenciado por sexo prevé actividades, objetivos y tratos distintos para alumnas y alumnos, sosteniendo determinados parámetros para cada uno. Así como “la coreo” estructura, en parte, las clases de educación física para las chicas, el desarrollo de deportes de competencia¹¹ lo hace para los alumnos, requiriendo de ellos fuerza física, garra, competitividad para enfrentar al adversario. Allí la diferenciación entre fútbol y vóley incorpora un matiz en el que los alumnos gays encuentran un resquicio para transitar las clases. El fútbol mantiene una posición predominante en la formación de una masculinidad hegemónica, donde los chicos gays no encajan. Ellos optan por la práctica del vóley ya que les brinda algunas grietas para expresar características femeninas, por ejemplo la posibilidad de seguir jugando con las manos, evitando los contactos físicos, muchas veces violentos, propios del fútbol.

Así, no sólo las palabras sino también las relaciones cuerpo a cuerpo, y el propio cuerpo, constituyen espacios de lucha. Puede apreciarse un conjunto de apelaciones a un orden establecido que privilegia y busca reproducir modelos de mujer femenina y hombre masculino, por ejemplo, en las clases de educación física, los modos de vestir de chicas y chicos, los gustos, las relaciones con profesores y profesoras, las normas de convivencia y la disciplina escolar, etc. Sin embargo, los estudiantes gays ensayan formas de apropiarse de las relaciones, espacios y prácticas escolares aprovechando resquicios donde puedan expresarse tal cual son. Particularmente, sus mismos cuerpos son elemento y campo de lucha sobre el que van dirimiendo márgenes de maniobra para expresar su feminidad.

En este sentido, Foucault (1980, 1989, 2000) señala que si bien el poder disciplina el cuerpo, también el cuerpo se rebela contra el poder. En *Microfísica del poder* (1980) indica cómo el poder de modo reticular se filtra tanto en instituciones y relaciones sociales, como en los cuerpos apostando a su control disciplinar¹². El poder ocupa el cuerpo y le señala formas estéticas,

11 Recupero aquí los aportes de N. Elias (1995), quien entiende los deportes de combate como aquella actividad de grupo organizada y centrada en la competición entre al menos dos partes, que requiere algún tipo de ejercicio o fuerza física, y comprende que el enfrentamiento sigue ciertas reglas conocidas, incluidas las que definen los límites permitidos de violencia (1995:190).

12 Poder disciplinario para Foucault es aquel que está centrado en el cuerpo, produce efectos individualizadores e implica mecanismos de adiestramiento individual efectua-

gestuales, comportamentales que debe seguir, y a su vez emergen inevitablemente reivindicaciones del cuerpo contra el poder¹³. Y ello puede pensarse conjunta y articuladamente para las expresiones corporales “afeminadas” como para la constitución de su sexualidad.

Expectativas, deseos y frustraciones amorosas

“Ser gay” puede pensarse como un proceso de constitución de sí mismos, y también como una apuesta social que implica expresarse genuinamente y cuestionar ciertos parámetros propios de la heterosexualidad. Como parte de ese proceso, en los modos de *hacer género* y construir su sexualidad, los sentimientos juegan un papel fundamental ya que implican vínculos que, a modo de una red, contienen y favorecen procesos de inclusión y sociabilidad. Podemos destacar, por una parte, la amistad entre “Los Five”, y la importancia que ésta adquiere para transitar la escolaridad, poder dar batalla a injurias, ofensas y burlas, e incluso ostentar o montar en algunas ocasiones algunas escenas donde se destacan sus “formas de mujer”. Por otra, considero que un punto álgido de los conflictos entre compañeros lo constituye el amor declarado de Pedro a Gabriel. Así lo cuentan estudiantes de 2º C:

Daniela: el Pedro gusta de Gabriel. Y Gabriel le dice de todo al Pedro, porque encima los otros chicos le hacen burla.

Sara: y Gabriel se enoja porque los chicos le dicen: Gabriel, dice el Pedro que quiere salir con vos. (Escuela Sarmiento, 29-10-04)

Gabriel: lo que pasa es que a mí me cargan porque el Pedro gusta de mí [risas de otros compañeros], entonces él gusta de mí, todos me cargan y yo los puteo [insulto]. Y Facundo gusta de un amigo de mi hermano que va a 4º año. (Escuela Sarmiento, 29-10-04)

Roxana: en el curso todo el día están peleando, porque en un grupo... le dicen puto al Pedro y al Pedro le gusta un chico del otro grupo y el otro [Gabriel] no quiere saber nada, no le gusta que le digan nada.

dos mediante el trabajo sobre el cuerpo para hacerlo útil y dócil a la vez. Cfr. Foucault (2000).

13 En *Microfísica del poder* (Foucault, 1980), hay un apartado donde trabaja sobre cuerpo y poder (pp. 103-110). Puede consultarse también Foucault (1989) *Vigilar y castigar* (pp. 139-230).

G.M.: ¿y Pedro alguna vez le dijo algo a él?

Roxana: sí, que era lindo, que estaba hermoso... (Escuela Sarmiento, 19-11-04)

Pedro, así como no oculta su homosexualidad tampoco esconde sus pretensiones amorosas hacia Gabriel, todo ello como parte del mismo proceso de mostrarse tal cual son. Sin embargo, éste es un amor no correspondido que implica deseos, propuestas y manifestaciones concretas de Pedro a Gabriel que, a su vez, circulan en el espacio escolar y generan burlas, comentarios, cargadas e insultos para ambos jóvenes, sin desconocer por ello la posición menospreciada del adolescente gay. El curso y la escuela constituyen así un espacio social (como otros) bastante hostil a este tipo de expresiones afectivas de la homosexualidad.

Posiblemente, la dificultad mayor que se plantea en una sociedad homofóbica no sea la dimensión puramente sexual de la identidad homosexual, sino su expresión pública como afecto, amor o compromiso. En efecto, incluso en sociedades o Estados intolerantes, las actividades sexuales non-sanctas pueden ser practicadas gracias al refugio de la oscuridad o de las paredes del cuarto. Lo que plantea mayores problemas es la manifestación de la homosexualidad como relación amorosa (...). (Pecheny, 2001:5)

En el sentido de aquello que advierte Pecheny, los alumnos en general reconocen y aceptan que sus compañeros gays “hagan de su vida lo que quieran” (así lo expresa Felipe, uno de “los chicos del fondo”), refiriéndose a un plano de intimidad, pero los problemas surgen cuando se transgrede el límite de lo privado y la homosexualidad se hace visible en la afeminación manifiesta y, sobre todo, en la abierta expresión del sentimiento amoroso.

En la escuela, donde persisten prácticas de segregación y rechazo a gestos cotidianos que llevan a cabo estudiantes gays, prácticas que seguramente no causarían el mismo revuelo si fuesen protagonizadas por aquellos que no se apartan de la heteronormatividad (por ejemplo, una declaración amorosa entre un varón y una mujer). Cuando la homosexualidad no es sostenida en la discreción, en el ocultamiento, como en el caso de Facundo y Pedro, las dinámicas que se desatan intentan franquear y resquebrajar la frontera del orden social que establece el límite entre lo aceptable y lo inaceptable, lo legítimo y lo ilegítimo, lo posible y lo imposible.

En este proceso, la explicitación del sentimiento amoroso hacia un compañero de curso conjuga distintos elementos: podemos identificar una disputa de género, reivindicaciones en materia de sexualidad y ciertas aspiraciones sociales. Esta conjunción adquiere relevancia ya que entendemos los sentimientos como relaciones sociales.

[Los sentimientos] No son una emanación singular del individuo sino la consecuencia íntima, en primera persona, de un aprendizaje social y una identificación con los otros que nutren su sociabilidad y le señalan lo que debe sentir y de qué manera, en esas condiciones precisas. (...) El desencadenamiento de las emociones es necesariamente un dato cultural tramado en el corazón del individuo social y alimentado por la historia del sujeto. Indica a los ojos de los otros una manera personal de ver el mundo y de estar afectado por él. (Le Breton, 1999:108)

Si bien, para el sentido común, la afectividad se presenta como un refugio de la individualidad, los sentimientos siempre son la expresión de un medio humano y un universo social de valores. Al respecto, en un trabajo anterior me preguntaba: ¿Qué se está poniendo en juego cuando Pedro manifiesta abiertamente en el curso sus intenciones amorosas para con un compañero “varón”, que además ocupa una posición social distinta a la suya? (Molina, 2005:179). Ya mencionamos que Gabriel fue expulsado de un colegio privado y que está allí porque no tiene muchas otras alternativas, porque no encontró otra institución que lo reciba. Sin embargo, sus amistades, salidas y “gustos” parecen adscribir a circuitos distintos (y desiguales) de los de su enamorado.

Pedro, al igual que la mayoría de “Los Five” proviene de sectores sociales empobrecidos, en donde alguno de sus progenitores accede a un trabajo estable, de gran exigencia horaria y escasa remuneración. Aunque poco, ese ingreso permite mantener las condiciones para la vida familiar: casa donde residir, comida y vestimenta. Además, implica cierto margen para los jóvenes que gastan este tiempo como estudiantes, sin necesidad de trabajar.

Pedro le dice cosas a Gabriel, lo mira, le grita, le manda mails y cartas. Y ello parece poner en juego un deseo, un gusto, una *illusio* (Bourdieu y Wacquant, 1995:79) que no sólo tiene que ver con romanticismos, sino con ciertas aspiraciones sociales.

*Todo eso tiende a confirmar que, contrariamente a la imagen romántica, la inclinación amorosa no está exenta de una forma de racionalidad que no debe nada al cálculo racional o, en otras palabras, que el amor es a menudo para una parte amor *fati*, amor del destino social. (Bourdieu, 2000:53)*

A modo de hipótesis podemos pensar que en las pretensiones amorosas de Pedro a Gabriel está en juego algo más que un amor romántico¹⁴. Amor

14 En el capítulo 7 nos extendemos en torno a la idea de amor romántico. Cfr. Giddens (1998); Simonnet (2004).

de un destino que difícilmente se concrete con las intenciones que manifiesta Pedro.

Tanto Pedro como Facundo adoptan ciertos modismos, gestos, lenguajes que denotan no sólo la diferencia por ser gays sino una búsqueda de distinción social, de distancia con otros estudiantes de sectores populares, manifestada a través de calificaciones peyorativas, palabras en inglés intercaladas en sus expresiones (aunque no sepan el idioma); modas y marcas de ropa; elecciones musicales que refieren al pop y al rock mientras que en el cotidiano sólo asisten a bailes de cuarteto.

Retomo la palabra de Francisco, “*el más viejo*” del curso, quien devela desde otro ángulo estos mecanismos. En 2004, Francisco tiene 16 años, trabaja de albañil con su padre y asiste a la escuela aunque no le va bien y por lo general ni siquiera ingresa a las clases. Recordemos que es del grupo de “los del fondo” y según la preceptora “*es el chico que no se concentra, habla todo el tiempo con los otros chicos, no le interesa, quiere estar en otra en el fondo*” (Escuela Sarmiento, 19-11-04).

Francisco: te tratan de negro acá, así Pedro... te tratan de negro, igual hay muchos que los padres son albañiles así... yo laburo de albañil y no me da vergüenza. De albañil, de cartoneros... nos tratan. A mí me da bronca... (...) Ellos son los que más nos tratan de negros villeros a nosotros.

Luis: nos tratan de negros villeros, y eso me da bronca a mí porque ellos dicen que somos negros villeros, y ellos qué se hacen los fashion, yo no sé por qué vienen a este colegio. Yo no digo que el colegio es una bosta, pero es la verdad se hacen los fashion, ¿por qué no van a un colegio privado?

Francisco: son así conchetos. (Escuela Sarmiento, 01-10-04)

Francisco y algunos compañeros dan una visión de la posición social de Pedro que no parece diferir tanto de la suya, pero de la que Pedro quiere distanciarse, aunque no cuenta con demasiados capitales para eso. Se devela cierto desajuste entre sus aspiraciones y sus posibilidades reales. Dichos anhelos, que involucrando sus pretensiones hacia Gabriel, muestran un mundo añorado, buscan establecer barreras de distinción, en sus múltiples sentidos de distancia, diferencia, estilo y honor. Aparecen fuertemente prejuicios racializados (Maldonado, 2000) y nuevamente la “discriminación”, no sólo la que se recibe por ser gay, sino la que se establece en una relación con un otro próximo que brinda una imagen social desfavorable de la que quieren alejarse.

Como reflexión de cierre de este punto, podemos afirmar que en el análisis de las relaciones en un curso de secundaria al que asisten alumnos gays,

entrelazar palabras, gestualidades y sentimientos pretende otorgar densidad a las construcciones sexuales y genéricas que los estudiantes adolescentes ensayan en el espacio escolar. Particularmente en este caso, si nos quedáramos sólo con la idea de que la homosexualidad se define exclusivamente en función del género del objeto de deseo (Kosofsky Sedgwick, 1998), sin poner en juego variables sociales, culturales, afectivas, etarias, etc. hubiéramos perdido capacidad heurística sobre la complejidad que implica la conformación de experiencias escolares en este sentido. La “condición homosexual o gay” por sí sola no explica las relaciones sociales entre los alumnos en el curso. No puede analizarse la homosexualidad en la escuela desligada de otras circunstancias sociales, culturales y económicas que atraviesan la vida de estos jóvenes y a la propia escuela como institución.

Luego de aquellos dos primeros años de bastante turbulencia en la escuela y en el curso, durante 2005 converso nuevamente con Facundo y con una perspectiva más reflexiva me comentan sobre los años pasados:

Facundo: me he hecho cagar con medio colegio porque yo soy muy calentón... La última vez que me agarré a pelear fue con la hermana de Lucio...

G.M.: ¿por qué pelearon?, ¿es más chica la hermana de Lucio?

Facundo: no, más grande. O sea, nos miraba mal y siempre le decía al Lucio que cómo se podía juntar conmigo y con el Pedro; porque a mí y al Pedro siempre nos trataban de putos por nuestra afeminación, por nuestra forma de ser siempre nos trataron mal. Yo no voy a estar pendiente de lo que digan pero hay veces que me molesta, o sea... no es que me sentía mal porque tampoco me largaba a llorar, me iba y me venía, pero me enfermaba que cada vez que pasábamos ella decía: ¡Ay! mirá los putos, mirá aquello, mirá esto, mirá cómo caminan, mirá cómo hablan, mirá cómo hacen, mirá cómo están... Un día cuando íbamos pasando con el Pedro por la preceptoria de acá abajo, agarra y dice en voz alta para que escuche: ¡Ay! mirá cómo caminan esos putos, esos son los amigos de mi hermano. Yo me di vuelta y le dije: ¿Qué te pasa? Y la empecé a insultar y me pegó un bollo, yo la agarré de los pelos y le empecé a pegar trompadas; nos caímos los dos al piso, después salió la preceptora... (Escuela Sarmiento, 28-09-05)

Este fragmento y la frase de Facu “*siempre nos trataban de putos por nuestra afeminación*” resume un eje de tensiones relevante en el análisis que venimos desarrollando. A modo de hipótesis podemos afirmar que, en un clima de hostigamientos y contestaciones, el campo de disputas se genera entre ser tratado de “puto”, de un modo peyorativo y privilegiando un criterio heterosexual para calificar al otro; y la “afeminación” como una marca distintiva que es asumida por estos compañeros y expresada de diversas maneras en

sus relaciones en la escuela. Ambas categorías, que aparecen en éste y varios relatos más, son recuperadas para analizar un conflicto de múltiples caras. La afeminación como parte de la constitución subjetiva conlleva ciertos posicionamientos, formas de expresión y sentimientos que trastocan esquemas de género basados en la diferenciación sexual. La afeminación es un proceso en el que los alumnos van ensayando palabras, gestualidades y afectos que progresivamente logran constituir manifestaciones más consistentes y reflexivas con el paso del tiempo. Si los dos primeros años del secundario (2003 y 2004) fueron un real torbellino institucional en la escuela, para los alumnos gays implicó tomar parte de relaciones sociales donde se jugó la agresión, la disputa cuerpo a cuerpo y la exacerbación de ciertos rasgos. A partir de 2005, al cambiar las condiciones de gestión institucional, al desmembrarse algunos de “Los Five”, y con la capitalización de las experiencias de años pasados (en términos de relaciones entre pares en la escuela, experiencias amorosas gays, cambios de escuela, construcción de nuevas amistades), ellos pueden expresarse de otros modos, con cierta nostalgia por la vida cotidiana de grupo que ya no comparten, pero transitando otra etapa en su crecimiento y formación como sujetos sociales.

Es en este año 2005 donde puedo compartir con los integrantes de “Los Five” algunas conversaciones que trascienden el relato de episodios de peleas o entredichos entre compañeros de curso para repensar las relaciones en la escuela y la vida de sus amigos gays. Sobre ello trabajaremos en el próximo apartado.

“Es raro... o sea, no es raro...”.

Prejuicios y discriminación en torno a la sexualidad

Como parte de los encuentros a partir de 2005, vuelve a aparecer el tema de la discriminación, cuestión que surge desde las primeras entrevistas. Tal como lo expusimos más arriba, los alumnos gays manifiestan “*nos discriminan a nosotros dos, nos dicen que somos putos*”. Y en general casi todo el curso reconoce actitudes discriminatorias hacia estos estudiantes. En este punto, quisiéramos retomar la mirada que tienen algunos otros de “Los Five” acerca de la vida de Pedro y Facundo, pasados ya aquellos dos primeros años del secundario:

Vanesa: los profes no son el problema, acá el problema son los chicos, es el rechazo que tienen. Los compañeros discriminan mucho. Los profesores ya han visto... pero

la sociedad no los acepta. Pedro y Facundo siempre dicen lo mismo “nos discriminan mucho”. Si tenés que hacer un trabajo si no es con tus amigos, no lo querés hacer. (Escuela Sarmiento, 17-11-05)

La palabra de Alejo brinda algunas otras pistas importantes. Alejo y Facundo son compañeros de secundario pero también compartieron la escuela primaria.

G. M.: ¿y cómo era en primaria, cómo era la relación con los otros chicos?

Alejo: lo que pasa que... o sea, ahora yo sé que las cosas han cambiado mucho, pero antes no era muy así de que “ah mirá ese...”. En la primaria éramos todos muy unidos, siempre todos juntos sin discriminar a nadie, o sea siempre están esas peleas entre amiguitos así porque este, este y este... (...)

G. M.: ¿y por qué peleaban?

Alejo: y por cosas de chicos que pelean siempre, que vos te sacaste tal nota, que... por muchas cosas así... Y sí, Facu siempre fue así, y siempre fue de esa manera que tiene así de tener problemas con la gente, o sea, no problemas serios pero todo el tiempo lo tienen que estar retando, diciéndole que se calle, es inquieto, gracioso...

G. M.: ¿y la gente qué... cómo reacciona con él? Vos me decís “él es así” y ¿qué cosas hace la gente?

Alejo: o sea la gente lo mira como si fuera un bicho raro pero a él no le importa. La gente lo mira a él y él dice...

Lucio: “¡qué me mirás!”

Alejo: “¡qué me mirás!” o “¡qué te metés en cosas que no te importan!” o “¿por qué no hacés lo que tenés que hacer en vez de parar la oreja?” Siempre así, siempre contestó él, si lo miraban mal siempre contestaba algo.

G. M.: ¿y la gente por qué vos creés que lo mira así?

Alejo: y, es raro. O sea, no es raro, ahora ya son... en estas épocas son cosas comunes de la vida ver eso. Pero la gente... antes no era muy común, la gente lo miraba, no lo miraba porque le tenía asco, sino que no era muy común. Facundo siempre tenía sus manías de ir por la calle y gritarle a los chicos, gritarles cosas, o moverse para todos lados con la forma esa que tienen las mujeres, pero... O sea, nos divertíamos mucho con él. Siempre salíamos así...

G. M.: y cuando vos decís “lo que pasaba” en pasado, ¿te referís a estos años del secundario? ¿Eso cuándo empezó, por ejemplo?

Alexis: él lo tuvo desde siempre, desde que yo lo conocí.

G. M.: ¿y en el primario también?

Alejo: sí, cuando yo lo conocí él ya era así, y decía que nunca iba a cambiar, era su forma de ser y él lo admitía, no lo escondía, nada, siempre dijo lo que era.

Lucio: no le importaba si la gente lo miraba o le decía algo. (Escuela Sarmiento, 02-09-05)

Estos diálogos muestran cómo otros compañeros ven la situación, tanto en la escuela (primaria y secundaria) como en la sociedad en general. Alejo compartió la escuela primaria con Facundo, por lo que sus recuerdos le permiten asentir que “*él siempre fue así*”, pero admite que en la escuela secundaria las cosas cambian. No quiere decir que en la primaria no se hayan presentado conflictos, pero el tenor y la visibilidad de los mismos probablemente sean mayores en el marco institucional de la escuela media y en una edad diferente donde cambios físicos y sociales se hacen presentes. Por un lado, podemos mencionar cambios en el cuerpo, propios de la pubertad y la adolescencia. Y por otro, cambios en las relaciones sociales y familiares, en las que se producen nuevas apropiaciones de lo social, más autónomas del núcleo familiar.

A su vez, tal como lo plantean Dubet y Martuccelli (1998), en la escuela secundaria se diversifican las normas y las expectativas, las rutinas de la primaria son reemplazadas por nuevas formas y prácticas, cambia la relación con los compañeros, con los profesores, con la autoridad. Según estos autores las dimensiones de la experiencia se separan y atomizan. El principio de integración, característico de la escuela primaria, deja de comandar al conjunto de la experiencia, y los alumnos entran a un universo más complejo. Los principios de justicia se multiplican, se ponen en juego distintos criterios según sea el profesor, la reciprocidad es más importante que la ley, la motivación personal deja de ser el simple reflejo de las expectativas de los alumnos (1998:187).

Si bien en primaria también surgen problemáticas ligadas a afectos y sexualidad, el relato de estos alumnos marca una diferencia que enlaza el ingreso a la secundaria con un nuevo orden de sentidos y prácticas institucionales que viven ellos en carne propia, al participar en conflictos y tensiones de nuevas características. El inicio de la escolaridad secundaria acarrea, y tal vez imponga bruscamente, ciertas dinámicas escolares (agudizadas por las peripecias que transita la escuela Sarmiento en 2003/04) que llevan a poner en evidencia la presencia de alumnos gays que son blanco de múltiples comentarios y burlas. Creo que en este sentido Alejo sostiene que en la primaria “*eran más unidos... sin discriminar a nadie*” y luego los avatares de la secundaria desnudan una situación más hostil y cruda.

Algunas reflexiones y apreciaciones de los compañeros de curso reconocen que la vida del estudiante gay “*es difícil*”. Y en el contexto de escuela secundaria, con crudeza Vanesa admite que los compañeros los discriminan y que el cotidiano escolar hace sentir a cada rato las diferencias; hasta algo tan usual como reunirse en el curso para hacer un trabajo en alguna materia se convierte en un escollo a sortear sin el apoyo y acercamiento de los amigos. En este sentido, los vínculos de inclusión y camaradería entre compañeros de curso permiten compartir el trabajo escolar, las enseñanzas de docentes, los trabajos grupales, las prácticas de estudio y aprendizaje, los exámenes. Ello facilita la construcción conjunta de mecanismos de respuesta a las normas y prácticas de regulación escolar, tanto se busque aprender, zafar o sobrevivir en la escuela. No están desligados los afectos de las posibilidades de respuesta a los requerimientos académicos, sentirse a gusto con algunos compañeros permite *estar* en la escuela. De lo contrario, el cotidiano escolar puede convertirse en un medio adverso en el que permanecer implica redobladados esfuerzos para estudiantes adolescentes.

Es decir, ambos aspectos (escolares/académicos y sociales/afectivos) no se hallan desvinculados; y si bien éxitos en un sentido no garantiza éxitos en el otro, los estudiantes adolescentes están en la escuela de modo integral y activo, resolviendo la experiencia escolar al calor de una cotidianeidad que conjuga, en determinado contexto institucional y local, ambas cuestiones. (Molina, 2008c:126)

Si bien aparece entre los alumnos una tensión a nivel discursivo entre aceptar y no aceptar, admitir y rechazar, tolerar y agredir, las prácticas relacionales en el cotidiano escolar tienden a la burla y agresión hacia los alumnos gays. A estas controversias en la escuela se suman las que también ocurren en la calle, en la contraposición de miradas, gestos y palabras que se producen con “*la gente*”, con una sociedad que “*no los acepta*”. Vanesa deja ver, a través de su comentario, un contexto mayor en el que la presencia de personas gays es conocida, en el sentido que “*se sabe que existen*”, pero al mismo tiempo no es completamente aceptada.

Diversos sujetos sociales y escolares van reproduciendo procesos de discriminación de matriz heterosexual en función del cual construyen sus relaciones y clasifican a los otros¹⁵. En este marco, Facundo y Pedro con la

15 Entiendo por discriminación, aquello que aporta Pecheny (2001) en un artículo donde analiza los procesos de discriminación y reconocimiento de la homosexualidad, y las tensiones que se producen entre uno y otro término en diversas dinámicas sociales. “Podemos decir que existe discriminación cuando el Estado, la sociedad, un grupo social o un individuo separan, excluyen, expulsan o incluso quieren destruir a una persona o a un grupo determinado y les niega o impide el ejercicio de sus derechos, por el simple

contestación siempre dispuesta, la persistencia del gesto, la palabra irreverente, dicen lo que son y mantienen en pie su posición, su decisión de ser y mostrarse distintos, y cuestionar el orden binario de diferenciación sexual. En este sentido, los mismos alumnos y alumnas reconocen que, si bien éste es un tema que tiene que ver con su convivencia en la escuela y en el curso, también se relaciona con una escala social y política más amplia y que los incluye. De este modo, se complejiza la idea de discriminación, la que no se reduce a una cuestión personal o a una dinámica de interacción, sino que adquiere densidad al condensar un conjunto de sentidos y prácticas socialmente construidos que se ligan a la heterosexualidad como norma legítima. La lucha está en marcha, pero ello no quita aún que Alejo afirme que “*la gente lo mira como si fuera un bicho raro*”. De hecho esta problemática trasciende los muros del aula y la escuela, trasciende las vidas de Facundo y Pedro; incluso podemos pensar que se extiende a cualquier condición genérica y sexual que no responda a parámetros hegemónicos¹⁶. Ser “*un bicho raro*” se opone a lo habitual, lo que se espera de un joven estudiante, lo que se espera de un sujeto “normal”.

Tal como lo mencionamos, la aparición de la heterosexualidad y de la homosexualidad como identidades sexuales normales o perversas es una invención de la modernidad (Foucault, 2003) ya que el sexo se convierte en un objeto del poder, a través del cual se normaliza la sociedad occidental y se ejerce un fuerte control político sobre los sujetos. Al revisar los aportes foucaultianos, Preciado (2005) sostiene que la heterosexualidad no es una *práctica sexual* sino un *régimen político* que administra los cuerpos y la gestión de la vida¹⁷.

En las prácticas cotidianas de la escuela, entre compañeros, en las clases y los recreos se ponen en acto disputas en torno a ese poder normalizador. Si bien muchas veces los adultos esperan o suponen un alumno que no se aparte

hecho de que esa persona o ese grupo poseen una característica distinta, real o imaginaria, de lo que es considerado como normal, como por ejemplo las maneras de vivir la sexualidad y los vínculos amorosos” (Pecheny, 2001:18).

16 Durante el tiempo que pasé en las escuelas recogí algunos comentarios acerca de otros chicos gays, pero no aparecieron referencias a otras formas de “disidencia” sexogenéricas, como podría ser el caso de estudiantes lesbianas. Quedará en un terreno de cuestionamientos su presencia en la escuela, sus márgenes de ocultamiento y manifestación, las posibilidades de la investigación para captar tal realidad.

17 El concepto principal que aquí se pone en danza es el de “biopoder” (Foucault, 2000, 2003), en tanto poder sobre la vida que se dirige tanto al cuerpo humano como a la población. Para Foucault (2003:163-194) la vida se convierte, a partir de los siglos XVII y XVIII, en objeto político, en blanco de luchas políticas, de fuerzas que pretenden controlarla y de aquellas que se alzan contra el poder.

de las expectativas socioafectivas y sexuales establecidas, en el caso que estamos examinando, los estudiantes adolescentes gays integran ese espacio social de sujetos que no encajan en el molde y que discuten el orden hegemónico heterosexual. Cabe aclarar que esta situación de lucha y embestida contra dicho orden, implica oportunidades de ser distinto y mostrar parte de una multiplicidad de formas de vida posibles (Preciado, 2005:165).

Podríamos pensar que la irrupción y ostentación de la homosexualidad en la escuela cuestiona los límites de lo social, de lo socialmente aceptable y esperable de un estudiante adolescente. Máxime, desde el lugar subordinado en que estos alumnos tramitan sus experiencias escolares, ya que no son gays artistas o intelectuales, como a los que hace referencia Bourdieu (2000)¹⁸, sino que se trata de adolescentes, pobres y estudiantes de escuela pública. Este autor sostiene que los movimientos de gays y lesbianas agrupan a unos individuos que, aunque estigmatizados, son relativamente privilegiados, especialmente desde el punto de vista del capital cultural que poseen, que constituye una base considerable en las luchas simbólicas (2000:148). Por un lado, el autor resalta el profundo cuestionamiento que realiza este movimiento al orden simbólico vigente y sus fundamentos, pero por otro, cuestiona hasta qué punto no se aplica a sí mismo los principios dominantes, como si disolvieran en cierto modo sus propias bases sociales, las mismas que construyeron para existir como fuerza social capaz de derribar el orden simbólico dominante.

Los jóvenes gays de la escuela pública que abordamos, habitan una posición del espacio social mucho más desfavorable y con escasas, o casi nulas, posibilidades de reivindicación. La manifestación de su homosexualidad se da en una sociedad y en una institución escolar construidas sobre un modelo heterosexual. El sexo, masculino o femenino, es una normativa a la cual hay que ajustarse para que la vida de uno pueda ser viable, para que un cuerpo califique dentro de la esfera de la inteligibilidad cultural (Butler, 2005:19). Masculino y femenino, varón y mujer, son los lugares preestablecidos por el imperativo heterosexual, son el origen y fin de procesos de identificación que tienden a excluir y repudiar otras identificaciones, entre ellas la homosexual.

Cabe preguntarse qué condiciones sociales o qué contextos favorecen o habilitan expresiones como las de Facundo y Pedro. Ya está claro que ellos abiertamente manifiestan su “*afeminación*” y sus sentimientos, pero esto no

18 Cfr. Bourdieu (2000), particularmente el “Apéndice: Algunas cuestiones sobre el movimiento de gays y lesbianas”.

ocurre en el vacío. Para comprender más a fondo el cuestionamiento que protagonizan al orden heterosexual, no podemos perder de vista ciertos procesos que en las últimas décadas han coadyuvado en la creación de un “clima” en que su expresión es posible. A la tensión entre “*es raro*” pero “*no es raro*”, habría que agregar otra que también enuncia Alejo: “*antes no era muy común*” pero “*en estas épocas, son cosas comunes de la vida ver eso*”. Ambas como fuerzas de un campo, históricamente constituido, que continúa en movimiento, redefiniendo constantemente equilibrios de poder.

Hace dos o tres décadas, y en sentido creciente, puede registrarse una progresiva explicitación y visibilización de la homosexualidad en nuestro país. La doble moral¹⁹ que suele caracterizar la homosexualidad está siendo cuestionada. Según Pecheny (2001), son principalmente tres los fenómenos concurrentes de este proceso de resquebrajamiento del “sistema hipócrita” que ese doble estándar moral ha generado: el desarrollo de un movimiento social de “minorías sexuales”²⁰, la irrupción de la epidemia del sida y la lucha contra ella, y los nuevos climas culturales democráticos (2001:16). Cada uno de estos puntos requeriría especificaciones que no vamos a desarrollar aquí, sin embargo, es importante resaltar cómo desde distintas vías han aportado a un cuestionamiento y trasgresión de la normalidad y el orden sexual y sociogenérico establecido²¹. Como parte de este proceso, el autor sostiene, a modo de hipótesis, que en los últimos 10 o 15 años se registra una tendencia de pasaje de estrategias centradas en reivindicaciones de derechos dirigidas al Estado, a diversas políticas que apuntan al reconocimiento social y el cambio en materia de sexualidad en espacios intermedios; entre ellos podemos mencionar los grupos de pares, grupos laborales, la familia y la escuela.

19 Doble vida o doble moral hace referencia a una separación tajante y jerárquica entre una esfera pública de la vida del sujeto dominada por un orden patriarcal y una esfera íntima privada de “asuntos personales” que sustentan una homosexualidad discreta. Este modelo primó sobre todo en la década del 70 y 80, aunque aún no ha desaparecido. Cfr. Sívori (2005) y Pecheny (2001).

20 Argentina es pionera en Latinoamérica en organización de las minorías sexuales. En 1967 se crea “Nuestro Mundo”, primer grupo gay de la región que en 1971, junto a otras organizaciones, se une en el “Frente de Liberación Homosexual” (FLH), en un clima político de fuerte movilización nacional. Durante la dictadura de 1976, el Departamento de Moralidad Pública lleva a cabo un plan de persecución contra las minorías sexuales que oprime, terminando por disolver el FLH. A inicios de los 80, pocos meses después del retorno a la democracia surge la Comunidad Homosexual Argentina (CHA). Desde sus orígenes la CHA se ha destacado en lo referido a la defensa de los derechos de las minorías sexuales. Logra su personería jurídica recién en 1991 ya que se le fue negada reiteradamente durante todos esos años. Cfr. Sebrelli, 1997; Rapisardi y Moderalli, 2001 y Bazán, 2006.

21 Para profundizar al respecto pueden consultarse además de Pecheny, 2001; Perlongher, 2008; Sebrelli, 1997; Rapisardi y Modarelli, 2001.

Hacia fines de los noventa y en la actualidad, en materia de sexualidad y relaciones amorosas, vuelve a emerger una conciencia de los límites de las políticas basadas en reivindicaciones de derechos y planteadas como exigencias formuladas al Estado. En este sentido, nosotros vamos a argumentar que paralelamente a las reivindicaciones de derechos, desde los movimientos de minorías sexuales, e incluso más allá de ellos, se vienen registrando prácticas políticas, menos formales, que apuntan al reconocimiento social al nivel de la vida cotidiana. (Pecheny, 2001:17)

Han acaecido en los últimos años, una serie de conquistas legales²², fruto de persistentes luchas en materia de igualdad sexual en el plano de lo público/estatal, entre las que quisiera destacar la Ley de Matrimonio Igualitario. Si bien ésta se sanciona cuando Facundo y Pedro ya habían egresado del secundario, me encontraba aún realizando trabajo de campo en la escuela y los propios alumnos que se encontraban en 6° año D comentan:

Martín: ¿qué opinás del casamiento gay? [los alumnos plantean el tema y Martín directamente me interroga al respecto].

G.M.: ¿hablaron de eso en la escuela?

Diego: sí, un montón.

Juan: nos hartamos de hablar.

G.M.: ¿y ustedes qué opinan?

Juan: Martín está de acuerdo porque se va a casar ahora [se hacen bromas entre ellos, risas].

Diego: por mí que se casen, no me interesa, que hagan lo que quieran, es su vida... Pero eso de la adopción, pienso que la sociedad va a discriminar al chico que tenga padres gays. No tiene sentido. Son muy egoístas los chabones [las personas gays] de adoptar un chico que después saben que lo van a discriminar feo si el chico no es gay...

Juan: aparte va a ver al revés todo, si vos ves que tu padre y tu madre son dos hombres ¿lo vas a ver como normal?

Diego: claro, y no es normal. (Escuela Sarmiento, 06-09-10)

Alrededor de cinco o seis años después de aquellos primeros momentos de trabajo de campo, en un contexto donde masivamente se discutía acerca de la homosexualidad, vuelve a aparecer algo similar en la visión que los

22 Ley 25673: Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), Ley de Educación Sexual (26150/2006), Ley de Matrimonio Igualitario (26618/2010), Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (26485/2009).

estudiantes tienen sobre la vida de las personas gays. Si bien el margen se corre, en el sentido que el Estado habilita la unión conyugal entre personas del mismo sexo, permanece en tensión el reconocimiento y la plena aceptación. Las palabras de Diego son más que elocuentes: “*por mí que se casen, no me interesa, que hagan lo que quieran, es su vida...*”, en el sentido de que si ello se mantiene con cierta discreción en un plano “personal”, aunque el Estado intervenga, no hay problema. Pero las posibilidades de adopción reavivan el conflicto ya que la homosexualidad trascendería sus propias vidas privadas para adquirir implicancias sociales más amplias en la educación de los hijos. Incluso, en ese caso, los propios estudiantes dan por sentada la discriminación del hijo y el egoísmo de los padres homosexuales.

Volviendo a la hipótesis de Pecheny, diría que, sin desconocer la democratización que favorece en los discursos y en las prácticas este tipo de leyes, la batalla a nivel de la vida cotidiana y de esos espacios intermedios continúa en marcha. El autor diferencia la no-discriminación del reconocimiento social, ya que si bien la primera apela a un principio políticamente correcto, no necesariamente garantiza el reconocimiento del otro, de su derecho a la diferencia. El reconocimiento social es una condición material y simbólica del ejercicio de los derechos.

El reconocimiento social implica en principio dos cosas. En primer lugar, el reconocimiento implica la aceptación fáctica de que algo existe o sucede; en este caso se reconoce la existencia de prácticas, personas, identidades y relaciones homosexuales. En segundo lugar, se reconoce la legitimidad del derecho a ser de estas prácticas, personas, identidades y relaciones. Es decir, es un reconocimiento de hecho y un reconocimiento de derecho. (Pecheny, 2001:17)

Particularmente, a partir de las opiniones y prácticas registradas en la escuela Sarmiento, podría afirmar que prevalece el reconocimiento en términos de aceptación de una realidad que se sabe que existe, que está presente en la escuela, que participa de la construcción de las tramas relacionales entre estudiantes; pero continúa en un campo de tensiones el reconocimiento de la legitimidad de ser y *hacer* distinto al modelo hegemónico.

Los relatos de las y los estudiantes adolescentes en este sentido muestran diversas posiciones en este campo, desde aquellos que, como Diego y Juan en 6° D o “los del fondo” de 2° C, sostienen posiciones más ligadas a la burla y la sanción, pasando por “las negritas” que apuestan al respeto, hasta llegar a “Los Five”, que defienden la posibilidad de abierta expresión de la diferencia.

Al conversar con directivos, docentes y preceptores al respecto aparecen nuevas aristas que es necesario detenerse a analizar e integrar en la reconstrucción de estas experiencias escolares.

Encrucijadas identitarias: estudiantes adolescentes gays en la escuela y la familia

Cuando indago sobre cómo es significada una trama escolar donde participan estudiantes gays por parte de los adultos de la escuela, me encuentro con algunas particularidades, distintas a la experiencia vivida entre pares. Sin duda, la homosexualidad adolescente interpela a la escuela ya que directivos, docentes y preceptores no encuentran la manera de nombrarla sin incomodidades, sin sentirse movilizados por este hecho tradicionalmente silenciado pero que en este caso irrumpe desde la propia persona de los adolescentes. Como ya mencionamos, la presencia de estudiantes gays pone a flor de piel contrariedades en torno al género y la sexualidad, sitúa al descubierto las limitaciones de un modelo hegemónico heterosexual, de diferenciación binaria que establece una “normalidad” en la que no todos encajan. La directora se refiere con “*pena*” y “*preocupación*” sobre estos “*chiquitos*”, ve que cada vez se explicitan nuevos casos de homosexualidad²³ y, sin embargo, no sabe qué hacer con ellos. La preceptora de 2° C se refiere a esta situación del siguiente modo:

Preceptora: hay subgrupos en el grupo [se refiere al 2° C]. En el grupo grande hay varios subgrupos.

G.M.: peor entre los varones, ¿puede ser?

Preceptora: sí, se agreden porque hay chicos que tienen un poquito de desviaciones sexuales, son medio... nenas, como quien dice. Facundo es uno y Pedro es otro. Entonces los otros varones es como que les hacen burlas permanentemente.

G.M.: ¿y se conversa sobre ese tema entre los docentes?

Preceptora: cada docente viene a su hora, a su materia, da la clase y se va. Yo estoy en la parte administrativa, yo tampoco estoy capacitada para tratar a estos chicos con problemas. Más que llamarlo al padre y hablar con ellos no podemos... Y yo creo que tiene que haber alguien capacitado para... Bueno, Verónica [integrante del gabinete psicopedagógico] estuvo hablando... estaba tratando esos casos. Ella es psicóloga. Ella debe tener mucho anotado de estos chicos, porque los trata... Incluso ella trataba los problemas graves que hay, los problemitas así de subgrupos que había, chicos que había violencia entre ellos, las agresiones... Los trataba ella... (Escuela Sarmiento, 19-11-04)

23 Además de Facundo y Pedro, conozco dos estudiantes gays en el otro 2° año del turno tarde, descriptos por Gabriel como “*uno gigante y gordo, y otro chiquito*” en un fragmento presentado en este mismo capítulo.

En esa oportunidad, la directora y la preceptora explicitan otras formas de nombrar una problemática ante la que parecieran no tener respuestas. Los adultos designan este hecho de un modo particular, no es del mismo modo que lo nombran alumnos y alumnas, quienes utilizan expresiones definidas como gay o puto. Son formas de nombrar que se ligan al “sin nombre”, a aquello que encuentra dificultad para ser nombrado, para hacer(se) visible e inteligible. Son estudiantes que tienen “*un poquito de desviaciones sexuales*” o que “*son medio... nenas*”, son “*chicos con problemas*”. Además, se reavivan sentidos que ligan la homosexualidad con una patología o enfermedad, lo que justifica la intervención de la psicóloga, quien “*estaba tratando esos casos*”. Ser homosexual se presenta como un desvío o distorsión, un problema ante el que directivos, docentes y preceptores no pueden hacer demasiado.

La escuela como tal no logra constituir una respuesta coherente frente al tema, sino que algunos adultos de la institución son quienes discrecionalmente van tomando decisiones o elaborando acuerdos para resolver diariamente los modos de afrontar esta problemática.

Si bien distintos agentes institucionales reconocen el derecho de estos jóvenes gays a ser estudiantes, a ocupar el lugar de alumnos, y aceptan marcos ideológicos y normativos que contemplan el derecho a no ser discriminado, en situaciones puntuales parecieran carecer de mecanismos que garanticen estos derechos en prácticas escolares concretas. Por ejemplo, la directora que se encontraba en la escuela Sarmiento en 2003 accede al pedido de Pedro y Facundo de cambiarse de curso para disipar conflictos entre compañeros; y otra directora los reubica en 2005 para que repitan 2° año en la escuela. Podemos pensar que hay cierto reconocimiento de estos adolescentes como estudiantes, pero ante agresiones o agravios a raíz de su homosexualidad no hay una problematización del conflicto, más allá de admitir que genera problemas y burlas.

En este sentido, es materia pendiente todavía una real aceptación en términos de reconocimiento de hecho y de derecho de la homosexualidad en la escuela. En función de lo planteado por Pecheny (2001), diríamos que hay reconocimiento de hecho y no en todos los casos o circunstancias reconocimiento de derecho. Incluso podemos pensar en un conflicto o tensión entre el reconocido derecho a ser estudiante, y ciertas dificultades y resistencias en la plena aceptación del derecho a ser homosexual. Cabe aclarar que las posiciones de los adultos de la escuela tampoco son homogéneas en este punto, algunos son interlocutores válidos, accesibles, amables para los estudiantes; para otros hay bastante camino que recorrer todavía si tenemos en cuenta que aún no se puede problematizar el tema, nombrarlo y debatir colectivamente vías de resolución.

En éste, como en otros conflictos que atraviesan la escuela, se reitera la misma lógica que plantea Noel (2009)²⁴: rara vez los conflictos se zanján definitivamente y con un acuerdo relativamente firme por parte de los contendientes, más bien se observa un estado de negociación continua que nunca se detiene, aun cuando experimente pausas o treguas temporales. Según el autor, las resoluciones a los conflictos sólo son interrupciones parciales, por lo que estos se reiteran planteando un estado de conflictividad prácticamente constante, sin que pueda arribarse a soluciones más o menos definitivas (2009:159-160).

El caso analizado confronta a la escuela con sus propias expectativas sobre los estudiantes que transitan por ella. Además, los estudiantes gays no son buenos alumnos y mantienen continuos conflictos con algunos profesores. Al finalizar 2004 ambos se quedaron de curso. Facundo deja la escuela en septiembre de 2004 para reiniciar 2º año nuevamente en el próximo ciclo lectivo. Es reubicado en el turno mañana como una estrategia de la dirección de la escuela para evitar peleas como las acaecidas en el turno tarde en años anteriores. Pedro también repite 2º año, pero en el mismo turno tarde, y en julio de 2005 se cambia a una escuela de su barrio, bastante alejada de la Sarmiento. Del resto de “Los Five”, Sabrina logra pasar a la mañana a 3º año, y Vanesa, Lucio, Florencia y Alejo continúan en la tarde y son compañeros de curso hasta egresar a fines de 2008.

En estos itinerarios escolares, tal como mencioné más arriba, los adultos de la escuela no mantienen homogéneas posiciones. Algunos docentes y directivos, de modo discrecional o “voluntario”, van construyendo con sus alumnos/as algunas vías de acercamiento y se dirimen entre mediar en las dificultosas relaciones de los alumnos gays con sus compañeros, cuidar la integridad de los estudiantes y preocuparse por sus situaciones familiares, a veces cargadas de conflictos y malestar. Cuando estos adolescentes gays se refieren a sus entornos domésticos dejan traslucir cierto sufrimiento y angustia en los relatos. Retomo dos breves pasajes de entrevista para ilustrar este malestar de los alumnos y el llamado de atención que producen al respecto.

Alejo: yo pienso que por el lado de la vida de él [Facundo] va a tener muchas complicaciones, también por el lado de los padres, de los hermanos. Facu dice que los padres no saben, pero los padres deben saber, estar vivos de algo [avivados,

24 Si bien el autor centra su mirada en los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de nivel primario de barrios populares, sus aportes son muy útiles para pensar la conflictividad escolar también en el nivel medio ya que la lógica que plantea, según el trabajo etnográfico que hemos realizado, se reitera en las relaciones entre pares y entre estudiantes y profesores de secundaria.

advertidos]. La hermana es la única que sabe. Yo creo que él tiene temor de contarles la verdad a sus padres, o sea... es lógico que tenga miedo. Los padres son muy exigentes, el padre trabaja mucho, está todo el día trabajando... (Escuela Sarmiento, 02-09-05)

Pedro: me marqué el brazo con una navaja porque me había agarrado la angustia los otros días en mi casa; después me junté acá en el cole con una compañera y me largué a llorar. Entonces, me llamó la directora, y me preguntó, me preguntaron algunos profes... y aparte eso del brazo nadie lo sabía, pero la Gisel le contó a la profesora de Ética y la profe vino y me preguntó, me habló... Tenía todo cortado acá [señala su antebrazo izquierdo].

G.M.: ¿y qué te pasó?

Pedro: no tenía ganas de hablar con nadie, me había peleado con todos en mi casa.

G.M.: ¿por?

Pedro: nos hacemos cagar siempre con mi hermano que es un mogólico, ¡un pendejo de mierda!

G.M.: ¿y con tus padres?, ¿con quién te llevas mejor, con tu papá o tu mamá?

Pedro: con ninguno.

G.M.: ¿con ninguno?

Pedro: no, si yo en mi casa ni estoy. Me levanto como a las 11, me baño, me vengo acá para el colegio, después vuelvo, dejo la mochila en mi casa y me voy a la calle, a la casa de mis amigos o al ciber. (Escuela Montes²⁵, 20-10-06)

Por aquellos años la situación en sus hogares no era sencilla, a los 14, 15, 16 años, en plena escolarización secundaria (con todos sus bemoles y contratiempos) y en procesos de disputas en torno a la definición y redefinición de algunas disquisiciones genéricas y sexuales, los vínculos con padres y hermanos se desenvuelven de modo conflictivo. Alejo advierte el temor de Facundo de hablar con sus padres respecto a la homosexualidad. Pedro vive con angustia el cambio de escuela, el alejamiento de sus amigos y la situación en su casa no es sencilla a raíz de las peleas con su hermano y las pugnas con sus padres. Permanecer fuera del hogar parece ser una vía de escape, que no resuelve los conflictos pero que atenúa sufrimientos y peleas²⁶.

25 Escuela del barrio de Pedro, a donde se cambia en julio de 2005. Ésta es una escuela nueva que nace en ese mismo año. Pedro integra la primera promoción.

26 Cuando me reencuentro en 2010 con Pedro, ya de 20 años, le pregunto por qué se cambió de colegio y de quién fue la decisión, a lo que sin titubeos responde: “en el otro colegio

En general, podemos afirmar que en la escuela Pedro y Facundo logran mostrarse tal cual son, expresarse con menos riesgo que en sus propios hogares y ser escuchados por distintos agentes de la institución, tanto por sus amigos (confidentes, compañeros, aliados) como por algunos docentes. La escuela se constituye en un “lugar de ensayo” de procesos de identificación en relación a la sexualidad, tanto para los estudiantes gays como para el resto de las alumnas y los alumnos. Si bien es posible reconocer ciertas presiones y expectativas familiares en materia de sexualidad, los estudiantes adolescentes van maniobrando ciertos espacios con mayor autonomía para intentar zafar de algunas de estas influencias, por ejemplo, a través de la apropiación del espacio de la escuela. De hecho, cuando este espacio de encuentro falta, los mismos estudiantes lo añoran y requieren.

G.M.: ¿tenías ganas de volver a la escuela?

Facundo: ¡sí! me había arrepentido un montón, igual los venía a visitar siempre a los chicos.

G.M.: ¿de qué te arrepentiste?

Facundo: de haber dejado. O sea, el problema no era dejar de estudiar, sino el problema era dejar de estar con los chicos [se refiere a “Los Five”] o sea, era como que las tardes no eran lo mismo, me ponía a ver tele como un estúpido y no sabía qué hacer, en cambio con los chicos... es mejor. (Escuela Sarmiento, 28-09-05)

G.M.: ¿y cómo fue pasar de un cole a otro?

Pedro: para mí fue horrible, para mí fue horrible porque yo estaba acostumbrado a ir al cole de allá [Sarmiento], que nos juntábamos en el parque con los chicos [se refiere a “Los Five”], nos quedábamos ahí o nos hacíamos la chupina²⁷ y... Acá no me podía hacer la chupina directamente porque estaba a la vuelta de mi casa. Allá era completamente distinto (...). El cambio de escuela me costó un montón. (Casa de Pedro, 18-10-10)

Facundo y Pedro extrañan a sus compañeros al alejarse de la escuela Sarmiento, son sus amigos “Los Five” los que constituyen su apoyo y compañía para poder expresarse y compartir su experiencia escolar y de conformación de su sexualidad. El conjunto de lazos escolares, aún con sus limitaciones, y entre ellos con especial relevancia los del grupo de pares, posibilitan para

yo siempre me portaba mal, o me cambiaban o me echaban. En julio me pasé acá. La decisión fue de mi mamá, o me cambiaban o me echaban del Sarmiento, la Gómez [directora en 2005] fue la que hizo que me cambiaran, porque las directoras anteriores nada que ver” (Casa de Pedro, 18-10-10).

27 Categoría nativa referida a ausentarse de la escuela sin autorización de los padres.

los alumnos gays del caso analizado, un marco de expresión muy valorado por ellos, y más amplio que el de sus ámbitos domésticos por aquellos años de inicio de su escolarización secundaria. Si bien con el correr del tiempo el grupo de amigos “Los Five” se va desmembrando y pierde la oportunidad de compartir el día a día escolar, lo que redundaba en menor contacto entre sus integrantes y el debilitamiento de algunos lazos, luego de egresados del secundario, los sentimientos de alegría y nostalgia por los años vividos se mantienen con intensidad y frescura. Tanto Alejo como Pedro, con quienes pude conversar en los últimos tiempos de trabajo de campo (2009 y 2010), no dudan en calificar de “*mejores amigos*” a “Los Five”, de “*mejores años vividos*” al tiempo que pasaron juntos y de “*mejor escuela*” a la Sarmiento. Más allá de cierta idealización de los recuerdos, hay un conjunto de experiencias compartidas que sostienen esa mirada sobre el pasado.

Luego de 2006 pierdo contacto con Facundo, no así con Pedro, con quien pude compartir no sólo el grato recuerdo de sus amigos, “Los Five”, sino también una mirada crítica sobre sí mismo y un presente en 2010 que lo encuentra distinto. La última vez que nos vimos en octubre de aquel año lo visité en su casa, donde estaban en ese momento su mamá, una tía y su sobrinito. Él se mostro “tal cual es” en cuanto a sus gestos y ademanes, como siempre cordial, amable, afectuoso.

Pedro: quedó la mejor onda con los chicos, sólo que no nos vimos más. Por ahí los veo en Facebook. Veo las fotos cuando ellos se egresaron, yo no me egresé el mismo año porque yo me quedé, los veo y me agarra una nostalgia de decir... mirá si hubiera seguido... y de tonto, de pendejo inmaduro, porque en esa época era inmaduro, ya tengo 20 años, como que ya es distinto.

G.M.: ¿y por qué decís pendejo inmaduro?

Pedro: porque sí, porque en esa época no pensaba como pienso ahora.

G.M.: ¿y cómo pensás ahora?

Pedro: y ahora pienso distinto, miro para adelante y nada más que para adelante. Miro lo que tengo que hacer, que me tengo que levantar todos los días temprano, ir a trabajar, volver a mi casa, bañarme, descansar, acostarme a dormir, y volver a salir a trabajar y... pienso en eso.

G.M.: ¿estás contento con el trabajo?

Pedro: sí ¡re contento, re contento! (...) Estoy cómodo con el trabajo, porque aparte hice un grupo de amigos re lindo. Pasar del secundario que los ves todos los días, pero que estás en el colegio, estás jodiendo, hablando todo el tiempo; pasar a tener un grupo de amigos en el trabajo que nos sabemos respetar, tenemos nuestros lugares, nuestros compromisos, pero fuera del trabajo también nos juntamos y

es otra cosa. Hay gente de mi edad y hay otros que son más grandes. Y está muy bueno, está muy bueno...

(...)

G.M.: ¿y te llevás bien con tu mamá ahora?

Pedro: sí, ahora que soy más grande sí, porque antes no, cuando iba al Sarmiento era una cosa que no, era pendejo yo, ahora ya no; 20 años... ya madurás...

(...)

G.M.: ¿qué recuerdos tenés del Sarmiento?

Pedro: para mí ese colegio fue el mejor, siempre le digo a todo el mundo que para mí ese colegio fue el mejor, porque ahí tuve mi primer grupo de amigos que éramos todos completamente distintos, no sé si vos te acordás... uno era de una clase, de una forma de ser, el otro de otra forma de ser, éramos todos completamente distintos... Facundo, Lucio, Alejo, Flor, Vanesa... éramos completamente distintos, de distintos barrios y ellos, por más de que no los vea, siguen siendo mis amigos. (Casa de Pedro, 18-10-10)

Escojo este fragmento para cerrar el capítulo ya que además de retomar la mirada sobre sus primeros años de escuela secundaria en el Sarmiento y con “Los Five”, de lo cual manifiesta tener gratos recuerdos, permite dejar planteadas algunas señales acerca de una reposición personal y de ciertas modificaciones en sus vínculos familiares.

Ser mayor de edad²⁸ y haber terminado la escuela secundaria le posibilitaron a Pedro conseguir un trabajo. Él valora su primera experiencia laboral, a la que se lanza a tientas y con algunos temores²⁹, en ella descubre un nuevo mundo de relaciones y aprendizajes, y contar con un sueldo le otorga mayor autonomía para moverse en su vida diaria, comprar sus cosas (me cuenta de la ropa, las cremas, los perfumes), disfrutar salidas con amigos, etc. Particularmente al referirse a sus relaciones laborales señala algunas diferencias con lo que fueron sus relaciones escolares, ya que aparecen la responsabilidad ante una tarea específica, el respeto entre compañeros, los compromisos personales y las actividades compartidas dentro y fuera de la oficina.

28 A los 18 años se es mayor de edad en nuestro país desde la sanción de la Ley 26579 (2009) que modifica el Código Civil Argentino.

29 El primer trabajo de Pedro es en un call center y al respecto me cuenta: “mi tía, la hermana de mi mamá trabaja ahí, y me pasó la dirección de mail, mandé el curriculum, me llamaron, tenía muchos nervios porque era el primer curriculum que mandaba y la primera entrevista que hacía. Fui, de caradura me mandé, estaban todos callados, yo dije: acá me largo, viste que yo soy de hablar... le conté todo a la chica, le conté mi vida más o menos, y el lunes me llamaron...” (18.10.10, casa de Pedro).

A los 20 años ve las cosas de otro modo, se define como “*más maduro*” y a nivel de la trama familiar ha podido sobrellevar momentos difíciles en su hogar, la relación con su madre y hermano se ha modificado.

Por último, quisiera señalar nuevamente la participación de un contexto que se ha transformado en los últimos años y permea su vida y la de su familia. Pedro es un asiduo consumidor de Facebook, sitio al que permanece casi permanentemente conectado a través de su PC o teléfono celular. Desde que somos “amigos” por este medio (aproximadamente desde octubre de 2010) he podido apreciar en su cuenta varias fotos o adhesiones a sitios de internet referidos a la legalización del matrimonio gay, en apoyo a parejas homosexuales, a favor de la lucha contra el sida, en contra de la violencia de género, entre otros.



Considero que las modificaciones en los marcos legales y las discusiones candentes en los medios de comunicación y la sociedad en general, acerca de sexualidad y género (por ejemplo, en relación con el matrimonio igualitario, la educación sexual y la violencia de género, sólo por mencionar algunas) han introducido ciertas transformaciones en las condiciones sociales de existencia de los sujetos en los últimos años en nuestro país, lo que de alguna manera permea y sacude tanto sus relaciones familiares y sociales como los procesos de construcción de sus propias experiencias genéricas y sexuales. Quisiera dejar abiertas algunas preguntas al respecto: cómo se introducen esas transformaciones a la cotidianeidad, cómo ingresan y modifican la vida de Pedro y su familia, qué implicancias tienen para la conformación de sexualidades juveniles. Más allá de ello, puede apreciarse una constante en este joven gay: considero que no ha abandonado nunca una pelea cotidiana y bulliciosa, grupal a veces, en silencio, soledad y sufrimiento otras, por el reconocimiento y la aceptación social de las diferencias sexuales y genéricas en los espacios sociales por los que transita.

Capítulo 5

Embarazo y maternidad adolescente en la escuela

En la escuela Sarmiento, Ana, una de “Las Populares” y alumna de 5° D, queda embarazada a fines de 2009 y tiene su bebé en junio de 2010 mientras cursa 6° año. Durante el cierre del ciclo lectivo Cecilia y Federico, una pareja de novios de este mismo curso, se enteran de que van a ser papás en julio de 2011. En ese mismo año, apenas egresados, una compañera más del curso también es mamá: Gisela, una de “Las Divinas”.

En la escuela Independencia esta temática surge desde las primeras conversaciones con la directora, quien me comenta:

Directora: tenemos muchos chicos padres y madres. Y este año tenemos dos casos de alumnas embarazadas de 13 años, una de ellas ha dejado de venir. Estamos a la espera de una beca que gestionamos para que regrese a la escuela.

G.M.: y en qué cursos están estos chicos padres y madres?

Directora: hay en 5° año, en 4° B, tenemos una chiquita embarazada en 5° A, tenemos otra alumna que ha sido mamá hace poquito, en 6° tenemos madres de niños de 2 y 3 años. Es un tema interesante para trabajar. (Escuela Independencia, 02-09-09)

La directora tiene muy bien identificado cada caso, en 2010 me cuenta que hay 12 alumnas embarazadas y 14 alumnas madres entre las 150 chicas que asisten aproximadamente al turno vespertino de la institución. En esta escuela, al acercarme a conocer a los integrantes de 2° B, curso donde desarrollo principalmente mi indagación, me encuentro con Maité de 15 años que asiste a clases con su hijo Lucas (1 año). A su vez, converso también con alumnas embarazadas y madres de otros cursos, para conocer sus historias y experiencias. Entre ellas con Ángeles (20 años), quien cursa 6° año y asiste

diariamente a clases con su hija Mili (3 años); con Fernanda (16 años) quien vive con su hijo (3 meses) y con su novio (20 años); su mamá cuida del pequeño mientras concurre a la escuela¹.

Las historias singulares de embarazos y maternidades de las alumnas, sus enlaces a las tramas relacionales de cada uno de los cursos de secundaria abordados y a las situaciones institucionales en la escuela presentan una complejidad propia que es preciso abordar en sus distintas dimensiones.

En la escuela, donde muchas veces se devela la noticia antes que en las propias familias, el embarazo de las alumnas es atravesado por cuestiones pedagógicas y administrativas (adecuación del desarrollo de las materias, exámenes, calificaciones, justificación de períodos de ausentismo) y por cuestiones socioafectivas, que combinan la contención y acompañamiento de las alumnas con preocupaciones y responsabilidades de las escuelas en los cuidados y controles que requiere el embarazo.

Muchas veces, en las tramas familiares aparecen tensiones en la relación con sus padres por las repercusiones que generan el embarazo y la maternidad de las estudiantes. Suelen plantearse discusiones sobre las relaciones sexuales, las posibilidades de un aborto, los cuidados del embarazo, el nacimiento del bebé y las proyecciones a futuro de estas adolescentes en relación con la escuela, la pareja, el mundo laboral, etc.

Además, he podido identificar algunas cuestiones morales que se entretienen con las anteriores. El embarazo y la maternidad adolescentes acarrear ciertos cuestionamientos al ejercicio de la sexualidad a temprana edad y fuera del matrimonio. En este plano, y principalmente a través de los medios de comunicación y como versiones instaladas en el sentido común, puede apreciarse una serie de supuestos que sostienen que no es adecuado que las jóvenes menores de 20 años tengan hijos. Cuando ello ocurre estamos frente a un “problema” que moviliza a la opinión pública y merece la intervención del Estado.

1 Según los relatos, principalmente de directivos y compañeros/as de curso, hay también en las escuelas alumnos padres, pero lamentablemente se presentaron pocas oportunidades para conversar con ellos. Creo que esta escasa presencia de la voz de los alumnos padres o futuros padres puede deberse a una dificultad de la estrategia metodológica de abordaje de este trabajo, pero también a una presencia masculina en relación con el embarazo y la maternidad adolescente que en general se mantiene oculta o camuflada en la vida de la escuela, y en la vida social en general. Las políticas sanitarias y educativas que abordan el tema tienden a captar casi exclusivamente a la población femenina, dado que la fecundidad aparece como un dominio de mujeres, a pesar de los lineamientos que sostienen la importancia de la participación de los varones en la temática (Gogna et al., 2005b). Considero que ésta es un área de vacancia en la investigación socioeducativa sobre género y sexualidad en la escuela.

Los “casos” de embarazos y maternidad adolescente, tal como son enunciados por lo general en las escuelas, forman parte de una temática que ha irrumpido en las últimas dos décadas de un modo propio en los escenarios escolares. Si bien adolescentes embarazadas y madres han existido en otros tiempos, en las últimas décadas se han visualizado como un problema social² que desencadena interrogantes y debates particulares. En este sentido, y antes de describir y analizar la complejidad que esta temática presenta en las tramas de relaciones de las escuelas que nos ocupan en esta etnografía, cabe preguntarse: ¿Cómo y cuándo surge como una problemática social el embarazo y la maternidad adolescente? ¿Para quiénes el embarazo y la maternidad adolescente se presentan como un “problema”? ¿De qué manera interviene la escuela? ¿Qué inquietudes sociales genera, qué repercusiones acarrea?

Embarazo y maternidad adolescente como “problema social”: un poco de historia y políticas

Salvando las distancias, así como el sida fue un detonante fundamental para develar el secreto homosexual y comenzar a hablar públicamente del tema, el embarazo adolescente ha sido una de las puertas de entrada para hablar de la sexualidad adolescente, particularmente de la sexualidad adolescente femenina. En este sentido, y antes que en la escuela, el embarazo adolescente comienza a instalarse como un problema social en el ámbito de la salud pública.

A partir de la década del 60, en el marco de un conjunto de cambios sociodemográficos, económicos, culturales y políticos ocurridos luego de la Segunda Guerra Mundial, el incremento de la fecundidad adolescente dio lugar a una creciente preocupación por la normalización del comportamiento

2 Es interesante, en este sentido, recuperar la perspectiva de Lenoir (1993), quien plantea que un “problema social” es aquello que en un momento determinado constituye “una crisis del sistema social” (1993:58), por ejemplo la delincuencia, la inmigración, el desempleo, la vejez (temática que este autor estudia) o el embarazo y la maternidad adolescente que nos ocupa. Aquello que constituye un problema social varía según las épocas y regiones, incluso puede desaparecer como tal aunque el fenómeno que designa subsista. Su establecimiento requiere ciertos tiempos y procesos que lo van instituyendo en la formación de la visión común del mundo social. Para Lenoir el objeto del sociólogo consiste justamente en analizar el proceso mediante el cual se construye e institucionaliza lo que en un momento dado del tiempo emerge como un problema social, develar cómo algo llega a reconocerse como una cuestión digna de atención, cómo esa cuestión se introduce en el campo de preocupaciones sociales y políticas en determinado momento histórico, logrando integrar la agenda de problemáticas que merecen atención específica por parte de instancias estatales, y es objeto de acciones políticas concretas.

de los y las jóvenes, específicamente de aquellas conductas que pudieran minar formas socialmente aceptadas de “ser joven” y de transitar hacia formas socialmente aceptadas de “ser adulto” (Adaszko, 2005)³. Por aquellos años, en un momento histórico de fuertes cambios en materia de género y sexualidad, fuerzas conservadoras y fuerzas transformadoras agudizan su tensión, marcando una época en la cual la modernización cultural discrepaba con las cruzadas moralistas. Y en este marco, podemos pensar que el interés que comenzaba a instalarse en el campo de la salud por el bienestar de las madres adolescentes encarnaba una preocupación por la ilegitimidad de los nacimientos ocurridos fuera del matrimonio, promoviendo con ello ciertas normas jurídico-sociales.

Las costumbres juveniles, en especial las de las chicas, fueron una arena central de las confrontaciones entre la apertura al cambio y el encono moralista. Las innovaciones se expresaban, más que en manifiestos, en una amplia gama de prácticas concretas —incluso gestos efímeros y mínimos—, como las formas de vestirse, de actuar en público y de manejar el cuerpo que desafiaban las convenciones instituidas. Ellas representaban la intención de conquistar nuevos espacios de libertad y romper con las ideas de recato y pudor de los mayores. (Cosse, 2010:46)

Se entretejen, en un tiempo de fuerte movilización cultural, tendencias conservadoras y moralistas que buscan ordenar los comportamientos sexuales juveniles, especialmente el de las jóvenes, sancionando el embarazo adolescente. A partir de los años 60, comienzan a manifestarse con mayor claridad transformaciones en los vínculos de pareja y las prácticas genéricas y sexuales, algunos cambios en las reglas del cortejo y el noviazgo, en las normas sociales que pautan tanto la iniciación sexual de varones y mujeres, como los intercambios sexuales previos o más allá del matrimonio. En esta misma época, por un lado, el aumento de la natalidad extramatrimonial es marcado y constituye un patrón de larga duración que expresa la diversidad de comportamientos familiares (Cosse, 2010:90). Por otro lado, la píldora anticonceptiva abre la posibilidad de desligar sexualidad y procreación, lo que significa para las mujeres principalmente mayores márgenes de maniobra en el control de su propio cuerpo.

Conjuntamente con esta revisión y cuestionamiento a ciertos parámetros sociales en materia de género y sexualidad, a partir de aquellos años se produce una reafirmación y reconfiguración del mandato maternal (Cosse,

3 Adaszko desarrolla puntualmente cómo se instala la temática del embarazo adolescente luego del boom de nacimientos que siguió a la Segunda Guerra Mundial en los EE.UU., y sus repercusiones en el resto del mundo. Cfr. Adaszko (2005).

2010:162) ya que, por un lado, continuó la centralidad de la maternidad ligada a la identidad femenina, y por otro, se complejizó la responsabilidad de la madre, quien ahora no sólo debía garantizar el desarrollo físico y moral de sus hijos, sino también el equilibrio psicológico, la autonomía y la madurez afectiva. Para la “madre moderna” (aquella que se realiza como mujer tanto en el hogar como en el trabajo fuera de éste) se reactualiza la importancia del vínculo madre/hijo y del entorno familiar dado básicamente por la tríada madre-padre-hijo para el desarrollo de la prole⁴.

Es decir, además de la preocupación por los nacimientos extramatrimoniales y a corta edad, se esperaba que la madre cumpliera su papel teniendo en cuenta aspectos psicológicos y emocionales de la crianza, para lo cual debía haberse establecido como adulta responsable y preparada para ello. Características y capacidades que, por lo general, no se atribuyen a las adolescentes, quienes a esa edad se encuentran aún inmaduras y en un período de preparación para encarar luego las responsabilidades de la vida adulta femenina, entre ellas la maternidad.

Dos cuestiones a puntualizar. Por un lado, es en el cruce de un conjunto de transformaciones y tensiones socioculturales que el embarazo adolescente, en crecimiento a partir de los 60, comienza a delimitarse como un problema, con definiciones que primero aparecieron más claras en el campo de la salud y tiempo más tarde se trasladarían al ámbito escolar. Por otro, no pueden desprenderse los supuestos y concepciones del embarazo adolescente de las concepciones sobre adolescencia que la consideran un tiempo vital de tránsito, caracterizado por la inmadurez, la inestabilidad, la incompletud. La hegemonía de esta concepción fue cuestionada por la teoría antropológica; autores como M. Mead y J. Henry ayudaron a develar el carácter construido del modelo adolescente norteamericano, propio de la clase media blanca. Sin embargo, muchos discursos dominantes en el campo de la educación y la salud han permanecido ajenos a estas críticas (Adaszko, 2005).

Como parte de las transformaciones desarrolladas luego de la Segunda Guerra Mundial y nutridos de esta concepción hegemónica de adolescencia, algunos autores (Gogna, 2005a; Adaszko, 2005) señalan que para mediados

4 Si bien esta impronta no se vivió del mismo modo en todos los sectores sociales, se hizo presente/atravesó progresivamente todos los idearios, incluso justificó tanto políticas públicas como un sentido común que cuestionaron la fecundidad adolescente. Entre otros elementos, las apreciaciones de los expertos psicólogos y pediatras, como voz científica y legítima para opinar de estos temas, recalcan la importancia de las condiciones donde se desarrollara el vínculo madre/hijo. Además del auge de un modelo familiar de clase media, blanca y norteamericana que no contemplaba la diversidad familiar de la Argentina. Cfr. Cosse (2010); Wainerman (2005).

del siglo XX se crean los primeros servicios de salud especializados en la atención de adolescentes y, a partir de allí, hacia fines de la década del 60 empieza a pensarse el embarazo como un problema de salud pública, fenómeno que hasta entonces no había recibido mayor cuidado. Según Pantelides y Binstock (2007) en 1954 comienzan a publicarse en Argentina las estadísticas de fecundidad por edad, y a partir de ese momento la fecundidad adolescente⁵ tomó un curso ascendente, que tuvo su punto máximo alrededor de 1980. Para estas autoras, parte de este ascenso puede deberse al mejoramiento de la captación de la información, pero otra parte acompaña la tendencia ascendente de las tasas de fecundidad de todas las edades, que ocurrió a mediados de la década de 1970.

Asimismo, según diversos estudios (Binstock y Pantelides, 2005; Gogna, 2005a, b y c; Weller, 2000) la maternidad en la adolescencia es mucho más frecuente entre las jóvenes con menor nivel de instrucción y entre las más pobres. En este sentido, es necesario escudriñar en las estadísticas, para aportar a la reconstrucción de tales diferencias. Si tomamos algunos datos actuales, en los últimos años la tasa de fecundidad adolescente se ha mantenido estable, ronda hoy en día el 15%, valor que se reitera para la provincia de Córdoba. Sin embargo, en 2009 en nuestra provincia los partos de madres adolescentes atendidos en maternidades públicas ascendía a 21%⁶. Durante 2008 el 11,3% de los bebés nacidos en la ciudad de Córdoba fueron de madres menores de 20 años, pero al examinar los números barrio por barrio, las diferencias son significativas. Mientras el embarazo adolescente en los barrios de clase media-alta oscila entre un casi 7% y un 12%, en sectores de menores recursos llega hasta un 46%⁷.

5 En el campo de la salud pública se denomina “fecundidad adolescente” a aquella que ocurre antes de los 20 años. Sobre el límite inferior de edad no hay criterios muy claros. Las estadísticas internacionales registran solamente la fecundidad del grupo de edad 15-19 años, a la que suele llamarse fecundidad tardía. Pero como en muchos países es frecuente también la maternidad antes de los 15 años, surge otra categoría que la contempla: la fecundidad precoz entre los 10 y 14 años. Cfr. Binstock y Pantelides (2005) y Weller (2000).

Nótese además que estas definiciones intervalares toman los límites de 10 y 20 años establecidos por la OMS en su definición de adolescencia como “período de la vida en el cual el individuo adquiere la capacidad reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida la independencia socio-económica”, el cual también divide entre adolescencia precoz (10-14 años) y tardía (15-19).

6 Datos tomados de declaraciones del Ministro de Salud de la Provincia de Córdoba, diciembre de 2010. <http://www.adiarioenlaweb.com.ar/?p=860>

7 “Cara y cruz del embarazo adolescente”, *La Voz del Interior*, 19 de enero de 2009. http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=482430

Los números globales opacan diferencias significativas entre zonas de nuestra provincia o entre barrios de la ciudad de Córdoba. De hecho, las escuelas que nos ocupan atienden a población que vive en algunos de esos barrios más pobres, con mayores índices de embarazo adolescente, donde se registra entre un 20% y un 30% de fecundidad adolescente, lo que llega a duplicar el 15% registrado a nivel nacional y provincial.

Son estos “bolsones de fecundidad alta” (Pantelides, 2004) entre las mujeres más pobres y jóvenes los que más preocupan al Estado, quien define políticas públicas para abordar el tema. Las estadísticas y las acciones de distintos grupos y movimientos sociales⁸ visibilizan una problemática, sobre la que el Estado ha implementado estrategias explícitas de acción relativamente recientes. Paradójicamente, en muchos casos ha sido el mismo Estado el que censuró la temática e impuso sobre la misma un manto conservador guiado desde postulados moralistas católicos. ¿A qué nos referimos con ello? A las disputas que se dirimen al interior del mismo Estado en la elaboración de políticas públicas al respecto, entendiéndolas como ese conjunto de sucesivas tomas de posición del Estado frente a cuestiones socialmente problematizadas (Oszlak, 1980: 1)⁹. Dichas luchas condensan una serie de posiciones en pugna por la definición legítima del embarazo y la maternidad adolescente y sus estrategias de abordaje.

Cabe recordar que en la década del 70 se sucedieron políticas que prohibían las actividades de control prenatal y restringían la venta de anticonceptivos¹⁰. Luego del regreso al régimen democrático se abrirán nuevos espacios de debate sobre diversos tópicos ligados a la salud sexual y reproductiva, y en 1986 se deroga el marco legal de la dictadura. Las décadas del 80 y 90 son identificadas por algunos autores (Weller, 2000; Petracci y Ramos, 2006) como un *período de transición* caracterizado por una paulatina emergencia de incipientes, y a menudo contradictorios, signos de cambio que fueron

8 Grupos de profesionales, trabajadores del Estado, ONG, movimientos que reivindican los derechos de las minorías sexuales, etc.

9 La concepción de Estado que aquí se pone en juego es contraria a la que supone su carácter monolítico y homogéneo, ya que una concepción conspirativa y manipuladora del Estado opaca las dinámicas y contrariedades que ocurren en su seno. Recuperando los aportes de Oszlak, entiendo al Estado como una instancia de articulación y dominación de la sociedad que condensa y refleja sus conflictos y contradicciones tanto a través de las variables tomas de posición de sus instituciones, como de las relaciones de fuerza existentes entre éstas. El ámbito institucional del Estado, donde se dirimen los procesos de formulación e implementación de políticas públicas, constituye una “arena de conflicto político” donde pugnan intereses contrapuestos y se arbitran cuestiones socialmente relevantes. Cfr. Oszlak (1980).

10 Decretos 659/74 y 3938/77.

resquebrajando la monolítica situación de silenciamiento y restricciones en que se encontraban las problemáticas de salud y derechos reproductivos.

En 1995 la Cámara de Diputados de la Nación dio media sanción al proyecto de ley que creaba el Programa Nacional de Procreación Responsable, que planteaba entre sus objetivos asegurar que los habitantes puedan decidir y ejercer libre y responsablemente sus pautas reproductivas, para lo cual el sistema de salud pública se comprometía a brindar prestaciones anticonceptivas, información y asesoramiento sobre prevención de enfermedades de transmisión sexual, entre otros. Sin embargo, el Senado de la Nación, donde el oficialismo conservador y católico tenía mayoría, se negó a dar tratamiento al proyecto, por lo que el mismo pierde estado parlamentario en 1997. Será recién en 2003 que nuestro país cuente con un Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable¹¹. Es decir, si bien estas problemáticas han sido objeto de discusiones de larga data, no se cumplen aún diez años de la primera normativa que legisla en un sentido progresista, de defensa de los derechos sexuales y reproductivos, por primera vez en la historia de nuestro país¹².

Cabe reconocer que la situación en las jurisdicciones ha sido dispar, y en algunos casos anticiparon en normativas locales puntos que luego se incluirían en la Ley Nacional 25673. Por ejemplo, cuentan con leyes de salud sexual y procreación responsable previas a 2002 las provincias de La Pampa (1991), Chaco, Corrientes y Mendoza (1996), y Neuquén (1997).

Córdoba particularmente no se ha caracterizado por mantener una posición innovadora al respecto, más bien por el contrario, los sectores católicos y conservadores han marcado el rumbo. Así, por ejemplo, la ya derogada Ley 8535/96 de creación del Programa de Salud Reproductiva y Sexualidad cordobés contemplaba varios puntos que se vetaron por decreto casi inmediatamente después de que esta normativa fuera aprobada en su momento, entre ellos la entrega gratuita de métodos anticonceptivos en los servicios públicos de salud y la “invitación” al Ministerio de Educación y Cultura a incluir en la currícula de nivel medio contenidos de los programas sobre reproducción y sexualidad. En el contexto local será también a principios

11 Ley 25673 (2002) y Decreto Nacional 1282/2003 que reglamenta la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.

12 Un tema aún en candente discusión es el del aborto, tipificado como “delito contra la vida” en el Código Penal Argentino. Si bien se están discutiendo actualmente algunos proyectos de ley para legalizarlo, no contamos todavía con nuevas definiciones al respecto.

del siglo XXI cuando se establezca el Programa de Maternidad y Paternidad Responsables¹³ vigente hasta la actualidad.

En síntesis, el embarazo y la maternidad adolescente, cuya presencia y discusión no es nueva, encuentra en los últimos años un espacio de visibilización y tratamiento público que comienza a tensionar con mayor ímpetu posiciones conservadoras. No implica ello que éstas hayan desaparecido, pero van mutando al reposicionarse y adquirir mayor presencia algunas visiones que tienden al reconocimiento de la situación y la creación de condiciones para que las jóvenes embarazadas y madres transiten esta experiencia con menos sanciones y más oportunidades. De todos modos, cabe reconocer que continúa presente una deuda social con aquellas adolescentes embarazadas y madres que viven en los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad.

Estos debates y tensiones están presentes a flor de piel en las escuelas públicas; la realidad de las alumnas madres y alumnas embarazadas muestra simultáneamente caras y cruces de una realidad en movimiento. Diversas prácticas y concepciones sobre el embarazo y la maternidad adolescente aún siguen en danza en los ámbitos de la familia, la escuela, los servicios de salud, la opinión pública, los medios de comunicación, manteniendo álgido un debate que se re-actualiza en este nuevo contexto. En este marco de transformaciones y candentes luchas, la lente se posa particularmente en la experiencia de aquellas alumnas embarazadas y madres que transitan las escuelas que nos ocupan en esta indagación, sin desconocer aspectos contextuales como los descriptos en este apartado, apostando a reconstruir y describir la trama particular de sentidos y prácticas desplegadas en las instituciones escolares Sarmiento e Independencia.

Tramas escolares de secundaria e historias singulares de embarazos y maternidades de estudiantes adolescentes

¿Cómo se posicionan los distintos actores escolares ante el embarazo y la maternidad adolescente? ¿Qué lugar ocupa la escuela en estos asuntos? ¿Qué respuestas institucionales aparecen y cómo se elaboran? ¿Cómo se entretrejen tramas escolares y familiares en los distintos casos de alumnas embarazadas o madres? ¿En qué condiciones sociales, económicas, culturales, escolares y familiares transitan estas experiencias los y las estudiantes adolescentes?

13 Ley Provincial 9073/02, modificada por Ley Provincial 9099/03 para adherirse a la Ley Nacional 25673.

Éstas son algunas de las preguntas que sustentan la exploración en terreno para reconstruir la trama en la cual se desarrolla la experiencia de las alumnas adolescentes embarazadas y madres.

En las escuelas públicas estudiadas las situaciones de embarazo y maternidad adolescente se presentan con distintos matices. Confluyen en estas variaciones tanto sus propias características y dinámicas institucionales como la realidad de las estudiantes que asisten a cada una de ellas. En este sentido, las desigualdades socioeconómicas, etarias y de género, más la diversidad de circunstancias familiares que envuelven a las adolescentes, embarazadas o madres escolarizadas, se presentan como clave en la descripción y el análisis. Conjuntamente con ello la obligatoriedad del nivel y la ampliación de los derechos sexuales y reproductivos han modificado en los últimos años las coordenadas o condiciones en que se desarrollan las experiencias de embarazo y maternidad adolescente. En este sentido, el Ministerio de Educación de Córdoba debió adecuar su posicionamiento frente a la problemática de modo tal de no violentar los derechos logrados. Recordemos que durante los 90, en distintas provincias argentinas y entre ellas Córdoba, pudieron registrarse varios casos de estudiantes adolescentes que eran apartadas de la escuela por estar embarazadas. La denuncia de los mismos propició la creación de normativas que preservaran los derechos de estas mujeres a continuar con su escolaridad, proteger su embarazo y amamantar a sus hijos.

En esos procesos institucionales y dinámicas relacionales se manifiestan distintas posturas en la socialización de género que traslucen sentidos y prácticas sobre la mujer y el embarazo, la maternidad y la crianza de los hijos, las relaciones sexuales de las y los adolescentes, la conyugalidad, etc. Tanto prohibiciones, restricciones y sanciones como transgresiones, resistencias y transformaciones se van poniendo en juego en las relaciones entre pares y con adultos en torno a historias singulares de embarazos y maternidades adolescentes para redefinir las estrategias de control social de la sexualidad y el género. En vías de conocer y analizar algunas de esas historias y mecanismos nos adentramos en las escuelas Independencia y Sarmiento¹⁴ y en algunos aspectos de las vidas de Maite y Ana, también de Ángeles y Cecilia. Las historias de estas jóvenes se incluirían en la misma categoría de fecundidad adolescente ya que integran un rango de edad definido apriorísticamente

14 Cabe aclarar que hacemos referencia a las escuelas en términos generales, y que su posicionamiento en relación al tema central de este capítulo se reconstruye principalmente a partir de las voces de directivos y preceptores. Si bien se tienen en cuenta las opiniones de algunos docentes al respecto, no he abordado en profundidad los sentidos y prácticas que los tienen como protagonistas. Ése podría ser cometido de una futura etapa de trabajo.

entre los 10 y 20 años, todas han transitado experiencias de embarazo y son madres. Sin embargo, apostamos a escudriñar en sus formas de construcción para no invisibilizar el conjunto de diferencias que la atraviesa, principalmente sociales, etarias y de género. En pos de ello trabajar estos casos nos permite develar cómo se entretajan condicionamientos y oportunidades, cómo se tensionan posiciones familiares, cómo se reacomodan regulaciones escolares, y cómo se van definiendo en la trama social donde estas jóvenes se forjan como sujetos, ciertas posibilidades de autonomía respecto a decidir sobre su embarazo y maternidad. Tomamos esta idea de A. M. Fernández, quien se pregunta cuáles mujeres de nuestra sociedad —y en qué medida— construyen o no su propia posibilidad de autonomía, definida como la posibilidad de elegir cómo, cuándo y con quién tener un hijo (2009:113). Para que una adolescente pueda establecer qué quiere para su vida y cómo lograrlo, para que se sienta con derecho a decir “no”, para que pueda lograr sus proyectos y concretar sus deseos, se requiere algo más que su propia voluntad y/o esfuerzo personal; entran en juego aquí condiciones de posibilidades sociales, culturales e históricas de gran complejidad.

Escuela Independencia

Tal como mencionamos al inicio de este capítulo, en la escuela Independencia es donde encuentro principalmente la problemática del embarazo y la maternidad adolescente. Los directivos se manifiestan preocupados por las alumnas que atraviesan estas situaciones y se ocupan de generar algunas condiciones en pos de favorecer su escolarización. Así, por ejemplo, en 2009 ante autoridades públicas provinciales gestionan becas para alumnas embarazadas que no les asignan ese año pero sí al siguiente, lo que es de significativa ayuda para la continuidad de los estudios de estas jóvenes. Recordemos que en ese año, las alumnas embarazadas y madres suman unas 26 adolescentes, de distintas edades y cursos. Además veo varios bebés y niños pequeños asistiendo con sus mamás diariamente a la escuela. Es notable cómo, luego de los fríos meses de invierno durante los cuales el inicio de la jornada escolar del turno vespertino coincide con el atardecer, al llegar el clima templado de septiembre más bebés aparecen en la escuela, en sus carritos o en brazos de las alumnas. A veces las madres de las estudiantes o alguna hermana los cuidan mientras ellas asisten a clases (sobre todo en períodos de bajas temperaturas), pero muchas veces las propias alumnas deben quedarse en sus

hogares a cuidarlos, o se les plantea el dilema de abandonar la escuela si no encuentran quien los ayude.

En varios casos, las referencias a las situaciones de embarazo y maternidad se entrelazan a difíciles circunstancias familiares y socioeconómicas de un alumnado que vive en condiciones de pobreza. Si bien no es posible generalizar, ya que hay heterogéneas desigualdades¹⁵ en los entornos de las y los estudiantes que asisten a la escuela Independencia, las situaciones más difíciles y de mayores carencias las encuentro en esta institución. Los directivos asocian en sus relatos de embarazos y maternidades adolescentes complejas condiciones de vida:

Directora: tenemos muchos casos de chicos trabajando y tenemos muchos casos de chicos padres o madres. Algunos que son sostén de familia, que a veces tienen que optar entre ayudar a su mamá que a lo mejor está sola y tienen un montón de hermanitos o venir a la escuela. Y optan por ir a trabajar.

G.M.: ¿en los últimos años del secundario hay chicos papás o mamás?

Directora: y, tenemos de todo. Este año una nenita de 1° año es mamá, con una sospecha de que ha sido abusada, pero que no podemos confirmar...

G.M.: ¿y viniendo a la escuela?

Directora: vino hasta hace poco y dejó porque su mamá dice que no... que ya no podía caminar... Nosotros tenemos un régimen especial de asistencias, pero bueno... después de perder dos meses de clases no es fácil volverse a reincorporar.

Vicedirectora: además hay una alumna en 3° año que ya es mamá, y no sabía si va a venir a clases con el bebé o no, estaba con ese dilema, dependía si encontraba a alguien que se lo cuide.

(...)

Directora: en realidad, estos chicos hacen dos cosas a la vez, es todo un esfuerzo. Y nosotros hacemos lo que podemos. El poder hablar con los chicos es importante. A veces te enterás de muchas cosas, y tienen muchas angustias, muchas angustias. ¿A mí sabes qué me preocupa?, me parece que los chicos están muy solos, eso me parece... Siempre les decimos, lo que nosotros podemos resolver desde acá los ayudamos, y en lo que no, los aconsejamos... porque si ellos tampoco pueden

15 I. Dussel recupera la idea de “desigualdades dinámicas”, es decir, como una categoría útil para entender cómo las desigualdades estructurales están sometidas actualmente a dinámicas mucho más azarosas e imprevisibles que hacen que a sujetos de similar ingreso les pasen cosas muy diferentes. A las determinaciones sociales y económicas, se les agregan variables culturales, políticas, de género, organizativas, comunicacionales, que tienen que ver con la manera en que se entretrejen las relaciones sociales y se configura la sociedad. Cfr. Dussel (2008).

resolver, ese problema lo tiene que resolver un adulto, no son ellos. Entonces hay que priorizar, a ver, te pasa tal cosa, ¿vos podés resolver algo? No, entonces lo tenés que dejar para el papá o la mamá, pero contale al papá y la mamá lo que te está pasando. A veces, hasta hemos tenido que llamar nosotros a los padres para contarles que las chicas están embarazadas, porque no se animan a hablar. (Escuela Independencia, 22-10-09)

La directora y la vice resaltan a menudo la importancia de la relación con alumnas y alumnos, dicen que intentan ser afectuosas y que lleva un tiempo largo conocerlos y poder comunicarse con ellas/os. En general, observo que durante el ingreso a la jornada o en los recreos algunos/as se acercan a directivos y preceptores para saludarlos o se ponen a charlar con ellos en el patio. Principalmente directivos y algunos docentes apuestan a generar condiciones que tiendan a acercar o mantener a los y las estudiantes en la escuela, sin embargo muchas veces la escuela se ve desbordada por circunstancias familiares y sociales que están fuera de su alcance revertir. Ello se observa sin dudas en muchos casos de embarazo y maternidad de estudiantes adolescentes. Si bien la escuela brinda facilidades o logra generar un entorno propicio para que las alumnas no abandonen la escuela, situaciones de pobreza o soledad atentan contra el derecho a la educación de estas jóvenes. En este sentido, el vínculo entre embarazo y maternidad adolescente, pobreza y escolaridad merece algunas consideraciones específicas.

Al respecto, Fainsod (2006, 2008) propone problematizar esa relación al preguntarse en su trabajo de investigación “de qué modo en contextos de pobreza, el embarazo y la maternidad se constituyen en factores de deserción escolar y hasta qué punto son causa o efecto de la desigualdad” (2006:21). La autora apuesta a romper con ciertos determinismos que unen irremediablemente embarazo y maternidad con deserción escolar, para demostrar que no hay nada en el embarazo y la maternidad adolescente que por sí mismos los convierta en situaciones que devengan en pobreza. Por el contrario, son las desigualdades sociales, de género y etarias las que se ponen en juego en la construcción de estos contextos y en las posibilidades y limitaciones de continuidad de la escuela. Fainsod llega incluso a hipotetizar que, sin desconocer las vulnerabilidades que el embarazo y la maternidad conllevan, bajo ciertas condiciones institucionales, aun en contextos de pobreza, el embarazo y la maternidad pueden resultar factores de retención escolar ya que se construirían nuevos sentidos sobre la escuela que impactan positivamente en las trayectorias escolares (2006:92)¹⁶.

16 Al respecto pueden consultarse también Urresti (2003).

Asimismo, desde otra óptica, estudios estadísticos nos muestran que la mayoría de los casos de fecundidad adolescente ocurre cuando la adolescente ya abandonó la escuela (Binstock y Pantelides, 2005:105). Y en aquellas que siguen concurriendo a clases, la mayor escolarización disminuye significativamente la probabilidad de tener hijos en la adolescencia, y en el caso de que queden embarazadas hay una fuerte y positiva relación entre educación y la posibilidad de realizar controles de salud prenatales y al recién nacido (Gogna et al, 2005a:273).

En síntesis, si bien en contextos de pobreza es donde encontramos los mayores porcentajes de adolescentes embarazadas y madres, tal como lo mostramos en el segundo apartado de este capítulo, aun en esas circunstancias, existe una relación positiva entre escuela y embarazo y maternidad adolescentes tanto en términos de retención escolar como de mayor protección a la mamá y su bebé. En este sentido, y lejos de planteos deterministas y unicausales, considero que el desafío es bucear y reflexionar sobre los límites y posibilidades de las escuelas frente a este fenómeno en condiciones adversas.

En la escuela Independencia, el embarazo y la maternidad adolescentes dan cuenta de desigualdades de una escala mayor que es imperioso introducir en el análisis en tanto, si bien la exceden como institución, son parte de ella y circulan encarnadas en las propias historias de vida de sus estudiantes; tal como postula Bourdieu en términos de habitus, constituyen un conjunto de disposiciones construidas en la relación prolongada con cierta estructura objetiva de posibilidades (Bourdieu y Wacquant, 1995:66). Las desigualdades de clase, género y edad se entretajan con las situaciones de embarazo y maternidad de las estudiantes adolescentes que encuentro en la escuela. A pesar de las apuestas por la continuidad de la escolarización, las instituciones educativas encuentran serias dificultades para garantizar el derecho a la educación de sus alumnas en estos contextos.

Si examinamos el caso de Maite (15 años) y su pequeño hijo Lucas (1 año), con quien asiste diariamente a clases, tal vez algunos de estos aspectos tomen mayor consistencia o densidad¹⁷.

17 Entre los distintos casos que pude relevar en el trabajo de campo selecciono y analizo principalmente éste ya que permite resaltar algunas particularidades de difícil resolución para la escuela. Alumnas madres en estas edades (13, 14 y 15 años) sólo registré en la escuela Independencia. Se complementa el mismo con algunas referencias al caso de Ángeles (20 años) estudiante de 6º año de la misma institución, mamá de Mili (3 años).

Maite

Tal como lo contaba al iniciar el primer capítulo de este libro (escena 3), una tarde del mes de octubre llego a la escuela a las 18:20 horas aproximadamente, me siento en el banco de la galería y comienzo a conversar con una chica que tenía un bebé en sus brazos. Resultó ser Maite, alumna de 2° B, el curso en el que estoy trabajando. Toca el timbre, los y las estudiantes se forman en filas en el patio central del colegio como todos los días, la directora los saluda y hace una mención especial a las alumnas mamás por el día de la madre que había sido el domingo anterior. Saluda también a las docentes madres.

Ese día comparto una entrevista con Maite, de 15 años, una joven mamá que a los 14 años tuvo a Lucas. Me cuenta que durante 2009 asistió a la escuela hasta los seis meses de embarazo, que luego no quiso ir más porque se sentía un poco molesta y tenía temor de que el nacimiento se adelantara. Dejó de concurrir después de las vacaciones de julio, tuvo a su hijo en octubre y en 2010 retomó la escuela nuevamente en 2°. Durante el embarazo estuvo internada por una infección urinaria y recuerda el parto como una experiencia “*horrible, con muchos dolores*”, según sus propias palabras.

Maite no está en pareja, me cuenta: “*estoy sola*”, incluso no ve al papá de Lucas con quien tuvo una relación que duda en definir como un noviazgo. No lo volvió a ver nunca más y se refiere a él escuetamente en nuestra charla.

G.M.: ¿ves al papá del bebé?

Maite: no.

G.M.: ¿dónde lo conociste?

Maite: cuando yo salía con mis amigas, en una plaza... ahí empezamos a hablar...

G.M.: ¿y él sabía que estabas embarazada?

Maite: sí, se hizo cargo primero pero después mi papá no lo tragaba mucho, no lo quería, lo conocía y no lo quería.

G.M.: ¿y tu papá qué decía?

Maite: lo mismo que me decía a mí, que no era bueno para mí...

G.M.: y después no se hizo cargo...

Maite: no.

G.M.: ¿y no lo ves tampoco ahora?

Maite: no. (Escuela Independencia, 18-10-10)

En su relato, ante temas que sospecho son gravosos a su experiencia personal, los monosílabos ganan las respuestas y no hay demasiado espacio para la repregunta. Tal vez, las referencias al papá del bebé sea uno de ellos.

Actualmente la joven vive con sus padres y uno de sus tres hermanos (en total son cuatro, dos varones de 19 y 24 años y dos mujeres, su hermana de 21 tiene una hija de 3 años). Sus hermanos asistieron a la escuela hasta 6° grado y su hermana hasta 3° año. Su papá trabaja como peón de albañil y su mamá no trabaja, además es analfabeta y “*tiene la mano y el pie mal*”, sospecho que a causa de una parálisis por lo que me comenta Maite.

Maite: mi mamá creo que tomaba unas pastillas, y le agarró un ataque, y quedó con la mano así media doblada y no puede agarrar bien las cosas. Y el pie también, lo tiene doblado así. No puede caminar bien. Por eso a veces yo le digo que me lo cuide al Lucas pero ella no puede, tiene miedo que se le caiga... (Escuela Independencia, 18-10-10)

Siempre vivió en ese barrio y asiste desde el jardín de infantes a esta institución. Manifiesta que le gusta el colegio porque la tratan bien y le dan muchas facilidades para que siga asistiendo, si bien a veces tiene que faltar por su bebé ya que ha estado con broncoespasmo y le están saliendo los dientes. Además, es una de las beneficiarias de las becas para alumnas embarazadas y madres. Diariamente asiste con su bebé a clases, y si bien reconoce la ayuda de compañeros y docentes, se siente incómoda o preocupada algunas veces cuando el bebé llora o se siente molesto durante las clases.

Maite: lo tengo que traer, pero algunas veces llora y me pongo preocupada.

G.M.: ¿y los profesores con él en el curso cómo son?

Maite: bien... a veces me lo tienen los profesores, si tengo que hacer una evaluación me lo tienen un rato. Pero él a veces no quiere estar con ellos, no los conoce. (Escuela Independencia, 18-10-10)

Maite está todo el día con su hijo, comparte con él la cama “*aunque le incomoda un poco*” ya que no cuenta con una exclusivamente para él. Por lo general lo tiene en brazos, no dispone de un coche para trasladarlo y el pequeño aún no camina. De hecho permaneció con nosotras durante la conversación, se lo ve muy inquieto y saludable, comió un yogur y rayoneó una hoja que le dimos. Casi al finalizar la entrevista que fue por momentos un tanto sucinta, me cuenta:

G.M.: ¿vos te lo esperabas? [me refiero al embarazo].

Maite: no me esperaba el embarazo, pero bueno... igual lo tenía que tener [silencio].

G.M.: *te cambió la vida el bebé, ¿no?*

Maite: *sí [sonríe tímidamente y se queda en silencio].*

G.M.: *¿qué cosas extrañas de cuando no estabas con él?*

Maite: *estar flaca [el tema del cuerpo me lo expresó en otra oportunidad también, cuando me preguntó cómo había hecho yo para quedar flaca después de haber tenido dos hijos].*

G.M.: *bueno, eso con el tiempo vuelve.*

Maite: *ojalá... ¿Usted estaba gorda? Perdón que le pregunte...*

G.M.: *sí, estaba gorda, pero nunca fui muy gorda... (Escuela Independencia, 18-10-10)*

La historia de Maite muestra algunas de esas desigualdades sociales que mencionábamos más arriba, reflejadas en la situación de su familia en el plano educativo y laboral, que si bien la condicionan no le impiden continuar en la escuela. Ella encuentra en la escuela Independencia un espacio donde es tratada amablemente y una beca que facilita la continuidad de su escolarización. A veces la incomoda estar con su hijo en clases, pero no tiene otra alternativa ya que su familia no puede asistirlo mientras ella concurre a la escuela. Maite se ocupa de su cuidado y carga, en un sentido literal, su niño todo el día.

También se entretajan a las desigualdades sociales, desigualdades de género y edad sobre las que podemos dejar planteadas algunas inquietudes. Su caso, como el de otras dos estudiantes de 13 años (una de las cuales la directora vincula con una sospecha de abuso sexual), caerían en las estadísticas en el rango de “fertilidad adolescente precoz”, categoría sobre la que los especialistas nos alertan de algunas cualidades propias. Con frecuencia estos embarazos son fruto de relaciones sexuales no consentidas y con varones mayores de edad (Binstock y Pantelides, 2005:79; Gogna et al., 2005a, b y c:319, Fernández, 2009:116)¹⁸. Los silencios de Maite en relación con el papá de Lucas, el distanciamiento entre ellos, la opinión de su padre de que “*él no es bueno para ella*” y su afirmación “*estoy sola*”, por un lado, dejan abierta la pregunta acerca de cómo se constituyó esa relación y cómo se sucedieron

18 Lo que afirman estos estudios es que en el caso de aquellas adolescentes de mayor edad, a partir de los 16 o 17 años, el padre del bebé suele ser un joven par en edad. De las madres de 10 a 14 años, casi el 80% ha tenido hijos con varones que las superan en al menos diez años, y una cuarta parte con varones que son al menos 20 años mayores que ellas. Estas situaciones hacen pensar en la posibilidad de que estemos en presencia de situaciones de abuso, violación o incesto. Cfr. Fernández (2009); Binstock y Pantelides (2005); Gogna et al. (2005a, b y c).

los acontecimientos en detalle, y por otro, confirman un componente más de la situación de desprotección en que esta joven lleva adelante su embarazo y maternidad. Al respecto, afirma Fernández que “las adolescentes que tienen que enfrentar un embarazo sin compañero y en significativas condiciones de pobreza se encuentran en una situación de máxima desprotección” (2009:130).

Además, en el relato de Maite surgen al menos dos detalles que pueden estar alertando sobre su situación de desamparo. Por un lado, la afirmación de la joven “*lo tenía que tener*”, no deja margen de decisión ante un hecho consumado que pareciera establecer una relación lineal entre sexualidad, reproducción y maternidad. Por otro lado, y en esta misma línea, las preocupaciones de Maite respecto a su cuerpo, cierta añoranza de lo que fue e inconformidad por lo que es, pueden leerse como una inquietud, contrariedad o desagrado ante una realidad que ha dejado fuera de consideración su bienestar y sus deseos.

Las experiencias de embarazos y maternidades adolescentes llevan a repensar el vínculo entre cuerpo, sexualidad y procreación. Muchas veces la sociedad instaure ciertas miradas y prácticas genéricas que exilian a las mujeres de sus propios cuerpos cada vez a edades más tempranas, constituyendo lo que Bosch (1992) denomina “cuerpos tomados”, es decir, cuerpos que, lejos de pertenecer a los sujetos y sobre los cuales se tiene cierto poder de decisión, enajenan a quienes los poseen (Ramos y Román, 2008:202). En relación al embarazo y la maternidad adolescente, particularmente en casos de procreación a la edad de 13, 14 años y bajo un sentido patriarcal de la maternidad que la piensa como disposición natural, podríamos preguntarnos sobre las implicancias políticas de sus “cuerpos tomados” en el efectivo cumplimiento de los derechos.

En relación a ello, el caso de Ángeles plantea otro panorama, esta joven disputa con su madre la decisión de tener a su hija. Ángeles cursa el último año de la escuela Independencia en 2010 y asiste diariamente con su pequeña de 3 años a clases. Con 16 años ingresa a la institución en 4° año, estando ya embarazada. Habla con la directora y le explica: “*yo la traigo a la Mili porque no sentí con quién dejarla, al haber problemas en mi casa no encontré alguien que pudiera cuidarla y por eso la traigo, me parecía lo mejor para ella*”. Los “*problemas de mi casa*” que menciona Angi se refieren a la separación de sus padres, episodio que enlaza viejas tensiones entre sus progenitores y su noviazgo con Leo, el papá de Milagros. Ángeles inicia su relación con Leo a los 15, se quieren ir a vivir juntos, los padres de ella se oponen y luego de

un año de relación, la noticia del embarazo sorprende a todos y ante ello se generan distintas reacciones.

Ángeles: No pensé que me iba a quedar embarazada, a los 16 años no creo que... o sea, lo tomé bien desde el punto de vista que Leo era la persona que yo hubiera elegido para tener un hijo, pero después te hacés la cabeza si habrás hecho bien... [silencio]. Primero le cuento a mi hermana y después a mis padres. Mi papá me dijo que pensara bien qué es lo que iba a hacer porque iba a perder un montón de cosas, por ejemplo salidas... yo de eso ya no hago nada (...). Mi papá me dijo que era mi decisión, que yo pensara bien, que recapacitara y que lo que yo eligiera iba a estar bien. Pero mi mamá no, mi mamá no... cuando le dije a mi mamá me lo quería... me lo quería sacar... al bebé, que no lo tuviera. (Escuela Independencia, 26-10-10)

Actualmente Angi y Leo no están en pareja, Leo visita a la niña y, según las propias palabras de la joven, “*él nunca dejó de preocuparse por la Mili*”. Se le quiebra la voz al hablar de sus sentimientos, de que está bien en este momento y, simultáneamente, se siente mal de no estar con el papá de su hija: “*es como que yo estoy bien pero lo necesito a él, me conformo con verlo y que me cuente qué hace... yo siempre estoy con él, nunca dejé de estar pero el tema de volver a intentar ir a vivir juntos, no... por el tema de mi mamá...*”.

Ángeles vivía con su mamá pero luego de la noticia del embarazo y la postura de la madre con la presión de que abortara, se va a vivir con su papá. Tiene dos hermanos que también viven en la casa paterna. Su papá trabaja como albañil y pintor, y su mamá es empleada en una empresa de comida.

En ambos casos, Maite y Ángeles, podríamos preguntarnos qué grado de obligatoriedad articula los términos embarazo y maternidad y qué alternativas de respuesta se construyen a esta pregunta en función de la autonomía construida para la toma de decisiones. En este sentido, así como Maite expresa “*lo tenía que tener*”, por lo que no habría casi ningún margen de flexibilidad en relación a la obligatoriedad de la unión de esos dos términos, en el caso de Ángeles su decisión de tener a la pequeña le cuesta una serie de cambios que implican renuencias, esfuerzos y sufrimientos: mudarse a casa de su padre, enfrentarse con su madre, tener que cuidar de la niña sin ayuda de los abuelos, asistir a clases con ella, el alejamiento de su novio, etc. En este proceso es interesante distinguir las posiciones que asume su padre y su madre ante el embarazo de la adolescente; mientras el padre advierte y da su opinión respetando la autonomía de Ángeles en la toma de la decisión, la madre presiona y tiende a forzar una situación de aborto.

Las posibilidades que tienen estas adolescentes de incidir en cómo se construye la relación entre sexualidad, embarazo y maternidad, dependen de las condiciones por las que estas jóvenes transiten su experiencia y los límites que puedan manipularse para el logro de sus objetivos.

Escuela Sarmiento

Como ya mencionamos, en la escuela Independencia la problemática del embarazo y la maternidad adolescente aparece caracterizada por la variedad de casos (en distintos cursos y en jóvenes de distintas edades), embarazos a corta edad, bebés en clases y la conducción de una escuela que se ocupa de generar condiciones de retención de sus alumnas, en un contexto de pobreza y desigualdades que atenta contra ello.

En la escuela Sarmiento observo alumnas embarazadas, pero en menor cantidad y sólo ocasionalmente alguna estudiante mamá asistiendo a clases con su bebé. A diferencia de la escuela Independencia, los directivos no plantean el tema como una preocupación generalizada, y en distintos espacios de encuentro que comparto con docentes y preceptores, como reuniones o conversaciones ocasionales, el tema casi no aparece. Mientras sigo los recorridos de los integrantes de aquel 2° C, durante los primeros años de trabajo de campo, no conozco en este grupo alumnas embarazadas. Sólo aparecen menciones en el último tiempo a raíz de que alguna adolescente amiga o familiar atraviesa por esta situación. Sin embargo, hacia fines de 2009, Ana, una de “Las Populares”, queda embarazada. Conocer de antemano la trama de relaciones de 5° D y estar en contacto hace algún tiempo con distintos actores de esta institución me permite seguir su historia de cerca y reconstruir opiniones y posicionamientos de sus compañeros y de la preceptora principalmente.

Dada la composición social heterogénea del alumnado que asiste a esta escuela, el análisis resalta nuevas aristas en relación al embarazo y la maternidad adolescente dada por cierta confrontación de prácticas, concepciones y supuestos sobre el embarazo y la maternidad adolescente, tanto entre estudiantes como con adultos. Para adentrarme en ellas, haré referencia a la historia de Ana, alumna de 5° D.

Ana

Tal como lo adelanté, Ana (16 años) integra el grupo de “Las Populares”, se sienta al fondo de la fila cuyas ventanas dan el parque y, en general, es

calificada de “buena alumna” por su comportamiento y calificaciones. Desde que la conocí en 2009 está de novia con Pablo (19 años), un vecino de su barrio. Esta joven ingresa a la escuela Sarmiento en 3° año, luego de realizar 1° y 2° en una escuela privada próxima a su casa. Es la mayor de cuatro hermanos y vive con sus padres. Su papá es mecánico y su mamá empleada doméstica. Ana finaliza el año embarazada pero la noticia se difunde en el curso y la escuela al iniciar 6° año en 2010. La mayoría del curso se muestra sorprendida al enterarse.

G.M.: ¿Ana tuvo un bebé? ¿Venía al cole embarazada?

Agustina: o sea, estaba embarazada desde octubre, noviembre... y justo vinieron las vacaciones...

Cecilia: entonces cuando entramos todos al cole, a principio de año, todos la mirábamos a la Ana como de reojo, y le mirábamos la panza y... y nos contó. Después, cuando ya supimos todos, le salió la panza así de golpe: ¡pum! [hace gestos con las manos sobre su abdomen].

Agustina: ella nos contó que no le venía y que hizo un Evatest [prueba de embarazo] y le dio positivo, y que hizo otro Evatest y le dio positivo [risas].

G.M.: por las dudas.

Agustina: sí, y no lo podía creer.

Cecilia: y como no le venía, la madre la llevó al médico... y en el médico le dijo a la madre antes de entrar: Ma, yo sé lo que tengo... La madre la llevaba al ginecólogo porque no le venía, pero la Ana todavía no le había dicho nada, le dijo ahí en el médico, antes de entrar, le dice: Ma, yo sé lo que tengo, estoy embarazada.

Agustina: para no recibir el golpe en la casa [tímidas risas].

Cecilia: la madre se enojó, el padre también...

Agustina: no le dejaban ver al novio.

(...)

G.M.: ¿y cómo es tener una compañera embarazada?

Cecilia: es como que todos estaban pendientes de ella, todos le empezaron a acariciar la panza, todos venían y le besaban la panza.

Agustina: aparte yo creo que se sintió contenida ya que los padres no... [Cecilia asiente].

Cecilia: claro, se enojó la madre.

Agustina: y al venir al cole y sentir que los chicos la apoyaban, los chicos le tocaban la panza, estaban pendientes de ella, como que se sentía a gusto y bien.

Cecilia: venían y le compraban galletas, alfajores, todo. Yo creo que se sentía bien, sintió mucho el apoyo del curso, eso está bueno.

G.M.: ¿de los varones y las chicas?

Cecilia: sí, los chicos también...

G.M.: es la primera vez que le pasaba algo así al curso...

Agustina: sí, es raro vernos a nosotras, porque a cualquiera le puede pasar.

G.M.: ¿y qué cosas cambiaron?

Agustina: ella maduró un montón.

Cecilia: sí, es otra persona, porque era muy caprichosa. Cambió un montón, como que creció de golpe.

G.M.: ¿y ustedes tienen miedo de que les pase algo así o no les sorprendería?

Agustina: a veces [risas], a mí a veces... es raro... es raro porque no deja de ser una realidad [silencio]. (Escuela Sarmiento, 06-09-10)

Cecilia y Agustina¹⁹ y “Las Populares” comparten con Ana el tiempo de embarazo de un modo próximo y conversan con ella sobre distintas aristas de la relación con sus padres y con su novio, la espera de la llegada del bebé, sus expectativas sobre el nacimiento, sus vínculos en la escuela en ese tiempo, etc. También algunos varones estuvieron pendientes y acompañaron de cerca a Ana. Ello propició que se sintiera a gusto y apoyada por sus amigos, sobre todo en el tiempo que asistió embarazada a la escuela. Pero no todo el curso asumió esta actitud. “Las Divinas” se mantuvieron más alejadas de la situación, incluso algunas confiesan sentirse incómodas con el embarazo de la compañera.

G.M.: ¿cómo es tener una compañera embarazada?

Caro: yo me enteré por mi hermano [también integrante del 5° D], que le contaron los chicos en las vacaciones. No lo podía creer, menos de Ana... Me sorprendí mucho porque era la más chiquita y añorada del curso.

Gabi: lo hubiera esperado de cualquiera de las chicas menos de ella [refiriéndose a “Las Populares”]. Fue raro... Una sola vez le pregunté qué iba a tener, si nena o varón...

Caro: yo me sentí incómoda, no sé... incómoda... un día le dije cómo le iba a poner a su hijita y me contó que Jazmín, después no sé nada más. Hay una chica de 3° año que tuvo un bebé y vive con su hija y el novio. Me parece que ser mamá

19 Recordemos que Cecilia y Agustina son amigas entre sí, mantienen una posición bastante autónoma en el curso, pero siempre próxima a “Las Populares” y alejada de “Las Divinas”.

a esta edad es como dejar de vivir cosas que hay que vivir en la adolescencia, es adelantar etapas, llenarse de responsabilidades, no creo que estemos preparadas para eso. (Escuela Sarmiento, 14-09-10)

En los dos fragmentos presentados, uno de “Las Populares” y otro de “Las Divinas” aparecen menciones a la sorpresa y asombro que causa la noticia, por lo que podemos pensar que es una sensación bastante generalizada en el curso. Además, también la mayoría de los y las compañeras reconocen cambios significativos en la vida de Ana a partir de la experiencia del embarazo y el nacimiento de Jazmín. Pasó de ser una persona caracterizada de “*chiquita, aniñada y caprichosa*” a alguien que “*maduró mucho*” y “*creció de golpe*”.

Pero a diferencia de Agustina, que reconoce que un embarazo es algo que “*a cualquiera le puede pasar*”, algunas de “Las Divinas” se sienten incómodas, tal vez por la contrariedad que encuentran entre ser mamá y ser adolescente. Para Carolina y Gabi un embarazo en la adolescencia parece comprenderse como algo que no correspondería a este tiempo vital caracterizado esencialmente por la diversión, la inmadurez y la inestabilidad. Claramente Carolina reproduce algunos argumentos que señalan cómo el embarazo y la maternidad adolescente quitan libertades propias de la edad e implican responsabilidades para las que no estarían preparadas. Estas diferentes visiones están presentes a flor de piel entre las compañeras de 5° D y se enlazan también con sus propias experiencias genéricas y sexuales: mientras Caro se siente incómoda y alejada de una realidad que no la incumbe dado que aún no ha estado de novia, ni ha mantenido relaciones sexuales, para Agustina un embarazo podría ocurrirle a cualquiera de ellas, es parte de las posibilidades para aquellas que tienen una vida sexual activa. De hecho Cecilia queda embarazada también a finales de 6° año. Fruto de su noviazgo con Federico, compañero de curso, con quien son padres a mediados de 2011.

A nivel institucional, la preceptora (Inés) observa que todo vuelve a su cauce habitual luego del nacimiento de la hija de Ana en julio de 2010. A los dos meses la estudiante se reincorpora a la escuela y casi todos los días su mamá cuida la bebé mientras la joven está en clases. Ocasionalmente la lleva si no tiene con quién dejarla.

G.M.: ¿cómo vivieron en el curso el embarazo de Ana o qué me podés contar al respecto?

Inés: creo que lo han vivido como una buena relación entre ellos, le han regalado cosas para su bebé... Ahora vos ves y es como si nada hubiera pasado... está sumamente integrada, incluso protegida me parece... como que le dan las cosas para que ella no tenga que restarle tiempo a su hija... eso he visto.

G.M.: ¿y ha venido con el bebé a clase?

Inés: no, casi nunca...

G.M.: ¿cómo se manejó el tema de las faltas y todo eso?

Inés: a los chicos no los podés dejar afuera del colegio, así que se borran faltas a los estudiantes.

G.M.: ¿se borran?

Inés: se borran, yo lo hago. Y a Ana en vez de ponerle faltas yo le puse licencia por maternidad así que no hay ningún ausente. En realidad, son dos meses completos, no hay ausentes. Cuando retomo la contabilidad de sus faltas, retomo desde que dejó, que fueron ocho faltas... pero esos dos meses no los cuento, porque esa chiquita estuvo criando su hija y ya es una cuestión social también... así que Ana no está ni siquiera libre por primera vez. (Escuela Sarmiento, 28-09-10)

En términos generales, la preceptora también describe el clima de buena relación y acompañamiento del curso para con Ana, del mismo modo en que lo señalan Cecilia y Agustina. Introduce además algunas notas vinculadas con su posicionamiento y el de la escuela respecto a la alumna embarazada. Puntualmente cabe destacar el tema de las faltas que no se computan mientras Ana cuida durante los primeros meses a su hija recién nacida, aspecto comprendido como “una cuestión social”, más allá de la edad de la joven o las circunstancias que rodean su embarazo y maternidad. Tanto en esta escuela como en la Independencia, a nivel institucional se facilitan las condiciones para que las alumnas retomen sus estudios. Cuestión que excede a estas instituciones educativas en particular en al menos dos aspectos. Por una parte, hay dos normativas específicas que legislan en casos de embarazo y maternidad adolescente: la Ley 25273 (2000) establece un régimen especial de 30 inasistencias justificadas y no computables por razones de gravidez para alumnas y prevé una hora diaria menos en la jornada escolar por el lapso de seis meses a partir de su reincorporación a la escuela para el amamantamiento²⁰; y la Ley 25808 (2003) que prohíbe a las instituciones educativas la adopción de acciones que impidan o perturben el inicio o prosecución normal de los estudios a las alumnas embarazadas o durante el período de lactancia y a los estudiantes en su carácter de progenitores²¹. Por otra parte, a partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario en la Ley de

20 La Ley 25273 (2000) se sanciona bajo la presidencia de Fernando De La Rúa.

21 La Ley 25808 (2003) sancionada bajo la presidencia de Néstor Kirchner modifica y amplía el texto de la Ley 25584 (2002), sancionada bajo la presidencia de Eduardo Duhalde, pero mantiene el espíritu contra la marginación, estigmatización o humillación de alumnas embarazadas.

Educación Nacional (2006), las escuelas se repositionan en su relación con el estudiantado reconociendo aquello que la preceptora expresa en términos de “*a los chicos no los podés dejar afuera del colegio*” y readaptando una serie de regulaciones institucionales.

Cabe reconocer que desde comienzos del siglo XXI en nuestro país, y bajo distintos signos políticos, las normativas educativas han ido construyendo un marco general que tiende a ampliar el derecho a la educación, con especificaciones propias para el caso de las estudiantes embarazadas y madres. En este contexto, a su vez, las instituciones escolares operan ciertos márgenes de maniobra en la readecuación de las normas. Así, por ejemplo, la escuela Sarmiento, a través de la preceptora, otorga dos meses de “*licencia por maternidad*” a Ana y no computa las inasistencias que exceden las previstas en el texto de la ley correspondiente.

En ambas escuelas, y más allá de las normativas, encuentro acciones y argumentaciones que tienden a alinearse en pos de la consagración del derecho a la educación y, en términos generales, de los derechos que asisten a niños, niñas y adolescentes; atenuando otro tipo de discursos, propios del neoliberalismo de los 90, más ligados a la responsabilidad civil de la escuela en estos casos y a la necesidad de cubrirse legalmente ante posibles denuncias de terceros (Molina, 2008b).

Volviendo a la historia singular de Ana, la joven madre tiene planes para cuando egrese, quiere ingresar a la Escuela de Oficiales de Policía de la Provincia de Córdoba. Si bien su novio no está de acuerdo, es una meta que ella manifestó con suma claridad desde que la conozco en 2009. Ana y Pablo siguen de novios, pero no viven juntos. En la última oportunidad que converso con “las chicas del fondo” en noviembre de 2010, ella plantea algunas inquietudes al respecto.

Ana: mi novio no quiere que haga nada, no quiere que sea policía, no quiere que salga con las chicas... quiere hacer todo él, pero no hace nada [risas]. Yo para algo estudié... Ya vamos a ver con mi mamá cómo arreglamos porque le dije que le daba un par de pesos si me cuidaba a la Jazmín, trabajaba yo y ella se quedaba a cuidarla.

(...)

G.M.: ¿y tienen planes con tu novio?

Ana: sí, al principio teníamos pensado... nos queríamos casar, pero yo tenía que tener 18 y ahora no sé... me arrepentí [risas]. Arreglamos mejor que cualquier cosa vemos el año que viene...

Belén: van a esperar un año más.

Macarena: cualquier cosa te llamo [risas].

G.M.: y mientras tanto siguen viviendo cada uno en la casa de sus padres...

Ana: sí.

G.M.: ¿y sus padres qué decían?

Ana: ellos estaban de acuerdo. Él [Pablo] lo que tiene que hacer es conseguir trabajo, está buscando, pero es medio exigente él... es muy pretencioso. (Escuela Sarmiento, 23-11-10)

En su relación de pareja, si bien en un comienzo la idea fue casarse, tal vez respetando un patrón hegemónico de constitución familiar, luego postergan la decisión con fecha indefinida. En ese tiempo la joven parece privilegiar su bienestar y sus proyectos, y disputa con su novio opiniones en cuanto a los roles que cada uno debe asumir y cómo prepararse para ello. En estos puntos, los padres de Ana parecen respetar sus decisiones. A pesar del enojo al enterarse de que está embarazada, luego asumen una actitud de acompañamiento que le permite a la adolescente mamá terminar la escuela secundaria alterando parcialmente su vida cotidiana escolar, la relación con sus amigos y profesores, incluso las salidas con las chicas durante ese tiempo. A diferencia de Maite y Ángeles, contar con su familia para la crianza de la bebé y un contexto de condiciones socioeconómicas no tan adverso, le facilitan también proyectar a futuro planes de estudio y trabajo. Algo similar ocurre con Cecilia, quien no abandona sus planes de iniciar estudios superiores a pesar de estar embarazada, no sólo porque ella quiere sino también porque sus padres así lo establecen. Cecilia y Federico también continuaron su noviazgo, pero a diferencia de Ana y Pablo, inician una convivencia en casa de los padres de ella, afrontan juntos el nacimiento de Gastón (en junio de 2011), y acuerdan entre ellos y con sus padres algunas cuestiones domésticas y planes a futuro: Federico trabaja, con lo que gana paga los estudios de Cecilia, el padre de ella trabaja como remisero y mantiene el alquiler de la casa donde viven todos²², la mamá de Cecilia no trabaja fuera del hogar y cuida de Gastón por las mañanas mientras ella asiste a la academia donde estudia para ser Perito Calígrafo (objetivo que tuvo muy claro desde las primeras charlas), por las tardes y las noches los jóvenes se hacen cargo del bebé. Ambos continúan algunas relaciones de amistad con compañeros de la escuela y piensan independizarse de la casa paterna cuando la joven termine sus estudios y también pueda trabajar.

22 En la casa conviven los padres de Cecilia, sus dos hermanos menores, su pareja Federico y su hijo Gastón.

La maternidad en estos casos no anula otras facetas de la vida de estas adolescentes o las modifica sólo parcialmente. Siguen viviendo en casas de sus padres, siguen estudiando, siguen de novias y son sus padres quienes las asisten. Ser madres adolescentes en estos casos, cuando se cuenta con resortes materiales, familiares y/o institucionales que permiten seguir siendo hijas, otorga a estas jóvenes un margen mayor de oportunidades para el logro de su autonomía. Según Fernández, estos resortes les permiten ser hijas-madres hasta que puedan ser madres (2009:133).

Una mención particular merece el caso de Federico, quien abandona sus planes de estudio y debe irremediablemente salir a trabajar. Tal vez los varones tengan menos chances de ser hijos-padres, ya que por lo general son una u otra cosa. En el primer caso encontraríamos a los varones que “no se hacen cargo”, continúan siendo sólo hijos y con una vida lejos de las responsabilidades materiales y afectivas de la crianza de los hijos. En el segundo caso, están los varones que afrontan su rol de padres, relegando casi completamente su lugar de hijos o sus planes y rutinas previas a la paternidad, a raíz de la carga machista que suele caer sobre ellos. Me ha llamado la atención cuáles son los puntos conflictivos en la relación con los padres al tomar conocimiento de la noticia de embarazo: para el caso de las chicas, la discusión y los reclamos giran en torno a su responsabilidad de haber quedado embarazada, como si fuera sólo un asunto de las mujeres (¿por qué no te cuidaste?); y para el caso de los chicos el cuestionamiento versa sobre la responsabilidad de manutención de la mujer y su hijo (¿qué vas a hacer ahora?, ¿cómo vas a mantener a tu familia?), en el caso de aquellos que se hacen cargo.

En este sentido, es oportuno atender a lo que nos aporta Fernández (2009):

En un principio fue, sin duda, muy correcto centrar las políticas en que las jóvenes —históricamente subordinadas a decisiones masculinas— asumieran responsabilidades sobre su cuerpo y sus proyectos de vida. Hoy se vuelve necesario incluir en las campañas preventivas a los jóvenes varones. Ya hemos comenzado a advertir el desencuentro amoroso que se genera entre mujeres que avanzan en su autonomía y hombres —y jóvenes— todavía inscriptos en concepciones patriarcales. Desde esta perspectiva, el entender la subordinación histórica de las mujeres no debe invisibilizar la problemática que inscribe a los varones en el ejercicio de su propio poder e impunidad de género. (Fernández, 2009: 106)

Dejo planteada esta inquietud y la necesidad de profundizar sobre las experiencias que transitan los adolescentes padres, en relación con su desempeño escolar, sus relaciones entre pares, sus vínculos familiares, sus expecta-

tivas a futuro, etc. Cabría la pregunta sobre las posibilidades de autonomía que tienen los muchachos que asumen ser padres en desmedro de sus planes o proyectos vitales previos a la paternidad o que no se refieren a ella y muchas veces son abandonados.

Por último, y volviendo al caso de las hijas-madres, quisiera recuperar la opinión de Ángeles quien, como vimos más arriba, no ha contado con algunos de esos resortes, sobre todo a nivel de su trama familiar, para la crianza de su hija y ha asistido con ella durante casi tres años a clases.

G.M.: hay varias chicas embarazadas en el cole, ¿qué pensás de eso?

Ángeles: y... cómo te puedo decir... me parece a mí que no lo toman con la seriedad que lo tienen que tomar. Entonces, mientras están en la panza está todo bien pero después nadie se hace cargo de ellos. Por ejemplo, Tere de 4° año estaba embarazada, ya tuvo el bebé, se lo cuida la madre, ella sale al baile, hace de todo... mamá, mamá... O sea que la madre de la chica (alumna) pasa a ser la madre de la criatura (bebé), y la madre pasa a ser la hermana, o sea, se cambian los roles.

G. M.: eso no va para vos...

Ángeles: no.

G. M.: ¿vos ibas a los bailes?

Ángeles: sí, mucho.

G. M.: ¿y extrañas un poquito?

Ángeles: a veces [se le quiebra la voz y se le llenan los ojos de lágrimas] pero ya te acostumbrás... Después que la tuve a la Mili al tiempo fui al baile, fui... pero es como que... ¿y la Mili? [llora un poco, se conmueve]. Te cambia la vida... [silencio, Mili llama a su mamá, ella le dice: ya vamos, ya vamos...]. (Escuela Independencia, 26-10-10)

Considero que el eje de las reflexiones al respecto no estaría en juzgar si está bien o mal que las abuelas “hagan de madres” o suplan a sus hijas en ciertas cuestiones de la crianza de los más pequeños, sino preguntarse acerca de las condiciones que ello generaría o no para el desarrollo de una vida más autónoma de las adolescentes (sobre todo en relación con el estudio y la vida social) y las transformaciones que implicaría a nivel de la composición de las tramas familiares y de la construcción del vínculo madre-hijo/a. Tal vez sea muy pronto para sacar conclusiones sobre un fenómeno que se está desarrollando en este mismo momento, pero sí cabe alertar sobre estas transformaciones.

Ángeles cuestiona estas nuevas formas, pero al mismo tiempo muestra el sufrimiento que implica para ella renunciar a ciertas actividades que eran

parte de su vida antes del nacimiento de Mili, como los bailes, o conciliar su desempeño como estudiante y como madre en la cotidianidad de la escuela. Además de las facilidades que reconocemos a las escuelas, no podemos dejar de mencionar los esfuerzos que implica para las estudiantes atender simultáneamente a sus hijos y al desarrollo de las clases.

Algunas notas sobre género y sexualidad en torno al embarazo y la maternidad adolescente

La problemática del embarazo y la maternidad adolescente es una realidad que está presente entre las y los estudiantes no solamente en las historias singulares de tal o cual estudiante embarazada o madre sino en diversas circunstancias. En términos generales, para los y las estudiantes secundarios de las escuelas públicas que abordamos, el embarazo y la maternidad adolescente es una situación cotidiana que está presente con distintos matices en su entorno, puede involucrarlos en primera persona como hemos visto en el punto anterior o comprender su círculo de familiares, compañeros/as y/o amigos. Así, menciones al embarazo y la maternidad aparecen asiduamente en los registros, en el plano de las posibilidades para aquellos que mantienen relaciones sexuales, como temor a quedar embarazada o a ser padres, tal como, por ejemplo, lo mencionó Agustina: “*a cualquiera le puede pasar*”. Algunas veces, conviven con alguna hermana o hermano, madre o padre y su bebé, y como parte del grupo familiar transitan lo que ello implica: la socialización de la noticia, el transcurso del embarazo, la posible unión de la joven pareja en alguna de las casas paternas, el nacimiento del bebé y su incorporación a la dinámica cotidiana familiar. También se dan situaciones donde los/as propios/as estudiantes han nacido durante la adolescencia de sus padres y, en este marco, su socialización se ve orientada y nutrida por la experiencia de los progenitores.

Si bien estas referencias al embarazo y la maternidad no necesariamente incumben a estudiantes adolescentes como protagonistas de un “caso”, sí los encuentra constituyéndose como sujetos genéricos y sexuales en relación a ello. Considero que se abre allí un campo de indagación poco explorado sobre sentidos y prácticas que vinculan embarazo y maternidad adolescente con relaciones sexuales, erotismo, familia, anticoncepción, aborto, relaciones de poder en la pareja, etc. Si bien hay aportes sumamente útiles desde la perspectiva sociodemográfica para la descripción de la fecundidad adolescente, tal vez sean pocos aquellos provenientes de la perspectiva socioantropoló-

gica que permitan conocer desde la voz de los propios sujetos, los enlaces o puentes que se construyen entre el embarazo y la maternidad adolescente y otro conjunto de temáticas ligadas a género y sexualidad (Weller, 2000:28; Gogna, 2005b:62)²³.

Puntualmente, en lo que atañe a la escuela, un análisis que emprenda este desafío tal vez ayude a develar la ceñida mirada que muchas veces tenemos sobre el tema, limitada a un lenguaje del “riesgo” o a una serie de categorías y prejuicios adulto-céntricos. Además, podría ayudar a complejizar el abordaje que se realiza sobre el mismo desde propuestas de educación sexual.

Las pistas al respecto surgen de distintos fragmentos del trabajo de campo realizado en los tres cursos analizados, con especial relevancia de los testimonios de algunos integrantes del 2° B de la escuela Independencia. Comencemos con el relato de Beatriz (18 años) y Juana (17 años), dos alumnas de esta escuela, quienes están de novias, mantienen relaciones sexuales y plantean algunas pistas sobre la temática que nos ocupa.

G.M.: ¿y ustedes chicas, tienen miedo de quedar embarazadas?

Beatriz: sí, más vale que hay miedo, cualquier cosa hay riesgo...

G.M.: ¿se cuidan cuando tiene relaciones?

Beatriz: no, antes tomaba pastillas, ahora no.

Juana: yo me cuidaba.

G.M.: ¿cómo?

Juana: con pastillas, pero no las fui a retirar más.

G.M.: ¿y dónde las retirabas?

Juana: en el dispensario del barrio.

G.M.: ¿y te llevó tu mamá?

Juana: no, fui sola. Yo la hablé a mi mamá que quería tomar pastillas y mi mamá me dijo, bueno, andá. Me atendió una doctora, me preguntó todo y ahí me las dio.

23 En este sentido, Weller (2000) hace ya diez años señalaba ciertas áreas de vacancia que es preciso explorar a fin de completar y complejizar el análisis y la reconstrucción crítica de esta problemática. Entre ellas menciona: cómo son las relaciones entre los jóvenes atendiendo a sus afectos, sus expectativas en relación a la pareja, la vida sexual, los compromisos emocionales; qué ocurre con el erotismo y el placer en varones y mujeres; cómo aparece la problemática de la homosexualidad; qué ocurre con el abuso y la violencia, incluso los casos de incesto en relación con el embarazo y maternidad adolescente; cuál es el papel de la prostitución masculina y femenina vinculado al tema; cuáles son los debates y líneas de acción desde la educación sexual; cuáles son las barreras y/o facilitadores para la accesibilidad a los servicios de salud; cuáles son las representaciones de los equipos de salud sobre la sexualidad adolescente; cómo se vincula el embarazo y la maternidad adolescente con el aborto en nuestro país (Weller, 2000:28-29).

G.M.: ¿y hace cuánto que no tomás?

Juana: creo que hace dos meses que no las tomo.

G.M.: ¿y forro [preservativo] no usan?

Juana: yo nunca [risas].

Beatriz: es incómodo.

Juana: yo nunca usé, no sé por qué.

G.M.: ¿y cómo hacen para cuidarse si tienen miedo?

Beatriz: después tomás un yuyo para que te venga y ya está [risas].

G.M.: ¿cómo?

Beatriz: al perejil lo hierve y se lo toma. Yo le explico, mire... la otra vez yo tuve relaciones y no me cuidé, pasó un mes y no me vino [no menstruó], yo estaba asustada, agarré y me tomé ese yuyo, el perejil hervido, se toma el agua, así tibio se lo toma. Lo tomé y a los dos, tres días me vino la menstruación. Y a mí el mes pasado me vino, y ahora me tendría que haber venido el 16 y no me vino, tomé ese yuyo el martes y ya me están doliendo los ovarios. Esperemos que me venga porque si no me muerdo...

G.M.: no sé si eso es efectivo...

Beatriz: por lo menos a mí me vino, y embarazada no estoy. Pero llegaba a ir al viejo ese [se refiere al ginecólogo] que me quiere hacer el Papanicolaou, ¡volá! ¡no quiero! Yo también cuando fui a buscar la primera vez las pastillas, había un ginecólogo y me dice, acá te está esperando la máquina... ¡no!, le digo.

G.M.: pero no es una máquina...

Beatriz: una cosa que había ahí. No, le digo, siga esperando porque no pienso venir [risas]. No, me dice, tenés que venir a hacerte el Papanicolaou. Sí, le digo, esperá sentado porque parado te vas a cansar...

G.M.: ¿y tampoco se pone forro tu novio?

Beatriz: no, pero es horrible usar eso, a mí no me gusta.

G.M.: ¿y hablan en la escuela de estos temas, han tenido alguna charla sobre esto?

Beatriz: ¿en el colegio?

G.M.: sí.

Beatriz: no te hablan de sexo ni a palos en el colegio... por ahí la profesora de Biología nos explica los órganos por dentro, lo que pasa, pero eso no es nada... de la vagina, de dónde te sale la meada [orina], eso no es nada [risas] pero eso no es nada. (Escuela Independencia, 20-10-10)

El embarazo aparece en el plano de las posibilidades y temores para quienes mantienen relaciones sexuales, sin embargo, las medidas que toman para evitarlo no parecen ser muy seguras. No utilizan preservativos y afirman que “no les gusta” y que es “incómodo” y “horrible”. Con las pastillas anticonceptivas no han sido constantes y su obtención las liga al servicio de salud del barrio con el que tampoco logran establecer una relación muy fructífera y prolongada en el tiempo²⁴. El relato de Beatriz además presenta al “*perejil hervido*” como una forma eficaz de evitar el embarazo y/o provocar la menstruación. Si bien son conocidas las propiedades emenagogas de esta planta (es decir, regulariza la menstruación, favorece el sangrado, alivia los dolores), resulta abortiva en altas concentraciones²⁵. Todo ello evidencia cierto desconocimiento sobre el tema y la falta de información que tienen desde la escuela (por ejemplo, de lo que implica un estudio de Papanicolaou, el uso del preservativo o los efectos que puede producir la ingesta de perejil hervido).

El escaso uso de métodos anticonceptivos lo encuentro en ambas escuelas. Por ejemplo, en la escuela Sarmiento, Cecilia me cuenta que nunca se cuidó en sus relaciones sexuales con Fede y que recién luego del nacimiento de Gastón está tomando pastillas anticonceptivas.

En general, aunque es común a muchas el temor a quedar embarazadas, es ocasional el uso de métodos anticonceptivos y son muy pocas las que los tienen en cuenta. Recuperemos los aportes de Morena (16 años) y Diana (14 años) al respecto:

G.M.: ¿trabajan temas de educación sexual en la escuela o con quién conversan esos temas?

Morena: en la escuela nada.

Diana: no, lo único que estábamos viendo con la profe de Lengua era lo del embarazo adolescente.

G.M.: y el resto de los temas con quién los charlan?

24 Para profundizar el análisis de la relación entre las y los adolescentes y los servicios de salud pueden consultarse Alonso (2005) y Barrón (2008).

25 La ingesta de perejil para aliviar los dolores menstruales o causar un aborto es una práctica que responde a las propiedades de esta planta pero que no se da en cualquier circunstancia. Por una parte, posee efecto emenagogo suave y podría provocar solamente en algunos casos aborto involuntario. Existen otras plantas como la ruda o el apio que registran efectos mucho más fuertes en este sentido. Por otro lado, resulta abortiva sólo en grandes concentraciones. Para producir un aborto deberíamos ingerir aceite esencial de perejil en cantidades superiores a las permitidas, es decir, más de diez gotas al día, según he consultado en <http://www.botanical-online.com>

Morena: yo con mis hermanos.

Diana: con mi tía.

G.M.: ¿es una hermana de tu mamá o de tu papá?

Diana: no, es la novia del hermano de mi mamá, tiene 23 años.

G.M.: ¿y tu mamá cuántos años tiene?

Diana: 29, y mi papá 33. Mi mamá me dice que si voy a estar con un chico que me cuide.

G.M.: ¿que te cuides cómo?

Diana: y sí, que me cuide, que no me vaya a quedar embarazada...

G.M.: ¿y tus hermanos?

Morena: una sola hermana, me dice que cuando vaya a estar con alguien que le avise así vamos a la ginecóloga y que use preservativo.

G.M.: y lo hacen...

Diana: mm [dudando].

Morena: yo sí, lo obligo a que se ponga preservativo y si no quiere que se quede con las ganas, claro... [risas].

G.M.: ¿y qué piensan de tener un bebé ahora?

Morena: ¡no, no! aparte no me gustan los niños, no porque te atás mucho, tenés muchas responsabilidades.

Diana: te perdés todo.

G.M.: por ejemplo ¿qué te perderías?

Diana: mis 15, en agosto del año que viene.

G.M.: ¿vas a hacer una fiesta?

Diana: sí, porque mi mamá no hizo los 15.

G.M.: ¿a qué edad quedó embarazada?

Diana: ella quedó embarazada a los 14, ya tenía todo listo para la fiesta porque mi mamá trabaja desde los 13 años, pero mi abuelo no la dejó porque sabía que ya estaba embarazada. Pero fue culpa de mi abuela porque ella ya sabía que mi mamá tenía novio, y ella la apañaba y no le contaba a mi abuelo. Por eso mi mamá me dice que le cuente todo a ella, que ella me va a ayudar en todo. (Escuela Independencia, 17-11-10)

Pareciera que Morena y Diana reconocen la necesidad de utilizar algún método anticonceptivo para no quedar embarazadas, pero de hecho sólo Morena lo hace. Esta adolescente es una de las pocas que parece ligar el uso

de preservativo a la decisión de no tener hijos, además afirma “*no me gustan los niños, no porque te atás mucho, tenés muchas responsabilidades*”.

La mamá de Diana recomienda a su hija “cuidarse”, sin precisiones acerca de cómo cuidarse, sin información, consejos o sugerencias sobre los recursos para hacerlo, las alternativas o modalidades. “Cuidarse” significa “no quedar embarazada”, pero entre uno y otro término aparece una distancia que poco se dice acerca de cómo recorrer. Jones (2010) también observa en su investigación la preponderancia en las conversaciones entre padres e hijos/as del consejo de “cuidarse” en las relaciones sexuales, con una actitud desigual de los adultos según se trate de sus hijos o hijas. Pero son especialmente las chicas las que reiteran asiduamente la presencia del mensaje de sus padres “cuidarse”. Por ejemplo, la mamá de Cecilia expresa “*le digo que tenga cuidado*” en relación a las salidas a boliches, la ingesta de alcohol, la relación con su novio, pero no profundiza en el tema, ni explicita qué implica ello.

A la vez que los testimonios dan cuenta de estos silencios en el vínculo de las adolescentes con sus padres, aparecen simultáneamente fuertes presiones y mecanismos de control sobre la sexualidad de sus hijas, en parte fundados en la expectativa de que sus hijas no reiteren sus propias historias de embarazos adolescentes. Aquello que suele denominarse “repetición intergeneracional del embarazo adolescente” (Weller, 2000:26) es un fenómeno ya relevado, que adquiere connotaciones especiales desde la mirada de estas jóvenes. Las experiencias de las madres guían la socialización de género de sus hijas, a través de orientaciones y controles específicos, entremezclando sus propias historias con las de sus hijas.

La mamá de Diana (29 años) la tuvo a los 14 años. La fiesta de 15 años de Diana es un objetivo a cumplir tanto de ella como de su mamá quien perdió la oportunidad de tener la suya a raíz de la determinación del padre ante la noticia de embarazo.

La mamá de Ángeles (37) la tuvo a los 18 años, y a raíz del embarazo la obligaron a casarse; su relación de pareja con el papá de Angi siempre tuvo entredichos y 17 años más tarde, en parte a raíz del embarazo de la joven, terminan separándose.

La mamá de Laura (33 años) a los 17 años tuvo a su hija mayor quien a los 15 años tiene un hijo. Los controles sobre la vida de Laura (14 años) apuestan a evitar lo que pasó con su hermana, en diálogo con ella así lo cuenta:

G.M.: así que sos tía... ¿están contentos?

Laura: sí... primero mucho no, porque mi papá lo tomó mal.

G.M.: ¿y tu hermana está de novia o...?

Laura: sí, pero ella vive en mi casa [lo dice con énfasis]. Y el chico vive en su casa, que queda a la vuelta de mi casa, los fines de semana se ven, él viene para mi casa.

G.M.: ¿y por qué al principio mal?

Laura: y porque no se animaba a decirle a mi papá. Le dijeron a mi papá cuando mi hermana ya estaba de 3 meses más o menos.

G.M.: ¿y quién se enteró primero de la familia?

Laura: yo me enteré primero, después se enteró mi mamá... Mi hermana me contó a mí, después ella fue y le contó a mi mamá. Y después mi tía fue y le leyó la Biblia a mi papá, y ahí mi papá sabía que le iba a venir una noticia... y daba vueltas y daba vueltas [risas], hasta que le dijo y se largó a llorar mi papá, y cuando yo la voy a buscar a mi hermana, mi papá la abrazaba y lloraba y le dijo que bueno, que ya está... mientras que ella siguiera el colegio. Mi papá quería que ella siga estudiando. Por eso es que a mí me cuidan tanto. Y mi hermana le pedía perdón a mi papá por lo que hizo. Y ahora mi papá está contento, llega de trabajar y lo primero que hace es ir a ver al bebé. (...)

G.M.: ¿y por qué creés que le pedía perdón?, ¿ellos estaban de novios?, ¿tu papá sabía?

Laura: ellos estaban de novios. Pero le pedía perdón porque sabía que lo había defraudado, porque se había quedado embarazada... (...) Y desde ahí mi papá me cuida mucho a mí, él no me deja hacer nada... o sea, él me deja salir a todos lados pero si no salgo con mi novio mucho no le gusta. Donde no me deja salir es al baile, dice que yo soy muy chica para ir al baile, que hay mucha negrada... ¡Pero papá! A mí me gusta ir a los bailes. Pero él piensa todavía que yo soy chiquita.

G.M.: ¿y vos vas igual?

Laura: sí, yo me escapo, o le digo a mi mamá que me voy a un boliche y me voy al baile. (Escuela Independencia, 06-10-10)

Como parte del grupo familiar Laura transita la experiencia de maternidad de su hermana, desde la socialización de la noticia, el transcurso del embarazo, la no-convivencia con el novio de la hermana, el nacimiento del bebé y una dinámica cotidiana familiar que incorpora al pequeño.

Por lo general, los padres se enojan al enterarse del embarazo de sus hijas, luego de ese momento de conmoción inicial, algunas familias las acompañan (como la familia de Ana, Cecilia o la hermana de Laura). En estos casos encontré además que las familias apuestan a la continuidad de los estudios por parte de sus hijas. Otras veces las tensiones o conflictos desatados son tan fuertes que desencadenan el alejamiento de la adolescente de su familia,

o discusiones sobre la pareja (sus novios) o la posibilidad de un aborto (como en los casos de Maite y Ángeles).

El orden jerárquico de las relaciones de género se reitera en torno a la fecundidad y ello afecta no sólo a la adolescente embarazada sino también a su entorno, como le sucede a Laura, sobre quien extreman los cuidados para que no pase lo mismo.

El papá de Laura encarna una figura paterna difícil de afrontar que se enoja y “*toma mal*” la noticia. La hermana de Laura le pide perdón a su padre por lo que hizo, culpabilizándose y asumiendo que “*lo había defraudado porque se había quedado embarazada*”. Según Fernández los procesos de culpabilización suelen desamparar a la joven que lo vive, produciendo una fragilización social-subjetiva-corporal como parte de los dispositivos de disciplinamiento social (2009:121). En este mismo sentido, también el papá de Maite se impone con una opinión desfavorable acerca del papá de Lucas quien “*no le conviene a su hija*”. Asimismo, esa estructura machista se expresa también cuando el padre de Laura delega en el novio su cuidado, le traspasa el mandato de control sobre la joven.

Sin embargo, son muy elocuentes en el relato las estrategias que las mujeres utilizan para enfrentar ese poder machista, tanto cuando Laura evade los controles paternos y sale de todos modos a los bailes sin su novio como cuando entre las mujeres de su familia (ella, su hermana embarazada, su madre y su tía) construyen una estrategia solidaria y actúan en forma de red para enfrentar al padre, apostando a evitar represalias mayores. La tía lee la Biblia y crea un ambiente propicio para contar la noticia, las mujeres mayores son quienes le transmiten que la adolescente está embarazada, protegen de este modo a la menor, quien se mantiene momentáneamente al margen. Laura llama a su hermana recién cuando es oportuno incorporarla sin demasiados riesgos para ella.

No aparecen en los relatos de las chicas cuestionamientos explícitos a la figura paterna en situaciones de embarazo, mas no ocurre lo mismo con la figura materna, a quien sí le plantean algunos reclamos. Por ejemplo, Diana manifiesta que el embarazo de su madre “*fue culpa de la abuela porque ella ya sabía que mi mamá tenía novio y la apañaba*”. O Cecilia me cuenta que su mamá se enojó con la noticia: “*me re puteó [me insultó]... que era una estúpida, me dijo lo que le dicen a todas las chicas jóvenes. Mi papá también se enojó... Yo nunca le dije a mi mamá que tenía relaciones con Fede, nunca fui al médico. Tampoco ella nunca me preguntó. Después también me dijo que se sentía un poco culpable porque no me había dado bola [no le había prestado atención]*”. Es decir, es responsabilidad de las chicas “cuidarse” y en parte de

sus madres “hacer que se cuiden”. Ello en ningún caso aparece como un asunto de los padres varones, en este sentido, la maternidad continúa apareciendo como un dominio femenino.

En casi todos los casos expuestos en este capítulo, no suelen ser sus progenitores varones con quienes las y los adolescentes hablan sobre sexualidad y embarazo, son otros familiares cercanos (la madre, la hermana, la tía) o el propio grupo de pares con quienes eligen conversar sobre estos temas. Además, la escuela no aparece como un espacio significativo para aprender y dialogar al respecto. Afirma categóricamente Beatriz que “*no te hablan de sexo ni a palos en el colegio... por ahí la profesora de Biología nos explica los órganos por dentro (...) ¡pero eso no es nada!*”. O Diana y Morena comentan que sobre educación sexual “*en la escuela, nada*”, que lo único que han visto con la profesora de Lengua es “*lo del embarazo adolescente*”.

Si bien hemos destacado el papel que están jugando las escuelas en contener a las madres adolescentes y alumnas embarazadas, no se debaten en el espacio del aula temáticas como las planteadas. Una cosa es la respuesta que se da a nivel institucional, que tiende a garantizar la permanencia de estas alumnas en la escuela, y otra la falta de respuestas allí donde la escuela tiene disponible un campo de acción que le es propio, vinculado a las posibilidades de construir propuestas pedagógicas con injerencias en la formación de sus alumnos y alumnas. Recorrer los relatos de las estudiantes adolescentes permite plasmar un abanico múltiple y diverso de temáticas y prácticas por donde se filtran tramas de significados y prácticas que circulan entre estudiantes y que hacen a su formación en este siglo XXI, en pleno proceso de implementación de la Ley de Educación Sexual.

Puntualmente con relación al embarazo y la maternidad, muchos discursos que hacen hincapié en la prevención tal vez estén desconociendo facetas como las mencionadas que no sólo se vinculan a las alumnas que transitan por esta experiencia sino a cualquier adolescente que hoy se esté forjando como “sujeto de una sexualidad”, al decir de Foucault. La escuela actúa ante el hecho consumado, responde en la medida de sus posibilidades, pero no se anticipa a esta realidad. En este sentido, ¿qué posición construye la escuela, más allá de sus prácticas de contención de las alumnas que atraviesan por estas situaciones, en términos de los posicionamientos políticos que asume y los dispositivos educativos que construye? Antes de ensayar algunas hipótesis en respuesta a estos interrogantes, recorramos en el sexto y último capítulo de este libro algunas cuestiones vinculadas a sexualidad, erotismo y afectos.

Capítulo 6

Erotismo, amor y poder en la construcción de sexualidades adolescentes

En este último capítulo abordaremos la enmarañada red de relaciones afectivas y sexuales que construyen los y las adolescentes estudiantes. Reaparecen aquí algunas facetas de capítulos anteriores junto a una variedad de situaciones que tienen que ver específicamente con noviazgos, juegos amorosos, amor, amistades, erotismo, placer y control. Éstas se viven en la escuela de modos particulares, cuando alumnos y alumnas hacen uso de tiempos y espacios escolares, al apropiarse de ciertos márgenes de manobra para establecer relaciones con otros, al expresar sus deseos y zafar de la mirada adulta (de padres y docentes) para participar de juegos eróticos y amorosos variados. Además, en estos asuntos el adentro y el afuera de la escuela, la jornada escolar y las horas previas y posteriores a ésta, la semana y el fin de semana, las aulas y el baile o boliche se articulan de un modo dinámico y productivo, manteniendo una interdependencia que se retroalimenta continuamente. Espacios, tiempos y prácticas escolares incentivan, fomentan y regeneran lazos afectivos y eróticos que se continúan fuera de la escuela y viceversa.

Los acontecimientos que se viven en el día a día dinamizan las relaciones entre pares de un modo particular en la escuela, en tanto este espacio de sociabilidad presenta algunas características que no poseen otros espacios; sobre todo para las y los jóvenes de sectores populares que muchas veces están a cargo de tareas domésticas o laborales cuando no concurren a clases. En ambas escuelas visitadas, principalmente los preceptores resaltan esta faceta de la vida de la escuela, aquella que la encuentra como espacio de socialidad o sociabilidad, de encuentros selectivos con otros para hacer amigos/as y/o novios/as.

Claudia: los chicos a la escuela vienen a sociabilizar. Entonces, a la escuela vienen a hacerse amigos, a estar con sus amigos, porque un montón de padres y madres no les dejan ir al club o no hay club. Yo creo que vienen a sociabilizar, para eso está la escuela principalmente. Para hacerse de amigos, para hacer relaciones, no para convivir con todos acá. Conviven acá con algunos. Yo creo que por eso están en la escuela los chicos, para sociabilizar. (...)

Bueno, y a mí me parece que los profesores es como que no pueden asimilar esto, les cuesta. En su mapa mental no incorporan esta nueva sociabilización de los chicos y los afecta terriblemente. (Escuela Sarmiento, 28-09-10)

Luis: hay como una... como una doble jugada de los chicos, porque al chico le gusta estar en la escuela, pero no para estudiar, el chico quiere venir a la escuela a sociabilizarse, porque la pasa bien, porque tiene amigos, tiene novio o novia; quiere estar en la escuela, pero si tiene la posibilidad de no tener clases ¡sería fantástico! (Escuela Independencia, 18-08-10)

Estos relatos muestran una tensión entre la escuela como espacio de sociabilidad y espacio de enseñanza, entre las tramas adolescentes y la relación con los docentes, cuestión que no creo tan novedosa en la escuela secundaria ya que, por ejemplo, aparece en etnografías escolares de mediados del siglo XX (Henry, 1967; Willis, 1988). También trabajos actuales y locales (Maldonado, 2000, 2005; Maldonado et al., 2011; Tomasini, 2011; Paulin et al., 2011) muestran cómo cuestiones ligadas a amistades, enamoramientos, noviazgos no son temas menores en las relaciones entre pares en la escuela. El punto es interrogarnos sobre la configuración actual de esa tensión y los intereses que las y los estudiantes adolescentes están jugando en ella, sus márgenes de acción y procesos de agenciamiento; qué características están adquiriendo actualmente esas tramas relacionales y cómo están operando alumnas y alumnos en la construcción de la escuela como espacio de sociabilidad. Cabe aclarar que no se entiende la sociabilidad como la pura interacción sino en el sentido que Simmel (2003) lo plantea, como esas formas siempre en proceso de estar, material y simbólicamente, junto a otros que, a pesar de considerarse menores y aparentemente insignificantes según los casos, al intercalarse con “configuraciones abarcadoras y oficiales” (tales como la familia, el Estado, la escuela) son las que primeramente logran constituir la sociedad tal como la conocemos (2003:32). Este autor estudia a principios del siglo XX objetos hasta ese momento insospechados de ser tratados por la sociología como el secreto, el amor, la coquetería, la fidelidad, la gratitud, entre otras “pequeñas cosas” que llenan la vida de los sujetos. Simmel considera importante escapar de cualquier intento reificante de la sociología que aborde el estudio de la

sociedad como un ente fijo y se preocupa por una sociología que, además de las grandes conformaciones sociales pueda dar cuenta también de aquello que se produce cuando las personas se miran, se encuentran, conversan, se relacionan cara a cara.

En este sentido, afectos, género y sexualidad además de responder a tradiciones e instituciones (Williams, 2009) ligados a mandatos patriarcales y/o a reivindicaciones feministas, son materia de sociabilidad que van dando cuerpo a las relaciones entre pares en la escuela. Se entremezclan en vínculos como la amistad y el noviazgo fuertes tensiones por sus definiciones legítimas, y en ese proceso se van desplegando también múltiples y originales prácticas que muestran posicionamientos diversos que toman a la escuela como un terreno de acontecer dinámico y a veces impredecible. Dinámica performativa (Butler, 2007) en la que participan estudiantes adolescentes, generando formas originales de vivir la sexualidad y hacer género. Justamente, por lo general, son esas formas originales y otras no tan originales pero que antes no encontrábamos en la escuela, las que la movilizan, sorprenden, desbordan y descolocan, en tanto muchas veces no encuentran cabida en procesos reflexivos institucionales o en propuestas pedagógicas de formación de sus estudiantes. Hemos venido marcando en capítulos anteriores cierta tendencia de la escuela a la reacción “ex post facto”, a quedar a la zaga de ciertos procesos y prácticas que sus alumnos y alumnas están anticipando, aquello que la preceptora enuncia como una “*nueva sociabilización de los chicos*” que no se incorpora en el “*mapa mental*” de algunos docentes y “*los afecta terriblemente*”.

En este marco, y con relación al punto que nos toca analizar en este último capítulo, tal vez esa falta de pre-visión o de reflexión sobre sexualidad y formas de sociabilidad juvenil se manifieste con más fuerza ya que amor, placer y erotismo son de las temáticas menos abordadas y problematizadas aun en la escuela, o menos visibilizadas si las comparamos con temáticas como embarazo, maternidad/paternidad u homosexualidad en la escuela. Algunos autores (Weller, 2000; Gogna, 2005a, b y c; Jones, 2010) afirman que el interés por la sexualidad adolescente comienza con la fecundidad y se incrementa a partir de la expansión del sida, manteniendo en un lugar secundario las indagaciones en torno a su dimensión placentera. Si bien esta posición de la escuela no puede leerse fuera de marcos institucionales y políticos de amplio alcance que han privilegiado históricamente el silenciamiento o la censura de ciertas temáticas (Foucault, 2003), es en sus dinámicas diarias donde emergen situaciones que ponen en jaque estas tendencias. Comenzar por escudriñar qué sucede en la vida cotidiana escolar tal vez nos

facilite algunas pistas para dar sentido a transformaciones estructurales y comprender cómo ellas se viven en la construcción de las relaciones entre estudiantes adolescentes.

En función de ello, este capítulo se organiza en tres partes. Iniciaremos mostrando algunos juegos eróticos que las y los jóvenes construyen y para los cuales la escuela es un espacio relevante de expresión para mostrarse, saberse visto, buscado, querido. En segundo lugar, trabajaremos sobre el noviazgo en tanto, si bien se vincula con juegos eróticos y afectivos, también designa una relación instituida y formalizada que nos permite analizar continuidades y transformaciones en el tiempo, contraponer posiciones y visiones entre generaciones, tensionar sentidos y prácticas genéricas y sexuales. En tercer lugar, nos detendremos puntualmente a examinar los modos de control y circulación del poder en torno a noviazgos y juegos eróticos en las relaciones entre pares, en la familia y la escuela: a través de la circulación de chismes y secretos entre pares, de peleas y distintos tipos de enfrentamiento; de sanciones y variados modos de disciplinamiento que preceptores, docentes y directivos utilizan para llamar al orden y “corregir” comportamientos en la escuela; y de variadas estrategias de control y cuidado que los padres despliegan en la relación con sus hijos/as. Por último, cabe aclarar que, si bien estos tres ejes se van definiendo mutuamente, aparecen superpuestos y no es posible distinguir límites claros entre ellos; aquí a los efectos analíticos trataremos de otorgarles un orden relativo para su presentación.

Juegos eróticos: ¿autonomía vs. subordinación?

A partir de varias relecturas del material de campo, y como una opción entre otras para construir la interpretación, es posible distinguir el noviazgo de un conjunto heterogéneo de juegos eróticos. Si bien existe una zona de intersección entre estas dos esferas, ya que encontramos juegos eróticos en el noviazgo o noviazgos que surgen a partir de juegos eróticos, el noviazgo aun con las transformaciones que sufrió en las últimas décadas (que analizaremos en el próximo apartado) continúa siendo una institución reconocida que conserva ciertos rasgos tradicionales que lo ligan principalmente a la heterosexualidad, a la monogamia (exclusividad) y al compromiso afectivo mutuo de la pareja y ante la familia (especialmente de la novia).

Además de noviazgos, se producen entre pares ciertas relaciones que resaltan dinámicas de simultaneidad o superposición, privilegian el placer ante el compromiso, la pasión ante el amor. Este conjunto heterogéneo de

intercambios que describimos como juegos eróticos privilegia la atracción sexual, manifiesta escaso compromiso afectivo y no necesariamente posee horizontes de continuidad. Implica a chicas y chicos con distintos riesgos y costos, en tanto su participación en estos intercambios conlleva diferencias genéricas y luchas de poder en la reconfiguración de sus posiciones. Suele vincularse el erotismo con el amor apasionado o el amor-pasión unido al deseo sexual, diferenciándose del amor romántico, asociado principalmente a un amor que se supone altruista y que implica sublimación de la sensualidad. El erotismo alude a una dimensión relacionada al sexo, más allá de su definición biológica (basada en la diferencia entre tener pene o tener vagina) y de su sentido exclusivamente vinculado al coito. Tal como lo destaca Kosofsky Sedgwick (1998), aparece aquí el sexo ligado a la sexualidad, en una dimensión que excede el “sexo cromosómico” y la procreación o sus posibilidades. Según la autora, “la sexualidad humana tiene que ver precisamente con su exceso o diferencia potencial con respecto de las escuetas coreografías de procreación” (1998:43).

Recuperando el sentido que Elias (2006) y Bourdieu (1991) le dan a la idea de juego, cabría preguntarse: ¿Cuál es el sentido de los juegos eróticos entre adolescentes? ¿Qué está o ponen en juego allí? ¿Qué intereses participan, qué illusio? ¿Qué y cómo se apuesta, se gana o se pierde en esas relaciones?

A partir del siguiente registro de campo, un poco extenso, emprendemos el análisis de algunos de esos juegos eróticos que se producen entre estudiantes adolescentes.

Registro de charla en grupo

Una mañana de noviembre en la escuela Sarmiento, ya terminando el año, después de realizar una entrevista a dos alumnas, camino por el colegio durante el recreo. Cuando éste finaliza los alumnos de 5° D tienen hora libre. En el patio de adelante, colindante con la vereda, se encuentra un grupo de chicas y chicos sentados en ronda en el suelo. Desde allí Pablo me pregunta:

Pablo: usted quería hablar conmigo, ¿no?

G.M.: sí, ¿puede ser...?

Pablo: venga, siéntese acá. (Escuela Sarmiento, 30-11-09)

La propuesta me tomó por sorpresa. En ese instante pensé: son muchos, grabar una charla aquí tal vez después no se escuche bien, cómo identificaría la voz de cada uno, de qué hablaríamos... A pesar de mis dudas, no me podía negar. El hecho de que me invitaran, decidieran lugar, momento y participantes eran signos de una buena oportunidad para conocernos. La charla empezó con algunas rondas de preguntas: nombre, edad, barrio, con quién vivís, qué hacen tus padres y otros temas. De pronto, empezaron a contar cosas de ellos/as mismos/as y sus compañeros/as en relación a salidas, fiestas, amores, relaciones sexuales, drogas, entre otros temas. Yo ya no hacía preguntas, ellos mismos tiraban un tema y conversábamos entre todos. La charla se dio entre risas, gritos y momentos de silencio o suspenso, comentarios superpuestos y denuncias que iban y venían.

(...)

Martín: lo que pasa que... si yo llego a salir con una mina [chica] del curso el fin de semana, llegás al cole el lunes y se enteran todos el lunes... se enteran todos.

Pablo: ¡es hermoso!

Ana: todo, todo.

Pablo: en el cumpleaños de Fede...

Ana: aaaahhh ¡¡no sabés!!

Pablo: ¡¡no sabés!! [me cuentan entusiasmados].

Martín: hubo una orgía [gritos de las chicas].

G.M.: ¿cuándo fue el cumpleaños de Fede?

Pablo: el 20 de septiembre.

Macarena: septiembre es el mejor mes del año ¿o no?

G.M.: bueno, ¿qué pasó?

Pablo: Fede se la empomó... [gritos de las chicas, ahhhh].

Macarena: ¡hablá bien!

Pablo: se la culió... se la empomó, ¿qué quieres que diga? [ahhhhhhh gritos de parte de las chicas, como escandalizadas].

Ana: Fede tuvo relaciones sexuales con... ¿con quién?

Pablo: ¡nombrala! ¡nombrala! [risas].

Ana: con la Magda Montero [allí presente].

Gloria: sí, pero ¿dónde empezó todo? En Los Pinos empezó todo.

Martín: en Los Pinos se colgaron todos pa'la bosta [se desubicaron, se excedieron].

G.M.: ¿qué es Los Pinos?

Chicas: un boliche.

Pablo: ¡un prostíbulo! [risas].

Ana: yo no fui, pero le cuento porque me contaron.

Martín: estaban todos ese día, menos ella [Ana].

Gloria: la Cecilia estuvo con él... [señala a un joven de 4° año que pasa cerca nuestro, su nombre es Francisco, lo llaman Pancho].

Pablo: dejame contar a mí. [Pablo hace gestos e invita a cerrar más el círculo para que escuchemos sólo nosotros... risas, risas... comienza a hablar en voz baja] ¡Ey! Después lo tenemos que escuchar a esto. Resulta que Fede ahora anda con la Cecilia... Queda entre nosotros esto, ¿no?

Martín: lo que pasa que él estaba chivazo... [enojado, resentido].

Pablo: ¡pará, pará! Lo que pensamos yo y Martín es igual. La bronca venía así: íbamos para el boliche, llegamos todos los chicos así, y yo tenía la ficha que Fede quería estar con la Cecilia ¿o no? [clima de silencio y suspenso].

Martín: sí, fue así... [Martín quiere hablar pero Pablo no lo deja, él retoma el relato de los hechos].

Pablo: ¡pará! Y el Francisco [Pancho] se la chapó a la Cecilia, y ella le comió el penacho¹ [risas, risas y aplausos] porque ¿fue así o no fue así?

Belén: afuera... al frente del boliche, al frente de todos.

G.M.: ¿Cecilia?

Macarena: ¿la conoce?

G.M.: sí.

Pablo: ¡basta, basta! [continúa con el relato]. Y Fede estaba chivazo porque él quería estar con la Cecilia y ¿a quién se la fue a hacer²?

Magda: ¡a mí!

Ana: la usó...

Martín: no, no fue así, yo te cuento cómo fue. Esa noche yo estaba con un chabón [chico] así...

Magda: ¿qué hacías con un chabón vos? [lo interrumpe, entre risas y con doble intención/sentido].

1 “Le comió el penacho”, designa una felación.

2 “Hacerse a alguien” es un modo de designar a las relaciones sexuales coitales, como también “se la empomó”, “se la culió” o “garchar” que aparecen en este mismo relato.

Martín: estaba con el Nachito, estábamos chupadazos y estaba Fede, ella... todos así... y estaba la Cecilia bailando con el Francisco y [no se entiende]...

Gloria: Fede estaba ahí cuando se la chapó el Francisco a la Cecilia.

Ana: ¿qué? ¿se la agarró de una?

Martín: sí.

G.M.: ¿y todo eso en el boliche?

Pablo: sí.

Gloria: sí, eran todos contra todos, ellos dos juntos... [refiriéndose a Pablo y Macarena].

Magda: no te hagás el pelotudo, claro ¡contá todo lo de todos!

Pablo: estuve con la Macarena [allí presente también].

Gloria: ellos dos juntos, ella [Belén] con un chico de 4º, ella [Magda] con Fede, yo con otro que había conocido ahí en el boliche.

Pablo: vos estuviste con Lucas también esa noche [refiriéndose a Gloria].

Todos: ahhhhhhhhh [gritos y exclamaciones].

Magda: no me había enterado de eso.

Pablo: ellas dos, la Gloria y la Belén estuvieron con el Lucas.

Macarena: ¡qué asquerosas!

G.M.: ¿quién es el Lucas?

Pablo: un gordito de 4º, piolazo.

Martín: vos sabés cómo es Lucas...

Pablo: el Lucas la buscaba a ella, a la Magda primero.

Martín: ¡las buscaba a todas!

Ana: ¡al que le diera bola que venga!

G.M.: bueno, ¿y qué pasó?

Pablo: esa noche salimos como a las 6 de la mañana del boliche y yo veo una persona de cuclillas, una persona arrodillada...

Todas: ueee ueee ueee [mientras Pablo cuenta las chicas a coro gritan. Risas, risas].

Pablo: y el otro le tenía una mano acá así [una mano del varón sobre la cabeza de la mujer que se encontraba arrodillada]. Y después yo le empecé a gritar giladas.

Belén: estaban acá todos, y ellos estaban ahí al frente.

G.M.: ¿los vio todo el mundo?

Pablo: nosotros estábamos acá y ellos ahí donde está la reja [señala unos 4 o 5 metros aproximadamente].

G.M.: ¿y a las 6 había luz de día ya?

Belén: no, todavía no, se veía un poco.

Pablo: y lo más gracioso es que después me quería abrazar y le digo: ¡Salí de acá, petera³! [risas]. ¿Vos te acordás que le decía? ¡Salí de acá, petera! [risas].

Martín: sí... Y el lunes ¡¡pobre!! todos le decían negra... [a Cecilia].

G.M.: ¿se enteró todo el mundo?

Pablo: sí, se enteró todo el colegio.

Ana: y acá, el lunes todo el mundo se enteró.

Pablo: ya no la saludan más con un beso, le dan la mano nomás [risas].

Gloria: y ahí empezó todo y después en la casa de Fede...

Pablo: yo me he dado cuenta de que cuando salimos y nos juntamos con ella, una orgía tremenda, bueno porque... Ahora vayan al cumpleaños de Fede.

G.M.: ¿lo de Los Pinos fue antes del cumpleaños de Fede?

Pablo: sí, fue antes.

Gloria: sí, una semana antes.

Ana: una semana en que quedó todo ahí picando...

Martín: a mí me contó una cosa, ese día Fede, en el kiosco...

Gloria: ¿lo de los mensajes?

Martín: sí.

Gloria: eso no se puede grabar.

Macarena, Pablo, Ana: dale, dale, contá...

Gloria: preguntale a Fede, yo no era.

Magda: yo tampoco, era el celular [risas].

G.M.: ¿sirve el celular?

Varios: sí, sí...

Magda: sirve para hacer maldades.

Gloria: bueno, contá lo de Fede.

G.M.: cumpleaños de Fede ahora... ¿hizo una fiesta? Ambientame dónde estaban...

3 “Hacer un pete” señala también la felación. “Pete” designa al pene y “petera” a la mujer que practica la felación.

Pablo: cumpleaños del Fede, hizo una fiesta así en su casa, pileta, patio, casa, techo [risas].

Martín: y el fondo, el famoso fondo...

Gloria: al costadito.

Pablo: fondo a la derecha.

Gloria: colchón de hojas.

Magda: eso lo sabe ella [Gloria] “colchón de hojas” [risas].

Martín: vos sabés contra la pared [refiriéndose a Magda, gritos y risas].

Pablo: contra el paredón... cómo me reí ese día ¡¡por dios!

Macarena: dale seguí, contá...

Gloria: primero estábamos todos tranquilos, tomando, todos re bien, salimos al patio.

Pablo: Fede se la agarra a ésta y se la empieza a chapar, así de una, de pecho... [a Magda].

Gloria: a ella [Magda] se la embrolló primero.

Pablo: después terminó, agarró a otra y se la chapó [la besó], después se la agarró a ésta y se la chapó [a Gloria].

Martín: se las llevó a las tres para el fondo, en fila... eh qué tal... [a Magda, Cecilia y Gloria].

Gloria: y después cuando estábamos en la pileta nos dimos un piquito⁴ nosotras dos ¿o no? [dirigiéndose a Magda].

Magda: no.

Martín: una parte que me pareció muy zarpado, muy colgado [muy desubicado, fuera de lugar], fue cuando vos [Magda] estabas con Fede así y vino Cecilia y le sacó la cara a ella y se lo agarró.

G.M.: ¿cómo?

Pablo: mirá, suponete que yo soy Fede y estoy chapando con ella y viene ella y me saca la cara y me chapa.

Magda: y quedo yo acá ¿ah?

Martín: me pareció fuera de lugar.

[Cecilia y Magda son amigas, a su vez disputan la atención de Fede]

Pablo: ¡¡¡son unas putas bárbaras!!!

4 Piquito o pico indica un beso en la boca sólo con los labios.

Magda: basta, ya está, ya fue...

Gloria: yo fui porque pensé que era toda una joda y era en serio.

Martín: ah, vos siempre pensás que es una joda [risas].

Ana: todo joda para vos ¡todo joda!

Macarena: vamos, y ¿qué es lo que pensabas buscar? Hacete cargo de las cosas, porque después ustedes dicen: Ah, es que estaba chupada, estaba tomada... [alcoholizada].

Ana: se hace la víctima la Gloria después, quedó colgada en ese trío [Fede – Cecilia – Magda].

Gloria: pero yo ya me lo había chapado, yo me lo chapé a Francisco y después a Fede.

Martín: después cuando vinieron estos dos, vos [Magda] y Fede, estaba el gordo Lucas [hablan entre ellos, no entiendo].

G.M.: ¿cuál es el gordo Lucas, no va al curso, no?

Martín: no. Ella [Magda] y Fede recién venían, ya habían consumado el hecho.

Pablo: ya habían hecho el acto sexual [risas, hablan entre ellos y no entiendo].

G.M.: no entiendo nada qué están diciendo...

Martín: ellos recién terminaban, recién terminaban...

Pablo: recién terminaban de garchar.

Martín: de embrollar, todo...

Magda: bueno, ya está...

Martín: y vino un chabón [Lucas] y se la chapó a ella [Magda].

Gloria: a mí me contaron que estuviste un rato largo... (Escuela Sarmiento, 30-11-09)

Este fragmento de la conversación presenta una concatenación de intercambios eróticos en los que participan algunos varones del curso y el grupo de “Las Populares”. Se articula allí lo ocurrido en dos fines de semana consecutivos, enlazando hechos y protagonistas. Entre medio, la semana escolar actúa en la reconstrucción de lo vivido, en la circulación de chismes y mensajes, en la maceración del clima para la próxima salida, en la puesta a punto de las expectativas.

El relato cuenta una serie de episodios que se van enlazando y que, a su vez, constituyen una fase particular del proceso de relación entre Federico y Cecilia, pareja sobre la que trabajamos en el cierre del capítulo anterior al referirnos al embarazo adolescente y la experiencia de ser padre. Después de

tres años de seguimiento de esta pareja de adolescentes, podríamos considerar que su historia transita varios momentos y que los inicios de su relación a mediados de 2009 se entretejen en episodios como los que aparecen en el relato presentado. En diciembre de ese mismo año formalizan un noviazgo que transcurre sin mayores sobresaltos durante todo 2010, mientras cursan el 6° y último año de secundaria. En enero de 2011 se confirma la noticia de que Ceci está embarazada, en mayo Fede se muda a la casa de su novia para iniciar la convivencia y a mediados de junio nace Gastón.

Más allá de la descripción puntual del noviazgo entre Ceci y Fede, uno de los principales aportes que se desprenden de este registro se refiere a cómo estos adolescentes viven, comentan y significan un modo particular de vivir la sexualidad. Cuáles son los sentidos que llenan sus experiencias sexuales, cómo juegan lo que nosotros catalogamos como juegos eróticos, cómo hacen o producen género en esas dinámicas. Los juegos eróticos suponen un espacio dinámico de intercambios en el que, bajo ciertas reglas, los y las estudiantes adolescentes movilizan intereses, expectativas y deseos que involucran a un otro (objeto de deseo) con quien proyectan y transitan experiencias sexuales.

Luego de releer el registro varias veces, recupero la expresión de Gloria “*todos contra todos*” para describir el modo como se desarrollan esos múltiples contactos e intercambios, entre los que podríamos distinguir chapes o embrollos y relaciones sexuales. A continuación se presentan algunas especificaciones al respecto.

Encontramos que chicas y chicos chapar o embrollan, es decir, participan en el intercambio de besos y caricias con una o más personas. El “*embrollo*” (o embrollar) constituye una categoría nativa que utilizan principalmente adolescentes y jóvenes de sectores populares cordobeses⁵. Si bien implica las mismas acciones que chapar, uno y otro término son utilizados diferencialmente según el grupo social de pertenencia. En sus usos se entretejen clasificaciones sociales, como me aclara una alumna de 2° C de la misma escuela: “*embrollar es de negros; embrollar es chapar, pero yo digo chapar, aparte es embroiar*”, dice imitando la entonación y el reemplazo de la “l” por “i” propio de la tonada popular local. En el registro presentado aparecen como sinónimos, pero ninguna de “Las Divinas” utiliza embrollar, para ellas “*embrollar es muy groncho, muy de negros*”.

5 Esta misma categoría es incorporada por Blázquez al reconstruir los modos de hacer género en los bailes de cuarteto, espacio que también es frecuentado por chicos y chicas que participan de este trabajo. Cfr. Blázquez (2005 y 2006).

Según las y los estudiantes embrollar o chapar demuestra atracción sexual y ganas de disfrutar el momento. Esta experiencia pareciera no comprometer necesariamente a los protagonistas en una relación formal prolongada en el tiempo como podría ser un noviazgo. En el registro aparece este carácter temporal del embrollo y su posición desligada de compromisos. En este sentido, podemos recuperar parte del planteo de Bauman (2005a) quien establece una diferencia entre relación duradera y conexión.

A diferencia de las “relaciones”, el “parentesco”, la “pareja” e ideas semejantes que resaltan el compromiso mutuo y excluyen o soslayan a su opuesto, el descompromiso, la “red” representa una matriz que conecta y desconecta a la vez: las redes sólo son imaginables si ambas actividades no están habilitadas al mismo tiempo. En una red conectarse y desconectarse son elecciones igualmente legítimas, gozan del mismo estatus y de igual importancia. ¡No tiene sentido preguntarse cuál de las dos actividades complementarias constituye “la esencia” de una red! “Red” sugiere momentos de “estar en contacto” intercalados con períodos de libre merodeo. En una red, las conexiones se establecen a demanda, y pueden cortarse a voluntad. (2005a:12)

El embrollo pareciera responder a las condiciones de la red, permite conexiones y desconexiones, recambios, velocidad y simultaneidad. A su vez, embrollar puede o no implicar y/o desencadenar otro tipo de relaciones socioafectivas, tanto noviazgos como situaciones de peleas donde aparecen celos, venganzas, desilusiones. Tal como lo muestra el registro al describir lo que ocurre en una noche cuando Fede embrolla con dos o tres compañeras, o Gloria con dos chicos.

Además de embrollar, algunas/os mantienen relaciones sexuales en esos intercambios, con la misma lógica de la red que permite conectarse y desconectarse con igual facilidad pero no con los mismos costos e implicancias. De hecho, mantener relaciones sexuales modifica lo que está en juego, sus riesgos e impactos; y de un modo particular, ya que esos encuentros sexuales no se producen en el marco de un noviazgo (lo que acarrearía otro tipo de consideraciones) sino en encuentros no necesariamente ligados a compromisos afectivos.

Todos los que comparten la charla ese día (más algunos otros que no están presentes en ese momento) manifiestan o admiten ser protagonistas de chapas o embrollos, pero no todos participan en relaciones sexuales genitales. Algunos prefieren mantenerse al margen, tal vez para evitar comentarios y apreciaciones de terceros, o no exponerse a la mirada de los otros, principalmente en la escuela donde “el lunes”, es decir el día después, es tiempo de nutrida circulación de chismes sobre lo ocurrido el fin de semana. Por lo que pude

indagar, la mayoría de los integrantes de 5° D ha debutado sexualmente, salvo algunas de “Las Divinas”, y en las entrevistas me cuentan de sus encuentros sexuales con novios/as o alguna pareja ocasional. El relato examinado tiene la particularidad de que las y los estudiantes presentes allí no me cuentan acerca de una experiencia que tuvieron en determinado momento con alguien en algún “espacio privado”⁶, sino que ellos/as han sido testigos directos de la experiencia de otros. Son particularmente algunas chicas (Ceci, Magda y Gloria) y chicos (Fede y Pancho) los que mantienen relaciones sexuales en espacios compartidos como el boliche o una fiesta, donde dejan entrever su accionar o no lo ocultan totalmente ante terceros. Ello hace que compañeros y amigos miren y sean espectadores de prácticas que otros prefieren circunscribir a la privacidad de un cuarto. Es decir, además del recambio y la simultaneidad en las parejas y los intercambios (característica propia de la red), el hacerlo frente a otros provoca expresiones como las de Martín y Pablo: “*hubo una orgía*”, “*una orgía tremenda*” al referirse a la fiesta de cumpleaños de Fede. Una *orgía* remite a una fiesta sexual en la que se busca experimentar placeres sensuales, se privilegia la actividad sexual en grupo y sin restricciones. Si bien puede ser motivo de debate caracterizar la fiesta de cumpleaños de Fede como una orgía, las apelaciones de Martín y Pablo a esta idea considero que marcan una tendencia a la trasgresión que sí puede registrarse en lo que sucedió en aquella noche. Martín identifica episodios “desubicados” o fuera de lugar, por ejemplo cuando expresa “*una parte que me pareció muy zarpado, muy colgado fue cuando vos [Magda] estabas con Fede así y vino Cecilia y le sacó la cara a ella y se lo agarró*” (Ceci aleja a Magda de la boca de Fede para besarla ella). También Macarena increpa a sus propias compañeras diciéndoles que se hagan cargo de las cosas que hacen y no se escuden en el alcohol para justificar la falta de conciencia en su actuar.

Ahora bien, es distinta la lente con que se mira y evalúa a chicas y chicos en este accionar. Las primeras son calificadas de ser “*unas putas bárbaras*” y, por ejemplo, hacia Fede no aparecen expresiones peyorativas, sino por el contrario ciertos comentarios que reconocen su posición predominante en estos intercambios: “*Fede se la agarra a ésta [a Magda] y se la empieza a chapar (...) después terminó, agarró a otra [a Ceci] y se la chapó, después se la agarró a ésta y se la chapó [a Gloria]. (...) Se las llevó a las tres para el fondo, en fila... eh qué tal...*”, expresa Martín. En este último caso es el varón el que “*se la agarra*”, “*se la chapá*”, “*se las lleva a las tres para el fondo*”; así como

6 Por lo general, me cuentan que mantienen relaciones sexuales cuando se quedan a dormir en casa de sus novios/as, en ocasiones aprovechan cuando la casa está sola en algún momento del día, o usan la casa de algún pariente.

también aparecen expresiones tales como “*se la empomó*” o “*se la garchó*”, para indicar un papel masculino activo en las relaciones sexuales coitales. Este tipo de expresiones marcan una asimetría genérica que posiciona a las chicas en un lugar subordinado y pasivo, según el relato de otros varones principalmente. Ante ello, durante la charla que compartimos ese día, por lo general las chicas realizan algunos comentarios o gritan escandalizadas ante ciertas expresiones de los chicos, pero no cuestionan abiertamente esa versión de los hechos. De este modo pareciera mantenerse una concepción jerárquica y asimétrica de las relaciones de género que resalta la dominación masculina (Bourdieu, 2000) y conserva posiciones claramente diferenciadas para mujeres y varones.

Las chicas como Magda, Ceci o Gloria que participan de relaciones sexuales vaginales/orales son calificadas de *putas* por sus compañeros. La categoría “puta” merece algunas consideraciones; no se aplica exclusivamente a estas jóvenes y también otros trabajos como los de Blázquez (2005 y 2006) y Jones (2010) la analizan en sus investigaciones sobre sexualidades juveniles. En general, coinciden en señalar que una chica es calificada de puta por la cantidad de compañeros sexuales y por su disponibilidad para tener relaciones ocasionales. La falta de resistencia a los avances masculinos, la poca selectividad de su pareja sexual y acceder a tener relaciones exclusivamente por interés sexual, hace de la puta un sujeto disponible/aprovechable. En una lógica de género tradicional esta figura indica aquello que las chicas no deberían ser, ni hacer para evitar su difamación y menosprecio. Apelar a la imagen de la puta refuerza normas sociogenéricas como la monogamia o exclusividad sexual que no deberían ser transgredidas. En el relato que estamos analizando, algunos compañeros traen a colación este sentido de regulación de las prácticas sexuales ligado a un esquema de género tradicional (en el sentido que lo hemos planteado en el capítulo 1) que se tensiona sin duda con lo que estas compañeras hacen. Su comportamiento contradice, por una parte, la idea de monogamia y de continuidad temporal de una relación de pareja, y por otra, la idea de pasividad femenina. Sin duda, hay una transgresión en que ellas participen de juegos eróticos variados, recambien las personas con quienes comparten esos momentos y mantengan bajos los niveles de resistencia.

Tal vez el material con que contamos no pueda dar respuesta acerca de cuánto disfrutaron o no las chicas en esos intercambios, pero no podemos desconocer que la transgresión abre un nuevo margen de autonomía, ellas participan de estos juegos eróticos y no ocultan su rostro. Si comprendemos estos episodios en el marco de lo que ya conocemos sobre “Las Populares” (y

sus disputas sociales y genéricas con “Las Divinas”), tal como lo afirmábamos en el capítulo 3, esa experiencia las reposiciona y distingue de aquellas que se mantienen al margen o son vírgenes, condición fuertemente cuestionada en las últimas décadas principalmente entre los/as jóvenes⁷. Si revisamos el afiche de “Las Populares” expuesto en aquella oportunidad, podemos completar la comprensión al respecto. Ellas no ocultan lo experimentado en términos sexuales, por el contrario, lo viven en las fiestas, lo exponen en un afiche, lo comentan en el curso. Sin embargo, y a modo de hipótesis, pareciera que no hay todavía una elaboración de su posición en términos de reconocimiento del derecho a manejar/disponer libremente de sus propios deseos sexuales. Es decir, permanecerían a mitad de camino entre aceptar silenciosamente la versión de los hechos que las coloca en un lugar menospreciado y estigmatizante y poder dar cuenta de un reposicionamiento que las coloque en un lugar desde el que sus modos más libres de vivir la sexualidad respondan abiertamente a ciertos prejuicios que pesan sobre ellas. Cabe reconocer que Gloria es la única que en algún momento expresa una versión de los hechos que la ubica en un papel activo y propositivo en esos intercambios, cuando dice “yo me lo chapé a Francisco y después a Fede”. Esto evidencia también los matices que aparecen entre “Las Populares”, algunas de ellas tomando iniciativas, otras apelando a cierta discreción y planteando “*hacete cargo de las cosas*”.

Reaparece en este punto un debate en torno a la idea de autonomía ya planteada en este libro, en tanto designa la capacidad de llevar a cabo proyectos propios y la producción de acciones deliberadas para lograrlo, y en términos de género, conlleva un planteo político ligado a la libertad de mujeres y varones de actuar de acuerdo a su elección y no a la de otros. Según Fernández (2009) implica un doble movimiento de subjetivarse/objetivarse como sujetos de derecho. En este sentido, algunos procesos de ampliación de los márgenes de maniobra de “Las Populares” parecieran estar en una zona de frontera entre disposiciones hegemónicas, construidas históricamente, ligadas a la suspensión/represión del deseo femenino y su liberación.

Esta tensión debe comprenderse como parte de un conjunto variado y complejo de transformaciones de los lugares sociales de las mujeres, ocurrido desde mediados del siglo XX en el mundo occidental, que abarca re-posicionamientos laborales, culturales, legales, domésticos y también

7 Para un análisis de las transformaciones sobre el valor de la virginidad en las relaciones de pareja, Cosse (2010) reconstruye cómo durante los años 60 y 70 comienza a cuestionarse que ésta fuera necesaria para la respetabilidad femenina y requisito para el matrimonio. Cfr. Cosse (2010:71-113).

subjetivos y eróticos. Y si bien estos cambios en un principio fueron más evidentes en las mujeres blancas, heterosexuales, de sectores medios urbanos, dichas modificaciones han instituido fuertes polos de enunciación e intensas alteraciones de los idearios y las prácticas sociales que atraviesan diversos sectores sociales. Estas transformaciones sociogenéricas fueron abonando la construcción de nuevos modos de participación de las mujeres en la vida sexual, alejándose cada vez más de aquel modelo de mujer forjado en el siglo XIX en el que fueron pensadas como sexualmente pasivas y necesitadas de la protección masculina (Foucault, 2003).

Esta transición no es un proceso acabado, sino que está jugándose de modos particulares en diversos contextos sociales y está movilizando posicionamientos masculinos y femeninos diversos, con ciertas tendencias a un incremento de posicionamientos activos de las mujeres en los juegos eróticos. Para Fernández (2009) ello daría cuenta de una transición desde un modo más clásico de ubicarse de las mujeres, pendientes del deseo de reconocimiento del otro, hacia posicionamientos de mayor registro o reconocimientos de los propios deseos⁸.

En este punto, y volviendo al registro que nos ocupa, podríamos preguntarnos si las chicas sólo dan placer a los hombres, sin obtener placer para sí, si su actuar sólo acentuaría un lugar sometido y dependiente. ¿Reinventan su posición de subordinación o participan de un proceso de reivindicación? Al respecto, y para el caso de Ceci, podemos observar dos cuestiones. Por un lado, la felación privilegiaría claramente sólo el placer masculino, y por ello esta joven es calificada de “*petera*”, además de puta, con marcado sesgo desacreditador para ella. Pablo le dice: “*¡Salí de acá, petera!*” y se ríe; Martín expresa “*y el lunes ¡¡pobre!! todos le decían negra...*”. “*Se enteró todo el colegio, el lunes todo el mundo se enteró*”, dando cuenta de las repercusiones de una práctica que denigra a la mujer. Ahora bien, su accionar desacredita su posición y también la de Fede ya que, por otra parte, el proceder de Ceci

8 Al respecto pueden consultarse también los aportes de Giddens (1998) sobre la creación de una “sexualidad plástica”, separada de la reproducción, el parentesco y las generaciones; condición para una revolución sexual acentuada sobre el incremento de la autonomía sexual femenina y la homosexualidad, iniciada a mediados del siglo XX. Cfr. Giddens (1998).

9 Negro no se refiere al color de la piel sino a su “negritud de alma” tal como analiza Blázquez las implicancias que esta categoría tiene para los sectores populares cordobeses. De hecho, Ceci tiene tez blanca y es una “negra” porque se comportaría acorde a un lugar subordinado. Una posición con sentidos sociales y raciales menospreciados/subalternos se entremezcla con prácticas sexuales de negros, aquellas que se salen de parámetros hegemónicos/aceptables o constituyen prácticas desordenadoras al decir de Butler (2007). Cfr. Blázquez (2005 y 2006).

provoca la humillación y el profundo enojo de Fede. Repiten varias veces sus amigos que “*Fede estaba chivazo*”, es decir, irritado y alterado ya que la chica en quien tiene interés embrolla y *estuvo* con otro (estuvo en el sentido que los chicos/as lo plantean, es decir, tuvo relaciones sexuales con otro chico). Recordemos que Fede, el más grande del curso y exjugador de fútbol, siempre ha tenido relativo éxito con las chicas, en tanto responde a patrones de virilidad valorados socialmente.

En este caso, si bien Ceci quiere estar con él, tal como me comenta con suma claridad en más de una oportunidad que conversamos, ella no se somete fácilmente o sin condiciones a su dominio. Es decir, Ceci también plantea su juego, con su actuar puede perder cierto prestigio ante la mirada de terceros (desde una lógica hegemónica, en la que parece no alinearse), pero gana aun más la atención del chico que le gusta, hiere en algún sentido su hombría, deja clara su capacidad e iniciativa en los juegos eróticos. Al calor de la fiesta, incluso gana la disputa con sus propias compañeras por la atención del muchacho. Por su lado, Fede reafirma su virilidad, manteniendo relaciones sexuales con Magda y embrollando también con Gloria. Sin duda los juegos eróticos también se plantean como juegos de poder fuertemente arraigados en las disputas entre estudiantes adolescentes, en las definiciones de sus posicionamientos genéricos y en la construcción de sus prácticas sexuales¹⁰.

Ahora bien, antes de continuar con algunas reflexiones acerca del noviazgo, es preciso reinscribir estos juegos eróticos, con los sentidos y prácticas que ponen a rodar, en la trama de relaciones sociales del 5° D y de la escuela Sarmiento. Como mencionamos más arriba, son “Las Populares” (aun con sus matices) y algunos varones los que muestran esta dinámica que venimos describiendo en las formas de vivir la sexualidad, sosteniendo ciertos contrastes con los sentidos y las prácticas genéricas y sexuales de las experiencias del resto de los/as compañeros/as. Principalmente con “Las Divinas” se advierten diferencias ya que entre ellas se sostienen con mayor preeminencia otros parámetros, más ligados a una mujer recatada que explica o justifica el ejercicio de la sexualidad en el sentimiento amoroso. Si bien “Las Divinas” dicen participar en “*touch and go*”, sus expectativas se centran en esperar que llegue “el amor” tal como lo dice Paula: “*yo creo que uno se pone de novio cuando realmente lo siente, no te vas a poner de novio por estar, cuando llegue el amor va a llegar, pero no lo busco*”. Por lo general, este

10 Continuaré analizando la relación entre Federico y Cecilia en el próximo apartado al trabajar el noviazgo.

otro grupo de chicas desvaloriza los encuentros sexuales que no impliquen sentimientos amorosos y horizontes de continuidad, y en sus apreciaciones el sentimiento se antepone al placer sexual; el amor permitiría suspender restricciones e inhibiciones sexuales para participar de juegos eróticos en el marco de una pareja selectiva y continua.

En el espacio del aula, en la convivencia cotidiana escolar estas disímiles posiciones están presentes y conforman un mismo espacio de encuentro y sociabilidad. Directivos, docentes y preceptores abordan en simultáneo una realidad de múltiples facetas, donde encontramos jóvenes que sostienen distintos patrones de género y diversas prácticas sexuales, en el marco de desiguales posicionamientos familiares y socioculturales. En el espacio escolar, al *hacer género* las y los estudiantes van ensayando diversos modos de vivir su sexualidad, cuestionan ciertos parámetros, corren ciertos márgenes y reproducen otros, por momentos logran mayor autonomía pero también en ocasiones, principalmente las chicas, quedan más expuestas a calificativos desacreditadores. Se combinan y mantienen en tensión ciertas reivindicaciones y fuertes parámetros tradicionales de género. Se exhiben y ostentan ciertas prácticas, pero también se reiteran y refuerzan parámetros hegemónicos. Alumnos y alumnas de una misma escuela van dando cuenta de estos finos contrastes, aparentemente inasibles para una mirada ligera, pero que calan muy profundo en las configuraciones de sus relaciones sociales y afectivas.

Continuidades y rupturas en el noviazgo: tensiones entre amor y sexualidad

Tradicionalmente el noviazgo designaba la etapa que precedía al matrimonio, tiempo de espera y preparación para el inicio de la vida en familia¹¹. Sin embargo, desde los años 60 éste comenzó a tener otros sentidos que lo alejaban de la elección definitiva de una pareja para casarse. Según Cosse, “lo novedoso no era que los romances comenzaran a edades más tempranas, sino que estuvieran institucionalizándose y separándose del noviazgo encaminado al matrimonio” (2010:63). Poco a poco los noviazgos transitorios se iban convirtiendo en una convención instalada en amplios círculos juveniles, donde las disposiciones y opiniones de los padres se hacían cada vez más a un lado. No significa ello que hayan desaparecido, ni que perdieran eficacia, pero

11 Para un análisis del noviazgo y el matrimonio, cfr. Simonnet (2004), Ariès y Béjin (2010).

debieron enfrentarse a los planteos de las nuevas generaciones con relación a su derecho a la intimidad, a decidir las formas de mutuo conocimiento, a vivir distintas experiencias en las que depositaban la definición de un futuro juntos. Es decir, si bien el noviazgo no se desvincula absolutamente del matrimonio, constituye una etapa más autónoma de las expectativas de terceros y más sujeta a la experiencia de los novios.

Asimismo, la virginidad, eje neurálgico de la moral sexual hasta mediados del siglo XX, comienza a erosionarse a partir del reconocimiento de prácticas sexuales prematrimoniales en jóvenes de amplios sectores sociales. En general, el sexo fue aceptado siempre que mediara un compromiso afectivo, es decir, siempre que la formalidad de un noviazgo otorgara un marco de continuidad al vínculo.

Cabe señalar también que la heterosexualidad constituía (y constituye) un rasgo privilegiado en este tipo de relación. Si bien, tal como lo mencionamos en el capítulo 4, en los centros urbanos más importantes del país ya se vivían a partir de los 60 experiencias de parejas homosexuales ligadas a circuitos propios de sociabilidad (Sívori, 2005), éstas continuaban moviéndose en ciertos márgenes de clandestinidad y bajo presiones marcadamente homofóbicas.

En términos generales, es importante tener en cuenta que el sentimiento amoroso, la exclusividad o monogamia, la heterosexualidad, las diferencias genéricas en la pareja, la selectividad son los rasgos principales que han perfilado de un modo particular el noviazgo como institución social, es decir, como un complejo de principios que regulan, a través de ciertas normas y mecanismos de control social, cierto tipo de prácticas y relaciones sociales. A pesar de que estos lineamientos adoptan diversos matices en las prácticas, fueron y aún constituyen usinas de significados con destacada presencia en la trama social. En este sentido, son recuperados aquí para poder ir marcando algunos contrastes y continuidades con las experiencias que actualmente despliegan estudiantes adolescentes.

En el recorrido del trabajo de campo en todos estos años, en las charlas que mantengo con integrantes de los distintos cursos aparecen generalmente referencias al noviazgo, pero no todas ellas comprenden iguales sentidos. Encuentro variedad de situaciones: tal como anticipamos, diversos juegos eróticos pueden enlazarse a historias de noviazgo, precediéndolos o incorporándose luego; a veces se exalta el sentimiento amoroso en el noviazgo, otras no necesariamente, o no para todos el enamoramiento aparece como un componente fundamental de este vínculo; situaciones de infidelidad y engaño se hacen presentes o constituyen un riesgo siempre latente; asimismo

los modos de búsqueda y selección de un novio/a adoptan distintos rumbos, en los que el uso de las nuevas tecnologías (especialmente celulares e internet) y las relaciones entre pares constituyen dos componentes a destacar.

Muchas parejas se encuentran en la escuela, ya sea que pertenezcan al mismo o a distinto curso. En este sentido, y tal como lo sostienen los relatos de los preceptores, la escuela participa en tanto espacio de sociabilidad y mercado amoroso, es decir, como un espacio de intercambios afectivos y eróticos, una fuente importante de posibles candidatos/as, un terreno donde gestos, miradas, sutiles contactos y mensajes de todo tipo van actuando como las ondas de un radar destinado a identificar y seleccionar pretendientes para alguna relación amorosa. Espacio que es apropiado por las y los estudiantes y constituye un campo de tensiones en el que distintos actores van poniendo en juego sus posicionamientos sociales.

Algunas parejas surgen a partir de redes de amigos del barrio o en algún otro espacio donde se encuentran adolescentes, como el kiosco, el ciber, la plaza, el baile o el boliche. Las tramas de amigos/as tienen una participación destacada sobre todo en la generación de los primeros intercambios en pos de concretar un noviazgo. Suelen ser los amigos/as los que llevan y traen información, los que acompañan y alientan a los candidatos a producir los encuentros, los que actúan de confidentes o median en conflictos amorosos. Activa participación que suele decaer cuando el noviazgo ya se concreta y comienza una historia de a dos que modifica la dinámica relacional de los/as amigos/as.

Además, cabe destacar el uso de nuevas tecnologías en distintas etapas de una relación de noviazgo, tanto en los inicios como en la consolidación de la relación, e incluso en momentos de peleas, distanciamientos y finalización del mismo.

Puntualmente para conocer candidatas/as se utilizan “*cadenas*” que circulan por mensajes de texto en los celulares o a través de internet (en sitios de chat o redes sociales), a través de las cuales las y los jóvenes mantienen fluidos contactos con amigos/as y compañeros/as de colegio o con desconocidos, fenómeno que se incrementa con los años, a medida que se facilita y extiende el acceso a este tipo de tecnologías.

Tal como ya hemos mencionado en este trabajo, los sectores sociales de menores recursos, como los que asisten a la escuela Independencia, poseen escaso acercamiento al uso de computadoras e internet. Para algunos ése constituye aún un mundo desconocido al que se vinculan por primera vez en la escuela ya que ha sido provista de netbooks en el último tiempo. Para otros, algún ciber puede facilitarles el acceso. Sólo una minoría cuenta con

esta tecnología en su hogar. Sin embargo, casi todos (por no decir la totalidad del alumnado) cuentan con teléfono celular, el cual cumple una importante función en el establecimiento de redes de contactos con pares, conocidos y desconocidos, posibles candidatos para algún noviazgo. Así aparece el tema en una charla con Beatriz y Juana.

G.M.: ¿y hace mucho que están de novios?

Beatriz: dos meses y algo.

G.M.: ¿y dónde conociste a tu novio?

Beatriz: por mensaje.

G.M.: ¿cómo? Ésta no lo conocía...

Beatriz: o sea, ponen varios nombres de varios chicos y pasan un número y entran a pasar por mensaje así y así... ponen, pongalé, un tema de La Mona¹²...

Juana: por cadena.

Beatriz: sí, cadena, ponen un tema y el nombre de un chico y el número de él, el nombre de otro chico y el número de él, y así... y van pasando mensaje tras mensaje y ahí vas sacando números.

G.M.: o sea, te pasás nombres y números pero no sabés ni quién es...

Beatriz: claro, y ahí te empezás a mandar mensajes y te empezás a preguntar todo, de dónde sos, cómo te llamas, cuántos años tenés, y ahí te vas conociendo.

G.M.: así lo conociste vos... ¿y cómo llegaron a encontrarse?

Beatriz: empezamos a mandarnos mensajes... no sé cuánto tiempo estuvimos, hasta que llegó un día de conocernos en la Plaza San Martín¹³ [risas].

G.M.: ¿y quién propuso?

Beatriz: él me quería ver.

G.M.: ¿y cuánto tiempo estuvieron mandando mensajes?

Beatriz: ¡qué sé yo cuántos meses fueron! Te preguntás la edad, qué hacés, dónde vivís... todo así. Y de ahí hasta que llegó el momento de conocernos. Y se fue dando así...

G.M.: ¿y cómo hicieron en la Plaza San Martín, si no se habían visto nunca?

Beatriz: y todo por mensajes, estoy parado en tal lugar, vestido de tal forma, y bueno y ahí nos encontramos...

12 Carlos "La Mona" Jiménez es un famoso cantante de cuarteto cordobés, género musical local.

13 Plaza principal de la ciudad de Córdoba.

G.M.: ¿y te cayó bien?

Beatriz: y sí, debe ser que sí porque estoy con él ahora. (Escuela Independencia, 20-10-10)

La relación entre Beatriz y Jony, su novio, se inicia a través de mensajes de texto, aquí no hay contactos visuales, mucho menos juegos eróticos previos al inicio del noviazgo. El teléfono celular facilita los acercamientos iniciales y cumple a lo largo del noviazgo destacadas funciones.

En otras oportunidades estos envíos también se usan para circular chismes o “*hacer maldades*” como comentaba Magda en el extenso registro del apartado anterior, para controlar al otro, para finalizar alguna relación, etc. De algún modo, esta herramienta que media las interacciones entre adolescentes pone, aunque sea circunstancialmente, a salvo el rostro minimizando algunos riesgos y posibilitando tomar otros... Ello se aprecia fundamentalmente para los alumnos gays quienes, en este caso a través del chat por internet (además del uso de celulares) logran contactar y conocer a otros chicos con los que puedan entablar algún tipo de vínculo. Tal como mencionamos en el capítulo 4, por ejemplo, Pedro es un usuario permanente de distintas redes sociales para contactar a chicos para salir. Cuando tenía entre 14 y 16 años el ciber fue un espacio asiduamente visitado, luego incorpora el celular, y ya egresado de la escuela secundaria y con un trabajo estable, logra instalar computadora e internet de banda ancha en su propia casa, medio que le permite expresar sus ideas y opiniones, mostrarse y conocer gente.

También Federico y Celeste incorporaron desde el inicio de sus acercamientos la circulación de mensajes entre ellos. Tanto en las primeras etapas de mayor erotismo como en la propia consumación del noviazgo está presente el uso del celular. Al conversar con Fede acerca de ese pasaje entre un tiempo de participación en juegos eróticos variados a un tiempo de noviazgo, que implica la elección mutua con Ceci y la exclusión de compañías sexuales ocasionales, me comenta lo siguiente:

G.M.: ibas y venías con Ceci en ese tiempo ¿no? [me refiero a mediados de 2009, cuando cursaban 5° año].

Fede: claro, nos mandábamos muchos mensajes con la Ceci. Y un día me manda un mensaje de una de esas cadenas que decía que qué color significaba lo que yo siento por ella, y yo le contesto: Del color que quieras. Y ella me contesta: Bueno, podemos empezar con un beso. Bueno, cuando quieras, le pongo. Y quedó ahí. Después me manda un mensaje y me dice: ¿dónde quedó lo que tuvimos hablando el otro día? Le digo: Bueno, yo mañana tengo gimnasia, no entro y te quedás conmigo en el parque. Bueno, me pone. Al otro día nos fuimos los dos al parque

y estuvimos chapando. Y bueno, pero yo también andaba con otras chicas y hacía eso... Chapaba, salía... Y después, para esa altura teníamos unos 18 de un amigo acá del colegio. Estuvimos ahí en la joda y después nos fuimos los dos solos y no te puedo contar más [risas, tuvieron relaciones]. Y bueno, quedó eso ahí... Como que fue una noche nada más.

G.M.: ¿dónde se fueron?

Fede: a una casa. Y después estuvimos mandándonos mensajes como que había sido una noche. Y yo le pongo que bueno, pero que podemos hacer algo mejor, algo más tranquilo. Bueno, me dice. Entonces... mi tío vivía solo, tenía una casa para él solo y le mando un mensaje y le pongo: Eh gordo, me tenés que hacer la gamba, me tenés que dejar la llave de tu casa. Porque él trabajaba a la mañana. Bueno, vení, buscá la llave, me pone. Voy a buscar la llave, me vengo acá al cole y nos fuimos con la Ceci a la casa de mi tío y ahí estuvimos.

G.M.: cualquier día a la mañana...

Fede: fue un miércoles o un jueves no me acuerdo. Eso fue todo en noviembre. Empezamos a salir un poco más adelante de las vacaciones de invierno más o menos...

G.M.: pero vos estabas con otras chicas...

Fede: sí, yo iba y venía. Y después ya para fines de noviembre me molestaba ver a la Ceci con otro chico, o sea... y a ella le molestaba que yo hiciera lo mismo. Ya en diciembre le empecé a mandar mensajes diciéndole que yo la apreciaba mucho, que estaba significando algo para mí... y le mandé un mensaje diciéndole que si ella quería que nos pongamos de novios.

G.M.: ¿vos le mandaste mensaje?

Fede: sí, o sea... había hablado por teléfono, porque ya no nos veíamos tanto [habían finalizado las clases]. Me dijo que no sabía, que lo iba a pensar, pero que ella no quería que nos pongamos de novios para estar mal, sino que... si era mejor que no nos pongamos de novios y seguir así bien, que sería mejor. Le pongo: bueno, como quieras, pensalo... Y después me mandó un mensaje ella que la llame, fue el día 17 de diciembre, y la llamo y me dice: Quiero hablar con vos pero no da para que hablemos por teléfono, nos juntemos. Nos juntamos y ahí nos pusimos de novios. (Escuela Sarmiento, 18-11-10)

Alusiones al intercambio de mensajes de texto recorren todo el relato de Federico, estos están presentes desde los primeros acercamientos, pasando por la incorporación de expresiones de afecto, hasta llegar a la propia “declaración” o propuesta de iniciar un noviazgo. En este caso, recordemos que ambos jóvenes se conocen en el colegio y, a pesar de verse todos los días,

agregan al intercambio de miradas, caricias, besos furtivos, la circulación del mensaje de texto para cultivar su relación.

La presencia de estas tecnologías en las formas de establecer vínculos entre adolescentes sin dudas es un elemento nuevo que surge en el último cambio de siglo. Así como el sistema de citas o salidas a partir de los 60 reemplazó al régimen de visitas o cortejo en la casa de la novia (Cosse, 2010), permitiendo mayor libertad de los controles parentales en la relación, actualmente el uso de nuevas tecnologías abre otro espacio en la construcción de acercamientos mutuos y constitución de lazos afectivos. Un espacio virtual que las y los adolescentes disponen a discreción y con libertad de maniobra, lejos de la mirada adulta.

Sin embargo, no deberíamos perder de vista que a través de estas nuevas prácticas, de todos modos, se reproducen o permanecen en tensión algunos de los rasgos tradicionales del noviazgo. Si retomamos la historia de Ceci y Fede podemos apreciar cómo junto con el uso de nuevas tecnologías o la incorporación de prácticas eróticas variadas en los inicios de la relación, aparecen sentidos tradicionales al momento de perfilar el noviazgo. Así es como, luego de un tiempo de chapes y encuentros sexuales ocasionales entre ellos y con otros/as jóvenes, inician un noviazgo que los mantiene en contacto a fines de 2009, cuando terminan las clases y la escuela deja de ser un lugar donde reunirse. El noviazgo instituye otro marco de regulación, otro modo de relación que deja atrás los juegos eróticos del año anterior e incorpora progresivamente el sentimiento amoroso como eje vertebrador. El “*aprecio*” y “*significar algo para el otro*” constituyen en el relato de Fede una forma de dar cuenta del afecto que entre ellos comienza a justificar modificaciones en el vínculo, dadas principalmente por una mayor discreción en sus manifestaciones pasionales, el surgimiento del amor romántico y la monogamia.

Durante 2010, ya en 6° año, transitan un año de noviazgo que conserva varios de los rasgos propios de este tipo de vínculo y cambia significativamente su posicionamiento respecto a las prácticas sexuales en que participaban. Según lo expresa Agustina, amiga de Ceci: “*pasó la locura, Ceci creció*”. También Fede admite que al ponerse de novio está más tranquilo, ya no mantiene relaciones con otras chicas, ya casi no sale con sus amigos varones, si bien antes lo hacía todos los fines de semana. Además en la escuela se ha portado mejor, cuenta Fede: “*este año estoy más tranquilo [sonrisas], el año pasado a esta altura tenía amonestaciones, había firmado el apercibimiento para que no me echen (...) este año me comporté. Aparte estoy de novio, por eso, no me deja hacer nada la Ceci*”. Al ponerse de novio, Fede no sólo cambia su posición respecto a chicas, salidas, vida de amigos, sino también en la escuela. Su novia

controla su desempeño escolar, en cuanto a su conducta y las calificaciones en las materias, cosa que él admite sin demasiadas resistencias.

De un año a otro, se producen cambios muy significativos. Una misma historia, unos mismos sujetos pueden enlazar elementos que aparentemente son irreconciliables, ellos pasan de momentos de efusividad sexual, experimentación, simultaneidad de relaciones, a ciertos parámetros clásicos de una relación de noviazgo. Los calificativos y apreciaciones que en un momento pesaron sobre ella (en un sentido negativo en expresiones como “puta”, “petera”, “negra”) y sobre él (ligados a la exaltación de su virilidad y machismo) no encuentran demasiado lugar ahora en esta nueva forma de relación y son subsumidos por la exclusividad, la rutina de pareja, el sentimiento amoroso y la proyección a futuro.

Considero que ello da cuenta de la persistencia de algunos atributos propios de este vínculo como la diferenciación genérica y la reproducción de aquello que corresponde a la mujer y al varón, la monogamia y la heterosexualidad, más allá de ciertas transformaciones ocurridas en el último tiempo (como por ejemplo, el alejamiento de ciertos controles parentales y la incorporación de las relaciones sexuales sin demasiadas restricciones).

Ahora bien, cabe reconocer que en muchas otras parejas que conozco el camino en la consolidación de una relación de noviazgo entre adolescentes es distinto. Éste suele comenzar a partir de cierta atracción que tiene como componente y expectativa central el sentimiento (sentirse querido por otro) que se va desplegando con el tiempo. Por lo general, un noviazgo surge del encuentro entre dos personas que dicen compartir gustos, intereses, aspiraciones, formas de ser, de pensar y de sentir. No es que en el caso de Cecilia y Federico no haya coincidencias de este tipo, pero ellas comienzan a definirse luego de compartir el componente más pasional de la relación.

Expresiones como “*me gusta*” y “*tirar onda*”, entre otras, señalan una intencionalidad que en caso de coincidir con la de otro generará un terreno propicio para el acercamiento. Gustar de alguien o estar enamorado manifiesta un deseo o atracción que combina factores afectivos, genéricos y sexuales, también sociales y culturales. Lo que muchas veces para las y los estudiantes se produce a modo de mágicas afinidades implica un sutil encastre de piezas sociales en función de ciertos criterios de compatibilidad en la pareja. Cuando ese deseo, esa intención de estar juntos es correspondida, puede surgir un noviazgo. En caso contrario, suelen generarse situaciones de tensión entre las pretensiones de uno y el rechazo de otro. El noviazgo implica tiempos compartidos y gustos en común que son construidos socialmente y que los estudiantes expresan en términos de coincidencias.

Sabrina: a mí me gustaba la forma de ser de él [su novio], tiene muy buena onda... nos juntábamos, nos íbamos conociendo... me enamoré por la forma de ser... primero no me gustaba físicamente, pero me caía bien... Me enamoré por su forma de ser, es simpático, dulce, sensible... Además, nos gustan las mismas cosas. Él toca la batería y además de igual gusto de música... tenemos la misma forma de pensar... nos fuimos dando cuenta de eso y nos fuimos enamorando... la fuimos pasando bien... Odiamos las mismas cosas, por ejemplo a la gente careta, la gente con mucha plata y que margina a los demás... odiamos las mismas comidas, a ninguno le gusta el mondongo... no nos gusta bañarnos, a él no le gusta y a mí tampoco, hay que hacerlo por necesidad pero no nos gusta... (Escuela Sarmiento, 14-08-06)

G.M.: ¿y entre ustedes cómo empezó la onda? [ambos se ríen].

Carina: fue una amistad... qué se yo... [se sonríe] empezamos hablando de qué sé yo...

Andrés: fue muy raro... muy loco fue...

Carina: yo charlaba con él, me parecía piola pero... Después empezaron las coincidencias.

Andrés: bastantes.

Carina: fue una cosa que... primero la música: te gusta este tema, sí me encanta, ¡uy! a mí también.

Andrés: lo de las remeras.

Carina: las remeras... un día caigo yo con una riñonera de Carajo, una banda que a él también le gusta, y yo tenía un pin de Catupecu y me dice: ¡¿qué?! ¿te gusta Catupecu? se levanta la remera y tenía una remera de Catupecu. Y nos quedamos los dos mirándonos como diciendo... ¡mierda!

Andrés: uau...

Carina: qué se yo...

Andrés: pero lo más loco de esto fue que no solamente en los gustos sino también un poco en la forma de pensar, en la forma de ver las cosas.

Carina: sí, en la forma de pensar.

Andrés: eso fue también bastante loco.

Carina: somos muy, muy parecidos, hablábamos y pensábamos muy parecido. (Escuela Sarmiento, 02-11-06)

Sabrina está de novia hace un año y medio con un chico de su barrio, algunos años mayor que ella. Carina y Andrés son compañeros de curso, se

conocieron en la escuela y se pusieron de novios en agosto, cursando el 5° año. Pueden apreciarse en los dos casos las coincidencias en términos de gustos musicales y formas de pensar principalmente, que son manifestadas por estas/os adolescentes como una cuestión casi mágica que va produciendo un acercamiento. Junto con ello cabe mencionar ciertas compatibilidades sociales, dadas por compartir el barrio o similar sector socioeconómico que actúan en la construcción de dichas afinidades. Aquellos que se ubican en similares posiciones en el espacio social tienden a encontrarse “de casualidad” en la escuela o en el barrio y se ponen de novios, de este modo se naturalizan y ocultan sus mecanismos de enlace. Sin embargo, no es suficiente justificar la conformación de un noviazgo sólo por el sector social de procedencia de los implicados dado que una diversidad de aspectos se pone en juego en esa relación. Así, por ejemplo, a los ya mencionados circuitos de consumo y esparcimiento, estilos musicales y estéticos, se suman diferencias entre barrios, historias familiares, trayectorias formativas, experiencias laborales, etc. Las coincidencias de gustos y formas de pensar y sentir adquieren otra densidad si las consideramos en esta trama compleja de diferencias que atañe a estos/as jóvenes y también, en general, a la composición que actualmente presentan los sectores medios y empobrecidos en nuestro país¹⁴. Se suma aquí la idea de desigualdades dinámicas (Dussel, 2008) ya planteada en este libro, que nos advierte acerca de una serie de diferencias estructurales ligadas a dinámicas más azarosas e impredecibles que hacen que personas de similares ingresos actúen de modos distintos.

Chicas y chicos de novios comparten además un tiempo, que se va organizando en la rutina diaria y semanal en función de determinados puntos de encuentro: la escuela, sus hogares, el barrio, alguna plaza o kiosco, bailes y/o boliches, etc. Ese tiempo cotidiano va definiendo/perfilando a su vez un tiempo de mayor duración, que por lo general ellos/as cuentan en meses y años de noviazgo. Por más “libre” que sea este vínculo, todas las parejas que conocí establecen una fecha de inicio de la relación a partir de la cual se cuenta el tiempo transcurrido de noviazgo y se celebran los aniversarios.

Gustos y tiempo compartidos, cuyo trasfondo es un fino trabajo social de construcción de compatibilidades, van definiendo el amor en la pareja, es decir, ese sentimiento de afinidad, vinculado al apego mutuo y la felicidad. Sabrina está de novia y admite el sentimiento amoroso en esa relación. Fede

14 Al respecto puede pensarse el proceso de fragmentación social en nuestro país a partir de los 90 como un complejo proceso de diversificación de situaciones al interior mismo de la llamada clase media, lo que Svampa designa como “fractura intraclase”. Cfr. Svampa (2005).

y Ceci expresan abiertamente su amor en el curso, la escuela y a través de las llamadas redes sociales en internet. Contrario al carácter momentáneo del embrollo o chape, el noviazgo implica un proceso de sucesivos acercamientos en el tiempo que generan progresivamente la construcción de lazos amorosos. En este caso, el noviazgo involucra un compromiso de carácter mutuo y excluyente, deja afuera a otros protagonistas, y también limita otras relaciones afectivas, como por ejemplo la amistad. No sólo en este caso, sino en otros noviazgos relevados en las escuelas visitadas, ocurre que aquellos alumnos/as que mantienen relaciones duraderas van dejando de lado relaciones de amistad o las van transformando al limitar tiempos y espacios compartidos con amigos/as¹⁵.

Por su parte, cuando les pregunto a Carina y Andrés si están enamorados, dudan... y Andrés me aclara que *“el amor no se da en un mes, si decís ‘te amo’ es con el tiempo, es cuando la persona que tenés al lado te banca, estás loco o no estás loco... comparte con vos las buenas y las malas, pero con el tiempo nada más”*. En este caso, el enamoramiento parece ser un proceso que para ellos está ocurriendo en ese mismo momento y que requiere aún de más tiempo para consolidarse.

En todos los casos mencionados, y una vez que el noviazgo se ha afianzado, prevalece entre estos estudiantes la idea de un amor romántico que privilegia el componente afectivo sobre el erótico, ya que aparecen siempre en primera instancia sentimientos altruistas, de apego y contención mutua, de afinidad y cariño, etc.

En sus orígenes, el amor romántico habría significado un componente del proceso de emancipación femenina, en el sentido de que su casamiento no debía basarse en un arreglo entre familias en el que primaban factores económicos y sociales, sino en una libre elección basada en sus sentimientos¹⁶. Sin embargo, el amor romántico estuvo también sujeto a una acentuación de la femineidad ligada a la idealización de la maternidad y su papel en el hogar; a la represión de su sexualidad y al matrimonio indisoluble. Entonces, podemos identificar en torno al amor romántico una persistente tensión entre la liberación femenina y el disciplinamiento de su sexualidad; entre una relación genérica más igualitaria y una nueva forma de dominación masculina.

15 Para un análisis más detallado respecto a las tensiones entre amistades y noviazgos, cfr. Molina (2008a).

16 A partir de mediados del siglo XVIII en Europa adquiere importancia el amor romántico como una novedad en el modo como eran percibidas las relaciones afectivas y como el inicio de un complejo proceso de cambio en la situación de las mujeres y sus posibilidades de elección en lo referido a su vida afectiva. Cfr. Simonnet (2004).

Si bien el desarrollo del amor romántico significó una forma de dominación aceptada y desconocida como tal (Bourdieu, 2000), al mismo tiempo abrió la posibilidad de una transformación dada por una mayor autonomía que enfatiza la libertad de elección basada en el amor y una nueva relación entre el amor y la sexualidad. En relación con este último punto, el amor permitió progresivamente tornar lícitas las relaciones sexuales ya que suspende (sobre todo para las mujeres) ciertas prohibiciones y restricciones. De hecho, ya hemos señalado que las relaciones sexuales entre adolescentes encuentran en el noviazgo, basado en el amor, un marco legítimo para desarrollarse, principalmente para ellas, pero en los últimos tiempos también para ellos, quienes, en algunos casos, comienzan a admitir identificaciones con manifestaciones románticas y reclamos de afecto ante sus parejas (Margulis, 2003; Jones, 2010).

Por lo general, en aquellas parejas que se expresan afecto mutuo y se encuentran en un proceso de enamoramiento, luego de los primeros encuentros eróticos ligados a chapes o embrollos surge el tema de las relaciones sexuales con distintas implicancias para los protagonistas según tengan o no experiencia en la materia. De cualquier modo, van pautando tiempos y lugares de intimidad sexual que más tarde o más temprano se van incorporando a la dinámica del noviazgo.

Ya sea que los noviazgos se inicien acentuando juegos eróticos variados, sentimientos amorosos o coincidencias de gustos y formas de pensar (cuestiones que entre sí a su vez no son excluyentes), con el paso del tiempo todos los casos logran combinar amor y sexualidad de modos particulares. Las historias que hemos incorporado hasta ahora, si bien no han estado exentas de conflictos, logran prosperar, en el sentido que estos/as adolescentes se muestran conformes con su relación, a gusto, enamorados, establecidos en una rutina de noviazgo que incluye visitas, salidas, valores compartidos, algunos planes a futuro, etc.

Pero no sólo de estos modos se desarrollan los noviazgos, ni sólo estos aspectos componen una relación de noviazgo, surgen también algunos conflictos que pueden estar relacionados o no con infidelidades, presiones y controles al otro, disputas sobre los márgenes de libertad de los integrantes de la pareja, entre otros aspectos. Además, no podemos desconocer tramas familiares y escolares que se entretujan con estos vínculos y van tensionando su desarrollo al introducir diversos mecanismos de control y disciplinamiento. Parte de estos debates serán abordados en el próximo apartado.

Poder, control y conflictos en torno al noviazgo y la sexualidad adolescente

De los fragmentos de campo ya presentados se desprenden algunos indicios acerca de las tensiones y conflictos producidos en los juegos eróticos y los enamoramientos entre adolescentes. Como parte de los juegos de poder en la confrontación de sentidos y prácticas genéricas y sexuales se desarrollan procesos de ajustes, denuncias, controles, chismes, discusiones, etc. que involucran a los mismos adolescentes y en ocasiones también a las familias y a la escuela. Algunos parámetros, fuertemente arraigados en nuestra cultura, acerca de aquello que corresponde a las mujeres y a los varones se miden en las relaciones amorosas entre adolescentes y generan controversias en torno a su aceptación y legitimidad.

Cabe recordar para comenzar a abordar estas cuestiones, en primer lugar, que los sentimientos y la sexualidad implican relaciones sociales y, en este sentido, analizar cómo se juegan estas cuestiones entre los y las estudiantes adolescentes implica abordarlas con la conflictividad que ello conlleva. En segundo lugar, que la balanza de poder que articula las relaciones sociales tiene efectos productivos y puede observarse en distintas situaciones y desde diversos ángulos. En función de ello, veremos cómo estos juegos de poder aparecen con algunas particularidades cuando se abordan en tramas adolescentes y/o cuando se incluyen la escuela y la familia.

Una punta para comenzar puede ser la tensión que se genera entre amistad y enamoramiento para algunos/as adolescentes ya que se contrapondrían algunas prácticas propias de uno y otro tipo de relación. Por lo general, y como una señal de procesos de control, el noviazgo suele limitar las amistades. Principalmente en el caso de las chicas que están de novias, tener amigas “solteras” y compartir con ellas salidas, charlas, secretos, es entendido como un riesgo en tanto estas adolescentes sueltas o libres, sin compromisos, pueden incitar a las novias a prácticas que no corresponderían a su estado o condición. Incluso, para algunas estudiantes adolescentes de novias, sus relaciones de amistad progresivamente desaparecen.

Esta tendencia puede apreciarse en el caso de Romina, una joven de 5° D que integra el grupo de “Las Divinas” y, a diferencia del resto de sus amigas, mantiene una relación de noviazgo desde hace más de tres años. Romina comparte las actividades del grupo en la escuela pero no participa de ningún momento de reunión con sus compañeras fuera del horario escolar, ni salidas o paseos.

Sofía: a veces nos juntamos todas fuera del cole, todas menos Romi, Romi no porque tiene novio y nunca se junta.

G.M.: ¿novio del cole?

Gise: no, del barrio. Hicimos algo este año las seis juntas, sin Romi, nos fuimos de vacaciones en invierno... (Escuela Sarmiento, 30-11-09)

Tener novio justifica su ausencia en actividades de amigas fuera de la escuela, lo que genera distintas apreciaciones por parte del grupo. En general, no están de acuerdo con que Romina limite de este modo las amistades por su novio. Al año siguiente Carolina y Gabi, también integrantes del grupo, se explayan al respecto:

Caro: Romina hace tres años que está de novia con un chico que... no queremos mucho, y la familia de Romina tampoco lo quiere...

Gabi: además entre ellos es como que falta afecto, falta cariño. Lo de ellos es sólo una cuestión de rutina. A veces él viene a buscarla al colegio en la moto, ella se sube, se van, la deja en la casa y listo, ni un beso se dieron, no se saludaron...

Caro: y como en casa de Romina no quieren al novio, él no va a la casa de ella sino que ella va todos los días a la casa del novio. Cuando Romina sale de la escuela, va a su casa, se baña, se cambia y se va a la casa del novio. Incluso en los fines de semana, algunas veces Romina se queda durmiendo en la casa del novio y él sale con sus amigos.

Gabi: ¡ella no le dice nada!

Caro: y además ella no se anima a salir con sus amigas porque él es muy celoso... (...) es una cuestión de poder, imperativa, es una cuestión de imposición del hombre, pero son las mujeres las que no se animan a salir, a decir, se callan... Si los hombres hablan por lo general es para hacer una escena de celos (...) tal vez termine el secundario y se vaya a vivir con él, y se está perdiendo de hacer cosas de su edad, de adolescente. (Escuela Sarmiento, 14-09-10)

Caro y Gabi se manifiestan preocupadas por su amiga ya que además de las limitaciones registradas a los tiempos y espacios compartidos con amigas, identifican una situación de falta de afecto y desigualdad genérica en la que el novio establece unilateralmente sus criterios y Romina pareciera quedar inmóvil. Las chicas reconocen simultáneamente ambos aspectos: la imposición del muchacho y el silencio de su amiga, en un contexto donde, plantea Carolina, son “*las mujeres las que no se animan a salir, a decir, se callan...*”.

La situación es particular y también se construye en un contexto de tradición machista, de fuerte control y subordinación de la mujer, que si bien ha sido cuestionado y revertido en parte en las últimas décadas, continúa impactando en la construcción de las relaciones de género. Carolina clara-

mente sostiene que es una cuestión de poder y describe la situación como imperativa, de imposición. Al respecto, nos es útil recuperar el planteo de Scott (1999) sobre la categoría de género como “una forma primaria de relaciones significantes de poder”. Y en tanto el poder es relacional y está siempre en movimiento produciendo sentidos y prácticas es interesante lo que dicen estas compañeras, las dos caras de esta relación de noviazgo, y la situación de tensión o equilibrio inestable entre el control y la sumisión, el silencio y sus posibilidades de retaliación (Elias, 1998).

Además de esta desigualdad de género, aparece otro criterio para evaluar la situación referido a la idea de adolescencia como momento de ensayo, prueba, pasaje hacia otra cosa (definitiva), momento en que no correspondería este tipo de compromisos que parecieran ser tan cerrados o definitivos. La cuestión de género se entremezcla con un criterio etario que también participa en la construcción de las apreciaciones sobre la situación.

Cabe aclarar que en otros casos analizados (Molina, 2008c) ambos integrantes de la pareja limitan sus amistades y comparten, en condiciones más igualitarias, los criterios de construcción de la relación. Es decir, la tensión entre amistades y noviazgos no se da en todos los casos del mismo modo. Lo que aporta el caso de Romina es un entrecruzamiento de las estrategias de control con los límites a las amistades y, a través de ello, de los espacios de vínculos e intercambios en una situación de desventaja o subordinación de la mujer¹⁷.

Como ya mencionamos, las estrategias de control se dirigen, por lo general, hacia las chicas y no se plantea igual conflicto entre los varones, quienes circulan con mayor licencia y reparten con más libertad su tiempo entre la novia y los amigos. La vigilancia de las chicas aparece ligada principalmente a evitar quedar expuesto a situaciones de infidelidad que aparecen como más gravosas o vergonzantes para los varones. Algunos varones, ante estos riesgos, directamente prefieren mantenerse al margen del noviazgo. Para plantear este punto, recuperé una fracción de una entrevista realizada a un grupo de varones que concurren al 2° C de la escuela Sarmiento. El relato revela los motivos de una pelea entre alumnas un día a la salida de clases y, junto con ello, un conjunto de sentidos y reglas sociales ligadas a las relaciones de enamoramiento.

Francisco: ¡ah! Se habían peleado unas chicas allá (...).

17 Algunos trabajos a nivel local están analizando la problemática de “violencia en el noviazgo” (Cfr. Rotondi, 2011). Si bien en este libro no aparecen claramente este tipo de situaciones, considero que puede ser fructífero continuar indagando en las relaciones de noviazgo que presentan marcadas desigualdades de género para anticipar o reconstruir tramas de violencia.

Charli: unas chicas de primer año.

Francisco: de 1° B y 1° C, se largaron a pelear, por él se habían peleado [risas].

G. M.: ¿por vos? ¿por qué?

Felipe: porque gustan de mí y yo embrollo con las dos, no me gusta tener novia porque es como sentirse gobernado, sí... es como que te sentís... para mí es sentirse gobernado. Sí, es al vicio, si yo me meto con una, yo un sábado que no esté con ella yo no sé lo que ella está haciendo, no sé si me ha cuerneado o qué. Yo no me pongo de novio con esas chicas de Villa San Martín, no porque sean negras, pero yo no sé lo que están haciendo, después me sacan en cara que soy un gorreado, que qué se yo... me meto y he andado nomás... (Escuela Sarmiento, 01-10-04)

Tal lo señala la situación relatada, al embrollo le sucede un altercado, una pelea entre chicas que toma carácter público un día a la salida de la escuela. Las chicas disputan la atención del muchacho, aunque Felipe aclara que con una “*negra*” de Villa San Martín no se pondría de novio. En sus elecciones amorosas pone en juego una mirada social selectiva que devela, a su vez, los propios posicionamientos ya que en ese mismo barrio vive su papá, al que visita semanalmente. Felipe es un alumno que vive en un barrio de clase media-baja, tiene los padres separados y circula por las casas de ambos progenitores. Aprovecha para entablar relación con estas chicas también cuando visita a su papá. En este sentido, el relato sugiere pensar cómo se ligán relaciones amorosas con posiciones sociales y prejuicios racializados (Maldonado, 2000 y 2005) que intervienen al momento de encarar noviazgos y embrollos. Según el barrio, el entorno familiar, los grupos de amigos dentro y fuera de la escuela, alumnos y alumnas son partícipes de mutuas clasificaciones que van construyendo estereotipos de posibles candidatos/as para embrollos y noviazgos.

Por otra parte, al plantear la negativa acerca del noviazgo (“*no me gusta tener novia*”) Felipe deja traslucir algunos sentidos que definen esta relación vinculados a la vigilancia y el poder. “Controlar al otro” se instala como una preocupación en el noviazgo ya que la infidelidad aparece como un riesgo constante. “*Ser un gorriado*”, “*ser cuerneado*” constituyen expresiones que aluden a ser engañado, situación que coloca a un miembro de la pareja en una posición desprestigiada ante la mirada de terceros. La inquietud por la infidelidad aparece reiteradamente en los relatos de alumnos y alumnas; pasar tiempo juntos, alejar comentarios y miradas de terceros son intentos por preservar la relación y a uno mismo. Sin embargo, tal como anticipamos, la infidelidad no es planteada del mismo modo por todos. Los varones la asocian principalmente al descrédito que puede acarrear sufrir un engaño amoroso

ante la mirada de los compañeros, lo que constituye una clara deshonra. Pero “gorrear” tal vez sea una muestra de virilidad, de machismo, de capacidad amoratoria. Ser engañado produce bronca a los alumnos que la padecen, en cambio las mujeres tienden a sentirse desilusionadas, por lo que lloran y buscan refugio en las amigas.

Expresiones como “*van y dicen cosas que uno no dijo para hacer problema*”, “*por malas lenguas*”, “*me miró*”, “*le gusta hacerse ver*”, “*me hizo cara*” dan cuenta de un mundo de continua circulación de mensajes que mantienen en movimiento disputas amorosas. Y Felipe también lo plantea al pensar en los rumores y los chismes que probablemente lo desacrediten frente a otros: “*después me sacan en cara que soy un gorreado*”. Jones (2010) analiza la producción y circulación de chismes entre adolescentes como una pieza del dispositivo de control social sobre su sexualidad. El chisme sanciona las trasgresiones a las normas genéricas y sexuales, denuncia ciertas prácticas y las pone a circular como un relato que explicita aquello que no permanece dentro de cánones legítimos o aceptados por la mayoría.

Hay algunas estrategias para alejarse de comentarios y chismes, una es la que elige Felipe: no tener novia. Otra, comentada sobre todo por algunas chicas, es no tener novio en la misma escuela ya que ello implicaría un control permanente y ejercido de cerca y cotidianamente. Por el contrario, tener novio fuera de la escuela (o incluso en otro barrio) permite dar mayor aire a la relación y conservar el espacio de la escuela como propio y libre de controles. Claramente lo expresa Beatriz:

G.M.: ¿y el resto de las amigas está de novia?

Beatriz: sí, todas, si no tienen novio tienen hueso¹⁸.

G.M.: ¿y de dónde los sacan a los huesos?

Beatriz: si no es por mensaje [de celular], del barrio...

G.M.: ¿y acá en el cole se consiguen novios o huesos?

Beatriz: es que es mejor no tenerlo en el colegio, si lo tenés en el colegio se te pega como un choncaco¹⁹ y va a andar atrás tuyo y no podés hacer nada, no podés mirar nada porque ya te está haciendo una escena de celos. Es mejor tenerlo lejos que

18 Tener un “*hueso*” designa a alguien con quien se “*embrolla*” de vez en cuando o se mantienen encuentros sexuales ocasionales, pero con cierta continuidad en el tiempo.

19 “*Choncaco*” es un término popular con el que se designa una especie de sanguijuela que se pega a la piel gracias a unas ventosas y chupa la sangre de los animales que agarra. En sentido metafórico alguien “*se pega como un choncaco*” cuando no deja márgenes de libertad a la otra persona.

tenerlo en el colegio, o tenerlo en el barrio, ¡¡o en otro barrio, claro!! (Escuela Independencia, 20-10-10)

Recordemos que Beatriz asiste al 2° B de la escuela Independencia, tiene 18 años y vive con su papá, luego de transitar años conflictivos durante los que se mudó varias veces por fuertes disputas con sus padres, en las que incluso recibió algunas agresiones físicas. Conoció a su novio a través de mensajes de texto en el teléfono celular, tal como ya mencionamos. El joven no vive en el barrio y se visitan mutuamente durante los fines de semana. Ellos disfrutaban sus momentos de encuentro en una relación que alterna tiempos para la pareja y tiempos para otras cosas como trabajar, estudiar y estar con amigos. Ella es muy clara en el relato y deja entrever que el noviazgo implica una situación de control y vigilancia que no está dispuesta a aceptar totalmente, motivo por el cual es preferible conservar espacios alejados del novio, para evitar que “*se pegue como un choncaco*”, “*ande atrás tuyo*” y “*no puedas hacer nada*”.

Recapitulando, en las disputas de poder en las distintas relaciones de pareja surge una gama de situaciones: dinámicas de mayor control como las que aparecen en el caso de Romina y su novio; posiciones como las de Felipe, que busca mantenerse al margen de la posibilidad de vigilancia por parte de otro; y casos como el de Beatriz, quien tiene novio pero lejos de la escuela, estrategia que le permite conservar espacios de mayor libertad para poder mirar a otros. Cabe destacar el papel que cumpliría la escuela como espacio de sociabilidad agenciado por sus estudiantes en función de sus propios intereses (Saucedo, 2006). Tanto para Romina como para Beatriz la escuela aparece como un espacio propio, en el sentido que pueden disponer de él para tejer sus relaciones, expresar sus intereses y desplegar distintos tipos de prácticas sociales y genéricas sin conflictos con sus parejas. Pero, a diferencia de Romina, Beatriz mantiene una posición más autónoma de su novio con quien se ve sólo los fines de semana.

También los entornos familiares, principalmente en el caso de las chicas, despliegan estrategias de disciplinamiento y control de la sexualidad y las relaciones amorosas de sus hijos/as. Si continuamos examinando la situación de Beatriz aparecen interesantes puntas en este sentido.

G.M.: ¿y tu papá opina del tema [de su noviazgo]?

Beatriz: ¡uy! a mi papá le costó una banda aceptarlo [le costó mucho] y le cuesta todavía. Si apenas ve que el otro me da un beso, ahí nomás se arrima... Claro, soy la única mujer.

G.M.: ¿y cómo fue la primera vez que fue a tu casa?

Beatriz: se saludaron así. Y después mi papá con mis hermanos lo hablaron. Se juntaron mis hermanos y le dijeron. Se juntaron mis tres hermanos varones, mi papá y él, me sacaron al vuelo a mí... pobrecito [risas]. Y bueno, así se fue dando...

G.M.: ¿y te acordás cuando vos le contaste a tu papá?

Beatriz: uno de mis compañeros fue, le dijo: esta chica tiene novio, ya va a venir el novio a pedirle la mano. Sí, que venga, lo voy a sacar a los patadones, decía mi papá [sonríe]. Y así...

G.M.: bueno, pero ahora lo está aceptando, como decís vos.

Beatriz: sí, de a poco. (...)

G.M.: ¿y ahora que están de novias, los padres opinan de las relaciones sexuales, les dicen algo?

Beatriz: mi papá es bruto para explicarme. O sea, yo ya sé, no soy estúpida, un chico de 5 años ya sabe todo del sexo, es la verdad [risas]. Mi papá me dice las cosas, pero me las dice medio bruto y a mí me da vergüenza...

G.M.: ¿y qué te dice?

Beatriz: y me dice: Beatriz, vos cuando tengas relaciones sexuales cuidate, usá forro, porque si te vas a calentar [risas] seguro que después vas a tener relaciones. Entonces me da vergüenza que me lo diga mi papá, porque nunca me habló de eso mi papá... (Escuela Independencia, 20-10-10)

Los padres de las y los adolescentes, por lo general, opinan sobre los/as novios/as diciendo si les cae bien o no, si les gusta como pareja de sus hijos/as, si están o no de acuerdo respecto a cómo se plantea la relación. Como ya mencionamos, ello se produce de modo mucho más extendido en el caso de las chicas, quienes se encuentran especialmente vigiladas en estos asuntos. En algunos casos, cuando los padres se oponen al noviazgo de una hija surgen enfrentamientos que pueden desencadenar serios conflictos. Parte de las peleas entre Beatriz y su madre fueron ocasionadas por la vigilancia que ésta hacía cuando su hija se puso de novia a los 15 años con un muchacho que no era aceptado por ella: controlaba su celular o se lo sacaba, la acompañaba hasta la puerta de la escuela, no la dejaba ir sola a ningún lado.

El noviazgo se asocia al ejercicio de la sexualidad y las intervenciones de los padres suelen justificarse en la necesidad de cuidado de sus hijas y en la prevención del embarazo adolescente. El modo como ello se lleve a cabo varía, dando o no mayores márgenes de libertad a las hijas. La mamá y el papá de Beatriz eligen distintas estrategias para controlar a su hija. A partir del fragmento de entrevista presentado, podemos distinguir que la posición del papá de Beatriz combina dos líneas de intervención en la relación de

noviazgo de su hija. Por una parte, habla con ella, le recomienda cuidarse y, a diferencia de otros casos donde los padres expresan “*cuidate*” sin especificaciones, el padre de Beatriz directamente le sugiere que ante una situación de excitación (“*si te vas a calentar*”) use preservativo en sus relaciones sexuales. Por otra, los hermanos y el papá hablan con el muchacho “de hombre a hombre” sobre su relación con Beatriz, lo interrogan sobre sus intenciones y le piden que sea responsable con la joven. Podríamos pensar que se combina en este caso cierto reconocimiento del ejercicio de la sexualidad femenina y un mandato patriarcal que se transmite entre varones donde se acentúa su lugar protector de la mujer.

La escuela en la contienda

Sobre la sexualidad de estudiantes adolescentes hay dos cuestiones a remarcar, que se suman a las ya trabajadas en los capítulos anteriores. La primera se refiere a las maneras en que ciertos parámetros acerca del género y la sexualidad se expresan en los dispositivos de disciplinamiento escolar: en el orden y la distribución de los espacios y los tiempos, en las sanciones, en lo que corresponde a varones y chicas, en las relaciones con la autoridad, etc. La segunda se vincula a las acciones formativas que se llevan a cabo a través de propuestas educativas concretas. En términos amplios, la educación sexual en las escuelas constituye una fuente de controversias que asume características propias luego de la sanción de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral.

Ya hemos mencionado en el capítulo 3 que cada escuela elabora cierto régimen de género (Connell, 2001) que comprende divisiones de trabajo, patrones de autoridad, modos de relación, etc. Como parte del mismo pueden incluirse también disposiciones disciplinarias y propuestas pedagógicas de formación. Respecto a la primera cuestión, en varias oportunidades durante el desarrollo del trabajo de campo, pude registrar cómo ciertos patrones de género se entretujan con los modos de disciplinar al alumnado. Algunos episodios de campo así lo ilustran:

Directora: en 1° D tenía una alumna que estaba todo el día diciendo: Me miró mal, me miró mal. Estaba en permanente pelea. Los otros días me la traje acá [a la dirección] y le dije que me apena que pelee de esa manera, que yo creía que la pelea de puños era sólo de hombres... Le hablé y le dije: y lo más triste del caso es que dejás de ser femenina, yo la verdad que si fuera un hombre y me gustaras ni me animaría a acercarme a vos; no, no, a ver si me pegás... Suponete que yo

me acerco a vos porque me gustás, por ahí pasa una chica y le miro la cola ¡imaginate la paliza de golpes que me vas a dar vos! Y sabés otra cosa, esto te lo digo por tu futuro, ni quisiera ser hijo tuyo. Me dice: eeeeh ¿por qué tanto así? Porque a lo mejor, siendo hija tuya también me golpearías. Entonces me dice: no porque cuando yo sea mamá voy a poder contener mis impulsos. Y le dije: ¿sabés qué? Si los impulsos no los empezás a controlar desde ahora, nunca más, porque la violencia se instala y no es fácil sacarla.

G.M.: ¿y con quién se peleaba?

Directora: con todo el mundo, con quien pasara, agarraba de los pelos a media humanidad, a todo el mundo tenía a mal traer ahí afuera [a otras chicas]. Después que hablamos se calmó un poco, entró en la onda... Venía y me preguntaba: ¿cómo me estoy portando? Re bien te estás portando, te felicito que hayas entendido el mensaje, vamos a ver cuánto dura. (Escuela Independencia, 22-10-09)

Un día en el inicio del turno tarde en la escuela Sarmiento, luego del toque de timbre los y las estudiantes se forman para saludar a la directora antes de ingresar a las aulas. Hay bullicio y algunas demoras al formar. La directora parada en unas amplias escaleras espera un clima de mayor silencio para saludar. Cuando se va logrando la calma, de pronto se escucha que irrumpe su voz y grita: “¡justed!! pase al baño a peinarse, ¡con esos pelos parece una chica!”. Sale de la fila de 1° año un alumno corriendo hacia el baño. Ella agrega: “y no corra, sino bajo y lo peino yo”. El estudiante tiene el pelo suelto, largo hasta los hombros aproximadamente. Al regresar del baño lo lleva atado. (Escuela Sarmiento, 22-06-05)

Alejo: a veces nos tratan re mal, nos tratan como se les canta [se refiere a algunas / os profesores], nos gritan, nos tratan de mariquitas a todos... Por ejemplo la profe de gimnasia nos decía: corran, corran más fuerte ¿qué?, ¿son mariquitas? Las mujeres son mejores que ustedes ¡no sean maricones! (Escuela Sarmiento, 04-05-05)

Son variados los criterios que se utilizan en la escuela para llamar al orden, y entre ellos las apelaciones a patrones normativos referidos a lo masculino y lo femenino aparecen con asiduidad.

El primer fragmento de entrevista muestra cómo la directora llama al orden a una alumna solicitándole que no golpee a sus compañeros/as, no sólo porque ello constituye una conducta sancionable en el código de convivencia escolar sino porque no corresponde a una mujer. En pos de corregir su conducta, la directora podría haber apelado a la necesidad de lograr una amable convivencia escolar, pero su argumentación se basa principalmente en el lugar de la alumna como mujer, incluso como novia y madre. “No ser *femenina*” pareciera pesar más que ser indisciplinada.

También en el segundo registro se apela a un criterio de género para llamar al orden, la directora le solicita a los gritos a un alumno que se peine el cabello para no parecer una mujer. Además, al hacerlo frente a toda la escuela y de este modo (a los gritos y amenazante) produce efectos en todo el alumnado ya que a través de lo que sería un caso testigo se envía un mensaje al resto de los presentes acerca de cómo debe ser la presentación personal en la escuela y de cómo debe llevarse el cabello en el caso de los varones. Junto con ello, se refuerzan ciertos estereotipos de aquello que corresponde a varones y a mujeres.

El último de los registros reproduce una desigualdad genérica que coloca a la mujer en particular, y a lo femenino en general, en una posición de inferioridad, a la que también se vincula la homosexualidad. En este caso, una profesora apela a este criterio genérico y sexual para lograr el cumplimiento de una actividad en clase de educación física y en ello el logro de cierto orden. En este sentido, el espacio curricular de educación física es especialmente sensible para la reproducción de patrones de género en tanto el cuerpo adquiere un protagonismo que otros espacios escolares limitan²⁰.

En general, y específicamente en este último caso, podríamos pensar que estas relaciones entre estudiantes y directivos y docentes formarían parte de la educación sexual en tanto transmiten ciertos saberes, valores, patrones de conducta que forman a los educandos. Ya hemos mencionado en este libro que género y sexualidad han estado presentes siempre en la escuela formando a las jóvenes generaciones y que en los últimos años, a partir de la sanción de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral, dicha presencia asume rasgos particulares. Según lo plantean algunos autores (Wainerman et al., 2008; Morgade et al., 2011) la emergencia de esta ley apuesta a dar respuesta a la preocupación del Estado, y la sociedad en general, por cuestiones relativas a la salud sexual y reproductiva que se instalaron progresivamente como problemáticas sociales que es necesario contener, controlar, revertir. Entre ellas, las enfermedades de transmisión sexual, incluido el sida, el embarazo adolescente, el aborto y la temprana iniciación sexual.

Ésta no es una cuestión menor ya que se enlaza con la impronta que adquiere la educación sexual en las escuelas donde la “prevención” se instala como una categoría hegemónica, que apela fundamentalmente a trabajar sobre lo que comúnmente se llaman “consecuencias no deseadas” del ejercicio de la sexualidad. Esta perspectiva justifica un abordaje de corte biologicista

20 Para un detallado análisis de la historia de esta asignatura escolar y su relación con la transmisión de ciertos patrones genéricos, cfr. Aisenstein y Scharagrodsky (2006).

de las propuestas de educación sexual que suelen reducir la sexualidad a sus aspectos anatómicos y fisiológicos. Morgade (2011) plantea los sentidos que encierra la prevención en la escuela y sostiene que suele ligarse al “temor” que aquellos efectos no deseados desencadenan (2011:55).

A su vez, el enfoque biogicista que es privilegiado en el desarrollo de propuestas de educación sexual, se limita a informar sobre métodos anti-conceptivos o enfermedades de transmisión sexual. En este sentido, se busca controlar las prácticas juveniles poniendo en aviso a las y los estudiantes sobre un aspecto de la sexualidad, sólo aquel que se refiere a ciertos efectos del ejercicio de la misma. Sin embargo, la sexualidad es mucho más que eso, se juegan allí otros aspectos significativos. En el desarrollo de esta investigación son principalmente estudiantes adolescentes, más algunos docentes, los que plantean la limitación de esta mirada y develan un campo de cuestiones que para ellos/as hacen a la sexualidad y que permanecen al margen de las discusiones y no son abordadas por la educación sexual.

En la escuela Independencia cabe destacar algunas expresiones en este sentido. Por una parte, ya expusimos en el capítulo 6 algunas opiniones de las chicas sobre la educación sexual en la escuela; tanto Beatriz como Morena son contundentes al respecto: “*No te hablan de sexo ni a palos en el colegio...*” dice Beatriz, y aclara que la profe de Biología les explicó sobre los órganos, pero que “*eso no es nada*”. O Morena, que dice “*en la escuela, de educación sexual nada, lo único que estábamos viendo con la profe de Lengua era lo del embarazo adolescente*”. Un tema de estudio más, dado en una materia más, que poco los interpela y motiva. Estos testimonios muestran temas como órganos sexuales o embarazo, privilegiados por el enfoque hegemónico pero que poco parecen vincularse con lo que las chicas entienden por sexo y sexualidad. “*Sexo ni a palos*”, implica que en la escuela ni remotamente se entrometerían con ciertas problemáticas. Si bien la afirmación de Beatriz puede parecer algo extremista, es muy elocuente respecto a las limitaciones que encarnan las propuestas de educación sexual.

Por otra parte, un profesor de la misma escuela expresó en un taller sobre sexualidad para docentes algo similar:

Profesor: la educación sexual (...) no es algo que con una clase de órganos sexuales ya está. Normalmente la clase biogicista es aburrida, lo que menos interesa es un saber positivista sobre el cuerpo humano... ¿y ahí terminó? No, ahí no terminó nada, ni siquiera empezamos. Normalmente los adolescentes son, por lo menos con los que estamos trabajando nosotros, son motorizadores, dinamizadores de estos debates y discusiones, acerbos permanentes... (Escuela Independencia, 01-09-10)

Desde una perspectiva similar a la planteada por las alumnas, este profesor también sostiene que con una clase de corte biologicista “*ni siquiera empezamos*” a trabajar sobre sexualidad. Además, reconoce en el estudiantado un motor de permanentes cuestionamientos y demandas que dinamizan discusiones y posicionamientos respecto a la sexualidad, muchos de los cuales no son recuperados o abordados en la escuela. En ese marco, el docente propone el tema del deseo.

Profesor: si yo tuviera que poner una palabra en el centro de la escena para hablar... a pesar de que todos sabemos subterráneamente de esa palabra, nos cuesta hablar, y esa palabra es “deseo”. ¿Qué podemos hablar desde ese lugar? Y además es desde el lugar que a todo el mundo le interesa hablar, porque lo demás está de más, está de menos... (Escuela Independencia, 01-09-10)

Al respecto, es oportuno plantear la heterogeneidad de posiciones en el colectivo docente. Si bien muchos manifiestan temores de abordar algunas temáticas, sienten que los chicos/as saben más que ellos o no creen estar lo suficientemente capacitados para afrontar estas temáticas, encontramos también profesores que asumen el desafío de la educación sexual con menores tensiones. Aquí se abre un campo de indagación para recorrer referido a los posicionamientos docentes y a las relaciones establecidas con las y los estudiantes²¹.

Estas expresiones sobre cuáles son los intereses respecto a aquello que integra los asuntos fundamentales de la educación sexual de estas alumnas y este profesor, aportan una perspectiva que abre el panorama y pone en juego otros intereses que circulan en la escuela y son aún escasamente escuchados en el trabajo en torno a la sexualidad.

Reconstruir y debatir sobre juegos eróticos, enamoramiento y disputas amorosas, entre otros temas, reinstala la pregunta sobre la educación sexual, no para acentuar mecanismos de control sobre los adolescentes sino para complejizar la mirada, el análisis y las proyecciones a futuro en materia de educación sexual.

21 Hay varios estudios que abordan distintos aspectos de la implementación de la educación sexual y en ellos pueden encontrarse referencias a los posicionamientos de los/as docentes al respecto. Estudios que se están desarrollando en estos años en distintas ciudades de nuestro país, como Córdoba (cfr. Fonseca, Giordano y Miani, 2011); y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (cfr. Lavigne, 2011). Asimismo, puede consultarse un estudio comparativo entre la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Mendoza y Santa Fe (cfr. Wainerman et al., 2008. También cfr. Morgade et al., 2011).

Darle a la educación sexual el carácter de ley la instala, no sólo como una obligación, sino como un derecho que implica, a su vez, el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. En vías a ensanchar el camino hacia su concreción, complejizar el abordaje de las problemáticas socialmente instaladas como las más relevantes (por ejemplo, el embarazo adolescente) y dar lugar a otras nuevas referidas a la dimensión placentera o al erotismo, constituye una alternativa que habilita democratizar la educación sexual. En tanto las propuestas pedagógicas al respecto puedan expandir sus horizontes en cuanto a contenidos, preocupaciones, objetivos, estrategias de abordaje, etc., permitirán incorporar los intereses de estudiantes como los de esta etnografía, que no encuentran, por el momento, demasiados espacios ni interlocutores para conversar, aprender y debatir sobre sexualidades y género.

Reflexiones finales

La reconstrucción de algunas de las experiencias en torno a género y sexualidad que alumnos y alumnas de estas dos escuelas cordobesas despliegan en las tramas relacionales en que participan ha permitido registrar, conocer y analizar cómo se están configurando actualmente sentidos y prácticas al respecto, cómo se están jugando distintos intereses y expectativas, qué procesos de identificación y diferenciación se desarrollan, y cómo la escuela participa en estas configuraciones. Se trabajó principalmente a partir de sus propias voces y el registro de situaciones donde ellos/as fueran protagonistas, sin descuidar sus relaciones con otros agentes escolares y las conexiones significativas que pudieran plantearse entre el adentro y el afuera de la escuela.

En este camino, constituyó un compromiso de trabajo analítico la inscripción de la problemática estudiada en las relaciones sociales en la escuela y la articulación de distintas escalas y mediaciones en el abordaje etnográfico. Es por ello que la descripción de las tramas vinculares en cada uno de los cursos, las relaciones entre grupos de alumnos/as, la historia de sus lazos de amistades y enemistades ha constituido un desafío teórico metodológico asumido para inscribir allí las configuraciones genéricas y sexuales. Considero que ello permitió comprender en profundidad el objeto de estudio y articular en él distintas dimensiones de análisis. En tanto aspectos sociales, culturales, políticos, familiares y escolares abonan las relaciones de género y la conformación de sexualidades, éstas no pueden comprenderse aisladamente, ni reconstruirse a partir de historias singulares que no tengan en cuenta las coordenadas históricas en las que se inscriben.

La escucha atenta y la mirada que escudriña dispuesta a captar aspectos que desequilibren los esquemas iniciales de análisis, constituyeron dos

estrategias que brindaron sus frutos a la hora de definir los ejes de trabajo y construir la interpretación analítica. Al amparo del camino recorrido en cada uno de los ejes abordados y analizados se brindan a continuación algunas reflexiones finales que buscan resaltar los nudos fundamentales y condensar las ideas centrales planteadas en este libro.

De un tiempo a esta parte...

Cuando empezamos esta investigación en el año 2004, las escuelas estaban tratando de reponerse de los avatares de 2001 y las consecuencias legadas por las políticas neoliberales de los 90. Una fuerte crisis de la autoridad escolar a nivel institucional, dada entre otras cosas por una de las olas jubilatorias del *delasotismo*, agudizó el panorama de “*caos*” y “*desborde*” caracterizado así por algunos docentes y preceptores en ambas escuelas. En ese marco los vínculos entre estudiantes y en general entre los distintos actores institucionales, quedaron fuertemente dañados, con algunas repercusiones hasta nuestros días. En el transcurso del tiempo y con redoblados esfuerzos de algunos docentes, preceptores y directivos, no sin conflictos, situaciones de exposición pública y malestar institucional, las escuelas han ido recomponiendo sus lazos, retomando aspectos sustanciales de la tarea pedagógica y reordenando el funcionamiento institucional, en un nuevo marco contextual.

Ya en aquellos años me encuentro con alumnos gays en una de las escuelas, quienes expresaban sin pudor sentimientos, pensamientos y gestualidades. Su presencia y abiertas manifestaciones desataban fuertes conflictos con algunos compañeros y profesores, caracterizados como problemas de indisciplina. Sus insistentes cuestionamientos a parámetros genéricos y sexuales hicieron frente a procesos de discriminación dentro y fuera de la escuela.

También encontrábamos alumnas embarazadas y madres con sus bebés en clases. En este marco, docentes y directivos se debatían entre el reordenamiento de algunas dinámicas institucionales para favorecer su escolarización y la preocupación por la “responsabilidad civil” que implicaba el bienestar de la alumna embarazada o de la mamá y su bebé; sin duda influenciados por los discursos de los 90 en materia de seguridad y responsabilidad individual ante posibles denuncias de terceros.

Además, transitábamos un proceso de creciente manifestación pública de sentimientos amorosos y diversos juegos eróticos entre adolescentes. La escuela, como espacio propio de sociabilidad juvenil, se vio movilizada y tuvo que redefinir sus marcos de regulación al respecto ya que numero-

sas situaciones definidas como de indisciplina escolar entre estudiantes se generan a partir de conflictos en el noviazgo, disputas amorosas, infidelidad, entre otras.

En 2006 se promulga la Ley Nacional de Educación que, entre otros puntos importantes, extiende la obligatoriedad escolar al nivel secundario e instala con ello nuevas condiciones al proceso de extensión de la escolaridad media, caracterizado por el ingreso de jóvenes que por primera vez en sus historias familiares logran acceder al nivel. Ese mismo año se sanciona la ley que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que tuvo escasa repercusión a nivel provincial ya que su implementación dista aún de abarcar a todas las escuelas, se está realizando de modo fragmentado y sólo en algunos espacios curriculares. Estas leyes, en un abanico de nuevos marcos normativos, son expresión de un entramado político que buscó desde 2003 diferenciarse del menemismo y propiciar algunos debates demandados por diversos sectores, algunos de ellos de larga data y acallados durante la última dictadura militar.

Escenas como las relevadas y analizadas en torno a género y sexualidad protagonizadas por estudiantes adolescentes vienen interpelando a la escuela y al sistema educativo de modo incisivo desde antes de la Ley de Educación Sexual. Son principalmente las relaciones entre alumnas/os y con los adultos de la escuela las que señalan la arena de disputa donde se van dirimiendo procesos de reajuste de los parámetros sexuales y de género. La Ley viene a reinstalar, desde un lugar de legitimidad, situaciones que ya estaban presentes en las escuelas, lo que necesariamente conlleva un reposicionamiento de las instituciones y los adultos que en ellas trabajan. Se ha avanzado en ese sentido, sin embargo queda mucho por hacer...

La escuela, un espacio de tensiones en torno a género y sexualidad

La escuela como espacio social relevante reúne para su formación a estudiantes adolescentes durante horas, días y años. Constituye un ámbito central para la educación de las jóvenes generaciones, también en aspectos que refieren a género y sexualidad, en tanto allí se expresan sociabilidades juveniles y se ponen en relación docentes y alumnos/as en el desarrollo de propuestas de enseñanza con intencionalidades específicas de la tarea educativa. Tal como mencionamos, el análisis de las relaciones de género y la constitución de sexualidades se inscribe en la reconstrucción de los

posicionamientos que las y los estudiantes operan y en el reconocimiento de la escuela como un espacio de regulación social que es apropiado de modos desiguales por ellos/as.

Al iniciar esta etnografía nos preguntábamos por los modos de *hacer género* (West y Zimmerman, 1999) que despliegan estudiantes adolescentes en su paso por la escuela. Para ello recuperábamos el carácter performativo del género (Butler, 2005 y 2007) y proponíamos corcernos de una idea de género atada a la diferencia sexual (De Laurentis, 1996; Scott, 1999).

Advertimos que las y los estudiantes adolescentes hacen género de manera constante e insistente, a través del cuerpo y sus gestualidades, las palabras, sus modos de expresión y sentidos, en la manifestación de sus sentimientos, en distinto tipo de situaciones dentro y fuera de las aulas. La performatividad del género está dada en un hacer iterativo y abierto, de carácter social, cultural e históricamente situado, cuyas disputas en torno a la legitimidad de determinados patrones genéricos y sexuales se desarrollan en las instituciones educativas de un modo cotidiano, por momentos intenso, siempre flexible y dinámico.

Entre las aproximaciones a estos debates señalamos las diferenciaciones construidas entre mujeres y varones, fundamentalmente entre mujeres y entre varones, y las particularidades que plantean tramas de relaciones donde participan jóvenes estudiantes gays.

En primer lugar, y en tanto el género es un campo por medio del cual se articula el poder y un mecanismo de legitimación de ciertas prácticas sociales, trabajar sobre los procesos de diferenciación entre “Las Divinas” y “Las Populares”, entre “los pensionados” y “los comunes” permitió comprender cuáles de esas prácticas responden a parámetros legítimos. Así, el primer término de cada una de estas duplas por momentos logró mayor alineación con estereotipos femeninos y masculinos hegemónicos, que tienen a los medios de comunicación como uno de sus principales aliados. En este sentido, la balanza de poder se inclinó a su favor y desató procesos de estigmatización y menosprecio hacia el otro grupo; en el caso de las chicas apodándolas como “las negras del fondo”, en el caso de los varones poniendo en jaque sus características viriles. Pero “Las Populares” y “los comunes” despliegan sus estrategias de disputa y en algunos aspectos ponen en peligro la posición de sus adversarios. En estas dinámicas resulta importante destacar cómo el campo de las prácticas sexuales constituye para las chicas un espacio de luchas que se juega fuera y dentro de la escuela y les permite a “Las Populares” sacar alguna ventaja respecto a sus compañeras, dado que logran capitalizar juegos eróticos en los que las otras jóvenes no participan. En este sentido, y dado

que el género refiere a un fenómeno variable y contextual, a un hacer que no responde a una identidad previa o a un sujeto prediscursivo, procesos como los descriptos son posibles (o estas dinámicas relacionales son posibles) ya que ciertas prácticas sociales y luchas políticas feministas vienen cuestionando la supuesta pasividad sexual de las mujeres y ampliando el debate en torno a las posibilidades de una mayor autonomía/iniciativa erótica femenina.

En segundo lugar, los juegos de poder en torno a las definiciones legítimas e inteligibles de género (Butler, 2007) pudieron captarse y analizarse en detalle a partir de las manifestaciones de los alumnos gays. Si tenemos en cuenta la diferenciación que propone Butler entre géneros inteligibles y géneros incoherentes o discontinuos, seguramente los integrantes de “Los Five” serían clasificados en el segundo grupo.

La heterosexualidad se mantiene como norma hegemónica en la producción de identidades de género y su discurso produce los efectos que nombra. En función de ella, el dispositivo de la sexualidad (Foucault, 2003 y 2006) produce una serie de sexualidades periféricas sobre las que históricamente se han desplegado diversas formas de control y disciplinamiento. Según Kosofsky Sedgwick (1998), la relación homo-hetero constituye un binarismo cristalizado y característico de nuestro tiempo, factor importante pero completamente histórico que permanece en una relación inestable, en constante redefinición. El análisis de la problemática de género y sexualidad en torno a los alumnos gays ha posibilitado desnaturalizar dicha relación. Cuando la homosexualidad no es sostenida en la discreción o el ocultamiento, como en el caso de “Los Five”, su expresión en ámbitos públicos como la escuela o la calle constituye una transgresión que pone en evidencia la tensión entre lo aceptable y lo inaceptable, lo legítimo y lo ilegítimo, lo posible y lo imposible. La “*afeminación*” a la que hace referencia Facundo conlleva ciertos posicionamientos que trastocan esquemas de género basados en la diferencia sexual y resaltan la incoherencia y discontinuidad entre sexo, género, demostraciones de género y prácticas sexuales. Recordemos que son principalmente sus manifestaciones corporales, gestuales y sus expresiones afectivas las que se tornan culturalmente ininteligibles y constituyen las cuestiones que más irritan, sobre todo al resto de los estudiantes varones.

Cuestiones como éstas se juegan en la escuela, en tanto espacio particular de encuentro entre jóvenes e históricamente relevante para la conformación de la adolescencia y sus configuraciones de género. En este sentido, recuperamos la idea de Foucault (2003) que entiende a la escuela como espiral perpetua del poder y el placer en tanto incita/incentiva la sexualidad y a

la vez busca controlarla. Se juegan en sus tramas relacionales procesos de reconfiguración en permanente tensión.

Transitamos tiempos de transformaciones políticas de diferente orden. Nuevas legislaciones que regulan aspectos sensibles de la vida social. Significativos debates en torno a temáticas de difícil abordaje ya que atañen a la moral sexual tales como el matrimonio igualitario, la violencia de género, el aborto, el derecho a la identidad de género, el feminicidio, entre otras. La escuela constituye actualmente un espacio políticamente relevante sobre el que se posa la mirada desde distintos ámbitos como la familia, el Estado, la iglesia, los medios de comunicación, las ONG, para demandarle determinadas respuestas en la formación de sus hijos/as, ciudadanos/as, feligreses/as, consumidores/as, etc. Sin embargo, al interior de las escuelas los adultos y estudiantes adolescentes transitan juntos estas transformaciones y construyen al mismo tiempo sus posicionamientos al respecto. En este proceso, incluso hemos registrado y analizado una tendencia que marcaría que las jóvenes generaciones transitan con mayor plasticidad estos cambios.

El Estado y la escuela en las tramas políticas

Una particularidad de esta etnografía ha sido que se produjo en una década en la que el Estado emprende ciertas discusiones y transformaciones que instalan fuertemente en la esfera pública algunos debates en materia de género y sexualidad. Algunas luchas son de larga data, por ejemplo, la de los movimientos por los derechos de los homosexuales desde fines de los 60 y principios de los 70 en algunas ciudades argentinas. Sin embargo, por un lado, los gobiernos militares acallaron estos debates, incluso persiguieron a sus precursores; por otro, la llegada de la democracia en la década del 80 no implicó necesariamente una inmediata democratización de las prácticas sociales o de todos los espacios sociales. Cabe destacar que la irrupción del sida permitió incorporar en la agenda política algunas cuestiones vinculadas a la vida sexual de la población que habían permanecido circunscriptas al ámbito privado, por lo tanto invisible a la mirada pública. Éste fue el primer sacudón que en las últimas décadas implicó comenzar a desnaturalizar algunos parámetros sobre las relaciones de género y las prácticas sexuales y comenzar a instalar discusiones al respecto en ámbitos públicos. Luego, durante los 90, los intentos de algunos sectores de avanzar con algunas de ellas fueron infructuosos. Recién en el siglo XXI encontramos programas políticos y marcos normativos que demandan ampliar considerablemente los

debates sobre género y sexualidad para propiciar la extensión de derechos en la materia.

En este sentido, podemos apreciar que el Estado define mecanismos de regulación de la vida social, en este caso referidos a género y sexualidad, que impactan sobre lo que se considera la vida privada de las personas y reserva estrategias específicas cuando se trata de intervenir o regular la sexualidad de niños, niñas y adolescentes. Participa aquí una dimensión política que se juega también en la escuela. Según autores trabajados en este libro (Foucault, Preciado, Butler) el sexo es objeto de poder político que pone en relación al Estado con los individuos. En esta línea, hemos analizado cómo ciertas políticas públicas repercuten en las prácticas sociales en la escuela y habilitan determinados márgenes para la producción de subjetividades.

Con relación a ello, las nuevas escenas que registramos en los inicios del trabajo de campo, adquieren con el correr de los años otro lugar en la institución escolar; pienso principalmente en los estudiantes adolescentes gays y en las alumnas embarazadas y madres. Por una parte, las escuelas debieron re-articular su posicionamiento frente al tema, con la mirada puesta en la aceptación de las diferencias y apostar a garantizar los derechos de sus estudiantes adolescentes. Por otra, alumnas y alumnos pudieron también reposicionarse en un renovado contexto de aceptación de las diferencias y de ampliación de su legitimidad. Cuando se modifica, aunque sea parcialmente, la mirada que se tiene sobre el otro algo muta en la balanza de poder de la que nos habla Elias (1998) y se produce una reconfiguración de las relaciones.

Puntualmente, haber seguido durante todos estos años algunas facetas de la vida de Pedro permitió analizar los avatares que debió enfrentar al expresar su homosexualidad y lograr una progresiva aceptación por parte de los que lo rodean. Desde un comienzo, él contó con la escuela como lugar de ensayo de procesos de identificación en relación con su sexualidad que le permitió expresarse con mayor libertad que en su propio hogar y ser escuchado por distintos agentes de la institución, tanto amigos como por algunos docentes. Sólo en los últimos años de su escolaridad logró márgenes de expresión al resguardo de ciertos prejuicios que antes lo incriminaban y una recomposición de sus lazos familiares.

El análisis de la realidad de las alumnas embarazadas y madres, algunas con sus bebés en clases, permitió conocer también esas transformaciones. No hace muchos años repercutían en los medios de comunicación casos de alumnas embarazadas que eran alejadas de la escuela por el mal ejemplo que implicaba para el resto, o casos de alumnas madres que organizaban guarderías o algún espacio adecuado para sus hijos al interior de algunas escuelas secundarias.

Hoy éstas no son noticias. En ambas escuelas visitadas las directoras saludan a sus alumnas mamás para el día de la madre, sin duda ello constituye una nueva escena que no registrábamos algunos años atrás. No sólo se producen readecuaciones de los dispositivos escolares para garantizar su escolarización y se flexibilizan algunos criterios para poder convivir con un bebé en clases, sino que distintos actores escolares han tenido que reconocer el derecho de esas madres adolescentes, a veces muy jóvenes, y sus bebés como sujetos sociales que deben ser contemplados por las instituciones escolares, dada la obligatoriedad de la escuela media.

¿Nuevas escenas, viejos dilemas?

Esta etnografía ha podido relevar también que las disputas por la legitimidad de determinados parámetros genéricos y sexuales, más o menos apegados a normas como la heterosexualidad, la monogamia, la virginidad, etc. constituyen una arena de fuertes discusiones y controversias.

Si bien los marcos normativos y algunos asuntos públicamente debatidos marcan una tendencia a ampliar los derechos de sujetos que se ubican más allá de “géneros culturalmente inteligibles”, al decir de Butler (2007), no garantizan la transformación directa, lineal, completa de las prácticas sociales. Reconocer lo que ello ha permitido, tal como lo expresábamos más arriba, en términos de reposicionamiento, fundamentalmente de la escuela como institución, no implica desconocer que a nivel de las prácticas sociales persisten algunas tradiciones en pugna con elementos emergentes (Williams, 2009).

Fernández (2009) sostiene que el sexismo de la sociedad desvía o desvirtúa los eventuales aciertos de las políticas públicas. Y en este sentido, hemos podido relevar variables distancias entre procesos de reconocimiento y aceptación real de la diferencia y de los derechos de los “diferentes” (Pecheny, 2001), tanto en el caso de los estudiantes gays como en el de las alumnas embarazadas y madres. Analizamos al respecto que es materia pendiente todavía una real aceptación en términos de reconocimiento de hecho y de derecho de las diferencias sexuales y genéricas entre estudiantes. Algunas veces diríamos que hay reconocimiento de hecho y no en todos los casos o circunstancias reconocimiento de derecho. Incluso podemos pensar en un conflicto o tensión entre el reconocido derecho a ser estudiante, y ciertas dificultades y resistencias en la plena aceptación del derecho a ser homosexual, a tener un hijo, al libre ejercicio de la sexualidad. Continúa en un campo de tensiones el reconocimiento de la legitimidad de un *hacer* distinto al modelo hegemónico.

Constituyó asimismo un desafío constante para esta etnografía, entrelazar las categorías de género y sexualidad con dimensiones sociales, culturales, políticas e históricas, incluso familiares y etarias, fundamentales para poder dar consistencia a la complejidad de las relaciones abordadas. En esta línea, el reconocimiento de las diferencias (lo políticamente correcto), principio vigorosamente postulado por el gobierno de la educación y las instituciones escolares, no puede invisibilizar o relegar las desigualdades de distinto tipo que se entrometen con ellas, ni abandonar la importancia de su denuncia.

Así, la realidad de las alumnas embarazadas y madres presenta un abanico heterogéneo de situaciones que es preciso atender pormenorizadamente en el análisis teórico y el diseño de políticas y programas que aborden el tema. En función de la edad, la situación de clase, las características familiares, entre otros aspectos, registramos una variedad de situaciones que dan cuenta de posibilidades y limitaciones disímiles entre las alumnas. Las desigualdades de clase, género y edad se entretajan con las situaciones de embarazo y maternidad de las estudiantes adolescentes que encuentro en la escuela. A pesar de las apuestas por la continuidad de la escolarización, las instituciones educativas encuentran serias dificultades para garantizar el derecho a la educación de sus alumnas en contextos de pobreza.

En este campo de tensiones, esta investigación plantea la inquietud de profundizar en las experiencias que transitan los adolescentes padres. Me pregunto, por ejemplo, si también se saludará en la escuela a los alumnos padres en el día del padre. Probablemente cierta invisibilización de este eje problemático nos esté alertando acerca de desigualdades genéricas y concepciones patriarcales que persisten en las prácticas.

Sin desconocer que el embarazo y la maternidad adolescente constituyen actualmente uno de los problemas que más preocupan en materia de sexualidad adolescente, los abordajes de corte biologicista o que sólo tienen en cuenta los métodos anticonceptivos como único eje a partir del cual se busca “prevenir” esta situación, ven acotadas las chances de abordar la complejidad del tema. Sus vinculaciones con temáticas como amor, placer, control, erotismo, etc. son fundamentales para un cuestionamiento profundo al respecto y una deconstrucción que permita historizarlo e inscribirlo en la compleja red de relaciones sociales, genéricas y sexuales entre estudiantes adolescentes.

Por último, hemos podido registrar preocupaciones vinculadas al deseo, al erotismo, al control, al sentimiento amoroso, entre otros tópicos escasamente explorados aún en su relación con la escuela. En este terreno son principalmente los y las jóvenes quienes están incitando algunas discusiones

que muchas veces quedan al margen de los debates y propuestas sobre educación sexual. Hay escaso reconocimiento de estos tópicos en las reflexiones sobre género y sexualidad adolescente, sin embargo es un tema que preocupa y está produciendo significativos conflictos en las instituciones educativas. Podríamos plantear la tensión entre nuevas pautas de sexualidad y viejos parámetros de control; concepciones jerárquicas y asimétricas de las relaciones de género que resaltan la dominación masculina (Bourdieu, 2000) y nuevos juegos eróticos que están movilizando posicionamientos masculinos y femeninos diversos, con ciertas tendencias a un incremento de la autonomía de las mujeres en la libre expresión de sus deseos sexuales.

Hemos analizado a lo largo de este libro situaciones en que la escuela se ve interpelada por sus alumnas y alumnos en materia de género y sexualidad, en tanto reavivan una serie de discusiones éticas y políticas que ponen en entredicho diferentes clasificaciones y normas sociales. Estudiantes adolescentes expresan modos de vivir la sexualidad que van dando cuenta de los límites de parámetros tradicionales. En torno a variados puntos, la construcción de sexualidades y relaciones de género parecieran jugarse mucho menos en las propuestas de educación sexual que en las tramas de relaciones sociales en que participan alumnos y alumnas. Las tensiones en torno a género y sexualidad en la escuela son protagonizadas principalmente por estudiantes adolescentes y, tal como lo manifestaba un profesor de la escuela Independencia, ellos/as *“son motorizadores, dinamizadores de debates y discusiones”*. En este marco, la escuela pareciera quedar rezagada de la propia experiencia de los y las estudiantes que por ella transitan.

Si bien mucho se ha hecho en pos de incorporar temáticas de trabajo y garantizar derechos en materia de género y sexualidad, la escuela pareciera carecer aún de un compromiso efectivo que tienda a anticipar espacios de reflexión y acción, en busca de alternativas más ajustadas a las dinámicas relacionales que sus propios estudiantes presentan. En general, las escuelas visitadas han ido respondiendo a estas problemáticas en la marcha, a medida que surgían. Las prácticas de los sujetos que por ellas transitan van anticipando las deliberaciones que pudieran ir haciendo al respecto docentes y directivos. En estas dos escuelas cordobesas, género y sexualidad permanecen como aspectos preocupantes y a la vez desatendidos. En la escuela Sarmiento la implementación de la Ley de Educación Sexual constituía en 2010 un tema pendiente y en la escuela Independencia algunas acciones aisladas desarrolladas ese mismo año propiciaron su abordaje.

Cabe destacar que es responsabilidad del Estado, no sólo promulgar leyes que permitan la ampliación de los derechos, sino crear las condiciones que

permitan el logro de esos derechos en la práctica, en los espacios sociales donde los sujetos particulares conviven. Sin desconocer la democratización que favorece en los discursos y en las prácticas las nuevas normativas, la batalla a nivel de la vida cotidiana y de espacios intermedios como la escuela continúa en marcha. Allí las y los jóvenes se apropian de la escuela y ponen a rodar género y sexualidades, sin demasiados reparos acerca de los posicionamientos institucionales. Hablan de sexo, disputan juegos eróticos, tallan cuidadosamente sus modos de ser varón o ser mujer, tejen vínculos que les permiten acercamientos a la persona que les gusta, entre otras prácticas. Sin duda, la escuela libra una dura batalla en un contexto que reclama un urgente abordaje de estas cuestiones, en tanto alberga en su seno una heterogeneidad de experiencias de gran complejidad.

Esperamos que la etnografía presentada constituya un aporte significativo que pueda sumar nuevos conocimientos a los debates sobre género y sexualidad entre estudiantes de escuela secundaria, no sólo en ámbitos académicos, sino también en espacios intermedios del gobierno de la educación y en las escuelas. Los esfuerzos por relevar dicha problemática desde la voz de estudiantes adolescentes, analizarla desde las prácticas, inscribirla en las relaciones sociales en la escuela, historizarla y contextualizarla a diversas escalas apuestan a desnaturalizar algunos de sus aspectos sustanciales con intención de poder construir conjuntamente una escuela más democrática e inclusiva.

Bibliografía

- Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Achilli, E. (2006). Desigualdad y diversidad sociocultural en los '90. Escuelas y familias entre "conflictos culturales" y "políticas identitarias". En Achilli, E. et al., *Memorias y experiencias urbanas* (págs. 83-96). Rosario: UNR.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.
- Adaszko, A. (2005). Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo. En Gogna, M. et al., *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (págs. 33-76). Buenos Aires: CEDES.
- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Trazas de huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Alonso, V. (2005). Abordajes de los servicios de salud y perspectivas de los profesionales acerca de la adolescencia y el embarazo. En Gogna, M. et al., *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (págs. 163-214). Buenos Aires: CEDES.
- Archetti, E. (2003). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Ariès, P. y Béjin, A. (2010). *Sexualidades occidentales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barrón, M. et al. (2008). *Adolescentes incluidos. Adolescentes excluidos*. Córdoba: Brujas.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2005a). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2005b). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bazán, O. (2006). *Historia de la homosexualidad en la Argentina. De la conquista de América al siglo XXI*. Buenos Aires: Marea.
- Binstock, G. y Pantelides, E. (2005). La fecundidad adolescente hoy: diagnóstico sociodemográfico. En Gogna, M. et al., *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos evidencias y propuestas para políticas públicas* (págs. 77-112). Buenos Aires: CEDES.
- Blázquez, G. (2005). Algunos usos de la figura de la travesti en la cultura popular cordobesa. *Nombres. Revista de Filosofía*, 15(19): 167-194. Córdoba: FFyH-UNC.
- Blázquez, G. (2006). "Y me gustan los bailes..." Haciendo género a través de la danza de cuarteto cordobés. *Etnografías contemporáneas*, 2(2): 133-164. Buenos Aires: UNSAM.
- Blázquez, G. (2009). *Músicos, mujeres y algo para tomar. Los mundos de los cuartetos en Córdoba*. Córdoba: Recovecos.
- Boivin, M. et al. (2007). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En *Género y epistemología: mujeres y disciplinas*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG).
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. et al. (2008). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Carranza, A. et al. (1999). Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la Provincia de Córdoba. *Páginas*, 2: 27-40. Córdoba: FFYH-UNC.
- Carranza, A. (2003). Las reformas educativas forman parte del proceso de regulación social. *Novedades Educativas*, 153. Buenos Aires.
- Carranza, A. (2011). *Las políticas y la gestión de las escuelas secundarias*. Huerta Grande: VII Jornadas de Investigación en Educación. FFyH. UNC.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos, autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14: 156-171. Colombia.
- Coria, A. (2010). *Profundizar el debate. Algunos temas controversiales en el anteproyecto de ley de educación provincial*. Córdoba: Manuscrito no publicado.
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Laurentis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora*, 2. FFyL-UBA.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Dunning, E. (1995). El deporte como coto masculino: notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones. En Elias, N. y Dunning, E. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (págs. 323-342). México: FCE.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Schapire.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2006). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Buenos Aires: FLACSO.
- Elias, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.
- Elias, N. (1995). Un ensayo sobre el deporte y la violencia. En Elias, N. y Dunning, E. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (págs. 185-212). México: FCE.
- Elias, N. (1998). *La sociedad de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Elias, N. (2006). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización*. México: FCE.
- Elias, N. y Dunning, E. (1995). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE.
- Elizalde, S. et al. (2011). *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos.

- Ezpeleta, R. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En De Ibarola, M. y Rockwell, E. *Educación y clases populares en América Latina*. México: DIE.
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fainsod, P. (2008). Embarazos y maternidades adolescentes. En Morgade, G. y Alonso, G. *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (págs. 231-250). Buenos Aires: Paidós.
- Falconi, O. y Beltrán, M. (2011). *Condiciones de escolarización, participación política estudiantil y apropiación cultural: la toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba (2010)*. Córdoba: VII Jornadas de Investigación en Educación. FFyH-UNC.
- Felitti, K. (2010). El control de la natalidad en escena: anticoncepción y aborto en la industria cultural de los años sesenta. En Cosse, I., Felitti, K. y Manzano, V. *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina* (págs. 205-244). Buenos Aires: Prometeo.
- Feldman, M. y Murmis, J. (2002). En Beccaria, L. et al., *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los '90*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, A. ([1993] 2006). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fonseca, M. C., Giordano, R. y Miani, A. (2011). Educación Sexual en las escuelas. La ESI y sus derroteros. En Rotondi, G. (comp.) *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela* (págs. 137-152). Córdoba: Espartaco.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Córdoba: Alianza.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. ([1976] 2003). *Historia de la Sexualidad. Tomo I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. ([1984] 2006). *Historia de la sexualidad. Tomo II*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE.
- Gándara, S. et al. (1997). *Vidas imaginarias. Los jóvenes en la tele*. Buenos Aires: Biblos.
- García Salord, S. et al. (2000). *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba: CEA.
- García Salord, S. (2004). Las mujeres académicas. Un ejercicio analítico de la dominación masculina. *Cuadernos de Educación* (págs. 83-98). Córdoba: CIFFyH-UNC.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- Giorgi, G. et al. (2009). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (2003). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gogna, M. et al. (2005a). Programas de salud reproductiva para adolescentes en Argentina, Brasil y México: una evaluación cualitativa. En Adorno, R., Alvarenga, A. y Vasconcellos, M. *Jovens, trajetórias, masculinidades e direitos* (págs. 1-13). São Paulo: EDUSP.
- Gogna, M. et al. (2005b). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES.
- Gogna, M. (2005c). *Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en Argentina (1990-2002)*. Buenos Aires: CEDES.

- Gordillo, M. (2010). *Piquetes y cacerolas... El "argentinazo" del 2001*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2007). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Harris, O. y Young, K. (1979). *Antropología y feminismo*. Barcelona: Anagrama.
- Heinich, N. (1999). *Norbert Elias. Historia y cultura de Occidente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Henry, J. (1967). *La cultura contra el hombre*. México: Siglo XXI.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: Santillana.
- Jelin, E. (1998). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: FCE.
- Jones, D. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en las escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 11: 63-82. Buenos Aires: Instituto Gino Germani.
- Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Ciccus.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del Armario*. Barcelona: de la Tempestad.
- Kravetz, S. (2011). *Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial "Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria"*. Córdoba: VII Jornadas de Investigación en Educación. FFyH-UNC.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16: 21-38. Buenos Aires: UBA.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación* (págs.13-44). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En Elizalde, S. et al. *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (págs. 87-118). Buenos Aires: Biblos.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lenoir, R. (1993). Objeto sociológico y problema social. En Champagne, P., Lenoir, R., Merllié, D. y Pinto, L. *Iniciación a la práctica sociológica* (págs. 57-102). Madrid: Siglo XXI.
- Levi, G. L. y Schmitt, J. C. (1996). *Historia de los jóvenes. Tomo I: De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid: Taurus.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. México: Santillana.
- Lischetti, M. et al. (2000). *Antropología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maldonado, M. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26: 719-737. México: COMIE.
- Maldonado, M. (2006). Jóvenes y escuela: apuestas en la construcción de relaciones sociales inclinatoras. *La educación en debate: desafíos para una nueva Ley* (págs. 37-45). Córdoba: FFyH-UNC.
- Maldonado, M. et al. (2006). La sociabilidad en la experiencia escolar de los alumnos adolescentes. *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Maldonado, M. et al. (2007). *Las relaciones sociales en la escuela media (manuscrito no publicado)*. Córdoba: FFyH-UNC.

- Maldonado, M. et al. (2008). *Las relaciones sociales en la escuela media*. Córdoba: Secyt-UNC.
- Maldonado, M. et al. (2011). La socialidad en la experiencia escolar de los alumnos adolescentes. En Batallán, G. y Neufeld, M. R. (Coord.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (págs. 249-266). Buenos Aires: Biblos.
- Maldonado, M. y Servetto, S. (2009). Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios. *Av. Revista de Antropología*, 14: 1-13. Misiones: UNM.
- Maldonado, M. y Uanini, M. (2005). Mandatos, tensiones y desencuentros. Notas para el debate sobre escuela media. En Achilli, E. et al. *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (págs. 163-169). Rosario: Laborde.
- Margulis, M. (2003). Mandatos culturales sobre la sexualidad y el amor. En Margulis, M. et al. *Juventud, cultura, sexualidad* (págs. 25-38). Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En Margulis, M. et al. *La juventud es más que una palabra* (págs. 13-30). Buenos Aires: Biblos.
- Martin-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Planeta.
- Mead, M. (1994). *Masculino y femenino*. Madrid: Minerva.
- Mead, M. (2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós.
- Menéndez, E. (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencia y racismo*. Rosario: Prohistoria.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: FCE.
- Milstein, D. et al. (2011). *Encuentros etnográficos con niños@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Molina, G. (2005). Me quiere... mucho, poquito, nada... Modos de construir la sexualidad y los afectos de los jóvenes en la escuela secundaria. En Achilli, E. et al. *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (págs. 177-183). Rosario: Laborde.
- Molina, G. (2006). Modos de transitar experiencias afectivas y sexuales en el espacio escolar de secundaria. Notas sobre un trabajo etnográfico. *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Molina, G. (2008a). Amistades en la discontinuidad. Aportes etnográficos acerca de las relaciones entre estudiantes de escuela secundaria. Posadas: IX CAAS. <http://caas.org.ar/images/excursiones/mesa9com4/ponencia%20molina%20guadalupe.pdf>
- Molina, G. (2008b). Lo que muestran algunos indicios sobre alumnas embarazadas y maternidad en la escuela. *Cuadernos de Educación*, 6: 257-270. Córdoba: CIFFyH-UNC.
- Molina, G. (2008c). Me quiere mucho, poquito, nada... Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria. *Tesis de Maestría en Investigación Educativa, con mención socio antropológica. CEA-UNC*. Córdoba: Manuscrito sin publicar.
- Molina, G. (2010). Reconocimientos y conflictos a partir de la circulación de cartas entre adolescentes en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, 8: 233-244. Córdoba: CIFFyH-UNC.
- Molina, G. y Maldonado, M. (2011). Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes: notas etnográficas con estudiantes secundarios. En Milstein, D. et al. *Encuentros etnográficos con niños@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos* (págs. 121-141). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad*. Barcelona: Gedisa.
- Moore, H. (1996). *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G. et al. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM.
- Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Córdoba: CEA-UNC.
- Ortega, F. (2000). *Atajos*. Córdoba: Narvaja.
- Oszlak, O. (1980). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios*, Vol. 3: 1-38. Buenos Aires: CEDES.
- Pantelides, E. (2004). *Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina*. Buenos Aires: CEDES.
- Pantelides, E. y Binstock, G. (2007). La fecundidad adolescente en la Argentina al comienzo del Siglo XXI. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9): 24-43. Buenos Aires: CONICET-CENEP.
- Paulín, H. (2011). Escenarios escolares y condiciones juveniles: reflexiones para abordar una oportunidad intergeneracional. En Rotondi, G. et al. *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la universidad pública* (págs. 71-89). Córdoba: Espartaco.
- Paulín, H. et al (2011). Aportes desde la investigación para las políticas de promoción de la convivencia escolar. En Rotondi, G. et al. *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la universidad pública* (págs. 101-114). Córdoba: Espartaco.
- Pecheny, M. (2001). *De la "no-discriminación" al "reconocimiento social". Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Gino Germani.
- Pecheny, M. (2006). La investigación sobre políticas de salud y derechos sexuales y reproductivos en Argentina. En Petracci, M. et al. *La política pública de salud y derechos sexuales y reproductivos en la Argentina: aportes para comprender su historia* (págs. 247-249). Buenos Aires: CEDES-UNFPA.
- Pecheny, M. et al. (2008). *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidad en la Argentina*. Buenos Aires: Zorzal.
- Perlongher, N. (2008). *Prosa plebeya. Ensayos. 1980-1992*. Buenos Aires: Colihue.
- Petracci, M. y Ramos, S. (2006). *La política pública de salud y derechos sexuales y reproductivos en la Argentina: aportes para comprender su historia*. Buenos Aires: CEDES-UNFPA.
- Preciado, B. (2005). Multitudes queer. Notas para una política de los anormales. *Nombres*, 19: 157-166. Córdoba: FFyH-UNC.
- Ramos, G. y Román, C. (2008). La "prevención" como cuestión de las mujeres adolescentes. En Morgade, G. y Alonso, G. *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (págs. 195-210). Buenos Aires: Paidós.
- Rapisardi, F. y Modarelli, A. (2001). *Fiestas, baños y exilios. Los gays porteños en la última dictadura*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Reguillo Cruz, R. (2006). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En Alvarez y Del Río, *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vigotsky en educación*. Madrid.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. México: Pomares.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rotondi, G. (2011). Violencia en el noviazgo y su abordaje en la escuela. Alertas y desafíos. En Rotondi, G. et al. *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la universidad pública* (págs. 161-182). Córdoba: Espartaco.
- Rubin, G. (1986). *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo*. México: Nueva Antropología.
- Saiz, C. y Maldonado, M. (2010). Mediaticiones y procesos de escolarización: acerca del desinterés que presentan hoy los alumnos de la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación* (págs. 257-268). Córdoba: FFyH-UNC.
- Saiz, C. y Maldonado, M. (2012). *El celular en la escuela: interrogantes, tensiones y disputas*. Rosario: UINR.

- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26): 641-668. México: COMIE.
- Saucedo, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29): 403-429. México: COMIE.
- Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro, M. y Stimson, C. *Sexualidad, género y roles sexuales* (págs. 37-75). Buenos Aires: FCE.
- Sebrelli, J. J. (1997). Historia secreta de los homosexuales en Buenos Aires. En Sebrelli, J. J. *Escritos sobre escritos, ciudades bajo ciudades (1950-1997)* (págs. 275-370). Buenos Aires: Sudamericana.
- Servetto, S. (2005). Cambiar de escuela, profesores, compañeros. Estudiantes en tránsito en la escuela media. En Achilli, E. et al. *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. (págs. 171-175). Rosario: Laborde.
- Simmel, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Simonnet, D. et al. (2004). *La más bella historia del amor*. Buenos Aires: FCE.
- Sívori, H. (2005). *Locas, chongos y gays. Sociabilidad homosexual masculina durante la década de 1990*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tiramonti, G. et al. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. et al. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. (págs. 15-46). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. et al. (2008). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Tomasini, M. (2008). Categorización sexual y socialización escolar en el nivel inicial. En Morgade, G. y Alonso, G. *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (págs. 93-112). Buenos Aires: Paidós.
- Tomasini, M. (2011). Relaciones peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media. *Astrolabio*, 6. Buenos Aires: Nueva Época.
- Uanini, M. y Maldonado, M. (2007). Lo que dicen las mochilas: subjetividad adolescente y escuela secundaria en la trama de una investigación etnográfica. *V Jornadas de encuentro interdisciplinario: Las ciencias sociales y humanas en Córdoba*. Córdoba: FFyH-UNC.
- Urresti, M. (2003). La dimensión cultural del embarazo y la maternidad adolescente. En Margulis, M. et al. *Juventud, cultura y sexualidad* (págs. 241-262). Buenos Aires: Biblos.
- Verón, D. y Rotondi, G. (2011). Contexto: reflexiones en torno a la toma de escuelas y los debates de las reformas a la ley 8113. En Rotondi, G. et al. *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública* (págs. 25-52). Córdoba: Espartaco.
- Villa, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Villa, A. et al. (2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Wainerman, C. y Back de Raijman, R. (1987). *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: IDES.
- Wainerman, C. (2005). *La vida cotidiana de las nuevas familias*. Buenos Aires: Lumiere.
- Wainerman, C. et al. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.
- Weiss, E. (2000). La socialización escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10): 355-370. México: COMIE.
- Weiss, E. (2006). Los jóvenes como estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29): 359-366. México: COMIE.

- Weiss, E. et al. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de Subjetivación, el encuentro con el otro y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 32: 83-94.
- Weiss, E. et al. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Weller, S. (2000). *Salud reproductiva de los/las adolescentes. Argentina 1990-1998*. Buenos Aires: CEDES.
- Weller, S. (2004). Salud reproductiva de los/las adolescentes. *Nuevos documentos CEDES, n° 4*, disponible en www.cedes.org.
- West, C. y Zimmerman, D. (1999). Haciendo género. En Navarro, M. y Stimson, C. *Sexualidad, género y roles sexuales* (págs. 109-143). Buenos Aires: FCE.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Willis, P. (1980). *Notas sobre el método*. Buenos Aires.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Ley 25273 (2000) de Régimen Especial de Inasistencias Justificadas por razones de gravedad para alumnas y amamantamiento.
- Ley 25584 (2002) de prohibición de acciones institucionales que impidan el inicio o continuidad de la escolarización de alumnas embarazadas.
- Ley 25808 (2003) modifica y completa especificaciones de la Ley 25584.
- Ley 26061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley 26206 (2006) de Educación Nacional.
- Ley 26150 (2006) de Educación Sexual Integral.
- Ley 26579 (2009) de modificación del Código Civil.
- Ley 26485 (2009) de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Ley 26618 (2010) de Matrimonio Igualitario.

Leyes Provinciales

- Ley 8535 (1996/derogada) de creación del Programa de Salud reproductiva y sexualidad. Varios puntos de la misma se encontraban vetados por Decreto 892/96.
- Ley 9073 (2002) de creación del Programa de Maternidad y Paternidad Responsables.
- Ley 9099 (2003) de modificación a la Ley 9073 para su adecuación a la Ley Nacional 25673.
- Ley 9870 (2010) de Educación Provincial de Educación.

Listado de leyes y documentos consultados

Leyes Nacionales

- Ley Federal de Educación 24195 (1993).
- Ley 25673 (2002) y Decreto Nacional 1282 (2003) que reglamenta la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.