

PRIMERA PARTE

VOCES Y CLAMORES

## 2. RUIDOS Y MURMULLOS: LAS CONFIGURACIONES DISCURSIVAS QUE REGULAN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

por Adriana Hernández  
y Carmen Reybet

Este capítulo ofrece un registro de lo que podríamos llamar –en sentido amplio– dinámicas de producción y reproducción de desigualdades de género, desde una mirada sobre la cotidianeidad de las prácticas escolares. Pretendemos así contribuir a un proceso de extrañamiento y habilitar eventuales rupturas de sentido, mediante la visibilización de ciertos modos de interacción entre alumnos y alumnas, alumnado y docencia, escuela y familia, en espacios tales como el aula y el patio, y en momentos como la clase y el recreo, tal como aparece registrado en los grupos focales con alumnado de 7º grado y con sus madres.

La reiteración y el exceso en la escuela de ciertas expresiones con contenido sexista, homofóbico, patriarcal, asumen para nosotras la forma de “ruidos” o de “murmillos” en tanto síntomas de configuraciones discursivas opresivas que ordenan y regulan las subjetividades.

En ese sentido, este escrito puede ser leído en clave de un aporte que contribuya a autorizar la proliferación de significados en torno a masculinidades y feminidades, cuerpos y sexualidades, subvirtiendo o colapsando las estructuras binarias jerárquicas

heredadas de la modernidad que continúan regulando las prácticas escolares; fundamentalmente, las que ordenan las relaciones en términos de masculino *versus* femenino y heterosexualidad *versus* homosexualidad.

Los registros de las voces de alumnos y alumnas admiten, por un lado, una lectura desde la especificidad de lo educativo –en términos del orden y la distribución de prácticas, espacios y saberes–, y, por otro, un análisis desde lógicas que trascienden lo escolar en enlaces diversos con la vida familiar y social. Así, aspectos tales como el lenguaje oral y el corporal, los comportamientos, actitudes, intereses manifiestos, interacciones, modos de relación, usos del espacio, dan cuenta de las enmarañadas articulaciones entre escuela y familia en el complejo proceso de producción de las subjetividades.<sup>1</sup> Articulaciones que parecen obedecer a ciertos patrones y lógicas de ordenamiento de las identidades, las sexualidades, los cuerpos.

Luego de ofrecer un breve marco teórico, en la sección titulada “Nuestro análisis: preguntas-rejillas para producir otras inteligibilidades” damos paso al cuerpo del capítulo, consistente en un análisis e interpretación del trabajo de campo correspondiente a dos proyectos de investigación realizados en escuelas públicas de nivel primario.<sup>2</sup> Allí procedemos, mediante un proceso de interrogación, a retener y descartar algunos sentidos para dejar fluir otros. Basándonos en Guacira Lopes Louro, Sheila Cavanagh y en Heather

1. Las actuales intersecciones entre escuela y familia redefinen la efectividad del dispositivo alianza escuela-familia. Este dispositivo refiere a un contrato implícito entre maestros/as y padres/madres en el cual la docencia es reconocida como portadora de la cultura y/o de los conocimientos legítimos, y se hace cargo de las tareas y/o cuidados que originalmente le correspondían a la familia, en virtud del traspaso de la educación infantil a la esfera pública (Narodowski, 1994). La pedagogía moderna, entendida como una configuración discursiva, produce tanto la institución escuela como los sujetos universales (sin reconocimiento de las relaciones de género) educador y educando.

2. Trabajo de campo correspondiente a los proyectos de investigación “Sexualidad y escuela primaria. Un estudio sobre prácticas discursivas desde la perspectiva de género” (2000-2003) y “Sexualidad y ‘alianza familia-escuela’. Mirada de género y prácticas discursivas en un estudio sobre instituciones, saberes y sujetos” (2004-2006). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Sykes –en el marco de una perspectiva postestructuralista<sup>3</sup> de constitución de la subjetividad–, realizamos un ejercicio de “despegue” del sentido común y de interpretación de las voces de alumnos/as y de madres desde una mirada que visibilice lo múltiple y lo diverso al modo de un juego caleidoscópico.

### CUERPOS DE ALUMNAS Y ALUMNOS: “PUNTOS GEOGRÁFICOS DE PARTIDA”

En una conferencia ofrecida en 1984 en Utrecht, Adrienne Rich refiere a los cuerpos como “*puntos geográficos de partida*” e instala la significación del cuerpo como referente empírico ineludible no escindido de “la mente”, resistiendo la idea de “pensar desde fuera del cuerpo”.

Esta recuperación que en nuestro trabajo hacemos del cuerpo, y de éste como lugar de anclaje de la diferencia sexual, no debe leerse como un retroceso a posturas esencialistas, que conciben el cuerpo como algo dado, anterior a las prácticas que lo producen como tal. Por el contrario, debe interpretarse como la necesaria presencia del cuerpo en la consideración de la subjetividad.

Para Foucault, la sexualidad se trata de un “modo de ser” que se incorpora al cuerpo formando un todo con él. Con su noción de “incorporal” nombra esa materialidad que se fusiona e integra a un cuerpo a través de prácticas sociohistóricas (Larrauri, 2000).

En este trabajo retomamos la potente metáfora de Rich para situar nuestra perspectiva de análisis en confrontación, básicamente, con algunas significaciones teóricas “modernas” tributarias de la dicotomía cuerpo/mente, y ampliamente difundidas en la trama social y en el espacio escolar. Significaciones que reducen el cuerpo a naturaleza biológica, en oposición a la conciencia y a la razón como fundantes de la cultura, y que despojan a la subjetividad de una de sus dimensiones sustanciales.

3. Perspectiva cuyos aspectos distintivos refieren a un renovado interés por una historia crítica, al concentrarse en el análisis diacrónico, en la mutación, en la transformación y en la discontinuidad de las estructuras.

El cuerpo humano sexuado, siguiendo el análisis de Lamas, constituye la sede material de cualidades no corporales, de representaciones diversas, que posicionan a la mujer primeramente en relación con su capacidad reproductiva y a los hombres en relación con su capacidad de separación de la naturaleza. Representaciones que llegan a estereotipar el mundo de lo femenino como "pleno de animalidad", y el mundo de lo masculino como "pleno de racionalidad" (Lamas, 1986).

Algunos planteos postestructuralistas permiten visibilizar la compleja configuración de las subjetividades, y las relaciones de saber-poder implicadas en su producción. El poder es analizado como atributo del lenguaje, como una instancia que produce saberes, sujetos e instituciones. Estos planteos destacan el carácter contingente, histórico y no fijo de la subjetividad, y subrayan sus posibilidades de resistencia y reconstitución, a contramano de la idea que domina el sentido común según la cual el cuerpo aparece como un dato externo, evidente por sí, inequívoco y fijo.

En el marco del abordaje postestructuralista, los/as teóricos/as *queer* argumentan que las identidades no son estables y que las identificaciones son múltiples, inestables, provisionales, y no revelan ninguna verdad esencial acerca de nosotros/as mismos/as. El estudio del lenguaje como función de poder permite comprender cómo se generan relaciones en torno a las categorías de identidad y denunciar esta lógica de conocimiento en categorías. Así, los modos en que nos entendemos a nosotros/as mismos/as como perteneciendo a categorías subjetivas constituyen un efecto de poder. La teoría *queer* califica esta lógica como una tecnología de poder, que responde a un deseo muy extendido de categorizar las sexualidades forzando un mapeo de estructuras fluidas, contingentes, de deseo y de relaciones sociales.<sup>4</sup>

4. Cf. Sheila Cavanagh York y Heather Sykes, "Queering sex education in Canada: Genders and sexualities in Toronto schools". Documento presentado por Heather Sykes en el seminario organizado por nuestro proyecto C057 en la Universidad Nacional del Comahue en el marco de la Asociación de Estudios Canadienses, diciembre de 2005.

La agenda de los/as teóricos/as *queer* confía en que los intentos por desafiar los procesos de nominación de "cuerpos desviados sexualmente" constituyan una vía que debilite la matriz heterosexual (Butler, 2002). Cabe aclarar que la teoría *queer* se aparta de la lógica identitaria al rehuir de la constitución de identidades sexuales, sean éstas fijas o temporarias. Lo *queer*, más que un sustantivo, es un verbo, que alude a prácticas que tienen el potencial de desafiar los conocimientos y las identidades normativas sean éstas hetero, homosexuales u otras (Sullivan, 2003).

Todas estas aproximaciones resultan sustanciales para el análisis de la diferencia sexual, en tanto las "identidades" sexuales y de género comparten también las condiciones de contingencia y pluralidad (Lopes Louro, 1999).

Las identidades de género y sexuales que aparecen como linealmente deducidas de ciertos rasgos biológicos obturan la aprehensión del carácter simbólico y construido de tales identidades. Algunos rasgos funcionan como "marcadores" que operan clasificando en varón/mujer, heterosexual/homosexual, etc. Parafraseando a Foucault, esos marcadores funcionan como "rejilla de visibilidad y clasificación" de los que hablan nuestros saberes, a los que se refieren nuestras normas y con los que interrogamos nuestro deseo (Larrauri, 2000).

## NUESTRO ANÁLISIS: PREGUNTAS-REJILLAS PARA PRODUCIR OTRAS INTELIGIBILIDADES

¿A través de qué procesos un agregado de características determinadas opera como "marca" que define la identidad? ¿Cuáles son los significados que, en un determinado momento histórico y en un contexto cultural específico, son atribuidos a tal "marca" o a tal apariencia? ¿Cómo los y las niños/as comienzan a verse a sí mismos/as como perteneciendo a una determinada categoría sexual? ¿De qué manera entender los procesos a través de los cuales la afiliación a cierta identidad habilita a los cuerpos a ser blanco de conocimiento y vigilancia? ¿Cómo funcionan las categorías tales como gay, bisexual, lesbiana, para preservar el orden normativo en el cual prevalece la heterosexualidad?

## La menstruación

De las múltiples marcas halladas en el campo –algunas con anclaje material y otras puramente simbólicas–, escogemos como muestra una “marca” que, construida sobre un dato biológico, es producida por significaciones de tipo histórico-cultural: la menstruación.

Respecto de la pregunta que interroga por los significados que se atribuyen a la menstruación, y si éstos presentan cambios o rupturas que respondan a momentos históricos y contextos culturales específicos, nuestro supuesto inicial resultó desafiado. A priori de la realización del trabajo con grupos focales, sosteníamos el presupuesto de una cierta superación respecto de los sentidos que nuestra generación asociaba con la menstruación, sentidos que remitían a vivencias vinculadas con el padecimiento físico y psicológico. Sin embargo, los registros ofrecen numerosas referencias –espontáneas– por parte de alumnas en las que se pueden detectar ciertas continuidades. Las distintas enunciaciones que se analizan corporizan la persistencia de lo que se podría denominar en forma provisoria como “anacronismos”.

A continuación, ofrecemos extractos obtenidos en grupos focales con alumnas y alumnos.<sup>5</sup>

### Extracto N° 1

Aa 2: *Es que lo único que hablamos, algo así, algo de eso, fue en 6º, el año pasado, que hablamos de la menstruación...*

Aa 3: *Hablamos entre algunos compañeros nomás, sí, que hablamos de las mujeres, cuándo nos llegaba a las mujeres, que por ahí algunos varones quieren saber algo y nosotras no nos animábamos a decirles, y también nosotras queríamos saber de los varones y ellos tampoco se animaban, pero por ahí sí hablamos cosas.*

5. El identificador del o de la hablante aparece como Ao cuando es un alumno, Aa cuando es una alumna, y E cuando corresponde a la entrevistadora.

Ao 1: *Pero no hablan con todos los varones, ustedes hablan con algunos varones, en realidad hablan con tres.*

En este extracto se hace visible la menstruación en tanto marca identitaria de la condición femenina predominantemente asociada al silencio y a la vergüenza. Las palabras de la alumna 3 “[...] *hablamos de las mujeres*, cuándo *nos llegaba* a las mujeres, que por ahí algunos varones quieren saber *algo* y nosotras *no nos animábamos a decirles*, y también nosotras queríamos saber de los varones y ellos tampoco se animaban, pero por ahí *sí hablamos cosas*”, resultan elocuentes. Se está frente a una operación discursiva de elusión de la palabra menstruación que evidencia una imposibilidad de nombrar.

### Extracto N° 2

Aa 2: *Estábamos hablando así, no me acuerdo de qué y después cuando va al baño [un varón] preguntaba qué les pasaba a las mujeres... que solamente las chicas podían ir al baño.*

Aa 1: *Ah, sí, y la señora de Plástica metiéndose ¿qué hizo?... sí creo que fue el año pasado.*

Aa 6: *No, este año.*

Aa 1: *Estábamos... Ah, bueno, este año, a principios de año, dijo: “nadie va a poder ir al baño excepto las chicas. Ustedes ya saben por qué, porque las chicas ya saben lo que les pasa”. ¡Ay, Dios!*

Aa 4: *¡Cómo la odio!*

Aa 1: *Todos le empezaron a preguntar “¿qué, qué?”, que entonces nadie iba al baño si le pasaba eso porque era como que todos se iban a dar cuenta.*

Aa 6: *Claro.*

Aa 5: *Pero igual todos preguntaban “¿qué les pasa, qué les pasa?”*

Aa 7: *Yo me acuerdo un chico que decía “yo sé qué les pasa”.*

Cuando la alumna 1, al recordar las palabras de su profesora de Plástica, expresa con enojo: “[...] *‘nadie va a poder ir al baño excepto las chicas. Ustedes ya saben por qué, porque las chicas ya saben lo*

que les pasa. ¡Ay, Dios!", es apoyada por la alumna 4 que dice: "¡Cómo la odio!". La alumna 1 al retomar el uso de la palabra relata que la docente es interpelada por los alumnos varones que "[...] le empezaron a preguntar '¿qué, qué?'. La docente, al no contestar, reitera la imposibilidad de nombrar. Así, el permiso "sólo para las mujeres" se convierte en prohibición, en tanto ir al baño significa enunciar la menstruación desde la actuación: "que entonces nadie iba al baño si le *pasaba eso* porque era como que *todos se iban a dar cuenta*".

Por otro lado, estas palabras de la docente, a la vez que instalan la necesidad de respetar los ritmos que "dicta la naturaleza femenina" vinculados con la reproducción, reinscriben la oposición binaria varón o mujer. Así, el discurso pedagógico moderno que regula el espacio y el tiempo de enseñanza-aprendizaje, se articula con el control patriarcal sobre los cuerpos femeninos: El carácter de excepción, que vehiculiza la norma "especial", es vivido paradójicamente por las alumnas como una desautorización de su condición de mujeres.

En torno a la menstruación confluyen los discursos sociales que la significan como algo sucio, desagradable, a veces doloroso, de lo que no hay que dejar huella ni rastro (Altable, 2000, 72). Abordajes clásicos efectuados tanto desde la etnografía como desde el psicoanálisis señalan la persistencia de ciertas significaciones invariantes en el tiempo y en el espacio que asocian la menstruación con el tabú y lo innombrable.

Se hace evidente el peso que en la particular situación escolar analizada cobra el discurso higienista y biologicista que tiñe el discurso pedagógico moderno, contribuyendo a que las alumnas perciban su cuerpo como peligroso. Parafraseando a Usher, Altable señala: "La menarquía ocupa un lugar central y la sangre menstrual será el primer contacto con los tabúes, restricciones y discursos que rodean el cuerpo de la adolescente" (p. 72).

A continuación ofrecemos un tercer extracto de un grupo focal de madres. Allí no registran en las alumnas la permanencia de "viejos" sentidos en torno a la menstruación, tales como vergüenza y ocultamiento, que conllevan un "malestar".

### Extracto N° 3

Madre 1: *Yo siempre les cuento que nosotras, en nuestra época, era hablar de que nos habíamos hecho señoritas y era el secreto, y era como un tesorito, qué se yo, que todas teníamos guardado [...].*

[...]

Madre 1: *Yo me pregunto si hablan en el curso, por ejemplo, con los nenes. Vos viste que antes era el secreto de las nenas y los varoncitos que andaban cargoseando, molestando... Los nenes, ahora los nenes parece como que están como más avispados con respecto a este tema.*

Madre 2: *Sí, yo pienso que sí.*

Madre 1: *No tienen historia con las nenas, de que la nena esté menstruando.*

[...]

Madre 1: *Sí, es natural, como natural.*

[...]

Madre 2: *[...] Y [menciona a un varón] largó "sí, porque estas cosas de las mujeres" dijo, pero como si me hubiera dicho [cualquier otra cosa].*

[...]

Madre 2: *[...] Es más común para ellos estas cosas que les pasan a las mujeres, como las cosas que les pasan a ellos.*

En las palabras de las madres: *guardar el secreto, un tesorito, hacerse señorita*, con las que refieren sus propias vivencias, nos resuenan las voces de las alumnas remitiendo a la imposibilidad de hablar, de nombrar.

Las madres usan como parámetro sus propias experiencias situadas en un pasado –no muy lejano– desde el cual leen el presente, percibiendo que chicos y chicas experimentan la menstruación como algo "natural". En esta naturalidad, en el sentido de espontaneidad, también podrían detectarse vestigios de un discurso biologicista.

Cabe destacar que las opiniones sobre supuestos avances y "superaciones" de las niñas, que se observarían en el extracto seleccionado, a la vez que guardan una llamativa distancia respecto de lo que perciben las propias alumnas, se aproximan a nuestras primeras presunciones.

## HETERONORMATIVIDAD

Expresiones tales como "buena trola", presente en el siguiente extracto, dan apertura a la consideración de lo que Judith Butler denomina heteronormatividad. Este concepto ayuda a entender cómo la heterosexualidad, que se presume normal y natural, es producto de un proceso de normalización que la torna incuestionable en tanto la constituye como "la verdadera" sexualidad. Así, la heteronormatividad contribuye de manera decisiva a fijar roles, identidades y modalidades del deseo que se ajustan a la norma. De este modo, otras sexualidades son relegadas al rango de antinaturales, e incluso ininteligibles.

Extracto N° 4:<sup>6</sup>

Docente: *Ropa interior, dos mudas* [comentarios].

Ao 1: *¿Cómo, cómo?*

[...]

Ao 2: *Ropa interior, ¿qué más?* [comentarios varios].

Docente: *Dos mudas... ropa interior, ¿saben qué quiere decir muda?* [entre comentarios, sigue]. *En los varones quiere decir dos calzoncillos y en las chicas quiere decir dos bombachas y dos corpiños* [risas y comentarios varios].

Ao 3: *Yo uso corpiño* [con voz afeminada] [risas].

Ao 4: *Buena trola* [siguen las risas].

En el registro emergen algunas "marcas" corporales mediatizadas por la ropa interior (bombacha y corpiño en un caso, calzoncillos en otro), que remiten metafóricamente a la oposición binaria varón-mujer. Oposición que deriva, mediante el juego irónico del lenguaje, en un ejercicio vigilante de la heteronormatividad, que sanciona todo posible desvío de la heterosexualidad.

6. Registro de observación de una reunión con alumnado de 7º grado, con motivo de la realización de un campamento. La docente pasa lista de los elementos necesarios.

## MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Connell (1995) utiliza el término "masculinidad hegemónica" para referirse a la forma de masculinidad prevalente, más idealizada y valorada en los contextos históricos occidentales modernos. La masculinidad hegemónica, que acentúa el dominio del hombre sobre la mujer, se condensa en torno a valores tales como: tendencia a la violencia, fortaleza, virilidad, agresividad, inexpresividad emocional, competitividad y triunfo, que aparecen como base de afirmación de la identidad masculina.

Los hombres jóvenes aprenden que la adopción de formas "femeninas" de comportamiento puede llevarlos al ridículo o a ser estigmatizados, y a veces desarrollan comportamientos riesgosos con el fin de evitar ser considerados femeninos o afeminados.

Sobre los varones recae una artillería de expresiones -utilizadas intencionalmente como insultos- que operan vigilando y controlando su heterosexualidad, y que reducen la masculinidad a una identidad única constituida en hegemónica.

En nuestro trabajo con grupos focales, identificamos aspectos que funcionan como construcciones de sentido complementarias y que aluden a la categoría de masculinidad hegemónica.

- *Lo que no es femenino / Lo femenino como inferior*

Los hombres no sólo construyen su identidad de género en relación con la masculinidad, sino que también lo hacen en relación con la mujer y con las definiciones culturales de feminidad.

Expresiones como "trola, marica, puto" y otras remiten a la feminidad de modo peyorativo, y pueden ser vistas como marcadores simbólicos tanto de la masculinidad como de la heterosexualidad.

Extracto N° 5:

Aa 1: *Ayer bueno, le pusieron el apodo "ichu" y bueno, le agregaron unas letras, a un compañero y eso... al final se sintió mal y se largó a llorar.*

E: ¿"Ichu" qué quiere decir?

[...]

Aa 1: Y le agregaron tres letras. Le pusieron una "p" y una "i" adelante y al final una "l", "la" quedó...<sup>7</sup>

E: ¿Como si fuera el órgano sexual femenino?

Aa 1: Sí, se largó a llorar.

Ao1: Pero a mí no me dijo nada. Yo lo jodí y le agregué la palabra y todo, y no... a mí no me dijo nada. Lo pusieron las mujeres y se enojó con las mujeres, a mí no me dijo nada. Con los varones, así, entre varones nos insultamos, nos decimos de todo y no nos enojamos. Pero cuando se ponen las mujeres así, a meterse, ahí sí se calientan los varones.

La expresión *ichu* es utilizada aquí como una forma metonímica de referirse, despectivamente, al cuerpo femenino. La intención descalificadora hace blanco en la genitalidad de las mujeres: su vagina.

- *El varón como sujeto de deseo*

Con relación al varón, aparece una serie de dispositivos que, si bien lo constituyen como modelo de racionalidad, lo ubican, paralelamente y en forma contradictoria, del lado de la naturaleza. Este modelo de masculinidad hegemónica está sostenido sobre dos principios: la permanente disponibilidad sexual en términos de "*su organismo se lo pide*", y la consumación del deseo sexual sólo con mujeres (heterosexualidad).

Extracto N° 6:

Aa 3: Yo te lo voy a decir como me lo dijo a mí, "a mí no me pasa nada o siento placer nada más", porque claro, se masturba.

7. La palabra utilizada para referirse al órgano sexual femenino es "pichula".

Aa 2: *El organismo*, el organismo se lo pide.

Aa 4: Él dice "*tengo necesidad*", dos lo dijeron, "el organismo te lo pide".

[...]

Aa 2: No, porque sabés lo que dicen ellos: "porque mi organismo a mí me lo pide, porque yo lo hago con la almohada".

## FEMINIDAD SUBRAYADA

El concepto de Connell de "feminidad subrayada" se refiere al ideal cultural más extendido sobre la mujer que acentúa su sociabilidad, su fragilidad, su pasividad, la aceptación de los deseos del hombre y su receptividad sexual. La feminidad subrayada se construye según una relación recíproca y subordinada con la masculinidad hegemónica, de forma que refuerza el poder masculino y las jerarquías dominadas por el hombre dentro de los distintos contextos institucionales.

- *Amor romántico*

Siguiendo el análisis de Pilar Sanpedro (2005), en las sociedades occidentales modernas, el amor romántico es un mito que da sustento a una institución social básica: la familia. El ideal romántico construido culturalmente ofrece un modelo de conducta amorosa, organizado alrededor de factores sociales y psicológicos. A lo largo del proceso de socialización, se aprende lo que significa enamorarse, se asocian a ese estado determinados sentimientos que se deben tener, así como también el cómo, el cuándo, de quién y de quién no. Algunos elementos son prototípicos: inicio súbito (amor a primera vista), sacrificio por el otro, pruebas de amor, fusión con el otro, olvido de la propia vida, expectativas mágicas (encontrar un ser absolutamente complementario). Esta autora destaca que el concepto de amor-pasión aparece con especial fuerza en la educación sentimental de las mujeres.

Extracto N° 7:

Aa 6: *Por ejemplo te presiona el chico, yo creo que él te va a comprender si te quiere realmente.*

[...]

Aa 4: *Capaz que el chico lo hace para divertirse él, capaz.*

Aa 1: *Claro, porque ellos hacen las cosas y después te dejan.*

Aa 4: *Claro.*

Aa 2: *Lo que pasa que los chicos sólo, algunos, sólo hacen eso y después se van. Pero para las mujeres es más difícil porque cuando lo hace, no lo hace para divertirse, y por ahí cuando lo hace queda con la ropa colgando.*

Aa 5: *Con responsabilidad.*

Aa 2: *Y encima con un hijo. Y el hombre no, el hombre hace lo que quiso y ya está.*

[...]

Aa 4: *Para mí los varones se lo toman más en joda.*

Aa 3: *Sí, sí.*

Expresiones como "ellos lo hacen y después te dejan", o "cuando [la mujer] lo hace, queda con la ropa colgando", intercaladas con palabras que tomamos como indicios de la creencia de las niñas en el amor romántico: "[la mujer] cuando lo hace no lo hace para divertirse", dan lugar a la tensión entre dos posiciones de sujetos de género: varón predador/mujer víctima.

- Varón predador / Mujer víctima

Extracto N° 8:

Aa 4: [...] *En cambio la mujer es la que tiene que hacerse cargo del bebé cuando está en su casa y todo eso.*

Aa 2: *Claro, claro, ellos no hacen nada, no vale.*

Aa 6: *Ellos trabajan y listo.*

Aa 4: *Ellos se reproducen y listo.*

Este diálogo entre alumnas de 12 años reactualiza la dificultad de superar los límites que confinan la producción de subjetividad en términos de oposiciones binarias varón-mujer. Y continúa discutiendo dentro de los carriles de la heteronormatividad, vinculada a su vez con los polos "masculino activo" versus "femenino pasivo". En el discurso de la sexualidad como victimización (Fine, 1999), las mujeres aprenden sobre su indefensión ante potenciales predadores masculinos y, paralelamente, a defenderse por sí mismas de la enfermedad, el embarazo, y de ser "usadas".

- La mujer como objeto de deseo. Un riesgo: la "mujer fácil"

Retomando parte del análisis efectuado más arriba, encontramos una relación entre los significados atribuidos al temor o al riesgo de que los varones puedan dejarlas "con la ropa colgando" (como metáfora de un embarazo temprano no buscado o no deseado) y el modelo de la sexualidad como moral individual (Fine, 1999), donde la represión individual aparece triunfante sobre la tentación social. En este discurso, el deseo y el placer para las mujeres como sujetos sexuales queda fuera de consideración.

En la secuencia de extractos, aparece una tensión entre el discurso de la sexualidad como victimización y como moral individual.

Extracto N° 9:

Aa 4: *Un [compañero] nos dijo "¿cómo es?", cómo decirlo, nuestro aparato reproductor por dentro.*

[...]

Aa 4: *¿Pero cómo nos vas a hacer esa pregunta? Y bueno, la otra pregunta fue, ¡ay! no, decíla vos.*

[...]

Aa 4: *¡Ay! ¿cómo vas a... tenés 12 años. [...] Porque nosotras no es que tenemos experiencia [...]*

Aa 1: *Y nos quedan mirando a nosotras como diciendo "¿cómo*

que no? ¿nunca te masturbaste?" [...] porque vos tenés una idea de lo que es pero yo en realidad no sé lo que es".

Mientras los alumnos, desde el relato de sus compañeras, aparecen claramente como sujetos de deseo, las niñas no se asumen con cuerpos deseantes y pareciera que la moral interfiere el placer.

#### Extracto N° 10:

Aa 5: *Ay, sí, porque encima son machistas, porque dicen así: "ay porque las mujeres van de la cocina al cuarto, de la cocina al cuarto, entonces qué se yo".*

Aa 7: *Lo que más me molesta lo que dicen...*

Aa 1: *Nosotras tenemos que llevar nueve meses a un hijo y todo.*

Aa 2: *Ay sí, porque el otro día, el otro día [los varones] estaban jugando al fútbol, nosotras agarramos y nos empezamos a poner ahí al costado [...], y un chico agarra y dice: "ay, ¿cuánto nos cobran?, ¿cuánto nos cobran?". Y yo me quedé caliente. Y entonces fuimos y le dijimos a la señorita y la señorita dice "ustedes ¿qué piensan?". "Que nos toman para la joda, nos toman para la joda".*

Aa 7: *Además nos dicen putas.*

Aa 2: *Sí, putas.*

Estamos frente a una paradoja: el reconocimiento de la mujer como sujeto de deseo sólo tiene lugar en una condena: "la puta". En esta operación discursiva se produce una doble cosificación ya que, a la histórica negación del deseo femenino y la confinación a un rol pasivo/receptivo, se le suma la alienación radicalizada del cuerpo femenino: la prostitución.

- *La virginidad como valor*

En las palabras de estas niñas, se revela la inscripción/afiliación a identidades fijas que disciplinan sus cuerpos, y se evidencia la importancia asignada a la virginidad como un valor de las chicas.

Significación que es potenciada cuando se articula con la negatividad asociada al término "puta".

#### Extracto N° 11:

Aa 3: *Bueno, yo a veces me compro la revista TÚ, y ahí a veces aparecen de esas cosas.*

Aa 1: *Ahora hay un nuevo artículo de sexualidad.*

E: *¿Es una revista para adolescentes?*

Aa 3: *Sí, sí, para adolescentes, para cosas de chicas, y en una parte decía, por ejemplo, qué es ser virgen, yo lo leí, ¿viste? Porque yo me leo toda la revista y, por ejemplo, esas cosas leo.*

En la circulación de saberes producidos por los medios, en este caso una revista para adolescentes, la opción válida para las chicas es preservar su virginidad.

## GÉNEROS Y SEXUALIDADES: CONTRAPUNTO DE IMÁGENES

En el juego de situaciones escolares, alumnos y alumnas actúan roles sociales con cierto grado de prescripción que responden a la heteronormatividad.

En particular, encontramos etiquetas, referidas a modos de experimentar la sexualidad, que recrean las contradicciones de la norma: prostituta, gay, machona. La norma que regula la sexualidad considera necesaria la presencia de mujeres que se prostituyen, como contraparte de aquellas que se preservan para la vida matrimonial y el ejercicio de su función "natural": la maternidad.

#### Extracto N° 12

Aa 3: *Ay, porque nos dicen "ay, ustedes son unas putas" y ese día estaba tan enojada, también casi se lo digo a la directora.*

E: *Y cuando ustedes los insultan a los chicos, ¿qué dicen?*

Varias alumnas: *Tarado o pelotudo.*

Aa 2: *Mirá, hay un compañero que...*

E: *¿No les dicen maricón?*

Varias alumnas: *sí o les decimos gay.*

Aa 2: *Hay un compañero que le decimos...*

Aa 4: *Es afeminado.*

Bajo la expresión "afeminado" vuelve a aparecer, como hemos analizado más arriba, la noción de "lo femenino" considerado como término inferior respecto de "lo masculino", que ocupa una posición jerárquica superior.

#### *Extracto N° 13:*

E: *Los varones insultan diciendo putas y ustedes insultan diciendo maricón.*

Aa 2: *Ese insulto es lo que más les molesta.*

Aa 3: *Es como que le llega más que si le decís pelotudo...*

Aa 2: *A los chicos cuando le dicen puto y a las chicas cuando le dicen puta no es lo mismo, el puto es...*

Aa 5: *Maricón...*

Aa 2: *Para nosotras es...*

E: *¿Qué?*

Aa 8: *Prostituta.*

En este último extracto, hay un juego complejo de equivalencias donde se conjugan la lógica de la heteronormatividad con la lógica patriarcal. Un análisis posible es el que remite al patriarcado en el refuerzo que se hace de la subordinación femenina al condenar, bajo la etiqueta de "prostituta/puta", la posibilidad de la mujer de ser sujeto deseante.

Desde otro abordaje, se evidencian algunas tendencias señaladas por varios/as investigadores/as. Una es la que refiere a la masculinidad como resultado de un trabajo constante de vigilancia y control de la heterosexualidad que excluye y sanciona el deseo que

excede la norma. En el caso de la sexualidad femenina, ésta es reducida a la reproducción biológica y presentada como hecho "natural". Las niñas, al no necesitar demostrar "no ser masculinas", obtienen "mayor gama de opciones en el mundo" que los niños (Jordan, 1999). Sobre la base de diversas investigaciones, Jordan concluye que "en el presente las presiones para adecuarse al género son más fuertes sobre los niños que sobre las niñas".

#### *Extracto N° 14:*

Aa 5: *El otro día estaba jugando [...]. Era un grupo de dos entonces yo dije "voy a jugar a penales", y entonces me quedé jugando y llega mi hermano, y a mí me da vergüenza jugar con mi hermano porque después estoy en casa y me dice "ay, machona de mierda". [...] Estaba jugando y hasta hice un pase para hacer el gol... Y llegó mi hermano.*

El desvío de la norma heterosexual de las alumnas no es objeto de una vigilancia tan estricta en términos del vocabulario y de la frecuencia de su uso. La única expresión que se ha podido identificar como indicio, en nuestro análisis, es la de "machona".

### **LA NOCIÓN DE "DEVENIR" EN LA COMPRESIÓN DE LA POTENCIALIDAD DE LAS VIDAS**

En la secuencia de los distintos extractos seleccionados, va materializándose el control sobre cuerpos e identidades sexuadas que oponen concepciones excluyentes entre feminidad y masculinidad.

Asistimos a un planteo recurrente que hace referencia al varón como sujeto-agente, que define el juego y a partir del cual se establecen las significaciones fundantes de las relaciones entre los sexos.

Una de estas significaciones es la virginidad, que emerge como un valor para las alumnas mujeres. Este guardarse virgen puede leerse como una moratoria a la espera del amor romántico, opuesta a la permanente disponibilidad sin compromiso afectivo de los

varones. La mujer queda atada así al cumplimiento del futuro rol como esposa de un hombre y madre de sus hijos/as legítimos/as.

En tanto el cuerpo de la mujer es recreado como cuerpo "para otros", las opciones posibles aparecen ligadas, por un lado, a la futura maternidad; por otro, a la prostitución signada por la función de satisfacer el "deseo irrefrenable" del varón. Estos señalamientos hacen visible la ausencia de una inscripción material y simbólica de la subjetividad femenina, en tanto resulta construida desde afuera en relación con lo masculino como la norma.<sup>8</sup>

Desde otro ángulo, las sexualidades en fuga respecto de la heteronormatividad resultan fuertemente sancionadas en las prácticas escolares, particularmente en los varones.

En algunos momentos el "desvío" de la heteronormatividad parece hallar cierto grado de habilitación en espacios propicios para la reflexión (tal como el grupo focal), en oposición a la cotidianeidad escolar que condena o que silencia. En la secuencia que se incluye a continuación, se registra cierta objetivación de la diversidad sexual, seguida de una posterior asunción de un margen de "tolerancia". Tolerancia situada ciertamente a mitad de camino del reconocimiento de la pluralidad, con lo cual se sigue operando bajo la égida de la heteronormatividad.

#### Extracto N° 15

E: *Una palabra que se escucha mucho en las escuelas es maricón.*

Aa 1: *De un compañero... Bah, de dos.*

Ao 1: *Hay compañeros que lo re insultan, piensan, no sé, que...*

Aa 2: *Que es gay.*

E: *¿Y eso qué les parece... esto de que alguien pueda llegar a ser gay o que tenga otra orientación sexual?*

Ao 1: *Hay que respetarlo y listo. Hay que dejarlo, si es su vida.*

Aa 3: *No pensás así en el aula.*

8. En esta línea de pensamiento, remitimos en general a los trabajos de Ana María Piussi.

A lo largo del capítulo, hemos recuperado las expresiones seleccionadas del trabajo de campo que permiten dar cuenta del juego de rejillas que domina/ordena/regula el juego de las interacciones sociales y la producción de subjetividades. Para ello, hemos recurrido a un ejercicio de análisis desde una lógica postestructuralista.

Dicha lógica nos instala teóricamente en el concepto de "devenir", en términos del cual es posible entender la vida de varones y mujeres en su potencialidad, no como algo fijo y dado de una vez y para siempre, sino como algo en continuo fluir, en crecimiento y disminución. Con "devenir" se socava la noción de "identidades", como dice Larrauri (2000: 79), "el desarrollo de nuestra potencia de vida a los deseos, las ideas y las formas de vida propias de esa identidad que se nos incorpora" aprisionando la vida que sujetan. El devenir comienza cuando rompemos las líneas duras del ser.

#### BIBLIOGRAFÍA

ALTABLE, C. (2000): *Educación sentimental y erótica para adolescentes*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Butler, Judith (2002): *El género en disputa*, Buenos Aires, Paidós.

CAVANAGH YORK, S. y H. SYKES, "Queering sex education in Canada: Genders and sexualities in Toronto schools", documento presentado en el seminario dictado por Heather Sykes organizado en el marco del proyecto "Sexualidad y alianza 'familia-escuela'. Mirada de género y prácticas discursivas en un estudio sobre instituciones, saberes y sujetos", Universidad Nacional del Comahue, diciembre de 2005.

CONNELL, R. W. (1987): *Gender and Power*, Stanford, Stanford University Press.

CONNELL, R. W. (1995): *Masculinities*, Berkeley, University of California Press.

FINE, M. (1999): "Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. El discurso ausente del deseo", en Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Paidós.

HERNÁNDEZ, A. y C. REYBET (2006): "Género y currículum. Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas", *Anales*

de la Educación Común, siglo III, n° 4, año 2: 128-135, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

HERNÁNDEZ, A. y C. REYBET: "Apropiación del espacio escolar por parte de alumnos y alumnas en una escuela primaria de la ciudad de Neuquén. Resignificación de la norma que regula el uso del patio durante los recreos", *Actas pedagógicas*, n° 5, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (en prensa).

JORDAN, E. (1999): "Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar", en Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Paidós.

LAMAS, M. (1986): "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género", *Nueva Antropología, Revista de Ciencias Sociales*, n° 30, México.

LARRAURI, M. (2000): *La sexualidad según Michel Foucault*, Valencia, Tándem.

LOPES LOURO, G. [org.] (1999): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Autêntica.

NARODOWSKI, M. (1994): *Infancia y poder*, Buenos Aires, Aique.

PIUSSI, A. M. (1989): *Edcare nella differenza*, Torino, Rosenberg & Sellier.

PIUSSI, A. M. (2001): "El sentido libre de la diferencia sexual", *Cuadernos de Pedagogía*, n° 36, Madrid

RICH, A., "Notes towards a politics of location", conferencia presentada en la "First Summer School of Critical Semiotics Conference on Women, Feminist Identity and Society in the 1980's", Utrecht, Holanda, 1984.

SANPEDRO, P. (2005): "El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de pareja", *Disenso*, n° 45.

SULLIVAN, N. (2003): *A Critical Introduction to Queer Theory*, Nueva York, New York University Press.

### 3. LAS PREGUNTAS DE LOS Y LAS ADOLESCENTES... COMENZAR POR ESCUCHAR

por Beatriz Goldstein y Claudio Glejzer

Un silencio vacilante y muchas veces indigno sigue rodeando a la sexualidad y a la educación sexual en la Argentina. Sin embargo, para que los y las adolescentes gocen de salud sexual y practiquen una sexualidad responsable, deberíamos brindarles apoyo educativo y ayudarlos/as a evitar los comportamientos de riesgo. La estrategia educativa debería incluir información acerca de los contenidos que implica la sexualidad y promover la responsabilidad como valor, alentando el conocimiento de "qué debo hacer en cada situación". Incluir información no implica reducir la educación sexual a la transmisión de conocimientos científicos; sin embargo, como veremos, el trabajo sobre esos conocimientos no puede estar ausente en un marco que también abarque las diferentes dimensiones que inciden en la relación con la sexualidad.

En este trabajo nos hemos de referir a "sexualidad" como al conjunto de procesos emocionales y comportamentales en relación con el sexo que intervienen en todas las etapas de la vida de un individuo. Por ello, no aludimos solamente a la función biológica, sino también a los sentimientos y emociones, y concebimos al cuerpo en