

RELACIONES PELIGROSAS. PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN TORNO A LA SEXUALIDAD DE LAS JOVENES EN EL INICIO DE LA ESCUELA MEDIA

DANGEROUS RELATIONSHIPS. PRACTICES AND EXPERIENCIES ABOUT GIRL'S SEXUALITY AT THE BEGINNING OF SECONDARY SCHOOL

Marina Tomasini

Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Psicología, UNC
CONICET

marinatomasini@hotmail.com

Resumen

En este trabajo abordo una forma de control escolar de la sexualidad en alumnas de primer año, que se ejecuta mediante prácticas de vigilancia puntuales pero que adquiere su eficacia fundamentalmente por medio de la generación de un imaginario de peligro, es decir, opera mediante la producción de temores. Analizo algunas de las formas que asume tal dispositivo de control, visibilizando la tensión entre el deseo y el miedo, y caracterizo ciertos modos de negociación entre los placeres y la norma. Asimismo propongo que cierto juego de cercanía, seducción y atracción por parte de los varones es reprobado por las jóvenes pero al mismo tiempo se vuelve un capital de reconocimiento que incide significativamente en las prácticas de sociabilidad en la escuela.

Abstract

In this work I analyze a way of school control over female first-year students's sexuality that is performed through monitoring practices but gain its efficacy in the generation of a danger imaginary, that is to say, operates through the production of fears. I intend to analyze some of the ways assumed by such control device, making the tensión between desire and fear visible and characterizing the ways of negotiation between pleasures and the rule. Likewise, I propose that certain nearness, seduction and attraction by boys is

refuse, but at the same time become a recognition value that impact at sociability practices at school.

Palabras claves: Sexualidad – Género – Poder – Imaginario - Escuela Media

Keywords: Sexuality – Gender - Power – Imaginary - Secondary School

Introducción

El presente trabajo es parte de una investigación más amplia que aborda el eje sexo/género como articulador de prácticas de sociabilidad juvenil en la escuela media, con el fin de explorar su relación con la emergencia de situaciones de violencia entre compañeros/as.¹ El estudio se centra en primer año de colegios secundarios ya que el cambio de nivel educativo es una instancia productiva para observar transformaciones en el proceso de subjetivación y socialización de los/as jóvenes en un contexto institucional específico.

Los análisis que voy a presentar están basados en el trabajo de campo realizado a lo largo de un año en un curso de una escuela pública de la ciudad de Córdoba, Argentina. Realicé observaciones y registros *in situ* de los intercambios en las clases y los recreos y luego hice entrevistas en pequeños grupos de dos o tres jóvenes. A medida que permanecía en el campo fui identificando ciertas configuraciones vinculares entre compañeros y compañeras, de modo que al invitarlos a hacer las entrevistas cuidé especialmente el criterio de afinidad entre ellos/as. Fundamentalmente para evitar reunir a quienes tuvieran algún enfrentamiento en la cotidianeidad escolar que por esta razón pudiera producir exclusiones de discursos (Valles, 1999).

Este escrito se focaliza en las experiencias de un grupo de alumnas de primer año y está organizado alrededor de los siguientes tópicos: A) el control de la sexualidad mediante la generación de un imaginario de peligro y amenaza. Analizo, en relación a tal dispositivo de control, la tensión entre el

deseo y la prohibición. Considero además el lugar del juego como forma de negociación entre la *norma* y los placeres. B) La *construcción de una reputación sospechosa* como forma de control social informal generadora de violencia simbólica. C) La sexualidad y su relación con el reconocimiento social en las prácticas de sociabilidad juvenil en la escuela.

Tal recorte analítico permite profundizar en la comprensión del control escolar de los cuerpos y la regulación de los contactos, fundamentalmente en sus formas reticulares y difusas, tal como lo planteara Foucault (1976). Posibilita analizar la imbricación de deseos, temores, represiones, en micro espacios donde se refuerzan discursos sociales y prácticas institucionales.

Asimismo, desde los tres ejes de análisis propuestos, intento desentrañar la manera en que ciertas prácticas escolares que se apropian de los cuerpos, marcando lugares y vinculaciones permitidas y prohibidas, constituyen dispositivos desigualadores. En el caso estudiado la producción de temores y el sujetamiento de los cuerpos operan sobre las alumnas de primer año, no sobre los alumnos de cursos superiores. Una primera constatación es que la prohibición de acercarse a los estudiantes más grandes de la escuela limita la circulación de las jóvenes por ciertos espacios escolares.

Finalmente, se aborda la sexualidad como un eje articulador de ciertas prácticas de sociabilidad juvenil. En el contexto local hay estudios que indican que dentro de las relaciones entre pares que se desarrollan en las escuelas, ocupan un lugar importante los conflictos generados por cuestiones en torno a la sexualidad, los enamoramientos y los juegos de seducción (Maldonado, 2005; Molina, 2005; Quiroga y Silva, 2010). En tal sentido analizo que el cuerpo *sexy*, capaz de despertar atracción en los alumnos más grandes, es un capital de reconocimiento jerarquizado pero al mismo tiempo produce conflictos y enfrentamientos.

Escuela, cuerpos y sexualidades

En los últimos años distintos trabajos han mostrado que las instituciones educativas producen discursos y prácticas sobre los cuerpos y las sexualidades

que contribuyen a formar sujetos de género y de preferencia sexual, “se enseña y se aprende a ser varón, a ser mujer, a ser heterosexual y a rechazar (silenciar, discriminar) la homosexualidad.” (Alonso, Herczeg y Zurbriggen, 2009: 214). Esto ha sido pensado como parte del proceso de normalización dentro de la matriz heterosexual que naturaliza los cuerpos, el género y los deseos (Butler, 2001). Es decir que la heterosexualidad se presume como natural a través del proceso de normalización y se ubica en la posición de la “sexualidad verdadera”, en primer lugar por su vinculación con el binarismo biológico hombre/mujer para la procreación. Se convierte así en la definición legítima que prescribe los arreglos socio-sexuales y en la norma por la cual las otras sexualidades son definidas como diferentes, ilegítimas y anormales (Robinson, 2005).

En esta línea se ha documentado la operatoria de mecanismos de control social informal en la escuela sobre estudiantes y docentes gays y lesbianas. El chiste, el comentario homo fóbico, la burla, el temor a perder el afecto de los/as compañeros/as, son medios por los que se refuerza la normalidad de la heterosexualidad y se induce a la ocultación o negación de las expresiones consideradas disidentes (Alonso y Morgade, 2008; Alonso y otras, 2009). También se ha analizado que parte de las experiencias escolares de travestis, transgéneros y transexuales están marcadas por el hostigamiento, el maltrato y la discriminación (Olavarría, 2003; Hiller, Mallimachi y Moreno, 2009).

Otra línea investigativa se ha centrado en la relación entre *masculinidad* y *escuela*, señalando que el ámbito escolar suele ser hostil para los varones que se alejan abiertamente del modelo de masculinidad hegemónica (Díaz Aguado, 2006; Alonso y Morgade, 2008). Las formas predominantes de constituirse en varón masculino se basan en la subordinación y patologización de posiciones femeninas o masculinas alternativas. Muchos estudiantes deben realizar variadas transacciones frente a las tensiones entre la percepción de la feminización de sus actuaciones escolares y la presión de la masculinidad hegemónica (Renold, 2001; Dumais, 2002; Lomas, 2007).

Asimismo, los ideales de masculinidad vinculados con la misoginia, la homofobia, la fuerza, la violencia y las conductas desafiantes (Connell, 1997), incidirían en ciertas fragilidades que pesan sobre los cuerpos femeninos en la escuela. Se ha estudiado que en la enseñanza de Educación Física persisten concepciones de las niñas y las jóvenes como varones disminuidos en potencia o en fuerza, de modo que sus cuerpos no se constituye en un modelo con identidad propia (Beer, 2008). Por otro lado, el cuerpo masculino tiene ciertas licencias para hacerse ostensible y expandirse en el espacio, por ejemplo, en los juegos que se dan durante los recreos. Mientras que los cuerpos de las alumnas deben replegarse, ellas ven restringido el uso del espacio porque se las conmina a ubicarse en sitios periféricos donde prevenir posibles accidentes, dada la brusquedad de los juegos de sus compañeros (Wenetz, Stigger y Meyer, 2006).

Esta breve reseña nos muestra la complejidad del campo de estudio ya que la escuela introduce un orden al que se encuentran expuestos todos los cuerpos que en ella circulan. La decisión de centrar en este trabajo el análisis en las experiencias y prácticas en torno a un grupo de alumnas de primer año se funda en una decisión metodológica dada por la lógica de lo emergente en el caso en estudio. Lo registrado durante el trabajo en terreno ofrece una posibilidad relevante para caracterizar y elaborar conceptualmente algunas formas que asume el control escolar de los cuerpos y la regulación de la sexualidad. Al mismo tiempo, permite generar algunas proposiciones acerca del eje sexo/género como articulador de prácticas de sociabilidad en la escuela, con especial atención a la situación de las jóvenes que recién ingresan a la escuela media.

Desde mi primera jornada de observación en el curso estudiado advierto enojo y malestar en un grupo de alumnas por la prohibición escolar que les impide estar cerca de los jóvenes de cursos superiores. El control encarna, de modo visible, en la figura de la preceptora. Aunque tal normativa es sostenida del mismo modo por otras compañeras quienes sancionan mediante comentarios desaprobatorios a “las chicas que están con varones más grandes”. Cuando empiezo a indagar el por qué de la norma, voy advirtiendo

un entretejido imaginario que inviste de un sentido de peligro a la proximidad con los estudiantes más grandes. La figura en la que condensa este sentido es la del embarazo. En los relatos se cuenta que “una vez una alumna salió embarazada” y este hecho, incierto y difuso en el tiempo, opera como un mito que refuerza la necesidad de la norma.

Desde un plano general se puede proponer la articulación de tres dimensiones para comprender la inquietud que genera la sexualidad de estas “niñas-jóvenes” que inician la escuela secundaria: i) la pauta histórica de control de los cuerpos y la sexualidad en la escuela (Alonso y Morgade, 2008; Ramos y Román, 2008; Alonso y otras, 2009); ii) la representación hegemónica de la niñez como etapa asexuada (Robinson, 2005); iii) la pasivización deseante de las mujeres, que registra una larga tradición cultural (Fernández, 2009).

Desde una mirada más localizada, encuentro que en el reglamento del establecimiento educativo estudiado queda plasmada la preocupación por las expresiones de sexualidad en los intercambios entre alumnas y alumnos. Es llamativo que en un documento normativo breve, con pocos ítems, haya cierta abundancia de referencias entre las “faltas leves” y las “faltas graves” a aspectos ligados con la sexualidad; entre las primeras se cuenta: “Trato incorrecto con el sexo opuesto cerca o dentro de la escuela (excesivas demostraciones de afectividad o de confianza)” y “Espiar el baño del sexo opuesto”. Entre las segundas se mencionan: “Manoseo intencional”, “Cartas, *grafitis* obscenos” e “Invadir el baño del sexo opuesto”.²

Esto se convierte en el marco reglamentario que obliga a los agentes educativos a velar por su cumplimiento, en particular a las preceptoras que son quienes habitualmente se encargan de vigilar estos aspectos durante los recreos. No obstante lo cual es llamativo el ahínco en el control y el particular recelo en el “cuidado de la niñas” con los que la preceptora del curso ejecuta parte de sus funciones institucionales. Esto me lleva a destacar las maneras singulares de asumir los mandatos socio-culturales y las reglamentaciones locales. Quizás sea relevante investigar los componentes biográficos que se

juegan en los márgenes disponibles para que los agentes escolares impriman su huella en los modos de ejercer prácticas de regulación y control.

Entre la atracción y el peligro: las relaciones entre las alumnas de primer año y los alumnos de cursos superiores

Una de las condiciones que se hace notable desde los primeros encuentros con los actores del caso en estudio, es la tensión entre ser chicos y ser grandes. Desde la escuela la visión parece ser oscilante y esto cristaliza en el discurso de profesores, preceptores y directivos, quienes fluctúan entre nombrarlos/as como “niños”, “niñas” o “jóvenes”.

Esta tensión es analizable también desde las maneras de asumir los cuerpos: los hay de aspecto más añiados o más juveniles. Sin duda la talla es un factor clave pero no se reduce a ella. La apariencia se construye activamente por medio de la ropa, los accesorios, los peinados, el porte.

Además del cuerpo, la identidad más apegada al niño/niña o más cercana a el/la joven se va conformando por medio de las actividades que se realizan, los gustos que se declaran, los temas de conversación, los compañeros y las compañeras que se eligen para compartir la vida social en la escuela.

En el caso de las jóvenes, algunas llevan ropa suelta, van a la escuela a “cara lavada”, corretean sin demasiado problema dentro del aula o en el patio e intercambian *stickers* de sus álbumes.³ Otras usan su ropa ceñida al cuerpo, se delinear los ojos, se pintan las uñas, hablan de los chicos que les gustan, se traban en juegos corporales sutiles con los jóvenes de su curso y van asumiendo su cuerpo como *locus* de seducción (lo que suele ser censurado por otras compañeras quienes les atribuyen el mote de “para culo”).

Son precisamente algunas de éste último grupo, las implicadas en *performances* de “chicas grandes”,⁴ quienes pasan buena parte de su tiempo dirimiendo quiénes son los varones atractivos y tramando formas para acercarse a ellos en los recreos. Una alumna del curso se refiere a esto, en tono de crítica, cuando dice: “ellas parecen unas bebitas porque hay algunas

veces que se creen agrandadas y que están con los chicos de nivel alto y hay otras veces que se ponen a llorar por cosas que no tienen caso y eso es lo que no me gusta de ellas”.

El atractivo de los jóvenes más grandes se refuerza, a su vez, con la devaluación a la que son sometidos sus propios compañeros de curso, quienes son considerados “chiquitos”, “enanos” o “un asco”. En cambio, cuando hablan de los jóvenes lindos e interesantes mencionan en todos los casos a los de cursos superiores:⁵

- Yo: “¿las chicas gustan de chicos...?”
- Yanina me interrumpe y dice: - “más grandes”
- Luciana refuerza el enunciado de su compañera: “más grandes”
- Yanina: “yo gusto de uno de segundo, dos de segundo”
- Yo: “¿y vos? ¿De acá de la escuela?”
- Yanina: “uno que le dicen “P.” que va a segundo A y otro que le dicen “N”
- (...)
- Yo: ¿qué cosas les gustan de la escuela y qué cosas no les gustan?
- Yanina: que cambien la preceptora
- Luciana: a mi me gustan los chicos
- Yo: contanos algo de los chicos...
- Yanina: claro, decís que te gustan los chicos, cuáles?
- Luciana: el Marcos, el Hernán, el Gastón (son chicos de segundo y tercer año)
- Yanina: todos... también te gusta el Jano, el Diego (son compañeros de curso)
- Luciana: ah!, que asco!, no
- (...)
- Yanina: Hermosos, son hermosos, hay algunos, como el Marcos...
- Yo: ¿qué te gusta del Marcos?
- Yanina: Ah!, todo, es precioso el Marco
- Yo: Descríbanmelo porque no lo conozco, ¿por qué precioso?
- Yanina: Es morochito, alto...tiene piercing por todos lados
- (Entrevista con Yanina, Luciana y Brenda).

El deseo de ver a los más grandes y de acercarse a ellos, que es tramitado en términos más bien lúdicos, tropieza con un obstáculo. Hay una prohibición escolar según la cual las alumnas de primer año no pueden estar cerca de los varones de cursos superiores. De modo que el recreo en el patio, al mismo tiempo que es un espacio y tiempo anhelado por las jóvenes, es un escenario fuertemente regulado. Como se dijo, el control encarna de modo visible en la figura de la preceptora. Pero tal normativa es sostenida igualmente por algunas de las alumnas del curso quienes sancionan en sus comentarios a



las compañeras que “están con chicos más grandes”. Como señala Robinson (2005), las mismas jóvenes actúan como agentes en el “policiamiento” de las *performances* de género de las otras, dentro de un marco de lo que es considerado apropiado como comportamientos masculinos y femeninos.

Cuando empiezo a indagar el por qué de la norma voy advirtiendo un entretejido imaginario, en el sentido que Castoriadis (1993) le da al término, como creación incesante e indeterminada de figuras/formas/imágenes que utilizan lo simbólico para existir. Convierten fantasmas en imágenes y pasan a tener una función simbólica en la medida que establece un vínculo entre dos términos. De este modo, los varones más grandes de la escuela se asocian con el peligro y la figura que condensa este sentido es la del embarazo:

- Yo: ¿es verdad que la preceptora no quiere que las chicas estén cerca de los chicos más grandes?

- Noelia: Sí

- Yo: ¿Por que?

- Noelia: Porque los chicos grandes son...de a decir que ellos son un poquito más grandes y conocen un par de cosas, como decir malo, encima si vos te vas con ellos y no los conoces mucho y te puede agarrar y hacerte algo malo, te agarra, te amenaza, te pasa algo
(Entrevista con Noelia)

Beatriz: - A Silvia (la preceptora del curso) no le gustaba eso porque, porque varias veces ha sucedido, dice... a mí me contó Noelia que una chica había salido embarazada y había una chica de primero A que se llamaba Fatima, no sé si la conociste..

-Yo: Sí

Beatriz: - Decían que estaba embarazada no sé pero de ahí se retira del colegio, no sé
(Entrevista con Beatriz)

- Yo: ¿Por qué no pueden charlar con los varones más grandes?

- Rebeca: Porque dice que el año pasado, no sé cuando, había una chica de primer año embarazada por un chico de sexto.

- Fernanda: De quinto.

- Rebeca: O de quinto, no sé, y por eso dice que nosotras no podemos hablar con ellos, podemos hablar con ellos cuando salgamos afuera de la escuela, pero adentro del colegio no.

- Fernanda: Si, pero yo no me junto mucho con los de quinto.

(Entrevista con Fernanda y Rebeca).

El embarazo de una alumna, hecho incierto y difuso en el tiempo, opera como un mito que refuerza la necesidad de la norma. Como dice Ansart (1993), el mito responde dinámicamente a una amenaza latente de descomposición y



desviación, por ello será un elemento clave del control social. Participa en la renovación de cierto orden, de determinadas divisiones y jerarquías y responde a una violencia potencial imponiendo su propia violencia y legitimándola. No sólo es necesario recordar el sentido porque hay que inculcarlo a los individuos en fase de socialización sino, y más profundamente, porque aquel no se recrea naturalmente.

Estas jóvenes, a poco de ingresar a la escuela secundaria, se encuentran con la norma y con el relato que le da sentido. Ante ello por momentos la reproducen pero también plantean tensiones y se resisten en la medida que van encontrando algunos intersticios. Dos jóvenes expresan la tensión entre sus ganas de socializar con “chicos más grandes” y la prohibición de acercarse a ellos:

“...queremos ir con los chicos de 5° y no nos dejan, ...porque una vez una nena, no sé si de 12 años, se quedó embarazada de un chico, y vino la madre y dijo: “¿quien será el dueño?” y de ahí que no, de ahí que no... Pero porque de un moco que se mandó ella nos tenemos que manda (*sic*) nosotros, si nosotros no hacemos nada. Si a principio de año no me dejaban hablar con mi hermano a mí, ¿te acordás? y eso que lo tuve desde la infancia” (Entrevista con Silvina y Carla).

Otras, en tanto, arremeten contra la cara visible del control. La preceptora, encarnación de la norma, despierta emociones negativas muy intensas, fantasías de eliminación y es objeto de agresiones identitarias (por su nacionalidad). Así lo manifiesta Rebeca, una de las principales afectadas por la estrecha vigilancia de la preceptora. Esta le advirtió que será amonestada si habla con su novio en la escuela.

En dos jornadas consecutivas advierto que la preceptora no está en la escuela y les pregunto a dos chicas si conocen los motivos de su ausencia:

- Rebeca: “mirá si la pisó un auto y no viene más”.
- Eliana: “no, pobre Silvia”
- Rebeca: “peeero, esa coreanita” (con tono de enojo)
- Yo pregunto “¿Coreanita?” (ya que Silvia es peruana)
- Rebeca: “bueno, peruana, boliviana, coreana”.

Rebeca, pese a afirmar que no puede hablar con su novio porque la vigilan desde celaduría, por momentos evade el control de la preceptora. Por ejemplo, en el patio he registrado que se acerca a un grupo de jóvenes, se

agacha y escondiéndose parcialmente detrás de algunos de ellos le da un beso a su novio. Asimismo, ambos ejecutan formas de contacto a la distancia, por medio de miradas, señas, mensajes de texto con el teléfono celular, y despliegan así un juego de seducción que les permite estar en conexión sin estar físicamente juntos. De modo que en torno a la norma hay cuerpos en fuga, tácticas de evasión y simulación y transacciones variadas con particulares formas de gestionar el deseo.

No obstante el caso puntual de Rebeca lo cierto es que la principal forma de vivir la sexualidad entre las jóvenes de primer año asume carácter lúdico. Las aproximaciones a los más grandes se producen como un jugueteo entre ellas. En los recreos se empujan unas a otras encima de los jóvenes o se acercan a alguno de ellos para decirle que una compañera “quiere ser su novia”. Ante estos eventos se las ve reírse a carcajadas.

La observación de los juegos de acercamiento me hace pensar en un modo de negociación entre la atracción por los alumnos de cursos superiores y el peligro del que se invisten. Pero no se trataría meramente de una transacción ante las prácticas escolares de vigilancia y control. En un sentido más profundo sería una negociación a nivel de la subjetividad, entre el deseo y el orden simbólico, en la medida que el sentido de juego desinviste a los “grandes” de las significaciones de peligro y amenaza. Pero por sobre todo le quita cierta carga al propio deseo. Dicho de otra forma, en esta instancia transicional entre ser niñas y ser grandes, pueden entrar en el mundo del erotismo y la seducción con menos consecuencias y costos subjetivos ya que la posibilidad de definir las situaciones como un juego – no sólo para los otros sino para si mismas – difumina la asunción de sí como sujeto deseante.

La construcción de la reputación como forma de control

El discurso pedagógico y las instituciones educativas están comprometidos con la transmisión de modelos hegemónicos de género y sexualidad. Alonso, Herczeg y Zurbriggen (2009) sostienen que esto opera, entre otras formas, mediante la producción de discursos acerca de lo correcto y lo incorrecto, lo



permitido y lo prohibido, que se reiteran de distintas maneras en la cotidianeidad escolar y al estar asentados en la autoridad de la escuela y los docentes tienen efecto preformativo, esto es, hacen aquello que dicen.

Al respecto hay una cuestión que quiero analizar como parte de los dispositivos de control y adquiere abierta expresión en torno a Rebeca quien encarna, para la lógica escolar analizada, un *cuerpo en fuga* que resiste a la norma. Ella es puesta bajo “sospecha moral” por parte de la preceptora del curso ante la mirada de sus compañeros y compañeras y esto es parte de la construcción de la reputación en la escuela. En mis registros de clase hay intervenciones donde se hacen señalamientos públicos que marcan el comportamiento inadecuado de algunas alumnas; en este contexto, se desliza la desconfianza hacia lo que hace Rebeca fuera del horario escolar:

Durante una hora libre la preceptora entra al aula y les dice a las alumnas y los alumnos que enviará una nota a los padres avisando que “*las niñas*” no tienen educación física, acota: “*por las dudas se me estén yendo a otro lado*”. Uno de los jóvenes del curso se acerca hacia donde estoy sentada, me mira y me dice: “*y después dicen que los chicos somos peores... y las chicas se van a otro lado*”. La preceptora continúa hablando sobre una alumna que dejó la escuela, dice:

- “*Hay una nena que se fue de la escuela, C.F.*”
- Rebeca la interrumpe: “*Sí, ¿por qué se fue de la escuela?*”

La preceptora comenta que la madre la sacó del colegio y agrega: “*llegó a las cinco de la tarde de Educación Física y su mamá dice que estaba con otras niñas, **la mamá te señaló a vos Rebeca**, dijo que estaba con vos a las cinco de la tarde*. Rebeca no responde y la preceptora continúa:

“*chicos, sus papas confían, sus padres confían en ustedes, nosotros los adultos confiamos, les damos libertad, ustedes tienen que cumplir, no esperen las sanciones para portarse bien*” (...) “*como ustedes se porten es lo que se ve de afuera, los otros cursos ven como se portan, los que están afuera están mirando, ven..*”.

En esta alocución se enfatiza la cuestión de la imagen pública ya que se centra la preocupación en la mirada externa y se hace foco en la opinión que los otros pueden formarse a partir de lo que se muestre. Pero más que el contenido me interesa resaltar la operatoria de la *violencia simbólica*, tal como lo entiende Bourdieu (1999), en la medida que estas intervenciones parecen ser eficaces en la producción de *esquemas de clasificación y valoración* entre compañeros y compañeras. En este caso, la lógica de la sospecha, con

implícitos muy sugestivos como “irse a otro lado”, favorece la expresión de comentarios desacreditadores (como el joven que dice: “después dicen que los chicos somos peores y las chicas se van otro lado”).⁶

El cuerpo sexy: entre la sanción simbólica y el capital de reconocimiento

En el caso estudiado, el cuerpo sexy, capaz de despertar atracción en los jóvenes más grandes de la escuela, es un capital de reconocimiento jerarquizado en las tramas de sociabilidad escolar. Implica, más que la belleza en si misma, saber llevar la belleza, asumir un estilo corporal que se juega en la manera de caminar, de moverse, de mirar, de sonreír. Ello se plantea nuevamente en torno a Rebeca. Ella asume su cuerpo como *locus de seducción* y esto le vale el mote de ser una “*para culo*”, comentario que sanciona la exacerbación de su estilo corporal.⁷

Esta joven es considerada “*la más linda del curso*” y atractiva para los estudiantes mayores. En la lógica representacional reconstruida, esto provoca envidia y celos en las alumnas de cursos superiores y las hace movilizarse en torno a Rebeca mediante acciones de amenaza y búsqueda de pelea. La misma joven da cuenta de esta situación en una conversación que mantuvo con ella durante una hora libre: “*un día me paró una chica más grande y me preguntó si andaba con su novio... me tiene envidia*”.

Otra de las jóvenes del curso expresa en dos oportunidades: “*Rebeca es la más linda de acá y por eso las otras chicas le tienen celos*”. Esta significación se activa a la hora de explicar por qué algunas jóvenes más grandes se acercan a los estudiantes de primer año, dado que la motivación principal sería el intento de fastidiar a Rebeca (“darle celos”).⁸

La expresión “Rebeca es la más linda de acá” puede referir en un nivel explícito al curso pero se podría pensar que remite a un espacio de “chicas pequeñas”, quienes se redimen identificatoriamente en la figura de su compañera. Es ella quien pone a “las niñas de primer año” en el circuito de visibilización y erotización con las y los más grandes de la escuela.



De modo que *ser/hacerse la linda* y, en tanto tal, incitar la mirada de los más grandes, confiere notoriedad en la vida social en la escuela. Se vuelve un capital de reconocimiento aunque opere a partir de emociones y actitudes negativas como la bronca y la búsqueda de pelea. Según pude reconstruir a partir de los relatos y las categorías usadas, la “recién llegada a la escuela” viene a disputar un estatus que se expresa mediante la idea de *robo*: *roba las miradas en un escenario social donde parecen no abundar los capitales de reconocimiento*. Usan indistintamente las expresiones *hacerse la linda* y *hacerse la chora* para referirse a quien exacerba su cuerpo como *locus* de seducción buscando captar las miradas.

Como contra cara de lo analizado están aquellas que son consideradas “feas” por buena parte de sus compañeras. Son dos chicas del curso muy concentradas en el estudio y a quienes se les burlan frecuentemente por el peinado, por la ropa que usan o por ser “come libro”. Lo relevante a considerar acá es el combate que expresa una de ellas entre lo que reprueba de las otras chicas y lo que quisiera ser, entre la imagen que presume que su curso tiene de ella y el modo en que desearía que la vieran. En esta lucha se ponen en tensión atributos como: divertida/aburrida-amargada; apariencia física-belleza/estudiosa-buena amiga; presumida/ fea-tonta, santa/mala:

Yo con mis compañeros, me gusta que confíen en mí y también yo en ellos, me gusta que me crean que soy divertida, no que crean que soy aburrida, amargada; en realidad no soy así, soy divertida, todo, pero no me gusta mostrar mucho como soy porque no los conozco y no quiero que sepan mucho de mi (...)

Que no le gusta andar con las de otro país, no les gusta andar con feas, que son tontas, les gusta que sean como ellas que sean creídas y que sean como... agrandadas

- Yo: ¿Cómo es esto que no les gusta andar con chicas feas o tontas?

Un ejemplo soy yo, ponele, la Beatriz también porque ella es de otro país, porque es fea (...)

Las chicas solamente les interesan los chicos grandes que son bonitos, solamente quieren tener buenas relaciones para ponerse de novio, eso decían ayer (...)

...mis compañeras dicen que me quiero hacer la santita, en realidad no me quiero hacer la santita, yo también hago cosas malas, a mi me hacen responsable de lo que hago, pero... no me gusta que me crean que soy santita y que me quiero hacer la buenita. (Entrevista con Noelia).

Puede advertirse a partir de lo expuesto la relevancia del sistema sexo/género en la articulación de la experiencia escolar, en la medida que cada quien interpreta su posición dentro de una red de relaciones y afirma o resiste los discursos que definen identidades. Discursos que son constituyentes de las vivencias de ser o no ser alguien agradable, deseable, atractiva.

Conclusiones

En el ámbito escolar analizado las expresiones de la sexualidad *inquietan*. Inquieto deriva del latín *quietus* - 'quieto', 'apacible', 'tranquilo' - y de *quietarse* - 'aquietar, hacer callar' -. Estas líneas de significación presentes en la etimología del término aportan un recurso interesante para pensar las experiencias de las jóvenes así como las prácticas escolares de vigilancia y control.

Pensar en la sexualidad como lo *inquietante* es una metáfora que da cuenta de aquello que irrumpe en la escuela, una institución que ha tendido a separar al alumno del joven (Dubet y Martucelli, 1998) o que ha pretendido disociar la *subjetividad escolar* de la *subjetividad no escolar* (Tenti Fanfani, 2000). Si la sexualidad es una dimensión de la experiencia humana que implica el placer, las sensaciones, la corporalidad y el deseo (Greco, 2009) no podría pretenderse que quede en la puerta de la escuela, así como no permanecen afuera otros aspectos del "mundo de la vida" de los/as jóvenes. Sin embargo, sabemos de los intentos históricos por producir alumnos/as asexuados, que tapen sus cuerpos, que no expresen ciertas emociones, que no pronuncien algunas palabras o que limiten su corporalidad a un conjunto de intercambios permitidos.

Lo abordado en este trabajo ha intentado caracterizar algunas formas de *aquietamiento* de la sexualidad y contención de los cuerpos. He mostrado que el dispositivo de sujeción no sólo opera mediante prácticas de vigilancia que marcan vinculaciones permitidas y prohibidas sino que también utiliza el mito como elemento narrativo de control y la construcción de reputación (mediante la "puesta en sospecha"), que induce a ajustarse a ciertos modelos de

comportamiento esperados. Aunque por cierto se ha visto que no hay conformidad ni sometimiento absoluto ante estas prácticas. Las jóvenes encuentran líneas de fuga en el juego, en la simulación o en la evasión del control mediante el uso de las tecnologías de comunicación.

En términos de prácticas educativas entiendo que es problemática la significación de peligro y de riesgo que se liga con las primeras experiencias de seducción y erotismo en la escuela media, ya que esto no prepara a las jóvenes para vivir su sexualidad de un modo que incluya el deseo y la protección. Como señalan Alonso y Morgade (2008), sólo un discurso que articule el cuidado con el deseo y el placer puede permitir hacerse cargo de su sexualidad y autorizar a las mujeres a anteponer sus deseos y decisiones por sobre una posición receptiva y de victimización.

En cambio esta regulación mediante el miedo, que construye un *otro peligroso* en los varones y como principal estrategia de “cuidado” propone el repliegue, se constituye en un obstáculo para acompañar un aspecto de suma relevancia en la experiencia vivida en este tránsito de la infancia a la juventud. Una parte de lo que crece junto con la escolarización secundaria no puede ser albergada por la escuela: el deseo y la seducción como parte del juego de reconocimiento en las relaciones con los otros. En el caso estudiado, lejos de contar con la preceptora del curso como referente de escucha, diálogo y acompañamiento, las relaciones con ella se tiñen de angustia, malestar y enojo y muchas veces dan lugar a prácticas de simulación de obediencia.

Además he presentado algunas intervenciones de la preceptora que apuntan a sancionar los comportamientos considerados inadecuados mediante la inducción a la sospecha. Propuse que ello impacta en las relaciones entre pares ya que promueve la circulación de comentarios desacreditantes sobre Rebeca, una de las alumnas del curso, lo cual fragilizaría su posición en la escuela.

De todos modos es compleja la trama de significaciones y prácticas que se tejen en torno a la sexualidad y el modo en que inciden en las redes de sociabilidad juvenil. Por un lado, el noviazgo con un alumno más grande del establecimiento y la asunción del cuerpo como *locus* de seducción pone a la

mencionada joven ante prácticas inquisidoras y agraviantes de parte de agentes educativos y de pares. Pero al mismo tiempo la condición de ser atractiva para los estudiantes de cursos superiores, porque “sabe hacerse la linda”, operaría como capital de reconocimiento que confiere especial visibilidad en la vida social en la escuela.

De cualquier manera cabe sostener que el control en el sentido analizado es parte del proceso de heterosexualización del deseo. En estas prácticas de vigilancia que prohíben sus manifestaciones, la sexualidad presupuesta es heterosexual, tanto en la escritura del reglamento escolar como en los enunciados de los agentes educativos. Otras formas de sexualidad quedan como parte de lo innombrable.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, Graciela; HERCZEG, Gabriela y ZURBRIGGEN, Ruth. (2009). Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia. En Alejandro Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 213-239). Buenos Aires: noeduc.
- ALONSO, Graciela y MORGADE, Graciela. (2008). Educación, Sexualidades, Géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Graciela Alonso y Graciela Morgade (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia* (pp. 19-39) Buenos Aires: Paidós. Buenos Aires.
- ANSART, Pierre. (1993). Ideologías, conflictos y poder. En Eduardo Colombo (comp.), *El imaginario social* (pp. 87-108). Montevideo: Nordan-Comunidad.
- AUSTIN, John. (1983). *Como hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós. (Versión original 1962).
- BEER, David. (2008). Visiones y discursos en la educación física de la escuela primaria. En Graciela Morgade y Graciela Alonso (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (pp. 149-173). Buenos Aires: Paidós.

- BOURDIEU, Pierre. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BUTLER, Judith. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- BUTLER, Judith. (2006). *Vida Precaria*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1993). La institución imaginaria de la sociedad. En Eduardo Colombo (comp.). *El imaginario social* (pp. 27-61). Montevideo: Nordan-Comunidad.
- CONNEL, R. W. (1997). La organización Social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarria (eds.) *Masculinidad/es. Poder y Crisis* (pp. 31-48). Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres, N° 24.
- DÍAZ AGUADO, María José (2006). Convivencia escolar y género. *Andalucía Educativa*, N° 53, 7-10. España.
- DUMAIS, Susan. (2002). Cultural Capital, Gender, and Scholl Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68.
- FERNÁNDEZ, Ana. (2009). Las lógicas sexuales: amor, política y violencias. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FOUCAULT, Michel. (1976). Las redes de poder. Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Brasil. Reproducido en *Fahrenheit 450*, N°1, Bs. As., diciembre de 1986.
- GRECO, Beatriz. (2009). Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar. En Alejandro Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 51-83). Buenos Aires: novelduc.
- HILLER, Renata; MALLIMACI, Ana y Aluminé MORENO (2009). Violencias, resistencias, saberes. Investigación con travestis, transexuales y transgéneros. En *Memorias del I Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad. Debates y Prácticas en torno a Violencias de Género*. Organizadas por el Programa Interdisciplinario de Estudios de Mujer y Género, Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFyH, UNC. Córdoba.

- LOMAS, Carlos. (2007). La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, N° 342. Enero-abril, 83-101. España.
- MALDONADO, Mónica. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, N° 26, 719-737.
- MOLINA, Guadalupe. (2005). Emociones, sentimientos y sexualidad en la experiencia escolar de los estudiantes adolescentes. Algunas notas para el análisis. *Cuadernos de Educación*. Año IV, N° 4, 341-349. Córdoba.
- OLAVARRÍA, José. (2003). Los estudios sobre masculinidades en América Latina. Un punto de vista. *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe*, Nro. 6, 91-98. Flacso/Unesco/Nueva Sociedad, Caracas.
- QUIROGA, Mariana y SILVA, Verónica. (2010). Conflictos entre pares en la escuela media. Reconstruyendo los sentidos de género que permean las relaciones juveniles. Tesis de licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNC. Inédita.
- RAMOS, Gabriela. (2009). Discurso/s que construyen sexualidades en las escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. En Alejandro Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 139-169). Buenos Aires: noeduc.
- RAMOS, Gabriela y ROMAN, Cecilia. (2008). La "prevención" como cuestión de las mujeres adolescentes. En Graciela Alonso y Graciela Morgade (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (pp. 195-210). Buenos Aires: Paidós.
- RENOLD, Emma. (2001). "Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school". *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 369-385.
- ROBINSON, Kerry (2005). 'Queering' gender: Heteronormativity in early childhood education". *Australian Journal of Early Childhood*, 30 (2), 19-28.
- VALLES, Miguel. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Barcelona: Síntesis Sociológica.



WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco y MEYER, David (2006). A construção do Gênero no espaço escolar. *Revista Movimento*, 12 (1), 59-80.

Notas

¹ El proyecto se titula: Violencias en torno al género y la sexualidad en la escuela media. Un enfoque desde las construcciones simbólicas y las posiciones relacionales entre compañeros. Director: Daniel Miguez. Con beca posdoctoral de CONICET.

² Si bien algunas de estas pautas puede orientarse a resguardar a docentes y estudiantes de tratos abusivos y agresiones sexuales, la ambigüedad de su formulación deja un espacio de discrecionalidad importante para decidir que cuenta como "obsceno" o "manoseo intencional". Tal como lo registré en el curso observado, se consideró una falta grave haber dibujado genitales masculinos en la pared del aula ya que esto fue una muestra de obscenidad.

³ Se señala especialmente esto porque en el contexto estudiado es percibido por otras compañeras como signo de su infantilidad.

⁴ Butler toma el concepto de *performatividad* de la teoría de los Actos de Habla de Austin (1983), en cuyo marco se considera performativa a aquella práctica discursiva que produce o realiza lo que nombra. Se refiere al género como performativo para mostrar que lo que consideramos una esencia se construye mediante un conjunto sostenido de actos, las prácticas reiterativas producen efectos ontológicos (Butler, 2001). Robinson (2005) señala que los chicos y las chicas repetidamente perfoman su feminidad y masculinidad en orden a "hacer lo correcto" ante sus pares y los otros en general y es mediante este proceso repetitivo que el sujeto femenino y masculino se define y construye. El concepto de *performance de género* está siempre representado dentro de fronteras culturales, controlado por el contexto socio-cultural en un momento particular. El conocimiento de lo que significa ser un chico o una chica está basado en los múltiples discursos de masculinidad y feminidad culturalmente disponibles, que se intersectan con otros lugares de identidad, como la raza, clase, sexualidad, etc.

⁵ En adelante, cuando se haga referencia a los sujetos que participaron en el estudio se utilizarán nombres ficticios para preservar sus identidades.

⁶ De hecho Rebeca, aludida particularmente por la preceptora, es objeto de comentarios desacreditantes. En una conversación, una chica del curso me dice: "*se hacen las lindas.... además están con los varones.... a mi me gusta ser amiga de los varones pero...*" Otra de las jóvenes que está escuchando la charla, se acerca e interrumpiendo acota: "*la peor de todas es la Rebeca*".

⁷ Esta joven es la única del curso que se ajusta a cierto ideal prototípico de belleza en nuestras sociedades. Es rubia y de ojos verdes (mientras que el resto de sus compañeras tienen ojos marrones o negros y cabello castaño oscuro o negro). Usa su ropa ceñida al cuerpo y va a la escuela con los ojos delineados. Cuando camina por el aula o por el patio se advierte que quiebra su cintura hacia delante y saca pecho.

⁸ Durante el recreo de una jornada observada hay algunos chicos de primer año sentados en el medio de una tarima en el patio y tres chicas de segundo y tercer año los rodean. Una joven del curso estudiado me mira y dice:

"¿Ve, ve?" (mirando en dirección a las chicas y sus compañeros).

Yo le pregunto a qué se refiere y Valentina me responde "*como Rebeca es tan linda y ellas son re feas*"

Yo - "¿y qué pasa?"

V.: "*le quieren dar celos, pero a la Rebeca le gustan los más grandes*".

Fecha de recepción: 17 de marzo. Fecha de aceptación: 12 de mayo.