



PAULA BERTARELLI

---

**ACTOS DE GÉNERO Y CONFLICTOS EN  
LAS RELACIONES ENTRE JÓVENES EN  
UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA CIUDAD  
DE CÓRDOBA**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTORA EN  
CIENCIAS HUMANAS. MENCIÓN EN EDUCACIÓN

DIRECTORA: MARINA TOMASINI  
CO-DIRECTORA: ANA MARÍA ALDERETE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA  
SAN FERNANDO DEL VALLE DE CATAMARCA

---

2020



## Resumen

La presente investigación se llevó a cabo para la obtención del título de Doctora en Ciencias Humanas con mención en Educación de la Universidad Nacional de Catamarca. Esta tesis pretende realizar un aporte al campo de estudios referidos a los fenómenos de violencia y conflictividad entre jóvenes en ámbitos educativos, así como al campo de los estudios de género. En esta investigación se indaga en las relaciones entre actos de género y conflictos entre jóvenes en una escuela pública de la ciudad de Córdoba. El objetivo principal es reconstruir los modos de hacer género de los y las jóvenes en la escuela con el fin de: (i) analizar su relación con la conflictividad cotidiana en el ámbito de la sociabilidad juvenil en la escuela; (ii) comprender las particularidades del escenario escolar en la producción de actos de género de las y los jóvenes; (iii) reconocer las tensiones entre las regulaciones escolares y las prácticas genéricas y sexuales que construyen las y los estudiantes. En la primera parte de la tesis, desarrollo los referentes teóricos y metodológicos. De esta manera, en el primer capítulo, trabajo el concepto de género como actos, como una construcción performativa, como prácticas corporales que re-experimentan y re-actúan normas sociales de género, y como una construcción relacional. Asimismo, considero a las/os estudiantes en su condición de jóvenes y a las/os jóvenes como sujetos sociales. Por último, analizo la escuela como un marco regulador de los actos corporales de los sujetos que la habitan y como un espacio de sociabilidad juvenil en el que los/as jóvenes construyen género, procesos de construcción identitaria en los que se producen conflictos. En el segundo capítulo, presento el diseño metodológico: trabajé con un diseño de investigación cualitativa y de estudio de caso; en la estrategia de construcción de datos, combiné la técnica de observación participante, entrevistas grupales e individuales y grupos de discusión. Caracterizo a la escuela y a los cursos seleccionados en el tercer capítulo. En la segunda parte de la tesis, desarrollo los capítulos analíticos. En el cuarto capítulo, analizo las implicancias de las producciones estéticas en los procesos relacionales entre los/as jóvenes, así como las regulaciones escolares y juveniles de dichas producciones. Destaco cómo a partir de la producción de clasificaciones, diferencias y jerarquías intragenéricas, ancladas principalmente en las producciones estéticas, las/os jóvenes construían feminidades y masculinidades legítimas. En el quinto capítulo, analizo las prácticas erótico-afectivas de los/as jóvenes, y las regulaciones tanto juveniles como escolares de las mismas. Desarrollo cómo a través de dichas prácticas se construía género y heterosexualidad; en particular, examino tal proceso a partir de un conjunto de marcadores

de diferencias: discriminaciones, cargadas, insultos y/o rumores. Analizo cómo la matriz heterosexual de inteligibilidad sustenta actitudes discriminatorias hacia aquellos/as que no responden a las normas binarias de género y sexualidad. En el sexto capítulo, presento cómo a través de la utilización de la fuerza física o de la amenaza de su uso, los/as jóvenes producían un conjunto de prácticas, que interpreto como modos de hacer género, a partir de la diferenciación entre varones y mujeres, pero también de las distinciones intragenéricas. Asimismo, analizo cómo se reproducen, pero, a la vez, se generan en estas prácticas ciertos desplazamientos respecto a las normas tradicionales de género. Por último, presento conclusiones en las que destaco que el género es un aspecto central para comprender la producción de los conflictos entre los/as jóvenes, pero que no puede ser pensado por fuera de otros marcadores sociales. Además, señalo que en los conflictos y violencias que se ejercen y se manifiestan de manera interpersonal se entranan normas y estereotipos construidos culturalmente; se producen en una trama relacional en la que los/as jóvenes construyen sus identidades a partir de regulaciones y marcos de legibilidad culturales.

### **Abstract**

This research was carried out to obtain the doctorate diploma in the field of Humanities with an educational orientation at the University of Catamarca. The thesis aims to make a contribution to the field of studies concerning school violence and conflict phenomena among youngsters, as well as to the field of gender studies. In this research I inquire about the relations between gender acts and conflict among youngsters at a public school in the city of Córdoba. The main objective is to reconstruct youngsters' ways of doing gender at school with the following purposes: (i) To analyze its relations with everyday conflict within youth sociability; (ii) To comprehend the particularities of the school scenario in the production of youth gender acts; (iii) To acknowledge the tensions among school regulations and students' gender and sexual practices. In the first part of the thesis, I retrieve the theoretical and methodologic references. In doing so, the first chapter addresses the concept of gender as acts, as a performative construction, as bodily practices that re experiment and reenact gender social rules, and as a relational construction. Moreover, I consider students in their own youth condition and also as social subjects. Lastly, I analyze school as a framework that regulates bodily acts of its inhabitants and as a youth sociability frame in which youngsters build gender, processes of identity

construction in which conflict is produced. In the second chapter I present the methodological design: I worked from a qualitative design based on a case-study. I combined participant observation, group interviews and focal groups. I characterize the school and the classes selected in the third chapter. In the second part of the thesis I develop the analytic chapters. In the fourth chapter I analyze the implications of aesthetic productions within relational processes among youngsters, as well as the school and youth regulations for these productions. I highlight how from the production of these classifications, differences and intrageneric hierarchies, grounded mainly in aesthetic productions, youngsters built legitimate masculinities and femininities. In the fifth chapter, I analyze youngsters' erotic and affective practices and their school and youth regulations. I state how through those practices gender and heterosexuality was built; in particular, I examine such process taking into consideration a number of difference markers: discrimination processes, harassment, insults and gossip. I analyze how the intelligibility heterosexual matrix sustains discriminatory attitudes towards those who don't correspond to binary rules of gender and sexuality. In the sixth chapter, I address the way through which by using physical strength or making threats, youngsters produced a set of practices interpreted as ways of doing gender through the differentiation between men, women and also intra generically. What's more, I analyze how they reproduce but, at the same time, generate certain displacements in reference to traditional gender regulations. Lastly, I present the conclusions of the study. There I highlight that gender is a central aspect to comprehend the production of conflict among youngsters, but that it can't be thought about independently from other social markers. I state that interpersonal conflict and violence involve rules and stereotypes culturally constructed; they are produced in a relational network in which youngsters build their identities from cultural rules and readability frameworks.

## ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos.....	8
Introducción.....	9
Formulación del problema.....	10
Hipótesis de trabajo.....	16
Objetivos generales y objetivos específicos.....	16

### **Primera parte: Referentes teóricos-metodológicos**

<b>1.Referentes Teóricos.....</b>	<b>19</b>
1.1.El género como acto performativo.....	19
1.2.La juventud como construcción social.....	24
1.3.Escuela, género y juventud.....	29
1.3.a.La escuela como marco regulador de las actuaciones de género.....	29
1.3.b.La escuela como espacio de sociabilidad juvenil.....	31
<b>2.Referentes Metodológicos.....</b>	<b>35</b>
2.1.Diseño metodológico.....	35
2.2.Estrategia de construcción de datos.....	38
2.3.Estrategia de análisis de datos.....	42
2.4.Consideraciones éticas.....	43
2.5.Cronograma de actividades.....	43
<b>3.Caracterización del caso: Sobre la escuela.....</b>	<b>45</b>
3.1.Acontecimientos histórico-políticos.....	45
3.2.Acontecimientos coyunturales durante el trabajo de campo.....	50
3.3.Características de la Institución.....	53
3.4.Significaciones en torno a la institución.....	55
3.5.Presentación de los cursos.....	57
3.5.a.Primer curso.....	57
3.5.b.Segundo curso.....	59

### **Segunda parte: Producciones analíticas**

Introducción a los desarrollos analíticos.....	62
Acerca de la construcción de la categoría social “negro”, “negra”.....	64
<b>4.Actos de género y estilos corpóreos.....</b>	<b>72</b>
4.1.Introducción.....	72
4.2.Producciones genéricas y diferenciaciones grupales.....	75
4.2.a.“Las brasas”, “las normales”, “las raras o chapitas”, “las chetitas”.....	75
4.2.b.“Las negras”, “las chetas”, “las normales o simples”.....	79
4.2.c.“Los negros” y “los chetos”.....	82
4.3.Estereotipos de belleza. “La peruana” / “umpa-lumpa”/“la lesbiana”.....	85
4.4.Comentarios Finales.....	92
<b>5. Actuaciones de género, relaciones erótico-afectivas y experiencias sexuales</b>	<b>95</b>
5.1. Introducción.....	95
5.2. La heterosexualización cotidiana de las relaciones.....	96

5.2.a.Acercamientos corporales y prácticas sexuales.....	96
5.2.b. Tensiones y coexistencia de prácticas y regulaciones de género en las relaciones erótico-afectivas heterosexuales.....	101
- “El winner” y “la loca”- “El gato” y “la gata” .....	101
- “El gato” y “el romántico” .....	105
- “El raro” y “el canchero” .....	107
- “La gata” y “la nenita” .....	108
<b>5.3. La bisexualidad como sospecha y como amenaza.....</b>	<b>113</b>
5.3.a. Significaciones en torno a la diversidad sexual.....	113
5.3.b. “Las raras o chapitas” .....	117
5.3.c.“Es puto” .....	119
5.3.d.“Todos son putos/as” .....	123
<b>5.4. Comentarios Finales.....</b>	<b>126</b>
<b>6.Haciendo género en las peleas .....</b>	<b>128</b>
<b>6.1. Introducción.....</b>	<b>128</b>
<b>6.2. ¿Ellos son más brutos y ellas más sensibles?.....</b>	<b>130</b>
<b>6.3. La producción de diferencias en las peleas.....</b>	<b>138</b>
6.3.1 “Hacerse el malo”, “hacerse la mala”.....	143
6.3.2. “Ser brasa”, “hacerse la brasa”, “hacerse la mala”.....	145
6.3.3. “Hacerse el malo”: “hacerse el macho”.....	157
<b>6.4. La defensa de la familia en las peleas entre jóvenes.....</b>	<b>165</b>
<b>6.5. La producción de una feminidad y una masculinidad heterosexual en las peleas.....</b>	<b>171</b>
<b>6.6. Comentarios finales.....</b>	<b>177</b>
<b>7.Conclusiones.....</b>	<b>180</b>
<b>8.Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>187</b>
<b>9.Anexos.....</b>	<b>195</b>

**A Camila, Lucía, Lara, Martina y Charo**  
**...que me hacen desear otros mundos posibles**

Agradecimientos

A Marina, mi compañera en esta aventura, a quien admiro profundamente por su manera de estar, junto a otrxs, en el “mundo académico”.

A Horacio, con quien aprendí de la pasión por la investigación e intervención en al ámbito educativo, por su compromiso incansable.

A lxs jóvenes que participaron de esta investigación, por compartir conmigo su estar cotidiano en la escuela.

A mis viejos, Graciela y Gastón, a mis hermanxs y cuñados, por estar cerca y sostenerme en cada momento.

A mis tías, Ana y Loli, por haberme “acercado” al campo educativo.

A la Flor y la Pau, por acompañarme en el último trayecto de este proceso.

A mis compañerxs del equipo de investigación, del FeMGeS y del Plan de Acciones, de quienes nunca dejo de aprender.

A Guido y Marcos, amigos entrañables que me dieron estos años de tesis.

A la Flor, Carla y Zoe, con quienes compartimos tantas alegrías y desconciertos en este camino.

A mis amigas, compañeras de vida, por enseñarme a cuestionar las injusticias de este mundo y a pensar juntas otros modos de habitarlo.

A las futbolas, por sumar siempre juego, disfrute y pasiones.

A mis compañerxs de militancia universitaria, por haber pensado juntxs un ejercicio crítico y transformador de la profesión.

A mi abuela, a mis tixs, primxs y sobrinxs, por acompañarme siempre.

A la escuela y a la universidad pública, por acoger tantos encuentros.

A CONICET y al doctorado en Ciencias Humanas, por hacerme parte del crecimiento de la producción científica del país y permitirme investigar para lo público.

## **Introducción**

El trabajo de investigación que aquí presento se realizó para la obtención del título de Doctora en Ciencias Humanas con mención en Educación de la Universidad Nacional de Catamarca. En esta investigación indagué en las relaciones entre actos de género y conflictos entre jóvenes en una escuela pública de la ciudad de Córdoba.

El interés en esta temática surgió de mi recorrido académico durante mi formación en la licenciatura en psicología, ligado fundamentalmente al área educativa y social, y de mi participación en becas de extensión y de investigación que trabajaban en torno a las relaciones y experiencias juveniles en la escuela en tanto espacio de convivencia social e intergeneracional. Asimismo, los emergentes en estas investigaciones, que deban cuenta de la incidencia de las construcciones de género en las relaciones juveniles, y las lecturas teóricas sobre género y sexualidad, llevaron a que mi interés se centrara en analizar dichas conflictividades en relación a las actuaciones de género de los/as jóvenes.

Las violencias y conflictividades entre jóvenes en el ámbito educativo, en las últimas décadas, vienen siendo motivo de preocupación tanto para las comunidades educativas, como para diferentes investigaciones y programas creados para su abordaje. En este sentido, esta investigación desde un inicio se planteó el fin de aportar a la comprensión de la conflictividad entre jóvenes desde una perspectiva de género para, de esta manera, contribuir a este campo de estudios.

Esta tesis comenzó a producirse en el año 2010, el trabajo de campo se llevó a cabo durante el 2011 y 2012; el contexto sociocultural y de producción teórica e investigativa eran diferentes al actual, sobre todo atendiendo a las profundas transformaciones y problematizaciones de los últimos cinco años en torno al género y la sexualidad. Transformaciones que vienen impactando en el ámbito educativo y particularmente en las relaciones entre jóvenes en las escuelas. En este sentido, es importante aclarar que muchos de los antecedentes recuperados, la construcción del tema/problema de investigación y los análisis realizados surgen del contexto de producción de los inicios de la tesis. Como en este trabajo de investigación se realiza un recorte temporal, puede constituirse en un aporte fundamental para el análisis de dichos procesos de transformación en el campo de los estudios de género.

## Formulación del problema de investigación

Desde las últimas décadas del siglo pasado se han producido transformaciones en las relaciones entre los sujetos y la escuela, especialmente en la escuela secundaria. Estas modificaciones están ligadas, fundamentalmente, a la masificación de la educación en este nivel sin el necesario acompañamiento de un aumento en los recursos públicos, el cambio en la morfología social de los sujetos y la escasa capacidad de la escuela para transmitir conocimientos y valores considerados legítimos por sectores de la sociedad. De modo inédito, jóvenes de distintos sectores sociales ingresan a la secundaria, en un contexto de grandes cambios en el plano económico, en la estructura social, familiar y cultural que afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades (Tenti Fanfani, 2000); subjetividades que muchas veces se ponen en tensión con la tradición escolar. La expresión de esta crisis se evidencia, entre otras manifestaciones, en la constante puesta en escena de conflictos y situaciones de violencia entre los distintos actores del sistema educativo.

Las relaciones entre jóvenes en el ámbito escolar, principalmente las que derivan en situaciones de violencia, vienen ocupado un lugar importante en las preocupaciones de los diferentes actores de la escuela, de los medios masivos de comunicación y de diversas investigaciones nacionales e internacionales (Ortega, Del Rey y Mora Merchán, 2001; Blaya, Debarbieux y Ortega, 2005; García y Madriaza, 2005; Kornblit, 2008; Míguez, 2008; Kaplan, 2009; Furlan, *et. al.*, 2010). Preocupación que se ve refleja también en la creación de programas a nivel Nacional<sup>1</sup> y en las diferentes provincias<sup>2</sup> de Argentina vinculados a la problemática de la violencia en las escuelas secundarias.

En la lectura de antecedentes sobre la temática de las relaciones entre jóvenes en la escuela secundaria, se encuentran estudios que se centran principalmente en el análisis de la violencia entre estudiantes. A su vez, esta problemática es abordada desde diferentes perspectivas teóricas.

Uno de los enfoques que se ha extendido como forma típica de analizar la violencia entre jóvenes es el *bullying*, hostigamiento o maltrato entre compañeros (Ortega, 1998;

---

<sup>1</sup>Programa Nacional de Convivencia Escolar creado en el año 2004. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas creado juntamente con la Universidad Nacional de San Martín en el año 2004. Programa Nacional de Mediación Escolar del año 2003.

<sup>2</sup>En el ámbito del Ministerio de Educación de Córdoba se creó, en el transcurso del año 2000, el Programa provincial Convivencia Escolar, un servicio especializado para atender el número creciente de situaciones conflictivas y episodios de violencia que emergen en los establecimientos escolares de toda la geografía provincial.

Ortega, 2002). En Europa se han realizado numerosas investigaciones sobre violencia interpersonal y acoso entre escolares. Fenómeno conocido como *mobbing* por los escandinavos y como *bullying* por los británicos. Desde esta perspectiva, se entiende por acoso entre pares la agresión hacia un individuo o grupo, realizada en forma sistemática y repetida en el tiempo, y sobre la base de una relación asimétrica de fuerzas. En el contexto anglosajón: el enfoque del *bullying* (hostigamiento, acoso o prepotencia entre compañeros), se ha centrado en un esquema de dominio-sumisión: la dominancia de unos y el sometimiento de otros se constituyen en pautas a seguir de las cuales es difícil defenderse. Se subrayan la intimidación y victimización que presentarían estas conductas entre escolares, con menor o mayor inclusión de aspectos organizacionales y sociales. Desde investigaciones llevadas a cabo en España y en el Observatorio Europeo de Violencia Escolar, este interés se fue centrando en diferentes temáticas que abarcan desde el estudio de la naturaleza del fenómeno (Mora Merchán, *et. al.*, 2001; Blaya, *et. al.*, 2005) y las variables que en él influyen; hasta los modelos de intervención preventiva en el ámbito escolar (Ortega, *et. al.*, 2001; Ortega, 2006).

En Latinoamérica se usa de manera frecuente el término *bullying* en los medios de comunicación, en la escuela y en ciertos ámbitos profesionales especializados, para referirse a diversas situaciones de violencia que suceden en las instituciones educativas. Su uso se ha generalizado de tal manera que en muchas ocasiones se producen confusiones conceptuales, desconociendo lo específico de este fenómeno; para que se trate de un caso de hostigamiento o acoso la situación debe tener las siguientes características: la perduración en el tiempo y la relación asimétrica de poder. Además el enfoque del *bullying* ha recibido algunas críticas en nuestro contexto; desde documentos oficiales del ministerio de Educación de la Nación (Campelo y Lerner, 2014), se advierte que explica la problemática de la violencia refiriendo a aspectos de la personalidad de los individuos o a individuos patológicos (sujetos violentos y sujetos pasibles de ser victimizados o víctimas en potencia), establece posiciones fijas en la escena del acoso y define “perfiles” tanto de los victimarios como de las víctimas. Se establece, de esta manera, una identidad para cada sujeto a partir de un rol o de una posición que este asume en una determinada situación de la vida escolar, lo que constituye la base para la formulación de predicciones para el futuro de los sujetos, actuando, así como “profecías autocumplidoras”. Además, se señala que estas concepciones han dado lugar a soluciones simplistas, ya que centraron el problema en características inherentes a ciertos sujetos desconociendo la compleja trama de relaciones en la que el acoso –como forma de interacción– acontece.

Desde otros estudios se advierte que los niveles de conflictividad que se viven en las comunidades educativas son en parte resultado de algunos cambios en las formas de interacción, pero que también, ha existido una mutación en los sistemas de percepción que hace que algunas formas de interacción, que tradicionalmente se percibían como aceptables, se vivan hoy como cuestionables (Míguez, 2008). Para Míguez y Tisnes (2008) las teorías explicativas buscan dar cuenta de la expansión de formas agudas de violencia; desde una primera tesis la violencia se asocia a una mutación institucional de doble origen. Por una parte, la capacidad de los adultos para regular las interacciones entre jóvenes, debido a la alteración de las relaciones intergeneracionales, se reduciría, lo que volvería a aquellas más violentas. Por otra, la desestructuración institucional por la pauperización y fragmentación social generaría mayor distancia entre nuevas condiciones de pobreza y la cultura escolar instituida. Desde esta última perspectiva de análisis, determinados grupos de sujetos llevan al medio escolar pautas de interacción que generarían nuevos grados de violencia en la escuela (Duschatzky y Corea, 2002). Sin embargo, a partir de su investigación, Daniel Míguez y Adela Tisnes (2008) señalan que la principal parte de los eventos violentos que ocurren en la escuela no consisten en formas graves de abuso sino formas leves de conflictividad cotidiana. Además, indican que la degradación de la capacidad mediadora de la institución escolar se manifiesta en la incapacidad de integrar socialmente a grupos acotados de alumnos y que existiría una baja incidencia de la condición social en la violencia en las escuelas.

A su vez, diversas investigaciones (Weiss, 2009; Nuñez, 2007; Dayrell, 2007; Reyes Juarez, 2009) han mostrado la importancia que tiene la escuela para las/os jóvenes en tanto espacio para la vida juvenil e indican cómo esos lazos de sociabilidad se constituyen en un espacio de aprendizaje social y uno de los ejes fundamentales en sus procesos de subjetivación. Algunas indagaciones han advertido que las prácticas relacionales entre jóvenes en la escuela giran alrededor de la amistad, el compañerismo y el noviazgo pero que los conflictos están presentes en sus procesos de socialización y subjetivación (Mejía-Hernández y Weiss, 2011, Dayrell, 2007).

En este sentido, recupero otra línea de análisis de los conflictos entre jóvenes en la escuela, menos desarrollada, que hace hincapié en la configuración de las identidades, los procesos de diferenciación y las luchas por las clasificaciones que se ponen en juego en sus relaciones (Paulín y Tomasini, 2008, Maldonado 2000). En el marco de una investigación que se desarrolló en Córdoba, Mónica Maldonado (2000), desde una perspectiva antropológica, señala que los conflictos entre jóvenes en la escuela están ligados a procesos

identitarios, búsquedas de diferenciación y luchas por las clasificaciones. Para esta autora en el espacio de interacción entre adolescentes-jóvenes se miden fuerzas y unos/as en relación con las/os otras/os van conformando sus identidades como un trabajo de actores que se dramatiza en las prácticas cotidianas. Algunos resultados de otra investigación<sup>3</sup> que se desarrolló en el contexto local, desde un enfoque psicosocial, también indican que los conflictos entre alumnos/as se relacionan a procesos de diferenciación; cuestión que puede derivar en situaciones de dominación, confrontación, indiferencia o bien generar agrupamientos por relaciones de amistad. Además, se evidencia que en las peleas y en los intercambios cotidianos entre jóvenes se dirime la necesidad de reconocimiento, de sentirse existente y válido para el otro (Paulín, 2010).

Desde esta última investigación, de la cual formé parte, observamos que en algunos de estos conflictos incidían normas y estereotipos en torno al género y la sexualidad. De esto modo, comenzamos a plantearnos la inquietud de profundizar en los conflictos entre jóvenes en la escuela analizando su trama de relaciones desde una perspectiva de género. Además, advertimos en nuestras lecturas de ese entonces de investigaciones sobre relaciones entre jóvenes en la escuela, que, en general, el género aparecía como una variable para comparar procesos y prácticas de “mujeres” y “varones”, pero no se recuperaba como categoría de análisis central para la comprensión de la producción de los conflictos. A partir de estos emergentes y de algunas lecturas teóricas, fueron surgiendo las siguientes preguntas: ¿qué procesos de diferenciación, clasificación y jerarquización se producen entre los/as jóvenes en torno al género?, ¿cómo construyen “lo diferente” en relación al género?, ¿cómo *hacen género* los/as jóvenes según sus propios códigos relacionales?, ¿qué *actos* de género son aceptados?, ¿cuáles no?, ¿cómo se regulan desde lo escolar sus *actuaciones* de género? Así, mi interés se fue centrando en indagar cómo se relacionan los *actos* de género con los conflictos entre jóvenes en la escuela secundaria.

Con respecto a los estudios de género y escuela, en general, se ha hecho hincapié en los procesos de socialización de los /as estudiantes, en los modos en los que la escuela sostiene y transmite significaciones estereotipadas de feminidad y masculinidad, y en menor medida en los procesos relacionales entre los/as jóvenes. Se sitúan en los años

---

<sup>3</sup> Proyecto de Investigación: “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela” (2012-2013) “Escuela media, sujetos y conflictos: relaciones y experiencias juveniles” (2010-2011) dirigidos por Mgter. Horacio Paulín y co-dirigido por Dra. Marina Tomasini. Facultad de Psicología y Centro de Investigaciones María S. de Burnichon. FFyH. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC.

setenta del siglo pasado los primeros trabajos sobre género en el ámbito educativo. Esta problemática surge del encuentro de dos corrientes de pensamiento: feminista y perspectivas críticas dentro de la sociología de la educación. Se comienza a analizar al sistema educativo como un espacio carente de neutralidad y, como creador y legitimador de identidades sociales jerárquicas. A comienzos de los setenta se producen muchos trabajos que tratan de ver hasta qué punto los niveles educativos de las mujeres son menores que los de los hombres (Subirats, 1999). Luego la investigación comienza a ocuparse de “la caja negra” de los procesos educativos y muchos estudios concluyen en que el sistema educativo ha sido diseñado para la reproducción de las desigualdades de género. Se comienza a investigar cómo la escuela contribuye a la socialización genérica. Se inicia una profunda revisión de las características curriculares, de los libros de texto, de las variables contextuales, del lenguaje, del currículo oculto (construido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones) y de todas las formas de la práctica educativa para saber hasta qué punto tales prácticas están regidas por una ideología sexista y contribuyen a una socialización diferencial que ha demostrado ser negativa para las niñas (Subirats, 1999; Alonso y Morgade, 2008).

Desde fines de los años ochenta y principios de los noventa, comenzaron los estudios de masculinidad, investigaciones sobre las significaciones hegemónicas y no hegemónicas de la masculinidad en la escuela, y sus formas de construcción y de manifestación en el sistema educativo. El mayor éxito escolar de las niñas que hace aparecer los logros de los niños como menores, el aumento de la agresividad y violencia en las escuelas y el incremento del desempleo que amenaza la imagen tradicional de la masculinidad, llevan por primera vez a problematizar el “ser hombre” (Subirats, 1999; Alonso y Morgade, 2008). Se puede decir que en este momento se corre el eje análisis de la socialización genérica a la que contribuye la institución escolar y comienza a profundizarse también en los efectos de dicha socialización en las relaciones interpersonales en la escuela. Desde dichos estudios se diferencian y visibilizan tipos de masculinidades, y se indaga en las implicancias de dichas diferencias en las relaciones entre los jóvenes (Connell, 2001; Lomas 2013). Aunque no se ha indagado, del mismo modo, diferencias en los modos de construir las feminidades entre las chicas. Si bien, estos estudios realizaron importantes contribuciones en ellos ha predominado una visión del género en términos binarios, tal como lo analiza Silvia Elizalde (2015) para el campo de estudio de las juventudes, con menor consideración de su articulación con otras diferencias sociales y culturales de la configuración juvenil: etnia, raza, orientación sexual,

nacionalidad, condición rural/urbana o religión. Estas articulaciones se vuelven más visibles en las investigaciones a partir de los años 2000.

Más recientemente, y en parte por el influjo de las perspectivas queer y postestructuralistas, se evidencia mayor interés en la construcción social del cuerpo en la escuela y, en particular, en la experiencia escolar de personas disidentes dentro del sistema sexo-género. Desde este enfoque se postula que la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidad y género en la escuela producirían cuerpos e identidades desde la norma heterosexual; esto refiere a un proceso de normalización dentro de la matriz heterosexual que naturaliza los cuerpos, el género y los deseos, como lo plantea Butler (2001). La escuela sería parte de los dispositivos que contribuyen a formar sujetos de género y de preferencia sexual (Alonso y otras, 2009).

A lo largo de los Capítulos de la tesis, recuperaré aportes y antecedentes de estudios nacionales e internacionales que en los últimos años han analizado diferentes dimensiones del cruce sociabilidad juvenil y género, y otros que particularmente indagan sobre estas dimensiones en el ámbito escolar. En la búsqueda de investigaciones locales sobre la temática, advierto que en Córdoba hay pocos trabajos que analicen las relaciones entre jóvenes en la escuela secundaria y sólo algunos estudios desarrollados ponen en tensión dichas relaciones con el género. Si bien en el contexto local es un tema emergente, hay investigaciones que en los últimos años vienen indagando sobre género, escuela y relaciones juveniles. Tomasini (2010) se ha centrado en investigar las violencias en torno al género y la sexualidad en la escuela media en las relaciones entre jóvenes y con posterioridad ha ampliado la indagación hacia las configuraciones de identidades de género en la escuela secundaria (Tomasini y Bertarelli, 2014; Tomasini, 2015); Molina (2012) ha indagado en los sentidos y prácticas puestas en juego en las construcciones de género y sexualidad que estudiantes secundarios despliegan en su experiencia escolar.

Desde la investigación que aquí se presenta me interesa, en el cruce de género, escuela y sociabilidad juvenil, profundizar en la dimensión de los conflictos en las relaciones juveniles. Indago, a partir de un estudio cualitativo, en los procesos relacionales de las/os jóvenes en la escuela, particularmente, en la conflictividad cotidiana, en la producción de diferenciaciones y clasificaciones, en las tensiones y disputas que se producen en dichos procesos, desde una perspectiva de género. Me pregunto cómo los modos de hacer género, los actos de género de las/os jóvenes, se relacionan a los episodios conflictivos entre ellas/os, atendiendo a las particularidades del escenario escolar y a las tensiones que se producen entre las regulaciones escolares y sus actuaciones de género.

## **Hipótesis de trabajo**

Asumo las siguientes hipótesis de trabajo: A) En las actuaciones de género de las/os jóvenes se ponen en juego procesos de diferenciación, clasificación y jerarquización. Se trata de procesos de producción y negociación de las identidades de género donde se producen tensiones y conflictos. B) La escuela está activamente involucrada en la producción de actuaciones de género de los/las jóvenes a través de la regulación de significados y prácticas de masculinidad y feminidad hegemónicas. Sin embargo, también es un escenario complejo donde se despliegan múltiples discursos sobre género y sexualidad. C) En la escuela coexisten órdenes de regulación que plantean tensiones a las/os jóvenes: el orden normativo escolar y las reglas y códigos juveniles. Ambos órdenes no se piensan como homogéneos, sino constituidos por prácticas y discursos heterogéneos.

## **Objetivo general**

Reconstruir los modos de hacer género de los/as jóvenes en la escuela con el fin de: (i) analizar su relación con la conflictividad cotidiana en el ámbito de la sociabilidad juvenil en la escuela; (ii) comprender las particularidades del escenario escolar en la producción de actos de género de las y los jóvenes; (iii) reconocer las tensiones entre las regulaciones escolares y las prácticas genéricas y sexuales que construyen las y los estudiantes.

## **Objetivos específicos**

-Identificar los intercambios cotidianos de las y los jóvenes en la escuela con el fin de interpretar sus actuaciones de género.

-Conocer las situaciones conflictivas entre estudiantes, a partir de sus modos de acción y de las explicaciones que construyen en torno a las mismas, e inferir las implicancias que en ellas tienen los diferentes modos de hacer género en la escuela.

-Comprender las relaciones entre los diferentes modos de hacer género y los criterios de clasificación y jerarquización que operan en las configuraciones relacionales de los y las jóvenes en la escuela.

-Identificar la incidencia de las prácticas y discursos de los agentes escolares en torno al género en los procesos relacionales de las y los jóvenes.

-Reconocer los modos de regulación escolar de las prácticas genéricas y sexuales de las y los estudiantes a fin de analizar las tensiones que se producen con sus modos de hacer género.

**PRIMERA PARTE**  
**REFERENTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS**

## Capítulo 1.Referentes Teóricos

### 1.1. El género como acto performativo

Género es una categoría de análisis que fue acuñada a principios de la década del 70 del siglo pasado. Será con el surgimiento de la denominada “segunda ola” que el feminismo, además de las preocupaciones sociales y políticas, girará a las construcciones teóricas. En el ámbito de debate que a partir de entonces se establece entre estudiosas y militantes, por un lado, y sus críticas o sus críticos por el otro, será engendrado o problematizado el concepto de género<sup>4</sup> (Lopes Louro, 1997).

De esta manera, la categoría género se inscribe como una nueva perspectiva de estudio en la teoría feminista, como una categoría de análisis de las relaciones entre los sexos, de las diferencias de los caracteres y roles socio-sexuales de hombres y mujeres y como una crítica de los fundamentos “naturales” de esas diferencias (Osborne y Molina Petit, 2008). Este concepto suponía el rechazo del determinismo biológico implícito en el uso de términos como los de “sexo” o “diferencia sexual” (Scott, 1986); permitió a deshacerse del biologicismo, del discurso de “lo natural” (Rivera Garreta, 1998). Se pretendía distinguir características culturalmente específicas asociadas con lo masculino y femenino de rasgos biológicos (cromosomas, hormonas, órganos sexuales) (Hawkesworth, 1999).

Raquel Osborne y Cristina Molina Petit (2008) señalan que al tiempo que se desarrollaron los “primeros estudios de género” comienza a problematizarse esta noción; una primera fractura se da en torno al binomio sexo-género, al poner en cuestión el carácter puramente “natural” del sexo frente a lo construido del género. En esta primera definición parece asumirse que los sexos son algo natural y no algo socialmente construido como lo sería el género (Rivera Garreta, 1998).

Además, como plantean las citadas autoras, en los años ochenta se produce un cuestionamiento de la propia *utilidad del género como categoría* respecto a la capacidad que se le había atribuido para develar la situación de opresión de las mujeres; las mujeres de color y las lesbianas ponían sobre el tapete que sus propias experiencias de opresión,

---

<sup>4</sup> Sin embargo, como sostienen Osborne y Molina Petit (2008), aunque aún no se hablaba de la categoría “género”, en su obra clave “El segundo sexo” (escrita entre 1948-49), Simone de Beauvoir utiliza tal categoría por anticipado (*avant la lettre*), a la que distingue del dato biológico del “sexo”. “Este es el sentido del famoso *dictum* de la escritora «no se nace mujer; se llega a serlo» que, de un golpe, descalifica toda interpretación de la condición femenina como una natural consecuencia de la biología, asumiendo el cuerpo de la mujer como *cargado de significación* desde el momento en que es conceptualizado como «situación» en el sentido existencialista del término” (Amorós 2000, en Osborne y Molina Petit, 2008).

más allá del género, tenían que ver con la raza, la clase social y la orientación sexual. Asimismo, el género empezó a entenderse, desde marcos posmodernos, como una “ficción totalizadora” que creaba una falsa unidad a partir de elementos heterogéneos (Hawkesworth, 1997 citado en Osborne y Molina Petit, 2008).

Judith Butler (2001), en este sentido, realiza una crítica a la teoría feminista que aun poniendo en debate el determinismo biológico tuvo gestos totalizadores, ya que supuso la existencia de cierta identidad esencial, entendida mediante la categoría de “las mujeres”, que constituye el sujeto de su representación política; para esta autora, la fusión de género con masculino-femenino, hombre-mujer, macho-hembra produce la misma naturalización que la noción de género está tratando de evitar (Butler, 2006a). Además, esta “especificidad” se separa de la constitución de clases, etnia y raza, así como de otros ejes de relaciones de poder “que constituyen la identidad y hacen que la noción particular de identidad sea errónea” (Butler, 2001:37).

Para esta autora, la suposición de un sistema binario de géneros mantiene implícitamente la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo. El cuerpo aparece como un medio pasivo sobre el cual se inscriben los significados culturales, se considera un mero instrumento o medio con el que una serie de significados culturales se relacionan sólo externamente; implica una cultura que obra sobre una naturaleza (Butler, 2001; 2002).

Desde tal perspectiva, a las que podríamos denominar concepción tradicional de la identidad de género, habría una disposición diferencial que explica variaciones entre hombres y mujeres en distintas áreas de la vida social y psicológica; dicha identidad designaría una estructura subjetiva que predispone a sentir, pensar y actuar de determinada manera en virtud del género; la socialización hace vivir desde el nacimiento experiencias, ritos y costumbres atribuidos a lo masculino y a lo femenino (Tomasini y Bertarelli, 2014). De este modo, se pone el énfasis en el consenso, en la estabilidad y la continuidad de las identidades de género.

En cambio, Butler (2001) cuestiona aquellas concepciones para las que el género es la interpretación cultural del sexo; para ella, el cuerpo es en sí una construcción, no tendría una existencia significativa antes de la marca de su género. Este designaría al aparato mismo de producción mediante el cual se establecen los sexos en sí; es una forma de poder social que produce el campo inteligible de los sujetos e instituye el binario de género. Pero, para esta filósofa, también podría ser el aparato mediante el cual tales términos sean deconstruidos y desnaturalizados.

Butler (1990) sostiene que los actos constitutivos construyen la identidad del actor y la constituyen en una ilusión irresistible, se opone a los modelos que asumen un yo necesariamente antepuesto a sus actos; de esta manera, considera que el género no es una esencia internalizada, sino que se construye mediante un conjunto sostenido de actos. “El género es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas-dentro de un marco regulador muy rígido- que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser” (Butler, 2001:67).

El género resulta ser performativo<sup>5</sup>, su “ser” es un efecto. No existe una identidad de género detrás de sus expresiones, esa identidad se construye performativamente por las mismas expresiones que, al parecer, son resultado de ésta<sup>6</sup>(Butler, 2001). De esta manera, es la repetición ritualizada de performances de género la que produce performativamente la feminidad y la masculinidad.

Butler, en el prefacio de 1999 de *El género en disputa* (2001), sostiene que la dimensión ritual de la performatividad, en tanto repetición y ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto de un cuerpo, se vincula a la idea de *habitus* de Bourdieu. Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (1999), el orden social se inscribe en los cuerpos; a partir de los ritos de institución se inculcan los límites sociales, las clasificaciones sociales que se naturalizan en los cuerpos. Para este autor el *habitus* arraiga una manera de llevar el cuerpo (una *hexis*), una manera de ser del cuerpo que se perpetúa en su relación con el entorno; el aprendizaje de la masculinidad y la feminidad se inscribe en los cuerpos: en la ropa, en las maneras de andar, hablar, comportarse, mirar, sentarse, etc. (Bourdieu, 1999).

---

<sup>5</sup>Butler toma este concepto de los análisis de J.L Austin para quien tiene un uso exclusivamente lingüístico: los actos de habla performativos son aquellos cuya enunciación equivale al cumplimiento de la acción enunciada. Ella amplía el uso de este término a áreas no lingüísticas; se pregunta si en relación al género no se trabaja con una expectativa de que funcione como una esencia interior que pueda ponerse al descubierto, una expectativa que termine produciendo el fenómeno que anticipa. Butler (2002) recurre a la crítica derrideana del performativo de Austin. Derrida critica la idea de que un fenómeno que se nombra cobra vida en virtud del poder de un sujeto o de su voluntad, aclara que este poder no es la función de una voluntad que origina, sino que es siempre derivativo; se pregunta si una enunciación performativa podría tener éxito si no repitiera una enunciación “codificada” o iterativa. La noción derrideana de iterabilidad refiere a la fuerza citacional del lenguaje, todo acto es un “eco” o cadena de citas y esa apelación a la cita es lo que le da su fuerza performativa (Butler, 2002). Desde esta perspectiva, no se trata solo de construir la performatividad como una repetición de actos, un acto es en sí mismo una repetición. Butler plantea que la performatividad no debe comprenderse como el acto mediante el cual un sujeto da vida a lo que nombra sino como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone, entiende a la performatividad como una apelación a la cita: “la performatividad no es pues un ‘acto’ singular porque siempre es la reiteración de una norma o conjunto de normas” (p.34).

<sup>6</sup> Señala la importancia de distinguir entre expresión y performatividad porque si los actos de género son performativos entonces no hay identidad preexistente, y el postulado de una verdadera identidad de género se revela como una ficción regulativa (Butler, 1990).

Entendiendo que la performance es “un acto”, Butler (1990) retoma el sentido teatral de dicho término: los actos son una experiencia compartida y una acción colectiva. Citando a Víctor Turner, afirma que una acción social requiere una performance repetida que es a la vez re-actuación y re-experimentación de significados socialmente establecidos. Son cuerpos individuales los que actúan esas significaciones, pero al adquirir el estilo de modos generizados esa actuación es pública, se lleva a cabo la performance con el propósito estratégico de mantener al género dentro de un marco binario. Para esta autora, la norma solo persiste como norma porque se realiza en la práctica social, se re-idealiza y re-instituye en y por medio de los rituales sociales diarios de la vida del cuerpo (Butler, 2006a). Sostiene que la materialización de la norma requiere de un proceso de reiteración mediante el cual llegan a emerger los “sujetos y “los actos”; para Butler (2002), que esta reiteración sea necesaria señala que la materialización nunca es completa y que hay posibilidades de remantización, hay un espacio en el que “la fuerza de la ley reguladora puede volverse contra sí misma y producir rearticulaciones que pongan en tela de juicio la fuerza hegemónica de esas mismas leyes reguladoras” (p. 18).

Richard Schechner (2000) plantea que las *performances* son conductas restauradas, actividades que no se realizan por primera vez sino por segunda vez y *ad infinitum*. Este autor plantea una paradoja fundamental en la performance: su marca distintiva es la ausencia de originalidad y espontaneidad, sin embargo, cada instancia es diferente de la otra, ninguna repetición es exactamente lo que copia. Schechner (2000) distingue entre lo que “es” una performance y lo que puede estudiarse como performance. Las prácticas sociales pueden estudiarse como performances, pero “algo es una performance cuando en una cultura particular, la convención, la costumbre y la tradición dicen que lo es” (p.13).

Este recorrido teórico me permite articular, como lo requiere mi proyecto de investigación, las categorías género y práctica social. Entiendo que la identidad de género no es esencial, fija, coherente e inalterable, sino que es una construcción performativa; esto me lleva a pensar en las prácticas sociales (en este caso, las prácticas relacionales de los/as jóvenes) como *performances* -en las que se citan y (re)actúan convenciones sociales de género- a través de las cuales se construyen performativamente sus identidades genéricas.

Además, tomo a la categoría género como una herramienta heurística de análisis de las prácticas sociales, pero entendiendo que el género se articula o se interseca con otros “marcadores sociales” (Lopes Louro, 1997), ejes de relaciones de poder (Butler, 2001), o categorías identitarias, como clase, raza, grupo etario, etnia y orientación sexual. A lo largo

de la tesis, analizo el interjuego de dichas categorías identitarias en los entramados de sociabilidad juvenil.

Retomo el concepto de “opresiones múltiples” de María Lugones (2008). Esta filósofa entiende a la raza, el género, la clase y la sexualidad como “marcas potentes de sujeción o dominación” que actúan de manera que ninguna de ellas, al estar oprimiendo, moldea y reduce a una persona sin estar tocada por o separada de las otras marcas que, al estar también oprimiendo, moldean y reducen a esa persona. Esta autora plantea que la colonialidad del poder y la imposición del sistema de género siguen una lógica de constitución mutua. La organización social en términos de género no tendría por qué ser heterosexual y patriarcal. El heterosexualismo, el dimorfismo biológico, la dicotomía hombre/mujer y el patriarcado, que se sostienen y (re)producen en la escuela, están inscriptos de manera hegemónica en el significado mismo del género y son característicos de la organización colonial moderna de género (Lugones, 2008).

Acuñado por Kimberlé Crenshaw (1989), el concepto de interseccionalidad se propone como herramienta para problematizar al género como única dimensión identitaria o al sexismo como la única relación de poder o fuente estructural de desigualdad que atraviesa a las mujeres. Pese a las críticas por las ambigüedades conceptuales y la falta de definiciones metodológicas para la investigación feminista, su mérito es que destaca las complejidades y contradicciones de las prácticas y experiencias a estudiar, difíciles de anticipar a priori (Davis, 2009). La mirada interseccional ha dirigido la atención hacia la multiplicidad en las relaciones de poder. En especial el reconocimiento de que la raza, la clase social y la sexualidad diferencian las experiencias de mujeres (Brah, & Phoenix, 2004). Así, no sólo se describen grupos que pueden ser diferentes o similares, sino que mantienen relaciones de inequidad social, política, material y simbólica (Cole, 2009).

En la búsqueda por aproximarme a la comprensión de las relaciones entre la conflictividad entre los/as jóvenes y sus actuaciones de género, como ya mencioné, la teoría de Butler resulta productiva para trabajar el concepto de género como actos, como una construcción performativa, como prácticas corporales que re-experimentan y re-actúan normas sociales de género; asimismo aporta herramientas para entender al género como una construcción relacional ya que, para esta autora, es un modo de ser para otro, en virtud de otro (Butler, 2006b); supone una manera de vivir el cuerpo con y para otros. Desde esta perspectiva, se puede proponer que, al producir género en sus relaciones, en las tramas de sociabilidad en la escuela, los actos de las/los jóvenes quedan expuestos a la evaluación y al control, a la mirada y a las regulaciones tanto inter como intra generacionales (escolares

y juveniles). Una idea similar se encuentra en Candace West y Don Zimmerman (1999) para quienes el género es un logro rutinario, metódico y recurrente, un hacer situado que se produce en la interacción con otros, pero no se trataría de un *hacer sin libreto* sino a la luz de prescripciones normativas de lo que es ser hombre y lo que es ser mujer.

De este modo, me interesa conocer los modos de construcción relacional, situada y cotidiana del género en sus tramas de sociabilidad en la escuela, y qué conflictos se producen entre ellos/as en dichos procesos relacionales y de configuración identitaria.

## **1.2. La juventud como construcción social**

He optado por utilizar la categoría jóvenes y no estudiantes porque, si bien esta investigación se desarrolló en la escuela secundaria, analizo a ésta como un espacio de sociabilidad juvenil, por lo que cobra especial relevancia la condición de jóvenes de los/as estudiantes.

Asimismo, me diferencio de perspectivas psicológicas evolutivas que utilizan la categoría adolescente, en las que se hace hincapié en su condición de sujeto de crecimiento y maduración, que subraya la referencia a un ser incompleto, dejando de lado su capacidad productiva en tanto agente social. Sin embargo, atendiendo a los recaudos de Eduardo Weiss (2012), no dejo de considerar la noción de crecimiento y el proceso de construcción paulatina y cambiante de las identificaciones.

En el campo de las Ciencias Sociales hay considerable acuerdo en pensar que la juventud es una construcción social que condensa significados inscriptos en relaciones de poder; es una categoría construida y, en tanto sistema de clasificación, es un producto del acuerdo social y a su vez productora del mundo (Reguillo, 2000).

La juventud es una invención de la posguerra, momento en el que se reivindicaba a los niños y a los jóvenes como sujetos de derecho y a estos últimos, particularmente, como sujetos de consumo. Son tres procesos los que “vuelven visibles” a los jóvenes en la última mitad del siglo XX: la reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico que implicó ajustes en la organización productiva de la sociedad; la oferta y el consumo cultural y el discurso jurídico<sup>7</sup> (Reguillo, 2000).

---

<sup>7</sup>La visibilización creciente de los jóvenes y su enfrentamiento al statu quo, se daba en paralelo con la universalización acelerada de los derechos humanos. Los jóvenes "menores" que se convertían en sujetos de derecho, fueron separados de los adultos en el plano de lo jurídico. Esto señala la necesidad de la sociedad de construir dispositivos especiales para un segmento de población que irrumpe masivamente en la escena pública; ha "aparecido" un nuevo tipo de sujeto para el que hay que generar un discurso jurídico que pueda

Como sostiene Mariana Chaves (2005), en cada lugar y tiempo se ha organizado y denominado de manera diversa a cada “etapa”; infancia, juventud, adultez y vejez son construcciones históricas y por lo tanto son susceptibles de transformación. Desde la perspectiva de Bourdieu (2002), la juventud y la vejez no están dadas, se construyen socialmente en la lucha entre “jóvenes” y “viejos”.

Es frecuente, según Marcelo Urresti (2005), considerar a los<sup>8</sup> jóvenes como un *grupo de edad* comprendido dentro de límites que se determinan a priori. Comparto con Rossana Reguillo (2000) que la edad es un referente importante pero no es una categoría transparente ya que no se agota en lo biológico, asume valencias distintas entre diferentes sociedades y en el interior de una misma sociedad.

Otra aproximación propone la idea de *moratoria social*. Los jóvenes constituirían una población transitoria, ubicados en un tiempo de espera en el que se forja el proyecto de adulto latente en el joven. Juárez Dayrell (2003) enfatiza que desde esta idea se piensa a la juventud como un período marcado por el hedonismo y por la irresponsabilidad. Por último, desde un tercer criterio, los jóvenes dispondrían de una *moratoria vital*. Según esta visión, el joven percibe el mundo como nuevo, tiene una memoria social breve, un proyecto de vida no realizado y mayor distancia respecto a la muerte. Desde estas consideraciones, se omite que esas experiencias dependen de la historia y de la condición social (Urresti, 2005).

Asimismo, Dayrell (2003) analiza las siguientes imágenes de la juventud: aproximándose a la idea de moratoria social, la visión que la presenta en su condición de transitoriedad, donde el *joven es un “venir a ser”* que tiene en el futuro, en el pasaje para la vida adulta, el sentido de sus acciones, negando el presente vivido; la juventud vista como un *tiempo de libertad*, visión romántica cristalizada desde los años 60, resultado, en gran parte, del surgimiento de la industria de consumo dirigida a los jóvenes; la juventud vista como un *momento de crisis*, una fase difícil dominada por conflictos con su autoestima y/o su personalidad. Para este autor, arraigados en las perspectivas mencionadas, se corre el riesgo de analizar a los jóvenes de forma negativa si se enfatiza en las características que les faltarían para corresponder a un determinado modelo de “ser joven”.

---

ejercer una tutela acorde con el clima político, y que al mismo tiempo opere como un aparato de contención y sanción (Reguillo, 2000).

<sup>8</sup> Utilizo el artículo en masculino, siguiendo el criterio de los/as autores/as que recupero en este apartado.

Estas perspectivas o imágenes deben ser problematizadas para no dejar de lado las condiciones socio-históricas y culturales imprescindibles para pensar a las/os jóvenes. Para *ver* a los sujetos reales en espacios concretos, que construyen, en relación con otros, diferentes modos de ser jóvenes a partir de su cotidiano, es necesario articular esta categoría con la noción de sujeto social (Dayrell, 2003). En este sentido, enfatizo el plural, para destacar la diversidad y heterogeneidad en los modos de ser jóvenes. Diversidad que se concretiza en las condiciones sociales, culturales, de las regiones geográficas y de género, entre otros aspectos.

Recuperando los aportes de Reguillo (2000), considero que las/os jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, sus características son resultado de la tensión entre las categorías socioculturales asignadas por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente. Ser jóvenes, como sostiene Beltrán (2006), se construye subjetivamente en la superficie textual de la discursividad social de una época. En este sentido, para Dayrell (2007) la condición juvenil implica una doble dimensión: el modo en el que una sociedad atribuye significado a ese momento vital en el contexto de una dimensión histórica-generacional y también la situación, o sea el modo en el que esa condición es vivida a partir de los diferentes recortes referidos a diferencias sociales, de clase, género, etnia.

De este modo, si bien entiendo a las juventudes desde la heterogeneidad y pluralidad, recupero el concepto de generación en tanto dispositivo de unificación que no anula la diversidad, sino que la marca transversalmente. “Los diferentes jóvenes comparten una misma marca epocal, están expuestos a unos mismos hechos históricos que, aunque vividos de manera diferenciales, nos permiten hablar de una generación” (Urresti, 2002, citado en Saintout, 2009:18). La generación refiere a la identidad de un grupo de edad socializado en un mismo período histórico; si bien no afectan de la misma manera a todos los individuos coetáneos, tienden a convertirse en modelos retóricos perceptibles en las historias de vida (Feixa, 2008).

Puede pensarse que “la marca epocal” que comparten los jóvenes en la actualidad está dada por un entramado complejo de características que se materializan de modos diversos en diferentes contextos.

Por un lado, los/as jóvenes atraviesan experiencias de socialización en contextos sociales múltiples y heterogéneos (Dayrell, 2007); construyen sus identidades a través de diferentes experiencias socializadoras: en la escuela, la familia, el grupo de amigos/as, las

instituciones religiosas, las industrias culturales, el discurso mediático, las redes sociales, etc. Sin embargo, según el análisis de Reguillo (2000), son los ámbitos de las industrias culturales los que se fortalecen cada vez más en la construcción y reconfiguración del sujeto juvenil.

El vestuario, la música, el acceso a ciertos objetos emblemáticos constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes, que se ofertan no solo como marcas visibles de ciertas adscripciones sino, fundamentalmente, como lo que los publicistas llaman, con gran sentido, "un concepto". Un modo de entender el mundo y un mundo para cada "estilo", en la tensión identificación-diferenciación. Efecto simbólico y, no por ello, menos real, de identificarse con los iguales y diferenciarse de los otros, especialmente del mundo adulto(p.27-28)

Además, Carles Feixa (2008) señala que para algunos autores desde los 90 estaría surgiendo una "cultura juvenil posmoderna" que sería el resultado del impacto de los medios de comunicación en un capitalismo cada vez más transnacional; esto puede recluir a los jóvenes en un nuevo individualismo, pero también conectarlos con personas de todo el planeta, otorgando la sensación de pertenecer a una comunidad universal. Si bien la familia, la escuela o el trabajo continúan siendo importantes en el proceso socializador, cada vez más los *mass media* juegan un papel como mediadores de estas instituciones. A su vez, este autor propone "bautizar" a los jóvenes que transitan el siglo XXI como la generación @; dicho término pretende expresar tres tendencias de cambio: el acceso universal, aunque no necesariamente general, a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; en segundo lugar, la erosión de las fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros; y en tercer lugar, el proceso de globalización cultural que conlleva necesariamente nuevas formas de exclusión social a escala planetaria.

Es posible pensar que en la configuración de las identidades juveniles inciden discursos mediáticos e institucionales, muchos sostenidos en las perspectivas antes mencionadas, que los/as homogenizan y desvalorizan, caracterizándolos/as como "vagos", "desinteresados", "rebeldes", "peligrosos". Como menciona Reguillo (2000), a partir de la última mitad del siglo XX se ha caracterizado a los jóvenes como "rebeldes", "estudiantes revoltosos", "subversivos", "delincuentes" y "violentos". Se han convertido en "víctimas propiciatorias" (receptores de la violencia institucionalizada) y en la figura temible del "enemigo interno" que transgrede el orden de lo establecido y legitimado socialmente. Si a esta caracterización se suma la condición de pobreza, se construye la asociación entre joven pobre y delincuencia.

(...) la biopolítica ha construido una asociación entre la condición de pobreza y una disposición a la violencia. En los cuerpos “pobres” de los jóvenes se inscribe un imaginario vinculado a la delincuencia. Se trata de cuerpos ingobernables que han sido abandonados por la mano protectora de la sociedad (Reguillo, 2000:78-79).

Estos discursos coexisten, por un lado, con imágenes del mundo juvenil que le asigna cualidades positivas (fortaleza, cambio, esperanza) y cristaliza en la idea del "joven promesa" (Perez Islas, 2010). Por otro lado, hay un mayor reconocimiento en tanto sujeto de derechos; esto último se hace visible, por ejemplo, en la sanción de leyes o en el establecimiento de programas sobre todo en el ámbito educativo que amplían derechos<sup>9</sup>.

Además, siguiendo con los aportes de Reguillo (2000), los/as jóvenes van a ser pensados/as como agentes sociales, sujetos de discurso, con capacidad de negociar con las instituciones, de apropiarse y transformar los objetos sociales, simbólicos y materiales. Para esta autora, las culturas juveniles son lugares a donde se estarían construyendo referentes simbólicos distintos a los del mundo adulto; las representaciones y prácticas juveniles debieran ser leídas como “metáforas del cambio social” (Reguillo, 2000:64). Planteos similares recupera Chaves (2005), en los que toma los aportes de Feixa, quien sostiene lo siguiente, desde una perspectiva antropológica.

El objeto de una antropología de la juventud apunta a una doble dirección: en primer lugar al estudio de la construcción cultural de la juventud (es decir, de las formas mediante las cuales una sociedad moldea las maneras de ser joven); en segundo lugar, al estudio de la construcción juvenil de la cultura (es decir, de las formas mediante las cuales los jóvenes participan de los procesos de creación y circulación culturales) (Feixa, 1998:11).

En esta línea, también recupera un proceso semejante planteado por la sociología, “la participación de las nuevas generaciones en la vida social tendría dos principales características: la *socialización* de los jóvenes, por un lado, y la *juvenilización* de la sociedad por otro (...)” (Machado Pais, 1993, p.41-42, citado en Chaves, 2005).

Asimismo, para analizar los procesos de construcción de las identidades de género de los/as jóvenes, es importante tener en cuenta que se han producido transformaciones sociales, culturales, económicas, desde los años sesenta, y legales<sup>10</sup>, en los últimos quince años, que ponen en discusión ciertas normas y significados tradicionales y universales

---

<sup>9</sup>Ley Nacional 26.061, Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Año 2005); Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional (Año 2006); Ley 26.150, Ley de Educación Sexual Integral (Año 2006); Ley N° 26.774, Ley Nacional del Voto a los 16 años (Año 2012). Decreto N°. 459/10, Programa Conectar Igualdad (Año 2010). Resolución 190/2009, Plan FinEs (año 2009).

<sup>10</sup>En los últimos años se sancionaron en Argentina las siguientes leyes: Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, N° 26.485 (año 2009). Ley de Matrimonio Igualitario - modificación Ley Matrimonio Civil- N° 26.618-(año 2010). Ley de Identidad de Género, N° 26.743 (año 2012).

sobre género y sexualidad; a la vez que visibilizan diversas maneras de vivir el cuerpo, la sexualidad y los deseos.

En estos contextos de coexistencia y multiplicidad de discursos y espacios socializadores, resulta productiva la perspectiva que ha conceptualizado a las identidades como fragmentadas y fracturadas; construidas de múltiples modos, a través de distintos discursos, prácticas y posiciones, muchas veces antagónicas (Hall, 2003). En esta línea, recuperando a Guacira Lopes Louro (1997), comprendo a las identidades como plurales, múltiples, en transformación y que pueden así mismo ser contradictorias. Esta perspectiva permite proponer que las identidades son siempre construidas, no son dadas o acabadas en un determinado momento, se están construyendo siempre, son inestables y, por lo tanto, posibles de ser transformadas.

Si bien recupero estas perspectivas, también considero importante tener en cuenta que lejos de tratarse de “mundos” separados y de dos polos homogéneos, en el “mundo” de los/as jóvenes y en el de los/as adultos/as existirían prácticas, sentidos y representaciones heterogéneas.

A partir de este recorrido teórico, considero en mi proyecto de investigación, a las/os estudiantes en su condición de jóvenes y a las/os jóvenes como sujetos sociales. Entiendo además que la condición juvenil y las construcciones de género están entrelazadas, no sólo porque el género es una de las dimensiones que determinan los modos de ser jóvenes, sino también porque es a partir de las particulares y heterogéneas maneras de vivir dicha condición que ellas/os hacen género de diferentes modos en la escuela. Además, analizo qué repeticiones y qué desplazamientos respecto a las normas sociales de género se producen en sus prácticas relacionales y cómo construyen sus identidades genéricas en las tramas de sociabilidad en la escuela, en un contexto sociocultural complejo y de transformaciones.

### **1.3. Escuela, género y juventud**

#### **1.3.a. La escuela como marco regulador de las actuaciones de género.**

A partir de los años sesenta y setenta del siglo pasado, desde la Filosofía, la Sociología y la Pedagogía de la liberación, se comienza a plantear que la educación es un lugar privilegiado de reproducción social injusta, estas perspectivas proponen repensar el modelo educativo tal como viene siendo planteado desde los procesos posindependencia

(Fernández Moujan, 2010). Para Graciela Alonso y Graciela Morgade (2008) es en este momento histórico en el que se produce un gran quiebre de la “ilusión igualadora” de la escuela moderna, se plantea que la educación formal tiende a reproducir las desigualdades sociales. En este contexto, se sitúan en los años setenta los primeros trabajos sobre género y escuela.

Diversas investigaciones han mostrado cómo el discurso pedagógico y las instituciones educativas transmiten, sostienen y refuerzan significados socialmente establecidos sobre el género y la sexualidad (Ramos, 2009; Alonso *et. al.*, 2009; Hernández y Reybet, 2008; Alonso y Morgade, 2008; Lomas, 2007). Como ya mencioné en el apartado Formulación del problema de investigación, en los estudios sobre género y escuela, durante los años setenta, muchos trabajos tratan de ver hasta qué punto los niveles educativos de las mujeres son menores que los de los hombres (Subirats, 1999), en este primer momento, fue relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal y a la alfabetización básica (Alonso y Morgade, 2008). Luego, la investigación comienza a ocuparse de “la caja negra” de los procesos educativos y muchos estudios concluyen en que el sistema educativo ha sido diseñado para la reproducción de las desigualdades de género. Se empieza a investigar cómo la escuela contribuye a la socialización genérica. Se realiza una profunda revisión de las características curriculares, de los libros de texto, de las variables contextuales, del lenguaje, del currículo oculto (construido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones) y de todas las formas de la práctica educativa para saber hasta qué punto están regidas por una ideología sexista y contribuyen a una socialización diferencial que ha demostrado ser negativa para las niñas (Subirats, 1999; Alonso y Morgade, 2008).

Esta institución tiende a la conservación de las normativas de masculinidad y feminidad, y al valor de la heterosexualidad por sobre toda otra posibilidad (Alonso y Morgade, 2008); construye la paradoja en la que se hace todo lo posible por orientar a la sexualidad en el sentido hegemónico, pero al mismo tiempo prohíbe sus manifestaciones. Estas autoras hacen referencia a la pedagogización del cuerpo no sólo de estudiantes sino también de maestras y docentes; en la escuela se consolida, a partir de diferentes estrategias, al cuerpo como naturaleza pre-discursiva que perpetúa la relación un cuerpo-un género-una sexualidad normal. La educación operaría en dos sentidos: produciendo discursos sobre lo permitido y lo prohibido que tienen un efecto performativo y silenciando lo diferente (Alonso *et. al.*, 2009). Estos análisis corresponden a la incorporación que se produce en los últimos años al campo de estudio sobre género y escuela de las perspectivas

queer y postestructuralistas. Las que llevan a cuestionar las dicotomías y los esencialismos (Alonso y Morgade, 2008).

En este sentido, desde esta investigación, pienso a la escuela y a las prácticas escolares como un marco regulador de los actos corporales de los sujetos que la habitan, como una de aquellas fuerzas que, según Butler (2006a), supervisan la apariencia social del género, que vigilan al género como un modo de afianzar la heterosexualidad normativa. Sin embargo, estas regulaciones suceden en un contexto histórico en el que “diferentes debates sobre la diversidad sexual, el derecho a decidir sobre la propia sexualidad, el matrimonio, el lugar de la mujer, entre otros, atraviesan la escuela desde vertientes sociales, culturales, políticas y legales más amplias” (Molina, 2012:12). Lo que lleva a suponer que, más allá de la tradición normalizadora de la institución escolar, las prácticas, sentidos y regulaciones de los/as agentes educativos en torno al género y la sexualidad no son homogéneas.

### **1.3.b. La escuela como espacio de sociabilidad juvenil.**

Diversas investigaciones en los últimos años (Núñez, 2007; Dayrell, 2007; Weiss, 2009; 2012; Reyes Juárez, 2009; D’Aloisio, 2013), han mostrado la importancia que tiene la escuela para los/as jóvenes en tanto espacio para la vida juvenil, indican cómo los lazos de sociabilidad se constituyen en un espacio de aprendizaje social y uno de los ejes fundamentales en sus procesos de subjetivación. La escuela aparece como un espacio abierto a una vida no escolar, una comunidad juvenil de reconocimiento interpersonal. Así, muchos/as jóvenes transitan constantemente entre los espacios y tiempos institucionales, de obligación, de norma y de prescripción y aquellos intersticiales, en los cuales predominan la socialidad, los ritos y símbolos propios; esta dimensión de la vida escolar parece responder a las necesidades juveniles de comunicación, de solidaridad, de democracia, de autonomía, de intercambios afectivos y, principalmente, de identidad (Dayrell, 2007).

El concepto de socialidad fue acuñado por Maffesoli (1990, citado en Weiss, 2009) quien recuperó así el concepto de sociabilidad de Simmel y lo opuso al de socialización, pero también a la tesis de una creciente individualización. La “socialidad” destaca el revivir de la comunidad, un actuar juntos guiado más por la emoción que por la razón, el predominio de un *paradigma* estético en la sensibilidad colectiva y la importancia de

elementos lúdicos y dionisíacos en el vibrar juntos de un neo-tribalismo (Weiss, 2009). Sin embargo, para Weiss, la vida juvenil no se agota en el mero placer de estar juntos, no es solo un espacio lúdico y de diversión, en la experiencia de encontrar otros significativos, los jóvenes desarrollan importantes procesos de reflexión y autorregulación (Weiss, 2009); en este espacio juvenil aprenden de sus experiencias y forman sus identidades (Weiss, 2012). Para Danilo Martuccelli (2007), la sociabilidad, comprendida como un sistema de reglas para construir una relación con otros, se encuentra actualmente recorrida por grietas, por situaciones de discusión múltiples:

(...) desde los debates entre `comunidades´ hasta las relaciones entre géneros pasando por un malestar cultural difuso que se expresa a menudo por la afirmación de una crisis del sentimiento de solidaridad (o de deuda o de responsabilidad) hacia los otros (Martuccelli, 2007:204).

Algunas indagaciones han advertido que las prácticas relacionales entre jóvenes en la escuela giran alrededor de la amistad, el compañerismo y el noviazgo, pero que los conflictos están presentes en sus procesos de socialización y subjetivación (Mejía-Hernández y Weiss, 2011; Dayrell, 2007).

Desde esta investigación, entiendo al conflicto como una construcción relacional, intersubjetiva, como un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos, tienen intereses, necesidades o deseos divergentes (Ball, 1989; Jares X, 1997); y como una situación que puede resolverse, muchas veces, a través de la violencia (García y Madriaza, 2005).

Al comienzo de la investigación, me interesaba atender principalmente a un conjunto variado de actos cuya conceptualización está en sintonía con las caracterizaciones de violencia de baja intensidad (Castro Rubio, 2009) o situaciones conflictivas de baja intensidad (Brener, 2008) que forman parte de la vida cotidiana de las escuelas y cuya multiplicidad y reiteración llevan a normalizarla y naturalizarla. A partir de los emergentes durante el trabajo de campo, decidí analizar también aquellas situaciones en las que la tramitación de un conflicto implica la coacción física y/o simbólica, el uso de la fuerza física o la amenaza de su uso.

Para Elias (1990), somos seres interdependientes, dependemos de otros y otros dependen de nosotros, vivimos en redes de interdependencias. Nuestras actitudes son tanto individuales como sociales, las interdependencias constituyen a cada ser humano particular. En este sentido, no se puede dejar de atender a ese orden de interdependencia para analizar la conflictividad entre los jóvenes. Esta perspectiva nos permite dar cuenta

de la dimensión relacional de la conflictividad entre los jóvenes. Como dice Elías (1990:29), “este contexto funcional posee una estructura muy específica en cada grupo humano”. En este sentido, para abordar los conflictos entre los jóvenes, se hace necesario atender a la dinámica particular de cada grupo, a sus propios códigos relacionales. Para Elías (2003) las tensiones y los conflictos entre los grupos, en su esencia, se tratan de luchas por equilibrios de poder.

Maldonado (2000), desde una perspectiva antropológica, señala que los conflictos entre jóvenes en la escuela están ligados a procesos identitarios, búsquedas de diferenciación y luchas por las clasificaciones sociales. Algunos resultados de una investigación que se llevó a cabo en el contexto local, desde un enfoque psicosocial, indican que los conflictos entre alumnos/as se relacionan a procesos de diferenciación; cuestión que puede derivar en situaciones de dominación, confrontación, indiferencia o bien generar agrupamientos por relaciones de amistad y comunidad de intereses (Paulín y Tomasini, 2008). Además, se evidencia que en las peleas y en los intercambios cotidianos entre los/as jóvenes se dirime la necesidad de reconocimiento, de sentirse existente y válido para el otro (Paulín, 2010). “La vida social en la escuela plantea de modo característico un escenario de interpelación, de exposición a la alteridad, ya que diariamente interactúan actores con diversas trayectorias sociales y adscripciones identitarias” (Tomasini, 2011:3).

En este sentido, en tanto el género es una manera de vivir el cuerpo con y para otros (Butler, 2009), una construcción relacional, y muchos conflictos entre los/as jóvenes están ligados a procesos identitarios (identificaciones, diferenciaciones, clasificaciones, jerarquizaciones), en mi investigación parto de la hipótesis de que, en sus tramas relacionales, los/as jóvenes construyen género y que en esos procesos de construcción identitaria se producen conflictos. Entiendo a la trama relacional como un espacio colectivo de construcción performativa de sus identidades de género, donde a través de sus prácticas y actuaciones “los sujetos producen y reproducen, miméticamente las metáforas interpretativas a través de las cuales fluye la narración de sí y de los otros” (Blázquez, 2006: 97).

Asimismo, considero que en las producciones de género de los/as jóvenes en la escuela también operan códigos que construyen en sus tramas relacionales, marco de regulaciones juveniles donde se reproducen, recrean y resignifican las normas sociales de género. En este sentido, algunos estudios indican que la socialización no ocurre sólo como incorporación a las normas de las generaciones adultas sino también como socialización

entre pares con valores propios de su cultura juvenil (Mejía Hernández y Weiss, 2011; Weiss, 2012). Valores que muchas veces no se ajustan a las expectativas escolares. Diversos autores han trabajado las tensiones que se producen entre “ser alumno” y “ser joven”, entre una subjetividad no escolar y la socialización escolar (Dubet y Martuccelli, 1998), entre la cultura juvenil y la cultura escolar (Tenti Fanfani, 2000) o sostienen que la escuela se mantiene al margen de los procesos de configuración sociocultural de las identidades juveniles (Reguillo, 2000). En este punto, me pregunto sobre las tensiones que se producen entre las regulaciones escolares de los cuerpos, y las normas y valores juveniles.

Alejandro Reyes Juarez (2009) plantea que la escuela no es únicamente un espacio de reproducción sino también de producción, creación e innovación. Espacio donde los/las estudiantes se construyen como sujetos juveniles junto con otros, conforme a ciertas condiciones institucionales que no solo imponen coerciones a la acción de los sujetos, sino que la posibilitan (Giddens, 1993 citado en Reyes Juarez, 2009). Como mencioné antes, entiendo a la escuela como un marco regulador que vigila y controla las prácticas corpóreas, pero también como un escenario complejo en tanto la atraviesan diversos discursos sobre el género y la sexualidad.

## Capítulo 2.Referentes Metodológicos

### 2.1. Diseño metodológico

La metodología debe guardar coherencia con el problema, los objetivos y los referentes conceptuales<sup>11</sup>, como lo señala Elene Achilli (2005). Es por esto que en la búsqueda por comprender los conflictos entre jóvenes y su relación con las actuaciones de género, opté por un diseño de investigación cualitativa. Estos tipos de estudio son los más propicios a la hora de reconstruir los modos en los que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido por los sujetos implicados en el fenómeno a investigar en su propio contexto (Vasilachis, 2006). La investigación cualitativa posibilita comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a las sucesos y situaciones en los que participan (Maxwell, 1996). Este proceso de indagación supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de los grupos que se quiere estudiar, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes (Vasilachis, 2006).

Como sostiene Anthony Giddens (1993), el investigador en ciencias sociales depende de la tarea hermenéutica de penetrar en los marcos de significado a los que recurren los actores al construir y reconstruir el mundo social; por tanto, esas ciencias se ven inevitablemente involucradas en una “doble hermenéutica”<sup>12</sup>.

En dicho marco, entiendo que la investigación es un proceso en permanente construcción y sus pasos no pueden ser determinados rígidamente. Al contrario, se basa en un diseño es emergente que es construido a medida que se desarrolla (Araújo y Borja, 2008). Esta mirada acerca del diseño se deriva de un modo de entender la realidad que se quiere investigar, no como algo preexistente que se debe develar sino como una construcción y al conocimiento como una producción colectiva, que se construye en el encuentro con los sujetos participantes de la investigación. Es por esto que utilicé un diseño flexible; lo que significó la posibilidad de advertir situaciones inesperadas o nuevas en el proceso de investigación, que pueden implicar cambios en la pregunta y los

---

<sup>11</sup>Hice referencia a estos aspectos en la introducción y en el apartado anterior de este capítulo.

<sup>12</sup>Desde esta perspectiva, en ciencias sociales nos ocupamos de un mundo pre interpretado y son esos marcos de sentido lo que se procura analizar. Se reinterpreta dentro de un esquema teórico un marco de significado constituido por los actores sociales mismos. También para la antropología este es un tema central. Clifford Geertz (1994) señala que los escritos de los antropólogos vienen a ser segundas o terceras interpretaciones de las interpretaciones ofrecidas por los nativos. Lo que se suele designar con el nombre de hermenéutica es una tarea de “comprensión de la comprensión”.

propósitos de esta, así como a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante dicho proceso (Mendizábal, 2006).

Trabajé con un diseño de estudio de caso porque busco la comprensión profunda y situada del fenómeno en estudio. Recuperé los aportes de la antropóloga Elsie Rockwell (1987), que propone hablar de *estudio en caso* y no *de caso*. Esta autora postula que a medida que la investigación avanza se va construyendo lo que hay de generalizable dentro de lo particular del caso. Lo que se generaliza no es el caso particular estudiado sino la construcción teórica que se elabora en el proceso mismo del análisis etnográfico. No es “el” caso en sí mismo lo que se estudia, sino una problemática concreta en ese caso particular. La producción de conocimiento, entonces, es siempre local y está situada en una red de particularidades (Rockwell, 1987).

Siguiendo a Robert Stake (1998), en esta investigación he desarrollado un *estudio instrumental de caso*. Este tipo de estudios se realizan cuando nos encontramos con una necesidad de comprensión general de determinados aspectos del objeto en estudio y consideramos que podemos entenderlos mediante el estudio de un caso particular.

Como indican Gregorio Rodríguez Gómez y otros (1996), algunos criterios, entre otros, para la selección de casos son la facilidad para acceder al mismo y/o permanecer en el campo todo el tiempo que sea necesario y la existencia de una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación. Estos criterios fueron los que se tuvieron en cuenta a la hora de la elección del caso para esta investigación.

En este sentido, desarrollé el trabajo de campo en una escuela pública de la ciudad de Córdoba. Tuve acceso a esta institución mediante autorización de la dirección; se me permitió realizar largas jornadas de observación y las entrevistas que considerara necesarias. Asimismo, debido a la heterogeneidad de la población que asistía a dicha institución<sup>13</sup>, la elección de la misma permitió complejizar la temática de las relaciones entre jóvenes y atender a las articulaciones entre género y condiciones sociales, económicas, culturales. A lo largo de los dos años del trabajo de campo, seleccioné dos cursos de 4º año ya que debido a la elección de especialización del Ciclo Orientado<sup>14</sup> en

---

<sup>13</sup>Caracterizo dicha heterogeneidad en el Capítulo 3.

<sup>14</sup>En Argentina la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior. La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización de la Educación Secundaria. La Educación Secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y

este año se reconfiguran los cursos. Considero que ese es un momento propicio para observar los procesos y dinámicas vinculares entre jóvenes, la constitución o reconfiguración de grupos, la construcción de códigos relacionales y de criterios de identificación y diferenciación. En uno de los cursos realicé las actividades de construcción de datos mayormente durante el año 2011 y en el otro durante el 2012.

Como plantea Rockwell (1987), no se propone que el caso estudiado sea representativo de alguna muestra mayor; la cuestión de representatividad se plantea en el interior del caso estudiado. Por esto la importancia de permanecer mucho tiempo en el campo, de hacer múltiples observaciones y entrevistas, en diferentes situaciones, para encontrar recurrencias que apoyen esa representatividad interna, o bien para conocer las circunstancias particulares de lo que no parece ser recurrente.

En este sentido, por la mencionada heterogeneidad y la cantidad de divisiones que hay por año (cinco en cada turno), en esta escuela no sólo se producen distinciones respecto a la población que asiste entre el turno mañana y el turno tarde, sino que en un mismo turno se producen diferencias entre las orientaciones y altas variaciones en las configuraciones de los cursos. De esta manera, realizar el trabajo de campo en cursos con características diferentes me permitió indagar, en una dinámica institucional similar, diversas configuraciones relacionales, en las cuales las expresiones de los conflictos pueden ser distintas. Al respecto, algunos estudios han señalado la importancia de las relaciones interpersonales en la escuela para la construcción de un clima favorable de convivencia (Hargreaves, 1978); analizan el plano intergrupar, y sugieren que los climas de aula inciden en los niveles de violencia (Lopez *et. al.*, 2012). Para poder explorar la problemática en una gama más amplia de situaciones y condiciones, el segundo año (2012) tomé un curso de 4° año con características diferentes al primero (2011) en cuanto a la especialización del Ciclo Orientado, al proceso de constitución institucional del grupo/clase, a las experiencias y trayectorias escolares de los/as jóvenes que integraban los mismos y a las valoraciones de los miembros de la institución en torno al desempeño académico y al comportamiento de los/as estudiantes, aspectos que serán ampliados en el Capítulo 3. Si bien no se realiza un análisis comparativo, como se verá a lo largo de los capítulos, se toman aspectos emergentes que hacen a las particularidades de cada curso.

---

un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (Ley de Educación Nacional, N° 26.206). En la provincia de Córdoba 1°, 2° y 3° año corresponden al ciclo básico, mientras que 4°, 5° y 6° año al ciclo orientado. En promedio las y los estudiantes inician este nivel a la edad de 12 años.

## 2.2. Estrategia de construcción de datos

Recupero la noción de construcción de datos porque entiendo que “toda selección metodológica” construye, en parte, su objeto de estudio selecciona la realidad que resulta pertinente y posible conocer y se justifica en términos de una adecuación selectiva (Gutiérrez y Delgado, 1999). En este sentido, “los datos” no tienen una existencia y una estructura fija independiente de la interacción social que los genera y del método que los “recoge” (Alonso, 1999).

En la estrategia de construcción de datos combiné principalmente las técnicas de observación participante, entrevistas y grupos de discusión.

Utilicé la primera técnica mencionada para presenciar el fenómeno en estudio de modo directo y en su complejidad; para aproximarme al punto de vista de los sujetos y contrastar el discurso oral o escrito y lo que se hace en la práctica concreta. Las entrevistas individuales y grupales a los/as jóvenes y a las preceptoras de los cursos seleccionados se realizaron para acceder a información difícil de obtener sin la mediación del entrevistador, mediante el uso sólo de la observación directa, tales como percepciones, concepciones y experiencias. Finalmente, desarrollé grupos de discusión con estudiantes, dispositivo que permite, dentro de una situación grupal, de interacción comunicacional, la reconstrucción del sentido social.

En una primera etapa, en ambos cursos (a principios del 2011 y del 2012), realicé observaciones en la escuela y especialmente en las aulas, en el patio, en los pasillos, en la cantina, durante las horas de clase, las horas “libres”, los recreos, en la organización de actos, en algunas asambleas y fiestas escolares; sostuve conversaciones “informales” con docentes, preceptoras, vice -directora y jóvenes. Este permanecer me permitió comenzar a acercarme a la comprensión de la trama relacional de los/as jóvenes: qué relaciones se establecen entre ellos/as; las afinidades y distancias al interior de los cursos; cómo están conformados los grupos; cómo son las interacciones internas y entre los diferentes grupos (atendí particularmente a la ubicación espacial en el aula y a las interacciones cotidianas durante las clases y en los recreos). Además, me posibilitó reconstruir la producción cotidiana del género a partir de sus diferentes prácticas corpóreas: cómo son sus producciones estéticas, sus movimientos, sus posturas, sus acercamientos/distanciamientos corporales, el uso de los espacios y de diferentes elementos. Asimismo, pude interpretar cómo es la relación entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y preceptoras, cómo se regulan los cuerpos desde las lógicas escolares, qué formas de funcionamiento tiene la

institución, cómo son las relaciones entre los adultos (docentes, directivos, preceptores/as); así como presenciar situaciones conflictivas puntuales entre jóvenes, entre adultos o intergeneracionales.

En esta primera etapa (año 2011), en un curso realicé encuestas a los/as jóvenes; las encuestas tenían preguntas cerradas destinadas a conocer sus trayectorias escolares, sus procedencias familiares y socioculturales, y a comprender a los/as estudiantes en tanto jóvenes (conocer sus prácticas de consumo cultural y sus espacios de sociabilidad externos a la escuela). Estos datos permitieron realizar una contextualización y caracterización de la población del curso. Con el segundo curso estudiado (2012), para poder ampliar la información y repreguntar en el caso que fuera necesario, opté por no realizar las encuestas e incluir la indagación de algunos de estos aspectos en las entrevistas.

Esta primera fase de observación además me posibilitó construir una relación con los/as jóvenes, un vínculo de confianza, que se puso en juego en las conversaciones informales y en la situación de entrevista. Dicho vínculo fue importante en las entrevistas en dos momentos: a) a la hora de proponerles la participación en las mismas, tenían que decidir si querían realizarlas o no y si acordaban con mi propuesta de agrupamiento, para lo que se tuvo en cuenta la afinidad entre los/as estudiantes en el primer curso (en el segundo curso ellos/as se agruparon según su preferencia), o si querían realizarla solos/as<sup>15</sup>; b) en el clima que se generó en la instancia misma de entrevista, en la que, en general, ellos/as parecían estar cómodos/as y predispuestos/as a la conversación. De este modo, realicé entrevistas a todos/as los/as jóvenes de los cursos, la totalidad aceptó que fueran grupales (de dos o tres personas), solamente en el segundo curso una estudiante pidió realizarla sola. En el año 2012 llevé a cabo dos entrevistas individuales con jóvenes del primer curso para indagar sobre cuestiones que durante el análisis de las observaciones y las primeras entrevistas grupales realizadas con ellos/as me parecieron significativas. El objetivo de las entrevistas fue comprender el porqué de las configuraciones relacionales, cuáles eran los criterios de adscripción y diferenciación grupales, qué categorías de clasificación utilizaban para referirse a grupos y compañeros, a qué motivos adjudicaban los conflictos entre ellos/as, cuáles eran sus puntos de vista con respecto al curso, a las relaciones entre ellos/as y con los/as docentes y las preceptoras, qué pensaban de la escuela, de las prácticas relacionales juveniles en el ámbito escolar y de sus propias relaciones, qué valoraciones hacían de las prácticas corpóreas de los/as otros/as: de sus

---

<sup>15</sup>La propuesta fue que se llevaran a cabo de a dos o tres personas, pero se dio la posibilidad de que ellos/as enunciaran si preferían que la instancia fuera individual

producciones estéticas, de sus posiciones corporales, de sus acercamientos/distanciamientos corporales; en suma, del conjunto de aspectos que introducen en la comprensión de lo que interpreto como actos de género desde el marco de la investigación. Asimismo, ambos años, realicé entrevistas a las preceptoras del curso y a algunas docentes con la intención de conocer las regulaciones y dinámicas institucionales y su percepción sobre las relaciones juveniles.

Para Luis Alonso (1999), la entrevista es un proceso comunicacional por el cual un investigador accede a información de una persona que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor, entendiendo esta última como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Para el autor esta técnica se puede utilizar para obtener información de carácter *pragmático*, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales; por tanto, la entrevista abierta no se sitúa en el campo puro de la conducta, ni en el lugar puro de lo lingüístico sino en un campo intermedio en el que encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como *el decir del hacer*.

De este modo las entrevistas y grupos de discusión pueden combinarse y servir complementariamente, ya que en el segundo caso lo que se puede obtener son representaciones de carácter colectivo antes que individual, nos proporcionan información sobre los sistemas de representación más que sobre los comportamientos (Alonso, 1999).

Desde la perspectiva de Manuel Canales y Anselmo Peinado (1994), el grupo de discusión equivale a una situación discursiva en cuyo proceso el discurso social<sup>16</sup> diseminado se reordena para el grupo. Utilicé esta técnica durante el año 2011 con el objetivo de conocer, principalmente, los sentidos que los y las jóvenes (re)producen en torno al género y la sexualidad, así como las normas y estereotipos de género y sexualidad que tendrían vigencia en sus grupos de referencia, según lo inferido de sus discursos.

De este modo, para poder interpretar las actuaciones de género consideré necesario indagar en los sentidos que las y los jóvenes construyen, en la trama de significaciones en las que esos actos cobran legibilidad. Me interesaba desentrañar la *estructura de significación* (Geertz, 1987) en la que se inscriben las prácticas corporales juveniles, comprender el sentido que asumen dichas prácticas en las tramas de significación que los/as jóvenes *tejen* en sus procesos relacionales. Se trata, siguiendo a Clifford Geertz (1987), de interpretar expresiones sociales en busca de significaciones.

---

<sup>16</sup>Entienden por discurso social al conjunto de producciones significantes que operan como reguladoras de lo social.

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

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

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

Tomé como disparadores de las discusiones frases que los y las jóvenes habían dicho en las entrevistas o en conversaciones informales durante las instancias de observación.

Por último, las entrevistas grupales y los grupos de discusión se constituyeron en una instancia de indagación de sus *actuaciones* de género; podemos presuponer que, en la situación de conversación sobre temáticas ligadas al género y la sexualidad, a partir de sus opiniones y relatos (de lo que dicen en determinadas condiciones de enunciación), ellos/as *hacen género* en interacción con otros/as. En este sentido, en los grupos de discusión el discurso realiza lo que enuncia, se trata de discursos que hacen, que tienen efecto performativo, que en tanto prácticas discursivas son “acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad” (Cabruja, Iñiguez y Vásquez, 2000, citado en Rodigou, 2013:74).

### 2.3. Estrategia de análisis de datos

El proceso de análisis interpretativo llevado a cabo adquirió una modalidad que Achilli (2005) caracteriza como dialéctica: es simultáneo al trabajo de campo en una recursividad mediada conceptualmente, supone la ampliación de la información desde diferentes procedimientos y no está dissociado de la interpretación.

Proceso a través del cual se van generando distintas producciones escritas tendientes a relacionar fragmentos de información empírica en sucesivos niveles de integración entre los mismos y con la necesaria intervención de las referencias teóricas como posibilidad de argumentación coherente (Achilli, 2005, p.86).

Tomé los siguientes procedimientos clave que propone Rockwell (2009) para el proceso de análisis:

- Interpretación: comprender los significados de las prácticas de los sujetos.
- Reconstrucción: reconstruir redes de relación, tramas de pequeñas historias, así como la secuencia y la lógica de sucesos relevantes y o de series de situaciones entrelazadas o recurrentes.
- Contextualización: mostrar en el análisis cómo la consideración de características específicas de los contextos es relevantes para hacer inteligibles los fenómenos que se estudian.
- Contrastación: buscar ejes de contrastación ya que permite describir algo con otro caso y encontrar diferencias significativas entre dos situaciones similares.
- Explicitación: reescribir, de una forma más amplia que el registro original, tratando de explicitarse a sí mismo y a los otros lo que está pasando en la situación descrita. Desde esta perspectiva, se sostiene que se construye conocimiento cuando podemos dar un contenido concreto a los conceptos que se elaboran; implica poder establecer relaciones no solamente entre conceptos en abstracto sino entre los conceptos y los contenidos empíricos.

Así, tomando el aporte de la autora, luego de cada jornada de observación, entrevista o grupos de discusión, trabajé en la ampliación de registros, atendiendo a los sucesos relevantes, intentando explicar diferentes situaciones, generando preguntas e hipótesis; realicé mapas relacionales para identificar conflictividades y busqué identificar categorías de clasificación y analizarlas en el juego de dualidades y contrastes con otras categorías.

## 2.4. Consideraciones éticas

El carácter de la participación en entrevistas y grupos de discusión fue voluntario y se informó previamente de los objetivos de la investigación y el destino de la información. En las devoluciones que realicé a la institución, de acuerdo a principios éticos de la investigación, mantuve la confidencialidad y el anonimato de los sujetos que participaron del estudio. Asimismo, a lo largo de los capítulos de la tesis, sostengo el anonimato tanto de la escuela como de los sujetos involucrados en la investigación, es por esto que utilizo nombres ficticios para referirme a ellos/as.

## 2.5. Cronograma de actividades

Inicios del trabajo de campo (marzo-abril de 2011):

A fines el año 2010 seleccioné una institución educativa acorde a la problemática de indagación y al plan de trabajo. En marzo de 2011 realicé el primer contacto formal con la institución, presenté el proyecto de investigación a las autoridades institucionales y obtuve el permiso para la realización del trabajo de campo.

Construcción de datos Año 2011		Abril	Mayo	Junio	Julio	Agos- Sept	Oct- Nov
Estrategia	Cantidad						
Selección de curso		x					
Encuestas	34		x				
Observaciones		x	x	x	x	x	
Revisión de documentación Institucional		x					
Entrevistas a la preceptora	3	x		x			x
Entrevistas a estudiantes	18					x	
Grupos de Discusión con estudiantes	5						x

Construcción de datos Año 2012		Abril	Mayo	Junio	Julio	Agos- Sept	Oct- Nov
Estrategia	Cantidad						
Selección de curso		x					
Observaciones			x	x	x	x	x
Revisión de documentación Institucional		x					
Entrevistas a la preceptora	2	x		x			x
Entrevistas a los estudiantes	14					x	x
Entrevistas a docentes	2						x

## Capítulo 3. Caracterización del caso: Sobre la escuela

### 3.1. Acontecimientos histórico-políticos

*Surge de tus aulas la esperanza de una patria y un mundo mejor  
Y te crece la vida en savia nueva, mezclando abecedarios y canción  
No tienen dimensión tu acción fecunda, ni fronteras la siembra de tu fe  
y por los cuatro rumbos de Argentina se proyecta tu nombre y tu saber  
Tus raíces crecieron con la historia de Córdoba en el tiempo tradición  
y orgullo y gratitud se vuelven canto cuando te nombro mi escuela xxx,  
y orgullo y gratitud se vuelven canto cuando te nombro mi escuela xxx  
Por eso te saluda más de un siglo, ideal, florecido en realidad,  
Misionera de futuro y de progreso, recinto de trabajo amor y paz  
Recuerdos que se visten de celeste, ideal florecido en el amor  
Promesa que se eleva hacia el futuro y cerebro que nutre el corazón  
(...)*

[Himno de la escuela]

Esta escuela en sus inicios fue “Escuela Normal Nacional de Maestras” y se creó a fines del siglo XIX. La Escuela Normal<sup>17</sup> surge en el proyecto de los primeros gobiernos constitucionales<sup>18</sup>, en el momento en el que se estaba produciendo la organización del Estado-Nación. Preocupados por hacer realidad las exigencias de la Instrucción Pública a fin de construir la sociedad, promover el orden y el progreso, y ante la carencia de maestros idóneos y de instituciones responsables de su preparación, intentan formar docentes que puedan cumplir esta tarea (Carena, 2009).

Durante la presidencia de Roca, se promulga la Ley de Educación Común N° 1420 que estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. Como sostiene Roberto Marengo (1991), bajo la consigna de “educación igual para todos”, se difundieron ideas de igualdad social en cuanto a las oportunidades, distribución y acceso a los saberes, pero al mismo tiempo el sistema que se desarrolló fue altamente discriminatorio y pretendió homogeneizar a las expresiones de la cultura popular:

Así queda legitimada y abierta la etapa de estructuración del sistema educativo argentino quedando consagrada por la ley de gratuidad la igualdad y la laicidad de la enseñanza, en pos de un proyecto de estructuración de un Estado Nacional con los *consabidos* procesos homogenizadores, centralizadores y disciplinadores de la sociedad argentina. (p.81)

---

<sup>17</sup>La primera escuela normal nacional creada en el año 1870 por Domingo Faustino Sarmiento es la Escuela Normal de Paraná, cuyo modelo se extiende luego por todo su territorio.

<sup>18</sup> En Europa, la preocupación de los gobiernos por la formación de los docentes se produce hacia fines del siglo XVIII, luego de la Revolución Francesa y tras los ideales de libertad, igualdad y fraternidad. Se desarrollan las bases políticas de la instrucción pública, concepto que hace referencia a la educación que incluye la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza, y se transfiere a los estados la responsabilidad sobre la misma. Esto demanda la formación de personas idóneas para atender a la enseñanza, lo que se traduce en Francia en el año 1794 en la Ley Lakan al que alude a la creación jurídica de las escuelas normales (Carena, 2009).

Esta institución educativa fue convertida en el año 1913 en “Escuela Normal de Profesores” y finalmente en la década del 30 cambió su nombre al que tiene actualmente.

En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195) que reforma la estructura de los niveles y extiende la obligatoriedad de la educación desde el segundo año del nivel inicial al noveno de EGB; además fue un punto de apoyo para una avanzada de las escuelas privadas<sup>19</sup>. En Córdoba, dos años antes se había sancionado la Ley General de Educación N° 8113/91. Es recién en 1995 que la provincia de Córdoba, siendo gobernador el Dr. Ramón Mestre, promulga la Ley Provincial N° 8525 que “adecua” -de manera muy peculiar- la Estructura del Sistema Educativo de la provincia de Córdoba a la Ley Federal de Educación, quedando la misma configurada por los Niveles: Inicial (jardín de infantes de 5 años obligatorio); Primario (escolaridad obligatoria de seis años); Medio (*Ciclo Básico Unificado* obligatorio, de tres años de duración; *Ciclo de Especialización* con diversificación de la oferta educativa, propiciando la formación para el ingreso a estudios superiores y la capacitación laboral). En 1995, y en el marco de las políticas de “descentralización” de la presidencia de Carlos Menem, a partir de la Ley de Transferencia<sup>20</sup>, esta escuela pasó de la Nación a formar parte del gobierno provincial. Dicha transferencia implicó un cese de recursos económicos por parte de nación, dejando a estos establecimientos en manos de las economías provinciales o de los empresarios interesados.

Para Adriana Puiggrós (1997), la política neoliberal del gobierno se fue tornando cada vez más agresiva y el avance de los “ajustes” sobre la educación fue avasallador; para esta autora, una frase sintetiza la política educativa oficial de esos años “énfasis en la destrucción del sistema educativo moderno que se fundó con la Nación” (p.31).

Las políticas neoliberales, tuvieron un alto impacto en el campo educativo traducidas en procesos de descentralización, desinversión, segmentación educativa; fragmentación y progresiva atomización de las experiencias escolares (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004); pérdida de confianza en la educación pública (Tenti Fanfani, 2000), reconfiguración de las matrículas escolares por movilidad de alumnos, principalmente del sector público al privado y luego del privado al público; masificación de la educación sin

---

<sup>19</sup> La Ley Federal de Educación establece que el sistema nacional de educación está constituido tanto por las instituciones particulares como por las estatales, siendo la única diferencia la gestión. Las escuelas privadas tienen derecho a formular sus planes y programas de estudio, otorgar títulos reconocidos y a recibir aportes monetarios provenientes de fondos públicos y se establece el derecho a la libertad de enseñanza. Así, queda definido un rol subsidiario del Estado (Carril, Marrone y Tejera, 2008).

<sup>20</sup>Ley N° 24.049 promulgada el 2 de enero de 1992, por la cual se transfieren las escuelas pre primarias, medias y terciarias de la nación a las provincias.

el necesario acompañamiento de un aumento en los recursos públicos, cambio en la morfología social de los sujetos y escasa capacidad de la escuela para transmitir conocimientos y valores considerados legítimos por la sociedad (Tenti Fanfani, 2000).

En los últimos años, dicha masificación se profundizó con el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria, mediante la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 (Ley 26.206), y por algunas políticas del Estado nacional, como la “Asignación Universal por Hijo”<sup>21</sup>. Si bien estas modificaciones van de la mano de programas que persiguen el fin de mejorar la calidad educativa, en muchas ocasiones, como en el caso de Córdoba, no van acompañadas de los recursos económicos, materiales y humanos necesarios para su sostenimiento.

Maldonado (2000) ya había indicado que los docentes, sumada a la tarea de enseñar, se ven demandados a responder un sin número de requisitos burocráticos; las escuelas de ciclo medio agregan a esta realidad una cantidad de profesores que en muchos casos trabajan en la capital y en la provincia, atendiendo a un número de alumnos muy alto para poder pensar en un seguimiento particularizado; como una forma de mantenerse en la lógica de la organización laboral, muchos relegan la tarea de transmitir conocimientos.

En la institución donde desarrollé el trabajo de campo, los efectos de estos procesos histórico-políticos se visibilizaban en:

- El estado de abandono del edificio. Pude observar ventanas con vidrios rotos, techos descascarados o paredes despintadas. Durante el trabajo de campo acontecieron varias situaciones que daban cuenta de la falta de mantenimiento edilicio y que afectaban el desarrollo de la tarea educativa<sup>22</sup>, como caídas de partes de los techos, incendio por un cortocircuito, hundimiento del piso.

Registro de campo 22/06/2011

Llego a la escuela me encuentro con Keila y su novio en la puerta. Me avisan que no hay clases porque ayer tuvieron que tirar el cielorraso de una parte del techo de la escuela. Parece que fue en el ala de 6º año. Me cuentan que se suspende el festival de la música.

- Discursos docentes en los que se añoraban “otros tiempos” en los que la escuela era nacional, por los siguientes motivos:

---

<sup>21</sup>Según datos de una encuesta oficial realizada por el Ministerio de Educación de la Nación en marzo de 2010, el 60% de las escuelas públicas urbanas registraron un incremento cercano al 25% en su matrícula respecto al año anterior a la implementación de la AUH.

<sup>22</sup> Durante los siguientes años, en más de una oportunidad los diarios locales informaron sobre algún acontecimiento de ruptura de la infraestructura del establecimiento escolar o problemas eléctricos y de cloacas por falta de mantenimiento.

a- El “cambio” con respecto a la población que antes asistía a la institución.

Registro de campo 26/07/2012

En una conversación durante una hora de clase, la docente me comentó que las cosas cambiaron mucho en los últimos años, que esta escuela no es lo que era, que extraña mucho a los alumnos de diez años atrás.

b- Las condiciones laborales, la formación y el rol docente eran diferentes. Refieren que los/as profesores de la escuela nacional eran más comprometidos y tenían más formación.

- Dificultades en el orden de lo pedagógico: falta de centralidad de la transmisión de conocimientos en la cotidianeidad escolar. Ausentismo y demoras en los nombramientos de docentes y preceptores/as.

Registro de campo 25/04/2011

Ese día llego a las 12.30, voy a la preceptoría para averiguar dónde tienen clases los/as estudiantes, me dicen que, en el aula del lado, pero que entran a las 13.15hs.

Vuelvo a esa hora, los busco en el aula que me indicaron, pero no están. Los encuentro en otra aula y me cuentan que no tienen profesora, que lo único que tienen ese día es inglés.

- La escasa aplicación de programas nacionales en la escuela, como el de Educación Sexual Integral y el Conectar Igualdad<sup>23</sup>. Con respecto a ESI, parecían llevarse a cabo acciones puntuales y aisladas, mencionaron:

- Un proyecto de educación sexual del hospital Maternidad que se realizó en la escuela, subsidiado por UNICEF para los alumnos/as, dictado por médicos.

- El proyecto: “Educación entre pares”, los/as estudiantes de 6to año se capacitaron para realizar talleres con los más chicos. La profesora de Biología me comenta:

“En esta escuela lo único que importa es el sida y el embarazo que son importantes pero que no es lo único, por ahí en los pasillos uno se entera de muchos casos de abuso y a eso también hay que trabajarlos, que los chicos conozcan sus derechos, acá todos los años hay uno que explota, que elige al profe con el que tuvo más confianza durante el año y le cuenta algo. Aparte tiene un enfoque muy biologicista, traen a un médico para que les hable y hay otras cosas que se ponen en juego. Para hablarles de cosas específicas biológicas estamos nosotros los profes de biología. Creo que tendría que ser desde un enfoque más integral, como propone la provincia”.

Otra docente señaló que no se vieron reflejados en la escuela debates sociales en torno a la ley de matrimonio igualitario y de educación sexual integral; me comentó que hace unos años ella realizó una actividad puntual sobre ESI con una colega que consistía

---

<sup>23</sup>El programa Conectar Igualdad, creado a través del decreto 459/10, tenía el objetivo de entregar una netbook a todos/as los/as estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente. Se proponía, además, capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta, y elaborar propuestas educativas que favorecieran su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

en un buzón de preguntas y recordó un taller de *“una chica que había sido golpeada”*, haciendo referencia a una actividad sobre violencia de género; menciona que hubo una época en la que se trabajó en torno a estas temáticas pero que ahora *“está parado”*.

Asimismo, cuando consulté a los/as jóvenes de los grupos estudiados por actividades en torno a la educación sexual, mencionaron no haber tenido ninguna o recuerdan vagamente alguna charla sobre métodos anticonceptivos.

Cabe aclarar que la Ley de Educación Sexual Integral se sancionó en el año 2016. Establece el derecho de todos los educandos a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Asimismo, crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, el cual tiene como propósito coordinar el diseño, implementación y evaluación de todas aquellas acciones para poner en marcha y fortalecer la educación sexual integral en todo el país. Para el abordaje transversal de la ESI propone los siguientes ejes: Respetar la diversidad, reconocer la perspectiva de género, valorar la afectividad, respetar nuestros derechos, cuidar el cuerpo y la salud. La ESI no sólo refiere a un área curricular, una disciplina o una materia, aunque sí podamos referenciar un conjunto de contenidos específicos. Más bien se trata de una práctica pedagógica que desde una mirada interdisciplinaria aborda distintos aspectos vinculados con la(s) sexualidad(es) y las relaciones de género en los ámbitos escolares. Esta Ley, poniendo en cuestión paradigmas biologicistas de educación sexual, propone un abordaje integral, que supone articular aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

- Dificultades ligadas a la convivencia: Problemas institucionales para construir los acuerdos de convivencia, la vicedirectora me comentó un día del 2012 que no habían podido abordar los acuerdos de convivencia con los/as jóvenes porque no lograban reunir a los adultos para trabajarlos primero porque había *“muchos problemas entre los profesores”*. Constantes dificultades de los/as adultos para intervenir en la conflictividad juvenil; y, según una docente entrevistada, desinterés de autoridades por intervenir en problemáticas emergentes (por ejemplo, el consumo de marihuana en la escuela). La existencia de una emergencia frecuente de episodios de violencia (de estudiantes mayormente, pero también de docentes y padres). Una gran preocupación de la vicedirectora respecto a la conflictividad entre los/as adultos/as (docentes, preceptores, gestión directiva) y a sus dificultades para respetar las normas de la escuela. Una de las

docentes entrevistadas señaló que *“en esta escuela se ven todos los conflictos que tiene una sociedad...todo lo que tiene la sociedad, está todo acá”*.

Registro de campo 11/04/2012

Voy a la vice dirección. Mientras espero afuera, una profesora sale hablando en un tono fuerte (como enojada), respondiendo a un profesor que está adentro (no entiendo qué dice). Cuando entro, la vicedirectora me dice: “¿por qué no investigás la convivencia entre los profesores? Nosotros no podemos pedirles a los chicos que se respeten si entre nosotros no nos respetamos. Es un desastre, preceptores que se pelean entre ellos, preceptores con profesores, profesores entre ellos. En cualquier lugar, al frente de cualquiera.”

PB: ¿Por qué se pelean?

Vicedirectora: Por tonteras, porque no le llevó el borrador. El otro día estaba trabajando acá con dos profesoras y de repente se empezaron a gritar, yo no lo podía creer, les decía “profesoras qué les pasa, por favor” se peleaban por los cambios de horarios. Están todos muy nerviosos. Los profes de 5° están con todos los cambios, trabajando con eso, yo creo que tantos cambios no son buenos. Yo le dije a la directora que íbamos a tener que hacer algo, una reunión con los docentes, hablar. Esto no puede ser (me muestra unos pedidos de amonestaciones) ¿ves? Está mal pedido, en el cuaderno de comunicados hay una nueva reglamentación, ellos tienen que hacer tres observaciones (por ejemplo, de llegada tarde) ante de pedir amonestaciones, no pueden poner de una la amonestación sino así es muy fácil, cuando algo no me gusta, amonesto, no cumplen con lo que les pedimos, no respetan ellos las normas.

### **3.2. Acontecimientos coyunturales durante el trabajo de campo**

En el año 2011 cuando comencé a realizar el trabajo de campo, dos “procesos” atravesaron a la comunidad educativa e impactaron en el desarrollo de mi investigación.

Por un lado, continuaba repercutiendo en la vida cotidiana de la escuela y en las aulas el proceso de reclamo estudiantil por las condiciones edilicias y por la reforma de la ley provincial iniciado el año anterior. Lo cual no sólo incidía en las relaciones sociales, sino que también modificaba los tiempos escolares (por ejemplo, a partir de la suspensión de clases por asambleas y por sentadas al frente de la escuela). Por otro lado, el cambio de directora a mediados de año generó ciertas modificaciones en las dinámicas institucionales y agudizó algunas diferencias de posiciones entre los/as docentes; a la vez, implicó suspender por un tiempo mi trabajo de campo, ya que la vicedirectora consideró necesario que la nueva directora autorizara mi presencia en la escuela y las actividades a desarrollar.

Entre septiembre y octubre del año 2010 se produjeron en Córdoba movilizaciones, asambleas estudiantiles y tomas de escuelas<sup>24</sup>. Numerosos estudiantes secundarios

---

<sup>24</sup>Llegaron a tomarse más de 30 centros educativos: 20 secundarios (16 públicos y 4 privados), 2 escuelas primarias, 2 de educación para adultos, 6 terciarios y 3 unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba; aunque no fueron en su totalidad simultáneas ni de igual duración (D’Aloisio y Bertarelli, 2011)

cordobeses, en algunas acciones articulados con agrupaciones universitarias, docentes y grupos de padres, se organizan colectivamente para reclamar por dos motivos centrales: 1) Las deterioradas condiciones edilicias de muchas escuelas públicas, que se ven profundizadas por los efectos de políticas de las últimas décadas de (des)financiamiento a la infraestructura en el marco, además, de la creciente matriculación en el nivel medio. 2) La reforma provincial educativa que se estaba realizando en Córdoba, considerada inconsulta e impuesta por los protagonistas del reclamo: un anteproyecto de ley provincial de educación, como propuesta de reforma a la ley provincial 8113 (de 1991) (D'Aloisio y Bertarelli, 2012).

Esta institución fue uno de los bastiones de lucha en este proceso, una de las primeras en ser tomada por los/as estudiantes y una de las últimas en las que se abandonó dicha medida de fuerza. Asimismo, algunos/as jóvenes de esta escuela fueron partícipes activos de marchas y de asambleas de la institución e intercolegiales, así como de las negociaciones con funcionarios del gobierno.

Durante el 2011 se realizaron arreglos en las aulas, en los pasillos, en los patios. Lo que llevó a que particularmente el curso que observé fuera trasladado permanentemente de aula. Además, continuaron durante todo ese año las asambleas y se conformó una comisión para “controlar” que se llevaran a cabo los arreglos necesarios y acordados.

Esta problemática continuó siendo en el tiempo de mi trabajo de campo un motivo de conflicto entre los/as estudiantes, la gestión directiva y el gobierno. Más aún cuando se producía algún incidente como la caída de un techo o el hundimiento del piso.

Algunos/as de los/as joven del curso que observé, que habían participado del proceso, remarcaban cierto desinterés de los/as adultos/as de la institución con respecto a lo que estaba sucediendo con el edificio y comentaban situaciones de discusión y confrontación con ellos/as:

Registro de campo, 28/04/2011

Dos chicas me cuentan que cuando volvieron a clases luego de las tomas algunos profes les dijeron que eran unos “vagos”, que lo único que querían era no tener clases, que si les importara la escuela tendrían que haberla arreglado durante la toma. Una de ellas me comenta que ella le contestó que la escuela era de todos, que ellos también daban clases ahí y que ellos también se tenían que preocupar porque la escuela esté bien.

Además, denunciaban, tanto alumnos/as como docentes, la intencionalidad del gobierno provincial de abandonar la escuela y usar el edificio para hacer un centro comercial.

“Desde el punto de la infraestructura se sabe, hay un conocimiento que no ha emergido, pero está a punto de salir y ha salido varias veces...a esta escuela no le están dando la plata que necesita para seguir viviendo y hay un proyecto...medio oculto de que va a terminar un Patio Olmos<sup>25</sup>....la escuela no tiene teléfono...una mega escuela que no tienen teléfono”.

[Entrevista a docente, 2012]

Algunos/as estudiantes, supongo que en parte por el efecto de empoderamiento ocasionado el año anterior<sup>26</sup>, asumían una posición activa en la regulación de la vida institucional que parecía molestar e incomodar a docentes:

Registro de campo, 26/04/2011

Una profesora me comentó durante una observación en su clase: “Las tomas tuvieron mucha importancia, fueron un punto de inflexión. Los chicos del centro controlan y relevan los profes que faltan y las horas que están sin cubrir. El problema es que, yo estuve hablando con la presidenta del centro [de estudiantes], los docentes tenemos nuestros mecanismos de regulación y control, no sirve de nada que vayan con la lista a mostrársela a Kari (la directora de ese momento), no somos bandos opuestos...hoy se armó un revuelo...algunos docentes querían que interviniera el gremio”

Registro de campo, 06/05/2011

En otra oportunidad una profesora me comentó: “No dejaron entrar a un profe a dar clases (se refiere a alumnos/as de otro curso), no quisieron hacer la evaluación de Matemáticas, hicieron que cambiaran a una preceptora. Todo esto por el centro de estudiantes, para el colmo tienen el apoyo del ministro, se comunican con él directamente. Esto es una confusión. La semana pasada casi toman el cole porque no les querían dar el aula que ellos querían para poner el centro de estudiantes, sacaron al xxx(instituto terciario que funciona en la escuela) para darles ese lugar” Asimismo, también se produjeron diferencias en las posiciones respecto a la organización estudiantil entre los/as educadores/as:

Registro de campo, 12 /08/2011

Llego a la escuela, me dice la preceptora que los chicos están en asamblea, por el tema edilicio y que el día anterior un chico se calló porque se hundió el piso. Me la cruzo a la vicedirectora. Está hablando con otra mujer (no sé quién es) que dice que no entiende por qué cambiaron a la directora por ésta que tuvo problemas en el XXX (menciona otra escuela), y la vice directora le dice en mi presencia: “hay cierta cultura institucional que ella va a tener que respetar aunque sea la directora...nosotros acompañamos a los chicos, vinieron del centro a pedirme tener asamblea y yo les dije que sí, que un rato de clases y después asamblea, lo autorizó la inspectora”.

---

<sup>25</sup> Galería comercial que se encuentra en el centro de la ciudad de Córdoba. El edificio era una escuela secundaria que fue inaugurada en el año 1909. En el año 1977 la escuela fue cerrada por daños estructurales en el edificio, el cual permaneció abandonado hasta 1995 que comenzó a restaurarse. En 1992 se firma un acuerdo entre la Provincia de Córdoba, los propietarios del edificio y un consorcio de dos promotores locales que permitió a las empresas un contrato de arrendamiento de 35 años para el desarrollo de una galería de tiendas de lujo que fue inaugurada en mayo de 1995 como *Patio Olmos Shopping Center*.

<sup>26</sup> Advertimos que los/as jóvenes daban cuenta de un proceso de empoderamiento desde su capacidad de organizarse y ejercer el poder. Lo que nos permitió plantear como interrogante si este ejercicio -al menos transicional- de poder no portaba un fuerte cuestionamiento a la autoridad como rasgo connatural a la función docente (D´Aloisio y Bertarelli, 2011).

La conflictividad cotidiana entre los/as adultos/as de la escuela, manifestada en situaciones que observé y también a partir del relato de la vicedirectora, se agudizó a mitad del año 2011 por el cambio de directora.

Registro de campo 06/06/2012

Conversando con la vicedirectora, dice que el problema es que muchos docentes están divididos en relación a lo que piensan de la actual directora, que los problemas surgieron a partir del cambio en la dirección. La directora está enfrentada a los delegados porque ella bajó las notas (creo que refiere al concepto) de algunos docentes y porque no tiene “un buen trato con los docentes”, y a su vez, entre ellas también hay problemas porque la directora dice que la vicedirectora es “amiga” de los delegados. Me comenta que, para los festejos del aniversario de la escuela, se juntaron a almorzar en cinco grupos distintos.

A la vez, la presencia de una nueva directora produjo modificaciones que generaron ciertas incertidumbres a los agentes educativos.

Registro de campo 31/05/2011

La preceptora me cuenta que cambió la directora, que está todo caótico, que es la directora del XXX ( nombra otra escuela de la ciudad de Córdoba), que lo que está en juego son cuestiones políticas. La preceptora dice que van a tener que acostumbrarse a esta nueva situación, que desde el principio la directora marcó distancia, jerarquías, que van a tener que resolver algunas cosas a través de la vice, antes podíamos ir y hablar con ella directamente. Kari (la directora anterior) volvió a su cargo del terciario, “tendría que estar jubilada, pero tiene una lucidez...esta mujer debe ser buena pero seguro que no tiene la misma calidez humana que Kari, ella se enojaba pegaba dos gritos pero ahí no más te llamaba.”

Es necesario atender al proceso histórico y a la situación particular por la que atravesaba la comunidad educativa; las relaciones intrageneracionales e intergeneracionales se veían afectadas por los acontecimientos descritos, ya que se constituye en parte del análisis de las conflictividades en la escuela. Algunos autores (Kornblit y Adaszko, 2008), vinculan al clima social escolar con las manifestaciones de violencia. Tal concepto refiere a las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el marco en el cual estas interacciones se dan. Desde estas perspectivas, los climas escolares favorables disminuirían considerablemente la frecuencia de las situaciones violentas.

### **3.3. Características de la institución**

Esta institución se encuentra en el centro de la ciudad de Córdoba, sobre una de las calles que atraviesa gran parte de la ciudad. El establecimiento ocupa una manzana completa, tiene dos ingresos, cuenta con dos plantas; está dividida en tres sectores: en uno funciona el nivel inicial, en otro el nivel primario, en un tercero el nivel secundario y el

terciario (por la noche). Este último sector cuenta con aulas en ambos pisos, dos patios, un salón de gimnasia, tres baños, una librería, una cantina, una sala de profesores, tres espacios donde trabajan las preceptoras, uno donde funciona la dirección y otro en el que se encuentra la vicedirección y una secretaría.

En el siguiente fragmento de las notas de campo describo el sector por el que se ingresa a la institución:

Registro de campo 15/11/2011

Entro a la escuela, en el pasillo, antes de subir las escaleras, en el costado de la derecha hay un busto de San Martín, arriba un crucifijo. Al lado del busto pegado en la pared dice:

“Testamento del Gral. José de San Martín

París 23 de enero de 1844

*En nombre de Dios todo poderoso, a quien reconozco hacedor del Universo...”*

Del otro lado, a la izquierda muchas placas, la mayoría de los egresados recordando diferentes aniversarios de la escuela. Algunas con el escudo de la escuela (arriba: “educar en la verdad” abajo el dibujo de un faro iluminando, sobre el dibujo: las iniciales de la escuela).

Pegado a las escaleras del lado derecho retratos de Zubiaur, Kant, Spencer, Kerschensteiner, Calasanz, y otros.

Del lado izquierdo retrato de Pellegrini, Rivadavia, Mitre, Irigoyen, Sarmiento, Urquiza, Roca, Sáenz Peña, etc.

Subiendo las escaleras, en el descanso (antes de que se divida en dos alas), un busto de un educador de quien recibe el nombre la escuela.

Esta institución cuenta con el siguiente equipo de gestión: una directora, una directora para el nivel inicial y primario, dos vicedirectores en el nivel secundario, una regente y dos sub-regentes en el primario. Este organigrama que se sostiene de cuando la escuela era nacional, para algunos/as adultos/as por las dimensiones de la escuela, produce mucha desorganización, consideran que sería necesario un/a director/a por Nivel Educativo. El nivel secundario tiene ciclo básico y orientado, y tres especialidades en este último: Sociales, Naturales y Lenguas (Idiomas). Hay diez divisiones por cada año, cinco en el turno mañana y cinco en el turno tarde; en 4°, 5° y 6° en cada turno, dos divisiones son de Ciencias Naturales, dos de Ciencias Sociales y una de Lenguas (Idiomas).

Los/as estudiantes de la escuela provienen de diferentes barrios de la ciudad: aledaños a la escuela, de diversas zonas de la urbe y de ciudades satélites de Córdoba. Podemos caracterizar a tales barrios de trabajadores/as, algunos en los que predomina la clase media y otros la clase media empobrecida; como dice una preceptora, “*es muy dispar, vienen de todos lados*”. En ese sentido, una característica esencial de esta escuela es su composición heterogénea. A ella concurren jóvenes que proceden de diferentes sectores sociales y económicos de Córdoba: una mayoría que integran el sector de la clase media que se ha visto fuertemente empobrecido (Svampa, 2000) luego del período de crisis

que desembocó en el estallido del 2001, “los nuevos pobres”; jóvenes de sectores que han vivido siempre en condiciones de “pobreza estructural”; y una minoría de jóvenes de sectores de clase media consolidados o en ascenso (Svampa, 2000) y con cierto poder adquisitivo (que eligen la escuela por definiciones ideológicas y por su carácter público, por cuestiones de tradición familiar, o bien a raíz de una trayectoria de “fracasos” escolares). Según pude indagar en los cursos<sup>27</sup> seleccionados, la mayoría de sus padres y madres trabajaba en comercios o fábricas, otros se desempeñaban en oficios (albañil, electricista, peluquera); una minoría era empleado/a en alguna repartición del Estado. Entre los padres además se destacaba como ocupación: chofer, policía, guardia de seguridad; entre las madres: ama de casa y, en muy pocos casos, el ejercicio de una profesión.

### 3.4. Significaciones en torno a la institución

En las concepciones sobre la institución aparecía fuertemente el peso de su tradición, así como el reconocimiento de cierta valoración positiva de la misma por parte de la sociedad cordobesa. En tales significaciones se ponía en juego una constante tensión entre el presente de la institución y lo que “había sido”, lo que persistía en el imaginario tradicional y lo que efectivamente la escuela “era”. Algunos/as jóvenes sostenían:

P: Cuando me preguntan a qué colegio voy y digo “al XXX (nombre de la escuela)” y me dicen “¡ayyy, al XXX (nombre la escuela)!” (tono de expectativa) y yo le digo: “nooo, el XXX (nombre de la escuela) no”, porque no lo ven cómo es ahora, llegan a entrar y se mueren de un infarto...

[Entrevista con mujeres, 2011]

M: es una pinchila<sup>28</sup> el XXX...yo pensaba que iba a ser bueno, cuando me anoté dije: me va a salvar la vida, ¡y es una bosta!

[Entrevista con varones, 2012]

Asimismo, como mencioné anteriormente, docentes, familiares y alumnos/as consideraban que la escuela ya “no es lo que era”, ya no era “la mejor escuela”. Una de las preceptoras señaló que se había instalado que esta institución “esta[ba]<sup>29</sup> mal”, “que ya

---

<sup>27</sup> Si bien recupero la categoría curso, comparto los cuestionamientos de Mónica Maldonado (2000) a dicha categoría. El curso es un producto de la modernidad, remite a “un grupo”, parece hablarnos sólo de unidad, de un todo integrado y homogéneo; se pierde de vista así la complejidad al interior del curso y el contexto sociohistórico. Esta autora propone para repensar el curso, reconocer que hay una historia incorporada social, cultural e institucionalmente y pensarlo en un escenario móvil y en mutación.

<sup>28</sup> Es una palabra del lunfardo de Argentina, principalmente de la provincia de Córdoba. Se utiliza para referirse al pene y, en ocasiones, para adjetivar negativamente alguna cosa o situación.

<sup>29</sup> A lo largo de la tesis se utilizan los corchetes en las frases y/o palabras textuales recuperadas que fueron dichas en presente para modificar el tiempo verbal a pasado, y así dar coherencia al texto.

no e[ra] lo mismo”, “que cada uno hac[ía] lo que se le da[ba] la gana”, pero, según ella, cuando se intentaba profundizar en el porqué de estas concepciones no se daban respuestas.

Registro de campo 28/06/2011

La profesora de Lengua les propone hacer una propaganda de la escuela

T(m): En su momento fue la mejor escuela...

Profe: ¿Y por qué venís si no pensás que es la mejor?

T: Porque no nací antes.

Profe: Para mí es la mejor escuela

Todos los chicos aplauden

E(v): si no te gusta estudiar y aprobar materias, vení al XXX (nombre de la escuela)!

Uno de los ejes centrales en la percepción del cambio giraba en torno a la transformación respecto a la población que concurría a la escuela. Una preceptora señaló que antes asistía “*la élite de Córdoba, hijos de médicos, de profesionales, gente que tenía mucho dinero y eso se fue revirtiendo*”. En este sentido estudiantes decían:

P: Yo creo que históricamente el colegio era bueno, pero hace unos años, se ha vuelto cualquier cosa, está mezclado, de 20 chicos, 5 serán ejemplo a seguir, los demás...en algunos cursos de 40, 30 son una mugre y es así, es la verdad.

G: Si, si, se ha vuelto cualquier cosa, muchos negros ahora.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Algunos/as jóvenes consideraban que esta escuela era mejor con respecto al nivel académico que otras públicas. En ciertos casos eso era valorado positivamente, indicaban que “*los docentes enseñan bien*”. Para otros/as, el “*nivel de la escuela*”, que fuera “*muy exigente*”, se constituía en un motivo para que decidieran o quisieran cambiarse de esta institución a “*una más fácil*”. Además, una preceptora manifestó que por la masividad la escuela no podía atender todos los casos que necesitaban un seguimiento, como sí podían hacerlo escuelas más chicas, por eso ante ciertas dificultades de algunos/as estudiantes de los grupos estudiados, se recomendaba a los familiares cambiarlos/as de escuela.

Si bien para algunos/as jóvenes el tamaño de la escuela y su historia constituían un problema, por el trato despersonalizado, la desorganización y el deterioro edilicio; también se valoraba pertenecer a una institución con dichas características, “*es un mundo, te relacionás con mucha gente*”, y tradición, “*todo el mundo lo conoce*”, así como la posibilidad que brindaba el centro de estudiantes y la dinámica institucional de organizarse y pelear por sus derechos.

### 3.5. Presentación de los cursos estudiados

#### 3.5.a. Primer Curso.

En el curso eran 37 estudiantes (26 mujeres y 11 varones). La mayoría de ellos/as provenía de diferentes secciones de tercer año de la escuela (30 estudiantes). Algunos/as habían realizado, hasta aquel momento, toda la escuela secundaria en la institución, una minoría desde nivel inicial o primario y otros/as pocos/as comenzaron a asistir a la escuela durante el año 2011 o el 2010. Los/as estudiantes eligieron la especialidad que estaban realizando (Idiomas)<sup>30</sup>. Casi todos/as continuaron sus estudios durante el año, sólo una joven dejó de asistir a la escuela.

Una profesora me comentó que el curso de idiomas siempre era de “*mejor nivel*” (lo comparó con los otros cursos de la escuela); según ella, de los/as jóvenes que elegían esta orientación, la mayoría seguía la Universidad. Tenían “*mejor formación*”: “*vos les preguntás algo, por ejemplo, de historia y lo saben, en cambio en Sociales no pasa eso. Yo creo que el idioma les abre la cabeza, los otros profes también notan las diferencias*”. Hacía referencia también a diferencias en la procedencia socio-económica, lo ejemplificaba dando cuenta de distinciones en torno a cómo iban vestidos/as, a cómo hablaban, siendo idiomas una especialidad a la que asistían jóvenes con más recursos económicos.

En general, los/as docentes y la preceptora realizaban una caracterización positiva del curso; decían que los/as estudiantes eran “*tranquilos*”, era “*un lindo curso*”, “*los chicos trabaja[ba]n*”, “*se interesa[ba]n*”, que era una especialidad en la que había “*un mejor nivel académico*” y en la que los/as jóvenes que asistían eran “*muy dóciles*”. Pese a tal caracterización, algunos/as profesores/as consideraban que ese año en particular el nivel académico era bajo: “*son más flojitos en comparación con el idioma de la mañana*”; solo algunas chicas eran señaladas por los adultos como problemáticas.

Estos jóvenes provenían de diversos barrios de la ciudad, realizaban diferentes actividades extraescolares (laborales, deportivas, familiares, de esparcimiento) y tenían disímiles grupos de pertenencia juveniles (amigos de la escuela, del barrio, de clubes, de los bailes, de grupos religiosos, etc.).

---

<sup>30</sup> Una profesora me comenta que antes al 4º año de Idiomas “*mandaban*” a todos los chicos nuevos que querían entrar al colegio, y que en cambio ahora ellos lo eligen. Al haber sólo un curso por turno de la especialidad de Idiomas, la preceptora menciona que éste se conforma con jóvenes provenientes de todas las divisiones de 3er año.

Pude observar, por la forma en la que se ubicaron en el espacio en las diferentes aulas que fueron ocupando a lo largo del año, así como en sus interacciones, que había, en general, separaciones en el curso según el género: cinco grupos de mujeres y dos de varones. Pero entre algunos grupos de chicas y chicos se producían intercambios cotidianos y se consideraban amigos/as. Además había algunos grupos claramente identificables (conformados por jóvenes que venían siendo compañeros/as desde hace un año o más tiempo) y otros en los que, si bien se producían vínculos entre algunos/as estudiantes, no era visible la configuración grupal (jóvenes nuevos/as en la institución, que se quedaron de año o que provenían solos/as de un curso de tercer año); a lo largo del año, entre algunas chicas hubo acercamientos, pero, en general, los grupos se mantuvieron como al principio.

Las relaciones en el curso no eran caracterizadas por ellos y ellas como conflictivas, mencionaban que, en general, se llevaban bien, que no había “*broncas*”. Sin embargo, para la mayoría, el curso estaba dividido, decían, por ejemplo: “*cada uno está en su mundo*” o “*en su grupo*”; parecía que para los/as jóvenes lo que predominaba era la indiferencia entre los grupos. Si bien fueron pocas las situaciones de confrontación relatadas u observadas, detrás de dichas divisiones e indiferencias se entramaban tensiones, enemistades, clasificaciones y diferenciaciones. Clasificaciones que recaían principalmente, sobre las jóvenes mujeres.

A partir del análisis de los relatos estudiantiles, reconstruí dos criterios de clasificación relacionados entre sí: a- lo escolar/académico; y b- sus condiciones socioculturales que se expresaban a través de sus prácticas y estilos corporales juveniles. La mayoría producía clasificaciones en función de este último criterio: “*las chetitas*”, “*las normales o neutrales*”, “*las brasas*” y las “*raras o chapitas*”, tal como señalaré en la segunda parte de la tesis. En menor medida se caracterizaba a los grupos según su desempeño académico: en la fila de la ventana se sentaban “*las que estudian*” o “*las inteligentes*” (“*las chetitas*”), al medio las “*medianamente vagas*” o “*una mezcla entre las burras y las inteligentes*”(también llamadas “*las neutrales*”) y en la fila de la pared “*los vagos vagos*” o “*los brutos*” (“*las brasas*”, “*las raras o chapita*”), según sus propias categorías.

### 3.5.b. Segundo Curso.

El curso estaba compuesto por 33 jóvenes, 14 varones y 19 mujeres, que en su mayoría (22 estudiantes) provenían de otras instituciones educativas, en las que muchos/as se habían quedado de año. Otros/as, una minoría, ya asistían a la escuela, algunos de ellos/as se encontraban repitiendo 4º año. Algunos/as comentaron que no habían elegido inscribirse en el turno tarde ni en la orientación de Ciencias Naturales, sino que era el turno y la especialidad que les habían designado porque “*había lugar*” o que se cambiaron a esta institución debido a que allí había cupo.

La preceptora me comentó que en los cursos con orientación en Ciencias Naturales del turno tarde se dio una situación “*particular*”: al momento de las inscripciones, habían dicho que no había cupo por lo que muchos/as eligieron otra orientación (sociales o lenguas) o se cambiaron de colegio, luego, a fines de marzo principios de abril, se abrió la inscripción para la orientación en Ciencias Naturales; ella dijo no saber, ni entender por qué hicieron eso. En tanto la vicedirectora me contó que como se quemó la secretaría el año anterior tuvieron que pasar las inscripciones de diciembre a marzo. Según ella, ahí “*aprovecharon*” para no realizar las inscripciones en el turno tarde en Ciencias Naturales, para ella esa fue una “*orden de arriba*”, cuando se dio cuenta solo había dos alumnos y habló con los preceptores para poner pasacalles diciendo que las inscripciones estaban abiertas; sostuvo que por esta situación se conformó así el curso: “*se llenó de alumno repitentes y de diferentes lugares*”.

Estos jóvenes también provenían de diferentes barrios de la ciudad, realizaban diferentes actividades extraescolares (laborales, deportivas, familiares, de esparcimiento) y tenían disímiles grupos de pertenencia juveniles (amigos de la escuela, del barrio, de clubes, de los bailes, de grupos religiosos, etc.)

Percibían cierta mirada negativa de los adultos sobre ellos/as, comentaban que muchos docentes les hacían notar que eran “*un desastre*” y que “*no les importa[ba]*” que aprendieran. Según la vicedirectora debido a la manera en la que se conformó, el curso era “*muy heterogéneo*”, “*no se esta[ba]n integrando bien*”, con ellos había que trabajar el “*tema de la integración*”. Para la preceptora el curso era “*bueno*”; según ella, por las características de la población que lo componía, eran “*chicos problemáticos*” (estudiantes que repetían el año, algunos expulsados de otras escuelas, con antecedentes de muchas amonestaciones, otros, según ella, “*judicializados*”), “*podría ser peor*”. A fin de año, cuando me comentó la cantidad de estudiantes que pasaron de año (15 de 28 antes de los

exámenes ya estaban en condiciones de pasar de año), señaló que era un curso por “*el que nadie daba nada*”, y que “*sorprendió para bien*”.

Para otra docente, era el peor curso que le había tocado en los últimos años en cuanto a “*motivación*”, “*rendimiento*” e “*interés*” y con “*menos ganas*”, “*desganados*”. Señalaba que posiblemente era su percepción por el día y la hora en la que estaba la materia: viernes en la última hora.

Cuatro jóvenes abandonaron la escuela durante el transcurso del ciclo lectivo, otros mencionaron que al año siguiente comenzarían un secundario acelerado o se cambiarían de escuela. La preceptora me comentó que una chica dejó la escuela porque “*estaba embarazada y estaba trabajando, y aparte de estar trabajando, embarazada, estudiando, tenía que atender la casa de la madre y atender los hijos de la madre con otro papá, entonces estaba cansada de esa vida y se fue a vivir con el novio*”. Menciona la situación de un joven que también dejó la escuela porque su novia quedó embarazada y tenía problemas de salud, “*él tiene que hacerse cargo de la novia*”.

Parecía haber, en general, pocas expectativas de continuidad en la institución. Sin embargo, muchos/as de ellos/as finalizaron 4º año y continuaron en la escuela.

En la descripción de las relaciones los/as jóvenes coincidían en que entre ellos/as había indiferencia, “*falsedad*”, y tensiones ligadas a burlarse, mirarse mal y criticar al otro/a. Acordaban en que al principio el curso estaba más unido y que cuando cada uno/a empezó a mostrar “*lo que e[ra]*” se separaron, que a medida que pasó el año se fueron dando cuenta de “*lo que e[ra]cada persona*”. Algunos/as sostenían que estaban muy divididos, que había “*muchas ondas*” distintas y cada uno/a estaba “*en la suya*”. A lo largo del año, pude observar que, en general, sus relaciones y las configuraciones grupales fluctuaban permanentemente. Sin embargo, hubo algunos grupos que se sostuvieron; además, entre ciertos/as jóvenes construyeron vínculos que implicaban encuentros que trascendían la escuela (se juntaban, salían a bailar). Para una docente era “*impresionante*” cómo se había dividido el curso entre “*los conchetos*”<sup>31</sup> y los de “*bajo nivel económico*”, otra señalaba que había varios “*bandos*” en el curso.

---

<sup>31</sup> El término “conchetos” se utiliza en Argentina como sinónimo de “chetos”.

**SEGUNDA PARTE:**  
**PRODUCCIONES ANALÍTICAS**

## **Introducción a los desarrollos analíticos**

Durante el proceso de producción de datos, y partiendo de la perspectiva teórica ya mencionada, advertí que las/os jóvenes en sus entramados relacionales (re)construían cotidianamente género, devenían mujeres y varones<sup>32</sup> mediante un conjunto de actos que se ponían en juego en sus interacciones. El género era constantemente producido en sus prácticas: a través de sus posturas corporales (modos de caminar, de sentarse, de pararse, etc.), en sus acercamientos corporales (maneras de abrazarse, acariciarse, besarse, tocarse-acercamientos lúdicos y juegos de seducción), mediante sus producciones estéticas (vestimenta, maquillaje, utilización de accesorios, peinados), en los usos de determinados elementos, sus relaciones con el espacio (desplazamientos en el aula y en los recreos) y sus modos de hablar (las palabras que utilizaban, el tono de su voz) (Bertarelli y Arcanio, 2011). A lo largo de los capítulos siguientes analizo, cómo, partir de dichas actuaciones no sólo producían diferencias en una lógica binaria (varón-mujer), sino también con otras mujeres y otros varones.

Advertí que entre los/as jóvenes participantes de esta investigación las distintas prácticas corpóreas emergían como indicios en la construcción de categorías de clasificación. Asimismo, dichas prácticas eran valoradas y jerarquizadas, tanto por los/as jóvenes como por los agentes educativos, a partir de normas y estereotipos sociales y particularmente de género. Los análisis realizados permiten comprender cómo los/as estudiantes (re)construían sus identidades de género en los procesos de diferenciación, clasificación y jerarquización inter e intragenéricas que se ponían en juego en sus relaciones y cómo operaban los discursos y prácticas escolares en dichos procesos. Vale aclarar, como ya mencioné, que en esta tesis se recuperan las perspectivas que ponen como eje de análisis de la conflictividad y las tensiones entre los/as jóvenes a los procesos identitarios y aquellas que consideran que las identidades, y particularmente las identidades de género, se construyen relacionamente.

En las categorías de clasificación utilizadas por los/as jóvenes se recreaban taxonomías sociales producidas en un contexto social más amplio, que eran asignadas, asumidas, ocupadas, evitadas, rechazadas de modo situacional. En este sentido, si bien muchas categorías utilizadas no eran construcciones propias de estos jóvenes, adquirirían significaciones particulares en sus entramados relacionales. En los siguientes capítulos,

---

<sup>32</sup> Mujer y varón fueron las identidades de género que pude reconocer como investigadora a partir de lo enunciado a lo largo del proceso de investigación por estos/as jóvenes. Es por esto que a lo largo de la tesis se utilizan estas categorías y los artículos lo/s y la/s.

recupero algunas de las que emergieron durante el trabajo de campo e indago el significado de las mismas, según sus contextos de uso. Específicamente, profundizo en cómo se ponían en juego en las relaciones entre ellos/as las categorías “*puto*”, “*gato*”, “*gata*”, “*maricón*”, “*lesbiana*”, “*brasa*”, “*rara/o*”, “*bisexual*”, “*chetita*”, “*normal*” con el fin de aproximar respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué demarcaciones producían?

¿Cómo se (re)producía género a partir del uso de las mismas? Cabe destacar que, cuando los/as jóvenes mencionaban características de sus compañeros/as, recurrentemente las formulaban en términos de acciones: “*se hace la chora*”, “*se hace la brasa*”, “*se hace la linda*”, “*se hace el gato*”, “*se hace el macho*”, “*se hacen las chicas grandes*”.

Estas expresiones serán analizadas en su particularidad a lo largo de los capítulos, pero en términos generales estas frases me remiten a los desarrollos teóricos de Butler (2009) referidos a la condición extática de los cuerpos, en tanto hacen referencia a un acto que se hace para otros, que se expone a otros, no se trataría de un “ser” sino de un “hacer(se)” para y con otros. De este modo, como dice Butler (1990), son los actos constitutivos los que construyen la identidad del actor; esta autora desde esta concepción se opone a los modelos que asumen un yo, un “ser” esencial, antepuesto a sus actos.

Las categorías trabajadas no emergían con la misma frecuencia en el discurso de los/as actores, algunas se repetían constantemente y designaban a jóvenes y/o grupos particulares; otras, al condensar significados, tienen potencial heurístico para analizar las prácticas y discursos que se producían en torno a las mismas.

Con el fin de sistematizar los análisis realizados, propongo tres ejes (Capítulos 4, 5 y 6), cada uno de los cuales contiene diferentes subtemas. Asimismo, en cada capítulo, recuperaré tanto lo común a ambos cursos como sus particularidades y trabajaré algunas situaciones significativas en relación al eje presentado.

En el cuarto capítulo, analizaré las implicancias de las producciones estéticas en los procesos relacionales entre los/as jóvenes, así como las regulaciones escolares y juveniles de dichas producciones. Destacaré cómo a partir de la producción de clasificaciones, diferencias y jerarquías intragenéricas, ancladas principalmente en las producciones estéticas, las/os jóvenes construían feminidades y masculinidades legítimas. En el quinto capítulo, analizaré las prácticas erótico-afectivas de los/as jóvenes, y las regulaciones tanto juveniles como escolares de las mismas. Desarrollaré cómo a través de dichas prácticas se construía género y heterosexualidad; en particular, examinaré tal proceso a partir de un conjunto de marcadores de diferencias: discriminaciones, cargadas, insultos y/o rumores. Analizaré cómo la matriz heterosexual de inteligibilidad sustenta actitudes discriminatorias

hacia aquellos/as que no responden a las normas binarias de género y sexualidad. En el sexto capítulo, presentaré cómo a través de la utilización de la fuerza física o de la amenaza de su uso, los/as jóvenes producían un conjunto de prácticas, que interpreto como modos de hacer género, a partir de la diferenciación entre varones y mujeres, pero también de las distinciones intragenéricas. Asimismo, analizaré cómo se reproducen, pero, a la vez, se generan en estas prácticas ciertos desplazamientos respecto a las normas tradicionales de género.

A continuación, recupero lo indagado respecto a los significados que los/as jóvenes adjudicaban a las categorías “*negro*”, “*negra*”, “*brasa*”, ya que estas clasificaciones *racializadas* aparecían recurrentemente en sus discursos y se articulaban con construcciones de género. En este sentido, destaco y presento en primer lugar estas categorías porque atraviesan, como veremos, muchos de los análisis desarrollados.

### **Acerca de la construcción de la categoría social “negro”, “negra”**

En Argentina, en el discurso de uso cotidiano, se utilizan de manera frecuente modos racializados de clasificación de personas, grupos o sectores poblacionales: “los negros”, “la negrada”, “los negros de alma”, “las cosas de negros”. “Lo negro” no se asocia necesariamente a rasgos fenotípicos, sino que se aplica a una población heterogénea que vive en asentamientos precarios o a personas de sectores populares. También alude a prácticas y consumos culturales, así como a estéticas y estilos corporales que se devalúan por medio de tales clasificaciones (Tomasini *el. al.*, 2017).

Mario Margulis (1999) utiliza el término *racialización de las relaciones de clase* para dar cuenta de que los fenómenos de discriminación, descalificación, estigma y exclusión, que en nuestro país afectan a gran parte de la población, tienen su origen en el proceso histórico de las diferenciaciones sociales que desde un inicio se organiza sobre bases raciales. Para el autor, este proceso persevera y hoy se sigue manifestando en las clasificaciones sociales presentes en nuestra cultura.

El proceso histórico que instauró una lógica violenta de clasificación y jerarquización en función de ciertas características corporales y culturales se implantó en América Latina desde 1492 y se fue reconfigurando a lo largo del tiempo y las geografías del continente. Lo característico de este proceso es la racialización de poblaciones al marcar lo “negro” o lo “indígena” como una posición de sujeto desvalorizada, marginalizada o negada. Los intentos de modernizar la Argentina requerían poblarla de

ciudadanos blancos o blanqueados, con la implicancia de invisibilizar, expulsar o exterminar a los pueblos originarios y a las comunidades negras (Carrizo, 2011). Para Margulis (1999), configuraciones de sentido que incluyen valores, jerarquías, imaginarios y clasificaciones de todo tipo se gestaron durante el período colonial y se prolongan hasta la actualidad; incorporando la influencia de formas homólogas de calificar y racializar la otredad iniciada en la Europa imperial.

Santiago Castro-Gómez (2005) plantea que en el proyecto ilustrado de normalización el colonialismo fue muy necesario, para construir el perfil de sujeto “normal” que el capitalismo necesitaba (blanco varón, propietario, trabajador, ilustrado, heterosexual); hacía falta la imagen de otro ubicado en la exterioridad del espacio europeo.

Tanto en el contexto europeo como en el americano la forma del racismo “clásico” se ha transformado en racismo hacia otras poblaciones, como las migrantes, aunque siempre en relación con la clase (Balibar, en Falquet, 2009). La categoría de “seres menores”, contruidos como inferiores, “subdesarrollados”, se ha ampliado, hay “inferiores” en diferentes lugares y en diferentes tiempos. En palabras de Said (1996):

El mundo está todavía dividido en mayores y menores, y si la categoría de seres menores se ha ampliado para incluir cantidad de nuevos pueblos y de nuevas épocas, en realidad incluye siempre a los que están peor entre ellos. Por esto, ser uno de los colonizados es, potencialmente ser algo muy diferente pero inferior, en diferentes lugares, en diferentes tiempos. (p.7)

Siguiendo a Mara Viveros (2008), las categorías racializadas son construcciones sociales que comprenden relaciones de dominación, objetivadas en instituciones y/o normas, así como en esquemas de percepción, a partir de procesos de naturalización históricamente constituidos. Sin embargo, la racialización es una de las dimensiones para pensar las identidades en nuestra región. Como sostiene Francesca Gargallo (2004), aquí opera un modelo ordenador masculino, clasista, racista, religiosamente jerárquico y colonizador. Lugones (2008), como ya he mencionado, entiende que la raza, el género, la clase y la sexualidad son marcas potentes de sujeción o dominación que siguen una lógica de constitución mutua.

Como sostiene Maldonado (2000), los *prejuicios sociales* no se generan sólo a partir de los sectores dominantes; en función de acortar las distancias con dichos sectores, en los diferentes grupos sociales esos prejuicios son retomados e inclusive ampliados. La situación se potencia cuando las diferencias sociales y las físicas se han sintetizado durante mucho tiempo dando lugar al *prejuicio racializado*. En este sentido, advertí que estas categorías racializadas se reactualizaban constantemente en el discurso de los/as jóvenes

de mi investigación. “*Brasa*” fue una categoría de clasificación que apareció recurrentemente en sus discursos; expresión que escuché en conversaciones entre ellos/as en los recreos, en las entrevistas y grupos de discusión.

Según el diccionario, “*brasa*” es un trozo de carbón o de leña que arde y se quema sin hacer llama. Asimismo, en nuestro medio, en ocasiones se utiliza la expresión “estar en brasas” aludiendo a estar inquieto o sobresaltado.

La primera vez que escuché, durante una jornada de observación, este término cuando una joven se refería a otra, le pregunté:

PB: ¿Cómo?

M: Brasas, **negras, gronchas**.

PB: ¿Brasas?

M: Brasas, como una brasa, con fuego, negra.

En el banco en el que estaba sentada un día, leo las siguientes escrituras:

“Porque **la vida no es un juego, menos si sos un joven negro**”

“Todo lo que hago es para que me ames. Dime que me amabas...dímelo...porque no tendré motivo por el cual seguir”

“Nico te amo con todo mi” (dibujo de un corazón)

“Fede te amo” (dibujo de un corazón)

Axel: **¡Brasa! ¡Negro horrible!**

En esta línea de sentido, se asociaba a alguien considerado “*brasa*” con lo negro, lo que arde, lo que quema. En la reconstrucción de esta categoría local, advertí que ellos/as, en general, equiparaban el término “*brasa*” a “*negro*” o “*negra*”. Señalar a alguien como “*brasa*” era más aceptable que decirle “*negro*”: quedaba “*menos feo*”, era “*menos discriminatorio*”. De este modo, parecían querer disminuir la connotación de prejuicio racial utilizando la categoría “*brasas*”.

Otros/as diferenciaban a el o la “*brasa*” de el “*negro*” o la “*negra*”. Por un lado, los/as “*brasas*” estarían “*un nivel más arriba de la negrada*”. Por otro lado, “*brasa*” era aquella persona que cambió, a la que le gustaba otro tipo de música y después empezó a elegir el cuarteto, en cambio “*negro*” o “*negra*” era el/la que “*nació escuchando cuarteto*”.

En Córdoba el género musical denominado cuarteto<sup>33</sup>, considerado por la burguesía local como de “mal gusto”, suele ser clasificado como propia de los sectores subalternos o, en términos locales, “una cosa de negros” (Blázquez, 2007).

---

<sup>33</sup> Los bailes de cuarteto son la forma predilecta de divertimento de los jóvenes de los sectores populares en la ciudad de Córdoba (Argentina). Están integrados en una industria cultural de base local que produce diversas mercancías relacionadas con un género musical denominado *Cuarteto*: discos, programas televisivos y radiales, imágenes, canciones, revistas, souvenirs (Blázquez, 2006).

Si bien en la investigación que desarrollé no reconstruí esta línea de sentido, Horacio Paulín (2014) nos muestra cómo entre los jóvenes con los que realizó su estudio “brasa” no tenía un sentido necesariamente peyorativo, se resignificaría como alguien popular, con capital de relaciones, conocido por todos, frente a la discriminación que expresa la “gente cheta”.

Lo que se ponía en juego, entre los/as jóvenes de mi investigación, en la definición de quién era “brasa” o “negro”/ “negra” era la pertenencia a un sector socioeconómico, los modos de hablar y expresarse, y las prácticas juveniles que llevaban a cabo (maneras de vestirse y peinarse, lugares a donde salían, gustos musicales). La combinación de una serie de indicadores llevaba a que una persona sea considerada “brasa” o “negra”: son aquellas a las que les gusta el cuarteto, “viven en villas”, se visten con zapatillas deportivas, jeans apretados, remeras ajustadas o cortas, hablan un cordobés “grotesco” y tienen una personalidad agresiva, “buscan lío” (tanto las mujeres como los varones). En palabras de una joven:

Brasas son los que escuchan cuarteto, pero no solamente **escuchan cuarteto** porque escuchar cuarteto no te hace brasa. Los que **viven en villas** pero no voy a generalizar y decir que todos los que viven en villas son malas personas porque en realidad no tiene nada que ver, pero **son como factores comunes**, viven en villas, **son de carácter agresivos**, escuchan cuarteto, **porque lo miraste de cierta manera sacan una punta y te hacen quilombo** y **hablan** bien así, un **cordobés grotesco**, se llevan bien con los que son como ellos y si no “qué mira’ vos, qué te haces el choro”, buscan lío, es lo que les gusta y al 100% le gusta el cuarteto, va a La Mona<sup>34</sup> y a la salida se agarra y la mayoría viven en villas.

[Entrevista con dos mujeres, año 2011]

Asimismo, algunos/as jóvenes, en menor medida, mencionaron como un elemento en la caracterización de las “brasas” sus comportamientos en torno a lo escolar: “*ellas no son aplicadas*”.

Como menciona Paulín (2014), un conjunto de investigaciones que se desarrollaron en el contexto local en diferentes ámbitos (Maldonado, 2000; Blázquez, 2010 y Previtali, 2011) dan cuenta de la conjunción entre diferencias sociales y prejuicios racializados en las formas de clasificación entre los/as jóvenes. Estas diferencias sociales, siguiendo a Gustavo Blázquez (2010), son retrotraídas a unas diferencias raciales/biológicas y, por lo tanto, “naturales”.

---

<sup>34</sup>Carlitos “La Mona” Jiménez, cantante de cuarteto cordobés

Lo que definía el “ser” “*negra*” o “*negro*” para estos/as jóvenes no eran los rasgos fenotípicos, sino ciertos comportamientos, gustos y costumbres. A esto se referían cuando decían que sus compañeras tenían el “*alma negra*”.

PB: ¿A qué se refieren cuando dicen que son “negras”?

G: Es una forma de decir

P: **El alma negra**

G: Claro, por ejemplo, a nosotras La Mona, la banda de Carlitos<sup>35</sup>, todas esas cosas no nos gustan, **nos dan asco** a nosotras.

P: Igual que esas zapatillas, esos resortes, esos verdes flúor, esos rosas, cada persona tiene sus gustos, pero hay que respetarlos, yo a ellas las respeto porque ellas me han respetado, pero si ellas me dicen algo de la música que yo escucho, a mí no me gusta el cuarteto. Están todo el día escuchando La Mona, se ponen a cantar en voz alta.

[...]

G: **no es por discriminar, pero son villeritas. Lo que significa negros, brasas.**

[Entrevista grupal con dos mujeres, 2011]

En estas clasificaciones se ponían en juego prejuicios y estereotipos. Para ellos/as, los/as estudiantes “*brasas*” eran peligrosos/as. Ciertos comportamientos, como actividades que llevaban a cabo, modos de vestir y gustos musicales, eran criticados y desvalorizados. Asimismo, ese conjunto de características parecía indicar cómo era esa persona, su condición moral, y el vínculo que se podía establecer con ella.

A: Ellas tienen una **personalidad muy agresiva**, es como el término que se le daba a las **personas negras**, exactamente ese término.

PB: ¿Cómo ese término?

A: Como muy agresivas, **te buscan pelea**, “me mirás mal, ¿qué me miraste mal?” Y ya quieren pelear, como que provocan demasiado.

PB: ¿Pero ustedes han estado en una situación así con ellas?

A: No, por eso **no nos queremos involucrar mucho con ellas**, no nos queremos meter en líos, porque vos les llegás a decir algo, son esas chicas que vos les provocas algo y **son capaces de agarrarte con una trincheta a la salida**, nosotras sabemos con quién meternos y con quién no...

PB: ¿Pero ¿qué han hecho ellas?

M: **La personalidad, la forma de hablar, la vestimenta** y porque sabemos que alguien que **va a los bailes** y todas esas cosas como que **no es muy pasiva que digamos** (risas) y porque ya las conocemos, el año pasado nuestras compañeras también iban a los bailes, fumaban, están en la misma onda que ellas y después a la salida si vos las miraste mal, “te voy a estar esperando y te voy a hacer re cagar”.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Ahora bien, considero que estos estereotipos y prejuicios se construyen socialmente; que esta (re)producción de clasificaciones debe analizarse en el marco de ciertos discursos hegemónicos. Como dice Malvina Silba (2011), socialmente se producen estereotipos que discriminan y estigmatizan la condición de joven y pobre. Estos jóvenes

---

<sup>35</sup> Grupo de cuarteto de Córdoba.

son, siguiendo a Hall (2003), sujetos marcados; se construye una imagen de ello como sujetos “desviados”, “carentes”, “en falta” y principalmente “peligrosos” para el mantenimiento del orden social. De los varones pobres se dice que son “vagos”, “violentos”, “peligrosos”, “adictos”. De las chicas pobres que son “fáciles”, “rápidas”, “atorrantas”, “promiscuas”, que no saben hacerse respetar y que están empezando a adoptar prácticas consideradas masculinas como la utilización de la violencia física como forma de resolución de conflictos (Silba, 2011). Para esta autora, las formas de construir sentido negativo basándose en presupuestos discriminatorios asociados al estilo de arreglo personal o a ciertas actitudes o comportamientos muestra que no son sólo los discursos de los “otros” adultos/as o los otros de la autoridad policial o institucional los únicos actores involucrados en la construcción y reproducción del sentido común hegemónico, sino que los propios jóvenes también participan y alimentan estas posiciones.

Entre los/as jóvenes de mi investigación, la posición en la estructura socio económica era similar, por lo cual no operaba como marca distintiva. La adjudicación de un/a joven a una categoría de clasificación, como ya mencioné, y como veremos a lo largo de los capítulos, dependía de un conjunto de indicadores; no parecía estar siempre claro quiénes pertenecían a cada categoría; dicha pertenencia se definía situacional y relacionamente; por lo que los/as jóvenes debían demostrar permanentemente su “normalidad”, utilizando recursos simbólicos de distinción. Así, en las entrevistas mencionaban, como algunos/as que en aquel momento eran considerados “negros” o “brasas”, años anteriores, en otros cursos o escuelas eran clasificados/as como “normales”.

En este sentido, Maldonado (2000) indica que la necesidad de diferenciación entre los/as jóvenes puede adquirir la forma de *prejuicios racializados*, el prejuicio es un recurso para diferenciarse cuando no hay otras maneras de hacerlo.

Pensar al prejuicio como recurso seguro, posibilita encuadrarlo como una herramienta a la que se recurre cuando no hay al alcance otras maneras claras de mostrarse diferente. Así, el actor expresa en el mismo momento y a través de las formas negativas de clasificación del otro, una autopresentación positiva que se manifiesta como innegable, transparente, natural (Maldonado, 2000:95).

¿Cómo se construye una posición de “normalidad”? ¿Cómo se construye un “nosotros normal”? En consonancia con lo señalado en una etnografía realizada en el contexto local (Blázquez, 2006; 2008; 2010), en mis indagaciones pude reconstruir que los/as jóvenes “negros”, “negras” o “brasas” se constituían en seres devaluados; formaban un exterior constitutivo (Butler, 2002), en oposición al cual, otros/as jóvenes

afirmaban su “normalidad”. La expresión “*nos dan asco a nosotras*”, citada en un fragmento anterior, da cuenta de este proceso de construcción de un “otro” devaluado. Para Stuart Hall (2003:18):

...las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado ‘positivo’ de cualquier término -y con ello su ‘identidad’- sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo (Derrida, 1981; Laclau, 1990; Butler, 1993).

Asimismo, algunos agentes educativos desplegaban discursos que (re)producían estereotipos y prejuicios, desvalorizando las prácticas culturales juveniles que se asociaban a los “*negros*” y las “*negras*”.

R: Una vez uno (se refiere a un profesor) me dijo...no, no me hablés así que no estás en el baile

Y: todos nos discriminan (risas)...

R: no sé qué me dijo la profesora que yo le contesté y ella me contestó y yo le contesté en voz más alta y después me dice: “**no me hablés así que no estamos en el baile**” “ahhh, yo pensé que sí” le dije...y ahí se quedó callada.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

En este caso, la asociación de un modo de hablar considerado incorrecto a “*el baile*”, o, por ejemplo, la prohibición de usar determinada vestimenta y/o maquillaje en la escuela, no sólo violenta de modo directo a algunos/as jóvenes, sino que también, este discurso, que sostiene jerarquías, pronunciado por un educador puede operar como un discurso legítimo, reforzando, de este modo, las clasificaciones y jerarquizaciones entre los/as jóvenes.

Esto refleja la fuerza homogeneizante y normalizante de algunos discursos que circulan en las instituciones educativas, a pesar de los esfuerzos por la inclusión y el respeto a la diversidad que en los últimos años se sostiene a nivel de algunas políticas públicas.

Otra categoría, que como veremos aparece a lo largo de los análisis, es la de “*chetitas*”, con la que referían a chicas que salían a boliches y no les gustaba el cuarteto, que se vestían con ropas de determinadas marcas (que identifica a jóvenes de clase media) y que al hablar remarcaban las “y” a diferencia de “*las brasas*” que utilizaban las “i”. Asimismo, con “*chapitas o raras*” designaban a chicas que tenían comportamientos “extraños”, como sacarse fotos, hablar lento o maquillarse “*mucho*”, usaban ropa oscura y de las que se creía que eran bisexuales. Finalmente, “*normales*” era una categoría

identitaria que se constituía por oposición a “*las brasas*” y en menor medida, a “*las chetitas*”.

La presencia recurrente de las categorías aquí presentadas me llevó a considerar la importancia de analizar, a lo largo de los capítulos de la tesis, cómo dichas categorías radicalizadas son parte constitutiva de la producción de identidades genéricas. En este sentido, para comprender las actuaciones de género y los conflictos que se producen en dichos procesos de construcción identitaria, fue fundamental dar cuenta de la intersección del género con otros marcadores de diferenciación.

## Capítulo 4. Actos de género y estilos corpóreos

### 4.1. Introducción

En este capítulo analizaré las implicancias de las producciones estéticas en los procesos de diferenciación, clasificación y jerarquización entre los/as jóvenes.

Como recupero de la lectura de otras investigaciones y desarrollos teóricos, las producciones estéticas son reguladas desde los tres órdenes que son centrales en esta investigación: los códigos juveniles, el género y la normativa escolar. Reguillo (2010) señala que los patrones estéticos han jugado un papel fundamental como elementos de identificación y diferenciación entre los/as jóvenes, no sólo con respecto al mundo adulto, sino entre ellos mismos. Esta autora utiliza el concepto "socioestética" para nombrar la relación entre los componentes estéticos y el proceso de simbolización de éstos, a partir de la adscripción a los distintos grupos identitarios que los jóvenes conforman. Así, el vestuario, el conjunto de accesorios que se utilizan, los tatuajes y los modos de llevar el pelo, entre otros, se han convertido en un emblema que opera como identificación entre los iguales y como diferenciación frente a los otros.

Asimismo, la producción estética es central en la construcción de las identidades de género, uno de los principales modos de diferenciación y de construcción del binarismo varón-mujer. Pero, además, como veremos a lo largo del capítulo, a través de las estéticas se construyen diferenciaciones intragenéricas. Recuperando una idea de West y Zimmerman (1999), puedo decir que los estilos corporales funcionan como expresiones de feminidad o masculinidad; las actuaciones de género suponen la competencia para llevar a cabo un conjunto de actividades que serán interpretadas como indicadores de la "naturaleza" de la identidad de género.

Por último, para la institución escuela la apariencia estética ha sido un aspecto fundamental en el control y normalización de los cuerpos. Como indica Inés Dussel (2005), la escuela moderna tuvo su propio "régimen de apariencias", como parte de este régimen destaca el diseño de uniformes y códigos de vestimentas especiales. Los delantales en Argentina, según la autora, surgieron en el marco de una política de regulación de los cuerpos estrechamente asociada al higienismo que apuntalaba la idea de la pureza moral y racial como ideal civilizatorio; establecía una organización estética del espacio escolar austera y monocromática que demarcaba claramente los límites con lo no escolar y que permitía identificar rápidamente la transgresión del orden. Recientemente, Pedro Núñez y Jesica Báez (2013) señalaron que, en los reglamentos escolares, por lo

general, son las y los jóvenes quienes son sujetos de regulación, particularmente en relación a la vestimenta. Según Lucía Litichever (2012), la percepción de los estudiantes sobre aquellas normas que más se exigen en las escuelas suelen circunscribirse a la apariencia, definiendo allí cuál sería el modo correcto y cuál el incorrecto de concurrir a la escuela.

A lo largo de mis análisis, advierto que las producciones estéticas adquirirían particular relevancia en los procesos de clasificación, diferenciación y jerarquización de y entre las mujeres. Podemos pensar que esto se debía, en parte, a que culturalmente se considera un valor de feminidad la preocupación por la belleza y el cuidado de la apariencia física, mientras que, en oposición, los varones deben mostrarse despreocupados al respecto. Como dice Blázquez (2010), sobre ellas recae una mayor presión para cultivar el “buen gusto” y la “normalidad”.

Silvia Citro (2010) señala cómo en tiempos de posguerra, a medida que la mujer ingresa al mercado laboral y la vida política y cuando desde el feminismo se cuestiona el rol que se le había otorgado, desde la burguesía, aparecen nuevos ideales de belleza del cuerpo femenino; época en la que comienzan a difundirse las tablas de peso ideal, los ejercicios para mantener la silueta, se multiplican los maquillajes y los tratamientos para el rostro y el cuerpo. Para esta autora, se trata del control infinitesimal no solo de los cuerpos (en general) activos y sus mecánicas para hacerlos más útiles sino también de un cuerpo (el femenino) y su imagen, para hacerlo más bello. Ángela McRobbie (2010) señala el carácter coercitivo - aunque se presentan como una apariencia voluntariamente asumida - de los mandatos del sistema de la moda y belleza para las mujeres jóvenes; se trata de la inducción continua a la “perfección física” para escenificar una feminidad seductora en una matriz heterosexual. El “empoderamiento” que el neoliberalismo le propone a las jóvenes —a condición tácita de su desactivación política— es sinónimo de su completa inmersión en la cultura del consumo como terreno donde cifrar nuevas libertades, alentar la promoción individual y/o quedar a salvo de las tramas del peligro que sufren las “otras”: *las pobres* (Elizalde, 2018).

Entre las masculinidades blancas, en cambio, el cuerpo se ha pensado en términos mecanicistas como algo que necesita ser entrenado y disciplinado, pero no como una parte constitutiva de su subjetividad con la cual los hombres puedan establecer otro tipo de conexión (Burin, 2000). Además, como advierte Blázquez (2011) en su estudio con jóvenes de sectores populares de Córdoba, una atención a la belleza considerada excesiva disminuiría a los ojos de los varones heterosexuales su masculinidad y los acercaría peligrosamente al campo de lo femenino y la homosexualidad. De esta manera, la poca

referencia a lo estético, la aparente ausencia de preocupación en relación a este tema por parte de los varones podría pensarse como un modo de hacer género, como una actuación de masculinidad.

Las producciones estéticas de las mujeres eran frecuentemente valoradas por los/as jóvenes y, como veremos a lo largo del capítulo, daban cuenta para ellos/as de un “ser moral”. Así, los modos de vestirse, de maquillarse, de peinarse, la ropa y accesorios que utilizaban, designaban no sólo quiénes eran “normales”, “chetas”, “brasas”, “raras”, quién era “linda” o “fea” sino también quién era “machona”, o una mujer “que no se tiene respeto”. Como plantea Marina Tomasini (2015:9), en las jerarquías que se construyen en torno a las prácticas corporales “se conjuga una dimensión estética y una socio-moral, en tanto atribución de un ser existente debajo de la apariencia”. Algunas autoras (Zattara y Skoumal, 2008), han señalado que para las chicas el disciplinamiento del cuerpo se expresa en restricciones a las formas de vestirse. Las mismas se toman como criterio para valorar la sexualidad de las chicas, ya sea en términos de atractivo físico, de disponibilidad sexual, de deseabilidad o indeseabilidad, de condición moral, tanto dentro como fuera de la escuela.

Asimismo, la importancia que otorgaban estas jóvenes a las producciones estéticas puede deberse a que, como señalan algunos autores (Pérez y Piñero, 2003), en una cultura dominada por la imagen, el cuerpo (imagen personal) se está convirtiendo en un elemento para la inclusión/exclusión social. Debido a que la cultura de la imagen es omnipresente, es pertinente hablar hoy en día de un creciente proceso de *estetización* de la vida, se generan presiones para que se adopten como naturales los modelos propuestos de estética corporal.

En los apartados siguientes analizaré las implicancias de las producciones estéticas en los procesos relacionales entre los/as jóvenes; así como las regulaciones escolares y juveniles de dichas producciones. Indagaré cómo en estas últimas se reproducían normas y estereotipos de género tradicionales, pero también cómo ocurrían desplazamientos y resignificaciones de las mismas. Considero como producciones estéticas en estos análisis tanto a la vestimenta, peinados, maquillajes y accesorios que utilizaban como a los tatuajes; además vinculo estos análisis con algunas prácticas culturales como la música que escuchaban, fumar y beber alcohol ya que estos comportamientos eran parte de la imagen que se dirimía ante los/as otros/as.

Asimismo, a partir del análisis de una situación particular, y poniendo el foco en las producciones estéticas de las jóvenes, profundizaré en las articulaciones que se producían entre las categorías “fea”, “peruana” y “lesbiana”.

Estos análisis, a través de la reconstrucción del uso situado de las categorías en cuestión, buscan profundizar la comprensión del modo por el cual jóvenes que viven en una posición similar en la estructura social, reproducen localmente dinámicas de jerarquización y subordinación en función de atributos socialmente valorados ligados a presunciones de normalidad en torno al género.

## 4.2. Producciones genéricas y diferenciaciones grupales

### 4.2.a. “Las brasas”, “las normales”, “las raras o chapitas” y “las chetitas”.

En relación a la producción de su estética, algunas jóvenes del primer curso analizado, las consideradas “*normales*”, respondían a la normativa institucional<sup>36</sup>: no se maquillaban, usaban el pelo atado y vestían siempre el uniforme escolar (la remera o buzo de la escuela), jeans sueltos y zapatillas de lona.

En otro grupo, el de las “*chetitas*”, las chicas usaban el pelo sin tintura, la mayoría de las veces lo tenían suelto, se pintaban los ojos (se delineaban la parte de abajo) y las uñas, usaban jeans y zapatillas a la moda para jóvenes de clase media (de lona de diferentes colores, tipo botitas, acordonadas con suela baja, de una marca en particular). Podemos decir que estas jóvenes eran “moderadas” desde la lógica escolar.

Las “*raras*” usaban ropa oscura, se pintaban las uñas y los ojos negros con una línea gruesa. Presencié en más de una oportunidad como la preceptora les señalaba el “exceso” de maquillaje y la utilización de elementos como cadenas.

Otras jóvenes, las llamadas “*brasas*”, usaban el pelo teñido, una de ellas cambió el color de pelo tres veces en el año y tenía extensiones. Se vestían con jeans ajustados, zapatillas tipo deportivas con resortes, remeras apretadas y/o con nudo a la cintura, camperas deportivas cortas (a la cintura). Utilizaban delineador, se hacían una línea gruesa en los párpados y usaban rímel en las pestañas.

Los estilos corpóreos de las “*brasas*” se ponían en tensión con las regulaciones escolares. Las mujeres podían ir pintadas a la escuela “*pero no mucho*”, como me comentó

---

<sup>36</sup> En el reglamento interno de la escuela del año 2011 en el apartado Alumnos. Indicaciones generales, se establece que el alumno debe “presentarse adecuadamente vestido con el uniforme de la escuela: Todos los días, sin excepción: pantalón azul de tela vaquera lisa clásica (sin desteñir, sin roturas, ni adornos, ni bolsillos y cierres adicionales), chomba y buzo azul marino con el logo de la Institución. El uniforme significa pertenencia a la institución. Implica la práctica de normas elementales de aseo e higiene personal. No se permiten accesorios (*piercing*, aros, etc.). El uniforme de gimnasia: pantalón azul, gris oscuro, negro, tipo joggings, a la cintura, remera blanca con el escudo de la escuela (distintivo)-zapatillas blancas, azules o negras-discretas). Si bien no especifica nada respecto al maquillaje, pareciera que el uso “moderado” del mismo era una norma implícita.

la preceptora, y no se les permitía usar ropa ajustada. De esta manera, el control escolar recaía principalmente sobre ellas. Las jóvenes consideradas “*brasas*”, me contaron de situaciones en las que las preceptoras las “*reta[ba]*” por usar calzas y varias oportunidades observé cómo les señalaba el exceso de maquillaje y pedía que fueran a sacárselo.

Registro de observación 23/06/2011:

En la puerta del curso, antes de entrar Roxana le dice a Yanina: “Culiada”. Una preceptora escucha: “¿qué es eso?, ¿sabés lo que eso significa?, ¿vos pensás que ella es eso?”

Roxana se ríe y dice: No

Preceptora: ¿Y vos porque te reís? No debería causarte gracia que te digan eso (le dice a Yanina que se ríe). ¡Esa no es forma de hablar para una señorita!”

La preceptora llama a Sonia (la preceptora del curso) para que hable con las chicas. Habla con ellas y después de tomar asistencia dice: “*Voy a ver si puedo parar un poco ese tema XX y se me limpia un poco la boca y los ojos, igual que la compañera XX*” (usa sus apellidos para referirse a Roxana y Yanina). La preceptora habla con otras jóvenes, al rato le dice a Roxana: “¿puede levantar la cara, puede levantar la pera?”, ella le dice: “no tengo pintura, mire”

Registro de observación 21/07/2011

Durante un recreo, Roxana le dice a la preceptora: *¿Me extrañó? Recién llego a mi casa, anoche fui a ver a “La mona”*. La preceptora le **toca los ojos para sacarle la pintura**.

Estos análisis coinciden con lo planteado por Zattara y Skoumal, (2008), cuando señalan que la institución educativa no acepta todas las formas culturales de uso del cuerpo.

Algunas jóvenes señalaban que la vestimenta, los lugares a donde salían, las formas de hablar las diferenciaban de las compañeras consideradas “*brasas*”. Es interesante observar cómo se redefinen los indicios a partir de los que se construyen las categorías clasificatorias; una de estas jóvenes, que pertenecía al grupo de las “*chetas*”, mencionó que le gustaba el cuarteto, característica asociada a los/as “*brasas*”, pero aclaró que no asistía a los bailes ni hablaba como ellas.

PB: ¿y por qué creen que se dan estos diferentes grupos?

M: por los gustos, la música, la forma de ser, estilos de vida que tengan...por los gustos, cuando nos juntamos somos los mismos casi siempre...en la forma de pensar...

PB: ¿pero en los gustos?

M: lugares donde salís, nosotras por ejemplo nos juntamos y nos gusta salir, para el lado del Patio Olmos y hay a algunos que no les gusta hacer eso...hay algunos que salen a los bailes, les gusta otra música, el cuarteto.

M: Yo también escucho cuarteto, **pero ellos van a los bailes...se visten de otra forma...por ejemplo el grupo de Roxana... nosotras les decimos brasas** (risas)

PB: ¿y qué quiere decir brasas?

M: es como que usa palabras como así...io...yo también escucho cuarteto, pero no me hace falta hablar así. [Entrevista con tres mujeres, 2011]

Asimismo, otras jóvenes criticaban el modo en el que “*las brasas*” se maquillaban, utilizando calificativos despectivos, así como ciertas actividades que llevaban a cabo que pareciera no “debían” realizarse en el curso:

Con Yanina y Roxana no tenemos nada que ver, nosotras no somos guau qué maduras, pero no andamos todo el día jijiji, **no nos depilamos las cejas en el curso**, tampoco nos andamos pinturrajando todas **como unas negras, parecen un apache**, los ojos horribles (risas)

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

A su vez, para algunos/as de sus compañeras/os el modo de vestirse de estas chicas, como “*ajustarse*” y “*mostrar su cuerpo*”, era incorrecto. Esas producciones estéticas indicaban que se trataba de mujeres que “*no se t[enía]n respeto*” o que “*no se t[enía]n autoestima*”.

G(m): **las brasas se ajustan**, se ponen cosas que les quedan chiquitas, para **mostrarles el traste**

L(m): o se ponen pantalones bien ajustaditos y se ponen el cinto que les re aprieta así y se ponen la remerita, se la atan, que quede como una puperita.

M(m): eso hacen las chicas para **mostrar su cuerpo** de chica de 15 años y para tener más chicos atrás

L(v): pero eso es porque **no se tienen respeto** a ellas mismas

L: o digamos **no se tienen autoestima**

[Grupo de discusión mixto, 2011]

Pareciera que estas jóvenes, mediante la valoración negativa de las producciones estéticas de sus compañeras, se diferenciaban de aquellas mujeres que no se “comportaban correctamente”, ubicándose, de esta manera, en el lugar de la feminidad legítima. En la construcción de una diferencia devaluada, simultáneamente, ellas se constituían en sujetos “normales”.

Si bien sus compañeras ejercían ciertas formas de control social informal de los comportamientos de “*las brasas*”, a través de las miradas y murmullos, en ocasiones parecía ser competencia de los varones la regulación explícita de sus prácticas. Las jóvenes “*brasas*” comentaron en una entrevista cómo un compañero varón ejercía cierto policiamiento (Robinson, 2005) y control sobre sus cuerpos:

R: el Marcos por ahí es un poco metido

[...]

PB: ¿en qué se mete por ejemplo?

R: **por ahí nos retan por la pintura y siempre la bardea más para que nos reten más**

Y: el otro día yo me enojé y le dije: “Qué es lo que te metes vos. Te voy a agarrar a la salida”, se quedó calladito

PB: ¿quién las reta por la pintura?

R: la prece (preceptora)

Y: todos los días

R: **y él siempre dice algo y la precep nos mira más y nos reta.**

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

En estas dinámicas de regulación juveniles a partir del control sobre el cuerpo de las compañeras, se inducía a los mismos a *encauzarse*. Citro (2010), aporta con sus análisis a la comprensión de estos procesos. Para esta autora, durante la consolidación de la burguesía se convertirá en un rasgo característico y valorado de la personalidad el “autodominio” del individuo en lo corporal y afectivo; en la modernidad los cuerpos son “confinados” al lugar de un objeto peligroso, pero a la vez potencialmente útil que debe ser encauzado por la racionalidad de las instituciones sociales. Debido a esa racionalidad que fue preponderantemente concebida bajo un signo masculino, los cuerpos femeninos fueron considerados aquellos que más necesitaban ser *encauzados*. Producción cultural del cuerpo femenino que se visibiliza, en este caso, en los sentidos construidos por algunos/as jóvenes sobre el cuerpo de las mujeres. Presentaré el siguiente fragmento de entrevista a modo de ejemplo:

L(m): Yo diría que **al mostrar todo su cuerpo se está entregando**

K(v): Claro, tenés que **tener un límite de qué mostrar y una mujer se supone que si se tiene respeto se va a tapar bien** y no se va a dejar ver todo

[Grupo de discusión mixto, 2011]

Sin embargo, “*las brasas*” también buscaban distinguirse de “*las chetitas*”. Para ellas, éstas se vestían con “*muchos colores*”, de manera “*primaveral*” y “*todas iguales*”; de este modo parecían juzgarlas como “*inocentes*”, “*añiñadas*”. Podemos pensar que ellas también necesitaban diferenciarse de sus compañeras para construir y sostener, en el ámbito escolar, otros modos de devenir mujeres, mujeres fuertes y seductoras. Esto último, su insistencia en no acatar las normas institucionales de presentación, a pesar de las reiteradas advertencias de la preceptora, y las resistencias a los varones que intentaban regular sus cuerpos: “*Qué es lo que te metes vos. Te voy a agarrar a la salida*”, daría cuenta de ciertos actos de resistencias y disputas en torno a las normativas de género en el proceso de construcción de sus identidades.

Si bien algunos/as jóvenes llamaban la atención sobre las producciones estéticas de algunas chicas consideradas “*raras*”, no manifestaron explícitamente juicios de valor

sobre las mismas. Sin embargo, el calificativo que las designaba, “*raras*”, y la descripción que llevaban a cabo sobre ellas, en la que lo estético cobraba especial relevancia, pueden dar cuenta de que sus compañeros/as consideraban que estaban fuera de lo “normal”, aunque no recaían sobre ellas juicios morales severos. Podemos pensar que dicho calificativo, “*raras*”, se debía a que estas jóvenes no representaban un estilo estético ligado a la feminidad hegemónica: la delicadeza y la pulcritud. Pero no “transgredían” aquella norma que parecía cobrar particular relevancia, “ser recatada”; por esto interpreto que no recaían valoraciones rigurosas sobre ellas. Pareciera que lo que emergía como diferencia devaluada respecto a lo estético se construía a partir de juicios morales: “no mostrar el cuerpo” para “hacerse respetar” representaría lo valorado en la producción estética de las mujeres. De allí que los estilos corpóreos de “*las brasas*” se ponían en cuestión permanentemente.

Lo que pude reconstruir como dato significativo de los grupos de discusión, es que las regulaciones de las producciones estéticas llevaría a las chicas a tener que sostener constantemente un equilibrio entre mostrarse como “mujeres” y ser “recatadas”: pintarse para construir su feminidad, pero no mucho; usar ropa que las haga ver femeninas, no “*machonas*”, pero no usar ropa ajustada o que muestre partes de sus cuerpos ya que hacerlo indicaría que “*no se tienen respeto*” o “*no se tienen autoestima*”. Equilibrio que parecían sostener “*las chetitas*”.

#### **4.2.b. “Las negras”, “Las chetas”, “las normales o simples”.**

Entre el grupo de mujeres del segundo curso estudiado también fue recurrente el uso de las categorías “*las chetas*”, “*las negras*” y “*las normales o simples*”. Con respecto a la caracterización de la producción estética, señalaban que las chicas “*negras*” usaban ropa apretada, corta y que mostraban “*todo*”, en cambio las “*chetas*” eran más “*normales*” y “*decentes*” para vestirse. Según ellas, la decencia estaba ligada a la posibilidad de adecuar la vestimenta a sus características físicas, para evitar hacer “*ridiculeces*”: la “*negra*” usaba ropa que sabía que le quedaba “*mal*”, no se ajustaba al talle<sup>37</sup> que se suponía les correspondía, en cambio las “*chetas*” se ponían aquellas prendas que les quedan “*bien*”, no se vestían “*ridículas*”. Asimismo, las “*negras*” no adecuaban su vestimenta a las situaciones y a los contextos; así, por ejemplo, utilizaban zapatillas para ir a la escuela que las “*chetas*” o “*normales*” usaban para hacer deporte. Podemos pensar

---

<sup>37</sup>Blázquez (2006) sostiene que el talle o el tamaño de la indumentaria puede describirse como una objetivación de las relaciones ideales entre las distintas partes y volúmenes del cuerpo.

que, desde la perspectiva de algunas jóvenes, las “*negras*” no respetaban las reglas impuestas con respecto al uso de la vestimenta, no respondían a cierto criterio de “normalidad”.

P:[...]las chicas **negras usan pantalones muy apretados, o remeritas bien cortitas omostrando todo, en cambio las chetas no, son másnormales**

F: como más **decentes para vestirse.**

PB: ¿más decentes?

F: sí, porque, por ejemplo, por decirte, una chica que es gorda y es negra, se pone calzas todo así re apretado, como si fuera flaca, entendés, o sea, sabiendo que no le va a quedar bien, y por ahí **la cheta a lo mejor no hace eso o no hace ridiculeces, no se viste ridícula**

**P: se pone cosas que sabe que le quedan bien.**

PB: pero decente ¿en qué sentido?

[...]

P: que no se visten ridículamente, porque **hay negras que les queda mal la ropa y la usan igual pensando que les queda bien.**

F: y no les vayas a decir que le queda mal porque te hacen re mil cagar... la cheta es más de usar unas *AllStar*, por decirte, o así,

P: o unas *Convers*...

F: claro... y no unas zapatillas así con resortes

P: encima **se saben poner esos chupines extra, ultra, ultra apretados con las zapatillas esas con resortes y les queda horrible, pero bueno...**

*Silencio*

F: o sea, por ejemplo, yo me pondría una de esas zapatillas para hacer deportes o para ir al gimnasio, sí, porque son mucho más cómodas que estas botitas, yo las usaría, pero no para venir al colegio con un pantalón súper apretado, porque quedaría horrible.

[Entrevista con dos mujeres, 2012]

Entre las chicas aparecía nuevamente la cuestión de lo estético marcando un juego de equilibrios entre no parecer “*un varoncito*” pero tampoco pintarse “*mucho*”: ser “*más simple*”. De este modo, en sus performances algunas ponían en cuestión las normas de género, ya sea vistiéndose como “*varoncitos*” o “*pintándose toda*” en el colegio, mientras otras se mostraban “*más simples*”.

El ámbito escolar parecía delimitar sus comportamientos con respecto a la utilización de maquillaje, el uso del mismo debía ser “moderado” y no maquillarse públicamente. Por un lado, porque era un espacio de sociabilidad específico que se diferenciaba de otros como puede ser un boliche, un bar o una fiesta; según sus palabras: en la escuela “*no da para hacer eso*”, “*no me gusta venir maquillada como una puerta, es para venir al colegio*”. Por otro lado, porque ellas conocían las regulaciones escolares de los cuerpos y de las producciones estéticas y las consecuencias que podía tener transgredirlas: “*aparte, nos retarían.*” En este punto, podemos decir que las normas

escolares en torno a la producción de la apariencia legitimarían algunos estilos corpóreos y discursos sancionatorios con respecto a otras corporalidades.

P: [...] Romina y Flavia son como más, que se visten muy....

F: **como varoncitos** (Se ríe)

PB: ¿cómo qué?

P: como varoncitos. Más Flavia que otra cosa, que se pone todos pantalones anchos, todas cosas grandes

F: los buzos grandes, cosas grandes.

PB: ¿y eso sería más como varones?

F: sí... yo no estoy acostumbrada a ver una mujer con... bueno, jogging, ponele que sí, pero tampoco... o sea, son buzos grandes, buzos de varón o de... o remeras de varón, o cosas así. Y... Romina antes también era así, ahora está un poquito más... viste que se pone jean y remera del cole y más o menos, pero antes eran las dos así.

[...]

F: pasa que yo lo veo como más simple, como que un par de zapatillas, un jean y la remera del cole y ya está y como que hay veces que de verdad la Anabel<sup>38</sup> se sabía pintar toda, se sabía delinear hasta acá, pintar los ojos y todas esas cosas para venir al colegio

P: o si no se ponían a pintarse en el curso

F: claro.

PB: ¿y ustedes eso no lo hacen, no se pintan en el curso?

F: yo más que delinear así en los ojos y hay veces que me pongo un poco de polvo, un poco de polvo compacto y ya está, porque **para venir al colegio como que no me gusta venir maquillada como una puerta**, es para venir al colegio, o sea.

[...]

P: una porque no traemos las pinturas al curso y dos porque... no da para hacer eso (se ríe), aparte nos retarían.

[Entrevista con dos mujeres, 2012]

Caracterizaban a las “chetas” como “agrandadas”, lo cual era definido como “creerse más”, “creerse superior a los demás”, principalmente “por tener más plata o tener más cosas”.

F: Por ejemplo, Mercedes es como muy que ella tiene más plata que todos, ella tiene más cosas que todos, si vos tenés algo, ella lo tiene, pero el doble, o lo tiene mejor y cosas así y de ahí nos empezamos a alejar.

P: pero **es muy agrandada**, entonces nos empezó a molestar eso y nos empezamos a alejar de ella

[...]

P: **se cree como superior a los demás**, entonces nos molestó a las cuatro y no le hablamos más.

[Entrevista con dos mujeres, 2012]

“Ser agrandada” o “hacerse las agrandadas” también estaba relacionado, según ellas, a fumar marihuana, a “drogarse”, y a mostrar públicamente que lo hacían, a tener un

---

<sup>38</sup> Anabel dejó de asistir a la escuela antes de que comenzara a realizar las entrevistas, por lo que no pude conversar con ella.

tatuaje, a “*hacerse las grandes*”. Señalaban que algunas chicas llevaban a cabo esos comportamientos para “*llamar la atención*”. De este modo, la caracterización de “*las agrandadas*” no siempre respondía a los estereotipos tradicionales de feminidad; más bien desplegaban comportamientos que socialmente se asocian a la masculinidad. Sin embargo, la consideración de que estos comportamientos las harían ser “*superiores*” y “*mejores*”, puede dar cuenta de que en el marco de ciertos códigos juveniles las performances de las mujeres de este grupo eran, en algún punto, valoradas positivamente.

F: [...] son agrandadas, pero en el sentido de que: **yo porque fumo marihuana soy superior a vos** o me sé todo por el tan solo hecho de fumar marihuana, ¿entendés? yo fumo, yo hago esto y soy mucho mejor que vos, y entonces eso tampoco nos hizo juntar con ellas nunca, ni tener ningún tipo de amistad, porque son muy así: yo me llevo el mundo por delante tan solo por fumar marihuana.

[...]

PB: ajá. ¿Por fumar y por alguna otra cosa más o...?

[...]

F: sí, drogarse, siempre estamos por ahí en el curso, agarra y saca un porro y dice: Mirá lo que tengo para la salida, entonces esas actitudes

P: porque encima, no **es que se lo dicen así las dos hablando, lo gritan**, digamos.

[...]

P: hubo una vez que se pusieron a fumar en el curso también.

F: siempre lo hacen, abren las ventanas y prenden los ventiladores y se ponen a fumar.

[Entrevista con dos mujeres, 2012]

En este sentido, advertí ciertas tensiones entre sus prácticas, lo que acontecía cotidianamente entre los/as jóvenes, y ciertos marcos normativos. Si bien, a partir de lo mencionado antes, podemos pensar que las expectativas juveniles con respecto al comportamiento de las chicas ponían en cuestión ciertas normas tradicionales de feminidad; según lo expresado en los grupos de discusión ser “*rebeldes*”, “*no hacer caso*”, “*fumar*”, “*drogarse*” y particularmente, no cumplir con las tareas escolares (no ser un “*ñoño*”) eran percibidos como comportamientos socialmente esperables en los varones. Mientras que reconocían que las mujeres se “*ven de otra forma*”, “*son más responsables*”. Esto estaría ligado a la existencia de normas que relacionan lo femenino al ser aplicada, a la responsabilidad y a la prolijidad; que construyen lo femenino en relación con el estudio y el cumplimiento de todo lo respectivo a lo escolar, mientras que los varones construirían su masculinidad oponiéndose a la cultura femenina del aula (Lomas, 2013; Arcanio, 2013).

#### 4.2.c. “Los negros” y “los chetos”.

Entre los varones también aparecían, aunque en menor medida, clasificaciones ligadas a sus producciones estéticas:

N: Julián **usa jeans normales**, las zapatillas creo que tiene esas zapatillas de deportes, Fabián que se viste con los tractors de básquet en los pies y siempre con pantalones anchos, Gustavo también con los pantalones anchos, a mí me da gracia porque se pone el cinto pero igual tiene el pantalón por acá siempre, se sienta y se le ve el calzoncillo, Carlos **es medio brasa** para vestirse, **medio como se visten todos los cuarteros** y nosotros nada que ver yo uso los pantalones estos (tiene un pantalón bombilla). Raúl no tan apretado, pero también parecidos, Luis también **usa pantalones normales** y las zapatillas nada que ver, el único que usa más o menos parecido a nosotros es el Gustavo.

[Entrevista con un varón, 2011]

Estas producciones estéticas señalaban, como en el caso de las chicas, quiénes eran “*brasas*”. Asimismo, como veremos en el Capítulo 6, aparecían referencias a la regulación estética de los varones relacionada al uso de vestimenta que los hacían “parecer gay” (usar pantalones apretados) y, por ende, susceptibles de que se los provocara a pelear, en tanto había cierta expectativa grupal de que se “achicarían”.

La preceptora también controlaba la producción estética de los varones, en una oportunidad le dijo a uno de los chicos con relación a su barba:

“no mi amor, **sáquese eso**, le hace falta que vaya y le compre, tengo una maquinita, tengo una maquinita rosa, el único problema es que es rosa, así no porque vos estás en media, no sé si es por la imagen o porque uno los ve como niños pero verlos barbudos, o una media barba...no sé, no hay nada que diga que te lo prohíba, pero estamos todos, pensalo, creo que no corresponde, aparte **arruinarle la cara con esa porquería que les cuelga de acá**”.

Ese mismo joven tenía un aro en la oreja, ella en varias oportunidades le pidió que se lo sacara. En esta cita se advierte, por un lado, la reproducción del binarismo de género y de uno de los estereotipos más tradicionales: el rosa es de “nena”, el celeste de “nene”, así como los accesorios que correspondería usar según el género. Por el otro, visibiliza que mediante la regulación de la apariencia se pretenderían transmitir determinados hábitos de higiene y una moral de la decencia.

Las prácticas de los jóvenes varones considerados “*negros*” eran devaluadas por sus compañeros, sobre todo en el segundo curso analizado. Entre los jóvenes lo que definía el “ser negro”, como en el caso de las chicas, era la vestimenta, la música que escuchaban y los lugares a donde salían. A estas características se agregaba qué bebidas alcohólicas consumían; el vino, según ellos/as, era “*de negros*”.

Un grupo de jóvenes considerados “*negros*” por sus compañeros/as, percibían que los “*odiaba*” todo el curso por ser “*negros*”. Para ellos, los “*chetos*” eran “*forros*”, los

“trata[ba]n de ratas”<sup>39</sup>, los culpaban de haber robado, desvalorizaban la música que escuchaban, los “rebaja[ba]n” y “se cre[ían] más”.

PB: ¿por qué no les caen bien?

E: porque son medio forros así, **nos rebajan**

M: te acordás lo que pasó cuando pasó del celular, que se desapareció. Y me echó la culpa a mí (hablan dos a la vez). Yo estaba, estaba en el banco nomás y le dije: no lo tengo yo y apenas salimos vino una compañera nuestra del curso y lo tenía ella al celular y me quiso pedir perdón y yo le pegué y le dije: no te hagas el choro, porque está todo mal, le digo [...] Le dije, te estoy diciendo que no lo tengo yo, no te voy a mentir, no te miento, le digo y me dice: perdóname y bueno, no pasó nada, no pasó nada y le dije: no me tratés de rata, le digo, si te estoy diciendo que no te voy a robar, no le robo a nadie, te voy a robar a vos, le digo, y ahí estaba todo bien con el chabón, o sea, nosotros nos hablábamos, todo mortal y de ahí quedó todo mal.

PB: y decían que no les caían bien porque les parecía que eran forros...

E: son... son forros. Se hacen los forros

B: bueno, a nosotros, vamos a hablar en serio, a nosotros nos odia todo el curso

M: A vos te odia todo el curso

[...]

PB: ¿por qué decís que los odia todo el curso?

M: porque sí, porque nosotros es como, **somos otra onda de ellos**

E: **como si fuéramos los negros del curso nos dicen, porque vamos a los bailes nos dicen eso, o porque tomamos vino somos los negros**

[...]

E: decí la verdad, y como... **escuchamos cuarteto**

B: como los otros son todos chetos así, que esto, que el otro...

M: como los otros son chetos así, dicen, mirá, estos grasas...

E: **estos negros, estos... y dicen que nosotros les vamos a robar** y nada que ver.

PB: ¿qué es para ustedes que sean chetos?

M: chetos así, forros,

E: forros, que te rebajan o te...

PB: ¿y qué más?

E: o sea, **que te critican por cómo te vestís, por lo que escuchás...**

M: se meten con las cosas de música, o sea, por ejemplo, la otra vez dijeron... uno ahí dijo, ¡ay!, ¿qué había dicho? Damián Córdoba no es música o algo así, pero para él no es música, pero en una de esas, la música que él escucha para nosotros tampoco es música, pero no por eso voy a estar diciendo, por hacer un mal, yo le dije: a mí tu música no me gusta y no me hago el choro como vos, y me dijo: “ay! Pero no lo dije en serio” y bueno, fijate lo que decís, le digo, porque no estoy pendiente de la música que vos escuchás y no porque vos escuches esa música, está todo bien que vos escuches esa música, ni me va ni me viene lo que vos escuches. Es así, o sea, eso para hacerse el choro

E: (interrumpe) como el vino, que dice que el vino es de negros, ¿o no?

[Entrevista con tres varones, 2012]

Sus compañeros además señalaban que los “negros” eran una “mala influencia”, “mala junta”, “barderós” y “arruina[ba]n el curso”.

F: [...] yo medio que me quiero alejar un poco de ellos, porque no quiero terminar así el año, porque ellos, de las pocas materias que tenemos se llevan casi todas y yo de las

---

<sup>39</sup> En el lunfardo argentino “rata” hace referencia a una persona vil y despreciable. Ladrón.

pocas materias que hay me debo llevar dos o tres. Así que por eso... pero si ese grupo no estuviera... tampoco quiero eh... tampoco le quiero tirar la mala onda a ellos, pero **si ese grupo no estuviera, el curso sería impecable.** (Silencio).

[...]

M: [...] lo conozco hace mucho, más que un amigo lo considero como un hermano a él y después con los que me caen bien, son los que se sientan en la otra fila de la punta o del medio, o sea, que sabés que podés hablar con ellos, que sabés que no te van a molestar... pero es como dice él, esos son los que, como decir, **arruinan el curso, son una mala influencia**

F: son mala junta.

[...]

M: en cambio este, el grupo de los que le dije que son barderos, están como separados de todos, están allá, que vos entrás y lo primero que decís: “ah, esos”, como que no te da para ir a saludarlos así, si... bah... a mí no me gusta saludarlos, ya ni me los paso.

[Entrevista con dos varones, 2012]

De este modo, las producciones estéticas de los jóvenes considerados “*negros*”, sus modos de vestirse, la música que escuchaban, lo que bebían, operaban como indicios a partir de los cuales se les adjudicaba atributos negativos y categorías acusatorias y peyorativas. En este punto, me pregunto cómo se (re)produce el discurso social y mediático en la valoración que realizaban los jóvenes de los estudiantes varones considerados “*negros*”. Siguiendo a Eva da Porta (2008: 170):

El trabajo estigmatizador de los medios audiovisuales renueva en cada noticia, en cada ficción juvenil, este identikit que identifica a los jóvenes con los potenciales enemigos de la sociedad a partir de rasgos físicos, lingüísticos y culturales y que encuentran en el rostro genérico de un joven- varón- pobre- moreno los signos de la amenaza.

Algunos autores han señalado que la “verdadera hombría” se asocia a un modelo que comprende a los adultos jóvenes heterosexuales, blancos, de clase media y con éxito laboral (Kimmel, 1997). En este sentido, podemos pensar que las producciones estéticas también operaban como signos de distinción entre los jóvenes varones que ocupaban una posición socioeconómica similar. A partir de la descalificación del otro, estos jóvenes construían una masculinidad legítima: blanca, de clase media. Jóvenes que consumen otros tipos de bebidas alcohólicas, que asisten a otros espacios recreativos, que escuchan otra música y que, como se señala en uno de los fragmentos de entrevista, usan vestimenta “*normal*”.

#### **4.3. Estereotipos de belleza. “La peruana” / “umpa-lumpa” / “la lesbiana”**

En este apartado, reconstruiré las dinámicas relacionales entre una joven y el resto de sus compañeros/as, que resultan significativas en tanto condensan diferentes sentidos y actuaciones de género, y su vínculo con la vulnerabilidad a la que quedan expuestas algunas personas en sus relaciones sociales en la escuela.

Desde lo observable, pude advertir que Denis, una estudiante del segundo curso analizado, a lo largo de las clases se sentaba sola, algunas veces con un compañero varón, casi no interactuaba con el resto de los/as jóvenes; en los momentos en los que estaba en el aula sin docentes (antes de que empezara la clase o en alguna hora libre) casi siempre escuchaba música con auriculares, y en los recreos se juntaba con chicas de otros cursos. Parecía tener una relación distante con sus compañeros/as, sólo en algunas ocasiones interactuaba con ellos/as, generalmente para intercambiar algún material escolar.

Denis, quien desde el año anterior asistía a la escuela, me contó en una entrevista que sus amigas y compañeras de años anteriores eligieron otra especialidad pero que ella siguió “Naturales” por la carrera que quería seguir cuando terminara el secundario. Con respecto a la relación con sus compañeros/as, mencionó que no tenía “ninguna mejor amiga, o algo...” pero que se llevaba bien con todos/as, que le “agrada[ba]” el curso y que “todos [eran]buenos”; también dijo no saber cómo se llevaban sus compañeros/as entre ellos/as porque no se “habla[ba] mucho”, y que estaba “todo el día escuchando música”. Además, comentó que no se sentía bien en situaciones en las que la “deja[ba]n de lado”, por ejemplo, para hacer un trabajo y que sus “mejores amigas” eran las que iban con ella a la escuela el año anterior. En general, no mencionaba ninguna situación conflictiva en la que ella hubiera estado involucrada o en la que hubiera sido agredida, aunque sí dijo que a principio de ese año quiso cambiarse a las otras orientaciones, se arrepintió de la que había elegido, porque las materias eran difíciles y porque al principio no se “agradaba con los chicos” y que ella quería a “alguien, un amigo o una amiga”, que le gustaba que se le acercaran a hablar y no hacerlo ella porque tenía miedo a que “le digan algo”. Según su percepción, era diferente este curso al del año anterior: “el año pasado estaba todo el tiempo con mis amigas, nos reíamos, en cambio este año estoy sola y no hablo con nadie.”

Algunos/as estudiantes del curso hacían referencia a las actitudes de Denis: “se te pega mucho”; señalaban que se comportaba de esa manera porque “necesita[ba] afecto”, “se toma[ba] todo a la defensiva”.

Según sus relatos en las entrevistas, advertí que algunos/as, en situaciones cotidianas, ejercían violencia sobre ella, calificándola de manera devaluante e inferiorizante: “Olor a pis”, “peruana sucia”, “lesbiana de mierda”, “fea”, “cosa”. A su vez, justificaban dichas agresiones haciendo referencia a que Denis era “hartante” y que tenía “actitudes que son secantes”, como, por ejemplo, no prestar sus materiales escolares. Aunque al mismo tiempo consideraban que era “re buena”, mostrando cierto sentimiento de lástima hacia ella. Reconocían que la “jod[ían]”, que la “discrimina[ba]n”, que era “de

*esas chicas que sirven para venir al colegio y que la discriminen*” y que eso tenía un efecto negativo en ella.

En las entrevistas casi todos/as sus compañeros/as de curso, cuando la mencionaban, se referían a ella despectivamente, utilizaban calificativos que se basaban en la apariencia física, la describían como *“la chiquitita”, “la enanita”, “la petisita”, “umpalumpa”*<sup>40</sup>, la *“petisita media rara”, “que tiene la cara rara”, “que mira raro”, “que se le desvía un ojo”*.

A Denis, según contaron en una entrevista, *“le hac[ía]n chistes”, “le saca[ba]n el cuero”* por sus características y aspecto físico; por ejemplo, por ser petiza. Relataron una situación en la que a modo de “broma” mencionaron la posibilidad de que un varón sostuviera una relación erótico-afectiva con ella; situación que el joven en cuestión negó rotundamente. Podemos pensar que, para no quedar afuera de ciertos códigos y circuitos relacionales, para constituirse en un sujeto valorable ante sus compañeros/as, el joven debía distanciarse de dicha posibilidad.

J: Con la Denis, pobre Denis... (se ríe). **Nos hemos hartado de sacarle el cuero**

A: Sí...

J: La Denis es la más chiquita

A: Y el miércoles cuando subimos al colectivo, le dijo al Dari... alzala así te dan el asiento (riéndose)

PB: ¿Qué le dijo?

A: Porque la Denis viste que **es petisita**. Es chiquitita... (se ríen)

J: La querían alzar en el colectivo para que le dieran el asiento (se ríen).

[...]

J: ... **yo la jodo con Federico**... bueno, lo cargaba con ella, porque en un momento estábamos caminando y desaparecieron los dos... (se ríen) y yo digo: “¿y Federico?”, no sé dice Miguel, “¿y la Denis?”, dice Miguel, entonces los empezamos a cargar y Federico te mira: **“no!!! no!!! Mirá si se aparece a la noche”**, decía (se ríen)

[Entrevista con tres mujeres, 2012]

A partir de este fragmento, interpreto que, si bien entre los/as jóvenes se constituiría en un valor de masculinidad la predisposición constante a establecer relaciones erótico-afectivas heterosexuales, habría ciertos matices en estos mandatos de masculinidad, definidos por la valoración grupal que se realiza de su posible “objeto de deseo”. De este modo, podemos pensar a partir de la situación antes mencionada que los jóvenes no siempre deben mostrarse predispuestos a sostener dichas relaciones con las chicas; cuando la joven en cuestión es considerada “fea” el varón pareciera tener que mostrar, ante sus

---

<sup>40</sup>Los Umpa-Lumpa u Oompa-Loompas son unos personajes ficticios, inventados por Roald Dahl, del libro y la película “Charlie y la Fábrica de Chocolate”, cuya característica es ser petisos, morochos, con tez oscura y cuello corto.

compañeros/as, máximo desinterés y rechazo. Además, como señalan Pérez y Piñero (2003), podría estar funcionando cierta “lógica equivalencial”, en la que el cuerpo adquiere un valor en torno a un orden simbólico de jerarquías, se lo cotiza y sobre esta base el sujeto tendrá un acceso diferencial a los bienes que se ofrecen según el capital estético que se posea; la apreciación que se haga de la imagen personal del/la otro/a será el signo a partir del cual se lo/la reconozca como una alternativa posible; si se ajusta al modelo del cuerpo legítimo, podrá ser reconocido y apreciado para “ser visto” como objeto de deseo.

En el día de la primavera y del estudiante se realizó en la escuela un evento recreativo para los/as jóvenes, organizado por el centro de estudiantes, que consistió principalmente en la presentación de diferentes bandas musicales, compuestas por alumnos/as de la escuela, y la realización de un desfile para elegir a “la reina”, “el rey”, “el mariposón” y “la marimacho” de la escuela. En este evento se despliegan significaciones estereotipadas sobre las expresiones de género. Así, por un lado, se (re)producen patrones de belleza dominantes; se define a partir de elegir al “más lindo” y la “más linda” de la escuela quiénes merecen el título de “rey” y de “reina”. Por otro, en la elección de “el mariposón” y “la marimacho”, se ridiculizan expresiones de género disidentes, llevando su representación a la exageración. Se puede pensar que en estos eventos se produce un tiempo y un espacio en el que, de modo festivo, se visibilizan disidencias, aunque éstas se vuelven representables de modo caricaturesco y no desde una lógica del reconocimiento.

En el desfile participaron los/as estudiantes elegidos por sus compañeros/as; en cada curso, se propuso una o más candidatas/os y se votó quién los/as representaría. La elección de la candidata a reina se constituyó para muchos/as de sus compañeros en una oportunidad para “cargar”, “molestar”, “hacer pasar vergüenza” a Denis. La “cargada” consistió en proponer que ella fuera candidata a reina aunque, según ellos, “no poseía” las características consideradas necesarias para ocupar dicho lugar, “no cumplía” con ciertos mandatos y estereotipos de belleza (sensualidad, armonía, proporción, delgadez, altura, pulcritud, juventud, etc.), entre otros el exceso de vello y la falta de depilación; la “broma” cobraría mayor fuerza cuando se la comparó con la “más linda”, aquella que sí reunía las cualidades requeridas para ser reina, y de quien “gustaban” chicos que contaban con capital estético, como el elegido rey de la escuela. Como sostiene Bourdieu (1985 citado en Cecconi, 2003), el cuerpo reproduce el espacio social en la medida en que es calificado por una mirada que lo objetiva de acuerdo con la distancia que mantiene cada cuerpo particular con la valoración dominante que conforma el “cuerpo legítimo”.

E: Y... el día de la primavera, o sea, hicieron una encuesta para ver quién iba a ser la reina y todo eso y... la votaron a... o sea, **la pusieron en la lista a ella ...para hacerla pasar vergüenza**, pobrecita

(...)

E: Aparte, lo que pasa es que ella un día nos contó que no se depilaba las piernas... fue un horror saber eso (se ríe) y... iba a venir con un short supuestamente si ella desfilaba, entonces todos la querían votar a ella para eso.

(...)

F: Yo la voté... nadie quería ser reina nada, entonces yo dije: “bueno, que la voten a Elena” y... y si nadie se postula y bueno: “Denis postulate...si vos sos linda”, le digo... y se postuló y estaba chocha... pero nadie la votó, o sea, la votamos nosotras seisnada más... y ganó la Elena.

R: Y la Elena faltó...

E: No vine, lo que pasa es que... Darío, que es el rey, o sea, de la primavera y todo eso y ese chico es hartante conmigo... o sea, se ve que gusta de mí...

[Entrevista con tres mujeres, 2012]

Estas actividades festivas que operan como instancias de normalización y jerarquización de los cuerpos, si bien eran organizadas por los/as jóvenes, no fueron puestas en cuestión por los/as agentes educativos de la institución. Asimismo, desde el discurso de una docente se reproducían estereotipos de belleza que no solo violentaban a algunas estudiantes, al punto de “*hace[rlas] llorar*”, sino que también, podemos pensar, reforzaban las clasificaciones que (re)producían los/as jóvenes en sus relaciones. Esta docente, según lo que dijeron estudiantes en la entrevista, se refería a dos compañeras, entre ellas Denis, como “*Betty, la fea*”<sup>41</sup>.

Desde la perspectiva de Butler (2009), podemos decir que Denis por no cumplir con las normas de género que confieren reconocimiento, se encontraba en una situación de mayor vulnerabilidad; para esta filósofa “quienes no viven sus géneros de una manera inteligible entran en un alto riesgo de acoso y violencia” (Butler, 2009:4).

El caso de Denis permite volver visible cómo opera el ideal de belleza como criterio clave en la interpretación de la corporalidad femenina, vulnerando a quienes se construyen como la encarnación del cuerpo no deseable, a través de prácticas de acoso y violencia. En el mismo sentido, Blázquez (2011) ha señalado cómo la fealdad, entre los/as jóvenes, funcionaba como un estigma que arrojaba a los sujetos al campo abyecto, de los no deseables, los “anormales”.

---

<sup>41</sup>Betty, Beatriz Aurora Pinzón Solano, es la protagonista de la telenovela colombiana “Yo soy Betty, la fea”. Su versión original fue emitida en muchos países con gran éxito, incluyendo a toda Latinoamérica, con elevados niveles de audiencia. El personaje principal es una mujer “poco atractiva” pero inteligente que trabaja para una compañía de modas. Betty tiene que soportar constantemente los insultos y desprecios de sus compañeros de trabajo (información extraída de Wikipedia). Para Blázquez (2011), esta telenovela muestra magistralmente que la belleza es una expresión y una realización efectiva y afectiva de relaciones de poder.

Entre los/as jóvenes del curso circulaban rumores sobre Denis: se decía y le decían que era “lesbiana” y que era “peruana”. Estos calificativos se construían a partir de comentarios que “escucharon”. Asimismo, adjudicaban un valor negativo a cada una de esas condiciones, “de mierda” y “sucia” respectivamente. En una entrevista me comentaron de una situación en la que no sólo se lo dijeron verbalmente, sino que lo dejaron registrado como una marca difícil de borrar cuando escribieron “lesbiana de mierda” en su carpeta con corrector líquido.

Asimismo, un grupo de jóvenes contó en la entrevista una situación en la que le dijeron “lesbiana” a Denis durante una hora de clase; según la protagonista de la agresión, se trataba de una circunstancia en la que “estaba jodiendo”. También, “amenazó” a Denis con contarle a todo el colegio que “gusta[ba]” de ella si no hacía lo que quería: prestarle las fibras. Esta amenaza hizo que Denis se fuera a llorar al baño, mientras los adultos de la institución no intervinieron y, al parecer, no registraron esta situación. Esta “amenaza” vuelve visible la regla heteronormativa que construye la legitimidad de los contactos erótico-afectivos, ya que lo que subyace es que “gustar” de otra chica es algo ocultable. Como sostiene Daniel Jones (2010), los chismes sobre la vida sexual de una persona son un arma efectiva para herir su imagen pública y provocarle malestar. Para este autor, el chisme funciona entre adolescentes como un dispositivo de control social de la sexualidad; entendiendo por control social de la sexualidad al conjunto de estrategias de vigilancia, regulación y sanción de esta por parte de personas, grupos y/o instituciones.

E: Y un día se **largó a llorar**... Porque esta animal

F: No, porque yo... a todo el mundo jodo así, a ella también la jodo... y ella se lo toma más a pecho... le dije eso de que... te gusto yo

E: Aparte la amenazó, y le decía: “**si no me prestás la fibra le voy a decir a todo el colegio que gustas de mi**” (Se ríen) la chica se largó a llorar en serio, después nadie la podía calmar a la chica,

F: Bueno, en realidad sí... porque no me quería prestar la fibra...

PB: Y... en ese momento que ella se largó a llorar ¿Qué pasó después?

E: Ella se fue al baño, se largó a llorar y se fue al baño y nadie se enteró, pero... se le re notó, porque después venía así, media rara... tenía los ojos llorosos...

[Entrevista con tres mujeres, 2012]

En una conversación con la preceptora, al año siguiente, me contó que Denis repitió de curso e inició el año en la escuela, pero por decisión de la madre se cambió de institución. Me preguntó si la entrevisté individualmente y cuándo lo había hecho, y en ese contexto me preguntó si “a lo mejor yo sabía algo”. Ante esta pregunta le aclaré que lo que Denis me había dicho en la entrevista era confidencial. Me contó que ella creía que estaba

teniendo una *“inclinación sexual hacia las mujeres”* y que era eso lo que *“no le permitía avanzar”*, que lo comenzó a notar a mediados de año: *“andaba todo el tiempo de la mano con una chica en los recreos y que se quedaban en un rincón”*, *“todos lo habían notado”*. Además, me dijo que a otros chicos en la escuela les había pasado que *“se dan cuenta que son gay y dejan la escuela”*. Me comentó la situación de un joven que le terminó *“reconociendo”* que era gay, entonces ella le dijo que hablara con su mamá, que lo contara, que le iba a hacer bien. Me explicó que el motivo del abandono de la escuela es que:

“empiezan a entrar en conflicto con ellos mismos, se sienten mal, saben que es algo que no está aceptado socialmente (...) el chico después habló con su mamá, se lo contó, al otro año volvió a la escuela, le contó a sus compañeros y ellos lo aceptaron, no hubo problemas.”

Pareciera que entre los/as adultos/as de la institución también se construían rumores con respecto a la sexualidad de los/as jóvenes. Además, si bien había una apertura a incluir y atender a la situación de vulnerabilidad por la que atravesaban chicos/as gays, lesbianas y bisexuales, se trabajaba de modo individual, como si se tratara de “casos”, y ubicando la responsabilidad de resolver la situación en el sujeto probablemente vulnerado. No se desarrollaban acciones que implicaran el trabajo institucional con los/as estudiantes en torno a la sexualidad, al género, a las disidencias y a la construcción de la convivencia en la diversidad (en torno al género, a la sexualidad, a la etnia, etc.).

En el conjunto de situaciones y relaciones analizadas previamente advertí que se producían ciertas articulaciones entre las categorías: *“fea”*, *“lesbiana”* y *“peruana”*. En este sentido, entiendo que se entramaban “marcadores sociales” de género, nacionalidad y sexualidad. Por un lado, como se ha señalado en otros estudios (Tomasini, 2014, Tomasini y otras, 2015), el género, sexo y sexualidad se confunden en la construcción de jerarquías en torno a las identidades. Jeffrey Weeks (2000), indica que usualmente se entrecruza el género (forma social de reconocimiento como hombres o como mujeres) con la sexualidad (forma cultural por la cual vivimos nuestros deseos y placeres corporales). Así como Butler propone que muchas veces la homofobia opera a través de la atribución de un género defectuoso, feminizando a los hombres gays o masculinizando a las mujeres lesbianas, podríamos decir que la no observancia de un comportamiento masculino o femenino considerado apropiado aparece, algunas veces, como una trasgresión que se vigila y censura mediante marcadores de disidencia sexual tales como “puto”, “torta”, “lesbiana” (Tomasini, 2014). En el caso de Denis, la construcción de su cuerpo como no deseable, en

tanto se aleja de la normativa de feminidad, se asocia con la atribución de ser lesbiana, con lo cual la vigilancia del género y la orientación sexual se refuerzan mutuamente.

Por otro lado, en una ciudad con altos porcentajes de inmigrantes peruanos<sup>42</sup> y particularmente, en una escuela a la que asisten jóvenes nacidos en Perú o cuyos familiares provienen de dicho país, he advertido que “el/la peruano/a”, junto con “el/la negro/a” o “el/la brasa”, se constituían en la “otredad devaluada”. Además, podemos hipotetizar que para algunos/as de estos/as jóvenes las mujeres peruanas se alejarían de los estereotipos de “belleza” femenina dominantes. En este sentido, adquiriría para ellos/as cierta relación el ser “*fea*” y ser “*peruana*” en el marco de una matriz colonial de pensamiento.

#### 4.4. Comentarios Finales

A lo largo del capítulo observamos cómo, en los procesos de diferenciación, clasificación y jerarquización en torno a las producciones estéticas, los y las jóvenes construían sus identidades de género. Asimismo, en dichos procesos de construcción identitaria se producían conflictos.

Si bien, los marcos regulatorios juveniles respecto a las producciones estéticas mostraban tensiones que los/as jóvenes transitaban: entre ser “femeninas” y ser “recatadas”, entre ser “rebeldes” y ser “responsables”, aquellas/os que en sus prácticas corpóreas producían ciertos desplazamientos o no se ajustaban a las normas de género imperantes eran descalificadas/os y sancionadas/os por sus compañeros/as. De este modo, se generaron diferentes acontecimientos en los que se producían conflictos de baja intensidad en sus relaciones: miradas y murmullos, situaciones en las que explícitamente regulaban sus cuerpos, en las que menospreciaban sus prácticas juveniles o en las que operaban prejuicios racializados y los jóvenes señalados intentaban poner límites a sus compañeros. Estos/as jóvenes contaban con cierto capital social en el curso que, interpreto, les permitía posicionarse ante los agravios de los/as otros/as. Ahora bien, cuando lo que se puso en juego fue principalmente la valoración de “belleza” de una compañera que no

---

<sup>42</sup>Eduardo Bologna y María del Carmen Falcón (2012), en una investigación realizada desde la Universidad Nacional de Córdoba, señalan que si bien Argentina siempre fue un destino importante para los peruanos – después de Estados Unidos, es el segundo país donde reside la mayor cantidad de peruanos emigrados–, a partir de la década del '90 se observa un marcado incremento en el número de personas nacidas en Perú que residen en nuestro país. La principal área de asentamiento es la ciudad de Buenos Aires, seguida por la provincia de Buenos Aires. Si bien Córdoba ocupa el tercer lugar, la proporción de peruanos que vive en nuestra provincia creció aceleradamente en los últimos diez años, período en el cual se duplicó, pasó de 6.750 a 13.415 residentes entre 2001 y 2011. (Datos extraído de página web uncinciencia, Agencia universitaria de comunicación de la ciencia, el arte y la tecnología. Artículo: “Comunidades peruanas en Córdoba: redes que integran y sostienen”, agosto de 2012).

contaba con dicho capital de relaciones, su posición en el grupo fue de mayor vulnerabilidad.

Por otro lado, en la regulación de lo estético se articulaban marcadores de diferenciación, ligados al género, a los estilos juveniles, a la edad, a la sexualidad y la nacionalidad. Operando fuertemente prejuicios racializados, tanto desde lo escolar como desde lo juvenil, en la valoración y jerarquización de dichos estilos corpóreos. En función de los análisis realizados, interpreto, siguiendo a Lopes Louro (1997), a las diferencias y desigualdades que se producían entre ellos/as a partir de la articulación del género con otros “marcadores sociales”, como los nombrados con anterioridad. Esta autora, advierte que la manera en las que se entrelazan las diferentes formas de opresión no es una ecuación que pueda resolverse fácilmente; tomando a Avtar Brah (1992, p. 137), quien sostiene que las diferentes estructuras, categorías o marcadores no pueden ser tratados como variables independientes porque la opresión de cada una está inscrita en el interior de otra, es constituida por otra y constituyente de otra.

La regulación de lo estético, tanto en varones como en mujeres, estaba ligada a preceptos morales, aunque se producían algunas diferencias. En el caso del cuerpo de las mujeres prevalecían regulaciones asociadas a una moral sexual, lo cual no sucedía respecto al cuerpo de los varones. En torno a ellos, las diferenciaciones y jerarquizaciones se vinculaban principalmente a estigmas sociales donde el vestirse o tener comportamientos de “negros” o “brasas” los ubicaba en el lugar de sujetos devaluados y con cierto grado de peligrosidad. Como vimos y veremos a lo largo de los diferentes capítulos de esta investigación, este estigma, que se producía bajo la lectura de indicios que incluían sus producciones estéticas, también recaía sobre las mujeres.

Asimismo, observé un mayor control tanto escolar como juvenil del cuerpo de las mujeres, la regulación de lo estético recaía principalmente sobre ellas. Podemos decir, entonces, que las desigualdades de género se renuevan en la regulación de las producciones estéticas, en tanto se activa un dispositivo de control desigualador.

Tomasini (2015) indica, en su trabajo con jóvenes en escuelas de Córdoba, que la construcción de cuerpos devaluados, aquellos que no se ajustan a determinados parámetros de género y belleza, reafirmaría de modo elusivo la “normalidad” de las demás. Podemos pensar que, a partir de la devaluación, y la violencia verbal y simbólica ejercida sobre Denis y sobre las compañeras consideradas “brasas” las otras jóvenes construían sus propias identidades, reafirmando su “normalidad”: ellas no eran “raras”, no eran “feas”, no eran “peruanas”, no eran “lesbianas”, no eran “brasas”, no eran “negras”. De este

modo, pareciera que a partir de la producción de clasificaciones, diferencias y jerarquías intragenéricas, ancladas principalmente en las producciones estéticas y “la belleza”, las jóvenes construían feminidades legítimas. Asimismo, los jóvenes diferenciándose de los “negros” o “brasas”, desvalorizando sus producciones estéticas y consumos culturales, construían masculinidades legítimas.

## Capítulo 5. Actuaciones de género, relaciones erótico-afectivas y experiencias sexuales

### 5.1. Introducción

En este capítulo presentaré los análisis realizados sobre la producción de género a través de las relaciones y prácticas erótico-afectivas. El concepto de matriz heterosexual propuesto por Butler me permite pensar las vinculaciones entre la sexualidad y los modos de hacer género. Esta autora define dicha matriz como un modelo discursivo/epistémico hegemónico de inteligibilidad de género que supone que:

(...) para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable, expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad (Butler, 2001, p.38).

De este modo, el género se definiría y produciría a través de la práctica de la heterosexualidad. Como indica Mario do Mar Pereira (2009), en la medida en que la heterosexualidad es entendida como requisito o señal de una masculinidad o feminidad “normal”, las normas acerca del comportamiento sexual y las formas de expresión de los afectos actúan como principio de regulación y jerarquización de las performances de género entre jóvenes. Dentro de la “normalidad” que presupone la heterosexualidad, se instituyen modos legítimos e ilegítimos de vivir y expresar las sexualidades. Weeks (1998) ha señalado que la sexualidad no sólo refleja las relaciones de poder entre mujeres y hombres, sino que es esencial para construirlas y mantenerlas; para este autor, cada cultura establece reglamentaciones que determinan los permisos, las prohibiciones, los límites y las posibilidades a través de las cuales se construye la vida erótica.

En consonancia con estos planteos, Guillermo Núñez Noriega (2016) ha propuesto que los discursos dominantes del campo sexual se estructuran en torno a tres binarismos: sexual, de género y erótico. Según esta lógica, existen solo dos sexos que se consideran opuestos y complementarios. El macho biológico es un ser predispuesto a desplegar una serie de disposiciones masculinas y las hembras biológicas disposiciones femeninas. Ambos se proyectan en un binarismo erótico: la finalidad de la sexualidad es la reproducción de la especie y la reproducción social de modelo de pareja y familia; macho masculino heterosexual vuelto padre-esposo tiene preeminencia de autoridad y privilegios. Esos binarismos transfieren la naturalidad a un deseo y práctica sexual institucionalizada: la heterosexualidad patriarcal.

A continuación, analizaré las prácticas erótico-afectivas de los/as jóvenes y las regulaciones tanto juveniles como escolares de las mismas. A través de dichas prácticas construían género y heterosexualidad; en particular, examinaré tal proceso a partir de un conjunto de marcadores de diferencias: discriminaciones, cargadas, insultos y/o rumores. Analizaré cómo dicha matriz de inteligibilidad sustentaba actitudes discriminatorias hacia aquellos/as que no respondían a las normas binarias de género y sexualidad.

Este capítulo, como en el anterior, se centra en el análisis de un conjunto de categorías nativas que se (re)construyen situacional y relacionalmente.

## **5.2. La heterosexualización cotidiana de las relaciones.**

### **5.2.a. Acercamientos corporales y prácticas sexuales.**

A lo largo de las observaciones realizadas, advertí que los juegos y acercamientos corporales eran un modo de interacción que se producía cotidianamente entre los y las jóvenes durante las clases y los recreos. Un lenguaje corporal que tenía sus propias regulaciones, donde se delimitaban los modos de estar con el/la otro/a y se dirimían las pertenencias grupales. Para David Le Breton (2002), una red de expectativas corporales recíprocas condiciona los intercambios entre los sujetos sociales. La expresión de las emociones, los gestos, las posturas, las normas que rigen las interacciones son compartidas por los sujetos de un determinado contexto.

Las/os jóvenes se acercaban, acariciaban, besaban, abrazaban, jugaban a que se agarraban las manos y simulaban peleas que implicaban tocarse, construyendo sus propias demarcaciones en relación a lo permitido y lo prohibido. Entre algunos/as predominaban los acercamientos lúdicos (jugar a pegarse o a agarrarse las manos) y entre otros/as había contactos con mayor carga de seducción (besos, abrazos, caricias).

#### **Registros de campo:**

Durante el recreo, Malena se acerca a Gustavo, lo abraza. Él después la agarra de los hombros.

Antes de entrar a clase, un grupo de jóvenes conversan en la puerta del curso. Fabián abraza a Carmela.

Pamela y Fabián juegan a pisarse: se agarran de los hombros e intentan pisarse uno al otro, ella lo abraza.

Durante la clase:

Clara se sienta entre Gustavo y Catalina, Gustavo la abraza, Clara le da un beso en el cachete.

Ema se acerca a Fabián y Leandro a conversar, ellos están sentados, ella abraza a Fabián, le da un beso.

Nicolás está al medio de María y Clara, las abraza, ellas apoyan la cabeza en su hombro.

Carmela abraza a Gustavo, después él la abraza y ella lo empuja para que salga. Ambos se ríen.

Un grupo de jóvenes conversa al pie de las escaleras, esperando para poder entrar al curso. Malena abraza a Fabián, al rato abraza a Marcos. Se acerca Pamela y los separa, Pamela abraza a Malena, se acerca Carmela y las abraza a las dos. Gustavo abraza a las tres.

Luis se acerca, le saca algo a Lorena, ella se levanta del banco y le pega. Luis grita y me mira: “mire como me agrade”. Se ríen.

Roxana le pega con la cartuchera a Fabián, después a Gustavo, grita: “¡Qué te crees loco!”. Se acerca Julián y le dice: “Mi amor, mirá lo que me dicen”. Se ríen.

En la exploración de los límites corporales iban “poniendo a prueba” las regulaciones sobre los contactos corporales entre chicas, entre chicos, y entre chicas y chicos.

Estas regulaciones delimitaban quiénes participaban y quiénes no de estos contactos corporales. Los varones de ambos cursos estudiados establecían esos modos de relación (algunos con varias chicas, otros con algunas o con una sola), pero había algunas mujeres que no sostenían acercamientos con los varones, en general, chicas que parecían estar más apegadas a la normativa institucional, que cumplían con lo esperado por la institución en lo pedagógico y lo normativo. Ana y Micaela (jóvenes del primer curso analizado) cumplían con las tareas escolares, atendían en clases y en su presentación personal se ajustaban a la normativa institucional (llevaban el pelo atado, usaban siempre el uniforme, no se maquillaban). Lucía (joven del primer curso analizado) muchas veces se sentaba sola en el aula, conversaba de vez en cuando con las compañeras de atrás, casi siempre usaba jogging, no se maquillaba, y en los recreos la mayoría de las veces se juntaba con chicas de otro curso, durante las clases parecía realizar las tareas escolares. Estas jóvenes, si bien observé que conversaban con algunos varones del curso, no tenían acercamientos corporales con ellos. Podemos decir que sus prácticas corporales se ajustaban más a las regulaciones institucionales. Asimismo, Denis (joven del segundo curso analizado), que como vimos en el Capítulo 4, era considerada “*fea*”, “*lesbiana*”, “*peruana*”, por sus compañeros/as tampoco establecía este tipo de acercamientos. Parecía que quienes podían participar de dichas interacciones eran las jóvenes que sostenían cierto “estatus de feminidad juvenil”; de este modo, las chicas que estaban más apegadas a las

regulaciones escolares que a las juveniles en cuanto al uso del cuerpo, y quienes no actuaban según guiones dominantes de feminidad quedaban excluidas de las interacciones intragenéricas que se establecían mediante los acercamientos corporales.

Por otra parte, entre los varones los contactos corporales se presentaban predominantemente a través de juegos: sacarse algún elemento o jugar a pegarse. Como señala Tomasini (2010), se reconoce una tendencia a la “fisicidad” de los varones, caracterizada por un fuerte despliegue corporal que puede pensarse como actuaciones de masculinidad ligadas a la movilización del cuerpo en ciertos contactos con otros varones.

En una oportunidad observé que un chico tocaba la cara de otro y le acercaba la boca a modo de chiste:

Matías agarra la cara de Javier y simula que le da un beso en la boca. Javier se hace para atrás. Se ríen.

La posibilidad de un contacto o deseo homoerótico parecía ingresar entre los jóvenes como una broma. Para Le Bretón (2002), el humor aparece como una manera cultural de abordar temas prohibidos, a través de él se pueden sugerir aspectos de la existencia que se consideran indiscretos.

No observé abrazos y caricias entre ellos. Sólo ante situaciones límite que trascendían la cotidianeidad escolar se habrían relajado algunas regulaciones relativas al contacto físico entre varones. Así sucedió cuando Gustavo (joven del primer curso analizado) se enteró de un accidente de familiares; en esta ocasión observé que otros chicos lo abrazaban.

Podemos pensar, desde la perspectiva de Butler (2002), que los chicos en estas prácticas corporales citaban ideales normativos de masculinidad. En la masculinidad hegemónica se ponen en juego, entre otros valores, la racionalidad y la inexpresividad emocional, la ocultación de los sentimientos y de las emociones (Lomas, 2007); las demostraciones de los afectos son considerados valores típicamente femeninos. Posiblemente un modo de construir masculinidad en la escuela les requería a estos jóvenes no tener cercanías físicas y afectivas con otros varones, como parte de una actuación de género asentada en la demostración de “dureza”; al contrario, el acercamiento afectivo, salvo cuando la excepcionalidad lo habilitaba, los aproximaba a una posición que ponía en duda su heterosexualidad.

Entre las chicas parecía haber mayores habilitaciones para abrazarse y acariciarse. Sin embargo, había ciertas demarcaciones en dichos acercamientos; trascender esos límites también ponía en duda su heterosexualidad.

Josefina se acerca a Yanina simulando que le va a pegar, pone su cara muy cerca de la de su compañera. Ésta se esconde atrás de Julián.

Roxana, que está cerca mío y también observa la escena, me dice: **¡Son todas tortas en este curso!**

PB: ¿Por qué decís eso?

R: Porque se acercan así.

PB: ¿Cómo?

R: Mucho

Estas actuaciones no sólo eran reguladas por los propios jóvenes, sino también por discursos y prácticas institucionales que, muchas veces, entraban en tensión con las experiencias juveniles. Se producían formas de control de la afectividad: se prohibía a los/as jóvenes abrazarse, besarse, tocarse. Esto me remite a lo que señalan algunos estudios, mencionados en las referencias teóricas, que sostienen que en la institución educativa se prohíben las manifestaciones de la sexualidad. Observé este tipo de regulaciones en el aula y sobre todo en los pasillos y el patio durante los recreos; las preceptoras se constituían en agentes claves en la vigilancia y el control de los cuerpos en estos espacios. Al respecto una de ellas mencionó en una entrevista:

“Nosotros les decimos acá de la escuela para adentro, estudio y trabajo, de la puerta para afuera novio, abrazo, besito, todo lo que quieran, pero de la puerta para afuera. La escuela tiene una función y es lo que nosotros tratamos de que ellos comprendan.”

[Entrevista con la preceptora, 2011]

Podemos pensar que se pretende que la sexualidad quede afuera de la escuela, disociando el “ser alumno/a” del “ser joven”, el alumno/a debe “dejar en la puerta” de la escuela su sexualidad.

Observé que el control de los cuerpos en la escuela, en situaciones de acercamientos y juegos corporales, recaía principalmente sobre las mujeres y ante situaciones de contactos corporales entre mujeres y varones. En varias ocasiones advertí que la preceptora “retaba” a las mujeres por abrazar o besar a algún varón.

Registros de campo (curso I):

Lucrecia abraza a Fabián en la puerta del curso, la preceptora dice: “¿Qué te he dicho? ¡Los amigos cariñosos fuera de la escuela!”

Mientras la preceptora habla conmigo le grita a Pamela y le dice: “Ojo con abrazar a Gustavo y ojo con lo que haces con esa truchita...ojo con darle un beso...”

Cuando converso con algunas jóvenes sobre esto, ellas dicen: “La preceptora no nos deja ni que nos abracemos, ni que nos besemos, ni que estemos de la mano con chicos.”

Les pregunto si saben por qué, me responden: no nos dejan, piensan mal, piensan que los chicos nos tocan, que nos agarran de la cintura.

Otra joven dice: yo el otro día estaba abrazada y la preceptora me retó, yo le dije, pero es mi hermano, me dijo: no importa suéltese igual.

La preceptora sostenía:

Como yo les digo a las nenas, que usted se le siente encima, va a estar feliz, que usted le pase la cola...ellos [los varones] van a estar felices... ustedes son nenas, dense el lugar... a éstas que yo les hablo así es porque realmente son terribles.

[Entrevista con la preceptora, 2011].

En la regulación de los acercamientos corporales heteronormados parecían operar los siguientes supuestos: las mujeres son la que no se tienen que dejar tocar y las que deben poner límites a los varones, o sea, defender “su dignidad”. El varón actuaría del modo que corresponde a su categoría sexual, a “su naturaleza”, él sí es considerado como un sujeto sexuado que desea el contacto físico con las mujeres. A partir de dichas regulaciones, los adultos de la escuela estarían favoreciendo la reproducción de estereotipos de género: el varón aparece como sujeto deseante y la mujer como objeto de deseo. Como mencionan Gabriela Ramos y Cecilia Román (2008), en ciertas situaciones se continuarían reproduciendo el estereotipo que marca la sexualidad masculina como desenfrenada e irracional, que implica una permanente disponibilidad sexual, y la femenina como pasiva, receptiva, emocional, con capacidad de contención. Se trata, según las autoras, de un varón que busca la satisfacción de su deseo y de una mujer que debe protegerse del modo en el que el hombre lo satisface.

Sin embargo, en las observaciones registré que, lejos de dichos estereotipos, eran las chicas las que principalmente se acercaban a los varones, las que los abrazaban, los besaban y acariciaban. En este sentido, en las prácticas de las mujeres se producían desplazamientos con respecto a la norma tradicional que liga la feminidad a la pasividad erótica. Más bien, las observaciones permiten pensar en estas jóvenes como agentes de su propia sexualidad, aunque este reposicionamiento les valiera sanciones sociales, por ejemplo, que algunos adultos de la escuela pensarán sus comportamientos en clave de “*provocación*”.

Considero necesario señalar también las omisiones en las prácticas y discursos de los/as adultos/as. En este sentido, nunca observé ni escuché que la preceptora sostuviera

que las chicas “tocaban” a algún varón o que ellos “debían” cuidarse de ellas. Asimismo, tampoco aparecían sanciones o señalamientos en las situaciones en las que había demostraciones de afecto entre las mujeres, de modo que los abrazos y caricias entre las chicas estaban permitidos y parecían no reconocerse, al menos explícitamente, como posibles prácticas erótico-afectivas. De este modo, como lo han señalado otras investigadoras (Alonso, *et al*, 2009), en estas prácticas escolares se operaría en dos sentidos: produciendo discursos sobre lo prohibido y lo permitido, y silenciando lo que se considera diferente. Aunque los adultos no sancionaban dichos vínculos explícitamente, como veremos más adelante, al ser pensados, en algunas situaciones, como posibles demostraciones de deseo sexual, incomodaban y les preocupaba no contar con mecanismos previstos para regularlos.

### **5.2.b. Tensiones y coexistencia de prácticas y regulaciones de género en las relaciones erótico-afectivas heterosexuales:**

#### **- “*El winner*” y “*la loca*”- “*El gato*” y “*la gata*”**

En los grupos de discusión los/as jóvenes reconocían imperativos sociales que ligaban la masculinidad a sostener, demostrar y ostentar ante sus amigos una (hetero)sexualidad intensa, lo que implicaba estar con “muchas chicas”, mientras que mencionaban que dicha práctica era sancionada socialmente para el caso de las mujeres: “...si un hombre está con tres mujeres es un winner, si una mujer está con tres hombres, es un gato, una loca”. Asimismo, según ellos/as el varón corría el riesgo de ser considerado “un boludo”, “un gay” o “un maricón” si sostenía un vínculo afectivo sólo con una mujer. Además, “ser mandado por una mina”, “dejar gobernarse”, “rogarle a una chica” eran considerados comportamientos “poco masculinos”.

En línea con lo planteado anteriormente, un analizador de las prácticas erótico-afectivas entre los/as jóvenes y de las performances de heterosexualidad es la categoría nativa: “*Gato*”- “*Gata*”<sup>43</sup>, categoría que utilizaban recurrentemente.

Los/as jóvenes recurrían a las siguientes expresiones para referirse a algunos/as compañeros/as: “es un gato/a” o “se hace el/la gato/a”. A veces, estas expresiones tenían el mismo significado y se usaban como categorías intercambiables, en otras oportunidades

---

<sup>43</sup> El término “gato” se asocia en Argentina a la figura de una mujer joven, sexy y curvilínea que utiliza sus encantos femeninos para seducir a varones con dinero (Bianciotti y Ruiz, 2017).

parecían utilizarlas para hacer referencia a prácticas distintas. Así con la primera referían a jóvenes que sostenían un vínculo erótico-afectivo heterosexual con “mucho/as” chicas/os”, con la segunda a aquellos/as que “buscaban” sostener dicho vínculo con ellos/as, lo que era denominado como “avanzarlos/as”.

PB: ¿Qué quiere decir que sea gatazo?

G: Que **se le hace la gata a todos**

L: Que **está con uno, que está con otro...** siempre quiere estar con un chico

G: **Le gusta el pedazo.**

[Entrevista con dos varones, 2011]

G: ¿Él dice que me hago “el gato”?

PB: ¿Qué quiere decir eso?

K: Que está con una, después con otra, que le da un beso a una, después a otra, **que no se compromete, relaciones libres.**

[Conversación con dos varones durante una observación, 2011]

E (m): Es muy gato, así

PB: Ajá, ¿qué quiere decir eso? ¿Qué es muy gato?

E (v): O sea, que **se quiera hacer ver con las chicas**

PB: ¿Se quiere qué?

E (v): Se quiere hacer ver con todas las chicas...

E (m): **Pero no le sale**

PB: Que se quiere hacer ver...

E (V): O sea, digamos que se quiere... ve una mina que le gusta y dice: “ya me voy a chapar a esa”, por ejemplo

E (m): Y **después queda de cara...** qué feo.

[Entrevista con dos varones y una mujer, 2011]

Si bien esta categoría refería tanto a prácticas de mujeres como de varones, su utilización y las significaciones en torno a la misma asumían ciertas particularidades ligadas a normas de género. Cuando se utilizaba para designar a mujeres, la categoría “gata”<sup>44</sup> se equiparaba a “puta”<sup>45</sup>. Asimismo, daba cuenta de un modo de vincularse desde lo erótico afectivo con los varones y también de sus producciones estéticas: uso de ropa corta y/o ajustada y “exceso” de maquillaje. En ambos casos, recaía sobre ellas una fuerte sanción moral.

---

<sup>44</sup>A veces para referirse a mujeres también utilizan el masculino “gatos”. Se equipara este término a otros como “fáciles”, “resbalosas”. María C. Bianciotti (2013), en su investigación con jóvenes de sectores socioeconómicos medios advierte sobre el uso diferenciado de la categoría “gato” y “puta”, a alguien se la puede nombrar como “gato” porque se viste provocativamente y no como “puta” si no se relaciona genitualmente con una cantidad reprochable de compañeros sexuales. Si una joven desarrolla ciertas actividades erótico-sexuales reprochables puede devenir “trola/puta/perra” pero, aparentemente, no será considerada “gato” si ellas no van acompañadas de una cierta presentación personal ligada a la estética de la vedette o mujer mediática característica de algunos programas de la televisión abierta argentina de la actualidad.

<sup>45</sup>También clasificadas como “fáciles”, “resbalosas”. Mujeres que sostienen relaciones erótico-afectivas con “muchos” chicos simultáneamente. Aquellas que “buscan” a los “novios” de otras, se “meten” con los que tienen “novia”, “les gatean”.

Pese a dicha sanción, los/as jóvenes mencionaban en los grupos de discusión regulaciones que coexistían y que podrían considerarse contradictorias en la construcción de la feminidad. Por una parte, percibían como imperativos para las mujeres jóvenes estar con “*muchos*” chicos, pintarse “*mucho*”, “*hacerse las grandes*”, “*usar ropa ajustada*”, “*mostrar la cola*”, “*dejarse tocar*”, “*chaparse*” chicos, “*salir con chicos más grandes*”, “*estar con un montón de hombres*”. Estos actos, según ellas, no solo eran legítimos en las percepciones juveniles, ya que no realizarlos las podía hacer ver como unas “*tontas*”, sino también para “*la sociedad de hoy*”. Sin embargo, para ellas/os el valor femenino imperante era “*respetarse*” y “*hacerse respetar*”, que implicaba no hacer ni “*dejarse hacer*” lo mencionado anteriormente. Así, asumían que entre los/as jóvenes se esperaba que las chicas tuvieran “*más experiencia*”, pero, también que esa experiencia las hacía, ante la mirada de los/as demás, “*unas putas*”, “*unas gatas*” y poco “*deseables*” ya que, según algunas de ellas, “*a los chicos les gustan las chicas vírgenes*”. Además, la edad, “*ser aún chicas*”, parecía funcionar como “*moratoria*”: se podrían sostener variadas y simultáneas relaciones erótico-afectivas hasta llegar a la adultez (hasta los 30 años aproximadamente), momento de la vida en el cual la expectativa para estas jóvenes parecía ser sostener una relación estable y monogámica.

En consonancia con lo anterior, Mario Margulis, Maricel Rodríguez Blanco y Lucía Wang (2003) señalan, respecto de las mujeres, que, si bien la cultura ya no enfatiza la virginidad, la sexualidad no está socialmente tan estigmatizada y hay una gran cantidad de estímulos en la sociedad que alientan prácticas más libres, aún se preservan pautas anteriores que determinan un alto grado de ambigüedad en las exigencias culturales que orientan sus comportamientos. En una línea similar, Elizalde (2015) plantea que hoy las jóvenes cuentan con un contexto que las habilita—sobre todo a las más favorecidas en términos de capitales culturales e inclusión social, pero de ninguna manera a todas— a vivir más libremente su sexualidad, entre otras esferas donde se registraría mayor autonomía. En simultáneo, podemos pensar que la sexualidad de las chicas sigue siendo un criterio clave en su definición en tanto “*sujetos morales*”.

En el caso de los jóvenes varones, parecía regir otro estándar en la percepción y valoración de las prácticas eróticas afectivas denominadas como “*ser gato*”, “*hacerse el gato*”. Según el contenido del siguiente fragmento de entrevista, interpreto que los varones contaban con ciertas habilitaciones que las mujeres no tenían para desplegar dichos modos de relación; en las mujeres “*hay mujeres que son así, pero no es tan obvio como con los hombres*”.

PB: ¿Qué quiere decir gato?

J: Que **está con muchas**.

B: [...]que está con una, está con otra, **que está con varias chicas a la vez**

PB: ¿Y con las mujeres se usa también este término?

J: Sí

B: Sí, **hay mujeres que son así...pero no es tan obvio como con los hombres...**

CH: hay mujeres y mujeres, en el curso así creo que no hay

J: ¿No? (Risas)

[Entrevista con tres mujeres, 2011]

Podemos decir que en los comportamientos de quien se “*hace el gato*” se citaban normas de masculinidad hegemónica. “*Hacerse el gato*” suponía, en primer lugar, demostrar la heterosexualidad: implicaba siempre vínculos erótico afectivos con mujeres; en segundo lugar, la ostentación heterosexual (Lomas, 2007): sostener dichos vínculos con muchas mujeres y contarlo; y, en tercer lugar, el desinterés afectivo por las mujeres: “no comprometerse”.

Aunque en los grupos de discusión lo reconocían como un imperativo social, muchos de ellos/as decían no estar de acuerdo con que un varón era “más hombre” por desplegar dichas prácticas; para algunos, eran comportamientos de “*nenes*” o por “*inseguridad*”. De igual modo, para algunas chicas ese tipo de actuaciones eran valoradas por los varones, pero, desde su punto de vista, eso los hacía “*poco hombres*”; sin embargo, a pesar de que sostenían que les “*gusta[ba]n*” los chicos “*románticos*”, algunas decían que esos chicos no resultaban atractivos, que podían ser considerados “*gays*” y se les atribuía el calificativo “*feos*”.

Si bien, en la regulación de las relaciones erótico-afectivas predominaba la norma heterosexual y, en ese marco, estereotipos y normas tradicionales y hegemónicas de género que ligaban la feminidad al “recato” y la pasividad erótica; y la masculinidad a una sexualidad desenfrenada, parecía haber cierta coexistencia de regulaciones. De este modo, los chicos corrían el riesgo de ser considerados “*putos*” o “*maricones*” si no mostraban una sexualidad intensa pero también podían ser señalados como “*nenes*” si así lo hacían. Asimismo, las chicas se encontraban en la encrucijada de ser consideradas unas “*putas*” si no eran “recatadas” y mostraban una sexualidad activa, o unas “*tontas*” si no la demostraban. Como han señalado desde los Estudios Culturales (Jackson y Vares, 2011), esta sería una de las principales tensiones culturales para las jóvenes hoy, quienes enfrentan imperativos de presentarse como deseables y atractivas (para los chicos) a través del vestuario, el maquillaje o los accesorios, pero tal habilitación de una “*subjetividad sexy*” las pone ante prácticas regulatorias, que suelen manifestarse por medio de

comentarios y calificaciones de “provocativas” o “atrevidas”. Así, en torno a las relaciones y prácticas erótico-afectivas, en los esquemas reguladores de género se presentan normas coexistentes, marcando habilitaciones y legitimidades diferenciadas.

### - “El gato” y “el romántico”

Durante muchas clases observé que un joven del curso, Leandro, considerado “*el romántico*” y el “*verdadero hombre*” por sus compañeras, se mantenía alejado del grupo de varones y se sentaba con algunas chicas, otras veces no salía del aula durante el recreo. “*El romántico*” para ella era “*el antiguo*”, “*el bueno*”, el que te “*trae flores y chocolates*”, el que te “*hace una serenata*”. Algunas de sus compañeras comentaban en una entrevista que a él los otros varones “*a veces lo trata[ban]n mal*”, que “*lo exclu[ían] mucho*” y que él era “*el chico bueno*”, “*el inocentón*”, el que “*respeto lo que son noviazgos*” a diferencia de los otros que “*van de chica en chica, las engañan*”.

B: Los varones a veces lo tratan mal...lo bardean, él es medio **inocentón**, es como que respeta a la novia y a las chicas en cambio los otros van les meten manos; lo excluyen mucho, están ellos y Leandro les pregunta si puede jugar y le dicen no, le meten una excusa, le dicen de mala forma las cosas, es como que **es el chico bueno**.

L: Leandro respeta lo que son noviazgos y todo, los otros van de chica en chica, las engañan, **se piensan que por eso van a ser más hombres**. Leandro no, él te dice cuánto la quiere a la novia, que le quiere buscar un regalo, que la quiere esto, nos cuenta todo eso y es re amoroso, en cambio los otros: “eh mira, no sabés a quién me chapé y después me chapé a la otra” entonces decís: ¡Qué gatazo! Tenemos al romántico y **al gato**.

[Entrevista con dos mujeres, 2011].

Asimismo, para algunos varones del curso, Leandro era el más “*jodible*” y una manera de “joderlo” era insinuando que habían tenido un acercamiento sexual con su novia.

PB: ¿Y Leandro? Decían que por ahí...

J: **Lo jodemos**, después siempre está con nosotros.

PB: Decían que a Leandro lo molestan, ¿con qué lo molestan?

P: Por ejemplo, estamos nosotros cuatro sentados adelante, entonces le decimos: “no, volá de acá”, lo jodemos con que lo sacamos, pero él sigue con la joda, aunque a veces se lo toma en serio y **se caga embolando y se va**

PB: ¿Y por qué lo joden a Leandro?

J: Porque **es el más jodible**

PB: ¿Y con qué más lo joden?

F: **Con la novia**

PB: ¿Con la novia?

(risas)

J: Nada, le decimos por ahí que estuvo connigo, pero así jodiendo no más, pero él se lo toma en serio y se embola.

[Entrevista con dos varones, 2011]

Si bien las prácticas sexo-afectivas de Leandro se definían como heterosexuales, parecía distanciarse de ciertas normas ligadas a la masculinidad hegemónica: no ostentaba su (hetero)sexualidad, no demostraba una sexualidad frecuente e irrefrenable, ni se distanciaba afectivamente de las mujeres. Podemos pensar que la construcción de una masculinidad no hegemónica, de una masculinidad subordinada (Connell, 1995), que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres y no es considerada como legítima, podía impactar en las relaciones de dicho joven con sus compañeros varones, ya que a Leandro “*lo exclu[ían]*”. En este mismo sentido, Maldonado (2005), ha indicado que para los varones compartir con los otros un determinado “uso sexual” de la mujer sería una demanda para sostener la complicidad viril del “nosotros” masculino.

Asimismo, tener relaciones sexuales con alguna chica, dejar de ser “*virgen*”, funcionaba como un imperativo entre los jóvenes varones. En un grupo de discusión, Leandro sostuvo que algunos amigos le habían dicho “*puto*” y “*maricón*” por no haber tenido aún relaciones sexuales con su novia. Sin embargo, a partir de una entrevista individual con él advertí que la edad, no ser “*pendejitos*”, regulaba disminuyendo ese tipo de prácticas; aunque sí seguía operando el imperativo grupal de tener relaciones sexuales.

PB: Esto que decías de joder por lo de las madres...yo me acuerdo que vos contabas que entre los varones también se jodían con relación a la novia...si habían tenido relaciones sexuales.

L: [...]en el curso yo no lo veo a eso directamente, más por la edad que ya tenemos, no es lo mismo decir estamos en tercer año, somos pendejitos, tenemos actitudes de un chico de esa edad, como que ahora ya tenemos 17, 18, algunos tienen 19, como que ahora nada más preguntan: “che, ¿ya lo hiciste?” Se meten más en cosas personales que a veces uno prefiere no contar y a veces sí.

PB. Pero cuando preguntan si ya lo hiciste, ¿qué pasa si uno dice que no?

L: Te pueden joder: “y qué esperarás para hacerlo” o “tenés que conseguirte una chica”, esas pelotudeces o directamente cuando jugamos al fútbol te joden: “cuándo te vas a sacar esa leche que tenés encima”, esas boludeces te dicen.

[Entrevista con varón del curso I, 2012]

Además, en varias oportunidades me comentaron de episodios en los que particularmente un chico considerado “*gato*”, Gustavo, inferiorizaba a Leandro o incitaba situaciones grupales que lo “*deja[ba]n de lado*”. Parecía que al ubicar a un otro en una posición devaluada los jóvenes construían cierta legitimidad y reafirmaban su propia masculinidad ante sus compañeros/as; como decía una joven en una entrevista: molestaban a un compañero “*para aplaudirse entre ellos*”.

Podemos decir que Leandro quedaba por momentos fuera de las lógicas de vinculaciones masculinas en el curso, en parte por su imagen de “inocente”, su falta de

ostentación sexual (que lo acercaría a una posición de pasividad sexual) y su mayor acercamiento a las chicas que a los chicos del curso. Esto lo posicionaba en un lugar marginalizado o, como diría Rita Segato (2003), fuera de la “cofradía masculina”: lo “*deja[ba]n de lado*”, lo “*jod[ían]*”. Aunque, como veremos en el Capítulo 6, utilizaba otros recursos, tales como participar de peleas, en las que hacía uso de la fuerza física, o se mostraba capaz de hacerlo, para construir su masculinidad ante los otros varones y “ganar” cierta legitimidad.

### - “*El raro*” y “*el canchero*”

Entre el joven considerado “*gato*”, Gustavo, y Diego se producían ciertas tensiones; Diego era, según sus compañeros/as, “*tímido*”, “*introvertido*”, “*esta[ba]siempre en su mundo*”, con él “*nunca*” se “*habla[ba]n*” y lo consideraban “*raro*”.

Una amiga de Diego, en la entrevista que mantuve con ambos, lo comparaba con Gustavo; señaló al primero como “*el gran matador de chicas*” y al segundo como “*introvertido...ninguna chica*”. Contó situaciones en las que Gustavo pondría en acto normas de género ligadas a una masculinidad hegemónica, construyendo una imagen de sí mismo como un “conquistador”: “*hacía comentarios como que ninguna chica se resiste a él*”, “*que en su vida tenía muchas chicas*”. Además, relató un diálogo entre Gustavo y Diego en el que el primero inferiorizó al segundo por no tener ciertas actitudes “de macho” y le pretendía enseñar cómo ser más “*matador, cool y ganador*”. Comportamientos que fueron puestos en cuestión por la joven<sup>46</sup>ya que consideraba a su compañero “*machista*” y “*chamullero*”.

D(v): Con Gustavo tampoco es ni hola ni chau, una mirada y nada más

C(m): **Muy extrovertido, es muy canchero, se quiere hacer el galán, se quiere hacer el gran matador de chicas, y él en la otra punta del mundo, nada que ver,** introvertido, cero, ninguna chica o cosas así, esa es la diferencia más chocante, hacía comentarios como que ninguna chica se resiste a él, que en su vida tenía muchas chicas, trata a las chicas muy livianamente, una vez me dijo, era demasiado **machista, chamullero y gato** de su parte, que él cuando estaba con una chica tenía que hacer que la escuchaba “sí, claro, lo lamento” para que la chica se sienta bien y crea que la está escuchando y nada que ver, y eso me dio una bronca porque en realidad es muy hueco de su parte, **no hace falta que lo estés contando a los cuatro vientos** y te haces el super qué y no hace falta que lo estés contando tan así y menos a alguien que no es como él sino todo lo contrario, ¿te acordás? Que te daba **consejos para ser un chico más matador y fashion**, que te decía “vos tenés que vestirse así, tenés que tratar a las chicas así”, le daba consejos para ser el chico más *fashion, cool* y ganador en la

---

<sup>46</sup>Vale aclarar que ella es una de las consideradas “*raras*” en el curso y que en relatos de diferentes temas ha planteado posiciones críticas.

vida y lo hartó todo el día y ahí pensaba: **¡si son así los chabones de ahora, por Dios!** **Es muy digamos gato**, es el típico chico que les dice el mismo chamuyo barato a 10 chicas al mismo tiempo

[Entrevista con una mujer y un varón, 2011]

---

Parecía que Gustavo inferiorizaba a compañeros que no (re)producían normas tradicionales de género en torno a la sexualidad para construir una masculinidad legítima.

Diego, al igual que Leandro, se encontraba en una situación de mayor vulnerabilidad ante sus compañeros; podemos pensar que como recurso protector él se mantenía alejado de las interacciones juveniles, durante muchos recreos se quedaba en el aula y escuchaba música, sólo establecía un vínculo cotidiano con una de las chicas consideradas “raras”. Asimismo, en una entrevista que mantuve con él cuando le consulté por el vínculo con sus compañeros/as, su respuesta fue: “*ni hola, ni chau*”. La construcción de un relato de indiferencia, “desafectarse”, puede haber funcionado como un recurso protector, que le permitiría sostener su permanencia en el curso.

#### - “*La gata*” y “*la nenita*”

Las jóvenes consideradas “*brasas*” besaban y abrazaban a sus compañeros y hablaban públicamente de sus relaciones erótico-afectivas con los varones. En el siguiente relato de entrevista algunas jóvenes criticaban las prácticas de sus compañeras y mencionaban que para “*ser una chica*”, para tener “*un lugar respetable*”, no deberían estar con muchos chicos o al menos no tendrían que decirlo públicamente.

P: **Un asco la verdad**, la Roxana el otro día ponía “Manuel te amo” y después ponía manda al no sé cuánto si querés que Roxana esté con Manuel y mandá al no sé cuánto si querés que Roxana esté con un tal Javier.

PB: ¿Y por qué decís que son un asco?

P: **Si sos una chica y estás con muchos chicos procurá que nadie se entere**, tenés que ser una chica, **tenés que ser una chica, simplemente una chica**, ellas no, **todo el tiempo están hablando de que anduvieron con varios**, que hicieron esto

G: Que lo vio en la plaza, que se lo chapó en la plaza

P: A mí me da asco que una mujer no se dé un lugar, un lugar respetable, que no se tenga respeto ni ella misma.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Llama la atención la utilización de la palabra “*asco*” para describir sus sensaciones y los comportamientos de sus compañeras; podemos pensar, como menciono más adelante,

que el “asco” estaría ligado a la percepción de lo abyecto, de aquellos cuerpos que no ajustan a definiciones normativas e imperativos morales que legislan el cuerpo y sus vivencias con relación al género. Para Flores (2005:6-7):

(...) la repugnancia exhibe su íntima relación con tradiciones de jerarquía social que califican de manera desigual a las personas en cuanto a su valor (...) Estas reiteraciones sobre lo repugnante y asqueroso son actos mediante los cuales se autoriza o desautoriza un conjunto de relaciones sociales. Esa expresión es el eco de una acción anterior y acumula el poder de la autoridad a través de la repetición o cita de un conjunto de prácticas autorizadas por una cultura (hetero)sexual hegemónica.

La regulación desde ciertos mandatos de género tradicionales no les resultaba indiferente a “*las brasas*”, en cuanto percibían que su incumplimiento implicaba ser consideradas “*gatas*”, “*putas*” o “*fáciles*” hasta por sus propias amigas. Pareciera, como sostienen Adriana Hernández y Carmen Reybet (2008), que el reconocimiento de la mujer como sujeto de deseo sólo tiene lugar en una condena: “*la puta*”. Otros estudios indican que, en los espacios de sociabilidad juvenil en la escuela, las chicas “respetables” tienen que ser recatadas y poner límites a la expresión erótica en los encuentros lúdicos con los chicos (Mejía-Hernández y Weiss 2011) y que algunas mujeres que recambian asiduamente sus parejas sexuales son llamadas por sus compañeras “*gatos*” o “*locas*” (Molina, 2012). Asimismo, como sostienen Tomasini y Morales (2017), el foco en estos actos “transgresores” puede comprenderse si se considera que allí se pone en juego el proceso de constitución de “*las chicas normales*”, de modo que la condena moral operaría para marcar el borde entre la ‘normal’ y la ‘puta’.

Sin embargo, los chistes en torno a las relaciones con los varones parecían indicar cierto código entre las consideradas “*brasas*” en el que se valoraría establecer relaciones con más de uno; asimismo, para ellas, la edad, ser aún chicas, las habilitaba a tener variadas experiencias con los varones, “*disfrutar la vida*”, poniendo en cuestión la pasividad erótica femenina y la idea del amor romántico (Fernández, 2009).

**B: No es lo mismo que para el hombre** que dice “oy mirá, yo me hice esta, me hice aquella” ...**vos no podés**...poder, podés, hay muchas mujeres que lo hacen, pero ¿qué significa?, **significa no tenerse respeto a sí mismas**, “anoche estuve con tal y a la tarde estuve con tal” **quedas como la puta, la loca.**

PB: ¿Y ante quién quedás así?

Todas: Ante todos

R: Aunque vos se lo contés a tu mejor amiga, tu mejor amiga en algún momento va a decir “mi mejor amiga es una gata, una fácil porque cómo puede estar chapando o teniendo relaciones con dos chicos el mismo día”.

B: Con dos no, no es nada con dos (risas)

Y: La bocha es con cinco (risas)

[...]

PB: Para “la mayoría está mal”, pero para ustedes, ¿está mal que una chica esté con muchos chicos?

J: Sí, para mí sí, con muchos chicos a la vez sí.

R: Para mí depende la edad...tiene que disfrutar la vida.

Y: Aparte tiene razón, **no es lo mismo una mujer de 30 años**, que esté con uno y con otro [...] como hay chicas que no, que les gusta tener un chico para ella sola, **yo pienso que soy muy chica todavía para decir quiero un novio y algo serio.**

[Grupo de discusión con mujeres, 2011]

Las jóvenes consideradas “*chetitas*” también mantenían permanentemente acercamientos corporales con varones del curso y de la escuela. En la entrevista algunas me comentaron que tenían variadas y simultáneas relaciones con varones; sin embargo, no hablaban públicamente de ello, parafraseando a una joven, citada en párrafos anteriores, “*procuraban que nadie se entere*”.

Ellas parecían cumplir con cierto equilibrio necesario entre dos imperativos, por un lado, tener una sexualidad activa, y por el otro, no mostrarlo en exceso públicamente. Parecía ser valorado sostener y mostrar una sexualidad activa, pero siempre dentro de ciertos límites. Exceder esos límites ubicaba a las chicas en el lugar de mujeres “*fáciles*” o “*putas*”, mujeres que “*no se tienen respeto*”. Cabe advertir, en este sentido, que la sanción podría recaer no necesariamente sobre las prácticas sexuales sino sobre su divulgación. Por lo tanto, estaríamos aquí frente a un contrapunto en relación al mandato imperante para los varones: ostentar su heterosexualidad.

Recupero para estos análisis, los aportes de Panteá Farvid, Virginia Braun y Casey Rowney (2016); estas autoras plantean que existe un *doble estándar* para ciertos comportamientos de las mujeres, como el sexo casual. El término *slut* (puta) en las sociedades occidentales es usado para describir el comportamiento de las mujeres que caen fuera de lo que se considera sexualmente aceptable o respetable. Su uso significa un policiamiento continuo del comportamiento social y sexual de las mujeres que ahora debe atravesar la delgada línea entre el deseo sexual y el exceso. Cambios culturales recientes han significado una redefinición de la sexualidad femenina desde la pasividad hacia una posición deseante. Sin embargo, el discurso tradicional de heterosexualidad permanece, volviendo algunos comportamientos (como el sexo casual) un sitio de negociación para las mujeres.

Las representaciones y expresiones de feminidad heterosexual últimamente ocupan un terreno contradictorio. Las mujeres ya no son representadas como objetos pasivos, sino que la sexualidad femenina y el deseo sexual se promueven por muchas vías en los medios populares; hay nuevas presiones no solo para ser heterosexualmente atractivas sino “*sexis*”

y sexualmente experimentadas y disponibles para hombres heterosexuales. En vista de este cambio en los discursos, retóricas y prácticas, las mujeres que no encarnan estas identidades están en riesgo creciente de ser clasificadas como sexualmente mojigatas o reticentes. A la inversa, aquellas que exhiben abiertamente su deseo y su sexualidad activa corren el riesgo de ser etiquetadas como promiscuas o “putas”.

La prevalencia de un doble estándar invoca discursos tradicionales de heterosexualidad, los que construyen negativamente el deseo de las mujeres y la participación en lo que social y culturalmente se define como “demasiado sexo”. El doble estándar sexual es perpetuado por la permanente construcción social de ideales o guiones que determinan las normas concernientes a cómo los hombres y mujeres deben comportarse. Lo descripto está atado a nociones de: *heteronormatividad* (la función normativa de la heterosexualidad donde un rango de prácticas culturales y legales institucionalizadas mantienen la asunción normativa de que hay sólo dos género y dos sexos que se atraen); *heterogénero* (refiere a las normas heterosexuales y las asunciones que delinean el género, los roles de género y los cuerpos generizados); *mononormatividad* (trabaja para privilegiar las relaciones basadas en el amor romántico sobre otro tipo de relaciones).

Como plantea Tomasini (2013a), en las jerarquías juveniles tiene una alta valoración el cuerpo femenino que “se sabe hacer” *sexy* y atractivo, pero aún ciertos excesos se condenan y muchas prácticas de las chicas siguen provocando “pánico moral” (Mitchell y Reid-Walsh, 2009, citado en Tomasini, 2013).

Este “pánico moral” se manifestaba en el control escolar, juvenil y familiar que se producía sobre la sexualidad de las jóvenes “*brasas*”. Ellas me contaron de varias situaciones en las que chicos de la escuela las señalaban como “*regaladas*”. Asimismo, como ya mencioné, la preceptora controlaba y vigilaba los acercamientos corporales de todas las chicas con los varones, pero refería a las jóvenes consideradas “*brasas*” como aquellas más “*terribles*”. A su vez, al año siguiente, una de ellas se cambió de escuela, según la preceptora por la distancia entre la institución y su casa, pero también porque al padre “*se le tornaba incontrolable acá*”; la decisión de que se cambie de escuela estaba ligada, según ella, a “*poder tenerla más controlada*”, porque cuando ella salía de la escuela “*se iba con uno o con otro...tenía como tres chicos*”.

Para las “*neutras o normales*”, sus compañeras “*est[aba]n en otra*” y tenían otro pensamiento, ellas eran “*más sanas*”. Lo que las diferenciaba era que las otras jóvenes estaban de novia o “*con un chico en la cabeza*” y ellas no. El haber tenido novio o no las

ubicaba como “más grandes” / “adultas” o como “más sanas”/ “infantiles”. Permanecer en la infancia, “*alargar etapas*”, o ingresar al mundo juvenil/adulto, estaba ligado, para estas jóvenes, con comenzar a tener relaciones erótico-afectivas heterosexuales; de esta manera, podemos pensar que las prácticas sexo-afectivas se tornaban un criterio clave para demarcar la diferencia entre niñez y juventud, con la consecuente asociación moral de cada categoría para las mujeres, ya que a lo infantil se vinculaba lo “sano”. Desde la línea de los estudios culturales, relatos parecidos a estos, han sido analizados como formas de resistencia a los discursos de una feminidad “hipersexualizada” de las preadolescentes (a través de la publicidad, del mercado de la moda, de las figuras de las “lolitas”, etc.) y esta resistencia opera a través de la clasificación de las “otras chicas”.

Este núcleo de sentido aparecía en el discurso de las “*brasas*” pero invirtiendo la valoración de cada categoría etaria, ya que asociaban para sí el atributo de madurez. Consideraban que las “*normales*” o “*neutrales*” eran “*muy nenitas*”, “*viv[ía]n en un mundo de niñitas*”, “*todavía no maduraron*”; podemos pensar que en la construcción de esta diferencia se ubicaban en un lugar de legitimidad: ser “*maduras*”.

Las jóvenes consideradas “*normales*”, si bien conversaban con algunos varones del curso, a diferencia de las otras chicas, como ya mencioné, no tenían acercamientos y contactos corporales con ellos, parecía que el uso de sus cuerpos, en general, se ajustaba más a las regulaciones institucionales. La distancia parecía ser una respuesta ante una dinámica de relación donde se sentían discriminadas y percibían que hacían un uso “pragmático” de sus capitales escolares. En una entrevista, cuando les pregunté por su relación con ellos, dijeron:

“Es como que **son interesados**, por eso **nosotras no tenemos mucha relación con nadie**, porque **sabemos que si están con nosotras es por interés** porque como nosotras estudiamos tenemos la tarea, como somos aplicadas en el colegio, eso es otra cosa porque por ahí **a nosotras nos discriminan porque supuestamente tenemos el término bochitas y nada que ver, nosotras también somos personas**”.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Parece que ser “*bochitas*” las ubicaba en un lugar devaluado; por ser “*bochitas*” las “*discrimina[ba]n*” y no las trataban como “*personas*”. Aquellos atributos ligados a lo esperable y valorado desde la lógica escolar (“ser buen/a alumno/a”) y a la producción de una feminidad tradicional (“ser aplicada”, “ser responsable”) se ponían en cuestión entre estos/as los/as jóvenes. De este modo, se producían tensiones entre las expectativas escolares y las regulaciones juveniles y, al mismo tiempo, desplazamientos, desde las

lógicas de las/os jóvenes, con respecto a las normas tradicionales de feminidad. Así, para ocupar un lugar legítimo entre pares sería necesario construir cierto equilibrio, equilibrio que parecían sostener “*las chetitas*”: eran “buenas” alumnas, pero, a su vez, también sostenían otras prácticas valoradas por ellos/as: salían a bailar, tenían relaciones erótico-afectivas con varones, desplegaban performances de seducción (en sus modos de caminar y de vestirse), siempre dentro de los límites esperados. Mientras que, como vimos, las “*normales*” y las “*brasas*” parecían no cumplir con dicho equilibrio.

### 5.3. La bisexualidad como sospecha y como amenaza

#### 5.3.a. Significaciones en torno a la diversidad sexual<sup>47</sup>.

Cuando presenté la primera frase a los/as jóvenes<sup>48</sup> en los grupos de discusión: “*Hay un chico de primer año que te dice ‘yo soy gay y ¿qué?’ ‘Me choca un poco, no estoy acostumbrada, todos mis amigos son normales por así decirlo’*”, la mayoría dijo no estar de acuerdo con su contenido y que la compañera que dijo eso era “*una cerrada*”, “*discriminadora*”. Muchos/as cuestionaron también la idea de “anormalidad” que la frase contiene, decían, por ejemplo, “*son normales, sólo que le gustan otros hombres*”; ligaban la normalidad/anormalidad a lo que la sociedad propone como parámetro: en la “*comunidad de hoy*” es “*normal*”, “*ya no es más raro*”. Así, cuando alguien ponía en duda si “*le hablaría*” a un compañero/a gay o lesbiana<sup>49</sup> era cuestionado por los/as otros/as y señalaban que eso era “*discriminatorio*”. En un primer momento de la conversación, parecía predominar cierto discurso “crítico” e “inclusivo.”

---

<sup>47</sup>Se la piensa como una categoría analítica que requiere develar aquello que constituye la norma respecto de la sexualidad. Asumir la existencia de la diversidad sexual supone un referente a partir del cual se puede definir la “variedad” o “diferencia”. Dicho referente suele ser considerado lo “natural”, “normal” o “común” (Collignon Goribar, 2011).

<sup>48</sup> A lo largo de los grupos de discusión, todos/as los/as jóvenes dan a entender que son heterosexuales.

<sup>49</sup>Como menciona Pecheny (2008), denominar a los sujetos de la investigación implica dificultades: personas no heterosexuales, homosexuales, gays, lesbianas, miembros de la diversidad sexual, personas y grupos que no se ajustan a los patrones heteronormativos o heterosexistas, etc. Para este autor, estas dificultades atraviesan la definición acerca de si se trata de categorías, grupos, movimientos, identidades, etc. Con cualquier definición que se adopte se podría correr el riesgo de contribuir a reproducir la opresión, dominación y violencia de la denominación heterónoma, la objetivación y la homogeneización. Pecheny (2008) propone resolver éticamente este problema usando definiciones siempre en su contexto: dependiendo de la discusión en juego, de las y los interlocutores/as, de la claridad con la que pretendemos comunicarnos. En esta tesis, defino como criterio tomar las categorías utilizadas por los sujetos de la investigación: “gay”, “lesbianas” y “bisexuales”. En menor medida, y sólo en el grupo de varones, utilizan la categoría “homosexual”; la casi nula utilización de esta categoría posiblemente esté ligada a la presencia de la palabra “gay” en la frase que se utilizó como disparador de la discusión.

A medida que la discusión continuaba, en todos los grupos, empezaron a emerger otros sentidos: algunos/as jóvenes comentaron que no compartían “eso”, que no les gustaba que una persona “sea gay” y que no estaban de “acuerdo”. Al mismo tiempo afirmaban que respetaban, que no eran “discriminadores” y que tenían amigos/as gays, lesbianas y bisexuales. Sin embargo, mencionaban que el vínculo de amistad se debilitaría si un/a joven gay, lesbiana, bisexual “gustara” de alguno/a de ellos/as.

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

Principalmente en el discurso de los jóvenes varones no aparecían claros los límites entre “tirar onda” y “acosar” cuando se trata de acercamientos de jóvenes gay; además, según ellos, si esos acercamientos sucedieran, podrían terminar en situaciones de agresiones físicas: “*Empieza con onda, termina con acoso, bah... sigue con acoso y termina con un golpe*”; otro joven mencionaba que, si bien no llegaría a los golpes, “*le hablaría mal si fuera necesario*”.

Para un joven, particularmente, la posibilidad de relacionarse con un varón gay aparecía como algo temido, temor a ser “contagiado”. Este temor a la “contaminación” de la homosexualidad, como lo denominó Jones (2008), implica que “la tendencia del estigma a difundirse desde el individuo estigmatizado hacia sus relaciones más cercanas explica por qué dichas relaciones tienden a evitarse o, en caso de existir, a no perdurar” (Goffman, 2001:44 citado en Jones, 2008).

Los análisis previos se relacionan a los resultados de un estudio que se llevó a cabo en Córdoba (Tomasini y otras, 2014); a partir de la aplicación de una encuesta, se observó que las actitudes de rechazo hacia jóvenes afeminados, lesbianas, trans llegan a alcanzar el máximo grado ante aquellos modos de relación que impliquen contactos corporales. Asimismo, para el caso de compañeros/as travestis, lesbianas y varones afeminados más de la mitad de las respuestas indicaban que no tendrían problema para ser sus amigos/as, pero sí tendrían problema para abrazarse, andar en los recreos o juntarse en la escuela; señalando la visibilidad y la exposición del vínculo ante los/as demás como motivo de

vergüenza. Fueron considerables los porcentajes de respuestas donde el foco del problema es la *mirada social estigmatizante* en la escuela, ante las cercanías o vinculaciones próximas.

En esta investigación la homosexualidad aparecía en el discurso de algunos/as jóvenes relacionada a “lo patológico”. Mencionaban teorías buscando su “causa”, la ligaban a una enfermedad “*de nacimiento*” o a lo psicológico (un “trauma” de la infancia); algunos/as ponían en cuestión dichas “causas” ubicándolas en lo biológico (“*algo que tiene que ver con lo hormonal*”).

Otra línea de “explicaciones” recaía sobre “*la personalidad*”, “*el alma*”: tener la del género opuesto a su sexo llevaría a que una persona sea gay o lesbiana. En particular se construía a la bisexualidad como “*una aberración*”. En unos de los grupos de discusión un chico sostenía que:

“es blanco o es negro, si naciste hombre con alma de mujer todo bien pero ya no saber si te gustan los hombres o te gustan las dos cosas no existe...no sé por qué motivo te habrás hecho gay o pensarás como mujer, está bien pero ya no saber qué te gusta, o sos hombre o sos mujer, punto...”

Interpretación sobre la homosexualidad construida desde una matriz heterosexual, que confunde identidad de género con orientación del deseo sexual. Desde la lógica que se desprende del fragmento citado, si bien el sexo no sería expresado mediante el género (el hombre gay no es masculino porque “*tiene alma de mujer*”), parece sostenerse la oposición binaria (masculino-femenino, masculinidad y feminidad) mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad; se es gay porque se tiene “*alma de mujer*”, a un varón “*le gusta*” otro varón porque “*piensa como mujer*”, “*tiene actitudes de mujer*” y si se es mujer le atraen sexualmente los varones. Es decir, la homosexualidad se inscribe dentro de un marco de legibilidad heterosexual.

Asimismo, el binarismo y esencialismo de género no se sostiene en la más extendida concepción biológica de los sexos sino en la idea de alma: es “*el alma*” de mujer lo que define su atracción por los varones. Desde esta concepción, se restaura cierta coherencia que hace inteligible a los cuerpos: se sostienen dos géneros (como dice el joven: “*es blanco o es negro*”, aunque no se correspondan con los sexos) y un deseo: heterosexual; de este modo, lo que aparece como abyecto, como “*una aberración*”, “lo inexplicable”, es la bisexualidad.

Lopes Louro (1997), citando a Butler, hace una advertencia sobre lo crucial de mantener una relación no reductiva entre género y sexualidades. Muchas veces la

homofobia opera a través de la atribución de un género defectuoso: se llama a los hombres gays femeninos y a las mujeres lesbianas masculinas. La homofobia se puede expresar como una suerte de terror a la pérdida del género, el terror a no ser considerados más como un hombre o una mujer auténticos. Por ello, Butler advierte que es crucial mantener un aparato teórico que considere el modo en el que la sexualidad es regulada a través del policiamiento y la censura de género (Lopes Louro, 1997). Asimismo, para Castañeda (1999:110, citado en Fabi Tron, s/f):

“...la lesbofobia no solo es el miedo o rechazo a la relación sexual entre personas del mismo sexo, sino también el miedo o rechazo a la confusión de géneros. Así el problema del lesbianismo en muchas sociedades no es que una mujer tenga relaciones eróticas con otra, sino que una mujer pueda volverse como un hombre”.

Muchos/as comentaban que les daba “asco”, “impresión” y les producía “incomodidad” que las personas gays se besen o se “toquen”, “cuando los veo darse un beso me pongo un poco incómoda”. Una joven decía: “me choca el contacto físico, el psicológico bueno, pasa desapercibido”. Otras decían: “me parece que hay cosas que tienen que hacerse en privado y no en público”, “yo respeto las relaciones, sí, pero cada uno en su casa o en lugares que no sean tan públicos, eso sí.” Además, consideraban que no sería bueno que “los chiquitos” vean ese tipo de situaciones. Aparecía rechazo a aquello que se hace visible, a las demostraciones erótico-afectivas que se hacen públicas. Parece que para muchos jóvenes la homosexualidad tiene que pasar desapercibida, no debe “notarse” ni “molestar”. En este punto, recupero la noción de *tolerancia cínica* de Alonso y otras (2009:235):

Se tolera, previa confesión, a la lesbiana o gay mientras no se note, mientras no se exhiba abiertamente; en una suerte de aprobación condicionada a una cierta discreción y a una conducta ejemplar e intachable en todo lo demás.

La sensación de “asco” que tantas veces repetían los/as jóvenes me remite a lo percibido como abyecto. Flores (20015) sostiene que el asco por ser una emoción que promueve una conducta de distanciamiento y alejamiento por temor a la contaminación o contagio tiene una función primordial en la clasificación de las sexualidades aceptables y, por lo tanto, normales, y las que caerán en el terreno de lo indeseable e intolerable.

Algunos/as reconocían contradicciones en su discurso: “Es contradictorio si te lo ponés a pensar, porque no nos molesta que sean gays, pero si los vemos en la calle, yo me incluyo, a mí también me da un poco de... ¡qué asco!”. A su vez, un joven, que estuvo viviendo algunos años en España, sostenía que él ya estaba acostumbrado a verlos: “que en

*España es legal la homosexualidad...así que vos los ves agarrados de la mano de un hombre y chapando*”, a lo que una joven agregó *“acá también”*. La “legalidad” a la que hacía referencia este estudiante puede ser pensada como legitimidad, como habilitación, como visibilización. Interpreto que también la “legalidad” otorgada a la homosexualidad y a su demostración en el espacio público podría estar relacionada a efectos ligados a la Ley de matrimonio homosexual (en España) y a la Ley de matrimonio igualitario (en Argentina), y a los debates que se generaron en torno a las mismas. Si bien en este trabajo no es objeto de análisis, me parece interesante pensar en la incidencia que tienen ciertas leyes en la producción de sentidos en torno a la sexualidad. Al respecto Baez (2013) nos da algunas pistas, para esta autora la ley de matrimonio igualitario puede ser pensada como un dispositivo visibilizador en el espacio escolar. Advierte que la ley visibilizó: un mapa de posiciones de la comunidad educativa respecto del acuerdo o no con la ley; la celebración de casamientos de adultos/as de la escuela que se acogían a las nuevas posibilidades que el marco legal brindaba; a estudiantes que bajo la nueva legitimidad comenzaron a narrar de sí otras historias.

Junto con las transformaciones legales y culturales, cabe reparar además en el papel que tienen los espacios de sociabilidad y las experiencias juveniles en la producción de otros sentidos. Las dos chicas consideradas *“raras o chapitas”* por sus compañeros/as, sostenían que a ellas no les molestaba ninguna expresión erótico-afectiva de jóvenes gays, lesbianas, bisexuales y mencionaban que tienen *“derechos”*. Podemos pensar que sus trayectorias (han concurrido a *“boliches gays”* y participaron de marchas del orgullo LGBT) y posiblemente su orientación sexual, entre otras cosas, posicionaban de otro modo a estas jóvenes en la discusión.

### **5.3.b. “Las raras o chapitas”.**

De las dos chicas del curso I consideradas *“raras o chapitas”*, tanto por sus compañeros/as como por los agentes educativos “sospechaban” que eran bisexuales, y en ello esgrimían diferentes “indicios”, como fotos en el *Facebook* o acercamientos con otras mujeres. La preceptora refirió a esto último como *“en actitud con otras pibas”*; mencionó en la entrevista refiriéndose a una de las chicas: *“no sé para qué lado tira”, “yo creo que está confundida con lo que siente”, “puede tener una confusión porque yo no la veo muy identificada con otras chicas porque por ahí se le van los ojos con los chicos y la confusión es muy marcada a estas edades”*. En una conversación con los/as estudiantes en

la que, según ella, trató “de suavizar las cosas” les dijo: “la identificación sexual no te marca en la vida, aunque ustedes crean que las marca, depende de uno”.

Entre los/as jóvenes, el carácter de “lo raro” no sólo estaba ligado, como ya vimos, a sus producciones estéticas y comportamientos, sino también a modos de vincularse que llevaban a pensar que ellas eran bisexuales. De esta manera, la bisexualidad parecía ingresar en el orden de la “anomalía” o “rareza”.

P: La Celeste es **media rara, esas extensiones de serpiente que se trajo horribles**...yo soy buena con todo el mundo, cuando entramos le decíamos: “ay Celeste vení” y la hacíamos hablar porque hablaba cada cosa y después no nos hablamos más porque una vez nos pegó un cabezazo en educación física y no sé qué me dijo y de ahí la quedé odiando, “ay Celeste me pegaste fuerte”, “ay pero si no es queriendo”, me dijo, me di vuelta y me seguía diciendo cosas y el otro día me escribió por el *Facebook*, le pidió a todo el curso.

G: Yo la eliminé.

P: Y entonces a mí me escribió y **me puso “ey amor”**.

G: **Para mí que es tortita la chica esa.**

P: **Es bisexual.**

G: Ay, pero qué chico le va a dar bola.

P: Y **Tatiana también es bisexual, pero ella nunca se me zarpó, a mí** la Celeste me pone: “ey amor”, “ey vida”, así.

PB: ¿Por qué decís que es bisexual?

G: Porque todos lo saben, ya la han visto besarse con una chica y la Tatiana tiene una foto en el *Facebook* no sé si con la Blanca dándose un pico, un beso, con la Blanca encima (risas).

PB: ¿Por qué decían que Celeste es rara?

P: Todo el día se está sacando fotos, todo el día, se maquilla, se pone ropa rara así, se pone unas botas.

G: Se pinta la boca de fucsia, en el colegio.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Puntualmente, los acercamientos corporales de una de estas jóvenes, Celeste, con otra chica de la escuela, generaba en la preceptora una particular preocupación. En una oportunidad, me comentó que le pidió a una chica con la que había observado que tenía ciertas “actitudes” que no subiera al curso de ella<sup>50</sup>, que no tenía problema de que Celeste bajara, pero que ella no subiera porque le implicaba una “*responsabilidad adicional*”. Dijo que no le costaba hablarlo con ellas, pero que le costaba mirarlo, porque les puede dar vergüenza; aclaró que a ella no le importaba la “*identificación sexual*” que cada una tuviera, que a ella le preocupaba que, si le decía “*a los varoncitos y a las nenas, las manitos, los besitos...también implica que a ustedes les diga: las manitos, las caricias y los besitos*”. Los/as otros jóvenes le reclamaban, según ella, que no les dijera nada cuando se

---

<sup>50</sup> Según lo que comenta, los/as estudiantes de 1º, 2º y 3º no pueden subir al segundo piso para evitar que se generen problemas.

acariciaban. Parece que la resolución inmediata era prohibirles acercarse, manteniéndolas en dos pisos distintos del edificio; evitar que se produzcan dichas expresiones erótico afectivas para no tener que intervenir.

Esta preceptora parecía no contar con un cúmulo de experiencia ni personal ni institucional en la regulación de estos vínculos. Se puede hipotetizar que la histórica invisibilización de la homosexualidad en la escuela junto con la habilitación cultural de que las mujeres puedan (y deban) mostrarse cariñosas y afectuosas con sus amigas o compañeras, a diferencia de los varones, han llevado a que los acercamientos corporales entre las chicas hayan sido impensados como posibles vínculos eróticos. Por lo tanto, no se habrían desarrollado mecanismos claros de control y regulación de expresiones erótico-afectivas entre mujeres en instituciones como la escuela, como sí los hay respecto a los contactos entre chicas y varones. De este modo, ante un “hecho inexistente” no haría falta mecanismos para regularlo. Sin embargo, las transformaciones culturales y legales de los últimos años parecen poner en el orden de la posibilidad aquello que aparecía invisibilizado. De esta manera, ingresan a la escuela, modos de expresión de las sexualidades disidentes. Ante esto, los agentes educativos se encontrarían ante el desafío de producir nuevos mecanismos de regulación y nuevos discursos (no ya los heteronormativos que, como vimos, se sustentan en el binarismo de género) que los justifiquen.

### **5.3.c. “Es puto”.**

Cuatro varones del segundo curso estudiado se sentaban casi siempre adelante, al lado de la ventana. Con ellos a veces se ubicaba Ignacio, un joven que se cambiaba de lugar asiduamente. Durante la entrevista, algunos referían a Ignacio, como “*el gordito*” y decían haberlo tenido que sacar de “*la banda*”. Esta decisión, según lo que relataron, al comienzo, parecía haber estado ligada a una discusión o pelea entre varones por mujeres, por “una traición” en la que se habrían transgredido códigos grupales.

Advierto que, en su relato durante la entrevista, citaban normas de masculinidad hegemónica, ya que lo que predominaba era, por un lado, la referencia al establecimiento de vínculos afectivos heterosexuales y el sostenimiento de múltiples relaciones con mujeres.

M: El lunes nos juntamos en la casa de él porque fue el cumpleaños... fuimos nosotros tres y un chico más

E: El gordito, pero no es de la banda el gordito.  
M: Ya lo tuvimos que sacar.  
PB: ¿Cómo? ¿Quién fue?  
M: El gordito.  
E: Ignacio.  
PB: ¿Cómo lo tuvieron que sacar?  
M: Porque lo quiso traicionar.  
[...]  
E: Le cuento, es así, él [se refiere a Mariano] se peleó con la novia...por otra chica.  
B: Y empezó a conocer otra chica de acá del colegio, que va al otro cuarto.  
[...]  
B: no sé qué es lo que pasó que Ignacio empezó a hablar con la otra chica y empezaron a hablar así y empezaron a andar mal él.  
[...]  
E: Porque Ignacio hablaba cosas de él, cosas malas de él a la chica.  
[...]  
M: Nada, o sea, después, hablé con esta chica y ella me contó bien todo así, qué se yo, y me dijo que él, este chico se le había querido ... cómo le puedo explicar, **se la había querido como avanzar**, así.  
E: **es un gato**.  
M: ...y **ahí quedó todo mal**, yo le dije.  
B: era hola y chau ahí con él.  
[...]  
M: [...] Y después le quiso hacer lo mismo a él.  
B: [...] con mi novia, yo me había peleado y un día fue a la casa [...] Ignacio ahí la agregó en el *Facebook* y empezaron a hablar y yo estaba conociendo a otra chica, pero a la vez estaba viendo si podía volver con mi novia...  
M: Jugaba a dos puntas (dice por lo bajo). (Se ríen).  
B: ... primero empezó a hablar de él para arreglar las cosas entre nosotros dos, pero después le empezó a decir cosas que... ponele que le decía que yo estaba saliendo con la otra y yo le pregunté: ¿te le harías el gato a mi novia? Y me dice: sí. Bueno. Fue... yo lo dejé pasar, pero después cuando empecé a entrar al *face* de mi nov... de mi ex, ahí era mi ex, y leía todo lo que le decía, le llenaba la cabeza de... le decía que yo estaba saliendo con otra chica, ahí se fundió todo [...]  
M: Yo no lo hablo. Es que si yo lo hablo ya me conozco ya...el lunes en el cumpleaños de este, estaba chupado el boludo, el tonto aquel...Cayó así, caradura, yo no le niego la presencia a nadie, pero encima fue y se chupó y **se hacía el loco** [...] yo veo diferente las cosas, **yo pienso que ese guaso para mí no es buena persona, un guaso que traiciona a los amigos no es buena persona, yo lo veo así, por eso no le paso cabida, nada, ni lo hablo directamente**.

[Entrevista con cuatro varones, 2012]

A medida que la entrevista continuaba, además de la ruptura del código de amistad entre varones, mencionaron que el alejamiento del grupo con Ignacio también estaba relacionado a su orientación sexual: ellos señalaban que era “*puto*”. A modo de broma mencionaron que uno de ellos era deseado eróticamente por Ignacio, aquel joven buscó diferenciarse de dicho lugar de objeto de deseo y adjudicó esa posición a otro de sus compañeros; pareciera que esa posición pondría en duda también la propia heterosexualidad.

Un giro clave parece haberse producido cuando Ignacio les dijo a sus compañeros que era bisexual. Según me comentaron en la entrevista, desde que él les contó sobre su orientación sexual se comenzaron a “*alejar*”, les daba “*cosa*”, la relación con él ya no era “*la misma*”. Pero a la vez ponían en duda la veracidad de lo que les dijo, lo cual podría estar ligado a cierta incredulidad de que sea posible que un joven varón amigo fuera bisexual y a que lo consideraban un modo de llamar la atención<sup>51</sup>. Además, señalaban que ya no era igual la “*confianza*”, temían que se pudiera “*aprovechar*” de ellos en ciertas situaciones, como cuando estaban borrachos, que “*se desubi[car]*”, que le “*pint[ara] algo*”. Temor que ligaban también a la reacción que ellos pudieran tener ante esa situación: por estar borrachos, “*querer matarlo*”. Si bien algunas de estas actitudes eran consideradas discriminatorias por ellos, dicho sentimiento de temor anclado en una matriz heterosexual parecía regular sus relaciones con Ignacio.

E: Es re buena (habla de una compañera) ...ah, que gusta de vos, ¿no te acordás que dijo a principio de año?

M: Era el fachero de la banda.

E: Hasta Ignacio... se lo quiso besar.

B: ¡Cállate!

E: No sé, estuvieron en algo, no sé qué pasó después.

(se ríen)

M: Qué te envenenás.

B: A ver, quién le limpió el tatuaje.

M: ¡Noooo!

B: A quién le pasó el jabón por la espalda.

M: Es medio raro Ignacio...

B: ¡Ah bueno!;Cómo sabe!

E: es... (Silbido)

PB: ¿Es qué?

(Silbido)

M: **Es puto, le gusta la papa**, es puto.

B: Mano quebrada.

PB: ¿Y por qué dicen que es “puto”?

E: Porque él nos dijo.

B: [...] cuando nos contó así, y ahí...

E: (interrumpe) **empezamos como a alejarnos, nos dio cosa así.**

M: no seas tan discriminador, no nos dio cosa, pero como que no es la misma confianza.

E: no sentís lo mismo, ya no es lo mismo que antes.

M: **en una de esas el guaso se desubica y qué haces vos**, ¿o no? ha ido a la casa de él, a la casa de aquel, a todas las casas había ido a dormir.

B: durmió con él, todo.

(hablan todos a la vez)

M: pero **no es la misma confianza**, o sea, en una de esas el guaso se desubica con él o con él y... no da.

---

<sup>51</sup> Como en el caso de una joven que no continuó en la escuela, y dijo estar embarazada. Muchas sostienen que no es cierto y que lo dijo para “*llamar la atención*”.

B: aparte cuando nos juntamos así... ponele que nos pongamos en pedo, nos da cosa ponernos en pedo, **ya veo que este viene y se te quiere aprovechar.**

M: yo en el cumpleaños de él, por eso yo no quería tomar, porque... nadie quería tomar tanto porque tenía miedo de aquel y el único, aquel se chupó nomás.

[...]

E: primero se lo contó a él.

B: a mí me lo contó, pero **yo no le creía tanto**, me contó así, no le creía, porque yo y Ignacio vivimos cerca y nos tenemos que tomar el mismo colectivo, y conmigo empecé a agarrar más confianza y que esto, que lo otro y me contaba... me contaba... unas cosas así y **un día saltó, estábamos con el hermano también, saltó y me contó, que los dos eran bi**, que esto, que lo otro, y yo no le creía, **pensé que me estaban agarrando para la cagada** los dos y después agarró y le contó a ellos y bueno... **puede ser mentira, qué se yo.**

[...]

M: fue una noticia impactante.

[...]

E: o sea, primero no lo creés, primero...

M: pero me sorprendió una banda, dije uh!este guaso.

E: nosotros que lo invitamos...

M: porque nosotros podemos ir a joder, que se yo, como podemos joder nosotros, nos ponemos que se yo, nos chupamos y nos empezamos a cagar de risa, entre nosotros... nos queremos chupar los tres, con él y no da... o sea

[...]

PB: ¿y por qué no da chuparse con él?

(hablan todos al mismo tiempo)

M: **en una de esas se quiere desubicar con nosotros** y ahí sí lo vamos... **yo lo cago matando de frente march.**

[...]

B: sí, porque **no sabemos cómo puede reaccionar**, nosotros nos podemos chupar así y estar re chupados y Ignacio no está chupado.

E: y **él se quiera aprovechar.**

M: o sea, yo... chupado estoy bobina, ese es mi miedo, ponele, que el chabón se quiera desubicar, yo no me voy a controlar y lo voy a hacer cagar.

[Entrevista con cuatro varones, 2012]

En este sentido, como señala Jones (2010), pareciera que una situación intolerable para los heterosexuales es cualquier acercamiento erótico de una persona gay, consideran que las intenciones de ellos siempre tienen un carácter sexual por lo que experimentan un gran temor y rechazo a que "se metan" con ellos. Así la sensación de amenaza señala el autor, es la forma preponderante de vivir la proximidad con una persona gay para adolescentes heterosexuales.

Las dinámicas vinculares de este grupo de jóvenes, me permitieron observar cómo a partir de la "salida del closet" de un compañero, se reconfiguraron las relaciones, comenzaron a circular otras emociones, como temores y desconfianzas, y a operar otras estrategias de acercamientos/distanciamientos. De este modo, pareciera que el conocimiento acerca de la sexualidad de un estudiante reconfigura un campo de prácticas relacionales en la escuela y que, a su vez, esto incide directamente en las actuaciones de

género; en tanto se pone en juego que no se ponga en duda la propia sexualidad y masculinidad. En este sentido Jones (2010) sostiene:

Las definiciones negativas de homosexualidad de estos adolescentes varones y las presiones sociales para que demuestren una masculinidad automáticamente asociada a la heterosexualidad, no les dan mucho margen para presentar una actitud opuesta a la discriminación: el costo puede ser la sospecha de que ellos son homosexuales. En este contexto, a lo sumo tolerarán a los homosexuales mediante cierta indiferencia (tolerancia con límites bien claros), pero difícilmente los reconozcan de manera positiva (p.138)

### 5.3. d. “Todos son putos/as”.

Fabio, un joven del curso II, era presentado por los adultos de la escuela como un estudiante conflictivo, a su vez sus compañeros/as comentaban que él “*esta[ba] todo el día molestando*”: insultaba, tira cosas a los demás. Además, señalaban que él les decía permanentemente “*putos*” a los chicos. Sobre este joven se construían rumores en torno a su sexualidad: sostenían que “*estuvo*” también con varones. Interpreto que posiblemente en su actitud desafiante demostraba ante los/as otros/as que él podía “ser macho”. Como sostienen Hernández y Reybet (2008), la utilización del calificativo “*puto*” puede ser un marcador simbólico de masculinidad y de heterosexualidad; así Fabio construía una masculinidad heterosexual diferenciándose de “*los putos*”.

PB: y... y... ¿y a los chicos los insulta también?

R: Sí.

PB: ¿y qué les dice?

R: ¡Eh... ah! **¡Son putos, ah!** No sé... pelotudeces.

E: Él dice eso y es... sí

PB: ¿qué?

E: Él le dice a todos putos.

R: Sí, todos son putos, son putos y él para mí que es medio... (se ríen)

E: **es re puto**...O sea, no es puto, él estuvo con hombres y él...se les reía a otras personas por eso, sabiendo que él hizo lo mismo.

F: Y él lo admitió, o sea, delante de ella, así, solamente ella lo sabe y después todo el mundo se enteró por ella.

[Entrevista con tres mujeres, 2012]

Estas jóvenes también hicieron referencia a situaciones en las que Fabio insultó, molestó, pegó y desvalorizó a las mujeres, ellas adjudicaban estas actitudes a que “*es muy machista*”. Los agravios utilizados ponen en duda valores ligados a la feminidad: la pasividad sexual y la belleza. De este modo, frecuentemente les dice “*putas*”, “*trolas*” y “*feas*”. Asimismo, realiza acciones como “reírse en la cara” de ellas, desvalorizar a “las mujeres” en general, bajarle los pantalones a una chica, insultar y tratar de “locas” a las

profesoras mujeres. Algunas jóvenes dan cuenta de la ausencia de intervención de los agentes educativos en estas situaciones, específicamente de la preceptora, y parecen encontrar estrategias propias para posicionarse en su vínculo con Fabio. Por un lado, no interpretan como agresiones los adjetivos que Fabio utiliza para referirse a ellas y no le dan “importancia”; por otro lado, le dan la “razón” como a “los locos” para que no las siga molestando. Una joven particularmente responde repitiendo la misma acción que Fabio realiza: si le pega o insulta, ella también se lo hace a él.

R: [...] pero capaz que todas, casi todas han sentido... eh... una **indiferencia de Fabio**.

PB: ¿una indiferencia de parte de él?

R: De él, hacia algunas, o sea, la mayoría de las chicas del curso, en algún momento.

PB: pero indiferencia ¿en qué sentido?

R: O de **callarla**, de **insultarla** o de **tirarle algo**, no sé...

E: Claro, o sea, lo que pasa es que... **Es muy machista**

F: Es muy machista. Por ejemplo, a mí no, porque yo le contesto igual, él viene me pega y yo voy y le pego, o sea, o si me dice: ¡ay! Que estúpida, ¿y vos? Otario, o sea, pero algunas chicas no le dicen nada, el chabón como que... las re insulta, se les re ríe en la cara y nadie le va a decir nada.

[...]

F: Ah... y a las profesoras también, las profesoras, hay muchas profesoras que se quedan calladas y no le dicen nada.

E: Le dice cállese usted, está loca, o algo de eso así...

R: la preceptora no le pone nada...

E: Tendría que tener 800 amonestaciones y no tiene una amonestación.

R: Al igual que las faltas.

PB: pero en esto que decían de que a las mujeres del curso las trataba mal o les decía cosas, ¿qué cosas les dice?

E: Pelotudeces, “puta”.

F: “Trola”, que se yo.

E: “¡Trola, ay! Que fea que sos”... “te queda horrible ese peinado” o...

[...]

E: [...] si a él vienen y le piden perdón a él está todo bien, pero él nunca va a ir a pedir perdón a una mujer, porque dice que... las mujeres somos cualquier cosa, bah... lo que dice siempre, o sea, él piensa que las mujeres tienen que estar limpiando las casas y que... él sabe más que todas las mujeres y no es así.

[...]

PB: y ¿cómo te molesta? ¿qué te hace?

F: Viene y me pega, me empuja

E: Le baja los pantalones...

F: El otro día me bajaba los pantalones... me molestaba y me bajaba los pantalones... hasta que yo me harté y me bajé los pantalones, le dije: “¿querías ver esto? Ya está”, y me los subí de vuelta, así de una, y me dijo: bájatelos una vez, que pajero que es.

PB: ¿y cuando te quería bajar los pantalones estaban en el curso, en el recreo?

F: Sí, en el curso.

R: Usted sabe que cuando usted lo dice, a esa frase queda re así, re serio, re siniestro, en cambio nosotras, para nosotras es una boludez.

F: Yo, así como diciendo, qué me querés ver el culo, no es nada de otro mundo chabón.

[...]

F: Lo que pasa es que él no entiende eso, o sea, no... no sabe el significado de la palabra, él piensa que puta es un insulto, para mí puta no es un insulto  
 R: Es un servicio... que ahora está hecho legal (se ríe).  
 PB: o sea, para ustedes no es un insulto eso...  
 F: No, es una estupidez  
 E: Igual que fea... bueno, es el punto de vista de él, si él piensa que nosotras somos feas, que yo soy fea, si yo le llegara a dar importancia  
 [...]
 E: mirá... a los locos les tenés que dar la razón, es así, si vos a Fabio le decís que no, que sos linda, Fabio te va a porfiar y te va a hartar la vida, es así  
 F: Y te va a hartar...  
 E: Si vos le decís sí, soy fea, ¿cuál es el problema? no te va a joder más.

[Entrevista con tres mujeres, 2012]

La referencia a una orientación sexual disidente también aparece en los modos de ofender, insultar, agraviar entre las chicas. Sin embargo, para algunas, “*lesbiana*” se constituye en un insulto que utilizan “*las brasas*” porque “*no saben nada de la vida*”.

R: Ah... dijeron que... nos mandó un mensaje a nosotras dos insultándonos, mal y ella no sé... también le sigue el juego y yo le puse, eh... bueno, sí, yo seré sucia, porque decía que era sucia, una lesbiana, no sé qué otras cosas decía [...] por mensajes, por *inbox* y le digo... bueno, sí, la suciedad se queda con un baño, pero las tetas con estrías que tenés vos no se van nunca más en la vida. Me dijo (se ríen) y después me puso: sí, envidia de no tener estas tetas; uh... no sabés cuanta envidia tengo.  
 F: Y a mí me dijo: andá, che torta, quién sos, sucia... una puta, no sé qué gilada y yo le puse... dice, yo te voy a ir a buscar al colegio y te voy a matar, que se yo, ya te voy a encontrar en algún lado y te voy a matar y yo le puse: bueno, yo vivo en pasaje Cabral 737, barrio General Paz, le digo, esa es mi casa le digo, cuando quieras andá a tocarme la puerta, besitos hermosa, cuidate. Y nada más...  
 PB: ¿y por qué te... qué les dijo... a las dos... a vos te dijo que eras torta...?  
 F: Sí... anda che torta...  
 PB: ¿y a vos lesbiana?  
 R: Pero es un insulto de...  
 F: De brasa así... no tenés nada que decir así [...] Es una estúpida, es una mina...  
 PB: pero ¿generalmente se insultan así de esa forma? O sea, ¿es un insulto decirse: che, ¿sos lesbiana o sos...?  
 R: No, eso es porque es una negra  
 (Se ríen)  
 F: Sí, o sea, porque ella no sabe nada de la vida, entonces...  
 R: [...] Claro, porque si vos querés insultar a una persona o hacerle mal, o hacer que te escuche, tocás algo... le decís algo que realmente le duela... pero como no sabía nada de nosotras... son insultos que... se los lleva el viento, bueno... quedan guardados en el *Facebook* (se ríe)

[Entrevista con tres mujeres, 2012]

#### 5.4. Comentarios Finales

En este capítulo, analicé las prácticas erótico-afectivas de los/as jóvenes y las regulaciones tanto juveniles como escolares de las mismas. A través de dichas prácticas construían género y heterosexualidad; y en dicho proceso de producción identitaria se generaban tensiones y conflictos en sus relaciones: exclusiones, discriminaciones, cargadas, insultos y/o rumores.

De los acercamientos corporales participaban las jóvenes que sostenían cierto “estatus de feminidad juvenil”; otras quedaban excluidas de estas interacciones intragenéricas. En las regulaciones escolares de estos acercamientos se reproducían estereotipos de género en torno a la sexualidad de chicas y chicos. Sin embargo, ellas en sus prácticas producían desplazamientos de la norma tradicional que liga la feminidad a la pasividad erótica.

En torno a las relaciones y prácticas erótico-afectivas, en los esquemas reguladores de género se presentaban normas coexistentes, marcando habilitaciones y legitimidades diferenciadas. En las regulaciones juveniles predominaba la norma heterosexual y, en ese marco, estereotipos y normas tradicionales de género que ligaban la feminidad al “recato” y la pasividad erótica y la masculinidad a una sexualidad desenfrenada. Sin embargo, parecía haber cierta coexistencia de regulaciones por las que las/os jóvenes tenían que transitar en la producción de sus identidades de género y sexuales: no ser considerados “putos” y “maricones” pero tampoco parecer “nenes”, para el caso de los chicos; no ser “putas” pero tampoco “tontas”, para el caso de las chicas.

Entre los jóvenes varones el marcador social de la edad parecía cobrar especial relevancia, muchos de los comportamientos ligados a las masculinidades hegemónicas en torno a la sexualidad, se relacionaban a cosas de “nenes” o “pendejitos”, característica de la que también buscaban diferenciarse. Entiendo que este intento de diferenciación se producía en el marco del mandato de masculinidad de no ser un “bebé”.

Entre las mujeres, una vez más, operaba fuertemente el mandato de género, ligado a la moral sexual, de “ser recatada”, de no ser una “puta”, aunque se producían tensiones entre “tener una sexualidad activa” pero “no mostrarlo en exceso públicamente”. El marcador social de la edad también se ponía en juego entre las chicas, las prácticas sexo-afectivas se constituían en un criterio clave para demarcar la diferencia entre niñez y juventud, con la consecuente asociación moral de cada categoría para las mujeres: a lo infantil se vinculaba lo “sano”. Sin embargo, para algunas “ser nenita” era a lo que se le

adjudicaba un valor negativo. Estas tensiones parecían resolverlas sin mayores dificultades “*las chetitas*”.

Observamos, a lo largo del capítulo, cómo algunos varones “jodían”, molestaban, excluían, a aquellos chicos que no respondían a ciertas normas de masculinidad con respecto a la sexualidad. Asimismo, sobre algunas jóvenes, que mencionaban tener relaciones con “más de un chico”, que hablaban públicamente sobre su sexualidad, se realizaban valoraciones negativas tanto desde lo escolar como desde lo juvenil: “*regaladas*”, “*terribles*”.

En las significaciones juveniles en torno a la diversidad sexual, se ponían en juego concepciones ancladas a una matriz heterosexual. En este sentido se produjeron algunas tensiones y conflictos en sus relaciones: se consideraba “raras” a aquellas compañeras que suponían eran bisexuales y se produjo la exclusión del grupo de varones de un joven que les había contado que era bisexual. Por último, categorías como “*puto*” y “*lesbiana*”, en tanto se utilizaban como insultos, se constituían en las relaciones entre estos/as jóvenes en marcadores simbólicos de género y heterosexualidad.

## Capítulo 6. Haciendo género en las peleas

### 6.1. Introducción

La violencia y, de modo más específico, las peleas entre jóvenes han sido interpretadas desde algunas investigaciones como formas de relaciones sociales en las que se ponen en juego el reconocimiento social y la construcción de identidades (Silba, 2011; Tomasini, 2010; Tomasini, 2014; Paulín, 2010; Mejía-Hernández y Weiss, 2011; García y Madriaza, 2005). Recuperando estas perspectivas, en el presente capítulo analizaré las peleas entre los/as jóvenes en la escuela como un modo de relación en el que ellos/as construyen, situacional y relacionadamente, sus identidades de género.

Diversas investigaciones que se centran en el estudio de la sociabilidad juvenil en diferentes ámbitos han señalado la relación que existiría entre producción de masculinidad y el uso de la violencia física (Silba, 2011; Blázquez, 2008; Previtali, 2010). Además, desde algunos estudios ésta ha sido una línea de análisis de las violencias entre jóvenes en la escuela. Raewyn Connell (2001) señala que algunos muchachos se involucran en casos de violencia y acoso sexual porque desean defender u obtener prestigio, marcar la diferencia o sentir placer; cuando ellos no tienen otros medios para construir masculinidad, romper las reglas se convierte en algo central para alcanzar este fin. Dan Adaszko y Ana Lía Kornblit (2008) indican que hay más varones que mujeres como protagonistas y víctimas de violencia en el ámbito escolar, lo que estaría ligado a la importancia otorgada al empleo de la fuerza física en la identidad masculina hegemónica. Para Carlos Lomas (2007), el arquetipo tradicional de masculinidad inspira la conducta de unos jóvenes que ven en el ejercicio violento del poder y en el desafío al orden escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al *orden femenino* de la escuela. Asimismo, en investigaciones ya mencionadas en otro apartado, se reconoce una tendencia a la “fisicidad” de los varones, caracterizada por un fuerte despliegue corporal (Renold, 2001; Beer, 2008, citado en Tomasini, 2010), que puede pensarse como actuaciones de masculinidad ligadas a la movilización del cuerpo en ciertos contactos con otros varones. Además, se señala que algunos chicos buscan ser reconocidos mediante el uso de un capital en el que pueden destacarse y ocupar una posición valorada: la fuerza física (Tomasini, 2013). Mejía-Hernández y Weiss (2011), encontraron que las peleas entre chicos surgen en juegos de contacto físico y que asumen la forma de empujones para desquitarse de un rival, de juegos colectivos ritualizados o de peleas físicas concertadas; lo

que apunta a entender a estas prácticas como parte de la construcción de la masculinidad y de la jerarquía entre los varones adolescentes.

Como ha señalado Silba (2011), los enfrentamientos o agresiones físicas estarían reservados a los varones, una forma tradicional de entender los roles de género alejaría casi naturalmente a las mujeres de dichos enfrentamientos; ellas deberían caracterizarse por ser sumisas, románticas, sexualmente pasivas y necesitadas de protección del varón. Sin embargo, la exclusividad de la agresión y la violencia como atributo masculino en los últimos años parece ponerse en cuestión; la reiteración de episodios de violencia entre mujeres jóvenes, así como la permanente referencia a los mismos en los medios masivos de comunicación ha llevado a un aumento de la preocupación social respecto a dicha problemática. En algunos trabajos que han analizado las construcciones mediáticas sobre las situaciones de violencia entre las chicas, se advierte que las mismas son presentadas como una “aberración antinatural” (Silba, 2011), que se subraya la participación de mujeres señalando su atipicidad y que se presenta un motivo altamente estereotipado: “la envidia” (Tomasini, 2014b). Aunque, aún son pocas las investigaciones relevadas que han intentado abordarla y construir un marco interpretativo sobre la misma. En este punto, y en tensión con mis registros, me pregunto: ¿qué identidades de género construyen las chicas a través de las peleas?, ¿en qué mujeres devienen?

Juana Mejía- Hernández y Eduardo Weiss (2011), luego de su análisis de las violencias entre jóvenes estudiantes en México, se preguntan si no estamos asistiendo a la creación de nuevas feminidades entre las adolescentes, que ya no se rigen por parámetros de sometimiento, dependencia o pasividad, sino que se están construyendo en intercambios caracterizados por competencia, confrontación y uso de la fuerza física, atributos que eran considerados propios de la construcción de la identidad masculina.

Desde investigaciones nacionales y locales se han analizado peleas o situaciones de violencia entre las chicas de sectores populares. Silba (2011) observa que algunas jóvenes asistentes a los bailes de cumbia también participan, como los chicos, de las peleas, para disputar a un varón que desean o para defenderse de uno al que no; y que, a su vez, estas jóvenes pueden adoptar actitudes que se condigan con un parámetro de mujer socialmente “deseable”. Por su parte, Blázquez (2011) analiza una forma de violencia intragenérica, los cortes de rostros entre mujeres jóvenes, como una performance a través de la que se materializan en sus cuerpos formas de clasificación social que (re)hacen performativamente género y clase. Tomasini (2014b), en su investigación con estudiantes de escuelas secundarias, advierte que la práctica de la pelea entre jóvenes mujeres se

inscribe en dinámicas de reconocimiento vinculadas con la producción de distinciones entre chicas y con la diferenciación de un modelo de feminidad tradicional. En esta línea, Ana Rubio Castro (2009), desde sus análisis en España, ha señalado que las desigualdades de género existentes generan en las chicas una identidad ambivalente que se expresa mediante la imitación de prácticas de riesgo masculinas, como rechazo a la feminidad socialmente devaluada y la sumisión en las relaciones de noviazgo. De este modo, advierte que las “chicas malas” realizan conductas de riesgo y actúan en forma violenta para diferenciarse de las “buenas chicas”, las futuras madres-trabajadoras-cuidadoras, las estudiosas.

En los análisis siguientes presentaré cómo a través de la utilización de la fuerza física o de la amenaza de su uso, los/as jóvenes producían un conjunto de prácticas que, desde nuestro marco referencial, podemos interpretar como modos de hacer género a partir de la diferenciación entre varones y mujeres, pero también produciendo distinciones intragenéricas. Asimismo, estas situaciones permiten analizar cómo se reproducen, pero, a la vez, se generan en estas prácticas ciertos desplazamientos respecto a las normas tradicionales de género. A su vez, considero cómo construían género no sólo en las situaciones de peleas, sino también a través de los relatos sobre las mismas, ante la mirada atenta de otros/as (la investigadora y/o de otros/as jóvenes), en entrevistas, conversaciones informales y grupos de discusión.

## 6.2. ¿Ellos son más brutos y ellas más sensibles?

En ambos cursos (I y II), en general, tanto chicas como chicos señalaban que las mujeres no se llevaban bien entre ellas, había “*más grupos*” y que los varones “*se habla[ba]n con todos*”, eran “*más unidos*”. “*Las diferencias*” entre las mujeres parecían ser motivos de conflictos, no así entre varones; las chicas se “*ha[cían] más la cabeza*”, se tomaban las cosas “*más en serio*”, en cambio, ellos se las tomaban “*en joda*”. De este modo, parece que entre estos/as estudiantes la conflictividad era un atributo adjudicado a lo femenino.

PB: Y entre los varones ¿ustedes cómo ven que se llevan entre ellos?

R: Genial, tienen una mejor relación que todas nosotras juntas

Fl: Sí

R: Típico... (Se ríe)

PB: ¿Por qué típico?

R: Y sí, porque sí, **se pueden re contra re mil putear y al otro día: “eh! ¡amigo!”**, anda todo genial. **En cambio, nosotras es algo más, como más turbio, como más perverso.**

Fl: Hay veces que se enojan y no se hablan más... [...]  
 R: Pero no es que nos enojamos así de enojarnos, discutimos toda una hora así, gritando  
 Fl: Y capaz nos re insultamos, pero sabemos cuál es el límite de decir: “ey, no podemos pelearnos por esto”.  
 PB: De lo que ustedes ven entre los varones... entre todos hay buena relación...  
 R: Sí.  
 Fl: Pero, es siempre así, por ejemplo, yo tengo una sola amiga mujer y después tengo sí compañeras, una sola amiga, amiga de hace mucho y después vos vas a mi casa y está lleno así de chicos, amigos [...], entre las mujeres y los varones es mucho mejor que entre una mujer y una mujer, porque... **entre las mujeres siempre hay competencia**, en cambio entre las mujeres y el hombre no.  
 [Entrevista con tres mujeres, 2012].

A partir del fragmento anterior, vemos cómo para ellos/as que hubiera una buena relación entre varones y problemas entre las chicas era algo “*típico*”, debido a que entre las mujeres “*siempre hay competencia*”, siendo sus relaciones algo “*más turbio*”, “*más perverso*”, que las de los varones entre sí o que las intergenéricas. Así, la conflictividad se constituía en una característica universal y esencial de “las” mujeres.

PB: Y entre las chicas, ¿cómo creen que se llevan?  
 M: Mal  
 F: Muy mal...  
 M: Eso es una cosa que **siempre pasó**, o sea, las chicas **en todos los colegios del mundo**, no sé... porque en todos los cursos que he estado yo las chicas siempre se dividieron en grupos y se pelearon entre ellas, pero por nada porque son estupideces  
 [Entrevista con tres varones, 2012]

Por el contrario, y dando cuenta de un sistema binario de oposiciones, algunos/as decían que “*los varones se llevan bien con todo el mundo*”. Esto se explicaba porque a los chicos “*les da todo lo mismo*”, “*no se fijan en lo que nosotras nos fijamos*”; mientras que ellas eran “*más detallistas*”.

P: Yo creo que en general los chicos no tienen, **no se andan fijando más en lo que nosotras nos fijamos**, sino que ellos se llevan bien.  
 [...]  
 PB: Y vos recién decías que “los chicos no se fijaban en lo que nosotras nos fijamos”  
 P: Claro, que nosotras somos más de...  
 F: **Más detallistas...**  
 P: Claro, en cambio los chicos... **son de llevarse bien con todo el mundo**  
 PB: ¿Y en qué cosas creen que ustedes sí se fijan y los chicos no?  
 P: Y... la actitud... la forma de hablar... los tipos de música que escuchan... (Silencio)  
 PB: ¿Creen que las mujeres se fijan más en eso?  
 Las dos: Sí.  
 PB: ¿Y que los chicos no?  
 F: Claro.  
 P: No, porque **ellos como que les da todo lo mismo**, digamos...

PB: Y decías en la forma de hablar, en la música, ¿en qué otras cosas piensan?  
F: En las actitudes.  
PB: ¿Y en qué tipo de actitudes?  
P: Las que tiene la Mercedes.  
F: Claro, por ejemplo... Actitudes así de... de irónica, de falsa... de todas esas cosas.

[Entrevista con dos mujeres, 2012]

Algunas chicas se diferenciaban de las significaciones construidas en los grupos estudiados en torno a la feminidad, significaciones que parecían condensarse en la figura de “*las minas*”<sup>52</sup>, a las que describían como “*histéricas*”, “*locas*”, que “*saca[ba]n el cuero*” y que tenían “*cero código*”. Podemos pensar, que mediante esta narración ellas construían una imagen favorable de sí mismas, diferenciándose de “*las minas*”.

PB: Y con el resto de sus compañeras, ¿cómo se llevan ustedes?  
Fl: Yo re mal.  
PB: ¿Vos re mal?  
Fl: Sí [...] Que yo re mal, que son todas unas tontas...  
PB: ¿Por?  
Fl: Porque sí  
R: Unas zopencas  
Fl: Son, como que son... no sé... están re locas todas... **Son minas...** o sea... **son unas histéricas**, me dan ganas de matarlas  
R: Ah, no... si vos no...  
Fl: Bueno, pero... sí, yo soy histérica, pero no con todo el mundo así... se la pasan peleando...  
R: ¿Y vos cómo me peleás a mí?  
Fl: Gorda, pero una cosa somos nosotras dos, ellas con todo el mundo se pelean, están todo el día hablando así de quién le saca el cuero a la otra...  
PB: ¿Por qué decís que son minas?  
Fl: Porque sí...  
R: Porque ella es tortaza (se ríe)  
Fl: Porque no... porque sí... son re histéricas, así, esas minas histéricas así, que... ellas saben todo de todo el colegio, todo el chusmerío, todo, todo, y se **sacan el cuero entre ellas así, cero código**, todo.

[Entrevista con tres mujeres, 2012]

Tanto en el curso I como en el II, pude reconstruir situaciones recurrentes de tensiones y conflictos entre varones, por motivos similares a los de las chicas: por las miradas, por ciertas actitudes que molestaban, por críticas a los diferentes estilos de presentación personal. En este sentido, en la percepción de las relaciones parecían incidir estereotipos de género que ligaban la feminidad a la competencia, los celos, a la emocionalidad. Mientras que las situaciones conflictivas cotidianas entre los varones posiblemente se invisibilizaban. Además, ellos se mostraban ante los/as otros/as, en su

---

<sup>52</sup>La palabra *mina* es usada en el lunfardo para referirse a una mujer en forma peyorativa o despectiva o para quitarle importancia al personaje femenino mencionado en la conversación.

cotidianeidad y en la situación de entrevista, como “no problemáticos” en el establecimiento y con el sostenimiento de vínculos. Se puede hipotetizar, que mediante este tipo de definiciones de sí mismos, ellos se construían como sujetos racionales, a diferencia de sus compañeras a quienes atribuían el estar inmersas en una conflictividad relacional.

A su vez, la violencia y el ejercicio de la fuerza física se adjudicaba a los varones, para ellos/as “*por cuestiones químicas los varones son más agresivos*”, “*es algo de la naturaleza del hombre*”, “*son más brutos que las mujeres*”, “*las mujeres pelean por un motivo, los varones por cualquier cosa*”. Lo anterior indica que se asociaba la violencia y la utilización de la fuerza física al género masculino. Lo esperable era que las peleas fueran entre varones, para ellos/as era “*más normal*” que lo hicieran los chicos y expresaban sentir “*asco y lástima*” cuando eran ellas las que peleaban.

Asimismo, a través de los grupos de discusión advertí que percibían como imperativo social y juvenil el “tener” que pelear para demostrar que “son hombres”. Los/as jóvenes sostenían que la demostración de la fuerza física se constituía en un imperativo para ellos, decían que un varón es considerado “*más hombre*” cuando pelea con otros chicos, cuando se pega al “*frente de la gente*”, que con las peleas el varón “*gana amigos*”, “*es mejor que el otro*” y “*busca respeto*”. En este sentido, algunas autoras (Subirats, 1999, Fainsod, 2006) han señalado que la violencia tiene un elevado valor simbólico en la adquisición de la identidad masculina, sirviendo, muchas veces, para obtener y sostener posiciones de prestigio. Pese a la emergencia de lo que autoras denominan un modelo innovador de masculinidad, la definición de hombría a estas edades parece seguir siendo fuertemente dependiente de la capacidad de mostrarse agresivo, de la audacia, del coraje, de enfrentarse a riesgos y de utilizar la violencia como modo de resolver conflictos (Burin, 2000). De esta manera, la violencia estaría vinculada a uno de los aspectos identitarios “típicamente masculinos”, que posiciona al hombre en un lugar que lo recubre de reconocimiento simbólico y lo diferencia de otros actores masculinos y femeninos (Martínez, 2008).

Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo, en las entrevistas y en conversaciones informales, los/as jóvenes y adultos/as de la institución sostenían que había cada vez más peleas entre las chicas y que las peleas se daban más entre ellas que entre ellos. Eran recurrentes menciones como las siguientes: “*las cosas no son como antes*”, los chicos “*arreglan las cosas hablando*” y las mujeres “*se van a los bollos*”; “*están sacadas*”; los varones eran más agresivos “*verbalmente*” y las chicas más “*físicamente*”. Asimismo,

señalaban que las peleas entre chicos eran entre “bandas”, “*temas de bandeos*”, y que había más peleas de mujeres “mano a mano”.

N: Sí, está cambiando todo...sí las chicas, por lo menos **acá pelean más mujeres que hombres**...este año peleas de mujeres creo que vi 5 o 6 y de hombres 2...las mujeres se están peleando más que los hombres...aparte **las peleas de hombres no siempre llegan a las manos, en cambio ves que dos mujeres están discutiendo y una le pega una cachetada y de la nada se empiezan a pegar, en cambio los hombres pueden haber estado discutiendo los separan y fue**...las chicas no, las chicas dicen dos palabras y ya una le tira una cachetada a la otra, porque es como que la mujer agresiva es más agresiva que el hombre agresivo, no sé por qué, pero es así...he visto más peleas de mujeres que de hombre por lo menos este año.

[Entrevista con un varón, 2011]

Según ellos/as, las mujeres tenían más problemas en sus relaciones porque eran “*más sensibles*”, “*más alteradas*”, “*más conflictivas*”.

PB: ¿Entre quiénes se dan las peleas?

M: Por lo general **entre chicas**, más que entre los varones, aunque no lo creas, **las chicas son más alteradas** y esas cosas...

PB: ¿Por qué se pelean?

A: Por chicos...porque una le robó el novio a la otra...

M: Porque miraste a mi chico, “por qué miraste a mi chico, qué te pasa, te gusta mi chico” y sin que vos les des las explicaciones...

A: Porque insultó una a la otra...

M: Porque la miraste mal, **en cambio los chicos son más pasivos**, dicen: “bueno me miró mal qué le voy a hacer”.

A: A los chicos no les importa nada, en cambio las chicas son muy...

M: Tienen bronca por lo primero que hagas vos

A: **Son muy sensibles...sensiblemente agresivas**...

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Como observamos en el fragmento, las explicaciones de los/as jóvenes en torno al aumento de la frecuencia de peleas entre las chicas respecto a los chicos se construían apelando, en consonancia con los análisis anteriores respecto a la conflictividad, a estereotipos tradicionales de género: las mujeres son “*más sensibles*”, emocionalmente más vulnerables; los varones, más racionales, afectivamente “*más pasivos*” e indiferentes: “*no les importa nada*”. De este modo, a pesar de que ellos “naturalmente” deberían ser más agresivos (y por eso la aclaración de la entrevistada: “*aunque no lo creas, las chicas son más alteradas*”), las chicas peleaban más porque serían “*más sensibles*” a los actos y “provocaciones” de las otras jóvenes. En este sentido, resulta paradigmático cómo las caracterizaban: “*sensiblemente agresivas*”. Su agresividad estaría fuertemente ligada a su sensibilidad.

Así, aunque sea paradójico, como marco explicativo de las peleas entre las mujeres operaban estereotipos de género tradicionales. En estas construcciones discursivas se visibiliza cómo continúan vigentes significados que ligan a la mujer a una mayor sensibilidad hacia los/as demás, a la irracionalidad y a la expresividad de los afectos, mientras que los varones se asocian con un mayor control de dichas expresiones.

Estos estereotipos también eran sostenidos por los discursos de los/as adultos/as de la institución y posiblemente incidían en sus prácticas y regulaciones de la conflictividad. De este modo, durante una jornada de observación, la preceptora del primer curso estudiado me comentó: *“nosotras siempre decimos con las otras preceptoras que es más difícil manejar a las chicas que a los chicos. Los chicos son más transparentes, las chicas no. Ellos están más integrados”*; *“la mujer es muy competitiva y siempre va a gestionar conflictos. Los varones son más dóciles que las chicas”*.

La aparente conflictividad femenina, se visibilizaría también en la continuidad del problema luego de la pelea, a diferencia de lo que sucedía entre los chicos para quienes dicha situación parecía funcionar como la resolución del conflicto.

La otra vez, no sé qué... Mariano y otro negro, se pelearon así, y decía: “¡Te voy a matar!! ¡Te voy a asesinar!” Y al otro día andaban haciendo estupideces juntos... **se solucionan rápido, en cambio las mujeres no, es como que no, ya está, eso ya está, ya fue, para mí está muerta**, es una locura eso.

[Entrevista grupal a tres varones, 2012]

**Son más frecuentes las peleas entre las chicas, porque los chicos más que todo se cabrean, se pelean una vez y ya está, las chicas es como si buscaran la pelea...** aparte los chico es entre los que tienen problemas en cambio las chicas ya empiezan a saltar las amigas de un lado y del otro lado y así... los chicos se pelean una vez y ya está, las chicas no, las chicas siguen.

[Entrevista con tres mujeres, 2011]

Así, como ha señalado Tomasini (2014b), ellos tienden a pensar que entre sí no hay conflictos persistentes y que por esto pueden “sacarse la bronca” y volver al equilibrio interaccional fácilmente; de este modo, se ubican por fuera del mundo de la “conflictividad femenina”. Aquí, no solo los varones se ubicaban en esa posición, sino que, como vemos en los fragmentos de entrevistas, las chicas también sostenían dichas representaciones.

Ahora bien, ¿quiénes eran, según los/as jóvenes las chicas que peleaban? A pesar de que en parte se buscaban las causas de las peleas entre las chicas recurriendo a estereotipos tradicionales de género, el “exceso” en sus comportamientos que suponía pelear llevaba a que no fueran consideradas del todo “mujeres” quienes lo hacían, y que el

uso de la fuerza física y la violencia se restauraran como propiedad de “los varones”. Según ellos/as, no todas las chicas peleaban, las que lo hacían eran “*las negras*”, “*brasas*” o “*grasas*”. Pelear, “*agarrarse*”, era considerado “*poco femenino*”, “*queda mal en una mujer*”. Así mencionaban que “*a una chica que se larga a pelear con otra chica, no la vería como mujer después*” y “*yo no veo dos chicas así, bien femeninas peleándose*”. Diferenciaban a “*las negras*” de “*las chicas*”, las que peleaban eran “*negras*”, “*no mujeres*” o mujeres con “*hormonas de hombre*”. El uso de la fuerza física ponía en duda la feminidad y quitaba a las chicas el estatus de “mujer”. Parecía que en los grupos estudiados había expectativas normativas que ligaban lo femenino a la suavidad y la delicadeza, pero sobre todo a la moderación de los “excesos”; “las mujeres” no deberían pelear, ni “provocar”.

M (m): Sí, antes se veían más peleas de hombre y ahora más de chicas.

L (m): Más de negras que de chicas.

L (v): Es verdad, **las peleas entre las chicas son de negras.**

L (m): Yo **no veo dos chicas así, bien femeninas peleándose, ni me las imagino.**

L (v): **Nunca vas a ver a una pelea de chicas chicas...**

M (m): Bueno, **pero que sean negras no significa que no sean chicas.**

L (m): Bueno no, pero **a veces tienen más hormonas de hombres que de mujer.**

[Grupo de discusión mixto, 2011]

V (m): **eso es de negra, pegarle a otra persona**, o sea, está bien, capaz que tengas diferencias, pero arreglata hablando, no pegando, o sea... **sos una chica**, chica, o sea... **por qué tenés que pegar**, si podés arreglar las cosas de distinta forma. [...] Yo sí tuve mis peleas, de pelea mano a mano, qué se yo o tuve alguna pelea así, pero... para mí eso no va... es cualquiera, es una pendejada.

[Entrevista con dos mujeres y un varón, 2012]

(...) por lo general, no son nuestras amigas las que ves pelear...es como dije recién, nos metemos de vuelta en el ambiente del baile...las chicas también son así, **creo que es muy poco femenino ver a una chica pelear, les gusta pelear a las chicas del baile**, no sé por qué, la verdad que no lo entiendo pero sí he visto muchas peleas entre las chicas...La Roxana también estuvo peleando la semana pasada...Una chica que se larga a pelear con otra chica, **no la vería como mujer después**[...]...no veo el motivo por el cual una chica se tenga que pelear con otra...seguro que tiene que ser por algún chico, siempre se dan peleas entre mujeres por chicos...

[Entrevista con dos varones, 2011]

Se advierte en las citas previas como la devaluación de las chicas que peleaban se inscribía notablemente en un proceso de racialización de la identidad de género, de modo que eran construidas como “*negras*”, significante que demarcaba una frontera simbólica entre las “chicas” (femeninas), similares al sujeto de la enunciación (“*amigas*”, “*de mi*

*barrio*”) y las “otras” (las que parecen hombres, las que van al baile, las que no son “nuestra amigas”).

Asimismo, las chicas que resolvían los conflictos hablando lo hacían de este modo porque, según ellos/as, “*no son negras*”.

E(m): (interrumpe) por ahí yo **conozco chicas que saben hablar antes** de... antes de empezar la pelea

L(v): Porque **no son negras**

E(m): Pero no son negras, son de mi barrio.

[Entrevista con dos varones y una mujer, 2011]

De este modo, si bien percibían y mencionaban que habría más peleas entre mujeres que entre varones, las explicaciones sobre esto parecían girar en torno a estereotipos de género: las chicas eran “*más sensibles*” y “*conflictivas*”. Asimismo, la utilización de la fuerza física en las peleas era un rasgo que, en los grupos estudiados, se adjudicaba a los varones, por lo tanto, se ponía fuertemente en duda la feminidad de las mujeres que peleaban y se señalaba que eran “las brasas” o “negras” quienes llevaban a cabo ese tipo de conductas.

Advertí que estas significaciones ligadas a posiciones sociales racializadas también eran sostenidas por adultos de la institución. Si bien, en algunas oportunidades se ponían en discusión estereotipos y prejuicios en torno a la violencia, se asociaba permanentemente “lo negro” a ciertos comportamientos devaluados. Parecía, como ya mencioné, que las demarcaciones de posiciones eran complejas y necesitaban ser reactualizadas permanentemente.

Una tarde me encontré en la comisaría de la zona de la escuela con la vicedirectora, el vicedirector, dos profesoras y una preceptora, estaban ahí por una pelea que había sucedido el día anterior. El hecho se produjo por un conflicto entre dos chicas, una amenazaba a la otra con que la iba a golpear, la otra dejó de ir a la escuela; familiares de esta última fueron a la escuela, entraron al curso y comenzaron a gritarle a la primera. El hermano de la joven que estaba siendo agredida escuchó lo que estaba sucediendo, entró al curso y los familiares lo golpearon. Previo a esto la escuela había hecho firmar un acuerdo de convivencia a las chicas. Desde la escuela llamaron a la policía, lo cual generó problemas con algunos delegados gremiales. La madre del joven golpeado realizó la denuncia. La vicedirectora, en el momento en el que me relató la situación, se preguntaba qué otra cosa podía hacer sino era llamar a la policía en una situación en la que adultos golpean a un alumno. En esta situación, profesoras y directoras me dijeron frases como:

“No eran ningunas negritas, bien blanquitas son, son chicas que vienen de escuelas privadas no son ningunas negritas”

“Es bien blanquita, pero todo lo negro lo tiene en la boca, no sabes cómo habla”

“Los chicos que vienen al XX [nombre de la escuela] no tienen problemas, los que vienen hace mucho desde el jardín, hay problemas cuando llegan chicos de otras escuelas, de escuelas privadas, los otros se llevan re bien, no les importa la escuela, vienen con aires de superioridad, es lo que siempre te digo del sentido de pertenencia”.

Lo relatado en la comisaría, puso en cuestión la expectativa de que eran “las negras” las que peleaban, ya que aclararon que las que lo hicieron eran “*bien blanquitas*”. Aunque en la descripción de estas jóvenes, se realizó un deslizamiento de las categorías racializadas, eran “*blanquitas*” pero “lo negro” lo tenían en la boca. Asimismo, advertí cómo construían otras explicaciones cuando sucedían situaciones que no podían ser interpretadas del todo por las características atribuidas a sus protagonistas: como no eran “*negras*”, entonces aparecía la falta de sentido de pertenencia como motivo de la pelea.

### **6.3. La producción de diferencias en las peleas**

Las peleas eran, generalmente, entre mujeres o entre varones. Por un lado, porque, según ellos/as, no había motivos suficientes para pelear con alguien del otro género. Por otro, porque algunas chicas, por temor a que las hagan “*cagar*” cuando tenían un conflicto con un varón, para “*hacerse respetar*” optaban por acudir a la intervención de un familiar (hermano o primo) que era, muchas veces, quien terminaba peleando. Los chicos, por su parte, evitaban llegar a esas situaciones porque a una mujer “*no se le puede pegar*”, si agredían públicamente a una chica eran considerados “*maricones*” y podían ser agredidos por otros compañeros varones. A diferencia de lo que, según ellos/as, sucedía en el ámbito escolar, algunas jóvenes mencionaban que en los bailes de cuarteto algunos varones agredían a las chicas no sólo verbalmente sino también, cuando ellas se defendían, físicamente. Si bien como menciona Silba (2011), para el caso de los bailes de cumbia, habría posibilidades de agencia en estas jóvenes ya que no esperarían que otros varones estén presentes para defenderlas porque lo hacen solas; en los grupos analizados, esto parecía no suceder sin costos para ellas, lo que podría derivar en el temor de las jóvenes a que las hagan “*cagar*”.

Parecía que lo esperable y reglado en el ámbito escolar eran las peleas intragenéricas; es decir que entre los/as jóvenes se peleaba “como y entre mujeres” o “como y entre varones”. Aunque sí podían darse discusiones “*fuertes*” entre “*novios*” o amigos y amigas.

Señalan diferencias en los motivos de peleas entre varones y entre mujeres. Según ellos/as las chicas se peleaban:

- Por las miradas, *“porque rebajan”* (*“la mirada del tigre”*).
- Por los novios. Porque le *“gatea”*<sup>53</sup> al novio.
- Para terminar con un conflicto. *“Vos te agarrás con una chica y hasta que no te agarrás, después pueden ser las mejores amigas”*.
- Porque su principal capital de reconocimiento es el escolar. *“Sos medio bochito”*.
- Por una emocionalidad que no encuentra otros medios para ser tramitada. Por *“bronca”*. Por muchas diferencias que *“no las pueden soportar”*.
- Por un comportamiento o característica que inferioriza a otra. Por *“hablar mal”* una de otra (aparece con mucha presencia en el discurso de las chicas). Porque *“se hace la bonita”*, porque *“es agrandada”*. Por *“envidia”*, por ser *“linda”* o por *“el novio que tiene”*
- Para construir respeto. Para *“hacerse respetar”*. Para sentirse *“superiores”*, creen que peleando van *“a ser más”*.

Para los/as estudiantes los motivos de las peleas entre los jóvenes varones en la escuela eran:

- Por las miradas, *“te miran fuerte”*
- Por las mujeres, *“uno agarra a una chica y la toca o la mira y es la novia o la hermana del otro”*.
- Porque insultan a la madre o a la familia.
- Para llamar la atención, *“para hacerse ver”*.
- Para demostrar la masculinidad, *“hacerse los machos”*, *“tienen que demostrar lo que son”*.
- Por inseguridad, *“porque son inseguros”*, *“para sentirse superiores”*
- Por una emocionalidad que no encuentra otros medios para ser tramitada. Para sacarse *“la bronca”* de algo que pasó o porque tiene un problema en su casa. Por *“envidia”* de que le va mejor en el colegio, de que las chicas *“lo buscan”*, de que tiene más amigos.
- Cuando hay una traición: cuando un amigo habla mal de uno con la novia o chica que le gusta o cuando se la quiere *“avanzar”* o se le *“hace el gato”*.

Destaco la importancia que los/as jóvenes le otorgaban a la mirada (*“me miró mal”*, *“me rebajó con la mirada”*) como elemento de provocación en las peleas. Las

---

<sup>53</sup> Como ya mencioné en el Capítulo 5, con *“gatear”* refieren a *“buscar”* al novio de otra, *“provocarlo”*.

miradas eran centrales en el despliegue y configuración de las relaciones cotidianas: “ella lo miraba todo el tiempo”, “me miró y siguió caminando”, “pasa y me rebaja”, “las otras chicas también lo miran”, “nosotras no la miramos mal”. Parecía haber una permanente atención en los modos de mirar y ser mirados/as. En la lógica del enfrentamiento entre compañeros y compañeras, la mirada es vivida como *interpelación a dar cuenta de sí* que apunta a la existencia y al valor como persona (Paulín y otros, 2012). La mirada como provocación parece generarse en un plano relacional de jerarquías en el que alguien que se presupone en una posición social privilegiada “ubica” al otro en una posición inferior. Según estudios previos (Paulín, 2010; Tomasini y otros, 2010), la mirada es el significante que condensa una dinámica de exploración, conocimiento y reconocimiento del/la otro/a; con ella se provocan, se desafían, se intimidan, se “rebajan”. Como sostienen Mejía-Hernández y Weiss (2011), las “miradas de barrida” (la “*mirada del tigre*” en mi investigación), buscan mostrar la superioridad, son formas de violencia relacional gestual; son pautas de agresión y provocación dentro de las normas propias de jóvenes rivales.

Como observamos, entre los motivos que según ellos/as llevaría a las/os chicas/os a pelearse parecían ponerse en juego imperativos de género. Para el caso de las jóvenes predominaban los celos, la envidia, la belleza, mientras que entre los chicos aparecían con frecuencia cuestiones ligadas a la defensa de la “honorabilidad” de la familia, particularmente de las mujeres; la ruptura de códigos grupales, “códigos de amistad”, cuyo sostenimiento sería un atributo masculino porque ellas por el contrario eran “*conventilleras*”; así como cierto mandato de “*hacerse los machos*”.

Asimismo, se establecían diferencias respecto a las formas de pelear: las masculinas implicaban mayor agresividad (“*brutales*”) porque los varones, según ellos/as, por cuestiones “*químicas*” eran más agresivos. De esta manera, en las peleas se producían diferenciaciones intergenéricas, se delimitaban modos apropiados de pelear, regulados por normas de género: para los varones y para las mujeres. Pegar con puños (“*piñas*”) y pegar patadas sería lo característico para el caso de los jóvenes, y entre ellas tirar el pelo y rasguñar. Si las chicas peleaban como “varones” eran consideradas “*machonas*”. Así, con este calificativo se sancionaban aquellas prácticas corpóreas consideradas inadecuadas en las mujeres.

**N:[...]las mujeres a menos que sea una mina que es muyyy machona la mayoría se agarra de los pelos y se tiran al piso entre las dos y cuando se tiran al piso se tironen de los pelos y se pegan cachetadas...en cambio los pibes siempre a las piñas y en algún momento uno lo tira al otro y lo empieza a cagar a patadas en el piso, son muy brutales [...]** No me gusta que peleen las mujeres, tampoco me gusta

que peleen los hombres, más por boludeces pero es como que **queda más degradante en una mujer**...para mí **la mujer tiene que ser más mujer y no un tipo más**. Que pelee un chico **es más normal porque los hombres somos más agresivos, todo tiene una explicación química, todos los niveles de testosterona**. [Entrevista con un varón, 2011]

Siguiendo a West y Zimmerman (1999), hacer género significa crear diferencias que no son naturales, esenciales o biológicas entre varones y mujeres, pero una vez que esas diferencias han sido construidas se utilizan para reforzar la esencialidad de género. Como el hacer género es un trabajo interactivo relacionado con lo que constituye ser un varón y ser una mujer, este trabajo no se vería como lo que hacen sino como parte de lo que son y de esta manera se constituiría en una naturaleza esencial, en este caso de los varones: “*es más normal que pelee un chico*”, por cuestiones “*químicas*” son más agresivos.

El despliegue de las peleas parecía estar también reglamentado y regulado por normas de género. Si uno decidía pelear tenía que hacerlo solo, los amigos no debían intervenir, tenía que ser “mano a mano”, sino podía ser visto como un “*maricón*”. Sólo en las situaciones en las que se empezaban a meter otros, cuando lo “*agarran de gato*”, o cuando había una distancia física o de edad (uno era “*más chiquito*” que otro) podían intervenir. Con “*agarrar de gato*” referían a la acción que se ejercía sobre otro, se “*agarrar de gato*” a alguien cuando era agredido por más de una persona en una pelea que es “*uno a uno*”; este término parecía usarse sólo para situaciones entre varones. Como ha señalado Blázquez (2008), no es solo la fuerza física la que dota de masculinidad al sujeto, sino su uso, civilizado, medido, regulado por un código de honor masculino que implica cierta igualdad de los contrincantes.

PB: O sea, si vos ves esas situaciones, generalmente, separás

Lu(v): Sí, si son amigos míos no

PB: ¿Si son amigos no?

Lu(v): Si son amigos no, porque sé cómo es la bronca, pero si son gente que no conozco, pero del cole, voy y los separo... le digo: “por qué andan peleando”, qué se yo...

PB: Pero si son amigos decís que sabés...

Lu(v): Pero si son amigos míos y uno es como chiquitito y el otro es como un gigante, entonces sí los separo, no voy a dejar que lo caguen a piñas.

[Entrevista con dos varones y una mujer, 2011]

PB: Cuando vos ves una pelea entre varones, ¿qué haces?

G: Si es amigo mío separo y si me pegan cuando intento separar reparto...

PB: ¿Y si no es amigo tuyo?

G: Nada, ahora **si mi amigo dice que es mano a mano y que no se meta nadie, no me meto**

L: **Si lo agarran de gato, ahí sí**

G: Si lo agarran de atrás ahí sí hay que saltar

PB: ¿Si lo agarran de gato?

G: **Si es una pelea mano a mano y se están peleando y después salta otro como para pisarle la cabeza, dos contra uno, sí...** pero si dicen que es mano a mano y se cagan a puñetes, y cagan a puñetes a tu amigo, se jode por boludo, dijeron que era mano a mano...

[Entrevista con tres varones, 2011]

De modo similar sucedía entre algunas chicas, para “*quedar bien*”, tenían que “ir” a pelear solas, demostrar que se “*la banca[ba]n*” y pelear “*mano a mano*”. En las contiendas entre ellas, aquel código de honor considerado masculino parecía también ponerse en juego. En el siguiente fragmento se puede ver cómo la joven llevó a cabo toda una serie de estrategias para respetar dicho código.

R: **Si vos te haces la chora bancatela sola o vas con alguien que sabés que no se va a meter...** vos no podés decir voy a llevar a ella y a ella cuando sabés que cuando vea que te están por hacer cagar se van a meter, si la cosa es uno a uno, es así.

J: **Si vos no querés que me meta, yo no me voy a meter, pero si es mano a mano**

R: Porque a mí me robaron el celular y después me llamaron y me dijeron quién había sido, entonces fui y la busqué a la hermana.

K: Me agarró a mí porque sabe que yo no me voy a meter.

[...]

PB: ...vos la llevaste a ella porque sabías que ella no se iba a meter...y vos no querías que nadie se meta

R: Claro, **quería pelear yo porque quería recuperar mi celular. Entonces yo la dejé a ella a la vueltita del colegio, fui sola.** Si vos te la bancas sola, no tenés que llamar a nadie que te defienda y cosas así.

J: Imaginate Roxana, está bien vos decís yo me la banco sola, pero imaginate si se hubieran metido, si hubieran sido banda. Vos te le vas a parar, yo te conozco y te le vas a parar, no te vas a echar para atrás.

R: De una, me hacían bosta, pero yo quedaba bien, yo quería buscar mi celular

Y: Pero por ahí quedas mal porque vos vas a buscar tu celular y saliste perdiendo

R: Porque de pisa, yo no fui...yo fui sola.

PB: ¿De pisa?

(carcajadas)

R: Ir de pisa significa, es como...

Y: Pisa coco...

R: Hay una chaboncita ala que vos le tenés bronca y decís: “si yo la peleo sola me va hacer cagar a mí”, entonces llevo... “Chicas vamo a agarrarla, vamos todas juntas” entonces vamos todas, las seis y le reventamos la cabeza.

PB: Cuando decís eso quiere decir que van de a muchas.

R: Claro.

[...]

R: Claro, **como yo le digo siempre a ellas, si tengo que pelear, peleo sola, si me hacen cagar bueno, me la banco...** por eso yo sí sé que tengo que pelear, no le voy a andar contando a medio mundo. Yo la juego callada y voy solita.

[Grupo de discusión con mujeres, 2011]

Blázquez (2008) ha señalado que entre los jóvenes con los que realizó su investigación, “pisa coco” define a un sujeto masculino agresivo que inicia riñas físicas con el único objetivo de descargar su fuerza y quien, por tanto, ejerce acciones violentas sólo por gusto y no en defensa de una causa justa. En esta investigación, advertí que “pisa coco” se usaba para denominar tanto a mujeres como a varones y que refería a aquellas personas que no peleaban “uno a uno”, que peleaban junto a otros/as que los/as acompañaban (en general amigos/as), de este modo no respetaban el código de igualdad entre contrincantes.

“*Bancar*” y “*pararse*” formaban parte de imperativos que las chicas también asumían, ligados a modos de ganar el respeto. Como veremos en el próximo apartado en torno al conjunto de prácticas que ellos/as denominaban “*hacerse el malo*” y “*hacerse la mala*”, se articulaban dichas demostraciones y un motivo de pelea recurrentemente mencionado tanto para el caso de las mujeres como de los varones: “*hacerse respetar*”.

### 6.3.1 “Hacerse el malo”, “hacerse la mala”.

“Hacerse el/la choro/a” o “hacerse el/la malo/a” eran categorías utilizadas con frecuencia por las/os jóvenes para referirse a un conjunto de prácticas que llevaban a cabo en sus relaciones. De este modo se aludía a quien buscaba problemas, buscaba pelea con la mirada (“*te mira mal*”), con el cuerpo (“*te pechan*”) o, generalmente, diciendo cosas (“*bolaceando*”). Una característica de quien se “hacía el/la choro/a o malo/a” era que esperaba que el/la otro/a se “*achi[case]*”, que no se “*par[as]e*”. De ahí, probablemente el modo por el cual se nombraba a este conjunto de prácticas: “*hacerse*”; no se “era” malo/a sino que se asumía una posición ante otros con un determinado fin. Tomasini (2013b) ha señalado cómo la expresión *hacerse*, indicaba una actitud ostensiva de quien pretende mostrarse como alguien que no se es, o de buscar un reconocimiento que de otro modo no le es otorgado por el grupo.

PB: ¿Y por qué se dan generalmente las peleas entre los varones?

Je: Por diferencia de...

Ja: **Porque se hacen los choros...** (Se ríen)

R: **Porque uno viene... uno viene caminando así, el otro lo mira y así...**

(Se ríen)

PB: Sí, sí, lo entiendo, pero ¿a qué te referís cuando decís “se hacen los choros”?

Ja: A que... no sé... que pasan así.

R: (interrumpe) **se hacen los malos** viste.

Je: Te tratan de amigo qué se yo y te... te tratan como... ¿cómo se llama? Te bolacean, pero... con indirectas.

Ja: **O vos lo empujás así y te dice: qué es lo que “empujai”, así mirá.** [Entrevista con tres mujeres, 2012]

Registro de campo 23/06/2011

En el recreo, después de la asamblea donde una chica cuestionaba al centro de estudiantes que si no iban al otro día a la escuela les iban a poner falta...

Roxana le dice a Yanina: ¿viste cómo se hizo la chora esa recién?

PB: ¿Qué significa hacerse la chora?

R: Venir y ah, ah, ah (camina para adelante) y después ai, ai, ai (camina para atrás).

Y: Es como decir te voy a agarrar a la salida y después irte. Sí, recién vino una más chora que ella y se calló.

Además, lejos de la posibilidad de mirarse y tocarse, haciendo uso sólo de la palabra escrita (y en ocasiones de alguna imagen), muchos/as se “*hacen los/as malos/as*” por Facebook, “*te bardean en el Facebook*”.<sup>54</sup>

Según las visiones reconstruidas, algunos/as se “*hacían los/as malos/as*”, “*los/as choros/as*” para “*hacerse ver*”, “*hacerse respetar*” o “*sentirse superiores*”. García y Madriaza (2005) han analizado cómo el uso de la violencia es un modo de lograr cierto estatus dentro del grupo y que una forma en la que se expresa jerarquía es en la figura de imponer respeto; la violencia aparece ligada a la necesidad de ocupar un lugar visible dentro del grupo que les permita cierta posición y consideración por parte de los otros; para los mencionados autores, su figura negativa es “no ser pasado a llevar”, que entre los/as jóvenes de mi investigación era nombrado como “no dejarse pisar”. De este modo, para los autores, si no se impone respeto se puede caer en un lugar indeseable, donde cualquiera te puede hacer algo negativo. En este sentido, como sostienen Mejía-Hernández y Weiss (2011), las peleas físicas serían “legítimas” o “necesarias” para defenderse de ofensas y/o establecer jerarquías.

Lo llamativo de la práctica de “*hacerse el/la malo/a*” era que, como vimos, esta forma de imponer respeto se llevaba a cabo con la expectativa de que la contienda no se concretara, de que el/la otro/a no quisiera pelear; así se obtenía respeto demostrando que se estaba dispuesto a hacer uso de la fuerza física, aunque no se peleara. Lo cual, en algún punto, muestra no sólo que los enfrentamientos tenían un sentido para los/as jóvenes sino también que ellos/as construían estrategias para lograr el mismo (o similar) resultado sin llegar a la violencia física. Así, la pelea se produciría cuando el/la otro/a, ante la provocación, sí “*se para[se]*” con la intención también de “*hacerse respetar*”.

---

<sup>54</sup> Pero también observé que utilizaban dicha red social para vincularse con jóvenes con los que personalmente no lo hacían, sosteniendo, por ejemplo, conversaciones por este medio pero manteniendo una relación de indiferencia en la escuela.

Ahora bien, este conjunto de prácticas se articulaba de forma diferente para el caso de las chicas y el de los chicos. De modo que en los próximos apartados analizaré las relaciones entre las siguientes categorías y las prácticas a las que hacían referencia: “*hacerse la mala*” y “*hacerse la negra*”; “*hacerse el malo*” y “*hacerse el macho*”.

### 6.3.2. “Ser brasa”, “hacerse la brasa”, “hacerse la mala”.

Una de las características que se les adjudicaba frecuentemente a las “*brasas*”, “*grasas*” o “*negras*” era buscar problemas o “*broncas*”, “*ser quilombras*”, “*hacerse las malas*” o “*hacerse las choras*”.

Como ya he mencionado, entre las jóvenes mujeres se diferenciaban a partir de las distintas maneras de actuar los cuerpos que se suponían femeninos, específicamente se producían clasificaciones en base a la lectura de los diferentes modos de caminar y de las producciones estéticas. Así las “*brasas*”, según lo expresado por una joven en el siguiente fragmento, se diferenciaban de “*una*” (se puede pensar que con “*una*” se referían a un modo legítimo de actuar la feminidad):

A Tania no le gusta mucho el cuarteto...yo me prendo con todo, no tengo drama, después dicen que ando *brasiando*, que ando caminando medio brasa...yo me río...medio negro...viste que van las típicas que tienen el pantalón todo apretado, con el cinto que les levanta así la cola, que tienen la campera acá (se toca la cintura) y así caminan y que tienen los pantalones de gimnasia que van así (se toca los tobillos). Como la Roxana y la Yanina...Una camina así (las manos al costado, paso lento) y las brasas, así (camina con los hombros hacia atrás, pasó más rápido, moviendo los brazos y el cuerpo).

[Entrevista con tres mujeres, 2011]

“*Hacerse la mala*” era una posibilidad situacional y relacional, dependía de las características del grupo y de las personas con las que se juntaban: se podían “*hacer las malas*” si no había algunas que fueran “*villeras malas malas*”, aludiendo con ello a alguien que producía miedo; asimismo, se “*hac[ía]n las malas*” cuando estaban acompañadas o cuando no corrían riesgo de que la/s contrincante/s respondieran.

G: El año pasado yo era compañera de ellas, de ellas y de Laura **nosotras teníamos compañeras que eran villeras, villeras malas malas...me juntaba con ellas porque estaba sola...Roxana les tenía miedo, era una más del curso, ahora ella quiere mandar el curso...**

PB: ¿Cómo?

Las dos: Quiere mandar, se quiere hacer la mala

P: **Yanina hace lo mismo, pero si no está Roxana, ella no es nada, no se hace la mala con nadie**, se lleva bien con todo el mundo, pero si está Roxana busca problemas como ella, se quiere hacer ver todo el tiempo  
[...]

P: ...en realidad no le sale el papel de negra porque el año pasado era como el P (se refiere a un compañero por el apellido), **yo tenía compañeras que eran negras y la pechaban de una y ella parecía un perrito asustado, ahora no, ahora se hacen las malas**. A mí me dijo un amigo apenas se hagan las vivas vos decime a mí yo las agarro pero no, yo no me rebajo, no me dan ganas de darle ni tiempo ni...a esas negras. [Entrevista con dos mujeres, 2011]

R: (interrumpe) bueno, después de ahí, Flavia, Romina y la hermana de Flavia le empezaron a tener bronca a A y... entonces por eso hablan, como Anabel se fue...

T: (interrumpe) Claro, pero antes no hablaban, nunca supimos quién era, ni nada y qué se yo, y ahora que se fue Anabel empezaron a decir cosas

R: Entonces... Jazmín: “¿por qué no hablaron cuando estaba ella?”. Y ahí saltaron, y encima **son gritonas, histéricas, entonces gritan fuerte y... se hacen las malas**, pero, porque son palabras nomás.

[Entrevista con tres mujeres, 2012]

Las posturas corporales, los modos de caminar y de expresarse, las producciones estéticas de las chicas indicaban si eran “*brasas*” o “*negras*” y, por lo tanto, si se “*hacen las malas/choras*”. A su vez, como veremos a lo largo del apartado, “*hacerse la mala/chora*” podía equipararse a “*hacerse la negra*”, a llevar a cabo “*el papel de negra*”, papel que como señalaban podía no corresponder con lo que “eran”. En la conjunción del uso de la violencia y las producciones estéticas se generaba toda una serie de clasificaciones: algunas tenían “*más pinta de negras*”, otras eran “*más normales*”. Tales clasificaciones estaban construidas en función de indicios ligados a su corporalidad, que señalaban quiénes se “*par[b]an*” ante la provocación de las que se “*hac[cía]n las choras*”; sus producciones estéticas y sus actitudes corporales se constituían en indicios que señalaban si eran capaces de pelear. Las consideradas “*brasas*” decían en una entrevista:

R: La mayoría se las dan de choras ahora, quieren salir a hacerse las choras...hacerse conocer...son locazas.

Y: **Las que siempre se agarran a pelear son casi siempre las negras y como tienen más pinta de negras que nosotras dicen: “ah mirá estas no son tan negras, no se van a parar” entonces al no pararnos ellas ganan más respeto**

R: Ellas buscan tener más respeto, cada vez más respeto, entonces son conocidazas en el colegio...acá en el colegio las más conocidas son las de sexto, el curso al que va la loca Rita, todas esas son las más junadas, ¿por qué? Porque se hicieron respetar acá en el colegio...

PB: ¿Qué quiere decir que se “hacen respetar”?

R: O sea que, **si viene alguien y te dice algo, uno no se queda callado...o sea, ellas se le paran a cualquiera**...también se suelen pelear por los novios... “ahhh, vos me gorriaste con esta” y se va y la agarra de los pelos

PB: Y vos decías que eran las negras...

Y: Es que hay algunas que en realidad se hacen las negras...son más *floggers* por dentro pero se visten como negros...negro lo decís de una forma que si van a los bailes y que si tienen que pelear pelean...y que no se dejan pisar por nadie...nosotras no tenemos pinta de negras por ahí un poquito pero más normales...por ahí sí tenemos camperas Adidas o zapatillas con resortes pero no nos andamos haciendo las carteludas, bien villeritas en cambio ellas sí, se piensan que las vamos a ver y les vamos a tener miedo pero no.

[Entrevista con dos mujeres, 2011].

Desde esta lógica las chicas buscaban en las peleas, como veremos más adelante para el caso de los chicos, a las más frágiles, a las que no “*se paran*”, para “*hacerse respetar*” y “*sentirse superiores*”. La más frágil parecía ser aquella que se alejaba del estereotipo de “*la negra*”. Así también lo expresaban otras jóvenes en una entrevista:

Se quieren sentir superiores, buscan con quien agarrárselas, entonces dicen esta se ve medio frágil, vamos todas a patotearla.

[Entrevista con tres mujeres, 2011]

Como vemos en los fragmentos anteriores se entrecruzaba el “*hacerse la mala*” con “*hacerse la negra*”. “*Ser negra*”, parecía ser un “*papel*” que llevaban a cabo a partir de las posturas corporales; había que aparentar, parecer “*negra*”/“*mala*”:

“se hacen las negras...son más *floggers* por dentro, pero se visten como negros...negro lo decís de una forma que si van a los bailes y que si tienen que pelear pelean...y que no se dejan pisar por nadie”.

En este sentido había entre los/as jóvenes cierto aspecto valorado en “parecer” negra como una fachada que impone respeto.

Asimismo, como se observa en el siguiente fragmento, el “aparentar” ser “*villera*”, el caminar “*haciéndose la mala*”, se consideraban posiciones corporales masculinas:

G: La Laura está calmada ahora, el año pasado era medio villera pero no, ahora está de novia, re cambió, se puso de novia y se re tranquilizó, por ahí **quiere aparentar, pero vos la ves en la calle cuando camina sola y camina re normal.**

PB: Pero ¿quiere aparentar cuando está con quién?

G: **Cuando está en el colegio, camina haciéndose la mala**...cuando estamos yendo a tomar el colectivo digo “no puedo creer cómo camina la Laura”, cuando estamos acá **camina, así como un hombre** (pone grave la voz y levanta los hombros).

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Podemos pensar que “*hacerse las malas*” o “*hacerse las negras*” tendría un sentido y objetivo: “*ser respetada*”, “*que no te pisen*”. De este modo, algunas jóvenes desplegarían estrategias corporales ligadas a la violencia (que se suponen masculinas) en

las relaciones con sus compañeras para legitimarse, ser “*junadas*”, y “*hacerse respetar*”. Como plantea Paulín (2014), esta resignificación de lo que implica “ser negra”, puede pensarse, recuperando a Reguillo (2012), como operaciones simbólicas de transformación de *estigmas en emblemas*, para hacer frente a la violencia que las subvalora como sujetos despreciables.

“*Las brasas*”, se “*hac[ía]n las malas*” en un contexto social y particularmente en un escenario como la escuela en el que sus prácticas corporales eran constantemente juzgadas, inferiorizadas y/o controladas por sus compañeros/as y/o adultos/as de la institución. Así, la construcción de una fachada intimidante tenía para “*las brasas*” o “*las negras*” un *sentido protector* que les permitía mostrarse como chicas fuertes que no se dejaban avasallar (Tomasini, 2014b). En un contexto en el que se devaluaban sus identidades, utilizaban estrategias como las descriptas para legitimarse.

A continuación, tomaré como ejemplo algunas situaciones de ambos cursos que ilustran los análisis previos.

En el primer curso analizado, observé entre dos chicas consideradas “*brasas*” y otras dos que éstas nombraban como “*forras*”<sup>55</sup>, cruces de miradas y situaciones (como poner su cuerpo adelante) en las que las primeras, sin empujarlas ni tocarlas, les obstruían el paso a las segundas. Ambos grupos de chicas comentaron en las entrevistas sobre un conflicto en el que parecía ponerse en juego principalmente la sensación, por parte de las “*brasas*”, de estar siendo menospreciadas, rebajadas o desvalorizadas (nombrado por ellas como “*nos miran mal*”). La construcción de dicha posición inferiorizada se dirimía en las tensiones entre ser “*cheta*” / “*normal*” o “*negra*” / “*brasa*”. Asimismo, advertí en el relato de las consideradas “*forras*”, cómo se ubicaba grupalmente a “*las brasas*” en una posición devaluada; además, sostenían que ante su mirada éstas se “*sentían muy perseguidas*”. Lo que me hace pensar, como veíamos antes, que determinadas miradas se significaban en el marco de una trama sociocultural que establece clasificaciones y jerarquías que se activan en una situación particular. Es en este marco que “*las brasas*” asumían cierta actitud intimidatoria, sobre todo cuando el valor de la posesión de cierto capital corporal: “*hacerse las malas*”, “*hacerse las choras*” también se ponía en cuestión, como sucedía en esta situación. Las consideradas “*forras*” contaban:

C: Yo por ahí por diferencias, nos hablamos con la mayoría de los grupos, menos con algunas que nos tenemos...no bronca, pero por ahí nos miran mal y creen que nosotras

---

<sup>55</sup>Reconstruyo del discurso de los/las jóvenes que “forras” serían aquellas mujeres que tienen comportamientos que inferiorizan a otros/as, como “mirar mal”.

también, pero nosotras no, como que nos da igual y no somos las únicas porque nos contaron y hay bastantes chicas que tampoco [...] Hay muchas diferencias, **ellas nos dicen a nosotras que somos re chetas y nosotras nos reímos, nada que ver, somos re normales nosotras**, ellas nos dicen que nosotras somos chetas...

Ma: **Y dicen que nosotras decimos que ellas son negras y nada que ver...**

C: **Como que todo el curso las ve a ellas como las quilomberas**, que siempre andan armando problema o las que se hacen las que saben todo y no saben nada, y todo el curso las ve así, nosotras nos pusimos a hablar y la mayoría nos dice lo mismo, que son unas negras...

[...]

PB: ¿Pero ha habido algún problema puntual?

C: No, el año pasado sí, pero tampoco fue tanta la...para agarrarse a pegar no...sino que fueron más discusiones...y conmigo fue más a principio de año que **decían que yo la miraba mal**...pero yo miro a todas normales...como que se sentían muy perseguidas, que yo las miraba mal, también la empujaban a ella con los codos, con los hombros, la empujaban a ella y a todas las que se juntan conmigo, como que yo me enojé y les dije por qué y me dijeron que me tenían bronca a mí, entonces yo les dije que no las metieran a ellas, que el asunto era mío.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Las denominadas “*brasas*” decían:

Y: Yo me llevo bien con todas, con las únicas que no me llevo bien son con la...

R: Con la Clara y la María

Y: Eso.

PB: ¿Por qué?

Y: No sé, la bronca viene desde el año pasado.

R: Claro, no sé, aparte porque este año **habían puesto unas cosas en el Facey** y les fui a decir que dejaran de poner cosas y después andaban diciendo cosas [...] Habían puesto algo...para “las brasitas del curso”...ahhh **“las brasitas del curso se hacen las choras y no paran nada, voy a llevar a mis amigas...”** [...] yo fui a decirles que dejaran de poner cosas y ellas “ay, pero si yo no puse por vos” y yo le dije “no soy tonta, qué se yo” y después se fueron, **se quedaron en la puerta del colegio...**

Y: **Cuando nos fuimos nosotras recién salieron.**

[...]

R: Y me cansé de esperarla, entonces le digo “vamos a la plaza” y ahí se fueron

PB: ¿Y vos para qué las esperabas?

R: Para saludarlas (risas). No lo ve la directora a esto, ¿no?

PB: No, no lo ve.

Y: Es que son forritas, por eso.

R: Claro, **aparte nos miran mal.**

Y: En el curso, las chetitas, las otras, las que están todo el tiempo juntas, siempre, ellas son re tranquilas y no dicen nada o sea es con ellas, ellas son forras así.

PB: ¿Por qué son forras? ¿Qué hacen?

Y: Porque nosotras pasamos y nos miran mal.

PB: ¿Cómo las miran?

Y: **Nos rebajan.**

R: **La mirada del tigre.**

PB: ¿La mirada del tigre?

(risas, Roxana mira de abajo arriba y de arriba abajo)

R: Como rebajando.

PB: Decían que venía la bronca del año pasado...

R: Con la Clara desde segundo año y con la María desde el año pasado.

PB: ¿Qué pasó en 2º año?

R: Porque nosotras, cuando íbamos a 3º H, 2º H también, la mitad del curso se tenía bronca con la otra mitad [...]

PB: ¿Por qué se tenían bronca?

Y: Porque **las altotas, las más grandotas se hacían las choras y nosotras nos le parábamos (risas)...después dudaban.**

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Recuperando la teoría de Bourdieu, para José Barbero González (2007) el capital corporal forma parte de los capital(es) cultural(es). Su valor para transformarse en recurso y poder con los que se incrementan las posibilidades vitales está muy condicionado por las pautas y códigos imperantes en los contextos en que aquellas se desenvuelven. En este sentido, “*hacerse las malas*”, “*hacerse las choras*”, como ya mencioné, es un recurso con el que cuentan las “*brasas*” para “*hacerse respetar*”, para “*parar*”, que de alguna manera incrementa sus posibilidades de permanecer en espacios en los que a menudo son desvalorizadas. Estas prácticas corpóreas se inscriben en una trama relacional en la que adquieren dichas significaciones. En este punto, poner en duda el valor o posibles efectos de las mencionadas prácticas corpóreas lleva a “las brasas” a intentar restaurarlos: a demostrar que ellas sí “*paran*”, sí se “*hacen respetar*”.

En el segundo curso analizado, sucedían conflictos recurrentemente entre jóvenes consideradas “*negras/os*” y las/os “*normales*” o “*chetos/as*”. En tales conflictos se ponían en juego nuevamente procesos de jerarquización; se ubicaba a “*las negras*” en una posición devaluada ante lo cual ellas parecían reaccionar amenazando a sus compañeras. Así, un grupo de jóvenes mujeres cuenta en una entrevista una situación puntual en la que una chica, que dejó de asistir a la escuela y a la que se refirieron como “*negra*”, le “*quería pegar*” a otra por haberla tratado de “*ésta*” frente al resto del estudiantado y de la docente.

F: [...] A principio de año sí había una etapa de que, ¿te acordás con la Anabel? Que había, bueno, una chica que la quería... que le quería pegar a la Tere, viste, a la que está al fondo con nosotras [...] se había armado un lío ahí.

PB: ¿Por qué le quería pegar?

F: No sé... porque dice que la Tere... cómo la trató el primer día que entró a clase.

P: Que fue cualquier cosa, porque ella nunca le dijo nada.

F: Claro, porque... la otra chica era nueva y entró después que todo el curso ya estaba organizado, y entonces la preceptora entró a tomar lista y dijo: ¿quién es A (se refiere a una chica por el apellido)? **Y como que Tere dijo: “esta es”; entonces dice que eso de “esta” le molestó y bueno, ahí empezó toda la bronca** y eso [...] después ya se empezaron a agarrar bronca [...] yo igual nunca me metí, pero es como que después es como que Anabel empezó a hablarnos a nosotras y también empezó a hablarle a Tere, pero nunca pasó nada, no le pegó, no le hizo nada.

F: Claro... [...] después con la profe de... Formación para la vida que siempre hace esas charlas y... y como nos llevamos en el curso y es media... busca roña la profe, porque siempre arma líos en el curso [...] entonces no sé cómo salió el tema, que Anabel le dijo: vos, el primer día, y bueno. Como que se empezaron a gritar ahí en el curso, y

Tere le dijo que no le tenía miedo, un motón de cosas y se metió, te acordás, la Constanza, amiga de Anabel...

P: que tampoco viene más y la habían amenazado con que le querían pegar.

F: Le dijo que no se haga la viva porque... o sea, le dijo que no se haga la viva porque como que... Constanza sabía dónde vivía y la iban a agarrar en cualquier momento... pero después se fueron, las dos se fueron.

PB: ¿La profe qué hizo en esa situación?

*Silencio.*

F: No, no sé... no... después habló con Teresa, creo, que le dijo que si le hacían algo venga hablar al colegio, pero no... no hizo mucho...

PB: Pero mientras ellas discutían... en el aula...

F: tampoco. Ella se quedaba callada y escuchaba. Pero no... no se mete.

[Entrevista con dos mujeres, 2012]

Otro grupo de chicas, también del segundo curso analizado, consideradas por sus compañeras “*agrandadas*” y de las que se decía que querían “*llamar la atención*”, contaron en la entrevista que tuvieron un problema con la misma joven por el supuesto robo de un celular. De este modo, la actitud intimidante de esta última joven una vez más se producía en relaciones en las que parecían entramarse estereotipos y prejuicios que producían diferencias y jerarquías.

En la entrevista vienen hablando de Anabel:

R: ... **vos dejabas un celular arriba de la mesa y desaparecía** (se ríe) ese era el problema, o sea, ella decía sí, yo te lo saco para que la próxima no lo dejés ahí al descubierto porque puede entrar cualquier otra persona y te lo puede chorear de verdad, robar de verdad y vos decías: bueno, prefiero que me lo robe la otra persona antes que vos

Fl: Además, **se hacía la mala** así

R: Una vez estábamos haciendo un trabajo práctico de lengua [...] **cuando le toca a ella hablar, me interrumpió**, entonces cuando le toca a ella hablar, le digo no, porque eso no estaba ahí en el cuento y **me dice cállate**, qué se yo, no te metás cuando yo estoy hablando; yo le digo: vos te metiste en mi conversación cuando yo estaba hablando, así que...

[...]

PB: Y ahí vos le habías dicho a la preceptora lo del celular...

E: Sí, yo le dije, pero la preceptora me dijo: “no nos hacemos cargo porque no lo tendrían que tener en el colegio”; yo le dije: “entonces choreemos todo a todo el mundo”

PB: ¿Y por qué habías dicho antes que iban a revisar las mochilas?

E: Porque... había, o sea, era alguien del curso que lo tenía, sí o sí, porque estaba... porque no estábamos ni en recreo.

PB: Pero ¿quién iba a revisar las mochilas?

Todas: Un policía.

PB: ¿Y quién llamó al policía?

R: La preceptora.

E: La vicedirectora.

R: Y no podía salir nadie del curso y Anabel salió.

E: Y ahí cuando salió todos dijeron: ya está, fue el celular.

PB: ¿Y el policía vino?

Todas: No.

E: Porque ya devolvió Anabel.

[Entrevista con tres mujeres, 2012]

En el siguiente ejemplo vemos cómo una chica del segundo curso analizado, a principio de año parecía construir una apariencia intimidante, “*era grasa*”, se vestía como “*negra*” y miraba “*con cara de bosta*”; quizás esto funcionaba como un mecanismo de protección, en un momento en el que el curso comenzaba a configurarse y en función de la posición devaluada en la que rápidamente la ubicaron sus compañeros/as: la trataban de “*negra*” y todos/as la “*miraban*”.

En el momento de constitución de este curso, operó una rápida clasificación basada en la lectura de indicios corporales que en algunos casos pudo ser modificada en función de la experiencia compartida y el conocimiento del/la otro/a.

Je: [...]con los compañeros al principio de año éramos todos unidos porque no nos conocíamos, nadie se conocía, directamente nos sentamos por afinidades, chiquitas, por pequeñas afinidades que teníamos, por ejemplo, en la música o cómo se vestían, por ejemplo, ¿o no?

Ja: Sí... **yo cuando entré todos me dijeron: “qué negra que sos”** (se ríe) ...**todos me miraban así con una cara**, así (mira para abajo, y hacia un lado).

Je: Yo no te miré así... Ah, pero eso, digamos... **yo fui, saludé a todos y me hablé con todos y no me importó.**

Ja: Había algunos compañeros que me decían: “yo cuando vos entraste al curso, cuando te empecé a ver así,pensé que eras re negra, así, re mal ondón”, qué se yo. Pero después me dijeron, “me caes... me caíste bien” y yo no soy mala persona... (Se ríen) [...]

Je: No, yo fui a un curso grasaza, grasaza que se decían te vamos a hacer cagar a la salida y a la salida estaban ahí yte iban a hacer cagar... y que vos te tenés que quedar callado y te olvides de decirle a las preceptoras.

PB: ¿Qué quiere decir un curso de “grasazas”?

Je: De grasas... de... que buscan quilombos, que te buscan quilombo.

Ja: Yo no soy de buscar quilombo.

Je: Pero vos no sos grasa.

Ja: Antes, al principio, sí...

Je: Vos sos... Wachiturra, ah...(Se ríe)

PB: ¿Por qué decías al principio sí?

Ja: Porque **antes sí, me venía vestida como una negra, miraba con cara de bosta, así, bueno.**

PB: ¿Y por qué al principio era así?

Ja: Porque yo era así... porque soy así...

Je: Pero, después terminás conociendo a esas personas... yo hasta el día de hoy veo a las personas que se hacían las... las que gritaban y qué se yo y son... ¡¡¡panquecazos!!![...] no son como ellos decían que eran y vos decís: ¡uy! ¡Mortal! Son personas...

*Se ríen*

R: O vos las ves así, o **vos las ves y decís: es una negra, qué se yo y después conociéndola no...**

Je: Claro, por eso hay que conocer a todos...

[Entrevista con tres mujeres, 2012]

Atendiendo a la trama de jerarquizaciones que se producía entre las jóvenes, también se puede analizar un motivo de pelea entre ellas que mencionaban frecuentemente: la envidia por ser “linda”. Asociado a ello aparecía un modo de agresión al que hacían referencia, aunque no podían dar cuenta de ninguna situación particular sucedida en esta escuela o sus inmediaciones: el corte de cara.<sup>56</sup>

PB: ¿Y por qué creen que se generan estas peleas o... o los problemas entre chicas?

V: Por... **envidia**, para mí, envidia... no...envidia y chicos porque...

PB: ¿Envidia de qué?

V: De ser linda capaz, no por mi caso, sino porque **yo conozco una chica que le cortaron la cara por ser linda**, no acá, pero... le cortan la cara y le dicen: “para que no puedas ser...” para que la vean con otra cara, entonces le dicen: bueno, vos sos linda, vení que te corto la cara y le cortan la cara y le desfiguran, entonces es como que... por eso mismo, por envidiosas, porque... las negras piensan de que cortándole la cara el novio no las va a mirar, es por lo que más... la pelea más frecuente.

[Entrevista con dos mujeres, 2012]

Blázquez (2010) ha analizado cómo cortándole el rostro en sentido directo a quien se lo había cortado en sentido figurado, colocándola en el lugar subordinado de una *negra*, la agresora buscaba sacarle los *humos*<sup>57</sup> que *se le subieron a la cabeza*, desinflaría la representación ostentosa de la *humienta*. Para este autor, con su comportamiento la *negra*(re)ubicaría a la *humienta* en una posición subalterna; la cicatriz estaría allí para recordar los peligros del juego de la distinción.

“Las brasas” o “negras” parecían tener una “actitud confrontativa” no sólo con sus compañeros/as sino también con los profesores y con lo escolar. Desafiando, de este modo, al modelo de alumna esperado: responsable, aplicada, sumisa, prolija. Ellas, en más de una ocasión respondían ante ciertas prácticas y discursos de los adultos que consideraban como discriminación. Así, por ejemplo, en una entrevista contaban:

R: A mí no me gusta estudiar...yo vengo por joder...es que **son los profesores de ahora no te dan ganas de estudiar con ellos**, con la profesora de Formación para la vida y el trabajo, explicó así en un ratito y dijo: “bueno, en un ratito les tomo la lección oral” y nos sacamos un 9, porque nos explicó así, nos tiene paciencia, porque nosotros tardamos en entender. Los otros profesores no, a la de Plástica le digo: “¿me puede explicar?” Y dice: “no, no, ya lo expliqué, ya lo expliqué”.

R: Una vez uno me dijo...no, **no me hablés así que no estás en el baile**

Y: **Todos nos discriminan** (risas)

---

<sup>56</sup> En el año 2015, sucede un episodio en la escuela que se hace público en los medios de comunicación, una joven es perseguida por 30 estudiantes y agredida por algunas de ellas a la salida de la escuela, además recibe amenazas de cortes de rostros; entre los motivos que mencionan en los medios familiares y estudiantes del centro de estudiantes aparecen: “ser linda” y “creerse superior a las demás”.

<sup>57</sup> Con “humos” se hace referencias a ínfulas.

R: No sé qué me dijo la profesora que **yo le contesté y ella me contestó y yo le contesté en voz más alta** y después me dice: “no me hables así que no estamos en el baile” **“ahhh, yo pensé que sí”**, le dije...y ahí se quedó callada.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

El no cumplimiento de las tareas escolares y los “actos de indisciplina” parecían ser más severamente señalados y sancionados por los/as docentes cuando las involucradas eran mujeres, y particularmente las mujeres consideradas “*brasas*”.

Registro de campo 12/08/2011

El profesor le pide a Gustavo los ejercicios.

Él dice que no los hizo.

G (v): La semana que viene me pongo las pilas

Profesor: No sé lo que significa para usted esa expresión

Pasa Graciana, le va bien en el oral.

Diego pasa a la pizarra, hace unos ejercicios, el profe le dice que están mal.

El profe le dice a Esteban: Nosotros siempre hemos tenido buena onda, ¿no Ch (lo llama por el apellido)? Pero tiene que estudiar...

G (v): ¿Tiene buena onda con el profe Ch? Se ríe

El profe se acerca a donde están Yanina y Roxana, las reta por no estar copiando. Les pide que le muestren si están copiando. Les dice que el lunes en la reunión de padres va a hablar con ellos

Cuando se da vuelta las chicas dicen pelotudo (les leo los labios) y se ríen...

(...)

El profesor las ve hablando a Roxana y Yanina, les dice que se cambien de lugar, que ya se los dijo, que si las vuelve a ver juntas va a pedir que las cambien de curso. Que estuvo hablando con la preceptora y que le dijo que ya no sabe cómo manejarlas a ellas.

Le dice a todo el curso que el lunes en la reunión con los padres va a “nombrar con nombre y apellido, no voy a generalizar”

Como señalan Ramos y Román (2008), tomando a Lesko (1992), “el respeto” se transmite en la escuela como una jerarquía de edades, a través de la cual se establece una superioridad del adulto sobre el adolescente, siendo más enfático hacia las chicas. Se trata para ellas de incluirse en imágenes femeninas de docilidad y obediencia, se les enseña a ser más suaves, y se sanciona a las chicas que no cumplen con dichas imágenes. En el siguiente fragmento vemos cómo adultos/as de la institución remarcaban a los/as alumnos/as que las jóvenes consideradas brasas eran “*contestatarias*” en comparación a los chicos, y cómo se les “recordaba” que ellas eran “*señoritas*” y que, por lo tanto, tenían ciertos comportamientos vedados.

Registro de campo 12/05/2011

Roxana se mira en el espejo. El profesor dice: “cómo se mira en el espejo esta chica todo el día, parece la prima de la bella durmiente”. Ella se pone colorada y le dice: “ay profe...siga con la clase”

“Qué desobedientes que son las chicas. Paso más mala sangre con las chicas que con los varones, los varones son más dóciles, las chicas son más contestatarias” (lo dice en relación a una chica que no tiró el chicle cuando él se lo pidió, lo sigue masticando)  
“Pido silencio nuevamente...señoritas al fondo”

Registro de campo 23/06/2011

En la puerta del curso, antes de entrar Roxana le dice a Yanina: “Culiada” y una preceptora escucha: “¿qué es eso?, ¿sabés lo que eso significa? ¿Vos pensás que ella es eso?”

Roxana se ríe y dice: No

Preceptora: ¿Y vos por qué te reís? ¡No debería causarte gracia que te digan eso (le dice a Yanina que se ríe) esa no es forma de hablar para una señorita!”

Los “actos de indisciplina” de las “*brasas*” también eran juzgados y sancionados por sus compañeros/as:

N: Algunas me caen mal...como Roxana y Yanina...porque tienen esa forma de ser tan...una expresión muy vulgar, esa forma de ser tan de negras de mierda...que le contestan mal a todos los profesores, siempre tienen que tener la razón ellas, todo el día gritando, hueviando, cagándose de risa de boludeces.

[Entrevista a un varón, 2011]

PB: ¿Y entre chicas y chicos hubo algún problema en el curso, entre una chica y un chico?

M: Ah... cuando S ( nombra por el apellido a un compañero) violó a... (se ríen) ... No, mentira... eh...

T: Yo con la Anabel, ¿te acordás a principio de año?

M: A principio de año la Anabel creía que... la Anabel odiaba a Tomás... ¿por qué te odiaba?

T: No sé... en realidad yo sí... siempre la bardée a espaldas, siempre dije: ¡ay! Grasa de mierda, porque me daba bronca verla pasar directamente... porque yo soy así

M: Entonces eso es tu culpa

T: Sí, está bien...

M: ¡Sentite mal!

T: No me siento mal, porque tenía razón. Y bueno, no sé... una vez estaba... en... Formación para la vida que teníamos otra profe y... y no se callaban y la profe se hartó de decirles y... yo me di vuelta, me harté y les grité, que se callen y ahí la gorda empezó...

M: Le dijiste: cállate negra de... no, mentira...

T: No, dije: ¡¡cállense!! Loco, son hartantes, o qué sé yo...

M: Por ahí a ellas decirles cállense es como si te dijeran, es como si te pusieran un puñal en la panza y te obligaran a hacer algo

F: Como si te dijeran: ¡dame el celular! Ah...(se ríen)

T: No, entonces, se re emboló y...Me bardeó una banda y después... ah... y después vino a mí y me dijo: si tenés algún problema conmigo decímelo

M: Y nos cagamos a piñas... (Irónico)

T: Y me dijo... no es mi problema si vos sos *hippie* o *rollinga*, no sé qué, por cómo te vestís y yo... no soy *hippie* ni *rollinga*...

PB: ¿Y la profe qué hizo en esa situación?

M: La profe no hace nada...

T: Después que se terminó toda la pelea, dijo: tranquilízate, Anabel, o no sé qué... él solamente te dijo que se callen porque...

F: Dijo: tranquilízate, Anabel, bueno, chicos, ¿cómo están? (se ríen)

M: Sí, los profes se lavan las manos...

F: Se lavan las manos porque... yo en la primaria vi como un chico que tenía 15 años le pegaba a una profesora... en 6º grado....

[Entrevista con tres varones, 2012]

Es notorio cómo en ambos cursos (I y II) la molestia ante las “expresiones contestatarias” de las chicas provenía principalmente de los varones. Como ya vimos en el Capítulo 4, parece que la regulación y la sanción explícita sobre el comportamiento de las mujeres en el aula corría principalmente por cuenta de los chicos, situación ante la cual ellas no hacían silencio y se defendían. Así, esta tensión resultaba en un motivo de conflictos intergenéricos.

Además, como vimos en diferentes fragmentos, según la percepción de estos estudiantes, los/as docentes se mantenían al margen de los conflictos, en sus palabras: “*no hacen nada*”, “*se lavan las manos*”, lo que atribuían a un posible temor a sufrir represalias de parte del alumnado. Cuando mencionaban algunas de estas intervenciones, recaían en general sobre las chicas consideradas “*negras*”.

Un dato relevante que emergió de las observaciones es que los/as adultos/as no ponían en cuestión los calificativos devaluantes que en ocasiones utilizaban los/as jóvenes. Asimismo, recurrían en algunos casos a la policía para regular ciertos conflictos.

De este modo, las jóvenes utilizaban un recurso considerado masculino, la utilización de la fuerza física o la amenaza de su uso, para “*ser respetadas*”, para no dejarse “*pisar*”. Entiendo que, en un contexto sociocultural y escolar adverso para algunas jóvenes, ellas utilizaban la construcción de una fachada intimidante frente a otras chicas pero también ante los varones y los/as adultos/as para disminuir los diferenciales de poder. Así, ponían en riesgo su feminidad, en sus propios términos ser consideradas “*mujeres mujeres*”, en pos de devenir en alguien “*respetable*”. Por el contrario, como veremos, “*hacerse los malos*” constituía a los varones en personas “*respetables*” en parte porque a través de estas prácticas y posiciones intimidatorias se “*hac[ía]n hombres*”, (re)construían una masculinidad legítima. Lo que a ellas les costaba el mote de “*negras*” o “*machonas*” a ellos los hacía “*machos*” y los diferenciaba de posiciones socialmente devaluadas (el “*maricón*”, el “*boludito*”).

### 6.3.3. “Hacerse el malo”: “hacerse el macho”.

Entre los varones se llevaban a cabo prácticas relacionales que ellos definían como “*hacerse el malo*” o “*hacerse el choro*”. Además de la utilización de las miradas, el cuerpo y la palabra, un modo de “*hacerse el malo*” muy mencionado por los jóvenes era “*hacerse el tecla*”, que aludía a quien provocaba por *Facebook* pero cuando se encontraba cara a cara no peleaba, “*se caga[ba]*”. Muchas de las peleas entre ellos en la escuela comenzaban porque alguno se le “*hac[ía]el tecla*” a otro.

Al igual que en el caso de las chicas, los varones se le “*hac[ía]n los malos*” a aquellos que eran considerados más débiles, a los que suponían que se iban a achicar, en función de la lectura de sus producciones estéticas y sus posturas corporales. Entre ellas, como veíamos, las frágiles eran las que “no eran negras o no eran tan negras”, mientras que entre ellos los que no se “*para[ban]*” eran los chicos que “*pare[cía]ngays*”.

PB: ¿Y por qué creen esto de que buscan pelear?

(...)

F: ...para llamar la atención del curso o por creerse los más del curso. Pero tampoco es así, porque un día cuando ellos, qué se yo... se les hagan el malo a uno que no se le tienen que hacer el malo, ese los va a matar y de ahí van a aprender.

M: le va a acomodar todas las cosas en el lugar.

[Entrevista con dos varones, 2012]

PB: ¿Y entre los chicos por qué se dan las peleas?

N: La mayoría, por pinta, **te ven vestido como yo y piensan que te le vas a achicar a cualquiera.**

PB: ¿Por qué?

N: **Prejuicios, supongo que relacionan los pantalones apretados con mujeres y piensan que soy gay, piensan que te le vas a achicar, casi siempre se dan así las peleas**, uno le ve la pinta al otro, piensan que se le va a achicar y el otro se le para y terminan peleando (...) Seguro que son inseguros de sí mismo y piensan que pegándole a alguien van a ser superiores, se van a sentir más seguros con ellos.

[Entrevista con un varón, 2011]

Según este joven, en la búsqueda de pelea parecía distinguirse al varón que no “*se achica[ba]*” de “lo gay” y “lo femenino”. Como dice Burin (2000), la identidad masculina hegemónica se construye sobre tres pilares: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual. Como plantea Kimmel (1997), las mujeres y los hombres gay se convierten en el otro contra los cuales los hombres heterosexuales proyectan sus identidades y proclaman su propia virilidad. La virilidad se define así por lo que no es o por lo que no desea ser. La identidad masculina dominante nace de la oposición a lo

femenino y a los gays, y no de la vindicación de lo específicamente masculino (Lomas, 2013).

Entre los jóvenes estudiados había una permanente lectura y valoración de las producciones estéticas, que quedaba condensada paradigmáticamente en la frase: “*te ven la pinta*”; indicios corporales a partir de los que se construían determinadas expectativas, en este caso: “si se viste como mujer o gay, no es hombre, se va a achicar”.

Asimismo, para muchos, al igual que para el caso de las chicas, los que se “*hacen los malos*”, los que pelean, son “*los negros*”. Aquí, nuevamente parecían ponerse en juego en sus relaciones las miradas inferiorizantes y el establecimiento de jerarquías. Además, se puede pensar que estos jóvenes al señalar que los “*negros*” eran los que peleaban “*por nada*”, “*por cualquier cosa*”, “*buscan quilombo de más*”, como observó Tomasini (2013b), marcaban distinciones; los otros (los que no son negros) pelearían, pero con razones legítimas. Así, como sostiene la autora, dicha distinción les permitía presentarse a sí mismos como “*machos*”, pero como “*no negros*”. Como ya mencioné, Michael Kimmel (1997) ha señalado que, dentro de la cultura dominante, la masculinidad que define a los blancos, de clase media, adultos jóvenes heterosexuales, es el modelo que establece los estándares para otros hombres, en base a la cual se miden otros varones. Para el caso particular de los jóvenes en nuestro contexto Elizalde (2015) señala que el modelo de “*joven exitoso*” está representado por aquel de clase media, que sigue un guion hegemónico de género, exhibe algún talento, desempeño racionalizado o una vocación, tiene una filiación institucional que opere como evidencia de estar “*dentro*” del orden social y moral establecido y puede demostrar virilidad indubitable pero no excesiva.

F: Cinco se pelearon con otro colegio, que deben ser cinco también y cobran los otros mil novecientos noventa y cinco, y sí... es así, es así, chabón... cobran todos por tres estúpidos que están molestando.

M: Bueno, **esos, los que se pelean... son negros...** ¿ves?

PB: ¿Ah sí?

T: Sí.

M: Sí, nunca podés encontrar un hippie o un normal peleándose.

(Se ríen)

PB: ¿Ustedes no se han peleado nunca?

M: Nunca, me peleo... me peleo, pero nunca de cagarme a piñas.

F: No, de agarrarse así, de tirarse con cosas...

M: **Si tengo un problema con alguien se lo... se lo digo y si no entiende lo dejo, no vale la pena**, sino... si no lo entiende no vale la pena ponerte a hablar con una persona así.

[...]

PB: Pero ¿cuáles creen que son los motivos de las peleas entre chicos, por ejemplo, cuáles son las causas?

M: ¿De chicos?

PB: Sí.

M: Eh... (silencio)

T: Los negros.... O sea, no podés caminar por la calle y... que pase un negro y... mirarlo así, sin querer, por ejemplo, y ya te dicen algo, te dicen “¿qué mirás, guacho?!” o qué sé yo,... qué sé yo cómo hablan... y bueno, y... es enfermante.

M: Los chabones creen que... que... que son... para mí creen que todos...

F: Creen que son demasiado hermosos, entonces todo el mundo que pasa los mira.

M: No, creen que todos los odian, entonces... **creen que todos los odian, entonces como que siempre están a la defensiva y apenas vos les hacés algo, que los mirás o les decís algo, ellos creen que los estás bardeando** a ellos o también las chicas, la A era re así, la A vos le decías algo y saltaba a la defensiva como si le hubieras dicho un montón de cosas y nada que ver...

[Entrevista con tres varones, 2012]

PB: ¿Y por qué creen que se generan ese tipo de... de...de peleas entre los chicos?

F: Por nada...

**P: Porque son negros y buscan pelear entre sí.**

PB: Porque son negros...

F: Y sí... por ejemplo...

**P: Y sí, son así, brasitas, entonces los mirás mal y ya te buscan pelea**

F: Claro.

[Entrevista con dos mujeres, 2012]

En el segundo curso estudiado, un grupo de cuatro jóvenes que se sentaban juntos al lado de la ventana, como ya mencioné, eran considerados por muchos de sus compañeros como “*los negros*” del curso. Asimismo, ellos, según contaron, se daban cuenta que los “*trata[ba]n*” de negros por cómo los miraban y señalaban, que ciertos compañeros eran “*chetos*” y “*forros*”, que no les caían bien porque los “*rebaja[ba]n*”. Comentaron una situación en la que se había perdido un celular y uno de ellos empujó a un compañero por tratarlo de “*rata*”<sup>58</sup>; dijeron sentir que a ellos los “*odia[ba] todo el curso*” porque tenían “*otra onda*”, les decían que eran “*los negros del curso*”, los criticaban por la música que escuchaban y por tomar vino. Para ellos la crítica a la música (“*se meten con las cosas de la música*”), decir algo negativo sobre sus gustos, era un modo de “*hacerse los choros*”.

En una situación puntual, uno de los jóvenes considerados “*negro*” reaccionó de manera violenta ante lo que probablemente haya sido vivido como una ofensa de un compañero. Podemos pensar que estas prácticas ligadas al uso de la fuerza física se usaban para reposicionarse ante los intentos de devaluación. De esta manera, como veíamos para el caso de las chicas, parecía que ante la percepción de una inferiorización permanente por parte de sus compañeros, estos jóvenes en situaciones puntuales utilizaban la fuerza física o la amenaza de su uso para ubicarse en una posición de mayor poder, como un modo de

---

<sup>58</sup>Con “*rata*” refieren a ladrones.

“*darse respeto*”. En esta línea de análisis, Tomasini (2013b) ha señalado que entre los jóvenes estudiantes con los que trabajó algunos se “*hacían los malos*” como reacción defensiva ante cierta hostilidad percibida.

F: Un día anterior había faltado uno de los que se sienta ahí al lado de la ventana, bueno... y lo confundieron con él, le dijeron el apellido y... lo miraron a él, creyendo que era él y él dice: no, cómo me va... cómo me va a confundir así, que esto que el otro; y se ve que uno de los amigos de él, del que había faltado lo escuchó. Y bueno, resulta que el viernes estábamos en plástica y yo lo estaba hablando a él (...) y viene él, viene el chico que faltó, que fue al otro día y lo miró a él y yo también me sé juntar con él y... dice: “¿qué dijiste vos... qué dijiste de mí?” (...) y él dijo... dijo... **no, no me acuerdo que te dije nada...y dijo... vos dijiste ayer de que... cómo me va a confundir con ese salame, o algo así.**

[...]

F: nosotros vamos... vamos allá a *kick-boxing*, pero no... no es para venir acá al colegio y matarlos a todos, no... nosotros lo hacemos para aprendernos a defender y también porque nos gusta el entrenamiento ese. Pero ellos... no es que los trate de negros ni nada por el estilo, pero **ellos siempre van al baile y siempre cuando van al baile si no pelean en su barrio, pelean ahí en el baile [...] si no pelean ahí en el baile, buscan quilombo acá o si no se van al barrio de ellos a pelear.**

PB: ¿Y por qué creen esto de que buscan pelear?

M: Porque **son unos negros caco...**

F: No, o sea... pero también... son negros, pero... ya que te busquen quilombo de más... yo no sé por qué hacen eso...

M: **Se la creen mucho.**

F: ... **o para llamar la atención del curso** o por creerse los más del curso... Pero tampoco es así, porque un día cuando ellos, qué se yo... se les hagan el malo a uno que no se le tienen que hacer el malo, ese los va a matar y de ahí van a aprender

M: Le va a acomodar todas las cosas en el lugar.

PB: ¿Y qué decías, porque se... porque se creen “negros cacos”?

M: Porque son negritos bajos...

PB: ¿Qué quiere decir negro caco?

*Se ríen.*

M: Que no le funca la cabeza, funciona la cabeza...

F: O sea, **no les funciona la cabeza y lo único que piensan es pelear, pelear, insultar...**

M: Como que lo mirás y para él ya te...

F: (interrumpe) **creen que con eso van a pasar a todos por encima.**

(Silencio)

M: Y ya me venía buscando quilombo...

F: No, ya hace rato le venía buscando y yo le dije... y él me decía a mí, cuando yo me juntaba con ellos: **ya lo voy a agarrar al chetito**, que esto, que el otro. “¿Por qué lo vas a agarrar?”, le digo, “si no te hizo nada”. “Y... pero **me enferma las actitudes**” ...“y bueno”, le digo, “es la forma de ser de él, vos no lo vas a cambiar” (silencio).

PB: ¿Le decía chetito a él?

F: Sí. O sea... es por la vestimenta que usa él, qué sé yo... él tiene su forma de vestir, como yo también, él si se siente bien con chupines se pone chupines y si la otra vez vino con una camisa... con una camisa verde, una verde ralladita así, y hasta yo le dije: “parecés *flogger* así” y me cagaba de risa, pero...es la forma de... de vestirse de él, nadie la puede cambiar.

[Entrevista con dos varones, 2012]

Asimismo, en un sentido específico del “*respeto*”, entre los varones, la búsqueda de prestigio y reconocimiento social estaría vinculada además a imperativos de género: mostrarse fuertes y con coraje; los varones citarían aquellas normas de género que otorgan, según las palabras de Butler (2009), reconocibilidad. Así, una manera de tener o darse respeto, de ser “*mejor visto*”, de “*ser mejor que el otro*”, de “*ser valorado*”, de que no los “*tomen como a un boludo*”, ni los “*jodan*”, era peleando, mostrando que sabían y podían pelear y/o ganando en una pelea.

PB: ¿Y los varones? En qué situaciones son agresivos...

B (m): Por el respeto... porque **buscan el respeto**.

J(v): **Porque quieren ser más valorados que otros, por los amigos**... vas, peleas, si ganan bien, sino... aparte, depende del círculo de amigos que tengas también.

L(m): Un amigo no te va a pedir que pelees para ver cómo sos.

J(v): Hay amigos que sí...

L(m): Entonces eso no es amigo...

J(v): Bueno, compañero, no sé... conocido... pero como sea... vos vas a querer... **el hombre va a querer ser mejor que el otro y la única forma de ser mejor que el otro es peleando**, yo no conozco un chabón que sea mejor que otro hablando, capaz sí por el estudio, pero hablando no.

[Grupo de discusión mixto, 2011]

J: (...) yo me he dado cuenta acá que **hay chabones que se creen más que otros, tienen su familia en el Face...piensan que los van a defender**...dicen mi familia es mayor que la tuya, tienen más aguante...para mí es eso... después otra cosa que si se pelean **el que gane va a ser mejor visto que el que pierde**.

PB: ¿Mejor visto por quién?

J: Por el mismo colegio porque, por ejemplo...yo le pego a él a mí me va a empezar a hablar más gente y me van a tener más respeto si él me gana a mí va a ser lo mismo, le van a tener más respeto a él...

(...)

PB: Recién decían que peleaban porque el que ganaba tenía más respeto...

J: de sus propios amigos porque si a mí me pegan...yo sé que él me va a decir: “¡ey, guacho! ¡está todo bien!””, pero el amigo del que me pegó lo va a incentivar más, le va a decir bien ahí, le pegaste, pegale de vuelta...

[Entrevista con dos varones, 2011]

PB: Julián dicen que siempre se quiere meter...

G: Sí, es masoquista

PB: ¿Y por qué se quiere meter?

G: Se quiere hacer ver todo el tiempo, que tiene fuerza, que se la banca.

[Entrevista con dos varones, 2011]

PB: Pero decías que te tratan de “boludito” si no peleas en 1º, 2º y 3º, que en 5º y 6º no tanto.

L: No solo por no pelear, sino que te ven muy débil, que no haces nada malo, que siempre te portás bien, no sé cómo que piensan que porque el otro ya se cagó a trompadas varias veces y sabe pelear y el que nunca se peleó, siempre el bueno, el que no hace nada malo y te toman...siempre te joden y te toman como un boludo y por eso me pelee, para darme respeto.

[Entrevista con un varón, 2011]

Entre los chicos, en la búsqueda de reconocimiento parecía ponerse en juego imperativos de masculinidad: demostrar que no eran débiles, que tenían fuerza, que se la bancaban, que no siempre se era “bueno”. Así, para las/os jóvenes algunos de los motivos de las peleas entre los varones eran: “*hacerse el macho*”, “*hacerse el hombre*”. En una entrevista, una estudiante decía:

Las peleas se dan porque alguno se quiere hacer el más macho que el otro...por chicas...muchas veces es por quién es más hábil que quién, porque si vos no peleas “ay que cagón” ...a los varones no les gusta quedar así, tienen que hacer algo para demostrar lo que son y pelean...no sé si tanto por las chicas sino más por hacerse respetar.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Si el género se construye a través de un conjunto sostenido de actos (Butler, 1990), podemos pensar que, para los varones, en los grupos estudiados, había un imperativo de “hacer” para “ser más machos”. Parecía que lo que debían hacer era pelear con otros varones o demostrar que podían hacerlo. El que no hacía, el que no citaba en sus cuerpos la norma de la agresividad, de la dureza, de la audacia, corría el riesgo de que lo “*tomen como un boludo*”, de que lo “*jodan*”, de ser considerado “*un cagón*” o de parecer “*una chica*”. En este sentido, dos jóvenes mujeres decían:

Sí, aparte para mí el Carlos le tiene miedo al José (...) es como que le tiene sustito, **como si fuese una chica**...como que se miran y Carlos se va, cuando ve que...por ahí cuando se acerca a la Bianca y ve que está José camina para el otro lado.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Como plantean Hernández y Reybet (2008), algunos jóvenes varones desarrollarían comportamientos riesgosos con el fin de evitar ser considerados femeninos o afeminados. En otras investigaciones locales que estudian la sociabilidad en jóvenes de sectores populares aparecen categorías similares a las aquí enunciadas. Blázquez (2008) en su análisis sobre los modos de cultivar formas de masculinidad heterosexual entre jóvenes y adolescentes que participan en bailes de cuarteto, señala que uno de los modos de confirmarel éxito en la performance de masculinidad es a través del triunfo en una pelea, es decir, que por mediode esta práctica el sujeto logra *hacerse hombre*. Asimismo, María Elena Previtali (2010) indica que muchas veces la forma de alcanzar una masculinidad legitimada implica mostrarse potencialmente violento, con capacidad de asumir riesgos, con experiencia en la *calle*. Asimismo, en Argentina, Pablo Alabarces y José Garriga Zucal (2011) señalan, en su estudio de las hinchadas de fútbol, que para *tener aguante* hay que

pararse, no correr e ir al frente, y que en “un combate” se conoce cuál de sus contrincantes tiene más “aguante” y por ende cuál es “macho”. En esta misma línea de análisis Silba (2011) señala, que entre los jóvenes “pegar mal” se lleva a cabo para imponer respeto, afirmarse frente al otro por una mayor fuerza y/o destreza física. Lo que da cuenta del peso que el *tener aguante* connota en estas situaciones: aguantar, ir al frente y no pasar por “cobarde” o “flojito” son valores fuertemente atados a unos modelos de masculinidad desbordante y hegemónica. Para esta autora, el capital físico se puede relacionar con el mandato social que obliga a los varones a poseer fuerza y destreza física, lo que es leído como un rasgo de masculinidad que en las relaciones interpersonales se constituye en “fuerza de combate” o “capital guerrero”. En consonancia con lo que advertí en esta investigación, señala que los varones parecían pelear entre ellos no solo para “ganar el respeto del otro” sino que, además montaban la escena para “*hacerse ver*”, para llamar la atención. Así, las demostraciones de valentía serían frente al espectador que admira la destreza y el coraje, una herramienta de seducción.

En este sentido, algunos/as de ellos/as percibían, desde una posición crítica, que pelear se constituía también en un capital valorado por las chicas; de esta manera, parecía que el reconocimiento por pelear no sólo era del grupo de amigos varones sino también de las mujeres.

R: ...hoy en día hay chicas, que se podría decir, que les satisface un poco ver a su novio pelear.... Hay chicas que piensan que está bien que el novio pelee...yo pienso que es una estupidez...porque **piensan que tienen un novio macho.**

G: Las defienden, saltan por ellas y las defienden.

N: se sienten seguras.

[Grupo de discusión de varones, 2011]

Además, dando cuenta de la espectacularización de estas situaciones, en más de una oportunidad hacían referencia, a modo de chiste, que habían grabado con celulares alguna pelea. De este modo la posibilidad de “*hacerse ver*” parecía perpetuarse en las redes sociales.

Sin embargo, no todos los varones peleaban, algunos no lo hacían, comentaban que no les gustaba, que no les parecía bien o que era algo que hacían “*los más chicos*” o, como veíamos, “*los negros*”. Tal parecía ser el imperativo grupal de mostrarse fuertes que aun cuando los varones decían no pelear, muchos aclaraban que si querían podían hacerlo u ocasionar el mismo efecto de respetabilidad que los otros sin necesidad de usar la fuerza física.

Veníamos conversando sobre peleas entre ellos:

PB: y vos...alguna situación en la que alguien te haya molestado.

M: no, soy un chico tranquilo...gano respeto con la mirada.

E: **No me gusta pelear, pero no quiere decir que no sepa hacerlo...nunca hay que dejar ponerse una mano encima...**si se puede evitar mejor pero si hay que pelear...hay que pelear.

En otras situaciones algunos jóvenes, aquellos cuya masculinidad por algún motivo era cuestionada, parecía que tenían que “*hacerse los malos*” ante sus compañeros para mostrar que eran “hombres”. Tomando a West y Zimmerman (1999), podemos decir que sus comportamientos estaban siendo evaluados y valorados en términos normativos, según las actitudes apropiadas a su categoría sexual y, en situaciones en las que se presentaba una “contradicción”, debían probar que eran seres esencialmente masculinos a pesar de ciertos indicios que pudieran dar lugar a interpretaciones contrarias.

Por un lado, en el primer curso estudiado, un estudiante<sup>59</sup>, Leandro, que, según sus compañeras, como vimos en el Capítulo 5, no era “*un gato*”, era bueno con la novia, “*inocentón*” y, para sus compañeros era el más “*jodible*”, parecía tener que demostrar ante los otros varones que no era “*blandito*”, que él también peleaba. A través de su relato sobre una situación de pelea este joven (re)construía su masculinidad en la entrevista grupal.

Cuenta un problema con un compañero que tuvo otro año

L: (...) Fue una bronca porque son esos que como ya han peleado y como no me gusta pelear y todo eso, entonces **se me hacía el machito, que me iba a hacer cagar y todo eso y hasta que un día me empezó jodiendo y me hartó**, y no sé qué cosa me dijo de mi vieja y bueno, y viene y estábamos en el curso con la profesora que daba clases...

G: ¿Y le pegaste?

L: Me di vuelta y me pegó un chasqui, yo me di vuelta y le pegué un chasqui, se dio vuelta, se levanta y **me pega él a mí, entonces yo voy me doy vuelta y nos cagamos a trompadas ahí en el curso...**nos separaron...y bueno después, al día siguiente, se me seguía haciendo el machito así que directamente **le dije si se la bancaba a la salida y bueno y nos agarramos a la salida...**

G: Ahhh (irónicamente)

L: y lo terminé cagando a trompadas dos veces y después al tercer día de vuelta quería...para qué si no vales ni un chirlo.

G: Ahhh, que ganador Leandro (irónicamente)

L: Más vale culiado... nada, después de ahí ya no hubo más problemas, a él lo terminaron echando y...

PB: Pero ¿por qué te molestaba?

G: Porque **le veía la cara de boludo, la pinta de salame...lo vieron así medio blandito que no se la bancaba.**

L: Sí, por eso, o sea **nunca buscaba bronca y era re santito.**

PB: Y después lo seguiste viendo...

---

<sup>59</sup>El mismo que en una entrevista individual señaló que “*te ven muy débil, que no haces nada malo, que siempre te portás bien, no sé como que piensan que porque el otro ya se cagó a trompadas varias veces y sabe pelear y el que nunca se peleó, siempre el bueno, el que no hace nada malo y te toman...siempre te joden y te toman como un boludo y por eso me pelee para darme respeto*”

L: Sí lo seguí viendo, pero o sea, ya directamente con verme ya me rebajaba.  
G: Ahhh, te rebajaba encima, porque no le arrancaste la cabeza de un bollo...  
L: No, si me rebajaba porque me tenía miedo...sino lo hubiera cagado a trompadas de vuelta.

[Entrevista con tres varones, 2011]

Por otro lado, en el segundo curso estudiado, un joven que le había contado a su grupo de amigos varones que era bisexual, según ellos, se les “*hac[ía] el malo*” para demostrar que era “hombre.”

E: Y el chabón después de que nos contó eso cambió una banda, cambió, **se empezó a amotinar, se hacía más el malo con nosotros.**

M: **Como para hacerse más hombre, cuando ya sabemos que es puto.**

E: Como él nos contó eso, no sé, se nos hacía el malo a nosotros, como diciendo: soy hombre, qué sé yo qué.

PB: ¿Se les hacía el malo?

E: Así, a nosotros, por cualquier cosa ya nos quería empujar, por cualquier cosa, por lo que sea.

[Entrevista con tres varones, 2012]

#### **6.4. La defensa de la familia en las peleas entre jóvenes**

Los/asjóvenes sostuvieron en más de una oportunidad que las peleas tanto entre varones como entre mujeres se producían generalmente cuando eran “*más chicos*”, así, eran sus hermanos/as menores los que en ocasiones se veían involucrados en una pelea; es por esto que ellas/os se mostraban capaces de pelear cuando agredían o intentaban agredir a un/a hermano/a. Estas situaciones solían derivar en confrontaciones intragenéricas, pero también, aunque casi no se registraron, en agresiones de chicos a chicas.

Así, era recurrente la mención de episodios en los que ellas intervenían para defender a alguna hermana, no así a un hermano varón, y en los que el motivo de la agresión o provocación inicial no estaba del todo claro, aunque referían a cuestiones ligadas a cierto capital simbólico de belleza, a tener actitudes de “*agrandada*” o “rebajar”.

Las jóvenes consideradas “*chetitas*” o “*normales*” por otras/os compañeros/as decían “no rebajarse” a pelear; sin embargo, en más de una oportunidad me contaron situaciones en las que alguna de ellas también había peleado, generalmente en las inmediaciones de la escuela y ante la provocación de alguna considerada “*negra*”. A su vez, en estos episodios, como en los anteriores, parecía predominar la ausencia de intervención de los adultos de la escuela y la presencia de agentes policiales. A continuación, presento una de estas situaciones:

PB: Entre los chicos y las chicas en la escuela ¿hay problemas?  
 E(v): Siempre se agarran a la salida del colegio y siempre viene un policía a pararlos...  
 E(m): Por ejemplo, la otra vez, por defender a mi hermana, casi me... me agarró  
 PB ¿Cómo fue?, ¿qué había pasado?  
 E(m): Que veníamos tranquilas con mis hermanas, venían... bajamos recién del colectivo y a mi hermana la empezaron... la pararon sola... y veníamos nosotras tres caminando... y... se escuchaba gritos así, justo cuando veo así a mi hermana que estaba parada sola con otras dos negras, agarramos y le digo: “bueno, ¿vos vas a pegarle a mi hermana?” Dice: “sí”, y ahí nomás empezó...  
 PB: ¿Cómo fue?  
 E(m): O sea, mi hermana... **la negra esta le quiso pegar a mi hermana y dice: “sí, le voy a pegar” y cuando agarra y le quiso pegar, ahí nomás le entré a pegar yo... y después ahí se metieron mis dos... mis otras dos hermanas...**  
 PB: ¿Y qué pasó?  
 E(m): Y ahí **nos separó la policía** y nos trajo acá  
 [...]
 PB: Y después el policía las trajo acá a la escuela...  
 E(m): Ajá  
 PB: ¿Y qué pasó acá en la escuela?  
 E(m): Y... empezamos a hablar así, empezamos a... a decirle cómo fueron las cosas y **la otra negra arrebatada empezó a decir que no... que yo y mi hermana empezamos a bardearlas** así, siendo que nosotras recién bajábamos del colectivo... y... eso.  
 E(v): Para eso tienen que llevar a los que estaban peleando más un testigo, porque si no...  
 E(m): ... no se habló más del tema... pero... o sea... mi mamá... mi mamá quiere hacer la denuncia...

[Entrevista con una mujer y dos varones, 2011]

De este modo, la defensa ante las agresiones hacia ellas o sus hermanas parecía ser un motivo legítimo de utilización de la fuerza física. Este tipo de episodios llevaba a que algunas chicas buscaran prepararse para poder defenderse ante las agresiones de otras, esto decían en una entrevista:

Empecé a hacer *kickboxing*, es sentir la seguridad de decir vos no me vas a hacer nada, de saber defenderte [...] o si le haces algo a una después no van a venir 20.

Durante el trabajo de campo en el año 2012, presencié y acompañé una situación de amenaza de agresión a un grupo de jóvenes y cómo se iba gestando una pelea al margen de la intervención de los adultos. Tres chicas del curso planificaban qué hacer ante el posible “ataque” de una joven a la hermana de una de ellas. Traté de convencerlas de que solicitaran la intervención de un/a adulto/a de la escuela, pero decidieron no hacerlo porque consideraban que ellos/as “*no hac[ía]n nada*”, que no lo hicieron ante pedidos anteriores, y que era peor ya que sus compañeras les “*agarra[ba]n más bronca*” porque quedaban como unas “*buchonas*”.

Registro de observación 31/08/2012

En una de las horas de clases, una chica se asoma por la ventana y busca a Flavia; conversan en la puerta y, al rato, llama a Romina para que salga también. Entran, están sentadas al lado mío, hablan fuerte, escucho que se ríen y que Romina y Elena le dicen a Flavia “tenés que ir y decirle: qué te metés con mi hermana”, en otro momento dicen o “agarrás la trincheta y se la pones acá” (señalan el cuello) se ríen; yo escucho atentamente la conversación, me acerco a contarles sobre la entrevista y les pregunto de qué estaban hablando, qué había pasado, con quién tenían problemas. Me cuentan que unas chicas del curso de la hermana de Flavia y Elena la molestan todo el tiempo, van a 3er año, que la empujan, que la tratan mal y que ahora le habían dicho que la iban a agarrar a la salida. Dicen que es porque ella viene de escuela privada y es “toda así” (hace un gesto moviendo los brazos y pone la voz aguda), en cambio que las otras son muy distintas. Les pregunto qué piensan hacer, me dicen que van a ir a decirles que no molesten a su hermana, después dicen que no van a decirles nada que sólo van a acompañar a su hermana. Les digo que tienen que hablar con la preceptora, contarle a ella lo que está pasando, que tiene que intervenir un adulto, dice que su hermana y su mamá ya hablaron con la preceptora y que no hace nada, que en esa escuela nadie hace nada, y que además ponen las mismas amonestaciones por una estupidez que por algo grave, que el otro día en el curso de su hermana a un chico que disparó un tiro le pusieron 5 amonestaciones y que a otro por decir algo también le pusieron 5 amonestaciones y que nadie hizo nada. También cuentan que un día vino su tía para ver si podía sacarlas ella porque su mamá no podía, habló con unas de las secretarías y la trató muy mal. Les sugiero que llamen a su mamá y que le pidan que las venga a buscar. Ellas dicen que su mamá trabaja que no las puede buscar que lo tienen que resolver ellas.

A la salida me quedo sentada en la puerta del colegio para ver qué pasa, al rato largo salen las chicas, les pregunto qué pasó y qué piensan hacer, dicen que se van a quedar esperando que salga su hermana. Les ofrezco acompañarlas para hablar con la preceptora, dicen que no, que no quieren porque no va a hacer nada y van a quedar como unas buchonas, que es peor, que más bronca les van a agarrar, dicen que recién hablaron con la que le quiere pegar a su hermana y que le dijeron que no haga nada, que no le pegue a su hermana. Nos quedamos en la puerta charlando [...].

Sale la hermana de las chicas, se levantan rápido, me saludan, van hasta donde está ella y se quedan en la puerta, las sigo con la mirada, en un momento las pierdo, hay mucha gente afuera, escucho gritos, una chica grita muy fuerte “¡hija de puta!”, me levanto y veo dos grupos de chicas en la vereda empujándose, no llego a distinguir si son ellas. Sale el portero de la escuela corriendo, se pone al medio, cada grupo de chicas se va por su lado, a los dos minutos vuelve y habla por teléfono (supongo que a la policía), se queda en la puerta.

De este modo, el uso de la fuerza física adquiriría especial legitimidad cuando se trataba de defender a una hermana de un ataque, aunque pudiera poner en cuestión la imagen de feminidad. Entre las “brasas”, la “defensa” de las hermanas parecía entramarse en la construcción de posiciones de poder, en las que unas se “*hac[ía]n las malas*” y otras buscaban demostrar que sí se “*para[ba]n*”. En el ejemplo que sigue, vemos cómo las jóvenes conocían y jugaban claramente con las reglas impuestas por la institución: sabían que no podían pelear adentro ni cerca de la escuela por eso evitaban hacerlo; una vez más los/as adultos/as de la escuela se mantenían al margen de las situaciones conflictivas entre estudiantes. Lo preocupante era que la prohibición de pelear en la institución no era

acompañada de un abordaje de la conflictividad juvenil; lo que llevaba a que estas situaciones derivaran en episodios de violencia fuera de la escuela, en lugares en los que no está al alcance la intervención de un/a adulto/a:

R: Estábamos en la cantina así y cae la chica y nos dice: “¿puedo hablar con ustedes dos?” de qué, qué se yo y se empezó a hacer la chora y...ahhh, porque yo me tengo bronca con una amiga de ella, pero la chabona dice: “ay, ella es mi hermanita” pero se harta de sacarle el cuero, la vive bolaceando, se iban a hacer cagar entre ellas, son cualquiera esas amigas, la cuestión es que **yo me tenía bronca con ellas y la otra vez me mandó un mensaje la amiga de ella y nos entramos a bolacear, entonces viene ella y me dice: “no te le hagas la chora a la J, no la agarrés de gila”** y qué se yo...

Y: Después saltó con el tema de mi hermana, de que mi hermana la rebajó... “bueno, por algo te rebajará”, le digo, “lo único que yo te digo es que vos la llegás a tocar a mi hermana y yo a vos te hago cagar”.

PB: ¿Eso fue acá en la cantina?

Y: Sí, acá en la cantina, lo que pasa que **acá en el colegio no podemos pelear nosotras, porque ya nos tienen arriba, la vice nos conoce, nos tiene fichadazas, C** ( nombra al vicedirector) también, y bueno no está la M ( nombra a la directora).

R: Por eso acá nos hacemos las tranquilitas.

Y: Tenemos que estar tranquilitas acá, nos tenemos que guardar, **yo le dije ni acá ni afuera del colegio te puedo agarrar, te voy a buscar en tu barrio**, si yo siempre voy a la casa de ella, la puedo buscar.

PB: ¿Y qué pasó después?

Y: Nada.

PB: Pero después se volvió a acercar a decirles algo...

Y: No, pasa y ni siquiera nos mira ahora...pensó que nosotras nos íbamos a quedar calladas, que iba a venir a hacerse la chora y que nosotras no le íbamos a decir nada.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Asimismo, los jóvenes varones también peleaban para defender a algún hermano. Cuestión que, para algunos, como se visibiliza en el fragmento, parecía constituirse en una regla y en un mandato familiar (y social), aunque podían intentar evitarlas.

J: (...)mi papá...**a mí me enseñó a pelear mi papá...a mí y a mi hermano...y nos enseñó eso, que mientras nos podamos defender, nos defendamos...**y para mí esa es mi regla...**mientras yo me pueda defender y pueda defender a mi hermano porque es más chico lo voy hacer** y si ya no puedo, lo voy hacer así me caguen a trompadas...si no hay pelea física no le damos bola porque si vos le das bola te va a provocar la pelea física, en cambio si te puteas y lo dejás, queda ahí... o te toma como cagón y lo cortan por eso o dicen “ahhh bueno, no quiere pelear, ya está”...

[Entrevista con dos varones, 2011]

Solía ocurrir, como mencioné anteriormente, que las chicas ante un conflicto con un varón buscaban la intervención de un familiar; aunque ante situaciones conflictivas muchas de ellas los enfrentaban y amenazaban con golpearlos (o les pegaban cachetadas), pedían a hermanos o primos, que *“las hagan respetar”* utilizando la fuerza física.

PB: ¿En esa situación qué haces?

R: Y nada...yo le voy a aclarar las cosas, **pelearme con él no me voy a pelear, pero le voy a mandar a alguien que lo haga cagar.**

Y: Como Marco...

R: Marco es un chico que viaja en mi colectivo, pero siempre decía cosas de mí porque yo no le daba cabida. Un día ellos venían gritando, haciendo ruido, escuchando música y yo iba con Leandro hablando y como yo no le hablaba a él, se enojó y empezó a hablar cosas de mí y yo estaba sentada, estaba un chico del XXX (menciona una escuela cercana) y estaba él y yo estaba hablando con una amiga y él se metió y yo le dije: “no te metás” y me dijo: “qué me vas hacer callar vos, gila” y yo le digo: “si no me conoces no hablés porque yo no...no me tiembla la mano para pegarte” y me dijo: “cagona” y yo no me animaba a pegarle y se corrió el chico y **le pegué un cachetazo así en el colectivo y después me enteré que andaba diciendo cosas entonces lo llamé a mi hermano a la plaza y mi hermano le iba a pegar a él** porque yo no le iba a pegar a él porque me iba a hacer cagar... pero si no nos hacemos respetar después andan diciendo cosas...”

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

A tal punto parecía operar el mandato de defender a la familia para los varones que no solamente solían responder a la demanda de sus hermanas o primas, sino que, como vemos en el ejemplo que sigue, algún chico podía hasta agredir físicamente a otra mujer en pos de “*hacer respetar*” a su hermana, y bajo el riesgo de ser considerado un “maricón”, porque por la familia, según él, era “*capaz de pegarle a cualquiera*”. Situaciones en las que parecía romperse la regla de que las peleas se daban de modo intragenérico.

PB: y... vos antes decías que tus hermanas se peleaban, o tu hermana...

M: En realidad, la agarraron acá como 5 veces...

PB: ¿Acá en el cole?

M: A la salida y la llevaron tres veces a la comisaría.

PB: ¿Y por qué la agarraban?

M: La primera vez fue porque era chetita, la miraba mal a la otra chica... y la otra se envenenaba, pero... mi hermana también tenía razones y... así como la otra chica también tenía razones. Se dieron, pero... eh... en un principio yo la quise evitar a esa pelea y cuando estaban hablando a la salida **yo la agarré a mi hermana, la abracé y me la llevé y la otra vino... vino la otra chica, la agarró de los pelos y me la quitó de las manos y yo “de frente march” le metí un bollo a la chica y la saqué a mi hermana** (se ríen los dos).

F: Yo también haría eso, porque es mi hermana también...

M: Le metí un bollo así como que... la tenía, me acuerdo que mi hermana la tenía abrazada de acá y vino la de acá, la agarró de los pelos y le hicieron así y se la metí en la cara y la otra se agachó todo, y me la llevé a mi hermana y... después la segunda vez, fue con una... con una negrita que... que tenía novio, que... o sea, que era el novio de mi hermana y el chico ese le era infiel a mi hermana con la chica esta y mi hermana se enteró, de un montón de cosas y se pelearon por ese chico y el chico en vez de hacerse cargo de la situación se lavó las manos, la hizo quedar para la bosta a mi hermana y se fue con la otra y mi hermana fue (...) y hacerla cagar a la mina... bueno, lamentablemente perdió, porque... se metieron muchas chicas a pelear sola, y... bueno... esa no la pude evitar yo, porque no estaba ahí. Y la misma chica fue la tercera, por la misma razón.

(...)

M: **La última pelea de mi hermana fue acá, fue en el barrio**, también fue otra pelea, pero ahí... ahí sí le pegué a dos chicas yo... (Facundo se ríe) porque mi hermana, estaban hablando bien en un principio y yo estaba controlando de que nadie haga nada

y encima la otra era un mamut, era gigante (Facundo se ríe) y mi hermana se fue, para evitar todo tipo de pelea, pero **la gorda fue y la agarró de atrás y la tiró de los pelos y cuando le hizo eso y vi eso, me fui a la gorda, la abracé de atrás, la tiré al suelo y le di un “coñazón”** (hace un ruido de golpe con la mano) (...) me había envenenado y cuando le metí un coñazón, vinieron otras dos chicas, **la agarraron de los pelos a mi hermana en el suelo y yo agarré y le metí un patadón a una flaca**, la dejé en la esquina del otro lado, por decir y **a la otra le metí un empujadón, la tiré al suelo, creo que le arranqué hasta las ganas de vivir. Y ahí en el barrio creo que la hago respetar mucho a mi hermana y ahí es como dije, a mi tóquenme cualquier cosa menos mi familia, yo soy capaz de pegarle a cualquiera**, no me importa.

[Entrevista con dos varones, 2012]

Podemos pensar que la norma de género que liga la masculinidad a defender la honorabilidad de la familia, sobre todo de las mujeres, también se ponía en juego en la reacción ante la recurrente provocación o “*joda*” entre los chicos: la insinuación de que habían tenido un acercamiento sexual con la novia o la madre.

PB: ¿Y en la frase de los chicos que dice que se pelean por las mujeres porque insultan a la madre o a la familia?

R: Es verdad, es cierto, a las chicas no nos importa mucho, ellos lo toman re en serio nosotras no, yo le puedo decir a ella hija de puta y no se lo toma en serio, en cambio vos le decís eso a un chico y te dicen “ay por qué insultas a mi mamá” ...o por ejemplo dicen la C y el nombre de la madre.

K: **A veces suelen burlarse** de la madre diciéndole...

J: A veces te llaman por el nombre de tu mamá, diciéndote, che Mónica...

R: **O cuando la madre de uno esta buena, dicen “que hermosa que está tu mamá”, “esta noche voy a estar con tu mamá” o le dice “preguntale a tu mamá lo que hicimos anoche”**

[Grupo de discusión con mujeres, 2011]

PB: y cuando se dan problemas, ¿por qué creen que se dan? Por ejemplo, entre varones, ¿cuáles creen que son los motivos o las causas o...?

R: Es muy raro entre los varones, generalmente entre los varones para mí, se insultan... o sea, cuando hay un problema...

F: Por los padres y las madres.

R: Claro, es por la familia, yo creo que...

F: **Sí, porque los varones se atacan a la madre, por ejemplo, vos estás así y la madre de I se llama, no sé, Josefa, ¡uh! La Josefa en pelotas y I ahí nomás se levanta así, y se empieza a pelear por eso**

R: Claro, yo creo que se enojan más por... cuando le tocan la familia, ya cuando...

[...]

F: A S lo viven jodiendo con la pobre madre, cada vez que le dicen S, ya sabe que le van a decir algo de la madre y enseguida se enoja.

[Entrevista con tres mujeres, 2012]

Sin embargo, para algunos este tipo de prácticas ya no sucedían en 4º año; por la edad, por estar más maduros ya no “jodían con ese tema”. Aparece aquí nuevamente la edad y el imperativo de “madurez” regulando las relaciones juveniles.

L: no, porque ya estás creciendo, ya sos más grande, estás grande para estar jodiendo con ese tema, o sea no tiene sentido, en algún momento hay que madurara, no estar siempre jodiendo con lo mismo. [Entrevista individual, joven del primer curso, realizada en 2012)

## 6.5. La producción de una feminidad y una masculinidad heterosexual en las peleas

Los/as jóvenes sostenían que muchas peleas eran “*por chicas*” en el caso de ellos y “*por chicos*” en el caso de ellas. Porque intervenía otra persona en un vínculo erótico-afectivo heterosexual, ya sea porque “*se met[ía]n*” con el/la chico/a que “*les gusta[ba]*”, el “*novio/a*”, el “*ex novio/a*” o la persona con la que estaban “*saliendo*”. A través de las peleas, podemos pensar que ellos/as parecían construir una masculinidad y una feminidad heterosexual, ya que su objeto de disputas eran varones y mujeres respectivamente, a la vez que (re)producían normas y estereotipos de género.

**Temas de polleras que se agarran o también las chicas que se agarran a pelear por los chicos...**no sé, a nosotras no nos gusta, lo vemos como muy bajo porque se van a agarrar a pelear si las cosas se pueden solucionar hablando...no es como para pelearse tampoco por un varón o por una mujer, no es para pelearse tampoco, depende la mente de cada uno también, o sea yo lo considero así, para mí está mal, para mí las cosas se solucionan hablando.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

Algunos/as afirmaban que los varones no se peleaban por mujeres, o que sucedía pocas veces, pero que entre las chicas la mayoría de las peleas eran por ellos. Así, un joven en el siguiente fragmento de entrevista decía no haberse peleado nunca por una chica en situaciones en las que ellas “*no le da[ba]n bola*” o “*esta[ba]n con otro*”, aunque sí lo hacía cuando “*se met[ía]n*” con su novia o con la chica con la que estaban saliendo.

PB: Ya me has contado varias peleas de chicos por una chica...decías que no se daban tanto...

N: Sí (risas), no se da tanto, es conmigo ahhh...no sé por qué...yo no me peleo ni a palos por una chica...**va si depende si está conmigo y viene un guaso y se la da de vivo...pero por una chica que no me da ni la hora ni a palos...**

PB: ¿Y por qué te pelearías por una chica?

N: Ponele estamos en un boliche, ponele que estás saliendo conmigo y estamos bailando y viene un chabón y la abraza y vos le decís salí de acá...yo voy y le digo qué te pasa, tomate el palo y si el loco se hace el malo nos vamos a las manos...por eso me pegaría no más...no sólo específicamente por este ejemplo, sino cosas por el estilo...pero esa pelea es porque yo caí y después, como a mitad de año me presentan a una chica...nos juntamos, fue algo así nomás, nada serio...pero **esa chica había estado con un pibe de ahí, el chabón siguió gustándole, entonces me agarró bronca a mí y el loco nunca me dijo nada estando solos, siempre con cuatro amigos al lado, yo pasaba solo y el loco me gritaba desde la esquina** y le

hacía gesto “ya nos vamos a ver” pero nunca me lo encontré solo y si me lo encuentro solo estoy seguro que no me dice nada...y bueno, ahora si voy se pudre todo...igual tengo que ir a buscar el analítico...ya voy a ir...a mí nunca me interesó, yo nunca le busqué la bronca...no tenía sentido, si la mina no estaba con él, no gustaba de él, nada y esa es la bronca pero yo no la busco, no me cabe buscar así.

[Entrevista con un varón, 2011]

En esta narración el joven se construía a sí mismo a partir de las normas que ligan lo masculino a la dureza emocional y al distanciamiento afectivo, no importaba si una chica no le daba “bola”; asimismo, citaba aquellas normas que suponen que un varón debe proteger y cuidar la “dignidad” de “sus” mujeres. En el siguiente fragmento, Julián planteaba algo similar, él no se pelearía con un chico para “*ver con quién se queda*” una joven, pero sí para defender a una amiga.

PB: ¿Y ustedes qué piensan de eso? Los varones...

J (v): El hombre tiene un problema y lo va a querer arreglar a los golpes, no hay palabra que sirva para arreglar los problemas

L(m): El golpe no soluciona... ¿el golpe soluciona tu problema?

J: Para mí, sí...

L: No, te sacás la bronca, porque descargás tu bronca, ¿pero qué problema solucionaste?

J: Por eso... una vez descargada la bronca, se pasó el problema

L: Pero el problema todavía está... entonces tu problema es no poder manejar tu impulso de... de agresividad...

J: Bueno, yo soy así.

C (m): Bueno, pero, por ejemplo, vos discutís con Carlos, por una mina... vas y...

J: No, pero **si con Carlos discuto por una mina y el chabón es mi amigo, prefiero que él esté con la mina...**

C: Si no fuera tu amigo...

J: Por una mina yo no me voy a pelear. A menos que sea mi amiga...

PB: ¿A menos que sea tu amiga?

J: Sí, **a menos que sea amiga mía, ahí me voy a pegar**, pero que sea así porque quiero salir con alguien y el otro también y me voy a pelear por ver con quién se queda...

L: Pero si estás enganchado con ella así...

J: Tampoco.

C: Tampoco es cuestión de que se pelee el hombre por la mujer...

J: Sí, pero hay algunos pelotuditos que dicen eso...

Porque va con la novia, ponele, él y un chico la mira y ya le agarra bronca o así...

(Silencio)

L: Bueno, pero que te vayas y le pegués porque la miró, no va a solucionar que el otro la deje de mirar... el problema sigue en pie, vos te quedaste tranquilo porque ya te descargaste tu bronca... pero el problema no se solucionó

(Silencio)

[Grupo de discusión mixto, 2011]

En los motivos de las peleas por las chicas parecía ponerse en juego la “propiedad” del hombre sobre la mujer y la defensa de su “dignidad”; aunque muchos jóvenes señalaban no acordar con que eso sucediera y les parecía que eran “*estupideces*”.

Por las mujeres, ponele uno agarra a una chica y la toca y esa chica es novia del otro o la hermana del otro, o amiga de uno que le gustaba, mayormente es por eso o porque le insultan a la madre o a la familia y bueno se agarran a pelear por esas cosas.

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

PB: ¿Y por qué otra cosa crees que... se pueden dar las peleas o los problemas?

M: Por chicas... sí, **siempre se pelean por chicas.**

T: Ah... entre hombres...

PB: ¿Por chicas? Pero ¿por qué por chicas?

T: En nuestro curso, no, pero en general, sí.

F: Claro, en el otro colegio había un chico que tenía la novia, iba al curso nuestro y cuando... otro chico dijo que era linda, casi lo... casi le quiebra un brazo porque dijo que era linda su novia... y es un estúpido.

T: Sí, hay mucha gente estúpida; sí, por estupideces.

F: **O que por ahí piensan que la chica es de su pertenencia así, y parece que está todo el tiempo marcando territorio.**

T: Claro, pero... todos estos chicos no somos ninguno de nosotros tres.

[Entrevista con tres varones, 2012]

Entre dos jóvenes del primer curso estudiado, a partir de mitad de año, se produjeron ciertos conflictos porque a uno de ellos “le gustaba” la novia (luego ex novia) del otro, la “*chamulla*[ba]”, “*le toca*[ba]” a su novia. Asimismo, en el relato sobre estas situaciones parecía estar presente entre sus compañeros/as la expectativa de que uno respondiera ante las agresiones o amenazas del otro y cierta inferiorización por no hacerlo.

G: Cállate vos, cállate, así se te hizo con José a vos...

C: ¿Quién ganó, quién ganó, quién ganó? (como increpándolo)

G: Te iba a pisar la cabeza...nadie, si no pelearon (risa irónica) ...te iba a pisar la cabeza.

C: Gané por otra cosa no por pelear...

G: Te iba a pisar la cabeza, así se te hizo...te llenó el culo de dudas...

C: Pero yo gané, gané lo que yo quería...

G: ¿Qué?

C: Qué te importa...

G: Se puso contento porque rompió una pareja del curso. Carlos rompió una pareja del curso...quedó grabado...**Carlos rompió la pareja de Bianca y José...Bianca tenía una relación con José y a él le gustaba la Bianca y entonces la empezó a chamullar, hasta que la confundió a la chica y la pobre chica lo tuvo que dejar a José y José lo quería hacer cagar y él se cagó.**

L: No, pero el tema es que...por qué lo dejó al tipo...porque ya hacía como tres veces que estaba gorreada Bianca [...] Sí, José la *gorriaba* a Bianca, pero eso no cuenta...se cagó él

(...)

G: O sea José la *gorreaba* bien, no se enteraba de nada, pero **fue el botón este, el bate cana este** y le dijo todo a la Bianca...bate cana!

L: ¡Bate cana!

C: No, la Bianca decidió ser amiga de José.

G: La cuestión es que él salió perdiendo...

C: Yo no perdí, ninguno ganó.

G: Sí, el José está con otra guacha.

L: Está con otra guacha y todavía le sigue hinchando las pelotas a la Bianca...qué boludo que es.  
 G: Es inteligentísimo el chabón, salió ganando lejos...  
 C: Hablemos de otra cosa...  
 G: Ahhh, no te gusta que hablemos de vos. (risa irónica)  
 PB: ¿Pasó algo con José?  
 C: No, al final no.  
 G: Pero le reventaba la cabeza José...lo llegaba a agarrar lo disfrazaba de chichón  
 PB: Pero te dijo algo en un momento...  
 L: Sí, lo amenazó.  
 G: Un día José estaba afuera en la puerta y él no se animaba a salir del curso. (risas)  
 C: ¿Cuándo?  
 G: ...estaba jugando a las cartas (riéndose)...no se animaba a salir...encima yo salí y estaba José hablando con no sé quién y me dice: ¿cuándo va a salir Carlos? Qué se yo, le digo...**no se animaba a salir, le iba a pisar la cabeza José.** (habla riéndose todo el tiempo)  
 C: ¿Cuándo fue eso? (como sorprendido)  
 G: **Todos los días te esperaba en la puerta y vos no querías salir** [...] No llegaron a las manos, todo quedó ahí.  
 PB: ¿Te dijo algo él en algún momento?  
 C: No, todo me lo decían ellos.  
 G: La cuestión es que le sacaron al amor de su vida...así queda más romántico...  
 [Entrevista con tres varones, 2011]

A: A Carlos le gusta la Bianca y se quiera acercar. Una vez estaba sentado Carlos con la Bianca vino José y dijo: “ehhh que me tocás a la novia y por eso se pelearon...”  
 PB: ¿Y qué pasó?  
 M: Nada porque la Bianca le dijo a José: “si vos me amas no hagas nada” y al otro le dijo lo mismo: “si vos me querés, ¿para qué vas a pelear?”, signo de inmadurez tremendo pelearse...porque la mira a la chica, tenemos ojos, se usan, una cosa es tocarse o besarla, ahí sí y si vos lo ves, a mí me parece muy sin sentido que alguien venga...y si ella no escuchó que yo hablé mal, vos hablaste mal de mí y no sabe si es verdad...”  
 (...)  
 PB: Y esto que contaban de Bianca, ¿fue acá en el cole?  
 M: Sí, pero no llegaron a pelear porque Bianca no quiere, Bianca les dice a los dos que no y...como que quieren, pero a la vez no porque saben que les van a poner amonestaciones, como que están en 4º año, tendrían que estar en 5º, ya son bastante grande para ponerse a pelear por una chica.  
 [Entrevista con dos mujeres, 2011]

Cuando se producía un conflicto entre los chicos por una chica la responsabilidad según algunos/as era en parte de las mujeres, quienes generarían el conflicto para luego hacerse las “*inocentes*”.

Por mujeres no es...a veces es por mujeres, muy pocas veces... la mayoría de las veces...el tema de las mujeres es en los bailes...y **la culpa la tiene la mujer** sí o sí...yo nunca me pelee por una chica con nadie.  
 [Entrevista con dos varones, 2011]

R: Porque si uno tiene novia y el otro viene y se hace el gato, y ahí se entera el novio y le empieza a agarrar bronca y bueno, busca el momento preciso para hacerle algo.  
 PB: ¿Y qué quiere decir que se le haga el gato?

R: **Es como decir**, ustedes dos son novia (risas)...**no usted es un chico ella es una chica, yo soy un chico, usted no está en ese momento, entonces, yo vengo y le digo: “hola, hermosa, algún día vamos a salir a un baile a tomar algo” y la otra le sigue la corriente y después viene el novio y le dice “qué te le haces el gato a mi novia” y la chica queda como: “él se me hizo el gato y yo nada”, queda como la inocente.**(risas)

PB: ¿La chica dice él se me hizo el gato y yo nada?

Y: Claro, siempre es así, típico de las chicas, no sé por qué será. (risas)

[Entrevista con dos mujeres, 2011]

J: Sí. Nosotros nos hartamos de tener quilombos en el colegio...ahora ya no...pero el año pasado yo tuve como tres peleas...uno con un chaboncito de 6º, me agarró desprevenido...estábamos en el pasillo hablando con un chico que venía el año pasado y me agarra así y me pegó y yo me tiré para atrás, no quería pelear acá adentro, porque le tenía miedo a las amonestaciones...aunque después me di cuenta que era lo mismo...

PB: ¿Y por qué fue?

J: Porque **dice que yo me tiraba...que yo me quise levantar a la novia...pero nada que ver, la novia estaba medio loquita, tiraba cualquier cosa...hasta que él se dio cuenta y no me dijo más nada...**le decía que yo me le hacía el gato, pero yo nunca, ni me hablaba con ella...después el chabón se dio cuenta de eso y bueno no pasó más nada...

[Entrevista con dos varones, 2011]

Como venimos viendo, parecía que en las peleas entre los chicos por mujeres se ponía en juego más su virilidad (mostrar que eran capaces de defenderlas y que eran de su “propiedad”) que la posible ruptura del vínculo con una chica o la búsqueda de su atención. Así como, en algunos casos, la “*falta de códigos*”; códigos de amistad que como ya mencioné se establecían, según ellos, principalmente entre los varones.

PB: ¿Decían que, por las novias, por las chicas se pelean los chicos?

R: Sí, es... son como que tienen más códigos los chicos, entonces como que... de la única forma que ellos **se pueden llegar a pelear es por eso, por falta de códigos**, para mí, la verdad que nunca estuve en una pelea o en una discusión así, para que te pueda decir bien, pero para mí es por eso.

PB: Pero ¿códigos de qué tipo?

R: Códigos de amistad, **por una novia o... por algo que él contó que no tenía que contar...** en cambio las mujeres no son como más conventilleras, o sea, les gusta más el quilombo, el ir y contar algo que les contaron... por eso...

[Entrevista con dos mujeres, 2012]

Esto da cuenta de cómo operaba en sus relaciones, lo que Segato (2003) ha llamado la “cofradía masculina”, en la que las peleas o la intimidación en su aspecto expresivo funcionaban para dar un mensaje a otros varones en relación a la delimitación de un "territorio" propio. Las mujeres ingresarían en esa lógica como la propiedad que se demarca y se "vigila" o “cuida”.

Según ellos/as las chicas también se solían pelear con otras mujeres porque se “*les hac[ía]n las gatas*”, porque “*gusta[ba]n del novio*”, porque “*se met[ía]n con el novio*” o porque eran las chicas con las que él las “*las gorrea[ba]*”.

L(v): A la chabona esa que... le pegaron tres veces, supuestamente... no sé, no la conozco, no hizo nada supuestamente, pero... siempre van y le pegan

E(m): A mí me contaron que esa chica... se... se chapa a los... novios... chicas que tienen novio y bueno, después ahí la hacen... Sí, **una roba novios y... y le pegan**

L(v): Bueno, pero eso también las negras... viste, tenía razón yo.

E(v): Ya sé quién es ahora.

PB: ¿Con qué tenías razón?

L(v): Que buscan pelea ellas mismas... **si ellas se andan chapando a los novios de las otras, están buscando la pelea.**

E(v): Pero tampoco sabemos si lo hace a conciencia o si no sabe que tienen novia

L(v): Ch (apellido el compañero) ... es negra!

E(v): Tenés razón.

[Entrevista con dos varones y una mujer, 2011]

PB: ¿Y por qué creen que se generan estas peleas o... o los problemas entre chicas?

V: Por... envidia, para mí envidia... no...

F: Envidia, chicos.

V: **Envidia y chicos** porque...

PB: ¿Envidia de qué?

V: [...] **Por chico, porque uno se chapó a una, la otra no sabía y le va a pegar...** porque una le hizo gorrear a la otra, porque... por la misma pelea que tengo ahora yo con la... con la Romina, la supuesta pelea que pienso yo, porque a ella le gustaba Fede y a mí también me gustaba Fede, un ejemplo así... entonces...

[Entrevista con dos mujeres, 2012]

Sin embargo, a diferencia de lo que sucedía entre los chicos, entre ellas, la disputa por ser el “objeto de deseo” del varón parecía ser el motivo de la confrontación. En este sentido, lo que se jugaría principalmente es la competencia y rivalidad por un chico.

PB: ¿Qué diferencia a las discusiones entre varones y entre mujeres?

N: Las discusiones de las mujeres siempre son por un chico... en cambio las de los varones o son por una mina o por temas de pinta o las miradas... las de las mujeres siempre son por un chabón, siempre, se pelean por los chabones que las usan porque normalmente se pelan porque el vago vino se comió a una y se puso de novio, se comió a la otra y la dejó embarazada, ya se agarran bronca entre ellas en vez de agarrarle bronca al chabón.

[Entrevista con un varón, 2011]

Como han señalado Claudia Saucedo Ramos y Juana Mejía Hernández (2011), uno de los motivos de peleas de las chicas son “los chavos”, lo que indica la relevancia de la atención masculina para la sociabilidad del mundo femenino adolescente. Otro motivo de pelea que han relevado es la “rivalidad o envidia”, en el marco de esta investigación este motivo puede verse expresado en el fragmento de entrevista anterior, “*se agarran bronca*

*entre ellas*". Los motivos anteriores expresan los propósitos de lograr y conservar la atención e interés de los chicos, de posicionarse por sobre una rival y/o, por medio del enfrentamiento, dar salida a la tensión que representa la envidia como contenido de la dimensión emocional que moviliza e intensifica la rivalidad.

Esta rivalidad, puede estar relacionado a ciertas concepciones sobre la sexualidad de mujeres y varones: los varones no controlarían su "instinto", y tendría una permanente disponibilidad sexual, de manera que las mujeres si se lo proponen pueden lograr seducirlos, mientras que, por el contrario, para ellos no sería tan sencillo. Esto decían en un grupo de discusión:

R: O te saben decir "no quiero que te juntes con ese chico porque te mira mucho, te abraza mucho"...

L: Por desconfianza.

K: Siempre pasa con el primo o con el mejor amigo.

L: también pasa al revés, "no te juntes con esa chica".

Y: pero lo de las chicas tiene más razón porque nosotras sabemos cómo somos nosotras, sabemos lo que podemos lograr con un hombre, en cambio **un chico que va a hacer con una chica si la chica no le da bola, en cambio si la chica tiene la posibilidad de ganarte al chico va a hacer todo lo posible porque es una chica.**

[Grupos de discusión con mujeres, 2011]

## 6.6. Comentarios finales

En este capítulo intenté mostrar cómo a través de la utilización de la fuerza física o de la amenaza de su uso los/as jóvenes hacían género, a partir de la diferenciación entre varones y mujeres, pero también produciendo distinciones intragenéricas.

Como vimos, en la búsqueda de peleas, en la respuesta violenta ante una agresión o en la demostración de que eran capaces de pelear, aunque no lo hicieran, los jóvenes (re)construían sus masculinidades. Aun encontrando heterogeneidad en las prácticas de los varones, los valores ligados a la masculinidad como la demostración de fuerza y la violencia se ponían en juego en sus prácticas relacionales, eran un recurso para diferenciarse de identidades devaluadas: el gay y la mujer, y pertenecer: ser conocidos y reconocidos por sus compañeros. Asimismo, los motivos de las peleas entre ellos también daban cuenta de cómo devienen varones a partir de esta forma de relación social: los varones principalmente peleaban por su familia, por las mujeres (hermanas, novias, amigas), ante una traición y no lo hacían cuando ellas "*no les da[ba]n bola*". Si bien ciertos atributos ligados a la masculinidad eran puestos en cuestión por algunos/as jóvenes, aún continuaban organizando y regulando sus relaciones.

Muchos decían que las peleas, las presiones de los amigos para hacerlo y el “joderse” eran prácticas que desarrollaban en los primeros años del secundario, que después “maduraban”. Parecía haber cierta tensión entre dos características valoradas en esta etapa de crecimiento, sociabilidad y escolarización, mandatos en tensión que constituyen la identidad masculina hegemónica: no ser mujer ni gay, lo cual se demostraba, entre otras cosas, a partir de determinadas prácticas en las situaciones de pelea, y no ser un bebé, que se actuaba mostrando madurez: no peleando. A esto se sumaba, en algunos jóvenes, no ser “un negro”: no pelear porque sí. Tensiones que parecían resolverse sosteniendo y demostrando que, aunque decidieran no pelear podían hacerlo.

A pesar de que, en parte se buscaban las causas de las peleas entre las chicas recurriendo a estereotipos tradicionales de género, el “exceso” en sus comportamientos que suponía pelear llevaba a que no fueran consideradas del todo “mujeres” quienes lo hacían, y que el uso de la fuerza física y la violencia se restauraran como propiedad de “los varones”. Según ellos/as, las que peleaban eran “*las negras*”, “*brasas*” o “*grasas*”. A su vez las “*negras*” producían una feminidad disidente al pelear o se mostraban capaces de hacerlo. Se diferenciaban del estereotipo de mujer tradicional, se construían en mujeres fuertes y “con aguante”.

Advertí que estas significaciones ligadas a posiciones sociales racializadas también eran sostenidas por adultos de la institución. Si bien en algunas oportunidades se ponían en discusión estereotipos y prejuicios en torno a la violencia, se asociaba permanentemente “lo negro” a ciertos comportamientos devaluados.

Parecía que se producía una jerarquía de legitimidades en torno a las peleas, donde se entrama modos, circunstancias, motivos y quiénes eran los/as involucrados/as. Los motivos y modos de pelear tanto de los “negros” como de las mujeres eran permanentemente descalificados. Así, diferenciándose de ciertas prácticas tanto las mujeres como los varones construían identidades legítimas: las chicas “bien” no pelean, los chicos “no negros” pelean por razones valederas.

Podemos pensar que ante la ausencia de regulaciones sociales y escolares los/as jóvenes construían sus propias reglas de cuidado. Como vimos, en ocasiones buscaban estrategias para evitar las peleas, para constituirse en “personas respetables” sin llegar a utilizar la fuerza física (se “*hacen los/as malos/as*”); además, establecían códigos para que la contienda sea justa o reconocían que en ocasiones era necesaria la intervención de terceros.

Es aquí donde se jugarían las tensiones respecto a las transformaciones en torno al género, más que modificaciones culturales que habilitan a que las mujeres utilicen la fuerza física en las peleas, creo que lo que operaba en sus prácticas era la urgencia de resolver un conflicto, que no encontraba otros modos de abordaje. De este modo, las mujeres peleaban, buscaban la pelea y/o se defendían aún ante el riesgo de ser señaladas como poco femeninas o “*machonas*”. Es decir, entiendo que no había una “habilitación” cultural para llevar a cabo dichas prácticas, sin embargo, ellas en sus actos desplazaban las normas tradicionales de género.

Asimismo, el análisis de las regulaciones de género en las peleas nos permite pensar que, en muchos casos, las situaciones de violencia entre estudiantes no se gestaban por reacciones emocionales impulsivas e individuales, sino que constituyen una red de relaciones sociales regulada por sus propios códigos, tal como se sostiene en otros trabajos (Tomasini y otros, 2010); códigos en los que se resignifican, entre otras, las normas y clasificaciones sociales de género.

## Capítulo 7. Conclusiones

A lo largo de esta investigación acompañé en su cotidianeidad en la escuela a jóvenes de dos cursos, así fui sumergiéndome en el complejo entramado de relaciones que se producían entre ellos/as. De dichas experiencias de sociabilidad, en las que se construían relaciones de amistad, de compañerismo, prácticas de cuidado, vínculos erótico-afectivos, analicé puntualmente la dimensión de los conflictos. Asimismo, mi interés se centró en reconstruir la relación que los conflictos tenían con las actuaciones de género, con la producción situada y en interacción con otros/as de las identidades genéricas. En este sentido, abrí la mirada al mundo relacional de los/as jóvenes para luego hacer foco en dichas dimensiones. De este modo, se produjeron conocimientos locales acerca de la conflictividad juvenil en la escuela, con el fin de aportar a la comprensión sobre la misma para su posible abordaje.

En los diferentes capítulos de esta tesis observamos cómo los/as jóvenes *hacían género* en la escuela mediante sus prácticas corpóreas; cómo los marcos regulatorios juveniles de dichas prácticas presentaban imperativos que no eran homogéneos, por el contrario suponían tensiones, coexistencias y contradicciones, lo cual implicaba para ellos/as transitar por el desafío de sostener ciertos equilibrios; cómo se producían clasificaciones y diferenciaciones entre ellos/as a partir de la lectura de los cuerpos, y cómo construían sus identidades genéricas en esos procesos; cómo las prácticas corpóreas eran valoradas y jerarquizadas por los/as jóvenes y los/as adultos/as de la escuela; cómo aquellos/as que en sus prácticas resignificaban las normas de género, quedaban expuestos a sanciones informales de sus compañeros/as y/o a vulneraciones a través de insultos, cargadas o discriminaciones.

En este sentido, considero que el género es un aspecto central para comprender la producción de los conflictos entre los/as jóvenes. Sin embargo, es importante atender a las intersecciones que se producen con otros marcadores sociales. A lo largo de los análisis de la tesis se evidenció que no se puede pensar al género por fuera de estos otros criterios de diferenciación, ligados particularmente a la edad, la sexualidad, la nacionalidad y a la racialización de los cuerpos.

De este modo, me interesa señalar que en los conflictos y violencias que se ejercen y se manifiestan de manera interpersonal se entraman normas y estereotipos construidos culturalmente. No se trataría de meras reacciones individuales, o de las consecuencias de determinados “perfiles psicológicos”, sino que se producen en una trama relacional en la

que los/as jóvenes construyen sus identidades a partir de regulaciones y marcos de legibilidad culturales.

Otro aspecto a destacar es el de las tensiones entre los órdenes de regulación escolares y juveniles. Los propios jóvenes eran agentes activos en la vigilancia y la regulación de las *performances* de género de sus compañeros/as desde normas y valores propios que muchas veces no se ajustaban a las expectativas escolares, poniéndose en tensión las regulaciones escolares y las juveniles. Al respecto, destaco la centralidad que adquirirían en la sociabilidad juvenil los contactos corporales, los juegos de seducción, el erotismo que colisionaban con las permanentes prohibiciones escolares de este tipo de manifestaciones.

Por otro lado, otra dimensión central fue el análisis del desigual funcionamiento de los dispositivos de control, tanto en las regulaciones escolares como juveniles de los cuerpos; el mayor control de las prácticas corpóreas recaía sobre las mujeres. Además, dicho control y/o sanción se intensificaban cuando se trataba de ciertos cuerpos: el de las “*brasas*” o “*negras*” y el de “*la peruana*”. Estas jóvenes no permanecieron en la escuela al año siguiente lo cual abre interrogantes sobre el desafío que implicó para ellas sostener sus trayectorias escolares en un ámbito que pudo resultar profundamente hostil.

Sin embargo, como mencioné en el desarrollo de la tesis algunos/as jóvenes contaban con herramientas, cierto capital social de relaciones, que les permitían construir estrategias para posicionarse ante el grupo. Las chicas “*brasas*” del primer curso sentían el rechazo y desvalorización de jóvenes y adultos de la escuela, como me dijeron entre risas en una entrevista: “*todos nos discriminan*”. Podemos pensar que ciertas prácticas las llevaban a cabo como recursos para permanecer cotidianamente en la escuela. Por un lado, establecieron y mantuvieron una buena relación con la preceptora, lo que parecía facilitar la realización de ciertas negociaciones ante el control que la misma ejercía sobre sus cuerpos. Por el otro, como mencionamos en el desarrollo, utilizaban estrategias para disminuir los diferenciales de poder tales como posicionarse críticamente respecto a las prácticas corpóreas de las jóvenes consideradas “*normales*” o “*chetas*”; proyectar una imagen de sí mismas, “*hacerse las malas*”, para no “*dejarse pisar*” por sus compañeros y compañeras; así como, generar lazos de amistad o compañerismo con aquellas chicas que tampoco respondían a los modelos de feminidad imperantes, “*las raras o chapita*”. Asimismo, al año siguiente me encontré con compañeras de ellas que me contaron que ya no estaban más en el curso y que eso “*alegró a todos*”, “*porque nos incomodaban, eran distintas*”, “*nadie las quería*”. En el mismo sentido sucedió en el segundo curso con

Anabel, joven considerada “*negra*”, quien en agosto dejó de ir a la escuela; un compañero en un recreo me comentó “*el curso está mucho mejor porque las brasas se fueron*”.

Se trata de cuerpos que entran en tensión con las normas tradicionales de género, con el propósito de homogenización y normalización de instituciones como la escuela; cuerpos que “molestan”, que “irrumpen”. Estas mujeres, cotidianamente (re)producían, pero, a la vez, transgredían y resistían normas tradicionales de género, construían en sus prácticas corpóreas otros modos de devenir mujeres. Dichas resistencias generaban una descalificación constante de sus actuaciones por parte de ciertos agentes educativos y de compañeros/as. Descalificaciones que interpreto como una búsqueda por restaurar y sostener un orden naturalizado, que fue marcando fronteras entre lo correcto y lo incorrecto, lo normal y lo abyecto. De este modo, a partir de la crítica a los modos “incorrectos” de “ser mujeres” se constituía una feminidad legítima.

Denis, joven del segundo curso analizado, también dejó de asistir a esta escuela. Luego de entrevistarla, casi a fin de año, observando la situación de vulnerabilidad subjetiva en la que se encontraba, acordé con ella en que yo iba a conversar con la psicóloga del gabinete. Me costó unos días poder entrevistarme con ella, sin darle demasiada información le dije que consideraba necesario que se acerque a conversar con Denis; como a los días advertí que esto no había sucedido, le propuse a Denis ir juntas a conversar con ella. Finalmente, no pudimos concretar esa acción y no volví a verla. Al año siguiente la preceptora me comentó que había empezado el año lectivo en la escuela, pero que luego se cambió de institución; ella no tenía muy claro los motivos de dicho traslado. Me pregunto en este punto, sobre las consecuencias que tienen las dificultades de los/as adultos/as en registrar y/o intervenir en las situaciones de vulneración que se producen entre los/as jóvenes. Como vimos en este caso no sólo no hubo una intervención de los/as adultos/as, sino que también vulneraban a esta joven: una docente le decía “*Betty, la fea*”.

En este sentido, un punto clave a recuperar también es lo analizado con respecto a la regulación de la conflictividad por parte de los/as adultos/as de la institución. Advertí, tanto en las observaciones, como en el relato de los/as jóvenes de situaciones conflictivas en el aula, que los/as adultos/as de la escuela, en general, prestaban poca atención al mundo relacional de los/as jóvenes y que cuando percibían alguna situación conflictiva, usualmente, no intervenían. Esta ausencia de intervención en la tramitación de los conflictos llevó en muchas ocasiones a que éstos fueran regulados por los/as propios/as jóvenes, estableciendo códigos y pautas implícitas de interacción. Sin embargo, algunos/as, sobre todo aquellos/as más vulnerados/as por la posición que ocupaban en el grupo, no

contaban con las herramientas suficientes para participar de la definición dichas regulaciones juveniles. Además, los/as jóvenes en varias oportunidades solicitaban y reconocían la importancia de la intervención de un adulto/a, a veces no encontraban respuestas favorables a su pedido, y otras veces, los modos de regulación de los/as adultos/as, por no atender a las lógicas juveniles de producción de los conflictos, llevaban a la intensificación de los mismos. Entiendo que caeríamos en una simplificación si leemos estas dificultades en clave individual, ya que se producían en un clima institucional complejo, de mucho malestar entre el equipo educativo, en el que, entre otras cosas, no se estaban pudiendo desarrollar proyectos colectivos como la realización de los acuerdos de convivencia. A pesar de estas dificultades, había en la institución algunas docentes que planteaban la necesidad de abordar dichas cuestiones. Así como otras que llevaban a cabo proyectos colectivos con los jóvenes que promovían el fortalecimiento de los vínculos entre ellos/as, como la docente de Francés del primer curso estudiado; observé en las jornadas de preparación de una coreografía para presentar en el festival de la música (organizado por esta docente) que los/as jóvenes participaron entusiasmados/as, conversaban con compañeros/as con los que usualmente no interactuaban; este tipo de proyectos habilitaban otros espacios y tiempos donde encontrarse y construir sus relaciones.

En este punto, cabe mencionar que advertí una mayor conflictividad en el segundo curso analizado, lo que puede estar relacionado a la forma en la que se conformó el grupo: a último momento, con jóvenes que provenían de diferentes escuelas que no habían compartido trayectorias escolares; lo cual hubiese requerido, tal vez, de parte de la institución un particular acompañamiento y atención al devenir de los procesos grupales.

Además, cabe destacar que en esta escuela se habían realizado pocas actividades relacionadas a la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral, no observé durante las clases la transversalización de contenidos de ESI en las materias y pocos/as recordaban actividades específicas que se hubiesen llevado a cabo. Asimismo, dichas actividades, según me comentaron, tenían un enfoque biologicista de la sexualidad, sin atender a la integralidad que la ley propone. Es importante mencionar que, si bien a diferencia de la hipótesis de la que partía, no registré discursos y prácticas de adultos/as que problematizaran las normas y estereotipos de género y sexualidad, algunas docentes, como mencioné en el Capítulo 3, destacaban la importancia de un abordaje integral de la Educación Sexual; dicho abordaje, como lo proponen los contenidos de la ESI suponen dicha problematización. La Ley de Educación Sexual es clave en la promoción de la

convivencia, ya que, entre otros tantos objetivos, busca propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación, así como desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y el abordaje de conflictos a través del diálogo (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral).

En este sentido, entiendo que tanto el clima escolar, como las dificultades en la construcción de proyectos institucionales colectivos ligados a la convivencia y a la Educación Sexual Integral producían un entramado complejo en el cual los y las jóvenes transitaban su cotidianeidad que no favorecía el fortalecimiento de una convivencia placentera y democrática.

Considero que la escuela, en tanto institución socializadora y ámbito de sociabilidad de las juventudes, es clave en los procesos de cambio social. En este sentido, si se pretende generar una verdadera democratización de las relaciones en la escuela, es necesario que se produzcan discursos y prácticas que promuevan la desnaturalización de los estereotipos y mandatos sociales hegemónicos, dando lugar a la expansión de las significaciones, cuestionando las matrices simbólicas que habilitan y justifican las violencias, para que entre los/as jóvenes todos los cuerpos se consideren valuados y valorables.

Creo que es fundamental la participación de los/as jóvenes en estos procesos, atender a sus demandas, sus inquietudes y necesidades. Si bien, en el marco de los reclamos del año 2010, se presentaban algunos/as resistencias de parte de los/as jóvenes en pos de la educación pública y la democratización de la toma de decisiones, en esta escuela, el reclamo de los/as estudiantes se centró principalmente en torno a la refacción de lo edilicio. Años después durante una visita a la escuela por una reunión con la psicóloga del gabinete de la institución, jóvenes del centro de estudiante me ofrecieron comprarles comida con la intención de juntar dinero para realizar carteles de ESI, particularmente de diversidad sexual. Asimismo, observé en las marchas del “Ni Una Menos”<sup>60</sup> banderas del centro de estudiantes de esta escuela, y supe por mi continuidad en proyectos de investigación que participaban en la comisión de género de la FES (Federación de Estudiantes Secundarios).

---

<sup>60</sup> “Ni una menos” es un movimiento de protesta, resultado del histórico reclamo del movimiento de mujeres contra la violencia machista y su consecuencia más grave y visible, el femicidio. Se expresó por primera vez con la convocatoria a una marcha el 3 de junio de 2015, y fue reproducida en un centenar de ciudades argentinas. El movimiento se extendió en los meses siguientes a países de la región como Chile, Uruguay y Perú.

Desde el surgimiento del movimiento “Ni una menos” en el 2015 y el tratamiento en el poder legislativo del proyecto de ley de legalización del aborto en el 2018, se han producido transformaciones en el escenario social y cultural. La convocatoria social del “Ni Una Menos” contra los femicidios, acontecida en junio del 2015, constituyó un punto de inflexión en las demandas al Estado por políticas públicas efectivas, siendo masivas las manifestaciones públicas y los reclamos en torno al tema.

Desde las investigaciones en las que participo, advierto cómo este contexto, como nunca antes, ha posibilitado la problematización en las escuelas<sup>61</sup> de temáticas ligadas a género y sexualidad. Se comienza a visibilizar y desnaturalizar prácticas y discursos que inferiorizan y discriminan a mujeres y a personas con identidades sexo-genéricas disidentes. Estas instancias de visibilización en numerosos centros educativos se llevan a cabo principalmente por los/as jóvenes, muchas veces mediante los centros de estudiantes y comisiones de género que se han ido creando. De esta manera, entre otras cosas, se realizan intervenciones y charlas sobre aborto, violencia de género y se exige la efectivización de la Ley de Educación Sexual Integral. Asimismo, en muchas instituciones, se ponen en cuestión no sólo las normas y regulaciones escolares y las prácticas de los/as adultos/as, sino también las dinámicas relacionales entre los/as jóvenes, los códigos y regulaciones juveniles están siendo fuertemente cuestionados, sobre todo en las relaciones erótico-afectivas heterosexuales.

Con respecto a mi proyecto de investigación esto modifica el escenario en dos sentidos: por un lado, posiblemente muchas maneras de vincularse que en aquel momento estaban naturalizadas hoy se presenten como conflictivas; por otro lado, este proceso de desnaturalización de prácticas machistas y las resistencias que se producen en torno a este movimiento, ha llevado a un nuevo escenario de conflictividades entre los/as estudiantes, por ejemplo: en los casos de escraches a compañeros varones por situaciones de acoso o abuso, fuertes discusiones en torno a la legalización del aborto; señalamientos de incoherencias entre el discurso y la prácticas cotidianas; agresiones a compañeras feministas, tratándolas peyorativamente como “*feminazis*”.

De este modo, esta tesis se constituye en un aporte fundamental en el análisis de la conflictividad desde una perspectiva de género en un determinado contexto socio histórico;

---

<sup>61</sup> A nivel legal, se sanciona en el año 2015 la ley 27.234 que establece las bases para que en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de nivel primario, secundario y terciario se realice la jornada “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” con el objetivo de que los alumnos, las alumnas y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

resulta interesante pensar en líneas de investigación que den continuidad a los análisis aquí presentados, para observar qué conflictos en torno al género se producen actualmente, qué continuidades o discontinuidades existen en este contexto con respecto a las regulaciones juveniles y escolares señaladas en esta tesis, cómo las/os jóvenes hacen género en el contexto actual y qué conflictos se producen en dichos procesos de construcción identitaria.

Además, cabe destacar que otros emergentes del trabajo de campo que no fueron recuperados en la escritura de la tesis, por no constituirse en material para analizar la conflictividad juvenil, o porque consideré que abrían un campo particular de indagación, merecen ser considerados como futuras líneas de investigación a la luz del nuevo escenario: los vínculos erótico-afectivos, nominados por ellos/as “de noviazgos”, en la escuela secundaria; la repercusión en la trayectoria escolar de las mujeres de su rol en las tareas domésticas y de cuidado en sus familias; la incidencia en la trayectoria escolar de mujeres madres y varones padres.

Por último, esta tesis constituyó para mí un desafío en mi rol de investigadora, fue fundamental problematizar mi propia relación con el problema. Esto me llevó a un trabajo reflexivo constante respecto a reconocermé como una persona también regulada por las normas sociales y marcada por mi condición de mujer, adulta, blanca, heterosexual, de clase media, intelectual. Mientras realizaba el trabajo de campo, sobre todo durante las observaciones, me preguntaba qué puedo escuchar y qué no, qué registro como significativo, qué me llama la atención y qué no desde dicha condición. Seguramente la escritura de esta tesis también contiene esas marcas.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Achilli, Elena. (2009). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Adaszko, Dan y Kornblit, Ana Lia (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En D. Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 73-113). Buenos Aires: Paidós.
- Alabarces, Pablo y Garriga Zucal, José (2008). El 'aguante': una identidad corporal y popular. *Intersecciones en Antropología*, (9), 275-289.
- Alonso, Luis. E. (1999). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-238). España: Síntesis Psicología.
- Alonso, Graciela. y Morgade, Graciela. (2008). Educación, sexualidades y géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Morgade y G. Alonso (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, Graciela; Herczeg, Gabriela y Zurbriggen, Ruth. (2009). Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia. En A. Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 213-239). Buenos Aires: Noveduc.
- Araújo, Jussara de Loiola y Borba, Marcelo de Carvalho (2004). Construyendo investigación colectivamente en educación matemática. En Borba M.C., Araújo J.L (comps.), *Investigación cualitativa en educación matemática* (pp.21-42). México: Limusa, Cideccyt.
- Arcanio, Mariana Z. (2013). Producción de subjetividades generizadas en la escuela: sobre discontinuidades y resistencias en los estereotipos escolares hegemónicos. *Revista ECOS. Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 3 (1), 128-142.
- Baez, Jesica (2013). *La experiencia Educativa Trans: Los modos de vivir los cuerpos sexuados de los/as/xa jóvenes en la escuela secundaria* (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Ball, Stephen John (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, España: Paidós/MEC.
- Barbero González, José I. (2007). Capital(es) corporales que configuran las/s corriente/s o contenido/s de la Educación Física escolar. *Agora para la EF y el Deporte*, (2-3), 21-38.
- Beltrán, Mariana. (2006). *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*. Córdoba, Argentina: Universitas.
- Bertarelli, Paula y Arcanio, Mariana Zoe (noviembre, 2011). Prácticas corporales y citaciones de las normas de género en los entramados relacionales de las y los jóvenes en la escuela. En *Actas del IV Coloquio Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos*. Organizado por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Bianciotti, María C. (2013). Género, erotismo y subjetividad: Formas de clasificación estéticoerótico-morales jerarquizantes entre mujeres jóvenes heterosexuales. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 12 (35), 594-616.
- .Bianciotti, María C., Ruiz, Sandra. (2017). Gatos, putas y chicas tranqui. Recorridos performáticos y devenires subjetivos en dos campos de trabajo etnográfico. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 75, 219-250. Recuperado de: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/bianciotti.pdf>
- Blaya, Catherine; Debarbieux Éric y Ortega Ruiz, Rosario (2005). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, (339), 393-315.
- Blázquez, Gustavo (2006). Nenas cuarteteras: hegemonía heterosexual y formas de clasificación de las mujeres en los bailes de cuarteto. En M. T. Dalmasso y A. Boria (eds.), *Discurso social y construcción de identidades: Mujer y Género* (pp. 97-108). Córdoba: Programa de Discurso Social, CEA-UNC.
- Blázquez, Gustavo (2008). Nosotros, vosotros y ellos. Las poéticas de las Masculinidades Heterosexuales entre jóvenes cordobeses. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (12). Recuperado de: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/91/nosotros-vosotros-y-ellos-las-poeticas-de-las-masculinidades-heterosexuales-entre-jovenes-cordobeses>.

- Blázquez, Gustavo (2010). De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (6), 10-40.
- Blázquez, Gustavo (2011). Hacer Belleza. Género, clase y raza en la noche de la ciudad de Córdoba. *Astrolabio. Nueva Época*, (6), 127-157.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2002). La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp.163-173). Mexico: Conaculta-Grijalbo.
- Brah, Avtar yPhoenix, Ann. (2004). Ain't I a woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.
- Brenner, Gabriel (2008). Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad. En C. Kaplan (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 199-240). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Burin, Mabel (2000). Construcción de la subjetividad masculina. En M. Burin e I. Meler, *Varones: Género y subjetividad masculina* (pp.123-136). Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (1990). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Tomado de Sue-Hellen Case (ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*. (pp. 296-314). Johns Hopkins Press.
- Butler, Judith (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Butler, Judith (2006a) Regulaciones de género. *Revista de Estudios de Género. La ventana* (23), 7-35.
- Butler, Judith (2006b). *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Butler, Judith (2009a). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (3), 321-336.
- Campelo, Ana y Lerner, Marina (2014). Acoso entre pares: orientación para actuar desde la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004921.pdf>
- Canales, Manuel y Peinado, Anselmo (1994). Grupos de discusión En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316).Madrid, España: Síntesis.
- Carena, Susana (2009). Acontecimientos que acompañaron la fundación de la Escuela Normal Alejandro Carbó. Homenaje a los 125 años de su creación. *Revista Diálogos Pedagógicos*, VII (14), 88 -100.
- Carril, Vanesa; Marrone, Laura y Tejera, Soledad (julio, 2008).Análisis comparativo de la Ley Federal de Educación (24.195) y la Ley de Educación Nacional (26.206). En *Sitio Oficial Laura Marrone*. Recuperado de: <http://lauramarrone.com.ar/analisis-comparativo-la-ley-federal-educacion-24-195-la-ley-educacion-nacional-26-206/>
- Castro- Gómez, Santiago (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Castro Rubio, Ana (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. *Estudios de Juventud*, (86), 49-64.
- Cecconi, Sofía (2011). Cuerpo y sexualidad: condiciones de precariedad y representaciones de género. En M. Margulis (coord.), *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*, (pp. 177-197). Buenos Aires: Biblos.
- Citro, Silvia (2010). La antropología del cuerpo y los cuerpos en el mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar. En S. Citro (coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 17-53). Buenos Aires: Biblos.
- Cole, Elizabeth R. (2009). Intersectionality and research in Psychology. *American Psychologist*, 64 (3), 170-180.
- Collignon Goribar, María M (2011). Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia. *Comunicación y sociedad*, (16), 133- 160. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n16/n16a6.pdf>
- Connell, Raewyn W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Raewyn W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1989, 139-167.

- Chaves, Mariana (2005). *Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata* (Tesis de Doctorado) Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperada de [http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/repositorio/\\_documentos/tesis/tesis\\_0875.pdf](http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/repositorio/_documentos/tesis/tesis_0875.pdf)
- Dayrell, Juarez (2003). Cultura e Identidades Juveniles. *Revista Última Década*, 11 (18), 69-91.
- Dayrell, Juarez (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educacao&Sociedade*, 8 (100), 1105-1128.
- D’Aloisio, Florencia (octubre, 2013). La secundaria como espacio–tiempo de sociabilidad: aprendizajes para alivianar dificultades de vida y afrontar riesgos. En *VIII Jornadas de Investigación en Educación. Educación: derechos, políticas y subjetividades*. Organizadas por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Huerta Grande, Córdoba, Argentina.
- D’Aloisio, Florencia y Bertarelli, Paula (2012). Ni adolescentes ni alumnos: jóvenes estudiantes secundarios en defensa de sus derechos. El reclamo estudiantil en Córdoba (2010). *Revista Novedades Educativas*, (257), 18-24.
- Da Porta, Eva. (2008). Jóvenes, exclusión, narrativas mediáticas: el rostro del delito. En G. Rey y O. Rincón (Eds.), *Más allá de víctimas y culpables. Relatos de experiencias en seguridad ciudadana y comunicación* (pp. 163-176). Bogotá, Colombia: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Davis, Kathy. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 67 (9). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1177/1464700108086364>
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, Inés (2005). Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglo XIX-XX). *Pro-Posições*, 16, (46), 65-86.
- Elizalde, Silvia (2015). *Tiempo de chicas*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Elizalde, Silvia (2018). Las chicas en el ojo del huracán machista. Entre la vulnerabilidad y el “empoderamiento”. *Cuestiones Criminales*, (1), 22-40.
- Falquet, Jules. (2009). La règle du jeu. Repenser la coformation des rapports sociaux de sexe, de classe et de ‘race’ Dans la mondialisation néolibérale. En E. Dorlin (Dir.), *Sexe, race, classe: Pour une épistémologie de la domination* (pp. 71-90). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Farvid, Panteá; Braun, Virginia y Roney, Casey (2017). ‘No girl wants to be called a slut!’: women, heterosexual casual sex and the sexual double standard. *Journal of Gender Studies*, 26 (5), 544-560.
- Feixa, Carles (2008). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona, España: Ariel.
- Fernández Mouján, Inés (2010). Sobre una redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación y los aportes del pensamiento decolonial. En P. Navarro Floria (comp.), *Historia de la Patagonia: 4tas jornadas*. Río Negro, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro.
- Fernández, Ana María (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, Valeria (agosto, 2005). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. *XX Congreso Pedagógico. “Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad”*. UTE-CTERA/CTA. Buenos Aires, Argentina.
- Furlán, Alfredo; Pasillas, Miguel Ángel; Spitzer, Terry Carol y Nashiki, Antonio. (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- García, Mauricio y Madriaza, Pablo (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14 (1), 165-180.
- Gargallo, Francesca (2004). *Las ideas feministas latinoamericanas*. México, D. F.: Fem-e-libros.
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, Anthony (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Gutiérrez, Juan y Delgado, José Manuel (1999). *Teoría de la observación*. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 141-171). Madrid, España: Síntesis Editorial.
- Hall, Stuart (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En S. Hall y P. du Gay (comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Hernández, Adriana y Reybet, Carmen (2008). Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares. En G. Morgade y G. Alonso (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (pp. 43-63). Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, H. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hawkesworth, Mary (1999). Confundir el género. *Debate Feminista*, 20, 3-48.
- Jackson, S. y Vare, T. (2011). Media “Sluts”: “Tween” Girls’ Negotiations of Postfeminist Sexual Subjectivities in Popular Culture. En Gill, R. y Scharff, C. (eds.), *New Feminities. Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity* (pp. 134-146). Londres: Palgrave Macmillan.
- Jares, Xesús (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15 (15).
- Jones, Daniel (2010). *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Ciccus/CLACSO.
- Kaplan, Carina (2009). Introducción. Las violencias en la escuela desde adentro. En C. Kaplan (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 13-28). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kessler, Gabriel (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kimmel, Michael (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarria (eds.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 49-62). Santiago, Chile: Isis Internacional.
- Kornblit, Ana Lia y Adaszko, Dan (2008). *Violencia y discriminación en el ámbito de la escuela media*. En A. L. Kornblit (comp), *Violencia Escolar y Climas Sociales* (pp. 83-100). Buenos Aires: Biblos.
- Kornblit, Ana Lía (2008). *Violencia Escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Lopes Louro, Guacira (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Le Breton, David (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Litichever, Lucía (diciembre, 2012). La convivencia: entre la regla escrita y la apreciación de las normas. *Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP. “Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales”*. La Plata: UNLP-FAHCE. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2046/ev.2046.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2046/ev.2046.pdf)
- Lomas, Carlos (2013). Orden escolar y (des)orden masculino. Masculinidades, violencias y fracaso en la educación. *Integra Educativa*, VI (2), 29-48.
- Lomas, Carlos (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, (342), 83-102.
- López, Verónica; Bilbao, María de los Angeles y Rodríguez, José I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 91-101.
- Lugones, María (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, (9), pp. 73-101. Recuperado de: <https://www.revistatabularasa.org/numero09/colonialidad-y-genero/>
- McRobbie, Ángela (2010). ¿Las chicas arriba? Las mujeres jóvenes y el contrato sexual postfeminista. *Debate Feminista*, 41, 113-135. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/501274>
- Maldonado, Mónica (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico de los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90s*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Maldonado, Mónica (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 719-737.
- Marengo, Roberto (1991). Estructuración y consolidación del poder normalizador: el consejo Nacional de Educación. En A. Puiggrós (dir.), *Historia de la Educación Argentina, Tomo II: Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp. 71-176). Buenos Aires: Galerna.
- Margulis, M. (1999). La “racialización” de las relaciones de clase. En M. Margulis y M. Urresti, *La segregación negada: Cultura y discriminación social* (pp. 37- 73). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

- Margulis, Mario; Rodríguez Blanco, Maricel y Wang, Lucía (2003). Cambios en la pareja: afectividad y sexualidad en jóvenes de los sectores medios. En M. Margulis y otros, *Juventud, cultura, sexualidad: La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* (pp. 125-144). Buenos Aires: Biblos.
- Martínez, Alejandra (2008). Representaciones infantiles en torno a las normas de género. La doble subalteridad de las mujeres pobres en la ciudad de Córdoba, Argentina. *APOSTA. Revista de Ciencias Sociales*, (36), 1-18.
- Martuccelli, Danilo (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Maxwell, Joseph A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. London: Sage Publications.
- Mejía-Hernández, Juana María y Weiss, Eduardo (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 545-570.
- Mendizábal, Nora (2006). Los componentes del diseño flexible. En I. Vasilachis de Giordano (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp.65-105). 1ª reimp. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Míguez, Daniel y Tisnes, Adela (2008) Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. En D. Míguez (Comp.), *Violencia y conflicto en las escuelas* (pp. 33-73). Buenos Aires: Paidós.
- Míguez, Daniel (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mora Merchán, Joaquín Antonio; Ortega, Rosario; Justicia, Fernando y Benitez, Juan Luis (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, (325), 323-338.
- Molina, Guadalupe (2012). Construcciones de género en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, (10). Recuperado de: file:///C:/Users/pau/Downloads/4515-Texto%20del%20art%C3%ADculo-13258-2-10-20130701.pdf
- Núñez, Pedro (2007). Los significados del respeto en la escuela media. *Propuesta Educativa*, 16 (27), 80-87.
- Núñez, Pedro y Baez, Jesica (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IICE*, (33), 79-92.
- Núñez Noriega, Guillermo (2016). *¿Qué es la diversidad sexual?* Ciudad de México: PUEG-UNAM.
- Ortega, Rosario; Del Rey, Rosario y Mora Merchán, Joaquín Antonio (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 95-113.
- Ortega, Rosario (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno González y M. P. Soler Villalobos (coord.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 29-48). Madrid: Ministerio de Educación.
- Osborne, Raquel y Molina Petit, Cristina (2008). Evolución del Concepto de Género. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 15,147-182.
- Paulín, Horacio y Tomasini, Marina (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Paulín, Horacio (noviembre, 2010). Enfrentamientos y peleas entre jóvenes escolarizados: un análisis de emociones encontradas por el reconocimiento. *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de investigación. Sexto encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina.
- Paulín, Horacio; Tomasini, Marina; Bertarelli, Paula; D'aloisio, Florencia; García Bastán, Guido, Martínez, Soledad; Torres, Guadalupe y Vallejo, Ailín (diciembre 2012). Sociabilidad juvenil en la escuela media. Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. *Actas VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. La Plata, Argentina.
- Paulín, Horacio (2014). Sociabilidades Juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento. En H. Paulín y M. Tomasini (coord), *Jóvenes y escuela: relatos sobre una relación compleja* (pp. 143-166). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Pecheny, Mario (2008) Introducción. Investigar sobre sujetos sexuales. Estudios sobre sexualidades en Argentina. En M. Pecheny; C. Figari, D. Jones (comp), *Todo sexo es político* (pp.9-17). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Pereira, Mario do Mar (2009). Fazendo género na escola: uma análise performativa da negociação do género entre jovens. *Ex aequo*, (20), 113-127.

- Perez, Fernando y Piñero, Julián. (2011). Estética de la afectividad y modalidades de vinculación en el boliche. En M. Margulis (coord.), *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* (pp.109-124). Buenos Aires: Biblos.
- Pérez Islas, José A. (2010). La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción. *El Cotidiano*, (163), 35-44
- Previtali, María E. (2010). Las chicas en la casa, los chicos en la calle. Construcción genérica, violencia y prácticas de sociabilidad en Villa el Nailon, Córdoba. *Revista del Museo de Antropología*, (3), 77-90.
- Previtali, María E. (2011). *Representaciones y prácticas sobre la violencia y el delito. Una etnografía sobre trayectorias juveniles en una villa de Córdoba* (Tesis de Maestría en Antropología). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Puigrós, Adriana (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Galerna
- Ramos, Gabriela (2009). Discursos que construyen sexualidades en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. En A. Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 139-167). Buenos Aires: Noveduc.
- Ramos, Gabriela y Román, Cecilia (2008). *La "prevención" como cuestión de las mujeres adolescentes*. En G. Alonso y G. Morgade (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (pp. 195-210). Buenos Aires: Paidós.
- Reguillo, Rossana (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Reyes Juárez, Alejandro (2009). *Adolescencia entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México: Flacso México.
- Rivera Garreta, María-Milagros (1998). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona, España: Editorial Icaria.
- Robinson, Kerry (2005). 'Queering' gender: Heteronormativity in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 30 (2), 19-28.
- Rodigou Nocetti, Maite (2013). Violencia contra las mujeres. (De)construir discursos a partir de una técnica de investigación: los grupos de discusión. En M. Rodigou Nocetti y H. Paulín (coord.), *Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social* (pp. 54-62). Córdoba: Socialex.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Universidad Autónoma de México: México.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rubio Castro, Ana (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. *Estudios de Juventud*, (86), 49-64.
- Saintout, Florencia (2009). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Saucedo Ramos, Claudia y Mejía Hernández, Juana (noviembre, 2011). Sentidos del actuar violento en chicos y chicas de secundaria. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/Área temática 17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas*. UNAM, Ciudad Universitaria, México. ISBN: 978-607-7923-02-2.
- Schechner, R. (2000). *Performances. Teoría y Prácticas interculturales*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Rojas. Universidad de Buenos Aires.
- Scott, Joan W. (1986). Gender: a Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review* 91. Traducción al castellano: El género una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.265-302). México: PUEG.1996.
- Segato, Rita L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Silba, Malvina (2011). "Te tomás un trago de más y te crees Rambo": prácticas, representaciones y sentido común sobre varones jóvenes. En S. Elizalde (coord.), *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (pp. 229-267). Buenos Aires: Biblos.

- Svampa, Maristella (2000). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Biblos: Argentina.
- Subirats, Marina (1999). Género y escuela. En C. Lomas (coord.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (40/41), 61- 76.
- Tiramonti, Guillermina (2004). *La trama de las desigualdades educativas: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tomasini, Marina (septiembre, 2010). Género, sexualidad y violencia en las relaciones entre jóvenes en la escuela media. Aproximaciones a los códigos de relación y las actuaciones de género en un curso de primer año de una escuela pública de Córdoba, Argentina. *Actas de las X Jornadas de Historia de las Mujeres y V Congreso Iberoamericano de Género*. Luján, Buenos Aires.
- Tomasini, Marina; López, Carlos Javier; Bertarelli, Paula y García Bastán, Guido (noviembre, 2010). La pelea: búsqueda de reconocimiento social en un cruce de miradas. *Actas Segundo Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornada de Investigación. Sexto encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Tomo 4, pp. 199-201. Buenos Aires, Argentina.
- Tomasini, Marina (noviembre, 2011). *Hacer Género en las peleas*. En *Coloquio Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos*. Buenos Aires, Argentina.
- Tomasini, Marina (2013a). Tomasini, M. (2013). Identidades en ebullición. Experiencias escolares de un grupo de chicas de sectores populares de Córdoba. Inédito.
- Tomasini, Marina (2013b). Hacerse el malo. Violencia en las vinculaciones entre estudiantes varones de primer año de escuelas de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, (15), 86-112.
- Tomasini, Marina (diciembre, 2014a). La producción cotidiana de identidades sexo-genéricas en el escenario escolar. Prácticas corporales, clasificaciones y (a)normalidades. *Actas de la IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. "Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente"*. Villa Mercedes, San Luis, Argentina.
- Tomasini, Marina (septiembre, 2014b). Las chicas malas. Significaciones sobre las agresiones físicas en las peleas entre las jóvenes. *III Congreso de Género y sociedad, "voces, cuerpos y derechos en disputa"*. Organizado por el Área Feminismos, Género y Sexualidades del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" de la FFyH y el Programa de Género de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Tomasini, Marina y Bertarelli, Paula (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicologia*, 16 (1), 181-199.
- Tomasini, Marina (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 117-136.
- Tomasini, Marina; Bertarelli, Paula; Beltrán, Agustina; Ceccoli, Pamela; Córdoba, Marina y Del Campo, Valeria (junio, 2014). Género y escuela media: un análisis de las violencias en las relaciones entre estudiantes de primer año. *V Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Investigaciones, experiencias y relatos*. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- Tomasini, Marina; Bertarelli, Paula y Esteve, María (julio, 2015). Rechazo, tolerancia y reconocimiento. Sentidos sobre expresiones homo eróticas y afectivas en jóvenes cordobeses. *Actas de las XI Jornadas de Sociología. Coordinadas contemporáneas de la sociología: tiempos, cuerpos, saberes*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Tomasini, Marina y Morales, Gabriela (2017). La mala víctima: Cuerpos, estéticas juveniles y violencia sexual. *Anuario de Investigaciones*, Vol. XXIII, 181-189.
- tron, fabi. Heterosexualidad Obligatoria: un modelo totalizador de entender la realidad. Inédito.
- Urresti, Marcelo (2005). Separaciones, islas y fronteras. *Revista Todavía. Pensamiento y cultura en América Latina*, (10), 17-19.

- Vasilachis de Gialdino, Irene (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. 1ª reimp. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Viveros Vigoya, Mara. (2008). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. En G. Careaga (coord.), *Memorias del 1er. Encuentro Latinoamericano y del Caribe: La sexualidad frente a la sociedad*. D. F., México.
- Weeks, Jeffrey (1998). *Sexualidad*. México: Paidós.
- Weeks, Jeffrey (2000). O corpo e a sexualidade. En G. Louro (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. (pp. 35-83). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Weiss, Eduardo (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Revista Propuesta Educativa*, (32), 83-94.
- Weiss, Eduardo (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34 (135), 134-148.
- West, Candance y Zimmerman, Don H. (1999). Haciendo género. En M. Navarro y C. R. Stimpson (comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 109-143). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Zattara, Susana y Skoumal, Gladys (2008). Chicas y chicos de sectores populares transitando la escuela media. En G. Morgade y G. Alonso (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (p. 175-194). Buenos Aires: Paidós.

## 9.ANEXOS

### Guión de entrevista realizada jóvenes

Dimensiones	Preguntas abiertas	Sub-dimensión	Preguntas posibles
1) Dimensión socio-cultural. Comprender a los/as estudiantes en tanto jóvenes	Me gustaría que me cuenten qué hacen cuando no están en la escuela, a la mañana, a la tarde (cuando salen de la escuela), los fines de semana	“Obligaciones” (ayudar en las tareas de la casa-trabajar-estudiar)	¿Dónde trabajás? ¿Trabajás todos los días? ¿Cuántas horas? ¿En qué tareas de tu casa ayudás? ¿Cuánto tiempo le dedicas a esas tareas? ¿Estudias sola o con alguien? ¿Cuánto tiempo le dedicas al estudio?
		Tiempo libre	¿Qué les gusta hacer en su tiempo libre? (incluir si no lo menciona preguntas acerca de la música que escuchan, programas de televisión que ven, actividades deportivas, lugares a donde van) ¿Con quién comparten su tiempo libre? ¿A qué lugares van con sus amigos/primos/padres? ¿A donde se juntan?
2) Percepciones de los/as jóvenes acerca de las relaciones entre ellos en el curso.	Me gustaría que me cuenten cómo es el curso ¿Qué les gusta del curso, qué no les gusta? ¿Cómo son las relaciones en el curso? ¿Cómo se llevan con sus compañeros/as?	Posición relacional en el grupo clase	¿Cómo se sienten ustedes en el curso (con sus compañeros/as)? ¿En qué situaciones se sienten más a gusto y en cuáles no?

		<p>Criterios de adscripción, de exclusión, de clasificación</p>	<p>¿Con quién de tu curso te sentís parecida/o y con quién diferente? ¿Por qué? ¿Con quiénes consideras que te “llevas bien” y con quiénes no? ¿Por qué? ¿A quiénes consideran “amigas/os” de los chicos/as del curso? ¿A quiénes no? ¿Por qué?</p>
		<p>Criterios de conformación de los grupos y de diferenciación con los otros grupos</p>	<p>Si mencionan la existencia de “grupos”: ¿Consideras que pertenecés a algún grupo del curso? ¿Cuál es tu grupo en el curso? ¿Por qué? ¿Qué diferencia a tu grupo de los otros grupos de chicas/os del curso?</p>
<p>3) Percepciones de los/as jóvenes acerca de las situaciones problemáticas en el curso</p>	<p>¿Hay “problemas” en el curso? ¿Entre quiénes? ¿Por qué pensás que se dan esas situaciones?</p>	<p>Prácticas de los y las jóvenes atendiendo a las diferentes posiciones que ocupan en situaciones problemáticas y al género de las personas involucradas</p>	<p>-¿Qué es lo que más te molesta? ¿Qué sentís/qué haces cuando alguien te molesta? ¿Cómo respondes si eso lo hace una chica? ¿y si lo hace un chico? (Recordás alguna situación particular que me puedas contar) ¿Y si eso pasa en la calle, en la plaza (si no estuvieras en la escuela) harías lo mismo? ¿qué harías? -¿Cómo te sentís /qué haces cuando molestan a una chica (del curso o de otros cursos)? ¿Cómo te sentís /qué haces cuando molestan a un chico (del curso o de otro curso)? (Recordás alguna situación particular que me puedas contar)</p>

<p>4) Percepciones de los jóvenes acerca del clima escolar y las situaciones problemáticas en la escuela.</p>	<p>-¿Cómo es esta escuela? ¿Qué les gusta de la escuela? ¿Qué no les gusta de la escuela?          -¿Cuáles son los problemas más frecuentes en la escuela?          ¿Entre quienes se dan?          Me pueden contar alguna situación particular.          ¿Con qué frecuencia se dan estos problemas? ¿Por qué creen que pasan estas cosas?          ¿Cómo se resuelven estos problemas?</p>	<p>Situaciones problemáticas entre jóvenes en la escuela</p>	<p>-( Repreguntar: Situaciones problemáticas entre jóvenes)          ¿Entre quiénes se dan?          ¿Con qué frecuencia se dan estos problemas?          ¿en qué lugares se dan? ¿Por qué creen que pasan estas cosas?          ¿Cómo se resuelven estos problemas? Me podrías contar alguna situación particular que recuerdes.          -¿Hay problemas entre los chicos? Cuáles?          ¿en qué lugares se dan?¿por qué creen que pasan esas cosas?          ¿Cómo se resuelven esos problemas? Me podrías contar alguna situación particular que recuerdes.          ¿Cómo te sentís /qué haces cuando pasan estas cosas?          -¿Hay problemas entre las chicas? ¿Cuáles?          ¿en qué lugares se dan?¿Por qué creen que pasan estas cosas?          ¿Cómo se resuelven esos problemas? Me podrías contar alguna situación particular que recuerdes.          ¿Cómo te sentís /qué haces cuando pasan estas cosas?          -¿Hay problemas entre chicas y chicos?          Cuáles? ¿en qué lugares se dan? Cómo se resuelven esos problemas? Me podrías contar alguna situación particular que recuerdes          ¿Cómo te sentís /qué haces cuando pasan estas cosas?</p>
---	--	--	--

### Guión encuesta realizada a jóvenes

Esta encuesta se realiza en el marco de un proyecto que estoy llevando a cabo en esta escuela en el que me interesa conocer cómo son las relaciones entre las y los jóvenes, cómo se llevan los y las jóvenes en la escuela. Es **voluntario** responder a este cuestionario, la información que se obtenga a partir del mismo tiene carácter **confidencial** y se resguardará el **anonimato** de los/as encuestados/as.

Nombre:

Edad:

-¿Hace cuántos años que venís a esta escuela?

-¿Desde qué grado/año venís a esta escuela?

-¿A qué escuela fuiste antes? (si corresponde)

-¿Por qué te cambiaste de escuela? (si corresponde)

-¿Repetiste algún/os año/s?, ¿cuántos? Si corresponde, ¿qué año/s repetiste?

-¿En qué barrio vivís?

-¿Con quién vivís?

-¿Tenés hermanos?, ¿cuántos?:

-¿Realizás alguna/as actividad/es laboral/es?

Si	
No	
A veces	

-¿Qué actividad/es?

En caso que corresponda, respondé las siguientes preguntas:

-¿Tu papá trabaja?

Si	
No	

-¿En qué trabaja?

-En ese trabajo, ¿es...

empleado?	
patrón?	
trabajador por cuenta propia?	

En caso que corresponda, respondé las siguientes preguntas:

-¿Tu mamá trabaja?

SI	
NO	

-¿En qué trabaja?

-En ese trabajo, ¿es...

empleada?	
patrona?	
trabajadora por cuenta propia?	

- ¿Cuál es la ocupación de tus hermanos/as?

	1	2	3	4	5
Estudiante					
Trabajador/a					
Otra					

-¿En qué trabaja?

- ¿Quién/es sostiene/n económicamente el hogar?

- ¿Quién/es sostiene/n económicamente tus gastos?

-Nivel educativo de tus familiares (completá y marca con una cruz donde corresponda)

<b>Nivel</b>	Madre	Padre	Her 1	Her 2	Her 3	Her 4	Her 5	Otro/ a	Otr o/a
Primario completo									
Primario incompleto									
Primario en curso									
Secundario completo									
Secundario incompleto									
Secundario en curso									
Terciario incompleto									
Terciario completo									

Terciario en curso									
Universit. completo									
Universit. incompleto									
Universit. en curso									

-¿Qué haces cuando no estás en la escuela?

	Estudiás	Trabajás	Realizás tareas en tu casa (limpiar cocinar, cuidar a hermanos/as, etc.)	Escuchás música	Vas al Cine	Vas a bailar	Hacés deporte/s
Nunca							
Casi Nunca							

A veces							
Casi Siempre							
Siempre							

	Ves televisión	Usás las redes sociales de Internet	Realizás alguna actividad religiosa	Leés	Te juntás con amigos/as	Otras ¿Cuál?	Otras ¿Cuál?
Nunca							
Casi nunca							
A veces							
Casi Siempre							
Siempre							

-¿Con quién compartís tu tiempo libre?

Compañeros/as de la escuela	
Chicos/as del barrio	
Padres	
Hermanos/as	
Primos/as	
Nadie	
Otros/as	

-¿Quiénes?

-¿En qué lugar/es te reunís con tus amigos/as?

Plaza	
Shopping	
Casas de amigos	
Calles del barrio	
Boliches	

Bares	
Bailes	
Escuela	
Clubes	
Otros ¿Cuáles?	

### Guión de grupos de discusión

Se solicita que un/a integrante del grupo lea cada frase y que todos/as den su opinión sobre la misma.

Frase	Objetivos de selección de la frase
“en el curso cuando tenemos que hablar nos hablamos, cuando tenemos que salir, salimos todos, nos prestamos cosas todos, pero mayormente es más dividido, cada uno está en su mundo, en su grupo...”	Reconstruir las percepciones que tienen los y las jóvenes de las relaciones en el curso
“hay un chico de otro año que te dice: -yo soy gay y ¿qué?- Me choca un poco, no estoy acostumbrada, todos mis amigos son normales por así decirlo...”	Reconstruir los sentidos sobre la “normalidad”/ “anormalidad” en torno al género y la sexualidad

<p>“algunos chicos van de chica en chica, las engañan...Se piensan que por eso van a ser más hombres...”</p>	<p>Reconstruir los sentidos que construyen los y las jóvenes sobre ciertos estereotipos de género y sobre las actuaciones de género que las y los jóvenes producen en la escuela.</p>
<p>“es más masculino pelear porque una pelea tiene que tener agresividad, la mayoría de las veces los agresivos son lo hombre no las mujeres...”</p>	<p>Reconstruir los estereotipos de género que se ponen en juego en las regulaciones juveniles.</p>
<p>“los varones están más unidos, están más juntos, ahora son más las chicas las que se pelean”</p> <p>“las chicas se pelean por las miradas, o hablaste mal de mi o te metiste con mi novio, esas son las razones típicas....en las peleas ellas buscan tener cada vez más respeto...”</p> <p>“los chicos se pelean por las mujeres, porque insultan a la madre o a la familia....piensan que haciendo ese tipo de cosas van a ser mejores o para sacarse la bronca por algo que les pasó....”</p>	<p>Reconstruir las diferencias percibidas en las configuraciones relacionales.</p> <p>Conocer los motivos que las/os jóvenes adjudican a las peleas entre ellos/as.</p>
<p>“la preceptora no nos deja ni que nos abracemos, ni que nos besemos, ni que estemos de la mano con chicos”</p>	<p>Reconstruir la percepción de los/as jóvenes respecto a las regulaciones escolares de los cuerpos.</p>

### **Guión de entrevista realizada preceptoras de 4° año.**

-¿Cuántos cursos tiene a su cargo?

-¿Desde hace cuánto tiempo?

-¿Me podría contar como es la relación entre los chicos y chicas del curso?

-¿Hay situaciones conflictivas?, ¿cuáles?, ¿entre quiénes?, ¿por qué piensa que se producen estas situaciones?

### **Guión de entrevista realizada a preceptora de 4° año.**

-¿Cuál es su función como preceptora?

-¿Cómo es esta escuela?, ¿cuáles son los principales logros y problemas en la escuela?

Si menciona situaciones problemáticas entre los jóvenes, ¿cómo se solucionan esas situaciones?, ¿la institución interviene cuando las peleas son fuera de la escuela?

-¿Qué cosas son las que más le preocupan? (en la escuela en general y sobre los y las jóvenes en particular)

-¿Cómo es este cuarto año?, ¿cómo son los otros 4° años?

-¿Cómo son las relaciones entre los y las jóvenes de este 4° año?, ¿y con los profesores?

-¿Hay problemas en el curso?

-Me comentaron de una reunión que hubo con los padres, ¿para qué fue?

-Supe también que a algunos los habían cambiado de banco, ¿para qué?, ¿a quiénes cambiaron?

-¿De qué se trata la modificación de los nombres de los cursos?, ¿cómo se lo tomaron los/las chicos/as?

-Respecto a las llegadas tarde, ¿cuál es la nueva normativa respecto a ese tema?

- He observado que no permiten ingresar a chicos/as de otros cursos al aula, ¿por qué?

-He observado que llama la atención a las chicas por la vestimenta o la pintura, ¿por qué?

-He observado que cuando los y las jóvenes se acercan abrazan, besan, usted les llama la atención, ¿por qué?

### **Guión de entrevista realizada a docentes:**

-¿Hace cuánto tiempo da clases en esta escuela?

-¿Hace cuánto que da clases en 4º año?

-¿Qué materia da?

-¿Cómo es esta escuela?, ¿cuáles son los principales logros y problemas de la escuela?

-¿Qué cosas son las que más le preocupan? (en la escuela en general y sobre los y las jóvenes en particular)

-¿Cree que la escuela ha cambiado en estos años?, ¿qué cosas cree que han cambiado?

(si menciona a los y las jóvenes, qué cosas cambiaron ellos/as o de ellos/as)

-En estos últimos años se han profundizado algunos debates y se han promulgado algunas leyes en torno a la el matrimonio igualitario, la educación sexual, la despenalización del aborto. ¿Estas discusiones se producen o se han producido en la escuela?, ¿cree que han impactado en la socialización de las nuevas generaciones?, ¿cómo?

-¿Cómo ha sido el proceso de cambio de dirección en la escuela?

-¿Cómo se conformó este curso?





