



**Universidad de la República**  
**Facultad de Psicología**  
**Tesis de Maestría en Psicología Social**

***“Construcción de género en adolescentes de una institución de educación media de Montevideo.”***

**Lic. Natalia Luraschi**

**Directoras de Tesis:**

**Mag. Prof . Adj. Claudia Lema**

**Mag. Prof. Agda. Mabel Ruiz**

**Montevideo, agosto 2015**

## **Resumen**

Este estudio se posiciona en el marco de las investigaciones educativas centradas en la perspectiva de género, puntualmente, en los procesos de generización en este contexto. Se pretenderá construir líneas posibles de análisis en relación a los significados y prácticas de construcción de género juveniles en el marco liceal. Buscará indagar acerca de las producciones corporales-discursivas de identidad de género que montan los adolescentes en su actividad como estudiantes dentro de la institución. Se intentará visibilizar tanto aquellas prácticas naturalizadas de género que formatean el espacio educativo cotidiano de los jóvenes, como nuevas formas de habitar la femineidad y masculinidad diagramando identidades y problemáticas particulares.

Se parte de la hipótesis de entender a los espacios educativos institucionales, como espacios de producción y reproducción de modelos y estereotipos sociales, potentes productores de identidad. A su vez, asistimos a una especial transformación en los instituidos sociales sobre los cuales se construye la identidad de género. Esta funciona como nueva condición de posibilidad sobre la cual se diagraman nuevos significados en torno a lo femenino y lo masculino.

La investigación consiste en un estudio de casos instrumental, en una institución de educación media de Montevideo, en un contexto urbano-rural. Se realizaron entrevistas colectivas con estudiantes de Primer año de Ciclo Básico, agrupados por sexo, conformados entre cuatro y seis miembros. Además se incluyeron entrevistas adscriptas y directores del centro. Se realizaron observaciones que se complementaron con información acerca de las características de la población que asiste al liceo en cuestión.

### **Palabras clave:**

Construcción de Género- Adolescencia- Educación Media

## INDICE

Introducción.....	8
-------------------	---

### **Capítulo Uno:**

#### *Contextualización social, económica y educativa de este estudio*

1.1	Acerca del contexto educativo.....	11
1.2	Educación sexual en el ámbito educativo.....	12
1.3	Aspectos vinculados a la sexualidad en adolescentes y jóvenes uruguayos.....	13
1.4	Aspectos contextuales del liceo en el que se realizó la investigación.....	14

### **Capítulo Dos:**

2.1	Investigaciones de género en contexto educativo. Antecedentes y fundamentación de este estudio.....	17
-----	---	----

2.2	De un liceo semi-rural: Apreciaciones de las relaciones de género en el ámbito rural. ....	20
-----	--	----

### **Capítulo Tres:**

3.1	Objetivos de este estudio y preguntas de investigación.....	22
-----	---	----

### **Capítulo Cuatro:**

#### El género como construcción social

4.1	Más allá del construccionismo social.....	25
4.2	Construcción social del cuerpo generizado. ....	27
4.3	De la performatividad de género.....	29
4.4	Intimidad como composición social: el adentro como afuera plegado.....	32

## **Capítulo Cinco:**

5.1 Rodeando la noción de Adolescencias .....	35
5.2 Institución educativa en la construcción de la identidad juvenil.....	38

## **Capítulo Seis:**

### *Construcción de género: aspectos metodológicos*

6.1 Comprender actos de construcción de género.....	41
6.1.1 De la discursividad cotidiana en la construcción de la realidad.....	41
6.2 Reflexividad en la investigación cualitativa: La relación investigadora- liceo.....	45
6.3 Estrategia metodológica: estudio de casos y fases de investigación.....	47
6.3.1 Construcción de las herramientas de investigación: dimensiones empíricas.....	50
6.4 Instrumentos de recolección de la información.....	51
6.4.1 Pautas de entrevista y consignas de trabajo.....	53

## **Capítulo Siete**

Sobre el Análisis del discurso. ....	56
7.1 Estrategias de análisis de la información.....	58
7.2 Sobre las dimensiones de análisis.....	61

## **Capítulo Ocho:**

### *Los discursos de las chicas*

8.1. Sobre lo femenino.....	64
8.1.1 De los estilos de femineidad. ....	68
8.2 Lógicas y estrategias de interacción Intra-género.....	72
8.2.1 “Hacerse la mala y hacerse la linda”: Los problemas más comunes entre chicas.....	75

8.3	Imaginarios en Acción: las escenas femeninas.....	79
8.4	El lugar de la familia en la construcción de lo femenino.....	82
8.5	Sobre lo Masculino.....	84
8.5.1	De los Estilos de masculinidad.....	85
8.5.2	Imaginarios en Acción: Las escenas masculinas de las chicas.....	87
8.6	Relaciones Inter-genero: sentidos y prácticas de construcción de género entre varones y mujeres.	
8.6.1	Amistad entre las chicas y los chicos.....	89
8.6.2	Noviazgo : Significado de la relación y peleas más comunes.....	91
8.6.3	“Carpear y Chamuyar” como prácticas de generización.....	93
8.6.4	Sobre las formas de conquista entre varones y mujeres.....	95

## **Capítulo Nueve:**

### *Los discursos de los varones*

9.1.	Acerca de lo masculino para los varones.....	97
9.1.1	Estilos de masculinidad.....	98
9.1.2	Imaginarios en acción: Escenas masculinas de los varones.....	101
9.2.	Relaciones intra-género en los varones.....	102
9.2.1	Hacerse el malo: actos constitutivos de masculinidad .....	104
9.3.	Acerca de lo femenino para los varones .....	106
9.3.1	Peleas entre chicas según los varones.....	109
9.3.2	Imaginarios en acción: Escenas femeninas de los varones.....	110
9.4.	Lógicas de relacionamiento Inter-genero (conquista, noviazgo y amistad).....	112
9.5.	El lugar de la familia en la construcción de la masculinidad.....	115

**Capítulo Diez:**

10. El lugar del liceo en la construcción de género: Ser mujer y ser varón en el liceo.....117

    10.1 La sanción disciplinar y su sentido generizado.....122

**Capítulo Once:**

11. Diálogos y resonancias entre los discursos.....125

    11.1 El liceo como escenario de interacción .....129

    11.2 Reflexiones finales: hacer y deshacer el género.....131

**BIBLIOGRAFÍA.....134**

**ANEXOS**

Anexo I: Pauta de entrevista mujeres.....143

Anexo II: Pauta de entrevista varones.....146

Anexo III: Pauta de entrevista adultos.....149

Anexo IV: Ficha socio-demográfica.....151

Anexo V: Tabla de Frecuencias: Ficha Socio-demográfica Varones.....154

Anexo VI: Tabla de Frecuencias: Ficha socio-demográfica Chicas.....156

Anexo VII: Tabla motivos de sanción diferenciales por género. ....158

*Agradecimientos;*

*A los estudiantes, sus familias y el centro educativo que participaron en esta investigación y la han hecho posible.*

*A mi familia y amigos, presentes en cada momento.*

*A las y los referentes que han guiado este proceso.*

## Introducción

Esta investigación se centra en pensar los procesos de construcción social de la corporalidad generizada, preguntándose mediante qué discursos se construyen las categorías sociales de feminidad y masculinidad en una institución de educación media desde la perspectiva de los adolescentes.

Partimos de entender el género como una construcción performativa de actos constitutivos que se naturalizan por repetición y que instauran de forma situacional y cambiante la identidad del autor al momento de su ejecución. Esta construcción no es liberada a la voluntad de los actuantes sino se articula en negociaciones con las normativas y mandatos que atraviesan la experiencia social (Butler, 1990/ 1993/ 2002).

Desde la perspectiva discursiva, (Iñiguez, 2005; 106), los procesos mediante los cuales ciertos significados abrochan la construcción de lo real dando sentido a las prácticas cotidianas, es un campo de investigación y problematización clave para la Psicología Social contemporánea. Los agentes sociales, no solo son formuladores de las normativas que los constituyen, sino capaces de su modificación a través de la interacción.

Los discursos constituyen prácticas sociales a partir de unas condiciones de posibilidad que actúan como reguladores de lo visible y lo enunciable en un orden discursivo, mediante la organización de estrategias de acción en un campo de fuerzas. Los discursos hacen algo más que utilizar signos, lo que los vuelve irreductibles a la palabra. Los discursos desde esta perspectiva son más que una representación de la realidad, son así mismo prácticas de construcción que involucran procesos de subjetivación, cuerpos, multiplicidad de sentidos paradójicos. (Foucault 1969)

El problema de investigación se vincula con las condiciones actuales en las que se construye discursivamente la diferencia entre los sexos. Frente a la caída de los reguladores simbólicos del estado nación (orden burgués de parentesco paterno-filial), y ante la irrupción del tiempo fugaz de mercado, itinerante y virtual, nuevas configuraciones sociales asoman. Los rituales cobran un sentido situacional e intra-generacionalmente, abriendo campo a la cultura entre pares. Estos cumplen una función de inscripción grupal, marcando formas de habitar un espacio y tiempo que es puro presente.

Las diferencias actuales entre los sexos ya no se juegan según el formato tradicional: mujer madre, esposa, centro de la vida doméstica; varón, padre, agente de autoridad,



garantía de la ley. Tampoco se juegan mediante una simple inversión. Se puede pensar que varones y mujeres jóvenes asisten a la alteración de los patrones de inscripción de la diferencia sexual: el amor y la reproducción. La sexualidad ya no se juega en el terreno de la represión prohibitiva, los lugares familiares son rotativos, simétricos, y hasta temporales. Los modelos de maternidad y paternidad oscilan entre representaciones nuevas y visiones de debilitamiento potentes por parte del colectivo social y educativo. (Dustchazky, Corea , 2006) Las prácticas identitarias se construyen en un contexto de regulación específico aunque no homogéneo. Esto nos lleva a pensar que la construcción de género está anclada a diversos discursos, espacialidades y contextos. ( Tomasini, Bertareli, 2014)

La perspectiva discursiva en este estudio pretendería ganar comprensión de la vida e interacción social a partir de la “realidad social” entendida como un texto. La indexicalidad, propiedad según la cual las mismas acciones adquieren significados distintos según el contexto, permite pensar los significados sociales como algo flexible y en elaboración permanente, así como también pensar los procesos de construcción de esos significados, y como estos son elaborados colectivamente. ( Iñiguez, 2005)

Esta investigación se centra entonces en la manera en que se describen y explican los acontecimientos relativos al ser varones y mujeres desde la perspectiva de los adolescentes. Se analizarán temas discursivos en el contexto de su producción como construcciones situadas, a partir de las cuales adquiere un sentido para los protagonistas y el analista al mismo tiempo la realidad vivida referida al género. Mediante la realización de entrevistas con adolescentes de entre 12 y 14 años en su contexto educativo cotidiano , se llega a reflexionar las perspectivas cambiantes y diversas de los actores sociales en interacción e intercambio lingüístico partiendo de la base de que estos intercambios tienen un carácter constructivo de la realidad vivida. (Edwards y Potter, 1992 en Iñiguez 2005, 111).

## **Capítulo Uno:**

### **1. Contextualización social, económica y educativa de este estudio:**

Durante el siglo XX ha entrado en crisis la forma en que se estructuró la vida de hombres y mujeres. A partir de los años 70 comienza a hacerse visible la crisis del sistema sexo/genero estructurado a partir de la revolución industrial, en la que se separa la vida laboral de la vida familiar. La figura del varón proveedor, y la mujer doméstica, se rompe con la masiva introducción de la mujer en la vida laboral, produciendo modificaciones en las condiciones de vida cotidiana y por tanto en las formas de significar, actuar y sentir el lugar social generizado. Así mismo el amor romántico y el matrimonio para toda la vida han sido re significados en nuevas negociaciones entre el deseo y la norma, en otras posibilidades como el divorcio por ejemplo. Se modifican los ámbitos de acción de hombres y mujeres, las lógicas de relacionamiento social, sus formas de subjetivación. Condiciones de fragmentación social profundizan desigualdades y construyen nuevas formas de identidad de género.

La reformulación del papel del Estado, la creciente globalización de la economía y de los intercambios culturales, la ampliación de los derechos humanos a derechos específicos de las mujeres y niños, el reconocimiento de la diversidad social, los cambios demográficos son mencionados como factores constitutivos en estos cambios sociales e históricos. (Olavarría, 2003)

A su vez, a principios del siglo XXI el Uruguay ha experimentado un crecimiento económico estable protagonizado por un contexto global favorable como también por reformas estructurales que hicieron al aumento en el capital humano disponible. Esto se vincula a mayor nivel de ocupación, lo que modifica el mercado laboral y empresarial, aunque se enfrenta a la dificultad de las bajas tasas de crecimiento demográfico. La población de entre 0 y 17 años representa el 27% del total de la población en 2011, con un altísimo grado de urbanización (95% en 2001). (INE 2012 en Ineed, 2014). Los valores de pobreza infantil han disminuido en 2013 al 20%, a pesar de ser este un número preocupante, ya que uno de cada cinco niños y adolescentes en Uruguay integra hogares pobres. Una parte muy importante de los niños y adolescentes que asisten a inicial, primaria y media han sufrido privaciones básicas que atentan contra su desarrollo y sus derechos. Los procesos de fuerte segregación residencial, dan cuenta de dificultades estructurales para construir espacios de socialización y pautas de convivencia comunes. Esto impone desafíos especiales al sistema educativo y a las políticas sociales y económicas en general. (INEEd, 2014)

En todo el país el 95% de los adolescentes de entre 12 – 14 años, cumplen el rol de hijo-hija en los hogares de pertenencia. El 68,4% de los adolescentes de Montevideo, entre 12 y 14 años, vive en un hogar nuclear (con ambos padres o alguno no biológico). Un 28% vive en hogares monoparentales con uno de sus padres biológicos. En el país uno de cada cuatro adolescentes vive en hogares monoparentales (preferentemente con sus madres), esto aparece con mayor prevalencia en jóvenes de entre 12 y 14 años. ( ENAJ 2009)

### **1.1 Acerca del contexto educativo**

En los últimos diez años se aprobó la Ley General de Educación (18.437) que insta la educación como derecho e innova en la creación de los Consejos de Participación, la promoción de la educación no formal y educación para jóvenes y adultos. Así también se implementó desde el gobierno el Plan Ceibal que promueve inclusión digital a niños, adolescentes y sus familias en sectores populares. Esto implica transformaciones en las comunicaciones y circulación de la información. (INEEd, 2014)

En 2008 el 44,7% de los jóvenes y adolescentes del país asisten a un centro educativo. En Montevideo el 95 % de los adolescentes entre 12 y 14 años asisten a un centro educativo. De los adolescentes de medio socioeconómico bajo, el 93% acude a un centro educativo. En medio socio-económico medio, para este mismo tramo de edad acude el 98%. (ENAJ 2009.)

Esta misma encuesta nacional revela que el desempeño académico es sustantivamente diferente según el sexo, siendo mayores las dificultades que encuentran los varones para finalizar sus estudios frente a las mujeres. Entre los 12 y los 14 años el 43,8% de los varones aprobó nivel primaria e ingresó a ciclo básico, frente a un 53,6 % en las mujeres. Esta diferencia se incrementa en edades mayores; entre 15 y 19 años, culminó el ciclo básico y cursa bachillerato solo el 37,3 % de los varones frente al 49,5 % de las mujeres. Datos acerca de la repetición en primaria revelan que es mayor en Montevideo que en el interior (40,9% frente a 37% respectivamente) y en los varones que en las mujeres ( 43 % frente a 34,7%). En educación media cuatro de cada diez adolescentes entrevistados repitió algún año liceal, y particularmente se ven más afectados los varones de nivel socio-económico medio y bajo. (ENAJ 2009)

## **1.2 Educación Sexual en el ámbito educativo:**

A su vez en educación media, se incluyen en los últimos años propuestas curriculares relativas a la educación sexual, entendiendo a la sexualidad y su significación como proceso clave en la constitución de la persona. La propuesta curricular se centra en el desarrollo integral y la promoción en salud. La educación de la sexualidad en el sistema educativo formal, es definida como el proceso educativo vinculado estrechamente a la formación integral en la niñez y adolescencia que apunte al desarrollo de un pensamiento crítico y autogestor, aporte información científica actualizada, posibilite la expresión como sujetos de derecho.

Así mismo se propone:

*“Favorecer el proceso a través del cual es posible reconocerse, identificarse y aceptarse como ser sexual y sexuado durante toda la vida, sin temores, angustias ni sentimientos de culpa. Favorecer el desarrollo de roles sexuales en el marco de una dialéctica de valores basada en los derechos humanos, que propicie relaciones de respeto y equidad entre las personas, superando toda discriminación de género. Favorecer también un mayor conocimiento y relación con el propio cuerpo, y la asunción de conductas sexuales libres, placenteras y conscientes”. (Cerruti, 2007;58)*

Estos objetivos dialogan con la reciente entrada en vigencia (2008) de la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes, que subrayó la condición de sujeto de derechos de las personas entre 14 y 24 años. Esta establece derechos civiles y políticos mediante la participación como principal herramienta de construcción de ciudadanía, y su respectiva promoción mediante el papel del estado, así como derechos en el ámbito cultural y social relativo a la educación principalmente.

*Art. 4.” La educación fomentará la práctica de valores, las artes, las ciencias y la técnica en la transmisión de la enseñanza, la interculturalidad, el respeto a las culturas étnicas y el acceso generalizado a las nuevas tecnologías y promoverá en los educandos la vocación por la democracia, los derechos humanos, la paz, la solidaridad, la aceptación de la diversidad, la tolerancia y la equidad de género”.(CIDJ, 2008 en Franco 2008)*

Se ha destacado el importante papel que juega la investigación como forma de participación, en donde los jóvenes den cuenta de su significaciones acerca de sus derechos sexuales y reproductivos, en dialogo con diversas culturas juveniles, y según determinantes sociales como nivel socio-económico, etnia, género. A su vez se alerta en considerar a “los jóvenes” como categoría homogénea. El grupo juvenil es

heterogéneo, diverso. Por tanto estudios que intenten acercarse a sus formas subjetivas deben poder dar cuenta de esta diversidad de miradas, construcciones subjetivas múltiples.

### **1.3 Aspectos vinculados a la sexualidad en adolescentes y jóvenes Uruguayos:**

En el año 2008 se aprueba en nuestro país la Ley 18426 que propone garantizar derechos sexuales y reproductivos de la población a través del papel del estado. Principalmente se propone asegurar a toda la población la cobertura de salud sexual y reproductiva, velar por la atención integral en la maternidad tanto en adultos como en adolescentes, así como capacitar a maestros y docentes para que eduquen en el ejercicio de estos derechos. Promueve impulsar en la población la adopción de medidas de promoción de la salud y de prevención de enfermedades y estimular la atención institucional de los temas más importantes en salud sexual y reproductiva. Los niños y adolescentes de acuerdo al Código de la Niñez y la Adolescencia, y en dialogo con esta ley, tienen derecho a ser informados y acceder a los servicios de salud, incluyendo la salud sexual y reproductiva, así como a ser acompañados y respetados en su autonomía progresiva. (IMPO, 2008)

Adolescentes y jóvenes declaran en Encuesta Nacional de Juventud, acerca de sus relaciones afectivas. Solamente el 6% de las mujeres de entre 12 y 14 años declara tener una pareja estable, siendo este porcentaje aún menor en los varones (4,8%). Las relaciones afectivas y sexuales estables parecen aumentar con la edad y más que nada en las mujeres, mientras que los hombres tienden a declarar que se mantienen en relaciones pasajeras. En este mismo tramo de edad, el 92% de los adolescentes dijo no haber mantenido relaciones sexuales nunca, mientras un 7,6 % respondió afirmativamente. Dentro de aquellos que si han mantenido relaciones sexuales un 11% son varones y un 3,5% son mujeres. Así mismo las principales fuentes de información sobre sexualidad para los adolescentes son los padres (39,9 %) y el ámbito educativo (36,0%), en tercer lugar aparece la categoría "Amigos" (9,1%). Las mujeres aparecen más proclives a consultar a sus familias por estos temas (45 % frente a 34%). Los varones prefieren conseguir información sobre sexualidad en el ámbito educativo y se muestran mucho más proclives a intercambiar con sus amigos que las mujeres (11,9 % contra 6,3 %) (ENAJ 2009).

#### **1.4 Aspectos contextuales del liceo en el que se realizó la investigación:**

Este estudio se llevó a cabo en un liceo de contexto semi-urbano que recibe población radicada tanto en la zona urbana como rural de Montevideo Oeste. El liceo es pequeño, consta de cuatro grupos por turno y se organiza en dos turnos.

Se crea en el año 1993, bajo la necesidad de evacuar los centros educativos de las zonas urbanas centrales de la región, así como también atender las necesidades educativas de los adolescentes que viven en zona rural de la capital.

Las familias de los estudiantes que asisten al liceo son de nivel socioeconómico medio-bajo, trabajadores domésticos y rurales así como empleados en la zona urbana predominantemente. Nuclea también un número importante de adolescentes que viven en situaciones socio-económicas de vulnerabilidad.

El entorno en el que se encuentra el centro educativo es semi-rural, con baja densidad de población, escaso transporte y espacios de intercambio social y rica producción hortícola. Hay un gran número de estudiantes entrevistados que elige asistir a este centro a pesar de vivir en zonas de mayor urbanización, asumiendo que el mismo cuenta con recursos hábiles para atender a los estudiantes dado que recibe un número reducido de adolescentes, lo que promete un entorno de contención que parece ser preferencial para algunas familias. Otra parte importante de estudiantes entrevistados radican en la zona de Montevideo Rural. La mayoría de las familias se dedican a trabajos rurales o asalariados en zona urbana.

##### **1.4.1 De los adolescentes entrevistados**

Fueron entrevistados un total de 11 varones de entre 12 y 14 años. El 54.5% de estos viven en zona semi-rural de Montevideo, con sus dos padres y hermanos (45%) o en familia monoparental con hermanos (27%). Una mayoría de las madres de los entrevistados trabaja (73%) y un 18% realizan trabajo no remunerado como amas de casa. En cuanto a los padres de los entrevistados, un 45,4% trabaja y un 9% trabaja y estudia. Vale destacar que en este ítem aparece un 18% de las fichas sin respuesta.

En cuanto al nivel educativo alcanzado por los padres de los entrevistados, un 45% de las madres realizó el Ciclo básico en Secundaria y un 27% Ciclo Básico de Utu, según lo declarado por estos adolescentes. Se observa un porcentaje menor en cuanto al nivel educativo alcanzado por los padres (36% Ciclo Básico de Secundaria y un mismo porcentaje de padres que alcanzaron a realizar solo Primaria).

Sobre datos que hacen a la socialización de estos varones, se destaca una total mayoría de adolescentes que declara que sus amigos más cercanos proceden del liceo, (100%) y que este centro es el principal espacio donde interactúan con sus amigos (90%). A su vez aparece el barrio con un especial énfasis en cuanto a la procedencia de sus amistades 72.7%, y una notoria mayoría dice que sus amigos asisten al liceo (82%). Un 36% de los varones dicen practicar deportes por fuera del liceo, pero solo un 27% declara que sus amigos proceden de un Centro deportivo. La casa es mencionada como espacio de socialización solamente en un 18% de los chicos. La forma de comunicación más utilizada entre amigos son las redes sociales (90%), y a su vez un 82% de los varones declaran contar con servicio de internet en su casa. Esto último implicará la posibilidad de acceso a las redes sociales desde el hogar, no limitado al área de cobertura de la red del liceo.

Por otra parte, se entrevistaron 21 chicas de entre 12 y 14 años, las chicas de 13 años (66%) fueron mayoría. Un 52% del total de entrevistadas viven en medio semi-rural, o urbano aledaño a la zona del liceo (24%) en menor proporción. Viven con sus familias integradas de forma nuclear con hermanos mayoritariamente (48%), y una parte importante (28,5%) vive en familias nucleares extendidas (abuelos, primos, tíos, etc.). La ocupación de los integrantes de las familias de las entrevistadas se distribuye de forma diferencial por género: un 57% de las madres se dedican a ser "amas de casa", mientras que los padres trabajan en un 62% y trabajadores rurales en un 19%. Las madres que trabajan llegan a un 43%. Por otra parte esta diferencia es inversa en cuanto al nivel educativo alcanzado por los padres, siendo mayor el porcentaje de mujeres que han realizado el Ciclo básico en Secundaria (57%) frente a un 38% en los hombres. A su vez es mayor el porcentaje de hombres que han realizado solo Primaria (33%) en relación a un número menor (19%) de mujeres en esta situación. Así mismo es mayor la cantidad de padres que han realizado Ciclo Básico en Utu (19%) frente a una menor cantidad de mujeres (9.5%). El porcentaje de madres y padres que han accedido a cursar bachillerato es mínima e igual para varones que mujeres (9.5%).

En cuanto a datos que hacen a la socialización de las chicas entrevistadas, la mayoría declara que sus amigos proceden del liceo (90.4%), y en menor porcentaje el barrio (47.6%). Vale destacar que aparece mencionada la Escuela Primaria como procedencia significativa (24%) de los amigos. El espacio de socialización destacado como el espacio en el que pasan más tiempo con sus amigos es sin duda el Liceo (95%), y le sigue el barrio (24%).

Un 76% de las chicas entrevistadas resaltan las redes sociales como forma más importante de comunicación entre amigos, aunque también fue importante el número de chicas que declaró el celular como forma más utilizada de comunicación (38%). El 81% de las chicas dicen contar con internet en su casa, lo que permite acceso a las redes sociales desde el hogar. Mientras un 14% accede a las redes desde el liceo ya que no cuenta con servicio de internet en su casa.



## Capítulo Dos.

### **2.1 Investigaciones de género en contextos educativos: Antecedentes y fundamentación.**

Las escuelas y ámbitos educativos han sido destacados como agentes productores y reguladores de las identidades sexuales. Esta producción al tiempo que intenta ser ocultada, es el recurso presente en la vida diaria escolar dando sentido a la institución. La escuela contribuye a esta socialización generizada que va desde la clasificación y jerarquización del conocimiento hasta la naturalización y esencialización del ser varón y ser mujer (López Gómez, 2005).

Desde la educación inicial y primaria, existen dentro de las interacciones que emergen en la cotidianeidad escolar una serie de actuaciones que son interpretadas como parte del proceso de masculinización. Se caracterizan por la centralidad que adquiere el cuerpo en las interacciones entre varones, mediante las agresiones físicas y en juegos corporales; el protagonismo de algunos niños en actos de hostigamiento hacia otros/as compañeros/as; la tendencia de algunos a implicarse en conflictos entre niñas e intentar resolverlos por medio de la violencia física (Tomasini 2010). Esto enmarca procesos como el de feminización del mundo académico y sus derivaciones en las relaciones entre compañeros (Marsh, Parada, Seeshing & Healy, 2001), como también la distinción entre “la cultura femenina del aula y la cultura masculina del patio” (Lomas, 2009). Los cuerpos son naturalmente espacializados y legitimados con significaciones puntuales: rudeza masculina y delicadeza y fragilidad femeninas, promoviendo y naturalizando ámbitos de acción y de organización sociales.

Actualmente es notoria la movilidad que adquieren estas categorizaciones, implicando nuevas conformaciones identitarias para los y las jóvenes. El desarrollo de conductas violentas entre adolescentes femeninas es mencionado como fenómeno nuevo que descoloca, en contraposición a la violencia masculina que se asocia a los valores tradicionales inherentes a la construcción de la masculinidad. (Giorgi, Kaplún, Morás, 2012: 105).

En los últimos años distintos trabajos han señalado la producción discursiva sobre los cuerpos y sexualidades de los estudiantes en los contextos educativos que contribuyen a formar sujetos de género y preferencia sexual .

*“Se enseña y se aprende a ser varón, ser mujer, ser heterosexual y rechazar (silenciar, discriminar) la homosexualidad”* (Alonso , Herczeg, Zurbriggen 2009:214 en Tomasini 2011). Los usos de los cuerpos y sus significados en el contexto educativo construyen

significados entorno a la identidad generizada: los ideales de masculinidad continúan vinculados a la fuerza física, las conductas desafiantes ,a la homofobia y la misoginia como ordenadores de las subjetividades masculinas. Para las mujeres las conductas de relegamiento, fragilidad, prudencia se articulan con un restringido uso del espacio que las conmina a ubicarse en sitios periféricos. ( Wenetz y Meyer 2006 en Tomasini 2011).

El modelo tradicional de masculinidad puede definirse como la institución socio - histórica de la normalidad dentro de la que funcionan los roles de género. Ser hombre se compone mediante una imago corporal varonil con disposiciones físicas, gestos y performances en las que radica su virilidad (Urresti, 2011). Este conjunto de disposiciones gestuales anidan mandatos de moralización y producen una sensibilidad dominante: ser hombre es no llorar, no demostrar emociones, no gestualizar en demasía, estar dispuesto a irse a las manos cuando corresponda. A pesar de esto Urresti plantea la existencia de nuevas formas, de mixturas, de contradicciones frente a este modelo heredado aun actuante (Tomasini, 2013). Algunos trabajos etnográficos realizados en Argentina en grupos de varones de sectores populares proponen el uso de la fuerza física y la violencia como mecanismos centrales para controlar o resolver una situación conflictiva, o bien para demarcar límites dentro de un grupo o cohesionarlos, forjando alianzas (Míguez, 2008; Silba 2011 en Tomasini 2013)

En estudios realizados a grupos de chicas en contexto de educación media, se han mostrado dispositivos de sujeción diagramados por la institución como forma de operar vigilancia en las prácticas y alianzas sexuales de las mujeres adolescentes. Mediante ciertas prácticas de vigilancia el centro marca vinculaciones permitidas y otras prohibidas muchas veces utilizando el mito como elemento narrativo de control y construcción de la reputación que induce a ajustarse a ciertos modelos. Así las jóvenes encuentran líneas de fuga en el juego, la simulación, la evasión del control mediante el uso de las tecnologías. ( Tomasini 2013). Los discursos en torno al miedo como dispositivos de control de las sexualidad femenina , prevalecen frente a aquellos en torno al autocuidado y reconocimiento de la propia sexualidad. ( Alonso y Morgade, 2008).

Otros autores han afirmado que las subjetividades femeninas se encuentran en el transcurso de un “tránsito socio-histórico” lo que las enfrenta a una tensión principal: mantienen como ideal masculino al hombre proveedor y desde allí miden “la falta” de los varones con lo que establecen lazo amoroso. Además esperan que ese hombre proveedor —económico, erótico y de sentido— que su compañero sentimental “debe”

encarnar, se manifieste encantado con su proyecto de mujer emancipada. (Fernández, A.M.: 2004:160).

La actual transformación social del lugar de la mujer, que cuestiona el modelo del “padre proveedor” en el imaginario social de familia, puede pensarse como nuevos organizadores de sentido que dan cuenta de deseos que no se anudan al poder. (Fernández, 2007:183). Además la imagen del varón “abandónico” imperante, opera en las mujeres produciendo un destacado encare práctico de las situaciones, que por momentos las haría indiferentes a la presencia-ausencia de ese otro varón y de las posibilidades vinculares, como naturalizando esta ausencia. (SSCAP, 2010).

Asistimos a nuevas marcas de identidad vinculadas a los roles de género en los jóvenes, las cuales ya no se inscriben en un suelo de lo instituido (varón dominante-mujer sometida), sino que son diferencias construidas sobre condiciones de destitución. Las diferencias ya no pueden leerse como desigualdades entre dos instituidos, sino que deben leerse como un interjuego de posiciones de enunciación que se mueven en la tensión instituido-destituido. Las diferencias varón –mujer no están tan vinculadas a las oportunidades frente al poder, sino a diferencias prácticas que se especifican en cada situación. Algo así como diferentes modos de habitar el ser varón y el ser mujer en ausencia de mandatos tradicionales. Ya no habría un mandato reconocido sobre el cual posicionarse ya sea para impugnarlo o para cumplirlo, se ha borrado el suelo estable de institución de las diferencias entre los sexos. En esta nueva situación aparecen modos de institución nuevos de las mujeres, dotadas de discurso, representaciones e imágenes frente a un varón silenciado, que parecería simplemente asistir como testigo a su destitución. (Duschatzky y Corea 2006; 58-63).

Es pertinente preguntarse entonces por las prácticas discursivas que modelan la experiencia subjetiva de los adolescentes en torno a su identidad de género en construcción. El contexto educativo como agente de socialización principal en este tramo etario se enmarca como escenario privilegiado de montaje de estas prácticas, construidas en un permanente diálogo con las pautas normativas institucionales.

Por otra parte es oportuno mencionar que, en los estudios sobre experiencias juveniles, ha existido una tendencia dominante a abordar sus experiencias vitales caracterizando o de-construyendo prácticas, mitos, rituales, pertenencias, consumos culturales. Estas experiencias configurarían formas identitarias. Se han construido características que las categorizan de acuerdo a modos de interactuar y posicionarse entre jóvenes en el espacio social. Estos estudios al basarse en ciertas prácticas exclusivamente ha dejado sin historizar la construcción de la categoría social juvenil,

determinada por sus experiencias sociales; esto es, experiencias familiares, sociales, de género. (Ruiz, M: 2014). Se visualizan riesgos de homogenización en estas tendencias, así como de jerarquización de ciertas formas culturales sobre otras. La cultura se instituye como sistema de valores mediante el cual el sujeto significa su experiencia, atribuyendo fundamento irreductible a determinadas prácticas, y muchas veces diferenciándose de un afuera “blasfemo”, creando homogeneidades grupales ( Enríquez 1993 en Ruiz 2014)

## **2.2: Un liceo en contexto semi-urbano: Apreciaciones de las relaciones de género en el ámbito rural**

*“Hacer uso de las relaciones de género, permite desplazar el foco anterior puesto en las mujeres. Centrarse solo en las mujeres tendía a identificar que el problema, y por tanto las soluciones, estaban en las mujeres. Centrarse en el análisis de las relaciones de género extiende el análisis de las mujeres y los varones como categorías aislables a relaciones interconexas más amplias a través de las cuales se sitúa a las mujeres como un grupo subordinado en la división de recursos y responsabilidades, atributos y capacidades, poder y privilegio. Contribuye a impugnar la idea de que las mujeres y los varones están dotados naturalmente para determinadas tareas y actividades.” ( Batthyány, K. 2014: 82)*

Es pertinente detenemos en las particularidades que se han observado en las formas relacionales de género en el ámbito rural, partiendo de que nuestra investigación se desarrolla en un centro educativo radicado en este ámbito, y sabiendo que algunas de las familias de los adolescentes entrevistados viven en este medio.

Si bien las relaciones de género en el medio rural no conforman en si una categoría aparte que las diferencie de las relaciones de género en ámbitos urbanos ( Vittelli , 2014) aunque si algunas particularidades propias del medio y sus condiciones de posibilidad:

a) “ la superposición de las esferas productiva y reproductiva que dificulta enormemente la distinción de las funciones y actividades entre los dos ámbitos, problematizando el reconocimiento de lo que es el "trabajo" por parte tanto de las mismas mujeres y sus familias como de la sociedad en general;

b) un sistema de valores y una cultura androcéntrica que ubica a la mujer en posiciones subordinadas en el hogar, desplazándola de la toma de decisiones importantes;

c) unas condiciones de mayor aislamiento que las mujeres urbanas, lo que implica una mayor dificultad de reconocerse en sus pares ;

d) el estar insertas en un sistema económico-productivo que dificulta que las mismas puedan obtener lo que es su legítima retribución por su participación en el trabajo del predio.” ( Vitelli , R: 2014: 49-50)

Estudios sociológicos han señalado que en el ámbito laboral rural existe segregación y discriminación de género (Vázquez 2014 en Piñeiro 2014). Esto se vincula a que las mujeres se remiten en parte, al trabajo doméstico no remunerado. La división de tareas en el hogar reduce la capacidad de obtener ingresos y puede dificultar, por las demandas de la vida familiar, el acceso al empleo o a los ascensos en el trabajo remunerado" (Aguirre y Batthyány, 2005: 16).

Las mujeres trabajan en tareas productivas y también en las tareas reproductivas, las de cuidados y atención al hogar. Sin embargo una distorsión del concepto de "trabajo" que lo asocia al "mercado laboral" hace que exista una invisibilidad de ese aporte, tanto por parte del conjunto social como de las propias mujeres. ( Vitelli, R 2014 en Piñeiro 2014). Esto reproduce ciertas lógicas de dominación, pero entendiendo siempre que el problema no son las mujeres, sino la relación entre mujeres y varones, lo que atañe al concepto de género. ( Batthyány, 2014 en Piñeiro 2014)

A pesar de haberse evidenciado un ingreso importante de las mujeres rurales en el ámbito laboral remunerado en los últimos años, dentro de las relaciones laborales, las mujeres realizan tareas asignadas, de menor calificación y responsabilidad en relación a los puestos que tradicionalmente desempeñan los varones. En esta realidad no se diferencia el ámbito doméstico del laboral, siendo que se asumen las tareas en este último como una extensión de las tareas domésticas. (Vázquez, 2014 en Piñeiro 2014). Las mujeres se encuentran en puestos de menores categorías y responsabilidad, limitándose a lugares de dependencia, lo que se denomina "segregación vertical". Esto enmarca Ideologías con fuerte impronta tradicionalista que están presentes en el imaginario social acerca de lo femenino y lo masculino, las cuales establecen derechos, obligaciones, restricciones, aptitudes y responsabilidades diferentes para cada sexo, y explican cómo y por qué se diferencian hombres y mujeres. En tales diferencias, las relaciones de poder se legitiman (Aguirre, 2001 en Vázquez 2014. ).

## Capítulo Tres:

### ***Objetivos de este estudio y preguntas de investigación***

Este estudio pretende explorar significaciones y prácticas de construcción de género en adolescentes de entre 12 y 14 años de una institución de educación media de Montevideo.

En esta línea la pregunta central es:

*¿Mediante qué significados y prácticas se generizan los adolescentes en el contexto educativo de interacción?*

Se intentara construir líneas posibles de análisis en relación a la construcción de género en instituciones educativas formales, de nivel secundaria. Se buscarán conexiones acerca de las producciones corporales - discursivas que montan los adolescentes en el marco de su actividad como estudiantes dentro de la Institución, en un intento de visibilizar aquellas prácticas “naturales” de género que formatean el espacio cotidiano, diagramando identidades particulares.

Así también se pretenderá visibilizar y explicitar aquellas significaciones que sostienen mecanismos de naturalización de ciertas prácticas identitarias, en el ámbito educativo cotidiano, entendiendo a la identidad de género como una construcción social, como proceso performativo de materialización de ciertas posibilidades históricas.

La articulación entre las prácticas (entendidas como un hacer con sentido colectivo) y los significados (formaciones discursivas que construyen la realidad y le dan sentido) , estaría íntimamente relacionada si partimos desde conceptos de performatividad de género, según el cual el género es construido a partir de una “*práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra*” (Butler, 2002;19).

Podríamos conjugar estas dos categorías (prácticas y significados) en la de **prácticas semiótico-materiales** abordadas por algunos autores, entendiendo que parece entablarse una formación de relaciones híbridas entre el discurso y la materia. Se entiende el discurso como estrategia para reflexionar sobre la organización de la materialidad. “*En este sentido, las estrategias narrativas posibilitan conjuntos materiales determinados, la promulgación de una orden que se vuelve sólida de diferentes maneras y temporalidades y espacios diferentes. Queremos apuntar que objetos y materialidades no pueden ser considerados como meros elementos en la*

*narrativa, construcciones discursivas. Como hemos dicho, los objetos tienen inscripciones que superan las estrategias narrativas. En consecuencia, atender solo a la construcción discursiva de un texto significa ignorar la multiplicidad heterogénea de entidades que realizan la situación que analizamos, e incluso que hacen posible el surgimiento de una estrategia narrativa determinada a analizar".* (Flores, Iñiguez, Martínez. 2015: 211) Esta relación será ampliada en el próximo capítulo.

La noción de "construcción" vislumbra opciones de transformación de estas formas de hacer-se hombres y mujeres, y denota recorridos diversos de generización posibles, en el marco de proponer ámbitos educativos de participación, convivencia y equidad.

En esta línea entonces las preguntas adyacentes que componen este estudio serán:

a) *¿ Mediante que significados y prácticas se construye lo masculino y lo femenino en varones y mujeres liceales?.*

b) *¿ Qué características toman las relaciones inter e intra-género en el contexto liceal cotidiano?*

c) *¿ Cómo se perciben las diferencias de género en los discursos de los adolescentes?*

d) *¿ Qué lugar es asignado tanto a la familia como al liceo en este proceso de construcción de la identidad de género desde el discurso de los adolescentes?*

### **Objetivos generales:**

- Analizar actos constitutivos de género en adolescentes de entre 12 y 14 años, en una institución de educación media.

### **Objetivos específicos**

- Identificar significaciones en torno a las categorías de masculino y femenino a partir del discurso de los adolescentes.
- Caracterizar significados y prácticas predominantes en las relaciones inter-genero de los adolescentes entrevistados
- Caracterizar significados y prácticas predominantes en las relaciones intra-genero de los adolescentes entrevistados
- Identificar cómo se perciben las diferencias de género a partir del discurso de los adolescentes.

- Analizar el lugar que los adolescentes asignan a la familia en la construcción de identidades de género.
- Analizar el lugar que los adolescentes asignan a la experiencia liceal en la construcción de identidades de género.



## Capítulo Cuatro:

### ***El género como construcción social:***

*“Entre el poder y el sexo  
no se crea una relación de represión,  
sino todo lo contrario.”*

*M. Foucault.*

#### ***4.1 Más allá del construccionismo social:***

La perspectiva construccionista en ciencias sociales surge en los años 80, en una fuerte crítica al positivismo y su organización epistemológica. Podríamos decir que si hay algo que caracteriza a esta corriente de pensamiento es el cuestionamiento a lo obvio, lo natural.

Según Iñiguez (2005; 2) la posición construccionista se ha definido mediante las siguientes características epistemológicas:

- a) Antiesencialismo: las personas y el mundo como producto de procesos sociales.
- b) Relativismo: La “realidad” no existe con independencia del conocimiento que construimos sobre ella.
- c) Cuestionamiento de las grandes “verdades” poniendo énfasis en la perspectiva desde la cual se interpreta lo real.
- d) Determinación cultural e histórica del conocimiento. No se reduce a una propuesta de explicación lineal de la constitución del presente, abre la posibilidad de pensar el presente pero también la de construir futuros distintos.
- e) El papel conferido al lenguaje en la construcción social: La realidad se construye socialmente y los instrumentos con los que se construye son discursivos.
- f) Carácter interpretativo del ser humano: El conocimiento del mundo y de nosotros/as mismos/as está vinculado a la interpretación que realizamos desde

el marco lingüístico y cultural en el que nos desenvolvemos. No es posible entonces delimitar la objetividad del sujeto sin la interpretación y sin que medie el juego hermenéutico.

De acuerdo a la perspectiva construccionista, *“ las hablantes construiríamos conformando discursos a partir de recursos lingüísticos predeterminados y disponibles (...) como partes sólidas antes de la construcción con —un perfil flexible, suave e impreciso que sólo adquiere forma cuando se coloca en su lugar (...) estableciendo su fuerza para ser ensambladas. Todo existe en un estado impreciso hasta que cristaliza en un texto o una interacción particular “(Wetherell & Potter, 1996 en Flores, Iñiguez, martinez; 2015).*

La paulatina acomodación a la institucionalización del construccionismo social ha derivado en posiciones idealistas tal vez, en donde lo social estaría ubicado en un lugar de “esencia”. Se ha asumido acríticamente la dicotomía natural / social, humano/ no humano, y la separación natural – social como dada de antemano. (Doménech, 1998) Aspectos relativos a intentar definir en qué consiste lo social, y por qué este se construye como un campo de conocimiento han sido desatendidos por la perspectiva construccionista. (Iñiguez, 2005)

Asumir determinados aspectos es entonces también, poder criticarlos. En los últimos años algunas teorías, entre ellas la epistemología feminista y la teoría de la performatividad, ha abierto el campo construccionista hacia nuevos aportes que hacen a una Psicología Social Crítica. (Iñiguez, 2005). Si bien centrarse desde una perspectiva lingüística de la construcción social de la realidad abre un campo de movilización de lo natural, es posible también preguntarse qué pasa con aquellas prácticas “no lingüísticas”, como efectos no lingüísticos generados por objetos y materialidades por ejemplo. Quizá la perspectiva foucaultiana de los discursos entendidos como practicas discursivas colocan la materialidad en otro lugar. Así también en la perspectiva desde la teoría de la performatividad, la identidad es una construcción social efectivamente, pero una construcción que debe entenderse como un proceso abierto a constantes transformaciones y redefiniciones.

Nuevas formas de explicar las relaciones entre lo natural y lo social, la materia y el discurso, que han configurado formas de pensamiento contemporáneas.

## **4.2 La construcción social del cuerpo generizado**

La Teoría social de género, propone perspectivas antropológicas e históricas, según las cuales el género es considerado como una relación entre sujetos socialmente construidos, y no como atributo del ser. Según Butler (1990: 25), “esta perspectiva relacional o contextual señala que lo que «es» la persona y, de hecho, lo que «es» el género siempre es relativo a las relaciones construidas en las que se establece.

Como un fenómeno variable y contextual, el género no designa a un ser sustantivo, sino a un punto de unión relativo entre conjuntos de relaciones culturales e históricas específicas. Desde este punto de vista, la identidad considerada como un permanente devenir, asociada a materializaciones históricas y culturales, es inseparable del género.

El género es lo que hace a una identidad inteligible, es decir, ajustado a las normas de inteligibilidad. “La noción misma de persona, no responde a atributos lógicos de calidad de persona, sino a normas de inteligibilidad socialmente instauradas y construidas. Los géneros «inteligibles» son los que de alguna manera instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo” (Butler; 1990:72).

De Barbieri (1995), define el sistema sexo-género como un conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran, a partir de la diferencia anatómico-fisiológica, y que da sentido a la satisfacción de impulsos sexuales, a la reproducción de la especie y al relacionamiento entre las personas.

De Beauvoir propone al cuerpo como situación, por lo que es imposible eludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre interpretado según construcciones culturales de significados, “ *lo que puede demostrar que el sexo no necesariamente debe ser pensado como realidad anatómica pre-discursiva, sino más bien como género socialmente construido*” (Butler, 1990:57). La ilusión de naturalidad vinculada a la producción sexo/género/práctica sexual/deseo, funciona como práctica reguladora vinculada a normativas de heterosexualidad económica y políticamente necesarias, asegurando de esta forma la proliferación de placeres específicos (Foucault, 1977). El sexo, surge entonces como sustancia idéntica a si misma, mediante un giro performativo del lenguaje y del discurso (Butler 1990:75), escondiendo la posibilidad constante del devenir del género, como identidad débilmente construida y por entero modificable.

Al decir de Butler, el género es producido por una *repetición estilizada de actos* (Butler, 1990, 270-282). Podría pensarse que a través de cierta repetición de actos constitutivos heredados por sedimentación, el cuerpo es constituido culturalmente como un proyecto socio-histórico en constante materialización.

El cuerpo aparece como encarnación de posibilidades culturales disponibles, que no son anteriores al proceso mismo de corporeización. El género en este sentido podría pensarse como la materialización de posibilidades históricas en estilos corporales, que parecen naturales; al ser instituido por la estilización del cuerpo, debe ser entendido como la manera en que los gestos corporales, y las normas, constituyen la ilusión de un yo generizado de forma permanente. (Butler, 1990, 270-282)

En oposición a modelos fenomenológicos que suponen un yo anterior a los actos, Butler propondrá pensar los actos constitutivos como actos que además de contribuir a la identidad del actor al momento de su ejecución, la constituyen también como ilusión y creencia de permanencia. En este sentido, hacer, dramatizar, reproducir, parecen ser algunas de las estructuras elementales de la corporeización. Esta se entenderá entonces como conjunto de estrategias, como “una estilística de la existencia”, al decir de Foucault, como estilo corporal, que nunca se auto/estiliza totalmente, como acto a la vez intencional y performativo, donde el término performativo tiene una doble acepción “dramático” y a la vez “referencial”.

Puede pensarse el género como proyecto corporal, sostenido por repetición, que induce al cuerpo a funcionar como signo, con la finalidad de la supervivencia cultural. El enfoque de género permite una comprensión algo más compleja de las dimensiones cotidianas, permitiendo visibilizar la distribución y organización del poder constitutivo de todas las relaciones sociales.

Según J. Scott (1993;35) “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos; y es una manera primaria de significar las relaciones de poder”. Para esta autora la categoría de género constituye una categoría de análisis posible de contribuir al análisis histórico de las formaciones sociales. Contiene a su vez cuatro dimensiones posibles de investigación; en primer lugar incluye las representaciones simbólicas (múltiples y contradictorias) que se ofrecen desde la cultura. Una segunda dimensión de análisis sería la normativa impuesta por la cultura en cuanto a cómo estas representaciones deben ser interpretadas, concepciones que se expresan en las doctrinas religiosas, educativas, científicas y jurídicas. En tercer lugar, el género constituye las relaciones sociales, es decir en la política que circula en las instituciones y organizaciones

determinadas, tanto en las relaciones de parentesco, como en las laborales y educativas, tendrá lugar esa construcción vinculada principalmente a la asunción y adjudicación de roles y funciones en la organización institucional. En cuarto lugar el género implica la dimensión singular, el pliegue o subjetivación, la apropiación social y singular que hace el sujeto respecto de los significados que la cultura ofrece, mediante su pasaje por las instituciones familia y educación básicamente. Es posible además dentro de la categoría de análisis de género planteada por Scott, pensar en las distancias posibles, en los encuentros y desencuentros, en los acoples que al plegarse constituyen una singularidad generizada. Al decir de Darré (2005; 25) “Entre las representaciones simbólicas que la cultura ofrece y las normativas o prescripciones que se establecen en un tiempo y un lugar determinado por las instituciones existen distancias y contradicciones”, así como entre las normativas y la dimensión subjetiva de apropiación de un modelo. “Ninguna mujer, ningún varón, reproducen o actúan sin variación el deber ser que se impone desde los estereotipos de género.”

Y si es tras una repetición de actos en el tiempo que el género será construido y no tras un locus identitario estable, en los distintos modos de repetición, en la relación arbitraria entre estos actos, en la ruptura subversiva de este estilo, es que se hallará las posibilidades de transformar el género. De este carácter performativo del género es de donde surge la posibilidad de cuestionar su estatuto cosificado.

#### **4.3 De la performatividad de género:**

La cuestión acerca de la materialidad del sexo, como realidad antepuesta a los efectos discursivos es discutida ampliamente por este concepto. Se plantea el sexo como un “ideal regulatorio” que logra efectos de materialización tras una repetición de ciertas prácticas sumamente reguladas. El “sexo” no es una realidad simple o estática de un cuerpo, sino un proceso de “materialización” mediante repetición regulada de normas. La reiteración y las posibilidades o no de ajustarse a ciertos efectos materiales en los cuerpos hace visible esta inestabilidad material del sexo. Las posibilidades abiertas de re-materialización y de transformación, hacen evidente este proceso. (Butler, 2002; 18-19). La diferencia sexual entonces, nunca es sencillamente una función de diferencias materiales que no estén de algún modo producidas por prácticas discursivas, pero esto no es lo mismo que afirmar que el discurso causa la diferencia sexual. (Butler, 2002; 18-19)

Siguiendo a Butler, la performatividad debe entenderse como una “*práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra*” (Butler, 2002;19) . Las normas obran de forma performativa para construir la materialidad de

los cuerpos. La materia del cuerpo no es entonces una superficie dada, sino que deviene de forma permanente, mediante materializaciones (que implican un dialogo constitutivo con la norma). Por esto “la materialidad del cuerpo ya no puede concebirse independiente de la materialidad de la norma reguladora” (Butler, 2002;19).

Desde aquí, la materia entonces sería indisociable de su significación. Entonces “*la construcción del sexo, será entendida no ya como un dato corporal sobre el cual se impone la construcción de un género, sino como una norma cultural que gobierna la materialización de los cuerpos.*”( Butler, 2002;19). Esta concepción pone en cuestión planteos en los que lo social actúa sobre lo natural-pasivo imprimiendo sus parámetros y significados. Si afirmamos que el sujeto es producido dentro de una matriz generizada de relaciones, esto no significa suprimir al sujeto sino centrarse en sus condiciones de producción. El proceso de “*generización*” no puede ser considerado como un acto “voluntarista” o “pasivo”, sino como matriz que “*hace posible toda disposición previa, su condición cultural capacitadora*”. En este sentido la matriz de las relaciones de género hace inteligible al sujeto. ( Butler, 2002; 25).

El dispositivo que nombra a un ser humano como niño o niña cuando está en el vientre de su madre aun, lo introduce en el terreno discursivo del lenguaje y el parentesco a través de la denominación de género. La denominación es a la vez un modo de fijar una frontera y también de inculcar repetidamente una norma. He aquí como puede entonces pensarse la materia no como superficie de inscripción, sino como efecto de reiteradas materializaciones permanentes. Por esto no es un efecto “acabado” sino en continua reactualización. Este concepto viene a ofrecer una alternativa tanto a la noción de construcción social como a los límites de la discursividad.( Iñiguez, 2005)

Butler toma la idea derridiana de *iterabilidad* para plantear que todo acto es en sí mismo una “recitación”, remite a otros actos anteriores que están implícitos en el acto presente y que le quitan toda idea de “actualidad”. No se tratara entonces de considerar la performatividad como repetición de actos idénticos a sí mismos, entendiendo el tiempo como algo exterior a estos actos. Un acto es en sí una repetición. En esta reiteración se abren brechas, fisuras, que representan inestabilidades siempre diferentes, como aquello que escapa a la norma y que va más allá de ella, aquello indeterminado.

Los **Actos constitutivos** se definen como actos que constituyen la identidad del actor al momento de su actuación. No sería meramente actos de “representación” de entidades externas aprendidas, sino presentaciones mediante las cuales tras efectos discursivos se componen en formas identitarias. (Butler, 1990).

Desarrollemos el término Actos según esta autora: “el acto que es el género, el acto que agentes corporeizados son, en el sentido que encarnan dramática y activamente(...) nunca serán una experiencia solitaria. Portan significaciones culturales y son una experiencia colectiva. En este sentido un acto es siempre una acción colectiva. ( Butler, 1990; 306). Los actos constitutivos son posibles en un marco de condiciones de posibilidad. Contextos sociales y convenciones en donde ciertos actos constitutivos se vuelven posibles y concebibles.

A diferencia de algunos de los planteos del interaccionismo simbólico en donde el “yo” como interioridad asume determinados papeles en función a determinadas expectativas sociales, se propone desde el pensamiento de la performatividad que este yo es siempre “afuera” constituido en el discurso social, y que la adscripción de interioridad es una suerte de ficción social como forma de prácticas regulatorias. ( Butler; 1990; 310).

Butler toma el pensamiento de Turner<sup>1</sup> sobre el teatro social ritual, a partir del cual una acción social requiere una performance repetida. Esta es a la vez re experimentación de un conjunto de significados ya anteriormente establecidos ( Butler 1990; 307) . Pero esto no en un sentido “representativo” del término, ni determinado por voluntades individuales de los actores, sino “presentación singular”, compleja relación de mutua producción en continua reversión dadas ciertas condiciones de posibilidad. En este sentido la performance se lleva a cabo estratégicamente, haciendo visible y manteniendo de forma táctica ciertas relaciones de poder y cierto marco regulatorio.

Que la realidad de género sea performativa, significa para Butler que es real en la medida que es actuada. Y esto distingue crucialmente los actos expresivos de los performativos. Si entendiéramos que existen ciertos actos expresivos de un género particular estaríamos aceptando una esencialidad de género finamente y estratégicamente vinculada a un sexo biológico y antepuesta a los actos mismos. Si *los actos de género, o sea las diversas maneras en que un cuerpo muestra y produce su significación cultural* son performativos, no hay identidad pre-existente que pueda medir estos actos, en este sentido no hay actos verdaderos o falsos de género, hay

---

<sup>1</sup>Victor Turner . Antropólogo escocés que utiliza la metáfora teatral para pensar los procesos sociales a partir de la noción de drama social: medio de regular los conflictos internos a una cultura y de regenerar la cohesión social. Sus planteos discuten con algunas posturas de acciones simbólicas que se focalizan en pensar los procesos de legitimación como regulados en términos de significados representados. (Butler 1990; 307) Vease Turner, V (1974); *Dramas, Fields, and Metaphors*, Ithaca, Cornell University Press, pags. 23-59.

actos estratégicos definidos en un marco normativo que las hace necesarias y posibles como efecto discursivo. La esencia e interioridad del yo, sería entonces una ficción públicamente regulada y construida con la finalidad estratégica de la supervivencia cultural. ( Butler 1990; 307-315)

La construcción no es vista como un acto único o como un proceso de tipo causal iniciado por un sujeto del cual se deriven efectos. Más bien, la construcción “*no sólo se realiza en el tiempo, sino que es en sí mismo un proceso temporal que opera a través de la reiteración de normas*” (Butler, 1993:29). Esta autora repara en la idea de “sedimentación” como efecto que implica la temporalidad de la construcción. La temporalidad aquí no debería concebirse como una sucesión de momentos distintos, separados entre si en lapsos iguales. La temporalidad de la construcción incluye lo sedimentado, lo olvidado, lo negado en la construcción.

*“ La cuestión no es si todo es una construcción social o si todo se construye discursivamente, porque cuando se plantean las cosas así, se está negando la fuerza constitutiva de la performance. Lo que Butler está proponiendo es una noción de construcción que implica una especie de “vuelta” a la materia. Pero una materia que no es sitio o superficie como ella misma dice, sino materia como “proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia”* (Butler, 1993:28 en Iñiguez 2005; 5)

#### **4.4 De la Intimidación como composición social: El adentro como afuera plegado**

Siguiendo la línea de pensamiento de C. Castoriadis, (1997: 9), “*La institución produce individuos quienes a su vez están en condiciones de reproducir la institución.*” La institución de la sociedad es la que le da sentido a lo psíquico, conformándolo, a través de los procesos de socialización. La socialización no solo implica una dimensión represiva sobre la psique, sino también una productiva. A través de sus instituciones, opera manteniendo disponibles en latencia “*significaciones imaginarias de atribución de sentido*”. (Fernández, AM, 2007: 119).

Castoriadis , pensando en las Instituciones, como redes simbólicas socialmente sancionadas, constituidas por un componente funcional y otro imaginario, vincula de forma directa, la institución con la psique. Esta red simbólica, se construye mediante la atribución a determinados símbolos, el valor de signo y de significante, valores que constituyen actos a hacer o no (Castoriadis, 1981:5). De este modo, las instituciones



son funcionales, en tanto que aseguran la supervivencia de la sociedad misma, y tienen su origen en el imaginario social. La noción de Imaginario social, alude al conjunto de significaciones por las cuales un colectivo se instituye como tal, mientras que al mismo tiempo construye sus modos de relaciones y sus formas contractuales, instituyendo sus universos de sentido (Fernández, AM, 2007).

Deleuze (2002) propone el afuera como límite no petrificado, como materia cambiante animada de movi­lidades peristálticas, pliegues y plegamientos que constituyen el adentro del afuera. Pero este afuera plegado no conforma una reproducción de lo mismo, sino una repetición de lo diferente. No es la emanación de un Yo, sino poner ese YO en la inmanencia de un siempre otro. Se trata de mostrar como lo otro, lo lejano es a su vez lo más próximo y lo mismo. En este entramado de relaciones, es como si, las relaciones del afuera se plegasen para hacer un doblez, y dejar que surja una relación consigo mismo, un adentro que se abre en dimensión propia.

La subjetivación se hace por plegamientos, y existen cuatro pliegues de subjetivación: el primero concierne a la parte material de nosotros mismos que va a ser envuelta, incluida en el pliegue: el cuerpo y sus placeres para los griegos, la carne y sus deseos para los cristianos. El segundo es el pliegue de la relación de fuerzas; la relación de fuerzas siempre se pliega según una regla singular a fin de devenir relación consigo mismo: no es lo mismo si esta regla es divina, natural, racional o estética. El tercero es el pliegue del saber o de verdad, constituyendo una relación de lo verdadero con nuestro ser y de nuestro ser con la verdad, que servirá de condición formal a todo saber. El cuarto es el pliegue del afuera, al que se le pide y se esperan diversos modos de relación: eternidad, salud, muerte, etc. Los cuatro pliegues son como la causa material de la subjetividad o de la interioridad en la relación consigo mismo. Son a su vez, variables y constituyen modos irreducibles de subjetivación. Actúan por debajo de los códigos y de las reglas del saber y del poder (Deleuze, 1987).

Parecería como si la cuestión del cuerpo remitiera a las problemáticas en torno a nociones como las de composición-descomposición, a las relaciones de fuerzas y las resultantes parciales que desde éstas se establecen. En los cruces entre el decir y el mostrar, un cuerpo se compone como resultante de fuerzas. El será investido por regímenes de signos por máquinas sociales de enunciación y visibilidad. Y una vez enlazados los niveles estratigráficos (saber/lo visible y lo enunciable) con los estratégicos (relaciones de fuerza que componen lo anterior), tiene lugar el pliegue, la subjetividad, el afuera en el adentro (Álvarez Pedrosian, 2011;138).

Es así como el cuerpo es una composición múltiple, donde la “ilusión” de mismidad procede de la creencia en la continuidad, conquista de la subjetividad por establecer un orden en aquello que acontece. De aquí el cuerpo necesario, el cuerpo moral.

Las prácticas de corporeización (embodied) (Butler 1990; 272), como estrategias de producción de sentido encarnadas de los cuerpos, ubica como campo de problemas la dimensión corporeizada de los procesos colectivos, donde la intimidad de la carne depara en una construcción cultural discursiva, que sustituye la pregunta por la naturaleza del sujeto y el objeto, por la cuestión de la significación y la acción. Pensar los procesos por los cuales ciertas acciones y gestos corporales se conforman en signo, es decir, como ciertas materialidades históricas se encarnan en los cuerpos y construyen una adentridad identitaria, al tiempo que borran este recorrido constitutivo, responde al campo de problemas en el que intento situarme.

De alguna forma apelando a lo visible, a lo enunciable y a las relaciones consigo mismo que estos condicionen como posibles. En efecto, las preguntas se vincularían a pensar ¿qué puedo saber, qué puedo ver y enunciar en tales condiciones de luz y de lenguaje?, ¿Qué puedo hacer y que puedo reivindicar, qué resistencias oponer?, ¿Qué puedo ser, cómo producirme como sujeto?

## Capítulo Cinco:

### Rodeando la noción de “Adolescencias”

#### 5.1 Adolescencias e identidades

El término adolescencia, como la problemática del tránsito entre la infancia y la vida adulta, es de aparición reciente en la historia de las ideas. Al mismo tiempo la percepción del joven como “mal educado” “irreverente”, “desinteresado” y “frívolo”, es antigua y conocida:

*“No veo esperanza para el futuro de nuestro pueblo, en tanto dependa de la frívola juventud, pues ciertamente todos los jóvenes son increíblemente irresponsables....impulsivos y los límites los impacientan” ( Hesíodo, siglo VIII ac)*

La adolescencia como categoría social se construye en diálogo con las categorías que le preceden y le anteceden. De aquí que el mundo adulto es también quien configura lo que impera acerca de cierta categoría social así como sus condiciones de posibilidad, como una construcción discursiva. ( Bourdieu, 1984)

Una categoría social se define por un conjunto de actores que comparten un límite que los distingue de otro conjunto de actores excluidos de este conjunto y los relaciona con ellos. Una categoría social al mismo tiempo que aglutina actores, escinde otros y define sus formas relacionales. Operan mediante lógicas de inclusión y a la vez necesariamente de exclusión, diagramando verdades y relaciones discursivas entre sus actores. (Tilly 2000 en Ruiz 2014).

Aun cuando el desacople entre la subjetividad adulta y las identidades juveniles es ciertamente histórico y por tanto naturalizado, la adolescencia no puede ser considerada como un objeto natural, esencial o determinista sino como una construcción cultural y contingente, como una categoría social.

A su vez es un proceso singular, por lo que es dable hablar de “adolescencias”, más que de modelos- transitos únicos en estas transformaciones. Más bien habría que optar por un posicionamiento más interactivo de causalidades complejas, culturales y psicológicas que modelan y significan cambios corporales para producir adolescencias múltiples propias de su tiempo.

Si bien se caracterizan por cambios a nivel biológico-fisiológico que enmarcan una crisis corporal y psíquica, lo biológico no puede ser considerado como la causa que determina efectos psicosociales, intrapsíquicos y vinculares. Las adolescencias son

mucho más que una etapa cronológica de la vida y el desarrollo, es un trabajo de transformación, proceso de expansión, crecimiento y creatividad. Su comienzo habitualmente se fija en la niña con la menarca y en el varón con la primera eyaculación, en compañía de un cortejo de cambios corporales, los caracteres sexuales secundarios. ( Viñar, 2009)

Desde una perspectiva psicoanalítica, podríamos caracterizar las adolescencias como crisis identitarias, en el sentido de rupturas- transformaciones en una continuidad anterior de relación del sujeto con su cuerpo y sus vínculos. La experiencia del cuerpo adolescente es inédita , una realidad nueva a explorar que resulta enigmática para el propio sujeto. La crisis del cuerpo infantil, la vivencia de desintegración, falta de unidad y armonía con respecto a la imagen del propio cuerpo y su consecuente construcción de una nueva imagen corporal, constituyen una experiencia intensa de reestructuración psíquica. ( Freire de Garbarino, 1963). A su vez, el desmoronamiento, el derrumbe de la credulidad y dependencia de los adultos referentes , como desprendimiento identificatorio de las figuras parentales y de sus subrogados, es un proceso necesario y doloroso. Si el mundo infantil, puede pensarse como un mundo de credulidad, en el que se confía en el adulto como figura y modelo de saber omnipotente, las adolescencias son el tiempo pendular opuesto, tiempo de derrumbe del crédito ilimitado al mundo adulto como principio de autoridad y sabiduría. La sospecha en la legitimidad del saber adulto es la tónica dominante del adolescente. Esto parece necesario a la hora de construirse como sujeto singular. ( Viñar 2009)

Lo anterior, implica un trabajo de apropiación original de un nuevo cuerpo, de investir nuevas figuras de referencia, y sobre todo pensar por uno mismo, retomando un saber que estaba depositado en el mundo adulto. Frente a esto, la tensión entre el rebelarse como “patalear “contra el consenso hegemónico y emanciparse que implica apropiarse e interiorizar una salida original parcialmente autónoma de los mandatos sociales, parece constante. A nivel cultural, la tensión entre placer, legitimidad y transgresión dialoga permanentemente en el mundo adolescente. Es aquí donde entra el poder constitutivo de los pares en estas transformaciones. La porción de atracción que ejercían los referentes parentales, (con la consiguiente ambivalencia) se terceriza en figuras exogámicas, como figuras alternativas de referencia a las que antes se imponía el mundo adulto. Mientras lo familiar antes atrayente se vuelve ahora digno de rechazo, los gestos actitudes y valores adultos se vuelven cuestionables. Los procesos identitarios en adolescencia se construyen sobre una base fuertemente opositora más que mimética, en un intento de desmarcarse de las identidades infantiles. (Viñar, 2009)

Lo cierto es que estos saberes operan de forma estratégica produciendo formas subjetivas adolescentes, en consonancia con movimientos y procesos históricos y sociales que hacen inteligible una cierta categoría social.

Existe en este proceso por lo tanto, movimientos productivos-creativos vinculados a lo identitario, y se hace necesario una reedición narrativa de la propia historia en la que el sujeto encuentre posibilidades nuevas de subjetivación. Aparece una construcción particular pero a la vez “sugestionada- contagiosa” de códigos lingüísticos, gustos musicales, usos del cuerpo que pueden parecer en primera instancia como marcas superficiales de afirmación identitaria o imposiciones de la cultura de consumo, mirada que a su vez resulta juzgante. (Kaplún, 2004).

Esta nueva construcción es la nueva habilitación que encuentra el joven para su ser, en la alternativa creativa frente al mundo adulto que no lo deja por fuera, más bien lo incluye de forma creativa como alteridad, como polo frente al cual es necesario discriminarse- oponerse.

En diálogo con la idea de pensar el género como construcción, ya desarrollamos la idea de la identidad como proceso laxo, móvil y contextual. De alguna forma determinados desarrollos acerca de la subjetividad adolescente homogenizan experiencias vitales que son múltiples, no lineales. Gatti nos dice que la identidad no remite entonces a un ser sino a un lugar representacional donde se construye y se vive el sujeto. De ahí que la identidad sea construida como forma representacional de interpretación de un espacio-tiempo subjetivo en determinado contexto. (Gatti 2008 en Ruiz 2014). Las representaciones que construya un adolescente acerca de sus experiencias generizadas puedan ser consideradas como estrategias discursivas en diálogo con un contexto normativo organizador de la experiencia (Butler, 2002). De esta forma los adolescentes van construyéndose al tiempo que habitan lugares sociales distintos, que van desde lo más cercano a lo mandatado a aquello ampliamente distanciado del mismo, con posibilidades abiertas y aleatorias también de constitución aunque siempre en un escenario que actúa como condición de posibilidad.

A los efectos de pensar la adolescencia como categoría social que se construye en diálogo con otras que le dan sentido, Martín Barbero señala cuatro marcas propias de identidad diferenciales entre mundo juvenil y el mundo adulto: “la devaluación de la memoria, la hegemonía del cuerpo, la empatía tecnológica y la contracultura política”. La devaluación de la memoria se expresa en los modos nómades de habitar los espacios, las relaciones y los medios, demarcando la cultura del zapping en el campo

de la subjetividad. La hegemonía del cuerpo producida desde la erotización hasta la estilización al servicio del mercado, proponiendo formas nuevas de estilos corporales que diagraman a su vez construcciones identitarias particulares. La habilidad para moverse en el mundo tecnológico de la información y comunicación, donde se configura una nueva oralidad, el relato audiovisual y el hipertexto vista a los ojos del mundo adulto como “inintendibles”, generando una suerte de complicidad que contornea una adentridad vivida como “emancipadora” frente a la alternativa adulta ya “obsoleta” para el joven. La contracultura política, se expresa en el desprecio a las formas tradicionales de organización, buscando los espacios de “desborde” de estructuras, desde la calle, la cancha, los boliches y otros espacios de socialización. Las barras o bandas juveniles, desbordan las nociones clásicas de organización, pero constituyen a su vez verdaderos organizadores de vida para sus protagonistas, dotando de sentido nuevo de pertenencia a los sujetos. (Kaplún, 2004). Se constituyen así en modos de ser y estar en el mundo diferentes a los de los adultos pero también diferentes entre sí.

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías funcionan como nuevo pilar de construcción de culturas juveniles, como prácticas y códigos de comunicación-socialización nuevos que hacen también, a la construcción de marcas identitarias. A pesar de plantearse como figura controversial para el mundo adulto, los medios de comunicación han logrado permear en las nuevas generaciones, legitimando prácticas y códigos particulares, actuando con gran demagogia en la producción de “transgresiones” e “irreverencias” juveniles. (Rodríguez, 2002). Esto conlleva un gran rechazo desde el mundo adulto a estas nuevas figuras de referencia, que desde el imaginario operan en sintonía con la cultura juvenil. Importa analizar la imagen de lo juvenil que se ofrece a su vez como dominante desde los medios, ya sea como jóvenes exitosos de clases sociales altas o como jóvenes delincuentes, sin que los jóvenes “comunes” aparezcan de algún modo como existentes en el imaginario dominante. La promoción de mensajes exitistas, de consumo, de evasión y estímulo de comportamientos de riesgo, parece de alguna manera anudarse con las culturas juveniles, generando preocupación en el mundo adulto.

### ***5.2 Instituciones educativas en la construcción de identidad juvenil:***

La institución educativa, como institución específica, incluye una dimensión pedagógico-didáctica dentro del campo institucional. Se presenta como un conjunto de órdenes que empujan al sujeto a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al relacionarse al conocimiento, posee “la promesa” de liberación. Circula además, un

monto de conocimiento que permanece oculto cuya develación es soslayada. “Se trata del conocimiento relacionado con el origen social y cultural de una serie de rasgos que con diversas manifestaciones se plantean como naturales o normales.” (Fernández, L; 1994:24). Un ejemplo de éstas, son las atribuciones y prácticas de género, vinculadas a roles sociales prescriptos, que puedan producirse en el ámbito institucional educativo, y que se corporeizan como materialidad natural. El ámbito educativo, es un campo de producción subjetiva intensa en la adolescencia, ya que concentra gran parte de la actividad social de ese momento vital. Podríamos decir, que en las instituciones, aparecen dos niveles, uno visible (jurídico- político) que corresponde a lo instituido, y uno no visible, que funciona a forma de red simbólica, y que determina actos y prácticas de valor social determinado, y que si bien, están establecidas, no son visibles. En este nivel también se ubica lo instituyente, como fuerza en acción aun no concretada (Protesoni, 2002).

La violencia en el espacio escolar se piensa como fenómeno complejo, abordable desde una perspectiva sociocultural, donde se busca indagar como se relaciona el incremento de la violencia con las desigualdades sociales (Giorgi, Kaplun, Morás, 2012). Las conductas violentas de jóvenes en la institución educativa serían producto de una conjunción-composición que relaciona educación con medio social, marcado por el desencuentro entre la institución escolar y las particularidades culturales de las poblaciones que concurren a ellas (Viscardi, 1999 et. al Giorgi 2012). A través de los comportamientos violentos se reafirman identidades y se ponen en juego roles y lugares relativos al poder. Cultura escolar y cultura juvenil se encuentran y desencuentran en el espacio escolar, produciéndose mutuamente. Conviven pero aparecen como mundos desvinculados donde el sentir y pensar adolescente por momentos parecen no tienen lugar. La noción de violencia simbólica acuñada por Bourdieu, se asocia al concepto de arbitrariedad cultural, según el cual toda cultura es arbitraria. La institución recurre en ocasiones a numerosas resistencias y desvalorizaciones (violencias múltiples), mediante las cuales se imponen como legítimas ciertas significaciones, convirtiéndose en evidentes e incuestionables cotidianos.

El campo educativo, ofrece un espacio cotidiano de convivencia institucional, en el que se entrecruzan modelos heredados por sedimentación acerca de las formas de género, con producciones innovadoras, producto de esta potencia imaginante constitutiva de lo institucional. Mediante una repetición mantenida de prácticas significadas como legítimas, el género se performatea, se actúa al tiempo que se constituye como tal, en una construcción de estilos corporales. El aprendizaje y

reproducción de ciertas estereotipias y prácticas discriminatorias, tienen lugar tras la naturalización de modelos de género encorsetados, repetidos y actuados en el tiempo, que fuerzan el campo de lo social a una organización específica, arbitraria y violenta en cuanto a la relación inter e intra género. ¿ Es posible visibilizar significaciones que sostienen estos procesos de generización y detectar prácticas tras las cuales estos fenómenos tienen lugar.?

.



## **Capítulo Seis:**

### **6.1 Construcción de género: Aspectos metodológicos**

Este estudio buscará comprender mediante qué actos se generizan los adolescentes en el contexto liceal. Esto implicará identificar significaciones, imágenes, prácticas de construcción de género, de forma exploratoria e interpretativa a partir de lo que los adolescentes piensan y perciben de sus experiencias de género.

Partimos de la idea de que mediante experiencias familiares, sociales, de género el sujeto va construyendo identidades en el marco de negociaciones con patrones normativos específicos que nuclean su cultura. Lo que piensa el sujeto de lo que es, lo construye a partir de un entramado en el que se conjugan prácticas, acciones, emociones, lenguaje, pensamiento.

Estamos preguntándonos por las estrategias mediante las cuales ciertos significados abrochan la construcción de lo real dando sentido a las prácticas cotidianas. Los agentes sociales, no solo son formuladores de las normativas que los constituyen, sino capaces de su modificación a través de la interacción. (Iñiguez, 2005; 106)

Al preguntarnos entonces por las categorías de género, nos preguntamos por significaciones que sostienen y organizan las experiencias de los adolescentes como sujetos de género. Se recogen imágenes, significados, actos constitutivos entendidos como prácticas colectivas de un hacer performativo, y como estos reproducen modos de vida y formas de subjetivación. En este sentido, indagar acerca de la subjetividad implicará producir situaciones que actúen como disparadores conceptuales en la producción de sentido, así como hacer visibles las cristalizaciones de sentido que un colectivo construye, “las eficacias simbólicas de las insistencias, el violentamiento de las diversidades que sus homogenizaciones producen y los eventuales empobrecimientos de sus potencias colectivas” (Fernández AM. 2007: 105).

#### **6.1.1 La discursividad cotidiana en la construcción de la realidad:**

Etimológicamente “quo-tidien” significa “cada día” e implica una reiteración sistemática de una acción, el tiempo que se repite. Se vincula también con lo normal, con la norma instituida. Queda arraigado además a una temporalidad de orden económico, la sociedad industrial, el ordenamiento de la vida, la sistematización de hábitos. Pero la vida cotidiana no solamente remite a lo que se repite, sino que incluye una dimensión del orden de lo diverso, de azar, de movilidad, de invención imaginante. Es el espacio de las prácticas sociales, del hacer social, y en este movimiento, se produce

conjuntamente con el sujeto, la subjetividad, como las posibilidades de hacer, sentir, pensar en un momento socio-histórico determinado. Desnaturalizar, interrogar estas condiciones, supone generar fisuras en el discurso hegemónico y unificador, interpelando la vida cotidiana institucional, hacia una tarea deconstructiva que posibilite problematizar el campo de construcción de género.

Para Foucault (1969) los discursos constituyen prácticas sociales, construidas a partir de unas condiciones de posibilidad que actúan como reguladores del orden del discurso mediante la organización de estrategias de acción en un campo de fuerzas. Todo discurso tiene un contexto de producción que constituye la formación discursiva. Esta regula el orden del discurso mediante estrategias que facilitan la circulación de ciertas enunciaciones en detrimento de otras para definir determinados objetos. Las prácticas discursivas se entienden para Foucault como reglas que definen bajo qué condiciones es posible una enunciación. (Ibáñez 2005;7).

La práctica discursiva se define en Foucault como *“conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que definieron una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”*( Foucault 1969 en Charaudau y Maingueneau 2005; 456). Foucault así pone en primer plano la historicidad del discurso y las condiciones institucionales de legitimación de la enunciación. Define el discurso a un conjunto de enunciados en tanto corresponden a una misma formación discursiva. Pero caracteriza a una formación discursiva tanto en términos de dispersión como de sistema de reglas. (Charaudau y Maingueneau 2005; 276)

Un enunciado, en este sentido: *“está ligado a un "referencial" que no está constituido por "cosas", por "hechos", por "realidades", o por "seres", sino por leyes de posibilidad, reglas de existencia para los objetos que en él se encuentran nombrados, designados o descritos, para las relaciones que en él se encuentran afirmadas o negadas. El referencial del enunciado forma el lugar, la condición, el campo de emergencia, la instancia de diferenciación de los individuos o de los objetos, de los estados de cosas y de las relaciones puestas en juego por el enunciado mismo; define las posibilidades de aparición y de delimitación de lo que da a la frase su sentido, a la proposición su valor de verdad”*. Foucault (1979;153)

Este concepto diferencia entonces el nivel de la formulación enunciativa del nivel gramatical del enunciado( como palabra, oración). Por esto, los discursos hacen algo más que utilizar signos, lo que los vuelve irreductibles a la palabra. Los discursos desde esta perspectiva son más que una representación de la realidad, son así mismo

prácticas de construcción que involucran campos de intensidad, fuerzas, procesos de subjetivación, cuerpos, multiplicidad de sentidos paradójicos, donde el significado es una línea de análisis más. La realidad social considerada como texto, y el campo de interacción y producción de la realidad como campo de problemas.

Siguiendo a Iñiguez y Antaki (2005), los discursos se definirían como prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales, y el análisis de los discursos implicaría indagar como estas prácticas actúan en el presente. Es decir, mediante que estrategias promueven y mantienen cierto orden de lo real, el poder regulativo del lenguaje entendido como práctica.

Tomando a Austin (1955) y su teoría acerca de la performatividad del lenguaje, se distinguen 3 tipos de acciones que pueden producirse mediante el lenguaje:

- Elocución: acto de producir una emisión;
- Ilocución: acto que se realiza por medio de la emisión: al emitir una promesa se hace una promesa, al emitir una amenaza se hace una amenaza;
- Perlocución: producción de un efecto a través de la elocución o la ilocución.

*Si trasladamos “esta concepción desde un ámbito de análisis del lenguaje a un ámbito de análisis de prácticas semiótico-materiales, entendemos la fuerza ilocutiva como la posibilidad de ser, el potencial de disposición y ordenación de relaciones. Una forma o un nudo de acción, un acto, que dispondrá la acción y que, en interacción con las otras fuerzas, generará unos efectos, incidirá y modificará aquello con lo que interacciona”.*( Flores, Iñiguez, Martínez . 2015: 207)

A partir de esto, el campo quedaría diagramado en lo que se dice, las prácticas que se producen y sostienen el acto de decir, y los efectos que lo anterior dispone en relación a las identidades de género en el contexto educativo. Las prácticas encarnadas (corporeización) pueden pensarse dentro de cualquiera de estas dimensiones. Tanto como parte de lo que se dice, como parte de lo que se hace al decir, como también parte de los efectos que genere el decir, ya que palabra y cuerpo son parte de una misma dimensión discursiva, que constituye una suerte de estilización de sí. Lo que se dice y lo que se hace, no parecen desde esta perspectiva, dimensiones escindidas ni influyentes, sino mutuamente constituidas, y productoras de realidad cotidiana, diagramando la experiencia. El lenguaje forma parte de un conjunto de prácticas sociales, sean prácticas de producción , de transformación o reproducción, así al

hablar de “prácticas” insistimos en la dimensión praxeológica de esta actividad. ( Charaudeau, Maingueneau; 2005:454)

Wittgenstein enfatizará, que el significado de una palabra no es otra cosa que su uso. No es ningún tipo de entidad adosada a la palabra, tampoco el objeto por esta referido, ni algún tipo de mentalización que acompañe a su emisión. El concepto de uso, refiere a “utilización”, refiere al lugar que el significado ocupa en el juego de lenguaje que es utilizada. Podría pensarse que su significado no es otra cosa que lo que este mismo evoca en un juego de lenguaje determinado. El mismo autor sostiene que los significados de nuestras emisiones dependen de su interrelación con los demás componentes del juego de lenguaje al que éstas pertenecen y que constituyen el contexto de uso de las palabras. Este contexto de uso está formado tanto por las demás emisiones lingüísticas como por los eventos o acciones no lingüísticas que están relacionadas con estas emisiones, y que de este modo también forman parte del juego de lenguaje (aclarando que la distinción entre lo lingüístico y lo no lingüístico es borrosa y que hay un continuo de casos intermedios). (Withrington, E ;2000:43)

Los discursos, regulados en la práctica por códigos, no son formulados explícita y anteriormente a su actuación. Los usos y las reglas que los determinan se actualizan en las situaciones concretas. A su vez, la reiteración cobra sentido en un juego de diferencias, producido por la “iterabilidad” peculiar del signo (Derrida:1966). Esta consiste en una apertura constante a nuevos significados que la reiteración de los signos genera, como fuerza performativa intrínseca.

Desde aquí entonces, la dimensión social y la discursiva no son separables, ya que los discursos son prácticas sociales cuyas sedimentaciones y ritualizaciones se incorporan. Los significados, también son acciones, e (im) posibilidades de acciones, reguladas socialmente sobre una superficie discursiva. (Amigot, 2005: 207). La sedimentación a su vez, requiere que se den procesos identificatorios a través de los cuales, las normas habitan y conceden identidad posible. A partir de aquí se vincula la internalización de la norma, con la creación de la internabilidad, regulación esta que garantiza existencia social y que no apela a un proceso mimético, sino que se vincula a la fantasía, al deseo y al lenguaje.

“La tradición del pensamiento por el lenguaje ha puesto el acento en sus dimensiones identitarias, pero aquí es necesario repensar las dimensiones identitarias de la significación con el juego abierto, indefinidamente determinable, por el cual las palabras siempre dicen más de lo que dicen”. (Fernández, AM, 2007, 78). La significación como haz de remisiones, hace necesario trascender la lógica de

“identificar” la palabra con la cosa de forma determinante, para proponer una multiplicidad de sentidos a los que la palabra potencialmente remite.

Castoriadis se detiene en relación al problema del sentido: sostiene que es imposible sostener que el sentido resulta de la combinatoria de signos. Considera por el contrario que la combinación de los signos resulta del sentido, ya que el mundo está hecho de gente que interpreta el discurso de los demás. Hablar es elegir signos en función de un sentido. Insiste a su vez en que el sentido jamás puede ser independiente de todo signo, pero que tampoco estará vinculado a una estructura significativa particular. El sentido es algo más que oposición de signos en una estructura. (Fernández A M , 2007)

Parece entablarse entonces una formación de relaciones híbridas entre el discurso y la materia. Se entiende el discurso como estrategia para reflexionar sobre la organización de la materialidad. *“En este sentido, las estrategias narrativas posibilitan conjuntos materiales determinados, la promulgación de una orden que se vuelve sólida de diferentes maneras y temporalidades y espacios diferentes. Queremos apuntar que objetos y materialidades no pueden ser considerados como meros elementos en la narrativa, construcciones discursivas. Como hemos dicho, los objetos tienen inscripciones que superan las estrategias narrativas. En consecuencia, atender solo a la construcción discursiva de un texto significa ignorar la multiplicidad heterogénea de entidades que realizan la situación que analizamos, e incluso que hacen posible el surgimiento de una estrategia narrativa determinada a analizar”.* (Flores, Iñiguez, Martínez. 2015: 211)

Estas cuestiones esbozadas, ponen en jaque la dicotomía acción-pensamiento, para permitir instancias de mutua producción en la esfera de lo que se llama “realidad”. Es decir que según esta perspectiva, hay algo indeterminable, deslizamiento de sentido, por el cual tras un significante sobreviene otro significado. Esta topología, no necesita para existir su explicitación por los conceptos, o las representaciones y actúa en la práctica, en el hacer social, como sentido organizador de los comportamientos y las relaciones sociales.

## **6.2 Reflexividad en la investigación cualitativa: La relación investigadora-liceo.**

Considero pertinente enmarcar esta investigación dentro de un diseño metodológico de línea cualitativa, flexible y móvil. La pregunta por los significados, y su simbolización, por los sentidos que ciertas prácticas generan en su accionar cotidiano, caracteriza los estudios cualitativos. Al decir de R. Olbuénaga (2003), el significado no emana del interior de las cosas mismas, ni depende de peculiaridades psicológicas

personales, sino que se crea en la interacción entre las personas, frente a las demás cosas. Los significados son productos sociales elaborados en la interacción (acción con sentido simbólico). Por esto la interacción humana es la fuente principal de observación, y mediante la interpretación, el investigador construye los “datos”. La investigación cualitativa es pensada actualmente como un proceso constructivo antes que representativo o exploratorio, que refleje o revele “la verdad”. Los resultados investigativos se piensan como procesos participativos, dialógicos, que se construyen en la interacción (Sisto, V., 2008). En este sentido, el investigador construye el problema de investigación que se propone indagar, generando condiciones de visibilidad y enunciación del mismo.

Tomando el concepto de reflexividad (Guber, 2004 y 2011), los datos del campo de investigación no provienen de un exterior “objetivo” sino que se construyen en la relación entre el investigador y los sujetos. Esto delimita el campo de investigación en el que estaría incluido el investigador en sus determinaciones ( de género, de clase, étnicas, religiosas, epistemológicas, profesionales). Para que el investigador pueda describir la vida social incorporando la perspectiva de sus miembros es necesario someter a permanente análisis las tres reflexividades en juego en el trabajo de campo: la reflexividad del investigador como miembro de una sociedad y cultura determinada, la del investigador en tanto profesional, académico con sus hábitos disciplinarios específicos, y las reflexividades de la población en estudio. Por esto la reflexividad inherente al trabajo de campo es la que surge de la interacción entre reflexividades a saber: la del sujeto cognoscente y las de los actores de investigación. (Guber, 2011: 45). Por ello esta investigación versa acerca de los sentidos de género construidos en la interacción entre adolescentes de un liceo de Montevideo rural , y una investigadora, psicóloga de este mismo centro, mujer adulta de mediana edad, madre y pareja en unión libre, de clase media de la ciudad de Montevideo. Los aspectos aquí analizados y producidos son inéditos e inherentes a estas situaciones de reflexividad investigativa.

Trabajar como Psicóloga institucional en el centro en el que fue realizada esta investigación, ha tenido implicancias a nivel metodológico, ya que los adolescentes entrevistados se encontraban dialogando con “la psicóloga del liceo”, y no con un investigador desconocido. Por un lado, ha sido un motor- catalizador del espacio de intercambio, posibilitando la apertura y buena recepción de los estudiantes con la propuesta así como también con sus familias que autorizaron la participación de sus hijos en el proceso de investigación.

Por otro lado, se han manifestado en algunos casos resistencias sobre todo en los grupos de varones, donde aparecían emergentes relacionados a percibir a la entrevistadora como parte del plantel “adulto” del liceo. Se observaron comentarios como “*que sos la policía?*”, o “*esto no te incumbe*”. En estos casos ha sido óptimo volver a encuadrar el lugar de la investigadora permitiendo así entablar niveles de diálogo y producción grupal destacables. Por supuesto que la interacción determinada por varones, estudiantes de un liceo de Montevideo Rural, en donde una psicóloga mujer, realiza entrevistas que competen a cuestiones de género debe ser un campo de reflexividad que constantemente contextualice los discursos producidos. Así mismo con los discursos producidos en las interacciones de las chicas, y de los adultos entrevistados, con quienes así mismo nos une un lazo laboral e institucional. Es importante resaltar el apoyo recibido por el equipo de dirección y adscripción del centro en este proceso, su disposición e interés para con la propuesta de investigación así como el respaldo recibido en momentos difíciles.

Esta investigación ha sido movilizada además por cuestiones biográficas propias, que se entrelazan en el proceso de construcción del lugar de investigadora. Particularmente la experiencia de iniciación en la maternidad, el ejercicio del maternaje, las formas de subjetivación que se despliegan y producen a partir de la relación madre-hijo en el proceso de “generización” de un sujeto. Esto, en diálogo con el ámbito profesional tanto desde la psicología como desde las artes, particularmente la danza, han despertado el interés por investigar las construcciones corporales y discursivas que se montan en las experiencias de género de los sujetos en un contexto de producción determinado. Estas cuestiones han diagramado un campo de emergencias que deviene en cuestionarse de qué forma y mediante qué prácticas se generizan los adolescentes, cuáles son esos actos constitutivos que vertebran un proceso de generización determinado en un contexto puntual.

### ***6.3 Estrategias metodológicas: Estudio de Casos y Fases de esta investigación***

Considero pertinente utilizar el estudio de casos (Valles , 1999) como propuesta metodológica, que se articulará con técnicas diversas de indagación; observación participación, entrevistas grupales semi-dirigidas que incluirán técnicas expresivas de producción gráfica y dramatizaciones.

El estudio de casos es pertinente en esta investigación dado que se basa en el estudio de la particularidad y complejidad de un caso( institución liceo) con fines de comprender su acción singular, enmarcándolo en un contexto de producción determinado. (Stake, 1998). Esta metodología de investigación recoge determinadas

técnicas de recolección diversas que tienen en común centrarse todo ellos en el estudio en profundidad de un determinado ejemplo. Definido como el estudio de un caso sencillo o de determinado sistema observa de modo exhaustivo e interpreta las interacciones entre los datos observados. ( Stake 1985 en Martínez Bonafé 1988).

Algunos autores especifican que un estudio de casos es algo más que una narración acerca de un caso particular. Deriva de diferentes tradiciones cualitativas como ser la etnografía y sociología de la comunicación y el interaccionismo simbólico. Proviene de tradiciones que ven en la observación y en la profundización del campo las posibilidades de acceder a un conocimiento cualitativo de las situaciones de investigación, centrado siempre en el vínculo entre el investigador y el campo de investigación en mutua producción. El estudio de casos compromete al investigador de modo que este no puede presentarse frente a la realidad investigada de modo neutral. ( Martínez Bonafé 1988)

En la investigación educativa el estudio de casos se ha centrado en las siguientes dimensiones: ( Martínez Bonafé 1988)

- Niveles micro del sistema: el aula y las escuelas en las interacciones específicas que se producen en su interior. Esto no ha implicado dejar por fuera cuestiones relativas a las conexiones “macro” sistema social, etc.
- Fenómeno educativo como objeto de estudio. Focalizado en el estudio de aspectos prácticos y situaciones, códigos de comunicación y acciones estratégicas de los participantes según los diferentes contextos
- Comprensión de significados en el contexto de la actividad educativa, a través de criterios que interpretan la subjetividad de los participantes estableciendo una relación de implicación e intercambio con el investigador. .

Podemos decir que este estudio de casos se organizó en tres fases:

**1. Una Fase Inicial:** Donde se construyó el problema de investigación partiendo de las implicancias epistemológicas que dieron sostén al estudio, así como de las concepciones y preocupaciones propias en constante reformulación. Se fijaron los objetivos del estudio y preguntas iniciales de investigación. Se seleccionó el caso de investigación de acuerdo a criterios de accesibilidad al campo. Se decidieron recursos y técnicas a utilizar así como una planificación en los tiempos de trabajo.



**2. Una Fase de Trabajo de Campo:** Donde se procedió a la aplicación de las herramientas e instrumentos metodológicos principales:

a) *Las entrevistas de contextualización y proceso de consentimiento informado:* Inicialmente se presentó la propuesta de investigación a equipo de dirección y una vez obtenida la autorización se ingresó a los grupos de estudiantes para realizar una presentación del proceso e intercambiar tanto asentimientos informados de los estudiantes como consentimientos informados de las familias de los estudiantes que autorizaran su participación. En este proceso se despertaron algunas dificultades en tiempos de devolución de los permisos firmados que avalaran la realización de las entrevistas. Gracias al apoyo del equipo de dirección en estos inconvenientes se logró realizar las actividades planificadas. Paralelamente se entrevistó a dirección, adscripción y orientador pedagógico. Allí se intentó contextualizar a la población que acude al liceo, y se incluyó la perspectiva de estos adultos referentes en el problema de investigación. Se tomaron principalmente las relaciones que encuentran entre las formas de género y aspectos vinculados a la convivencia y rendimiento académicos.

b) *La observación participación* de tipo observador como participante con revelación de la actividad de observación y predominio de la misma.( Valles,1999) .Se llevó a cabo en dos espacios principales: el aula en funcionamiento, y el espacio colectivo de la institución liceal, a saber; el patio y la entrada. Allí se focalizó en destacar gestos, actitudes, roles, vestimenta, formas de comportamiento e intercambio, que hacen a la cotidianeidad generizada de la institución.

c) *Entrevistas a los estudiantes:* Se realizaron entrevistas semi-dirigidas que incluyeron dramatizaciones como estrategia de recolección de datos. Se aplicaron en subgrupos separados por sexo, de entre 3 y 5 integrantes por subgrupo de primer año liceal. Esto se decidió metodológicamente de acuerdo a que se piensa que el cambio de nivel educativo (primaria-secundaria) es una instancia productiva para observar transformaciones en el proceso de subjetivación y socialización de los/as jóvenes en un contexto institucional específico. (Tomasini, M.2011; 108). A pesar de esto se incluyó también una entrevista a chicas de segundo año liceal que estuvieran dentro del margen etario establecido (12 y 14 años) dadas ciertas dificultades de acceso a algunos grupos de primero del turno matutino. Se entrevistaron cuatro subgrupos de chicas y cuatro de chicos, intentando cuidar criterios de afinidad entre los participantes.

d) *Análisis de actas de aprobación y conducta 2014.* Se indagó en los porcentajes de aprobación y repetición de los primeros años del liceo durante el 2014, puntualmente observando diferencias por género. También se relevaron datos de las actas de conducta, donde se estudiaron las principales observaciones y suspensiones de conducta en el 2014 por género. Se indagó también los principales motivos de sanción diferenciales a varones y mujeres.

**3) Una Fase de Análisis:** Procesamiento de la información, desgrabación y codificación de las entrevistas realizadas. Se construyeron códigos partiendo de los objetivos de investigación (ver cap. 7 sesión 7.1). Posteriormente se construyeron dimensiones de análisis a partir de estos códigos generando relaciones y asociaciones entre ellos e intentando responder a las preguntas y objetivos de investigación. Se analizó el discurso a partir de su contexto de producción ( la institución educativa). Partimos de que el sujeto al hablar da cuenta de su inscripción en un sistema de reglas, de relaciones y deferencias donde determinados enunciados pueden ser dichos y otros no. ( Ruiz, 2014: 82) Digamos que los estudiantes dieron cuenta de determinadas condiciones existenciales de género según el contexto de producción en el que fueron interpelados, y de acuerdo a determinadas condiciones de vida que lo habilitan a decir que determinados enunciado “son verdad”.

### ***6.3.1 Construcción de las herramientas de investigación:***

#### ***De las dimensiones empíricas***

Se diseñó un instrumento de relevamiento y construcción de la información de acuerdo a la definición de determinadas dimensiones empíricas a investigar. De acuerdo a lo desarrollado en los capítulos anteriores y a los objetivos de esta investigación, podría establecer las siguientes dimensiones de empíricas:

- **Significaciones en torno a las categorías femenino y masculino:**

Significados, practicas, experiencias que se destacan en torno a la construcción de lo femenino y lo masculino para los y las adolescentes entrevistados/as. Valoraciones de si como hombres y como mujeres, experiencias y vivencias en torno a la masculinidad y la femineidad. Distinción y percepción de distintas formas masculinas y femeninas conocidas.

- **Significados y prácticas de las relaciones intra-genero:**

Espacios relacionales que construyen sentidos de género. Formas características de relacionamiento intra-genero desde la perspectiva de los entrevistados. Las valoraciones que producen acercamientos así como las distancias y puntos de conflicto más importantes de varones y mujeres entre sí.

- **Significados y prácticas de las relaciones inter-genero.**

Espacios relacionales entre géneros que construyen sentido a la experiencia generizada. Estrategias de acercamiento y principales conflictos entre géneros.

- **El lugar atribuido a la familia en la construcción de género:**

Qué sentidos adquiere la familia en el proceso de construirse como varón / mujer. En que cadenas significantes aparece asociada la mención a la familia.

- **El lugar del liceo en la construcción de genero**

Percepciones acerca de la experiencia en el liceo desde el lugar generizado, es decir como varones, como mujeres en aspectos académicos relacionados al rendimiento y las formas conductuales que entienden características tanto para varones como para mujeres. Caracterizaciones de los recorridos y experiencias en el contexto liceal distinguidas de acuerdo al género. El liceo como contexto de interacción de las relaciones tanto intra como inter género.

#### ***6.4 Instrumentos de recolección de la información:***

En función de estas dimensiones se creó una pauta de entrevista, en la que se incluyeron intercambios conversacionales, como también dispositivos que pongan en juego imaginarios, experiencias, vivencias como son las dramatizaciones. Además se aplicó una ficha socio-demográfica con la finalidad de obtener datos específicos de los adolescentes entrevistados. ( ver anexos)

En las entrevistas grupales se trabajó en la metodología de trabajo grupal-psicodramático. Esta opera como instrumento cualitativo de identificación y análisis de formas discursivas y no discursivas que dan cuenta de existencias de producciones imaginarias sociales en las instituciones.( Fernández AM; 2007)

La metodología psicodramática, en tanto produce diferentes desarmados de las unidades de palabra y concepto, se considera una herramienta válida para la indagación de imaginarios sociales. Así, el dispositivo dispone para romper la unidad de palabra y concepto y crea condiciones de posibilidad para los deslizamientos de

significantes a lo largo del taller y los habilita para circular al modo de flujos. Queda abierto el juego para quebrar una lógica representacional, racional y dispone a lo múltiple, al disparate, al sin sentido.(Fernandez AM, 2004. P 149)

Podemos ajustar el término representación para puntualizar acerca de cómo entendemos una escena: Al decir de Derrida (1989: 5): “Ciertamente, la escena no representará ya, puesto que no vendrá a añadirse como una ilustración sensible a un texto ya escrito, pensado o vivido fuera de ella, y que ésta se limitaría a repetir, y cuya trama no constituiría.”. Esto supone la escena como un producto ahí, novedoso y colectivo, producto de resonancias y consonancias inusitadas antes, que no tienen un referente otro, sino que son en situación.

Sobre de- construcción palabra-concepto Derrida (1989:25) puntualiza:

Esto “(...) nos lleva de nuevo al borde del momento en que la palabra no ha nacido todavía, cuando la articulación no es ya el grito, pero no es todavía el discurso, (...)la separación del concepto y del sonido, del significado y del significante,” (...)«el Habla anterior a las palabras». El gesto y el habla no están todavía separados por la lógica de la representación”

“Cada escena propuesta por un individuo del grupo, alcanza su máxima significación a través de múltiples subjetividades con que consuena y resuena en cada uno de los integrantes del grupo. Algún personaje, algún elemento, alguna palabra o gesto de los participantes, el mismo clima grupal (...), provocan- en quienes observan y en quienes protagonizan- una sensación de haber sido tocado (consonancia) a través de la cual cada persona puede construir otra escena que multiplica la escena inicial (resonancia)”(Kesselman y Pavlovsky, 1989:127)

El producto final de una escena no le pertenece a nadie en particular, no estaríamos en presencia de libre asociación, ya que el dispositivo de multiplicación posibilita agenciamientos, apropiaciones deseantes, (Kesselman y Pavlovski, 1989: 153) una constante desterritorialización que vuelve a territorializarse.” Sostienen que lo que los integrantes de un grupo hacen, es agenciarse de un elemento de una escena y acoplarla a una sensación, imagen o idea a través de una forma dramática”. (Fernández, AM. 2007: 199).

Si bien en la instancia de investigación realizada no se utilizó de manera literal la metodología de multiplicación dramática, ya que el encuadre de los encuentros era algo limitado en tiempo de trabajo, me parece interesante incorporar estos aportes

teórico-metodológicos para fundamentar aquellos acontecimientos que enmarcaron gran parte del proceso de investigación.

Básicamente trabajamos de manera subgrupal, en dónde a partir de una problemática inicial, cada subgrupo idearía una escena para luego ser dramatizada. Si bien las escenas fueron “armadas” previamente en cuanto a su línea argumental, y cada subgrupo pensaría su escena de forma “independiente”, ciertas recurrencias y remisiones se hicieron presentes, podríamos decir que “deslizaron” sentidos. De todos modos entiendo vital la línea argumentativa espontánea que un sub. grupo es capaz de imaginar y poner en acción frente a una problemática concreta. Esta forma conecta la construcción narrativa con la puesta en escena donde los impensados de la representación (Fernández, AM 2007: 225) abren paso a lo inesperado, al sin sentido.

#### **6.4.1 Pautas de entrevista y consignas de trabajo**

Se construyó un pauta de trabajo que nucleaba entonces una entrevista semi-dirigida, ( ver anexo) que a si bien estaba previamente argumentada iba siendo reactualizada y reconstruida en cada situación haciendo de cada encuentro una conversación particular y distinta.

Se construyó un instrumento entonces organizado en cinco momentos principales:

- 1- Intercambio inicial: El intercambio inicial nucleaba un encuadre de la instancia de investigación que realizaríamos y una reiteración de las pautas de consentimiento informado. Destacamos allí cuales eran los objetivos de la investigación, que se haría con la información recabada, así como la idea de respetar el anonimato y confidencialidad de los participantes.
- 2- Entrevista semi-dirigida. A pesar de haber construido una pauta de entrevista de acuerdo a las dimensiones empíricas antes desarrolladas, las entrevistas se basaron en pautas conversacionales de dialogo, intentando permitir la emergencia de temáticas adyacentes, de anécdotas que nuclean las experiencias de los estudiantes en relación a sus procesos de generización. Las pautas han sido disparadores de preguntas que como investigadora he considerado necesario realizar por esto existe una semi direccionalidad del discurso producido. Aun asi se pretendía también alojar lo novedoso, lo diferente, las discusiones disparadas en el intercambio, donde la puta se transforma en una excusa.
- 3- Realización de gráficos :

Se solicitó luego de realizadas las preguntas de entrevista que realizaran dibujos en paleógrafos, con la siguiente consigna:

“Les voy a pedir que dibujen una mujer y un hombre”.

La intención de incluir la realización de gráficos se centro en desarticular el código comunicacional hablado intentando incluir imágenes producidas por ellos como disparadoras para la realización posterior de las dramatizaciones.

#### 4- Caldeamiento

Consiste en una etapa de preparación corporal y sensitiva para la creación de una escena grupal. Puede incluir estímulos lúdicos, de expresión corporal, de estímulo sensorial o de relajación. Esto dependerá de los objetivos perseguidos. Cuando se pretende realizar una dramatización colectiva se propondrán juegos de interacción. ( Sintés y Dotta , 2008).

En este caso se consignó:

a) “Vamos a ponernos de pie, en una ronda y le voy a pedir a cada uno de ustedes que se presente con un gesto, por ejemplo (presentación de la coordinadora)”. En algunos casos en los que se notaban algunos niveles de inhibición se repetía la ronda de presentación varias veces y a mayor velocidad.

b) “Vamos a hacer el juego de las “Miraditas”, que consiste en cambiarme de lugar con aquel que me cruce la mirada.”. Esto se va realizando a distintas velocidades según el clima conseguido. Aumentando velocidades se consiguen mayores niveles de intercambio y movilidad, promoviendo mayor soltura.

#### 5- Dramatizaciones consignadas.

Consiste en la creación y presentación de una escena colectiva según una consigna determinada. En este caso se trabajó en dos consignas tanto para el grupo de mujeres como para el grupo de varones:

a) “Una típica situación femenina”

b) “Una típica situación masculina”

Se observa que la consigna deja abierta la idea de “situación” a la creación espontánea de los participantes, como plano indeterminado. Por otra parte la

consigna de “típica” alude a aquellas situaciones o experiencias que han sido vividas colectivamente como repetidas y dan por tanto atributo de femeninas o masculinas según sea la situación. Aquí se abre campo a la creación a partir de la experiencia colectiva donde se ponen en acción imaginarios y vivencias en torno a las construcciones de género.

## **Capítulo Siete:**

### ***Sobre el Análisis del Discurso:***

El discurso es un fenómeno práctico, social y cultural, las personas emplean el lenguaje para realizar actos sociales y participar en la interacción social en diversos contextos. La interacción es definida por Goffman (1959:27) como la interacción que tiene lugar en cualquier ocasión en que un conjunto de grupo de individuos se encuentra en presencia mutua y continua": (Van Dijk 2000:21-22)

La conversación es la forma de interacción social más típica y está constituida por procesos altamente organizados. Las decisiones interpretativas de los interlocutores surgen a partir de informaciones contextuales y semánticas a partir de presupuestos cognitivo-culturales. (Marcuschi, 1986 en Gabbiani 2006: 11). Se desarrollan durante el tiempo en que dos o más interlocutores prestan atención visual y cognitiva a una tarea común. Es un tipo de interacción centrada, es decir predominantemente verbal. En este intercambio los interlocutores realizan elecciones de forma y contenido, así como secuencias de las intervenciones, de esta manera el enunciado influye en las intervenciones subsiguientes. (Gabbiani, 2006)

El ejercicio de la palabra lejos de expresar netamente el pensamiento, es una práctica colectiva donde los interlocutores ponen a jugar un conjunto de procedimientos que asegure la gestión del discurso producido. Esto lleva a que el análisis integre en su reflexión las condiciones de producción que rodean al habla, quien habla, a quien se le habla y de que se habla. Se basará esto en reglas preexistentes, no programadas antes del intercambio.( Kerbrat- Orecchioni 1995, en Gabbiani 2006)

La utilización del lenguaje consiste en un acto interaccional, donde el orden de las palabras, el estilo, y la coherencia ( entre otras propiedades del discurso) pueden por un lado ser entendidas como estructuras abstractas pero fundamentalmente como realizaciones estratégicas de los usuarios del lenguaje en acción. Los usuarios utilizan estos recursos no solo como hablantes sino como pertenecientes a cierta categoría social. Esto combina el discurso con las identidades culturales. De modo recíproco, al producir cierto discurso, las categorías sociales e identitarias se constituyen y exhiben activamente. (Gabbiani, Madfes 2006: 17).

Es entonces como desde la perspectiva discursiva en Psicología social, el habla ya no es solo considerada como indicador de procesos internos, puede ser considerado como objeto de investigación ya que puede ser adoptado como recurso explicativo de los procesos que analiza. (Iñiguez 2005 ). La perspectiva discursiva en Ciencias



sociales pretendería ganar comprensión de la vida e interacción social a partir de la “realidad social” entendida como un texto. Se centra entonces en la manera en que se describen y explican los acontecimientos, temas discursivos en el contexto de su producción como construcciones situadas, a partir de las cuales adquiere un sentido para los protagonistas y el analista al mismo tiempo. Se toman para analizar las perspectivas cambiantes y diversas de los actores sociales en interacción e intercambio lingüístico partiendo de la base de que estos intercambios tienen un carácter constructivo de la realidad vivida . (Edwards y Potter, 1992 en Iñiguez 2005, 111). El estudio del lenguaje no se obtiene tras cierta correspondencia entre “el objeto” y “la palabra”, sino que se examina el uso de las palabras en la interacción como forma de acceso a los significados, en función de lo que antes definimos como “juegos de lenguaje” ( sección 6.1). Desde la Psicología discursiva el enfoque será prestar atención a la interacción, atender el uso del lenguaje y los efectos que genera, de las acciones implicadas y sus efectos es de donde se comprende el proceso social bajo estudio. ( Iñiguez, Garay 2005; 116)

Algunos de los recursos técnicos que definen a la perspectiva discursiva pueden nuclear el proceso de análisis de los discursos producidos. Analizar como interactúan los hablantes en una conversación cotidiana situada, realizando un examen por encima del nivel de la palabra o la frase implica contemplar algunos puntos preliminares:

- Cualquier enunciado es producido en un contexto argumentativo implícito o explícito. Se señala la naturaleza persuasiva de la enunciación. Las versiones o afirmaciones no se plantean en un vacío social sino que redundan o se oponen a otras disponibles. Esto se acerca a pensar el discurso en su carácter dialógico. ( Iñiguez, Garay 2005)
- Los hablantes utilizan “repertorios interpretativos” para versionar sus explicaciones y enunciaciones acerca de su realidad. Estos repertorios se definen como el conjunto de términos usados de forma gramática y estilística particular a un contexto cultural, social, e histórico determinado. ( Wetherell y Potter 1988 en Iñiguez, Garay 2005)
  - La narración como herramienta de construcción y negociación de significados. A partir de Bruner, las explicaciones del sentido común, las creencias y argumentos tienen una organización narrativa. En la Psicología discursiva en tanto narrativa, se mantiene una perspectiva crítica en cuanto a un yo entendido como colección de entidades privadas e individuales. Alternativamente entiende un “yo narrador” que construye en la interacción su

experiencia de forma narrativa tomando recursos disponibles a partir y hacia un colectivo, en el marco de múltiples relaciones. ( Iñiguez 2005)

### 7.1 Estrategias de análisis :

Luego de realizado el trabajo de campo se procedió a la desgrabación y codificación de las entrevistas realizadas. Para ello se construyeron códigos de análisis de las entrevistas, según los objetivos de la investigación:

Objetivo	Códigos de análisis	Preguntas de pauta
<i>Significaciones y prácticas en torno a la categoría de masculino y femenino</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo femenino</li> <li>• Lo masculino</li> </ul>	<p>¿ Qué significa para ustedes ser femenina/ masculino?</p> <p>¿Cómo hacen para hacerse femeninas/masculinos?</p> <p>¿Qué formas de ser femenina/masculino conocen?</p> <p>Cuando un chico/ Chica se convierte en hombre/mujer?</p> <p>Escenas: Típica Situación femenina/masculina.</p>
<i>Significados y Practicas en las relaciones inter-genero</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inter-genero: Significaciones y percepciones entre géneros.</li> </ul>	<p>Los chicos/ as gustan de chicas/os....Por qué?</p> <p>Cuando me gusta un chico/a que hago?</p> <p>Como dirían que una chico/ca conquista a un chica/ co que le gusta?</p> <p>Como dirían que se llevan los chicos/ as entre ellos? Por qué?</p> <p>Qué tipo de problemas son los más comunes entre chicos? Como se arreglan?</p> <p>Qué piensan acerca de la amistad entre el hombre y la mujer?</p> <p>Qué hacen cuando están con sus amigos?</p> <p>Escenas: típica situación Masculina / Femenina</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amistad</li> </ul>	<p>Qué piensan acerca de la amistad entre el hombre y la mujer?</p> <p>Qué hacen cuando están con sus amigos?</p>

		Con quienes se llevan bien y por qué? Por qué esa persona es mi amigo/a?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noviazgo</li> </ul>	<p>Cuando dos personas son novios, como es esa relación?</p> <p>Qué diferencia hay entre ser novios y otras formas de relación? Por qué?</p> <p>Cuales dirían que son los motivos más comunes por los que se pelean entre novios</p>
<i>Significados y Practicas en las relaciones intra-genero</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Intra-género: Significaciones y percepciones entre ellas/ellos</li> </ul>	<p>Todas las/los chicas/os son femeninas/masculinos de la misma forma? Que formas conocen?</p> <p>Creer que algunas formas de ser femenina/masculino no son aceptadas en el liceo? Por qué?</p> <p>Las/los chicas/os gustan de chicos/as.... Por qué?</p> <p>Cuales dirían que son los problemas más comunes entre chicas / os aquí en el liceo? Por qué? Como se resuelven?</p> <p>Escenas: típica situación femenina / masculina</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Amistad</li> </ul>	<p>Mi mejor amiga/o es....Por qué?</p> <p>Con que chicas/os no se llevan bien, por qué no se llevan?</p>
<i>Cómo se perciben las diferencias de género</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Percepciones acerca de la diferencia</li> </ul>	<p>Todas las chicas son femeninas de la misma forma?</p> <p>Todos los chicos son masculinos de la misma forma?</p> <p>Que otras formas de ser femenina / masculino conocen?</p> <p>Creer que algunas formas de ser femenina no son aceptadas en el liceo? Por qué?</p> <p>Cuales dirían que son las peleas más comunes entre chicas?</p> <p>Cuales creen que son los problemas más comunes entre chicos?</p>
<i>El lugar que asignan a la familia en la construcción de género</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La familia aprendizajes de género</li> </ul>	<p>Donde dirían que han aprendido cosas acerca de cómo ser femeninas?</p> <p>Como hago para hacerme más femenina?</p> <p>Cuando creen que una chica se convierte en mujer? Por qué?</p>

		Y cuando se convierte un chico en hombre? Por qué?
	○ Noviazgo	Cuando dos personas son novios, como es esa relación?  Qué diferencia hay entre ser novios y otras formas de relación? Por qué?
	○ Experiencia liceal según género	Si dejaran el liceo que piensan que tendrían que hacer en su casa?  Que motivos creen que llevan a dejar el liceo a una chica? Y a un chico
<i>Lugar que los adolescentes asignan a la experiencia liceal en la construcción de identidades de género.</i>	○ El lugar del liceo.	Les gusta venir al liceo? Por qué?  Que es lo que más les gusta de venir al liceo?  Donde dirían que han aprendido cosas acerca de cómo ser femenina? Por qué? (Les parece que en el liceo aprenden algo sobre eso?)  Creen que algunas formas de ser femenina no son aceptadas en el liceo? Por qué?
	○ Experiencia liceal según el género	A las chicas en el liceo les va....por qué?  A los chicos en el liceo les va...por qué?  Las chicas en la clase por lo general son....  Los chicos en clase por lo general son....  Si dejaran el liceo que piensan que tendrían que hacer en su casa?  Que motivos creen que llevan a dejar el liceo a una chica? Y a un chico?  Que tipos de chicos dirían que conocen ¿Cuáles son las más características aquí en el liceo?

## **7.2 Sobre las Dimensiones de análisis:**

Partiendo de los discursos de los estudiantes el análisis se realizó combinando un proceso inductivo con uno deductivo. He ido acercándome a los discursos desde las propias preguntas de investigación dejando que “hablasen” las perspectivas de los adolescentes y a la vez combinando nuevas interrogantes que han llevado a establecer conexiones nuevas entre las dimensiones investigadas.

Se intentó reconstruir los encuentros, primeramente de forma exhaustivamente descriptiva. Además convocando las temáticas emergentes, las asociaciones inesperadas y singulares, y a su vez se ha reparado también en aquello que insiste en todos los encuentros, construyéndose así “sentidos organizadores”, cadenas significantes comunes, haz de remisiones repetidas que establecieron construcciones analíticas.

Podemos decir que el análisis se realizó tomando en cuenta las siguientes dimensiones:

### ➤ “Distinguir y puntuar insistencias” : ( Fernández AM 2007)

El trabajo de análisis ha basado su lectura en intentar “suspender” toda premura de atribución de sentido. Esto no lleva a la suspensión de toda significación, sino a descentrar la lectura de una intención explicativa. Se encontraron entonces múltiples sentidos en el material, incluyendo en las lecturas realizadas por la investigadora los diversos niveles de implicación en cada taller; situaciones, climas grupales, lo institucional, lo cultural, los discursos social-históricos en juego. Distinguir y puntuar insistencias son operatorias puestas en juego en el trazado de líneas de sentido. Son operatorias generalmente simultaneas, como realizar un trazado, resaltar algún elemento que insiste: una expresión, un gesto, una palabra, una actitud. *“El propio arte de distinguir opera como puntuación y provoca, dispone, crea condiciones para creación de sentido ya que detiene y sitúa en devenir, enuncia el flujo de la experiencia”*. (Fernandez AM, 2007;159-161). Esta mirada singulariza la experiencia no intentando explicar y entender de que se trató la cuestión, sino intentando establecer conexiones, alojar lo inesperado, lo que no se entiende en un principio pero que luego “desliza”, o “conecta” con significaciones o imaginarios insistentes . Algo insiste en sucesivas oportunidades, y para componer sentido debe conectar con algunas significaciones imaginarias disponibles en latencia. Qué insiste? Palabras, Temas, gestos, acciones que cobran diferentes escenarios cada vez. El ejercicio de intentar “suspender” la explicación implica no tomar una ruta explicativa para analizar el

material, fijando significaciones “interpretativas” necesariamente, sino intentar enunciar lo que aconteció y sus múltiples conexiones simultáneas como componiendo un mapa de sentidos relativos, que alojan los sinsentidos en su trama.

➤ Discursos en torno a la construcción de las categorías de femenino y masculino:

Enunciados, significados asociados, experiencias y anécdotas que se vinculen a estas categorías, imaginarios y figuraciones recurrentes. Reparación en aspectos formales del discurso: expresiones, tonalidades, recursos semánticos. Los códigos lingüísticos, frases o palabras típicas que construyen una particularidad de género determinada asociada a prácticas y actos relativos a hacerse género. Representaciones de sí mismos, mediante palabras, imágenes, dramatizaciones. Representaciones y atribuciones de sentido a la categoría opuesta. Como ven las chicas a los varones y viceversa. El género como categoría relacional, se construye también por medio de estas atribuciones de sentido entre categorías.

Articulación con aquellos discursos sociales que podrían atravesar estas formaciones discursivas, es decir con el contexto específico donde se producen. Estilos y modos de hacerse masculinos y femeninas y su relación al contexto social. Formas de estilización de género y las significaciones que se construyen en torno a ellas. Por ejemplo la directa asociación entre estilos de género y clases sociales, y la directa relación entre clase social y formas de vestimenta, consumo y prácticas sociales que hacen a diferencias en las formas de hacerse mujeres y varones.

Formas relacionales y sus caracterizaciones desde el discurso. El lugar de los pares en los procesos de construcción de la identidad generizada. Significados predominantes entorno a las formas de interacción tanto intra como inter género, principales discrepancias y valoraciones en torno a estas relaciones. Discusiones en torno a las relaciones de noviazgo, amistad, “amigos con derechos”. Estrategias y lógicas de relación enunciadas desde las experiencias de interacción entre los adolescentes.

➤ Dramatizaciones:

Contenidos temáticos de las escenas, formas de actuar los personajes en juego, formas relacionales entre ellos, contexto en el que se lleva a cabo la escena. Códigos lingüísticos, formas gestuales, tonos expresivos de la escena. Formas y recursos de desenlace de las situaciones. Lugares que toman los personajes en los mismos. Conexiones culturales, institucionales, imaginarias posibles.

➤ Temáticas emergentes.

Asociaciones frente a disparadores relativos a la construcción de género. Anécdotas, figuraciones, reactivos verbales relativos a las realizaciones gráficas. Discusiones disparadas a partir de ciertas cadenas discursivas. Intentar conectar estas con los atravesamientos institucionales y con los posicionamientos que negocian frente a un determinado contexto de regulación. Un ejemplo de esto fueron la discusión sobre el aborto en un grupo de chicas, posicionamientos diferentes frente a una relación con una amiga lesbiana en otro, la muerte de una travesti como escena típicamente masculina en un grupo de varones.

➤ Diálogos entre los discursos:

Poner en dialogo los discursos de las mujeres con los de los varones. Intentar buscar conexiones relativas a recurrencias y concordancias, así como diferencias, paradojas. Como dialogan las producciones discursivas de unos con las de los otros, puntos de conexión y líneas de fuga. Revisar las maneras en que significan críticamente los procesos de construcción social de las categorías de género, incluyendo una discusión a la construcción social de las desigualdades.( Llobet 2011 en Ruiz 2014). La explicitación de lo considerado “obvio” como forma posible de deconstrucción de ciertos sentidos enclaustrados. El espacio de intercambio como condición de posibilidad para este proceso.

A su vez se intentó caracterizar desde el punto de vista formal las construcciones discursivas de los varones y de las chicas. No solo lo que dicen, sino como lo dicen, mediante que recursos, tonalidades, expresiones.

➤ Contexto de producción de los discursos:

El liceo como contexto de producción discursiva. Las experiencias y posicionamientos en relación a las trayectorias liceales, y su vinculación al género. Anécdotas y vivencias que refieran a las formas de género en el contexto liceal.

Las referencias a la familia como anclaje de construcción de la identidad generizada, sus diferencias, conexiones y desconexiones relativas al lugar social de género de cada quien. Interpretación de dimensiones principales a las que se vincula el lugar de la familia en los discursos. Cadenas significantes en las que aparece vinculada desde el relato, desde las experiencias, desde los enunciados, desde los imaginarios.

## Capítulo 8: *Los discursos de las chicas*

### 8.1 *Sobre Lo femenino:*

Ser femenina para la mayoría de las adolescentes entrevistadas se asocia a determinados “modales” para con los demás así como también para con el propio cuerpo. Por una parte se mencionan determinadas actitudes o estilizaciones en los actos, como delicadeza, tranquilidad, prolijidad. Estos aparecen a su vez asociados a comportamientos interiorizados que hacen al cuidado de si como es la higiene, la prudencia en ciertas expresiones como ser el deseo de comer o el deseo sexual por ejemplo. La forma de vestirse y la forma de hablar aparecen como las dos vías de construcción específicas de estos comportamientos femeninos, a su vez vinculadas a un mandato social, que parece reproducirse predominantemente a través del vínculo materno y también a través del vínculo con los pares. El género se construye mediante una repetición estilizada de actos: se actúa, como la manera mundana en que ciertos gestos corporales, movimientos y normas constituyen la ilusión de un yo generizado permanente . (Butler, 1990; 272)

*“R: mi madre me dice que tengo que vestirme bien....*

*E: de que forma?*

*R: la ropa.*

*R: Vestirse educadamente.*

*R: los pantalones rotos y todo que se te ve todo...la turras...que lo usan rotos sin nada por abajo...se le ven todas las piernas como andar sin pantalón.*

*R: las prili...mostrando todas las tetas...de groncha. “ ( Entrevista 2)*

Según Butler, las prácticas de construcción de género naturalizadas y concretas intentan ocultar su propio funcionamiento, su condición de metáfora. Las prácticas que legitiman la distinción masculino-femenina, aparecen como naturales, cuando las prácticas que mostrarían tales diferencias son precisamente las que constituyen dos sexos opuestos naturales. La significación no es un acto fundador, sino más “un proceso reglamentado de repetición que a la vez se oculta e impone efectos sustancializadores” (Butler, 2001;176)

Al mismo tiempo aparece una cierta noción en las entrevistadas de “la caída” de estas formas de género, y la entrada en vigencia de formas de femineidad mucho más laxas,



mixtas, y móviles. Esto se asocia en el discurso de las entrevistadas a formas de educar más flexibles, y al hecho de incorporar como propias ciertas prácticas que construían una masculinidad particular, como ser “agarrarse a las piñas, hablar como hombre”. Las posibilidades de agencia, como posibilidades de ser múltiple sin dejar de ser ninguna de estas, interpela regímenes de signos territorializados, constituyendo mixturas, figuraciones heterogéneas. ( Deleuze y Guattari , 2000) .

*“Y qué significa para ustedes ser femenina?”*

*ser una dama.*

*Ser educada.*

*Tranquila.*

*eso ya no existe acá.*

*(Risas) R: Claro porque antes las gurisas eran más educadas ta porque los padres educaban bien, pero ahora como que tienen el mismo vocabulario que los varones.*

*R: como que se mandan ellas.*

*R: antes no salía a la esquina sin su padre o madre*

*R: ahora podes salir a cualquier lado.*

*R: Ahora existe el machismo todavía.*

*R: el machismo en la mujer y en el hombre. Ahora las mujeres están más como los hombres, se agarran a las piñas, hablan como los varones y todo. (Entrevista 2)*

La posibilidad de otras formas de existencia dentro de las identidades de género es visible para las entrevistadas, siendo discutidas en los encuentros la vigencia de ciertos estereotipos de femineidad. Así también se hace presente la posibilidad de “hacerse la femenina”, como un comportamiento “creado”, “actuado” en situaciones sociales que así lo requieren. En este caso las situaciones sociales que se destacan como exigiendo cierto comportamiento femenino son: las situaciones de familia , la situación pública como ser el ómnibus, una cena en una restaurant, o las situaciones particulares entre pares principalmente cuando están con otras chicas que son muy delicadas. Según Butler (1990: 25) “Esta perspectiva relacional o contextual señala que lo que «es» la persona y, de hecho, lo que «es» el género siempre es relativo a

las relaciones construidas en las que se establece. Como un fenómeno variable y contextual, el género no designa a un ser sustantivo, sino a un punto de unión relativo entre conjuntos de relaciones culturales e históricas específicas.” A su vez, el género se construye a través de “actos constitutivos” , entendidos por la autora como actos que al momento de su ejecución constituyen la identidad del actor y a su vez, la ilusión de permanencia de los mismos.

*“R: Ser femenina es como a una personalidad. Como te vestís como hablas, como  
sos.*

*R: Arregladita, prolijita.*

*R: la forma de hablar porque si vos hablas “Eh bo que te pasa!!!”*

*R: mmm...no sé.*

*R: Yo puedo ser mujer pero puedo ser media machona “( Entrevista 4)*

*“A mi me dicen que soy un varoncito. Como te puedo explicar?. Todas aca somos  
femeninas. Pero se visten corte todo rosadito...y mira esto!...todo plancha.*

*R: Yo si quiero me hago la femenina.*

*R: si yo también...todo el mundo...*

*R: cuando hay gente, algún familiar voy toda arregladita a lo de mi hermano y  
eso...pero en mi casa tas loco!*

*R: Si eso que decía tener higiene, comportarte como una señorita con mis padres, mis  
hermanos.”*

*R: entra todo en lo femenino también como te sentas...mi madre me dice que me  
siento toda groncha.*

*R: me hizo acordar que una vez en el ómnibus tenia pollera, era chiquita y me sente  
en el fondo con todas las piernas abiertas...y mi madre se dio vuelta y me dijo, te  
podes sentar bien por favor! Quede re pegada.*

*E: “Ustedes dijieron, yo si quiero me hago la femenina? Y como hacen para hacerse la  
femenina?*

*R: No hablo, y si ponen comida no como!.*

*R: Risas*

*R: tenes tremendas ganas de comer y te aguantas, toy llenas gracias recién comi! ”*

*( Entrevista 3)*

Se mencionan ciertas formas de hablar como propias de lo femenino. Esto estaría determinado no solo por la forma de hablar (tono de voz, entonación, expresión) sino también por el contenido. De lo que hablan las mujeres y de lo que hablan los hombres aparece como organizador construyendo identidad de género particular. Se deja entrever aquí el lenguaje como practica regulativa, definida por el contexto de uso en el que se juega (Withrington, 2000). Estas reflexiones llevarían quizá a pensar el género no como categorías representativas, sino como aquello que anida en los dispositivos de poder y que configura la realidad. Por tanto, construye posibilidades de pensamiento y de lenguaje, así como lo opaco del discurso (lo inconciente), he instala al sujeto en su condición de sujetado como condición de posibilidad de su emergencia. ( Amigot, 2005). Desde este punto de vista el lenguaje es una práctica social, y no meramente un medio de expresión y representación del mundo, o sistema neutro de transmisión de rasgos. Sino como sistema de acción y producción de actos reales, de relación de fuerzas, de formas de subjetivación.( Iñiguez ,1994:63)

Al referirse las chicas a aquello de lo cual “no hablan las mujeres” como forma de construir su estilo, lo enuncian y en ese acto mismo, denotan las fisuras en las que la norma reiterada produce diferencia. Podemos pensar que las formas de hablar normativas para una chica son visibilizadas y al mismo tiempo “transgredidas” de alguna forma. Al menos “pueden decirlo” al acto mismo de enunciar aquello que no debe ser dicho. Esto compone entonces un lenguaje diferente al de una chica delicada, frágil, inocente de otros momentos, para mostrar una forma de enunciar-se distinta, en la que se concibe firmemente una diferencia entre el “deber ser” y las posibilidades que disparan las interacciones cotidianas donde lo delicado adquiere otros sentidos. Puede pensarse en formaciones subjetivas mixturadas, donde las fronteras intentan ser diluidas en lugares de enunciación diferentes.

*E: Ustedes dicen que hay una forma de hablar que es femenina?*

*R: si*

*R: Si*

*E: Como es esa forma?*

*R: suponete...ah mira esto!! (Afina la voz)...los hombres ya hablan todo...( voz gruesa)*

*R: toda delicada....no hablan de cosas gronchas del vomito, de la caca.*

*R: bo! ñeri!!!...todo asi...eso no es femenino*

### **8.1.1 Sobre los Estilos de Femenina:**

Al indagar acerca de cuáles serían los estilos de femineidad más visualizados por las chicas se reitera una dicotomía principal entre “las delicadas” y “las machonas”. En el medio estarían las categorizadas como “normales” que serán aquellas que se ven como una mezcla de todo pero que principalmente “no llaman la atención”.

Se destacan en algunas respuestas las estrategias de movilidad de los estilos de femineidad según la situación social en la que se encuentre la chica en pos de ser aceptada por el resto. Algo así como una suerte de “camuflaje” permanente, en el que el “ser” determinada forma pasa a significar “hacerse” mediante ciertas estilizaciones.

*R: Acá estoy ponele plancha y ñeri...y cuando estoy cheta vengo con la campera Adidas, el gorro de visera plana...un Pedro...esos pantalones raros que parece que te cagaste.*

*E: Pero ahí me hablaron de un varón....yo les pregunto una chica?*

*R: Es igual pero mujer...jean, botitas, La Rocío...*

*R: Yo quiero decir que no soy ñeri , soy de todo un poco, cuando me conviene soy eso...cuando me junto con gente así me tengo que ser como ellos.*

*R: a yo no....yo siempre soy igual.*

*R: mentira!!*

*R: Yo tengo mis días....ponele lunes soy algo, martes....siempre cambio.*

*E: Cual sería la forma de chica más característica acá en el liceo?*

*R: peinarse, maquillarse, arreglarse, portarse bien....por eso nosotras mira la mugre que tenemos.(Entrevista tres)*

Por otra parte también fue frecuente en estas respuestas la asociación entre los tipos de femineidad y determinados estilos sociales, vinculados a culturas juveniles determinadas e inevitablemente a ciertas configuraciones de clase social:

*“E: a ver si pudieran describir los tipos de chicas que hay para ustedes?”*

*R: las planchas , las chetas*

*R: Las flogger*

*R: Las turras.*

*R: Las emo*

*R: Las emo?*

*R: Esas que andan vestidas de negro, que su vida es...*

*R:Las punks*

*R: las plachas andan con championes resorte, piercing en la cara, tatuajes”*

*(Entrevista 2)*

A su vez existen asociaciones entre plancha-machona, cheta-delicada que de alguna manera por un lado sostienen cierta fragmentación social y por otro promueven reproducción de modelos tras una desvalorización de una de las categorías sobre otra. La forma plancha aparece relacionada a una forma violenta y varonil de ser femenina mientras que la forma cheta se asocia a tranquila, buena persona, y a la vez “actúan medio bobo”, vinculado esto a cierta frivolidad en el carácter. Se llega a definir al cheto como “zona de paz”.

*“E: una chiquilina que es plancha. Cómo es?”*

*R: Habla todo como...*

*R: machona. Habla bruto.*

*R: Una voz mas grave.*

*R. To bien ñeri....??*

*E: que opinan de ese tipo de chicas?*

*R. A mi no me gusta*

*R: Depende, hay personas que son muy lucidas que quieren llamar la atención, se creen todo*

*R: Yo tenía compañeras el año pasado que iban y te pegaban de una....para hacerse las que son más que vos.*

*E: y un chico por ejemplo cheto que características tienen?*

*R: buenas personas.*

*R: Níeeee*

*R: Vos porque sos como una bebe...*

*R: Hay algunos que son buenos y otros no*

*R: Como que el cheto es zona de paz. La mayoría.*

*E: Y las chicas chetas?*

*R: actúan medio como bobo...*

*Risas*

*R: Claro, a veces se toman todo para la joda aunque estén enfermas...yo por ejemplo aunque este enferma siempre estoy haciendo bromas...no de mal humor."*

*( Entrevista 2)*

Parecería como que dentro de la categoría "planchas", en las imágenes de género presentes, las figuras del varón y la de la chica se acercan desde la semejanza, ambos manejan un código lingüístico y actitudinal común predominantemente rudo, mientras que en los chetos, el varón se asocia a "zona de paz" y la chica a "boba". Esa distinción vale apreciarla como tal, ya que podría vincularse a las configuraciones familiares dominantes en los contextos sociales más vulnerados, donde la mujer es jefa de hogar (madre y padre al mismo tiempo). En cambio en los sectores medios altos, esta distinción toma otra forma, figurándose un chico pacífico y tranquilo con una chica boba y dependiente.

Por otro lado se mencionan "las turras" vinculadas directamente a una conducta sexual llamativa, aunque en algunos momentos no parecía distinguirse demasiado de "las planchas". Estas aparecen como formas menos aceptadas por la sociedad, como formas de ser femenina "castigadas" con una no aceptación. A su vez lo que molesta

al resto de las chicas es la capacidad para llamar la atención de los varones que muestran las formas “turras” de femineidad.

Puede pensarse en base a estas categorías distinguidas por las entrevistadas, que “hacerse femenina” desde el sentido compartido, implica regular ciertas conductas específicas a diferencia del varón que cuanto más las exprese, mas varonil será. La categoría de “femenina” se construye entonces tras dos principales campos de regulación: el deseo sexual y la pulsión agresiva.

*E: creen que algunas formas de ser femenina no son aceptadas acá en el liceo?*

*R: las que actúan tipo raro, las turras, todo el tiempo quieren llamar la atención, tener a todos los gurisas atrás...algunas les llaman putas.*

*R: la mayoría se pelean ...asi como por los hombres son las turras.*

*R: si usan buzo cortito...los shores que se les ve la mitad de la nacha...jiji*

*E: ese tipo de gurisa creen que no son muy aceptadas?*

*R: No.. son como que siempre están buscando*

*R: aca tipo turras no hay, hay planchas y la mayoría son chetas*

*R: Las que vienen de alla arriba que siempre están...*

*R: Aparte los gurises quedan ( expresión de boca abierta)*

*R: Pero es como que no saben vivir sin hombres, como que están desesperadas por un hombre...*

*R: o por otra cosa...*

*R: o por otra cosa...*

*R: relaciones...sexuales. (Entrevista 2)*

Cuando se indaga en relación a como distinguen una categoría de la otra (planchas, chetas, turras) se detallan formas de vestir que directamente se vinculan a formas de consumo determinado. La marca de la ropa, la forma de hablar y de caminar, enmarcan una forma de estilización que remite a identidades particulares y diferenciables. En las formas “plancha” se resaltaría aspectos varoniles en formas de caminar y de hablar, como también formas que resaltan aspectos sexuales entendidos

como “deseados”. En las forma “chetas” se destaca un estar tranquilo, delicado, aunque con aspecto de superioridad y frivolidad.

*“ves una mujer de championes de resorte y pantalones anchos y ves a otra que esta de chupin con botitas y algo de eso...la que está de chupin y botitas sería una cheta...con cerquillo por el medio de la frente...por lo general las chetas son creídas...*

*R: las planchas se visten con prili por acá...ajustada con soutienes chicos que se le note, calzas que se le ve todo y todo para afuera, la panza.” (Entrevista 4)*

Podría pensarse como han señalado estudios al respecto, que adolescentes y jóvenes suelen reconocerse en los estigmas de clase al tiempo que interactúan desde ellos. O sea que el reconocimiento de los estigmas construye de alguna forma las interacciones (Saraví en Ruiz, 2014)

Así mismo, a las mujeres adolescentes de clases medias-altas, se les asigno el pudor, la delicadeza, la dependencia, el amor romántico y la postergación de su deseo, la ignorancia y la subestimación. Mientras la adolescencia de las mujeres en situación de pobreza estuvo marcada por su cuasi inexistencia, las vulnerables condiciones de trabajo y sexualidad, la maternidad adolescente. El lugar de “mujeres de nadie”, en el que cierta libertad es traducida a partir de romper ciertas normativas de orden sexual atraviesa experiencias de estas formas generizadas (Fernández 2004, Elizalde 2004 en Ruiz 2014). Marcas de fragilización de las subjetividades generizadas que han diagramado las desigualdades sociales desde principios del siglo pasado. Lo social compone un cierto orden a la experiencia generizada, podría pensarse en condiciones de posibilidad a la identidad de género, como escenario que establece un cierto abanico de significados atribuibles a la experiencia del sujeto.

## **8.2 Lógicas y estrategias de interacción Intra-género**

La heteronormatividad y el género como norma a encarnar ante la exposición de los pares operan como organizadores en las interacciones entre chicas. Numerosos estudios indican que dentro de las relaciones entre pares los conflictos generados por cuestiones en torno a la sexualidad, los enamoramientos, y los juegos de seducción ocupan un lugar importante. (Molina, 2005; Tomasini, 2011).

Entre las chicas, las mismas adolescentes actúan como agentes en el “policiamiento” de las performances de género de sus pares féminas. (Robinson 2005 en Tomasini 2011). El campo de regulación refiere a una fuerte lógica vinculada a la “pasivización deseante de la mujer” como norma que diagramaría y jerarquizaría reputaciones de



género entre chicas.(Fernández, 2009). Las relaciones de amistad así como las disputas aparecen organizadas en un eje vinculante a ciertas formas de ser mujer.

La mayoría de las entrevistadas priorizan en sus relaciones de amistad la confianza, el respeto y la contención. Una amiga se asocia a aquella persona “que está en las buenas y en las malas”, y a quien puedes contarle lo que sea que no lo va a contar a otros. Con quienes dicen no llevarse bien es con aquellas chicas “creídas” o “falsas”, que se “hacen las lindas”. La enemiga estaría situada en el plano de la rival, una rivalidad relativa tanto a la atención de los varones como a la amistad frente al resto de las féminas. En este sentido se destaca el “ser falsa” como aquella que mantiene un doble discurso, uno frente a su amiga, otro frente al resto de las chicas devaluando a la primera.

*E: Bien y con quienes no se llevan bien?*

*R: creídas*

*R: falsas amigas.*

*E: Creídas?*

*R: creerse mejor que los demás porque se viste de forma diferente o porque tiene más cosas*

*R: Por hablar ya se cree más*

*R: Se hace la linda*

*E: Cómo sería hacerse la linda?*

*R: Creerse más linda, salir revoleando el pelo*

*R: piensa todo el tiempo en ella*

*R: ella es el centro del mundo y es la mejor...*

*E: y Falsa a que se refiere?*

*R: Por ejemplo yo le digo a ella “vos sos genial y se va y digo pestes de ella. Le digo fulana es tremenda zorra.( Entrevista 4)*

Se definen ciertos códigos vinculados a la no asociación con varones novios de amigas, y a su vez priorizar la relación de amistad sobre las relaciones de pareja. Parece aceptarse que “los noviecitos” van y vienen mientras que las amigas se

mantienen. Se observa también la existencia de fuertes lógicas de control entre las chicas, en las relaciones con los varones y en las formas de construcción de su femineidad. Las amigas intervienen en formar la relación entre un chico y una chica, y toman un lugar de control sobre ese varón “novio de mi amiga” y la novia es controlada también por el resto de las chicas en sus interacciones con otros varones. Por otra parte aparece la “enemiga rival”, quien interviene en el distanciamiento de la pareja en cuestión. Si el novio es visto “hablando con otra” es motivo para que el resto de las féminas acudan a explicitarlo a la novia. Esto también ocurre cuando las “rivales” ven a la novia hablando con un tercero varón. Juegan un papel importante tanto en la construcción como en la ruptura de las relaciones de noviazgo entre adolescentes, las lógicas de control intra-género en las mujeres.

*R: Vos estas con un novio y hablas con algún amigo y las demás gurisas ya te empiezan a hablar mal de vos como que estas re suelta y todo.*

*E: re suelta?*

*R: regalada....rodeada de machos porque quiere más.-.*

*R: quiere tener una relación con todos es lo que se supone.*

*R: todo el mundo te dice...tenes ganas de ....*

*R: de co.....*

*R: te dicen como que tenes ganas de coger...*

*Risas*

*(Entrevista 1)*

### **8.2.1 “Hacerse la mala y hacerse la linda” :**

#### ***Los problemas más comunes entre chicas***

Los problemas más comunes entre chicas estarían vinculados a las peleas por varones, más específicamente por “la mirada” de los varones. Algo así como una competencia imaginaria por ser mirada, lo que se vincula a ser el objeto de deseo de ese varón. “Hacerse la linda” referiría a una incitación a “ser mirada” por los varones, y al mismo tiempo una provocación para con el resto de las chicas, en disputa por un lugar de reconocimiento. La chica que “se cree más que vos”, es aquella que se “hace la linda” mediante ciertas estilizaciones. Esto remite a la “belleza corporal” como capital de reconocimiento entre los adolescentes.

El varón entonces juega un papel imperioso desde lo imaginario pero también en el plano de lo real, alentando el desencuentro en algunos casos en los que las chicas rivalizan las miradas de los varones. En otros casos la figura del varón aparece ausente y pasivo en la construcción del pleito, lo que parece erotizar su presencia. Las entrevistadas han debatido acerca de si las peleas entre chicas deberían ser con el varón que mira a otra chica de forma “inapropiada” o con la chica que se expone como objeto a ser mirado. Prevalece la posición acerca de mantener el pleito con la chica.

Pelearse por un varón parecería enaltecerlo, y a su vez es una reacción tildada como “poco femenina” entre las chicas pero aceptada como la más común actualmente. También se define como una forma de dominio intra-genero, una forma de “hacerse respetar”, donde aquella que se ha peleado gana popularidad entre las pares mujeres. Quien ataca en estos pleitos lo hace marcando un lugar simbólico ante el resto de los adolescentes, tanto a nivel del varón por el que se pelea como a nivel de la chica a quien quiere reducir. Lo que se está “castigando” entre las chicas es “el ser atrevida”, “revolearse” frente al novio de otra fémina. En algunos casos se acepta que estas actuaciones muchas veces no se motivan en un deseo sexual por el varón en cuestión, sino en una rivalidad entre mujeres.

*E: Bien, y cuales serían para ustedes los problemas más comunes entre chicas?*

*R. chicos.*

*R: se roban los novios.*

*R: por ejemplo vas con tu novio y cuando te ven que venís vos van quebrándose todas así y ven que te molesta y lo hacen por gusto.*

*R: A cualquier chica le re calentaría ta pero si le da bola el problema es de tu novio.*

*E: Entonces los problemas son entre chicas?*

*R: No . Es con el novio pero ... Ponele los que están con una persona se dejan, el chico se arregla con otra persona y siguen molestando.*

*E: y por qué les parece que una chica quiere revolearse?*

*R: envidia*

*R: llamar la atención*

*R: Saben que a vos te molesta y te lo hacen...*

*E: el chico hace aliento para que se peleen también. Como paso con el Robert*

*R. a veces si dale mi amor pégale!!...no siempre pero*

*R: si es una atrevida dale anda pégale!!*

*E: que le parece que gana la chica al pelearse??*

*R: es como que queda la que gana AHH yo gane!!*

*R: Soy la mejor de todas*

*R: La que se gana los chicos.*

*R: El típico a vos "sos tremenda cagona"...que va a hablar...que pegue...*

*R: Vos le decis no vamos a hablar y ahí te tiran que sos cagona y no te animas!!*

*R: ahí te calienta y quieres pegarle.*

*R. aunque no le guste el chico lo hace igual" (Entrevista 4)*

Mediante ciertos actos una chica logra "hacerse la mala" frente a las demás. Esto tiene que ver con algunas demostraciones de heteroagresividad físicas, verbales y/ o virtuales. El Facebook sostiene las performance de estas prácticas identitarias. Nuevamente el papel de ganarse las miradas, juega un rol fundamental en lograr dominio entre chicas. Si bien esta performance de "hacerse el malo" caracterizaba algunos estilos de masculinidad y formas de control entre varones, se percibe una suerte de "apropiación" de estas prácticas en las chicas, y la construcción de un

sentido similar a la interna del género femenino. “La chica mala” aparece como figura simbólicamente validada tanto en las interacciones inter-género como en las interacciones entre chicas.

*. “R: Si. Eso lo hacen por hacerse las malas...”*

*E: Cómo es?*

*R: te miran de pesada y te dicen cosas por Facebook.*

*E: Y para que piensan que una chica se hace la mala?*

*R: para hacerse la que es más que vos*

*R: claro para hacerse ver.*

*R: después dicen pa mira esta es re mala...*

*R si algunas se hacen las bobas para que las miran*

*R: Si hacen cualquier estupidez para que las miren. (Entrevista 1)*

A su vez se menciona el hecho de haber vivido la experiencia de “pelearse” entre chicas como una experiencia fundante en ciertos modelos de construcción de lo femenino, como forma de mostrarse experiente frente a las pares, y ganarse su respeto en este sentido, como estrategia de reconocimiento. Esto a su vez se asocia a estilos de femineidad estigmatizados como “marimachos”, como aquellas chicas que se comportan de forma similar a algunos varones. Puede pensarse como un sentido híbrido en la construcción de lo femenino, que por un lado mantiene la figura estereotipo del varón –rudo y por otro la estigmatización de las diferencias entre los estilos femeninos. He aquí como ciertas significaciones juegan de estrategias en los sentidos de construcción de género manteniendo estereotipos violentos.

*E: Y porque te daría vergüenza decir qué nunca te peleaste?*

*R: Y porque es como una moda en el liceo.*

*R. vos decís, ponele las gurisas te vienen a decir “vos peleaste alguna vez”?...y vos le decís no...solo una vez y me separaron, lo mismo que dije acá...y ya te dicen que ah!*

*Sos una bebe!! Nunca te peleaste!!*

*R: si ...si no te peleaste no tuviste vida...hay gente que dice asi*

*R: depende porque esas son unas cantegrileras que no saben defender las cosas hablando, pero no es así.....yo cuando era chica me pasaba peleando como una Mariamacho...hasta que mi madre me decía que me subía a los arboles hacia cualquier cosa hasta que un día madure y ta....*

*R: Mariamacho!! jajaja*

*E: mariamacho??*

*R es marimacho!*

*R:Que Te la pasas con los machos y cargándote a palo como ellos...*

*R: Jugando bruta... Que sos bruta...*

Las peleas entre chicas se motorizan fundamentalmente cuando se pone en juego cierto estatus de feminidad. La rivalidad por un chico y el prestigio asociado a “ser la linda” compone sentido en un cuerpo “sexy” como locus de seducción. El cuerpo sexy aparece como capital de reconocimiento jerarquizado en las tramas de sociabilidad liceal. (Tomasini, 2011). De esta forma en las peleas, se produce género al tiempo que reproducen un mundo de relaciones heterosexuales. Mediante una pelea, se constituyen en mujeres heterosexuales que disputan su reconocimiento entre las demás chicas, basado en la capacidad de atraer la mirada de los varones. A pesar de esto, las disputas entre chicas aparecen también cercanas a ciertos estereotipos de género al mismo tiempo. Esto es, sancionadas como formas “machonas” de resolución de conflictos, tanto en el discurso de las chicas como desde el discurso de los varones.

### **8.3: Imaginarios en acción: Las escenas femeninas de las chicas**

En las entrevistas de chicas, frente a la consigna de “realizar una escena de una situación típicamente femenina” se relevan tanto escenas de cercanía y amistad entre ellas como escenas de violencia y distanciamiento.

Aquellas escenas en las que se mostraba una situación de amistad, predominaba el secreto circulando donde la confesión jugaba un papel importante. Se actuaron escenas en donde una amiga preguntaba a la otra si “estaba manchada”, mientras estas observaban a una distancia prudente el pantalón de la chica.

*Escena Dos ( Entrevista 1) :*

*Una chica pregunta a otra en secreto “Estoy manchada?”.*

*Caminando unos pasos hacia adelante, su amiga observa el cuerpo desde atrás  
respondiendo:*

*“No”.*

*Fin de la escena*

Se rescata el papel de los cambios sexuales propios de la edad, así como la complicidad entre mujeres que mantiene el hecho en el plano del secreto, de lo íntimo.

En otras escenas predominaba el hecho de “contar” algo a sus amigas, mientras que estas exigían con un “habla, habla” los actos de confesión. Estos se vincularon tanto a asociaciones como a peleas con varones. En la situación de noviazgo, las amigas aparecían curiosas en saber quién era y “si no es del liceo mejor”. Pero a su vez cuando el chico aparecía en escena estas se retiraban. Las amigas y el novio parecen excluyentes en el tiempo y espacio de la chica.

*Escena Dos Entrevista 2:*

*Dos chicas sentadas se ríen entre ellas. Se acerca otra y dice:*

*“Chicas , chicas!!!”*

*“Que paso??” ( riéndose a carcajadas)*

*“tengo que decirles algo”*

*“Que?? Habla! Habla!”*

*“tengo novio”.*

*“Y quien es??...habla! habla!...deci algo”*

*Se llama Nelson,no es del liceo.*

*Ah...que suerte...Cual es Nelson que?...Y que te dijo?? Hablá!! Hablá!!*

*me dijo que gustaba mío!*

*Ahí viene tu novio...bueno nos vamos!.*

*Fin de la escena.*

Las amigas también aparecen como espacio de contención ante la pelea con el novio, intentando llenar ese espacio vacío. Nuevamente aparecen amigas-novio como interacciones mutuamente excluyentes, acudiendo a una por ausencia de la otra.

*Escena Uno Entrevista Dos:*

*Dos chicas (B y C) llaman a otra (A) por celular.*

*A: hola?*

*B y C: Hola que paso?*

*A: “Tienen que venir, tengo que contarles algo”*

*Las chicas van a la casa de su amiga.*

*B y C. Cuente...largue todo*

*A: “me deje con mi novio, me dejo por otra y se fue” (llora)*

*B Y C: “Olvidate de él... no es nada para vos”*

*B: llora por alguien que te quiera...por nosotras que te queremos...*

*Se retira una de ellas. La otra se queda con la amiga que está llorando.*

*Fin de la escena.*

El protagonismo en estas escenas de chicas lo han tenido los varones desde la ausencia. Como aquello de lo cual se habla y en lo que se centraliza la situación representada, dando sentido a las interacciones entre chicas. Las situaciones típicamente femeninas representadas han estado centradas de forma unánime en



interacciones “Por el novio”. Por el novio se acercan, se pelean, se confiesan, se consuelan, se burlan. Se observa que de alguna forma el varón compone un sentido de construcción en la trama de existencia de las chicas y en las relaciones entre ellas.

En otras escenas se representaron peleas entre chicas, como golpizas que empiezan por la mirada: “*Que miras*”? Esto lleva empujones, cinchones de pelo, hasta quedar enroscadas en el piso. Las chicas que no comenzaban directamente la pelea se sumaban desafiándose con la misma consigna “*Que miras*”? A su vez en los reactivos verbales anteriores a la representación surgen algunos comentarios como “*vos estabas ahí revolviendo una volqueta, ta?*”. Es así como estas actuaciones de género aparecen asociadas a las situaciones de pobreza y vulnerabilidad social. Se destacan también los “bandos” de chicas, que participan directamente mediante el acto y arengan la situación de pelea.

*Escena uno:*

*R: Ya estabas revisando la volqueta porque eras la basurera.*

*Risas.*

*La escena comienza con dos chicas que se pelean. Primero se miran, luego se dicen*

*R: Hola*

*R: Que te pasa?*

*R: Que te pasa a vos?*

*Golpes de puño...una cae al piso. Otra intenta separa a las dos que están pegándose.*

*R: Él es mío! ( dice una de las chicas que pelea)*

*R: Que te pasa?*

*R: Por qué se están peleando?( chica que separa)*

*R: Por El.*

*R: Y vos te tienes que reír!! (Le dicen a Él, que estaba representado por una chica mirando pasivamente la situación de conflicto. Su participación en la escena paso por desapercibida hasta el momento en que las chicas en cuestión lo señalan. Estaba parado de espaldas al público en un rincón. )*

*(Entrevista 3)*

#### **8.4 El lugar de la familia en la construcción de lo femenino.**

*E: donde dirían que han aprendido más cosas acerca de cómo ser femenina?*

*R: en mi casa*

*R: en casa*

*R si alguna vez fuiste a un lugar fino, restaurante...*

*R: No sé yo que hacia patín artístico, eran todas mujeres y como que no te sale algo de hombre*

*R: también hay madres que son exigentes*

*R: Te están poniendo puntos y enseñándote bien*

*R:también hay gurisas toda así..que comen de cualquier manera....*

*R: Claro pero que cuando salís tu madre te dice que no comas tanto mas delicada...Entrevista 2*

La familia aparece en el discurso de las entrevistadas como uno de los principales espacios de aprendizaje de los roles de género que hacen a la construcción identitaria. Más comúnmente se menciona el vínculo materno, la figura de “la madre” como agente socializador en este sentido moderando una suerte de conductas esperadas para una chica. La forma de hablar, de sentarse, de comer, de arreglarse se diseñan según un mandato social que parece reproducirse principalmente a través de este vínculo madre-hija en las entrevistadas. La repetición de gestualidades y el disciplinamiento desde lo simbólico que se juega en la relación con la madre parecen ser los medios de construcción más importantes.

La familia también es mencionada cuando se indaga acerca de las relaciones de noviazgo y la iniciación sexual, como agente de control en estos procesos. El núcleo familiar aparece interviniendo en las relaciones de noviazgo de las adolescentes a través de la explicitación de cuáles son sus expectativas respecto a sus hijas, como también diagramando los espacios compartidos en la joven relación. La iniciación sexual se menciona como “renegada” en la mayoría de las chicas, asumiendo a los varones como aquellos que se expresan deseantes y a través de los cuales poder

“negociar” o “encubrir” los deseos de las adolescentes cuando estos aparecen interpelados por los padres.

*E: Decían que los novios algunos solamente quieren...*

*R: tener relaciones.*

*E: Como ven eso ustedes, son los varones los que quieren, las mujeres no?*

*R: a veces los varones dicen “vos estas segura”? y dicen si, si*

*R: Y después se arrepiente y el guri es el malo, el guri es el que la toco...ellas nunca nada porque no dicen después que si quisieron.*

*R: Para quedar bien ellas, porque si queda embarazada que le dice a la madre: “fue el”.*

*E: A las chicas no les dan ganas de iniciarse tanto como a los chicos?*

*R: porque los varones es fácil, lo hacen y se van*

*R: No pero hay gurises que te preguntan: “vos estas segura”*

*R: según hay gurisas que insisten ellas a veces*

*R: o hay gurises que ni te dicen eso*

*R: también es por culpa de los padres. Si hace un mes que son novios y la deja ir a quedarse a la casa a dormir. Vos te pensas que se van a quedar durmiendo??*

*R: Si tenes una hija de 13 o 14 años que tiene un noviecito, y te dice “ma mira que me quedo en la casa de mi novio”...yo ni loca( Entrevista 4)*

Por otra parte se visualiza la iniciación sexual, la creación de un núcleo familiar propio y la independencia económica como pautas que distinguen a una jovencita de una mujer adulta. A su vez se mencionan “saber lo que haces”, y “ser responsable” como indicios psicológicos de una vida adulta relacionada a haber vivido ciertas experiencias anteriores.

*E: Cuando sos adulta?*

*R: Cuando tenes edad...a los 18?*

*R: cuando te desarrollas.*

*R: te podes desarrollar pero son tremendas nenas.*

*R: Y las que se desarrollan a los 9 o 10 y son niñas.*

*R. una que se desarrollo casi a los 17...a mi hermana le paso.*

*R: cuando dejas de ser virgen?*

*R: no para!!*

*R: capaz que si pero hay gente que es virgen a los 40 y ya es mujer.*

*R: tenes mas edad y sabes las cosas porque ahora cuando sos chica te mandas cualquiera, andas con cualquiera y haces cualquier cosa y cuando sos grande te das cuenta como son las cosas todo.*

*R: Cuando ya formas una familia, tenes conciencia de las cosas que haces.*

*R: Obvio si ahí si sos una mujer. Antes sos una guacha...*

*R: una pendeja.(Entrevista 4)*

### **8.5 De Lo masculino para las chicas:**

Al indagar acerca de los significados entorno a lo masculino en las chicas se observa un posicionamiento casi general que asocia lo masculino con la rudeza y la rudeza con el poder y la fuerza. Esto a su vez se asocia también con “no delicado”. También se menciona “que haga cosas de hombre”, como un sentido de acción constructiva en la generización relacionada directamente a el futbol o los deportes.

*E: entonces un chico masculino es un chico que....*

*R: que se agranda con todo, el mas peleador.*

*R: eso es agrandado no masculino...*

*E: que es masculino para vos?*

*R: grrrr...soy un pirata!*

*(risas)*

*R: Que se yo...lo contrario a mujer.*

*R: Que se viste como hombre.*

*R: que son fuertes. Que tienen el poder así. (risas)(Entrevista 3)*

Las posibilidades de “aceptación” de las distintas formas de masculinidad aparecen reducidas, centradas en una significación demasiado ajustada a los estereotipos dominantes. Lo diferente es pensado como inconveniente.

*Que significa para ustedes que un chico sea masculino?*

*R. no tiene que ser tan delicado*

*R: hay algunos que son muy delicados y parecen gay*

*R: claro que camine todo así, delicado, por la limpieza...se ensucia los championes  
y...*

*R: o que le moleste mucho el ruido y la musica... o es muy asqueroso...*

*R: Claro el sol le molesta...todo así.*

*R: a ver repetí la pregunta?*

*E: que significa para ustedes que un chico sea masculino?*

*R: Claro todo eso que te dijimos recién no...risas*

*R: Bueno no se...que le guste el futbol ( Entrevista 4)*

A su vez lo que aparece como “atractivo” de un varón para las chicas entrevistadas se vincula a “que te haga reír”, “que te quiera como sos y no te critique”. El atractivo es por lo que el varón genera en efectos subjetivos sobre la chica y no por atributos particulares que definan lo masculino, como un sentido construido en la interacción, en la relación inter-genero .

### **8.5.1 Estilos de Masculinidad para las chicas:**

En los estilos de masculinidad mencionados por las adolescentes entrevistadas, nuevamente aparecen la asociación con clases sociales determinadas y culturas juveniles específicas produciendo ahí identidad de género particular. Particularmente a diferencia de las respuestas recibidas al indagar estilos de femineidad, se visibilizan

mucho más los hombres “gays” que las chicas “lesbianas”. En el medio de estas categorías, aparecen “los normales”.

*E: Que tipos de chicos dicen que conocen?*

*R: Plancha, que escuchan los “pibes chorros”*

*R. Turro*

*R: Chetos.*

*R: Bisexuales. Gays.*

*R: Normales.(Entrevista 4)*

Las peleas más comunes entre varones también se caracterizan como peleas por chicas. El varón cumple un rol de dominio sobre la chica que es su novia, y desde allí diagrama el comportamiento de su novia con el sexo opuesto, limitando sus asociaciones y relaciones inter-genero. La resolución violenta de los problemas entre varones es un hecho aceptado por la mayoría de las chicas como lo natural.

*E: entre varones cuales son los problemas más comunes?*

*R: Las gurisas*

*R: Suponete entre pibes, cuando están de novios y no están juntos y otro le quiere dar un beso o le quiere tocar el pelo o algo...ahí arrancan las peleas, porque tu novio ya te dice que no te...*

*R: No te juntes con tal persona porque quiere contigo.*

*R: o no te juntes con mi novia y ta.*

*E: y como se arreglan?*

*R: a las piñas...*

*R: no se arreglan, enemigos para siempre .( entrevista 4)*

Se menciona el no respeto de ciertos códigos de amistad como “ no estar con la novia de un amigo” como un motivo común de distanciamiento entre varones. Nuevamente aparece el lugar de las interacciones inter-genero en los problemas y distanciamientos entre los varones, al igual que se observó en las peleas entre chicas antes.

*R: de los mayores problemas que hay entre gurises es por las chiquilinas, por ejemplo si yo soy varón y estuve con ella y es mi amigo...y después ella anda con el, y nosotros dos nos peleamos*

*R: Claro yo no lo respeto, tengo que respetar*

*R: no tienen códigos de amistad ( entrevista 4)*

Las entrevistadas observan que es más visible entre los varones importantes aspectos de discriminación a las formas de masculinidad diferentes. Si entre las mujeres las castigadas eran “las turras” entre los varones los castigados son los “gays”, esto según la perspectiva de las entrevistadas. Se mencionan las formas de exclusión que practican los varones entre ellos, en un proceso de vacío hacia el varón distinto hasta lograr aislarlo por completo del resto de los pares varones.

*Como dirían que se llevan los chicos entre ellos?*

*R: Bien.*

*R: depende si sos gay te torturan*

*R: Si...siempre. Aunque sea que parezcas.*

*Entre grupitos de chiquilines, son amigos y hay uno que es gay y de a poquito lo van excluyendo, lo van excluyendo y lo excluye del todo.(Entrevista 4)*

### **8.5.2 Imaginarios en acción: Las escenas masculinas de las chicas**

En las escenas masculinas representadas por chicas, aparecen situaciones entre varones referidas a prácticas como “fumar marihuana”, iniciarse sexualmente, partidos de futbol y peleas entre varones por chicas. Se destaca en algunas representaciones las lógicas de dominación e influencia entre varones a través de determinadas prácticas. El hecho de motivar a compartir ciertas prácticas como forma de estar incluido entre los pares parece ser una relación de fuerzas potente desde la visión de las chicas.

*Escena Uno:*

*Dos chicos “turros” sentados fumando. Se acercan dos personas y los saludan.*

- *Que onda bo?? Tengo pa fumar acá ñeri...quieres bo?*

- *No, no gracias...*

- *Ah pero sos tremenda cagona bo...que tas haciendo con nosotros? Tamos de pinta aca...o fumas o te vas...*
  - *Firme que estas re gil*
  - *Anda arranca bo...ya te voy a agarrar perra!*
  - *Anda arranca bo...*
- Se alejan.*

Particularmente en esta escena, cuando se les pregunta el sexo de las personas que se acercaban, decían que los cuatro eran varones, a pesar de que en la escena se referían a estas personas como si fueran chicas. Las integrantes dijeron haberse “equivocado” durante la escena. En la metáfora que introduce el lapsus puede hacerse visible esta vivencia de presión por estar incluido también entre géneros, pero básicamente como fuerza ejercida por los varones.

La violencia simbólica presente en este relato, muestra como mediante la reproducción de ciertas prácticas se construyen las relaciones de dominación entre pares, donde pesa el riesgo de la exclusión en la construcción identitaria. Realizar ciertas prácticas impone además respeto como signo de virilidad entre varones y reconocimiento en las chicas. Similar fue representado en relación a la iniciación sexual, como acto más bien de “demostración” frente al resto de los varones que como acto de deseo.

*Escena Dos:*

*(Difícil el comienzo. “No me animo a hablar así”!)*

*Dos varones.*

- *dale gil...garchatela!!...mandale bola...hacete hombre”*
- *No me da...*
- *Dale boludo!! Hacete hombre*
- *Ella no quiere...*
- *Convéncela*
- *No la voy a obligar si ella no quiere...no.*
- *Dale boludo animáte, te va a gustar!! (Fin de Escena)*



## **8.6 Relaciones Inter-genero:**

### ***Sentidos y Prácticas de construcción de género entre varones y mujeres desde el discurso de las chicas.***

Las interacciones inter-género que se indagaron, refieren a relaciones de amistad y relaciones de noviazgo. Así se observaron practicas especificas en estas formas de interacción que asignan determinados lugares en las relaciones inter-genero para con el resto de los pares. La distinción “amigos con derechos” y “novios” inaugura campos distintos de acción y de estrategias tanto inter-género como intra-genero. Se indagaron también principales formas de conquista como también los motivos de pela entre novios más comunes.

#### ***8.6.1 De la amistad entre varones y mujeres***

Las relaciones de amistad entre varones y mujeres son entendidas como empatías particulares con predominio de las interacciones físicas: abrazos, empujones, perseguirse corriendo en el patio. Además se definen como relaciones de confianza con el varón.

*E: Y la amistad entre el hombre y la mujer?*

*R: si existe. Pasamos abrazados, jodemos y esta se piensa que gusto de él....pero no es así.*

*R: yo pensé que eran novios.*

*R: Se cuentan todo. Pasan abrazados, juntos.*

*R: hay algunas mujeres le tienen más confianza a los hombres que a otra mujer.*

*Algunos son mejores amigos por ser no más.*

*R: yo el que más confío de la clase es Lito.*

*(Entrevista Tres)*

Se acepta por una parte importante de las entrevistadas que “los amigos” te terminan gustando aunque se observa también que vincularse como “novios” con un amigo implica la perdida de esa relación de amistad por un lado y cierta visión de “entrar en problemas de noviazgo” por otro. Algo así como que la relación de noviazgo acarrea problemas que en otros códigos relacionales no aparecen. Se explicitan códigos locales que establecen como se presenta una y otra forma de relación para el resto de

los pares. La diferencia entre “amigos con derechos” y “novios” se establece en relación a como estas formas de relación se presenta ante los demás. El noviazgo implicaría un ámbito de intercambio más “privado”, aunque también formas de interacción corporal que funcionan como código: “andar abrazados o de la mano”. Mientras, los “amigos con derechos” parecen demostrar sus interacciones a nivel colectivo sobre todo vía redes sociales.

*R: Los amigos con derechos no andan de la mano ni pasan abrazados.*

*R: las cosas que hacen los novios no las hacen los amigos con derechos.*

*R: Se dicen cosas tiernas, los amigos con derechos se chamuyan por Facebook, los novios ya no.*

*R: delante de la gente no*

*E: sería delante de la gente la diferencia?*

*R: Si. Ahí va.*

*R: los que son amigos con derechos son tus mejores amigos varones.(Entrevista Uno)*

Las chicas entrevistadas mencionan ciertos atributos en los chicos que parecen gustarles como ser la ternura, el buen humor y la capacidad para hacer reír, la comprensión, el cariño y el respeto. A su vez la mayoría percibe que lo que más gusta a los varones de las chicas es el físico y los atributos corporales de connotación sexual. También discuten sobre la diferencia entre lo que atrae a las chicas y lo que atrae a los chicos, nuevamente “disimulando” el atractivo físico que una chica pueda sentir por un varón.

*R: la mayoría de los varones es por el físico*

*R: y las nenas es por la personalidad....*

*R: vos Elsa?? No digas que no...*

*R: yo anduve con uno que es espantoso para todas las gurisas pero a mi no me importaba lo de afuera...*

*E: por que piensan que hay ese diferencia entre los varones y las mujeres?*

*R. no hay veces que las mujeres le miran también....*

*Risas.*

*R: eso es cuando empiezan a ser más adolescentes, ya le empieza a importar más lo de afuera, pero cuando eran chicos...*

*(Entrevista 2)*

Se destaca también el gusto por los varones mayores, de tercer año o por varones de afuera del liceo. Se entiende que dentro del liceo las relaciones de noviazgo implican una red de asociaciones extra en donde el resto de los pares toma parte de la relación lo que parece acarrear problemas. Esto se expresa en varias oportunidades con manifestaciones como *“Todo el mundo se mete en las relaciones de los demás”*(Entrevista 4) *“Si no es del liceo mejor”*(Entrevista 2) *“La pareja ideal, los dos sin Facebook”*(Entrevista Uno)

*R: claro! Aca tenes que hacer todo a escondidas en este liceo! si como ustedes que son novios y en la clase no son nada.*

*E: por que?*

*R: porque te lo empiezan a chamuyar.*

*R: porque se mete alguien, nadie puede verte bien...se mete o un varón o una niña...siempre . (Entrevista 3)*

Es interesante el lugar que toman el resto de los pares en las relaciones inter-género, especialmente en el noviazgo. El Facebook nuevamente cobra sentido en la construcción de relaciones inter-género así como en las discordias que puedan generarse.

### **8.6.2 Noviazgo: Significados de la relación y peleas más comunes**

Se definen ciertas prácticas distintivas entre los novios como ser: estar todo el tiempo juntos y aparentar para el resto de los pares una relación exclusiva con ese varón que limita otras interacciones con otros varones.

Tal como destacamos antes, una relación de noviazgo parece implicar otras consecuencias a nivel relacional. Podría pensarse que en las relaciones de noviazgo en la adolescencia temprana cobran una importancia crucial el resto de los pares, tanto en las formas de conquista, como en las peleas entre novios. Observamos que la

relación se define por cómo se interactúa frente al resto de los pares desde este lugar social de “novios”.

*E: Cuando son novios...como es esa relación?*

*R: de a dos. Que no tienen que importar las opiniones de los otros.*

*R: si se mete un tercero arruina la relación, las relaciones en secreto duran más.*

*(Entrevista Tres)*

Los problemas más comunes entre novios mencionados son los celos, las peleas por la intromisión de terceros en la relación. El engaño es el gran temor-problema de las relaciones de noviazgo para las entrevistadas. Por otra parte, parece definirse por su peso como una relación pública, como un relacionamiento situado a la vista de los pares, ya que la iniciación sexual no se menciona como distintiva a otras formas de relación inter-genero. El papel de “los otros” en las disputas entre novios aparece también como primordial, configurando la relación de noviazgo a una esfera pautada por códigos relacionales que refieren a terceros.

Se destaca la restricción en las relaciones de amistad como consecuencia de la relación de noviazgo. Tanto a nivel de las relaciones entre chicas como a nivel de las relaciones de amistad entre varones.

*R: cuales les parece que son los motivos más comunes por los que se pelean entre novios?*

*R: Celos.*

*R: Todo el mundo se mete en las relaciones de otros.*

*R: están ustedes dos caminando por la calle y pasa alguna que se le ve todo y el gurí la mira, la mujer se molesta*

*R: Y siempre se engañan*

*R: también por los amigos, porque los amigos te dicen “ah tenes novia y me dejás tirado”*

*R: los envidiosos...que le dicen a fulana esta pa cualquiera*

*R: o te dicen nos dejás tirados por esa...(Entrevista 4)*

En las estrategias de resolución de problemas entre novios se mencionan las peleas violentas intra-genero (varones entre sí por una chica y chicas entre sí por un varón), así como también resoluciones violentas en el ámbito psicológico de las relaciones inter-genero (novios entre sí). Las chicas entrevistadas mencionan ciertas limitaciones que sus parejas establecerían en caso de problemas: eliminar ciertos amigos de Facebook, cerrar el Facebook, desconfiar en las formas de interacción de la chica para con otros varones.

### **8.6.3 “Carpear y Chamuyar” como prácticas de generización:**

El término “carpear” para los adolescentes entrevistados es sinónimo de “chamuyar”, y hace alusión a el acto de “halagar” mediante la palabra a muchas chicas o chicos al mismo tiempo, atribuyéndole un sentido peyorativo a esta práctica ya que quien lo hace es porque “esta para la joda”. Es usado tanto para definir estilos de masculinidad como estilos de femineidad aunque se acepta que “los más carperos son los varones”.

Según el diccionario de la RAE **Carpear** se define como:

Despojar a alguien de la capa, especialmente en poblado y de noche.

Hacer suertes con la capa al toro o al novillo.

Entretener a alguien con engaños o evasivas.

Eludir mañosamente un compromiso o un trabajo desagradable.

**Chamuyar** se define en el diccionario de la RAE como el acto de decir “chamuyos”. Estos se definen como “palabrería que tiene el propósito de impresionar o convencer”.

*E: que significa un chico o una chica sea chamuyera?*

*R: que le habla...hola mi amor a todas.*

*R: yo a ella le digo sos hermosa y a ella sos divina y a ella sos re linda.*

*R: Y sino cuando nos vamos a ver?...y después te enteras que anda con otra.*

*R: eso ya es un caso personal no?*

*R: No pero hacen eso.*

*E: y Carpera?*

*R: es lo mismo pero en la mujer.*

*R: están los carpero chamuyeros que es lo mismo y las carperas que es lo mismo también.*

*E. es para todos?*

*R. para todos lo mismo.(Entrevista 4)*

Es así como estos actos de “palabrería” con fines persuasivos y también con intención de evasión de un compromiso se mencionan por los entrevistados como formas de interrelación de género comunes, como actos constitutivos de formas de género particulares y algunas veces problemáticas.

Por lo general se observa también que el campo de acción de quien “carpea” es el virtual, ya que aparece como un espacio privilegiado para esta práctica. Ponerle “linda” o “me gusta” a todas las chicas posibles en su muro de Facebook, es tildado como un chamuyo, mientras que cuando se comenta a una chica particular es mencionado como principal medio de conquista.

Circula algo del malentendido que abre paso la vinculación virtual así como también el acercamiento desde el “chamuyeo”. En este sentido la vía virtual funcionaría como formación discursiva, como condición de posibilidad de ciertos discursos.

*R: Claro nosotras somos de juntarnos mucho con los varones, alguna que se pelea con nosotros y ya vienen y te dicen que sos tremenda machona...que andas con todos los machos*

*R: No , te dicen suelta.*

*R. Ta pero yo no quise decir esa palabra.*

*E: Que es suelta?*

*R: Que te gustan todos, que te los chamuyas a todos...*

*R: es como una puta*

*E: Chamuyas??*

*R: Que te lo carpeas...*

*R: Que le decís a uno y después a otro y después a todo el barrio....*

*R. Que le haces un cuento a uno y después a otro...*

*E: Denme un ejemplo de cómo se chamuya a un chico?*

*R. Risas...*

*R: le das me gusta a todo, primero*

*R. Le mandas...corte... le decís estas divino...quiero estar contigo...le dice que no vale la pena esa novia... y deja a su novia por otra y la otra le mete los cuernos y después la otra lo va a cagar a trompadas....y se arma tremendo lio*

*R: Claro le empezas a decir que es bonito (Entrevista Tres)*

#### **8.6.4 Formas de conquista en las relaciones inter-genero:**

Las formas más mencionadas de conquista de un varón, tratan acerca de estrategias para conseguir su atención, su mirada. Algunas de ellas se relacionan a formas de interactuar con otras chicas. Podría pensarse que las chicas despliegan una especie de “conductas soporte” entre ellas , ya sea como mediadoras de mensajes de conquista inter-genero, o como depositarias de mensajes ya sea verbales como corporales a veces “agresivos”, que son ejercidos por su amiga en el intento de llamarle la atención al varón que le gusta.

*E: Bueno cuando me gusta un chico que hago?*

*R: cambias.*

*R: Quieres estar con el todo el día, lo seguís a todos lados, el patio de arriba, el patio de abajo...quieres que te hable y quieres hablar con el...llamarle la atención*

*E: Como hacen para llamarle la atención?*

*R. Gritas. Decís “dale gurisa veni”...solo para que él te mire a vos cuando hablas.*

*R: yo cuando recién me gusto pedro no que cambie un montón?*

*R: si*

*R: ta si y ella si hacia eso de llamar la atención...*

*R: yo estaba al lado de ella y cuando quería acordar recibía un tapa de ella para que el la mire porque estaba pasando por al lado....un tortazo para que Pedro la mirara... todas esas cosas. (Entrevista tres)*

Acercarse al mejor amigo es mencionado como estrategia, y también las interacciones vía redes sociales que parecen habilitar un decir más desinhibido que en las relaciones cara a cara.

*Cuando les gusta un chico? Que hacen?*

*R: no se*

*R: lo buscas*

*R: si no tiene novia le decís*

*R: Claro lo abrazas, le hablas hasta que se enamore*

*R: intentas ser sociable pero de otra manera.*

*R: amigos con derechos*

*E: derechos?*

*R: a besarse...*

*R: a estar juntos no...solamente besos...amigos*

*E. cuando me gusta un chico me acerco personalmente o...*

*R: algunas que te mandan por Facebook, cartitas, por amigas, y por la cara no se animan*

*R: porque no te ve, porque cuando estás ahí personalmente no te salen las palabras.*

*(Entrevista Uno)*

A su vez estas mismas formas de conquista son mencionadas por las chicas cuando se indaga acerca de cómo hace un chico para conquistar a la chica que le gusta.



## **Capítulo 9**

### **Los Discursos de los Varones:**

#### **9.1. Acerca de Lo masculino:**

En las entrevistas de los varones, se ha percibido una notoria presencia de lo corporal comparado a los discursos de las chicas.

Además se notaron diferencias en el “cómo” del discurso. En las chicas se observa que al enunciar determinadas cuestiones vinculadas a lo sexual o a lo corporal se producían cortes en el discurso, silencios, “secretos” en algunas escenas representadas. A nivel del discurso de los varones se nota otra relación, en el cómo hablaban de lo que hablaban.

Lo masculino se asocia principalmente al físico y la fuerza corporal. Esto organiza taxonomías diferenciales entre varones. Las demostraciones de fuerza física jerarquizan las relaciones entre varones, imprimiendo sentido a la construcción de sus masculinidades. (“hacerse el malo”, “mirar de pesado”).

Se mencionan algunos términos de forma recurrente como “macho pecho peludo” que impregna de sentido corporal a lo masculino, en contraste con las respuestas en relación a la femineidad que tienden a definirse en el discurso de los varones, algo más cercano a lo actitudinal como deber ser (delicada, educada, tranquila). Podría pensarse entonces que el modelo tradicional de masculinidad puede definirse tras un mandato de fuerte impronta corporal, la imago varonil aparece definida por disposiciones físicas, gestos y performances de apariencia dura, distante y de escasa o controlada gesticulación (Urresti, 2011). Por otra parte encuentro en las entrevistas realizadas a los varones un nivel expresivo importante en sus discursos y sus prácticas. A pesar de estas observaciones, creo que la corporalidad en el discurso de las chicas también ha sido un hilo conductor dominante.

La forma de hablar masculina entendida parte de los varones entrevistados se vincula a veces con términos como “grosero”, por ejemplo.” El más varonil es aquel que insulta”

*“R: se cree que es más hombre por como molesta. Si insultas y pegas sos más hombre que el otro.( entrevista Uno)”*

Parece que el insulto coloca al varón en un lugar de virilidad frente al resto de sus pares. La mayoría de los varones entrevistados asocian lo masculino con el término

“grosero” y esto a una determinada forma de hablar. También se hace mención al comportamiento sexual, siendo más masculino aquel varón que “anda con muchas mujeres”. Lo masculino desde la perspectiva de los varones parece organizarse en base a ciertas oposiciones que los diferencian de las mujeres: frágil- fuerte, grosero-educado, rebelde-responsable. Dentro de estas se configuran lugares mixturados, que dan cabida a estilos masculinos distintos. Así también en el discurso se definen ciertas tareas y prácticas como propias de lo masculino: hacer deportes, arreglar las instalaciones domésticas, trabajar pesado (quintas, construcción, entre otras). La realización de trabajo remunerado es destacada por los entrevistados como practica que define diferencias entre un varón adulto y un varón adolescente. Además se nombran también la idea de “un saber sobre el cuerpo de las mujeres”( Entrevista tres), propio de la experiencia masculina de un varón adulto que es percibido por los adolescentes como pauta diferencial entre distintos momentos vitales.

### **9.1.1 Estilos de masculinidad:**

En cuanto a los estilos de masculinidad visualizados por los entrevistados, se mencionan los rudos, los tranquilos y los afeminados. También se valoraron otras clasificaciones: planchas o turros, chetos, y normales. Los “rudos” son definidos como aquellos que aparentan ser fuertes frente a los demás varones tomando determinadas actitudes corporales, podrían pensarse como fachadas intimidantes. La fachada alude a una forma expresiva usada intencional o inconscientemente durante su actuación ante un conjunto de observadores, ya que el trato social ordinario se coordina, al igual que una escena, por el intercambio de acciones, oposiciones y respuestas terminantes dramáticamente infladas. ( Goffman , 1997)

Esta fachada que instala el “rudo” es entendida por los varones como una forma desafiante tanto entre varones como con las chicas.

*“R : el rudo, el que le dice cosas a las mujeres también, a veces que le dice cosas que les molestan a las chicas, se hace el rudo también con las chicas... se creen muy hombres le dicen “que cola que tenes”... (Entrevista Uno)”*

A su vez se menciona a los rudos con cierto estilo en su forma de vestir, donde se compone otro sentido, ya que los chicos “rudos”, según la experiencia de los entrevistados admiten un estilo particular:

*“ y como se viste por ejemplo un chico rudo?”*

*R: como cualquiera pero con estilo diferente. Yo nunca me pondría unos championes rosado fucsia o violeta*

*R: Corte de mujer.*

*R: Corte de mujer pero rudo...tipo plancha”” (Entrevista Uno). .*

Los mencionados como estilos “planchas”, se definen por algunas prácticas como “fumar”, “andar en moto”, “andar para la joda con las minas”, “robar”. Pero a su vez se mencionan subtipos como “plancha prolijo” o “plancha mal” que aceptan la posibilidad de apropiarse de cierto estilo cultural sin asociarlo a conflictos sociales.

Los “chetos” se diferenciarían por un tipo especial vestimenta y peinado, así como también distintas formas de asociarse tanto intra como inter- género.

*“R: Están los planchas...los chetos también*

*R: Los planchas son más hombres porque fuman, andan en moto y se visten de una manera..*

*R: pueden robar*

*R: los chetos usan gorrito, se hacen muchos peinados y salen mucho con los amigos...eso digo yo. O se hacen mucho los malos con los amigos solos nunca*

*R: si en barra*

*R: Cheto con botitas, gorro de esos, camisas cortadas por aca...*

*R: babucha, musculosa, chupines...se cambian de gorro todos los días , usan gorro de lana...también ..como yo.*

*E: y que tipo de actividades les gusta hacer?*

*R: estar con las chicas...*

*R: son pòpu*

*R: Se ganan todas las minas.”( Entrevista 2)*

En la construcción de género se produce y re-produce cierto orden social. Se establecen dentro de algunos subtipos categorizaciones y valoraciones de uno hacia otro que jerarquizan determinadas posiciones sobre otras.

Pero además determinada circularidad en las asociaciones, donde algunas interacciones se ven como “imposibles”, mantiene la taxonomía con una clara necesidad de diferenciación que hace “reconocible” a cada una de sus partes. Hay de alguna forma lógicas de relacionamiento social que los jóvenes recrean en sus formas de sociabilidad en el liceo. Se puede observar que cada estilo posee determinados marcadores que funcionan como modos de objetivación. Estos identifican, producen prácticas divisorias y excluyen determinados individuos de un ámbito social determinado. ( Tomasini, 2011)

*“R. Los turros se ganan turras no se van a ganar una cheta*

*E: y los turros como son?*

*R: Con resortes...gorro nike*

*R: pantalones de nylon grandes*

*R: Las medias por adentro*

*R: Bo guacho no me bacilees!! Te dicen*

*R: una monedita pa la birra!”(Entrevista tres)*

Se mencionan también “los tranquilos” como aquellos tipos de chico que “no hablan” y “nunca van a pedir novia”. Esto los devalúa en relación a quienes tienen otro escenario disponible en las actuaciones sociales. Pero a su vez, existe una valorización en términos de “son de confianza” , “sabes que no te van a engañar” en relación a sus formas de asociación con las chicas y pautas de relacionamiento en el noviazgo. Diríamos que en este estilo funciona un marco normativo que se visualiza como telón de fondo.

“ **Los carperos**” aparecen como aquellos que poseen determinada forma de interacción con las chicas, es quien “esta con todas”. En este caso no parecen actos relativos a determinado estilo de masculinidad sino como una forma posible para cualquier estilo de chico. En cambio, el término “**carpera**” aparece en el discurso de los varones vinculado a comportamientos de interacción sancionados negativamente por los varones entrevistados.

*E: Bueno los carperos...como se caracterizan?*

*R: les gustan todas*

*R: le prende a todo*

*R: todo lo que se mueva.*

*E: y se visten de alguna forma particular o ...*

*R: No se viste normales pero te das cuenta de que son tremendos carperos porque están siempre carpiéndose algo*

*R: te dice linda a una, bonita a otra...*

*R: Hay mujeres que también son carperas...pero se llaman zorras ( entrevista uno)*

Por último se mencionan también “los normales” y “los come libro” como otras formas posibles de estilo. Los normales se asocian a aquellos que “les da lo mismo tener o no estilo ( o “suaj”) como mencionan los varones entrevistados. Aquellos que se quedan quietos, que no “aparecen” en escena. Lo que puede observarse es cierta asociación entre ser normal y no “llamar la atención”. Ser normal implicaría una posición entonces de poca notoriedad y reconocimiento entre los mismos adolescentes. Mientras los “come libro” estarían relacionados a aquellos que explícitamente optan por no relacionarse, “no salen al recreo”, “no juegan”, “se quedan mirando un libro”.

### **9.1.2 Imaginarios en acción: Escenas masculinas de los varones**

Las dramatizaciones realizadas por los entrevistados ante la consigna de “representar una escena típicamente masculina”, se caracterizan unánimemente por episodios violentos entre varones. Ya sea por juegos de mano que elevan su tono, por situaciones como “hacerse el malo” y “mirar de pesado” que llevan a una pelea, como por situaciones de ridiculización y hasta “muerte” de varones diferentes. En relación a esto último, una de las escenas representadas fue la siguiente:

*Un chico camina de forma delicada y va diciendo con voz fina y amanerada “Pan casero, pan casero”*

*Encuentra a otro varón tirado en el piso y pregunta*

*“pero que te paso”??*

*El resto de los participantes contesta:*

*“Lo mataron por puto”*

*El chico impresionado cambia abruptamente su voz fina y se va diciendo con voz gruesa: "Pan casero- Pan casero".*

*Risas. (Entrevista tres)*

El impresionante poder ilustrativo de esta presentación, recrea la forma en que la asunción de un género implica inteligibilidad cultural y social. Es capaz de plasmar el poder normativo de la heterosexualidad por un lado, y por otro la amenaza de "muerte-castigo" latente en la construcción de género heteronormativa. Las normas de género establecen lo que será legítimamente humano y lo que no, ante lo cual el castigo aparece como "muerte", o desaparición social. ( Butler, 2001) A su vez el poder regulativo que estratégicamente despliega la amenaza de ostracismo nuclea la construcción de lo masculino en este ejemplo.

## **9.2 Relaciones intra-genero en los varones:**

Las asociaciones entre varones estarían definidas por relaciones de confianza que se basan en el tiempo anterior compartido y los intereses y actividades comunes (futbol, playstation, hablar de chicas) y en la confianza caracterizada como confidencialidad. Los amigos aparecen además mencionados como intermediarios en las relaciones inter-género, como aquellos que mediante ciertas conversaciones con las chicas logran que estas sientan cierta afinidad por estos amigos para quienes se estaría "colaborando". A su vez aparece también la tensión entre "colaborar" y "robar" en la construcción de relaciones de noviazgo. El par varón aparece figurado en dos posibilidades: rival o colaborador.

Los "juegos de mano" se explicitan desde el discurso como formas comunes de interacción entre amigos. Esta posee códigos locales propios, que diferencian la instancia como "pelea en joda" de "peleas en serio". El hecho de ofender a algún familiar cercano, más que nada mujer (madre, hermana), u ofender la virilidad del otro ("te dicen que tienes el pene chico) o por la forma en que se ejecutan los golpes y las partes del cuerpo que se verían involucradas (" si te pega en hombro despacio o en la cara y sale corriendo"). (Entrevista Uno)

Así es como los juegos de mano requieren cierto control orientado por reglas tácitas entre las que se destacaría la no existencia anterior de conflicto alguno, sino la amistad entre los que juegan al juego como contexto en el cual este puede desarrollarse. Tomasini (2013) piensa las "peleas jugando" como formas rutinarias de contacto que hacen a los varones circular en grados de pertenencia. Generan

cohesión grupal en la medida en que les permite participar de ciertos códigos de relación locales.

Los problemas más comunes entre varones caracterizados por los entrevistados refieren a las peleas por chicas.

*R: por novias porque uno dice algo que al otro no le gusta y se arma pelea.*

*R: Si porque si a vos te gusta la misma chiquilina ya se empiezan a pelear por ella.*

*R: Viste los animales. Corte así.*

*R: si se pelean por ver quien agarra al otro animal...*

*Risas*

*E: Y como se pelan?*

*R. se insultan. Y si a uno no le gusta ya se pegan y ta.*

*E: y como se resuelven?*

*R: Muy pocas veces se empieza a conversar, el resto se insultan y se pegan*

*E: Y las chicas ahí que hacen?*

*R: Pégale, pegale!!!!*

*Risas*

*R: Son las que ocasionan el conflicto. (Entrevista Varones Uno)*

Al igual que en los discursos de las chicas las peleas intra-genero funcionan como arbitrando, y a la vez legitimando relaciones inter-genero. La relación inter-genero de noviazgo parece implicar necesariamente una forma territorial de marca simbólica, que limita asociaciones con el resto del sexo opuesto. Como una re-experimentación de significados socialmente establecidos las peleas aparecen prioritarias en la construcción de género produciendo un mundo de relaciones hetero-sexuales. A través de estas peleas los varones se constituyen en varones masculinos heterosexuales que pelean por su chica. Con esto se diferencian de “los maricas”. (Tomasini, 2011). La disputa parece comenzar en la enjuiciada práctica del “chamuyo”, en donde se interpreta según algunos varones, que el chico chamuyero “le dice cosas por Facebook a la chica para que se pelee con el novio”. El varón que dispara el disturbio lo hace por desafiar la relación inter-genero de sus pares, al instaurarse como rival de

dos formas posibles: intentando ser aceptado por la chica, y devaluando al chico de la pareja al mismo tiempo. El resto de los pares varones intervienen en el conflicto en “defensa” del varón atacado de dos formas posibles: restringiendo las posibilidades de pelea corporal “separándolos”, o motivando el encuentro conflictivo “metiendo púa”. Queda así instalada la platea que asiste a este tipo de escenas masculinas que de forma performativa reiteran mandatos sociales y normas heteronormativas dominantes. Las peleas “enserio” se acompañan de una impronta corporal sostenida: comienzan con una mirada fija al rostro del otro varón, un engrosamiento de la voz, exaltación del pecho hacia afuera, emisión de empujones fuertemente dirigidos, golpes de puño en la cabeza o cara del rival.

Estas situaciones no parecen encontrar formas alternativas de desenlace más que la pelea directa. En las dramatizaciones trabajadas en las entrevistas, insisten los enfrentamientos violentos y agresiones para significar una situación típicamente masculina. La mayoría de ellos no encuentra desenlace en la escena planteada, sino que “el final” de la dramatización lo producen al momento de máxima agresión entre los participantes. Ante un pedido explícito de la entrevistadora en buscar una resolución a la situación conflictiva, aparece la figura de “la adscripta”, como representante de una ley que devuelve un orden a la situación. Esta figura aparece relacionada con “sirenas de policía”, y “llamando a los padres”, es decir como una condensación del mundo adulto, y de lo simbólico en tanto ley, en un personaje.

### **9.2.1 Hacerse el malo: actos constitutivos de masculinidad entre varones**

“Hacerse el malo” refiere a una actuación codificada por determinadas gestualidades que se asumen como forma de desafío o de defensa entre varones. Estas se caracterizan por “mirar de pesado”, “insultar” y “querer pegarle a todos”. El acto de mirarse de forma desafiante, tiene dos efectos: uno entablar acción-conflicto con aquel al que se intenta reducir. Otro cobrar reconocimiento social frente a los pares que miran la escena y frente a quienes se pretende “llamar la atención”.

*E: como hace un chico para “hacerse el malo”?*

*R: te mira de pesado de arriba abajo.*

*R: le quiere pegar a todos.*

*R. te choca o se mete con tus amigos*

*R: que te saque las cosas, que te robe.*



*R. Que te moleste.*

*E: y ustedes que hacen ahí?*

*R: lo dejamos aparte.*

*R: Si les das bola es peor.*

*E: pero los chicos que se hacen los malos no tienen ningún amigo?*

*R: amigos como ellos.( Entrevista dos)*

Los entrevistados mencionan la estrategia de “dejar de lado” a quienes demuestren estas acciones con ellos o con sus amigos. A su vez proponen que tanto los amigos de los que “se hacen los malos” como sus novias son “iguales” entre sí. “Hacerse el malo” como una forma de presentación y asociación entre pares que adquieren notoriedad como posibilidad identitaria en algunas formas de masculinidad, produciendo taxonomías sociales determinadas al mismo tiempo. Estas formas de masculinidad son pensadas por algunos de los varones entrevistados como formas “molestas” o “creídas”, aspectos que devalúan su presentación. Tomasini ( 2013; 99) habla de la “precariedad identitaria” que se juega en quienes protagonizan las situaciones de “hacerse el malo”, como un acto que por un lado genera adhesiones y asociaciones entre varones, por otro se ve a los ojos del resto como acto “ostensivo” que pretende demostrar algo que “no se es”. Esta actuación depende de observadores que la sostengan posible. A su vez se presenta como lugar identitario móvil posible común a los varones, y curiosamente retomado por las chicas como forma de interacción y reconocimiento válido entre ellas. La posibilidad de “hacerse” el malo o la mala, habla de esta impronta performativa que proponen la socialización de género, como estrategias de inteligibilidad social. La idea de performatividad de género propone entender una restricción que da sentido al acto performativo, no limitándola sino haciendo posible su realización. De aquí que lo performativo se asocia a la idea de iteración como un proceso de repetición regularizada y obligada de normas que habilita al sujeto en su dimensión temporal, dotando de identidad. Por esto la realización performativa no es un evento singular ni optativo sino que funciona como producción ritualizada, reiterada bajo presión mediante la fuerza de la prohibición y amenaza de ostracismo (Butler, 2005; 145).

### **9.3 Acerca de lo femenino para los varones:**

Cuando se interroga acerca de los significados acerca de lo femenino en los varones aparecen principalmente menciones a lo corporal (“que tenga cuerpo de mujer”), a una cierta estilización (“que se vista como mujer”, “ que hable como mujer”, “ que sea sensual”, “que sea delicada”) , y las practicas a estas asociadas (“que haga cosas de mujer” , “cocinar, bailar, cuidar bebes”).

Cuando alguna de estas categorías se mueve hacia lugares diferentes, como por ejemplo mujeres que juegan al play o mujeres que juegan al futbol, esto es resaltado con rechazo por los varones entrevistados. Desde sus discursos instalan la construcción de lo femenino en un conjunto de normas que atañen al cuerpo y a sus acciones en un entramado de significaciones sociales que giran en torno a diferenciaciones dicotómicas y heteronormativas dominantes.

*“R: no sé porque pasa que mucho hombres dicen que desearían una mujer que juegue al play y eso...y ahí está buscando un hombre en realidad*

*R: tiene que ser sensual*

*R: Donde viste que quiera jugar al futbol una mujer*

*R: claro*

*R: Cocinar*

*R: claro la mujer perfecta todas quieren jugar al futbol y todo eso y no tiene que hacerlo*

*R: La mujer tiene que hacer su trabajo de mujer no tiene que hacer cosas de hombre.*

*R: a mí me gustan las delicadas*

*E: Cual es el trabajo de mujer?*

*R: limpiar...mi tía no hace nada*

*R: bailar si quiere...” ( entrevista tres)*

Refieren a cierto mandato que funciona como “trabajo” de mujer, dejando entrever un lugar social asignado de forma sexista y unánime. Esto lo fundamentan en dos aspectos principales: por un lado aquella mujer que supera al varón en aquellas prácticas que le son propias, lo devalúa; por otro se le supone un saber a la mujer

vinculado a ciertas prácticas domésticas y de cuidados relativo a su crianza, dado que “lo hace desde que era chica con los hermanos” o “sabe hacerlo porque le enseñaron”. De esta forma hay una atribución al lugar de la familia en la construcción de la femineidad para los varones que es importante. Por otro lado, la mujer en su propio proceso de generización, devuelve reconocimiento al varón, algo así como un espejamiento entre lógicas heteronormativas de relación que constituye identidades. Cuando una chica muestra torpeza en actividades vinculadas a lo masculino, devuelve al varón una valorización y un lugar social vinculado al mandado que parece lo restituye positivamente.

La tensión frágil / fuerte, funciona como organizador de las diferenciaciones masculino-femenino en los discursos. El varón parece sentirse asignado como tal, cuando logra diferenciarse por oposiciones. Por esto los entrevistados manifiestan aceptar más a cierto estilo de chica (tranquila, delicada, que haga cosas de mujer), y a cierto estilo de varones (fuerte, que se hace respetar). Con esto se diferencian de las mujeres “marimacho” y de los varones “maricas”, que aparecen como lugares intermedios que interpelan la identidad propia.

*E: delicada dijiste recién?? Cómo es??*

*R: yo que se hay mujeres que las metes a jugar al futbol y yo que se...están asi y a mi me gusta cuando se meten al futbol y no saben lo que hacer están bobenado*

*R: que sea amorosa con tu hermana*

*R: a mi no me gusta que se juegue todo y te baila y te hace tremendos cañitos porque...para eso elegite un hombre*

*(Entrevista tres)*

Al mismo tiempo se asocia lo femenino con “sufrimiento”, “sangrar”, “parir”. Esto no aparece como valor adherido al género femenino sino como una “molestia” que “los varones no tienen que pasar”. Es decir lo mencionan como ventaja del varón frente al género femenino.

*“R: no sufrís como las mujeres cuando tienen hijos*

*R: A los hombres no les duelen los ovarios*

*R: no sangran*

*R: no les viene Andresito*

*R: esta bueno porque....no se...esta mejor (Entrevista tres)”*

En cuanto a los estilos de femineidad reconocidos por los varones podrían definirse en dos grandes agrupaciones: tranquilas-sueltas-marimacho, o chetas-zorras-planchas. Podríamos decir que estas taxonomías fueron también descritas antes para los discursos de las chicas y para los estilos de masculinidad reconocidos por los varones. Lo interesante esta vez, es que se aprecian ciertas “paradojas” en los discursos de los varones vinculadas a los grados de aceptación que disponen para con cada uno de las figuraciones mencionadas:

Por un lado, en la cadena tranquilas-sueltas-marimacho, las tranquilas son mencionada como “las que respetan todo, las que no hacen nada mal , no tienen novio”. Se las instala en un lugar a-deseante que resulta poco atractivo a los varones. Por otro lado, “las sueltas” son caracterizadas de forma desvalorizada por sus actuaciones “atrevidas”, “se pelean con los profesores”, “andan con todos”. Pero al mismo tiempo son las que más gustan a los varones porque parece ser “las que tienen cuerpo”. Parecería como un imposible la cadena tranquila-linda-inteligente. Se menciona como común la asociación tranquila-fea- inteligente, y la asociación zorra-linda- boba. Con “inteligente” se refieren a la capacidad de rendimiento académico en el liceo y los niveles de respeto y responsabilidad para con la tarea liceal.

*E:Y las Zorras nunca son feas?*

*R: No mucho...casi siempre son lindas las zorras porque tienen buen cuerpo*

*E: y zorras inteligentes?*

*R: no nunca*

*R: No...son medias bobas*

*R: por algo son zorras.*

*E: y feas inteligentes?*

*R: si esas son todas...*

*E: Zorras lindas hay...y feas inteligentes también*

*R: linda e inteligente difícil que se junte. (Entrevista cuatro)*

La feminización del mundo académico no es novedad. Y las virtudes y correspondencias para con lo académico vinculadas al comportamiento femenino

tampoco es innovador. Lo curioso es observar que esto por lo general es asociado con chicas “feas”, “que no tienen cuerpo”, o con varones “que ni hablan con nadie”, “no salen al recreo”. Allí crea sentido un mundo académico productor de formaciones subjetivas de no relacionamiento, de cuerpos chatos, vinculado a la desaparición del deseo.

A la vez el mundo académico también productor de formaciones “atrevidas”, “que no hacen nada”, “que se pasan hablando y molestando”, “que insultan”. Como producciones otras, como formaciones subjetivas desatadas de una normativa, y al mismo tiempo producidas por ella. Puede advertirse “ *la relevancia del sistema sexo-género en la articulación de la experiencia escolar en la medida en que cada quien interpreta su posición dentro de un red de relaciones y afirma o resiste los discursos que definen identidades (...) constituyentes de las vivencias de ser o no ser deseable*” (Tomasini, 2011; 121). La posibilidad de ser deseante- deseable se conlleva entonces a una posición y relación con lo académico determinada, algo así como la idea de la disociación entre una subjetividad escolar y una subjetividad no escolar. Se define una especie de “cultura juvenil” cuyo eje organizador se distancia de las demandas escolares. De esta escisión surgen negociaciones y tensiones entre la integración y prestigio al mundo de pares y los premios y calificaciones en el mundo académico. (Tenti Fanfani, 2000).

### **9. 3.1 Peleas entre chicas según los varones:**

Por otro lado, las peleas entre chicas más comunes visualizadas por los varones son las peleas por novios, al igual que en el discurso de las chicas. La idea de la chica que se agarra a las piñas ha sido mencionado por todos y todas las entrevistados/as como el problemas más común. A la vez desde los varones se considera algo poco atractivo ya que la pelea violenta esta asignada a lo masculino rígidamente. Aparece “natural” la pelea entre varones, y “anormal” la pelea entre chicas. Al mismo tiempo el varón motivo de pelea entre chicas dice sentirse “importante”, “el presidente”. Esto ubica al varón en una encrucijada entre una situación de reconocimiento frente al resto al tiempo que la chica que pelea se percibe como “machona”, o “no femenina”.

*R: yo lo veo mal que se peleen por los varones.*

*R: Para eso te agarras un hombre*

*R: que te pegue a vos...*

*E: O sea que si se pelean por una chica entre hombres ahí eso sería para ustedes algo normal..*

*R: Si*

*R: Si porque son hombres.*

*E: al revés les parece que no es normal...*

*R: pero te sentis el presidente*

*E: entonces les gusta?*

*R: hay casos que si.( Entrevista dos)*

El conflicto se generaría según los varones por suposiciones de la chica frente al comportamiento sexual de su pareja varón frente a otras chicas. Situación tras la cual el problema pasa a tramitarse con la "rival" femenina en cuestión y no con el varón pareja.

*R: Ahora si hablamos de eso porque las mujeres son más las que se pelean por los hombres...que los varones por las mujeres*

*R: claro vas a un baile y están ahí todas pegándose por un hombre*

*R: ahí queda mal aspecto porque si sabes que no te va a engañar...yo que se*

*R: Sino porque los bailes son para ir y comerse a una*

*R: se imagina una cosa y va le mete la pesada a una se garran*

*R: entre el pasto*

*R: y después se entera que nunca paso nada*

*R: La hembra se pelea por el macho*

*R: como los perros.( Entrevista tres)*

### **9.3.2 Imaginarios en acción: Escenas femeninas de los varones**

En las escenas femeninas interpretadas por los varones se observa una predominancia importante de las peleas entre chicas por varones. En estas aparece siempre un tercero (interpretado como chica o como varón) que induce al enfrentamiento al exclamar "aquella está mirando a tu novio". En otro caso, una chica

“piropea” a un varón y es duramente sancionada por otra chica que responde “Pero vos sos tremenda carpera!!”, situación que desenlaza en golpes de puño entre las chicas interpretadas. Se pueden visualizar dos aspectos importantes: el lugar de control que toman las chicas entre si, y la resolución violenta de los conflictos como forma común y reconocida de tramitación de los mismos.

Además aparecen en algunas otras dramatizaciones cuestiones que parecen quedar pegadas a lo femenino: el período menstrual y las estrategias de “inclusión” de las chicas en la propuesta educativa del aula.

En una de estas escenas aparece una chica caminando de forma extraña, como “apretada”, con cierta de-formación en su caminar. Cuando el resto de los presentes en la escena pregunta que le sucede esta exclama “me vino el mes”. El sentido “patologizante” de lo femenino está presente en algunas de las interpretaciones de los varones. La idea de enfermedad, sufrimiento y hasta deformación vinculadas a lo femenino se visibiliza tanto desde la palabra explícita como desde las dramatizaciones interpretadas por lo varones.

Por último se interpreta una escena que podría referir a experiencias liceales generizadas.

*Nombre de la escena: “No me quiero ir”*

*En un aula, una profesora y dos chicas.*

*“Prof: la ley de gravedad.....”*

*Una le tira un papel a otra.*

*Prof. “Quien tiro ese papel??” “Retírese...afuera del salón!! Afuera del salón Leticia”.*

*Chica: “No me quiero ir”.*

*Prof: “Váyase o llamo a la adscripta*

*Chica: No por favor. No me quiero ir”( Entrevista uno)*

Es llamativa la respuesta de la chica ante la expulsión de clase: “no me quiero ir”. En las observaciones de campo, ha sido notoria la presencia de varones en la adscripción retirados de clase por motivos como este. En cambio aquí aparece una alternativa de tramitación del mismo conflicto en las chicas (dramatizadas por los varones), frente al

cual las chicas optan por manifestar “no querer irse” a diferencia de los varones que explícitamente se retiran.

#### **9.4 Lógicas de relacionamiento Inter-genero desde la perspectiva de los varones:**

Los varones plantean que las chicas parecen gustar más de los varones “rudos” y de los varones “chetos”. Por rudo entienden aquellos chicos que siendo corporalmente “fuertes” o “cuadrados”, gustan de las peleas como forma de interacción y reconocimiento frente al resto. “Chetos” se proponen como los chicos que se visten bien. Otra parte de los varones entrevistados agrega que hay chicas que prefieren a quienes sean “buenas personas” o “confiables”. Con esto se refieren expresamente a fidelidad en la pareja, entendida como “no andar con nadie más”, “que no la vas a cagar con otra”. La fidelidad en las relaciones de pareja en este rango etario es un organizador de las relación inter-genero. Es un factor valorado por encima de otros posibles. “Controlar al otro se instala como una preocupación en el noviazgo ya que la infidelidad aparece como un riesgo constante. Ser engañado coloca a un miembro de la pareja en una posición desprestigiada ante la mirada de terceros”. (Molina, 2005). Frente a esto se componen una serie de códigos locales, en donde intervienen el resto de los pares, como forma de contralor que organiza las relaciones. Un ejemplo de estos códigos sería “no estar con las ex de tus amigos” por ejemplo o formas alternativas de “mirar a otras” sin que la novia se entere, en esto interviene el resto de los varones.

Las formas de conquista o acercamiento a una chica de la que se gusta, ha sido variable. En general aparece primero el Facebook como principal mediador inicial. Determinadas declaraciones como “sos hermosa”, “sos linda”, o “tienes novio o están todos ciegos??”. Lo curioso es que la forma del mensaje además de ser virtual, se plantea como un “equivoco”, como un “lapsus” en la comunicación. Esta estrategia supone que la chica a quien se halaga no estaría afín con las declaraciones del varón.

*R: si le pones linda y te dice cualquiera le pones perdón me equivoque no era para vos..*

*R. sino al otro día no sabes dónde meterte.*

*R: como hacia el Rodrigo , sos hermosa y después perdón se me rompió el teclado*

*R: ta pero ella sabía que era joda.*



*R: después la ves en el liceo y no sabes que hacer ( Entrevista tres)*

A su vez se proponen otras alternativas como “hacerle la cabeza de que tiene que estar con alguien como vos”, por ejemplo. Esto implica por un lado intervenir en las conexiones previas que tuviere la chica con otro varón, y por otro hacer participe al resto de los pares varones en esta empresa, que jugarían el rol de “hacerle los papeles para que se la coma de una”. (Entrevista dos).

Opciones menos explícitas pero más corporales, apelan a “llamarle la atención”, con empujones, burlas, y juegos de mano. También allí aparecen los pares varones de “soporte” en el trabajo de conquista. Es destacable como el “agravio” cobra un sentido de acercamiento.

*R: Nos hacemos los lindos...tas con tu amigo y cuando pasa ella te haces el malo delante de ella...el gracioso. Decís una estupidez con tu amigo para que ella te mire*

*E: a tu amigo o a ella?*

*R: a tu amigo para que ella te mire.*

*R: o si quieres vas y la pechas y la ayudas a levantarse del piso.( entrevista dos)*

Indagando en las formas de conquista de las chicas desde los discursos de los varones, se proponen estrategias relacionadas con “el cuerpo”. La mirada, el simple hecho de pasar por delante, la exposición del “cuerpo sexy” abre la posibilidad de ser conquistado para el varón. Esto se entiende como una suerte de “capital simbólico”( Tomasini 2011) con el que cuenta la chica, su cuerpo como potencia seductora que la “eximiría” de montar estrategias alternativas. A la vez también aparece la pelea como herramienta de conquista de las chicas. “Agarrarse a las piñas “ como ritual de conquista de un varón. Aunque no todos los varones acordaron en la aprobación de esta forma, coinciden en haberse sentido “importantes” cuando esto sucede. Otros ponderan esto como “masculinización” de formas femeninas y lo reprueban.

*“E: como dirían que una chica conquista a un chico que le gusta?*

*R: Con el cuerpo.*

*R: la mujer tiene otra cosa más atractiva.*

*R: puede mandar a las amigas a hacerte la cabeza...mira que una amiga quiere contigo*

*R: o que se peleen adelante tuyo*

*E: A las piñas?*

*R: claro...*

*E: eso dirías que es una forma de conquistarte?*

*R: Si claro.*

*E: a vos?*

*R: a mí no. Porque es como que estés con un hombre porque a los hombres no les gustan las gurisas que juegan al play o al futbol...ahí te agarras un hombre y ya está.*

*(Entrevista dos)”*

En relación a las relaciones de noviazgo, parecen estar definidas por formas específicas de “estar juntos” delante de los demás. El liceo aparece como el principal espacio de interacción para estas relaciones. Cuando se indaga en cuáles serán las actitudes agradables que tendría una novia para con ellos, la mayoría refiere a actos relacionados a un tercero: “que te cele” y “que sea tranquila con el resto de los varones”, con esto se entiende que “no de confianza a otros”.

Bauman establece una diferencia entre relación y conexión. A diferencia de las “relaciones”, el “parentesco”, la “pareja” e ideas semejantes que resaltan el compromiso mutuo y excluyen o soslayan a su opuesto, el relacionamiento de tipo “red” representa una matriz que conecta y desconecta a la vez. En una red conectarse y desconectarse son elecciones igualmente legítimas, gozan del mismo estatus y de igual importancia (Bauman, 2005).

Al igual que en el discurso de las chicas, los novios para los varones, aparecen como esa figuración “que va y viene”, en oposición a los amigos que permanecerían. Al mismo tiempo estar con amigos y con el novio al mismo tiempo y espacio parece un imposible.

El compromiso en la relación de novios puesto en juego aquí, parece referirse más bien al otro en sus actitudes frente a los otros del sexo opuesto, y no tanto a actitudes que aporten al cuidado del “novio/a” como objeto de deseo en sí. El cuidado implica cuidarlo de otros rivales, limitarlo en tanto objeto de deseo de otros. De aquí también que las peleas más comunes entre novios sean pensadas como peleas por “celos”. Aparece a su vez la tensión entre “mirar a otra que me muestra mi amigo”, y “estar con

tu novia”, predominando la fuerza que entablan las relaciones entre los pares varones con su concomitante reconocimiento.

*E. por qué se pelean entre los novios?*

*R: por celos.*

*R: se entra de algo que no lo hizo.*

*R: Más común del varón.*

*R: No de la mujer.*

*R: suponte que una mujer va ala matiné y agarra y al varón le dice otro que esa mujer andaba con otro, entonces el varón se calienta y se pelean.*

*R: si el varón...*

*R: la mayoría de las veces lo causan personas de afuera de la relación.*

*( Entrevista Uno)*

*R. yo que se una vez estaba con el y este dice mira allá...y yo no mire porque sabía que había algo y me iba a ligar tremendo tortazo...pasa una caminando y te quiere decir algo y no te vas a quedar así...algo tenes que chuzmear*

*R: tenes que ver como esta (entrevista Tres)*

#### **9.5. Del lugar de la familia en la construcción de la masculinidad:**

Los varones plantean aprender cuestiones vinculadas a la masculinidad mayoritariamente “en Facebook”, o “con mis amigos”. La imitación aparece como estrategia fuerte de aprendizaje. Algunos pocos destacan el lugar de la casa en esta construcción desde vínculos con la figura del “padrastro” con quien se han compartido experiencias de generización desde la perspectiva de los entrevistados. En el relato de estas experiencias predomina la referencia a episodios de violencia, como peleas con ellos en las que “aguantan”, o experiencias corporalmente dolorosas como caídas o accidentes, cuyo aprendizaje estaría relacionado a “no llorar” como forma de hacerse hombre.

El vínculo con el padre por otro lado, aparece transmitiendo el “peso” que conlleva la vida matrimonial como forma relacional estable y comprometida. Las mujeres se

significan como “las que traen problemas”, significantes que circulan en la vida afectiva de algunos adolescentes. Fueron comunes las respuestas de “yo ni loco!!” , cuando se indaga en si les gustaría casarse o tener hijos cuando fuesen adultos.

También se menciona la “condescendencia” como código de relación en el cual se aprende a ser masculino básicamente con el padre. El pedirle cosas al padre y que este las provea, de algún modo se expresó como significativo en la construcción de lo masculino en los varones entrevistados.

En algún caso también se relata el aprendizaje de lo masculino desde la ausencia de referente o modelo alguno. Por ejemplo situaciones en las que el adolescente “es el hombre de la casa”. En estos casos el aprendizaje se refiere a la realización de determinadas tareas domésticas que según las mujeres de la casa “son de hombre”.

A diferencia de las experiencias de las chicas donde el vínculo materno aparecía organizando los significados referidos a la femineidad, en los varones esto es bastante más difuso.

*E: donde dirían que han aprendido cosas acerca de cómo ser masculinos?*

*R: yo en mi casa*

*R: Pero hay más mujeres que hombres en la casa de el...*

*R: yo soy el hombre de la casa , me piden algo y lo tengo que hacer porque no hay nadie*

*R: Sos el hombrecito de la casa*

*R: un mini hombre.( entrevista tres)*

## **Capítulo 10:**

### ***El lugar del liceo en la construcción de género: ser varón y ser mujer en el liceo***

El liceo es destacado por los jóvenes entrevistados como centro para estar con los amigos. El intercambio con pares es uno de los motivos que mantiene la asistencia y el interés por la propuesta en los adolescentes entrevistados.

Podríamos pensar que las trayectorias escolares pueden ser diferenciales por género. La variable género podría determinar prácticas y significados diferenciales que hacen a un recorrido institucional distinto. A la vez esto modela identidades de género particulares, lo que hace a la función social de la institución educativa. Estas cuestiones exceden los objetivos de esta investigación pero los sentidos que desde los discursos de los entrevistados se interpretan pueden acercar o introducir algunas diferencias que construyen estas identidades en la experiencia liceal. Se indago acerca de cómo perciben que les va a las chicas en el liceo y cómo a los varones. Además se intentó rescatar aquellas experiencias en las que se distinguen aspectos generizados de la experiencia liceal como ser los motivos de abandono, o las formas de “mala conducta” en un varón y en una mujer.

Las chicas mostraron distintas opiniones respecto a como perciben que les va a las chicas y como a los chicos en el liceo. Algunas plantean que el liceo dejo de ser centro de interés para los jóvenes en general y que esto no se vincula con el género, sino con la vigencia de la institución liceal y la flexibilidad en las pautas de crianza lo que relativiza algunos mandatos sociales antes inamovibles. A su vez se acepta que “antes” quizá cuando estos mandatos funcionaban estratégicamente, “les iba mejor a las mujeres que a los varones”.

*E: Bien, y como les parece que les va a las chicas en el liceo?*

*R: Mal.*

*R: Si a casi todas mal.*

*R: antes les iba mejor que a los varones porque se preocupaban mas...pero ahora igual*

*R: ahora casi todas las nenas y casi todos los varones les va mal en el liceo.*

*E: y por que les parece que pasa eso?*

*R: porque antes las madres te hacían estudiar o te mato....*

*R: Antes te obligaban, si no estudias no salís a jugar, y mi madre tenía que estar todo el día estudiando, era obvio que se iba a sacar buenas notas, aunque no le gustaba. Ahora a mi me dicen anda a estudiar y como que no les doy bola, o me encierro en mi cuarto pero no estudio nada...*

*R: antes te pegaban...a mi ahora no me pegan.*

*R: A mi no me pegan. Que me toque un pelo mi madre y la mando presa.*

*R: antes las mujeres eran mas educadas, mas cerradas también*

*R. mas estudiosa ( Entrevista Uno)*

En las entrevistas realizadas a los docentes de equipo de dirección se destacan “estrategias” diferenciales en varones y en mujeres frente al desinterés en la propuesta liceal. El punto es que ambos sexos parecen desinteresados aunque lo expresan de forma diferente, siendo en la chica predominantemente una forma de “evasión” de la tarea mediante una presencia- ausente en el aula, replegándose en su intimidad imaginativa, mientras que en el varón se observan expresiones de inquietud corporal mucho más visibles y molestas para los docentes.

*Los dos lo expresan diferente. La mujer lo expresa como desinterés y se queda en el banco dibujando corazoncitos y el varón lo manifiesta no haciendo nada, levantándose, gestual. Algo más externo de lo corporal en el varón y la mujer se queda para adentro dibujando y pone “I Love you”.( Entrevista docente )*

Sin embargo, otras visiones se contraponen en el discurso de las chicas:

*R: en las asignaturas y en el comportamiento a las chicas les va mucho mejor que a los varones.*

*R: en el salón hay muy poquitos varones que les va bien...tienen muy mala conducta...el German tienen re mala conducta pero es muy buen estudiante, el Milton se porta bien y le va re bien porque estudia sarpado.*

*E: Y las chiquilinas?*

*R: la Claudia y la Jimena en conducta les va mal.*

*R: en el estudio no les va mejor a las chiquilinas solo en conducta.*

*R. en el estudio hay como tres o cuatro gurises, en ...*

*E: las chiquilinas en conducta de clase como son por lo general?*

*R. mas tranquilas..*

*R: Depende ella que habla todo el tiempo.*

*E: Y los varones?*

*R: Todo el tiempo haciendo groserías, tiran papales a cualquiera...a la profesora de idioma español le dijeron “profe que dice acá? Donde...Aca...Donde?*

*R: ponen monedas en una regla y las tiran para adelante.(Entrevista Dos)*

Indagando acerca de los motivos que podrían llevar a varones a dejar el liceo desde la postura de las chicas se perciben diferencias en cuanto a qué es lo que haría una chica si abandonara su trayectoria escolar. El abandono por parte de un varón se vincula en este caso a la “vagancia” o a las “malas influencias”, mientras que el abandono en las chicas se asocia a “problemas familiares”, “cuidados y actividades domésticas” o “embarazo”. En algunos casos se menciona el desinterés por la propuesta educativa y el fracaso reiterado como motivos de abandono comunes a ambos géneros.

*E: si una chica dejara el liceo que creen que haría?*

*R. si se queda en la casa los padres la pondrían a trabajar en la chacra....o quedaría como ama de casa..*

*E. y si un varón deja el liceo que creen que haría?*

*R: no creo que sea amo de casa...*

*R: vivirían vagando por la calle. (Entrevista Uno)*

*E: que motivos creen que hacen que una chica deje el liceo?*

*R: problemas familiares.*

*R: La vagancia.*

*R: tienes muchas bajas y viene tu madre y como esta cansada te habla y te hace que dejes.*

*R. tienes muchas bajas y ya dejan.*

*R. el año pasado eramos treinta y pasamos de año pocos los demás dejaron.*

*E. y que motivos creen que lleva a un chico a que deje el liceo?*

*R: La mala influencia.*

*R. cualquier cosa...se cansan y ya...no vengo mas.*

*R. básicamente estamos en contra de los hombres.*

*R. no es que los hombres dejen por vagos es la mala influencia de los amigos.*

*R: un amigo que nos contó que el empezó a fumar y hacer todo lo que hace porque el amigo le decía toma toma...y el no quería hasta que un día de tanto decir toma, toma...ta y ahí ta. (Entrevista 4)*



En los análisis documentales realizados con las actas de aprobación y repetición del liceo, se constatan solo en algunos casos diferencias de rendimiento significativas entre varones y mujeres.

**Tablas de % aprobación y repetición 2014. Fuente: actas de rendimiento anual.**

**Creación propia**

<b>1ºA-2014</b>	<b>aprobados</b>	<b>%</b>	<b>repetidores</b>	<b>%</b>
<b>Tot. Al=31</b>	25	80.6%	6	19.3%
♂	11	44%	5	83.3%
♀	14	56%	1	16.6%

<b>1ºB-2014</b>	<b>aprobados</b>	<b>%</b>	<b>repetidores</b>	<b>%</b>
<b>Tot.Alumnos:31</b>	27	87%	4	12.9%
♂	13	48%	2	50%
♀	14	51.8%	2	50%

<b>1ºC-2014</b>	<b>aprobados</b>	<b>%</b>	<b>repetidores</b>	<b>%</b>
<b>Tot.Alumnos:32</b>	12	37.5%	20	62.5%
♂	8	66.6%	13	65%
♀	4	33.3%	7	35%

De los datos expuestos observamos que de un grupo A de 31 integrantes (16 varones y 15 mujeres), aprobó el año lectivo el 80.6% .De estos aprobados el 44% son varones mientras que el 56% son mujeres. Del total de estudiantes que repiten el curso, (un 19.3% del total del grupo) la mayoría son varones (83.3%).

Estos datos son variables a otros grupos donde no se constatan diferenciales significativos por género (grupo B). De un total de 27 aprobados, el 48% son varones, mientras que el 51.8% son mujeres. En relación a la repetición se mantiene una relación proporcional de varones y mujeres repetidoras.

En el grupo C donde la cantidad de varones es el doble a la cantidad de chicas en el grupo, los datos de aprobación y repitencia mantienen una relación poco significativa por género. Los porcentajes tanto de repetición como de aprobación se mantienen similares de acuerdo al total de varones y de mujeres en este grupo.

Según la Enaj (2009), el desempeño académico es sustantivamente diferente según el sexo, siendo mayores las dificultades que encuentran los varones para finalizar sus estudios frente a las mujeres. Entre los 12 y los 14 años el 43,8% de los varones aprobó nivel primara e ingresó a ciclo básico, frente a un 53,6 % en las mujeres

### **10.1 La sanción disciplinaria su sentido generizado.**

Los varones visualizan que a las chicas por lo general “les va mejor en el liceo”. Dicen aceptar que “son más inteligentes”. A pesar de esto no desconocen que también tienen comportamientos reprobados por los docentes en clase. Se entiende ciertamente “natural” una tendencia más “hacendosa” en las chicas, y otra más “vaga” en los varones. En este sentido es que encuentran explicación los varones a las diferencias académicas relativas al género, aunque también lo explican de forma parecida las chicas. La forma de evasión de las chicas es expresivamente distinta según los varones, “se quedan mirando el banco, haciendo dibujitos”. Con esto explican además que ellos suelen distraerse más en clase, siendo que en realidad ambos parecen hacerlo, y explicitarlo de forma diferente. Estaría relacionado a lo varonil en clase, expresiones de distracción, molestia, y romper explícitamente las reglas, mientras que las chicas lo hacen de forma menos expresiva, ligada a un “fantaseo” íntimo y quieto.

E: a las mujeres en el liceo por lo general les va?

R: algunas bien y otras mal...

R: por lo general les va bien

E: Y a los varones?

R: mal...

E: y porque les parece que pasa eso?

R: Son mas vagos...

R: te levantas no entiendes nada...ni tienden la cama, todo tirado en el cuatro...mas lighth

R: los varones no hacen trencito y las niñas se pasan haciendo

E: y porque les parece que son mas vagos?

R: son más vagos

R: Son más tranqui ( Entrevista tres).

E: a las chicas en el liceo les parece que les va mejor o peor que a los varones?

R: mejor

R: mejor que a los varones en las notas

R: a los varones les gusta mas molestar

R: les cuesta menos estudiar a las mujeres

R: Nosotros los varones nos distraemos con cualquier cosa

R: las mujeres quedan mirando...mira que lindo banquito

R: Porque somos hombres medio bobito

R: macho pecho peludo. ( Entrevista cuatro)

Podemos detenernos a analizar la relación porcentual que existe en las actas de inconducta del centro en relación al género constatándose diferencias significativas.

Grupo	Total sanciones	♂Obs.	%	♀Obs	%	♂Susp.	%	♀Susp.	%
1ºA	12	8	67%	2	17%	2	17%	0	0%
1ºB	20	9	45%	7	35%	3	15%	1	5%
1ºC	14	7	50%	5	36%	2	14%	0	0%

**Tabla de % de sanciones por genero 2014. Fuente: actas de inconducta.**

#### **Creación Propia.**

De un total de 12 sanciones de conducta en un grupo A, el 67% corresponden a observaciones de conducta a varones, y un 17% a suspensiones de conducta a los mismos.<sup>2</sup> En las mujeres estos porcentajes son significativamente menores: un 17% de mujeres observadas en grupo A y 0% de suspensiones.

En un grupo B , de un total de sanciones el 45 % son observaciones de conducta para varones y el 35% son para las chicas. Las suspensiones se distribuyen en una relación del 15% para los varones y tan solo un 5% son suspensiones para las mujeres, frente a un total de sanciones aplicadas.

---

<sup>2</sup>. Recordamos que la faltas más graves en los centros son las suspensiones que implican la prohibición de entrar al liceo por un lapso de entre uno y cinco días, según sea la falta cometida. También se accede a suspensiones por acumulación de observaciones (hasta tres). Las observaciones corresponden a llamados de atención del docente, con notificación al domicilio del estudiante que debe regresar firmado por sus padres. ( Estatuo del estudiante CES)

Por ultimo en el grupo C de un total de sanciones el 64% son aplicadas a los varones (50% observaciones y 14% suspensiones). Mientras para las mujeres se plantea un 36% de sanciones aplicadas de las cuales todas ellas son observaciones, siendo nulas las suspensiones aplicadas.

En este sentido es que podemos decir que encontramos un sentido “generalizado” en las sanciones disciplinarias en el centro. La conducta de los varones en general, es mayormente reprobada por el plantel adulto, constatándose más dificultades para seguir determinadas pautas de convivencia en el aula frente a las chicas. Esta relación no se observa tan significativamente en los porcentajes de aprobación y repetición de los mismos grupos.

## **Capítulo Once**

### ***Diálogos y resonancias entre los discursos:***

Scott (1999 p. 73) alerta en relación a considerar lo masculino y lo femenino como categorías estables. Las define como “vacías y rebosantes”. Vacías porque carecen de un significado último, trascendente. Y rebosantes porque aun pareciendo estables contienen alternativas, mixturas, negaciones o contenidos suprimidos

Siguiendo el pensamiento de Derrida ( 1981) y Butler ( 1993), las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica admitir que el significado positivo de cualquier termino solo puede construirse a través de la relación a un otro , la relación con lo que él no es, con su falta, con su afuera constitutivo.

Los significados que organizan la identidad giran en torno a su diferencia. Esta diferencia puede ser pensada desde posturas “patologizantes”, como estrategia de diferenciación y reconocimiento propios, o desde matices algo más integradores. Podemos pensar que en los discursos de los entrevistados predominan las menciones al opuesto masculino o femenino para definirse como tales.

Lo femenino gira entorno a ciertas modalidades y estilizaciones de actos para las chicas, como también en un capital de reconocimiento que atañe al cuerpo sexy como locus de seducción para los chicos.

El género aparece como una permanente construcción producido a la luz de conceptos normativos de hombre-mujer. Estas posibilidades se concretan situacionalmente en marcos de interacción determinados ( Bertarelli, Tomasini 2014).

El asumir posicionamientos de género de forma situacional, contingente en la medida en que depende de demandas identitarias particulares en escenarios de interacción determinados es fuerte en los discursos de los adolescentes particularmente en el de las chicas. Es móvil, plural y transformable el sentido organizador de lo femenino para las chicas, ya que puede depender de las necesidades situacionales en las que se encuentran. Esto no es tan notorio en los discursos de los varones.

Lo masculino para las chicas se define en relación a la fuerza y rudeza. Esto es mencionado como primordial también para los chicos. La lógica diferente= patológico, peligroso, enfermo es mucho más fuerte en el discurso de los varones, quienes parecen usar esta cadena significante como organizador de sentidos de género masculino.

Es posible distinguir como múltiples negociaciones se agencian en una creación de actuaciones (performance). A la vez dialogan con las normas de forma cambiante y situacional. Así, “hacerse el malo” como actuación mediante la cual un varón se convierte frente al resto en masculino ( rudo- fuerte- heterosexual), compone una posibilidad de actuación para las chicas quienes incluyen en sus performances más comunes “hacerse la mala” como parte de su generización heterosexual, a la vez de presentarla muchas veces como acto de “machonas” .Se ha observado la coexistencia entre las formas normativas de feminidad y las transgresiones, resistencias, mixturas en donde por momentos se “deshace el género” como interacciones que reducen las diferencias de género. ( West y Zimmerman 1999 en Tomasini 2014).

A diferencia de algunos antecedentes de estudios de género en instituciones educativas antes mencionados, donde la cultura femenina del aula y la masculina del patio son organizadores de la experiencia cotidiana institucional, puede decirse a partir de este estudio, que actualmente estas formas han sido algo desdibujadas: las chicas entran en escena en la lógica del patio, antes entendida como exclusiva en las interacciones varoniles. A pesar de esto parece que a la interna del aula, los varones se entienden como los más problemáticos, siendo las chicas quienes sostienen esta cultura principalmente.

Actuaciones repetidas de actos que construyen la identidad del ejecutante al momento de su realización, en un marco normativo- social y cultural que los significa y da sentido. Así “hacerse la linda” implica convertirse frente al resto en mujer-femenina-heterosexual. Esto funciona como disparador al generar atracción en los varones y rivalidades en las chicas. Algo similar ocurre en “hacerse el malo” para los varones, aunque dispara atracción para algunas chicas solamente, aquellas quienes también se hacen las malas. Es así como se va componiendo un estilo a fuerza de similitudes y diferenciaciones que las sostienen. Prácticas de diferenciación y jerarquización entre estudiantes, como luchas por el reconocimiento construyen diversas formas de ser mujer o varón en el liceo.

El marco interaccional en el que estas actuaciones tienen lugar funcionan también en base a lógicas y negociaciones intra-genericas. Así las chicas controlan las performances de sus pares féminas y a la vez funcionan de soporte a las estrategias de acercamiento a los varones. A su vez son mencionadas como principal motivo de disputa en las relaciones inter-genero. En los varones, los amigos funcionan como mediadores en el acercamiento a las chicas, mientras que en ese mismo intento puede funcionar también como rival , instaurándose como enemigos.

Las relaciones intra - género se presentan como soporte en las vinculaciones inter-genero. A la vez como principal motivo de disputa. Los usos del cuerpo aparecen como dominios en los cuales dialogan las normas con las transgresiones construyendo sentido. En los cuerpos se inscriben marcas de identidad y diferenciación que son decodificadas tras formas de actuar, vestirse, caminar, hablar particulares. Esto apunta clasificaciones y taxonomías determinadas en las interacciones entre los adolescentes.

La exhibición de cierta clase de conocimiento sexual, así como la iniciativa en este terreno se han convertido en “normativas” de género en las construcciones femeninas contemporáneas en el marco de una “tecnología de la sensualidad” como producto demandado en el mercado hetero-normativo. Las mujeres que viven en sociedades neo-liberales enfrentarían desde esta perspectiva la necesidad de conjugar la demostración de cualidades consideradas antes masculinas con exigencias de una exhibición visual hipersexualizada, y a la vez actuar una feminidad tradicional (Renold, Weems, Gonick, Walsh en Tomasini 2014)

Es en este contexto que las normas de género se resignifican a través de distintas estrategias; las peleas físicas por los varones, conviven con un sentido “delicado” tradicional de lo femenino y se componen además en las denuncias de ciertas desigualdades inherentes a la regulación de la vida sexual. A su vez, las condiciones de enunciación que configuran los discursos de las chicas, son específicamente diferenciales a aquellas construidas en las formas tradicionales de generación. Parece habilitarse una forma de decir-se distinta, que quizá “el feminismo se hubiese arrogado para sí hace unas décadas, pero que ahora parecen formar parte del sentido común” (Elizalde 2009;134)

*R: Si si un pibe anda con dos gurises...ta genio y si una gurisa hace eso “sos tremenda trola, zorra que andas haciendo??”*

*E: y por qué piensan que pasa eso?*

*R: Hombre con hombre le dicen puto, mujer con muchos hombres le dicen puta.*

*R: queda mal que andes con muchos si sos mujer o si sos hombre, cualquiera de los dos (entrevista cuatro)*

Mediante estas resistencias se producen diálogos que construyen nuevos sentidos de género aunque las normas no pierden su fuerza organizadora. Los varones en este intercambio aparecen reclamando “las normas” resistidas, intentando volver a un

“deber ser femenino” que parece organizar sus construcciones identitarias heterosexuales.

A su vez las chicas aceptan la fuerza de la familia en la construcción de sus formas de género, principalmente en el modelo materno. En los varones esto es más difuso, perciben aprender cuestiones relacionadas a su masculinidad principalmente con otros varones. Esto además tiene correlación con la forma familia que proyectan los varones a futuro siendo características en estos discursos la negativa a formar una familia, casarse, tener hijos.

La percepción de los varones acerca de formas de masculinidad diferentes estaría organizada mediante un fuerte eje estigmatizante y heteronormativo. En este escenario las masculinidades diferentes se patologizan tras un fuerte temor a lo enfermo, incluso a la muerte como castigo. En las chicas la percepción acerca de las diferencias en la construcción de género también se organiza en torno a un eje estigmatizante pero se logra debatir en cuanto a las formas de “aceptación”. La imagen de sexualidades diferentes se relaciona más con el “asco” y la “no aceptación”. Es decir más vinculado a los efectos que genera en la propia subjetividad y no tanto en ansiedades o temores proyectados en quienes construyen su género de forma diferente. Esto va de la mano a su vez con una notoria mayor visibilidad de las formas homosexuales entre varones, que las que se han enunciado entre las chicas. En los discursos de los varones y en sus escenas, los hombres gay aparecen estigmatizados y temidos, pero aparecen. No así la homosexualidad femenina. En el discurso de las chicas esta última posibilidad no está presente, casi invisibilizada, tímidamente mencionada en un único caso. Las posibilidades de existencia, las formas de visibilidad y enunciación en la construcción de la diferencia de género desde los discursos, parecen ser por entero distintas para los varones que para las chicas siendo notoriamente más visible la construcción de la diferencia en las masculinidades que en las feminidades.



### **11.1 El liceo como escenario de interacción:**

La institución educativa compone estas posibilidades como marco normativo por un lado, y como potencia instituyente al mismo tiempo. Se articulan discursos sociales donde pugnan diversas formas de vivir y actuar el género, con una institución disciplinaria que controla cuerpos subjetividades desde una norma heterosexual. ( Robinson , 2005 en Tomasini 2014)

A la vez diferentes debates atraviesan la institución educativa desde discursos sociales, culturales y legales como la diversidad sexual, el matrimonio igualitario, la legalidad del aborto, el lugar de la mujer, la penalización de la violencia doméstica, los derechos sexuales y reproductivos. Esto organiza significados tradicionales de forma compositiva con un afuera social que se hace adentro en la cotidianidad liceal.

En este escenario cada establecimiento educativo, construirá posicionamientos provisorios, códigos y negociaciones que operan como organizadores de las relaciones entre los adolescentes.( Tomasini , 2014)

El liceo cobra un lugar preponderante en la construcción de género de los adolescentes, desde sus discursos institucionales, desde lo curricular, desde su espacio libre como marco de interacción juvenil.

A su vez desde el discurso de los adolescentes se visualizan diferencias entre las formas de ser estudiante que a su entender tienen los varones, y las formas que tienen las chicas. Lejos de tener una intención homogeneizante, indagar esta cuestión ha puesto a circular significaciones y prácticas diferenciales que se despliegan a partir de la estadía liceal, cobrando estatus de naturalidad.

Mientras los varones son percibidos como los movedizos, distraídos y transgresores de las normas de aula, las chicas son percibidas como más responsables, y su forma de transgresión vinculada a estrategias menos visibles a los ojos de los docentes. Esto lo explican en que las chicas son “más maduras”, “más inteligentes”, o sus formas de resistencia más aceptadas por el mundo adulto y en algunos casos destacan que en ellas sería más efectivo el mandato familiar. Esto se pone en discusión en varios momentos desde el discurso de las chicas sobre todo, quienes visualizan que antes las mujeres eran más consecuentes con sus obligaciones mandatadas desde la familia, y que ahora “se mandan solas”.

De alguna manera la cotidianeidad liceal dialoga y reproduce estas diferencias, desde el plano normativo vinculando mucho más a los varones en los problemas conductuales, frente a una minoría de chicas sancionadas en el aula.

Los motivos de sanción en las chicas se vinculan a molestar en clase, o al uso de Facebook. Mientras en los varones las sanciones disciplinarias se vinculan a las agresiones físicas, las faltas de respeto al profesor, molestar en clase, ser impuntual, jugar de mano, y realizar tareas de otras materias. De las sanciones aplicadas por los docentes durante el 2014 a los grupos en estudio, entre el 70 y el 80% de las mismas, han sido para los varones. Que la mayoría de las sanciones sean para los varones, implica un nivel de aceptación por parte de la institucionalidad liceal algo menor que en relación a las actitudes de las chicas, reprobando de forma mucho más importante a los varones en el aula. A su vez en las inconductas de los varones aparecen frecuentemente computados algunos ítems por lo general ausentes en las chicas, como ser: jugar de mano, agresión verbal, agresión física. ( Ver tablas de anexo VII)

Esto dialoga con los estilos de masculinidad y feminidad descritos por los entrevistados. En los varones aparece una clara asociación entre el *varón-masculino-rudo- molesta-insulta- no hace nada en clase – es popular*. Estos se diferencian de los *varones tranquilos- que no tienen muchos amigos- nunca piden novia- son “come-libro”*. Entre estas tensiones se componen formas mixtas. Pero en general parecería que los varones perciben que les va mal en el liceo más allá del género en construcción.

Por otra parte para las chicas se mencionó una clara asociación entre determinado estilo de feminidad y determinado forma de ser estudiante: *Chica- ruda- atrevida--zorra- sexy- le va mal en el liceo*. Al decir de algunos de los entrevistados se instaurarían posibilidades excluyentes, entendiendo que linda- inteligente serían significaciones difíciles conjugar.

## **11.2 Reflexiones finales: hacer y des-hacer el género**

La construcción de la identidad se enmarca en un devenir constantemente reactualizado. El proceso de hacer y deshacer el género, la producción de diferencias dentro de lo que podría ser tomado como categoría homogénea se basa en un ordenamiento de estilos de forma jerárquica. Esto evidencia la articulación del género con la clase social y la edad como categorías sociales mutuamente construidas. A su vez diagrama taxonomías, lugares jerarquizados que disputan por su reconocimiento social (Tomasini, 2014). En estas disputas clasificatorias se construyen posiciones devaluadas, en oposición a lugares que afirman la propia normalidad (Butler, 1990).

Las y los planchas, chetos y chetas, las turras y los rudos, se entremezclan y conjugan en negociaciones entre la norma y el deseo denominadas “normales”. Esto impone la necesidad de pensar las categorías de género como diversas, y no como homogéneas o estables. Las experiencias adolescentes en el liceo, enmarcan una construcción que mixtura prácticas y significados de forma múltiple y situacional.

Entre las demandas del contexto de interacción en el que se relacionan y las producciones subjetivas y biográficas singulares se componen formas de género como negociación entre la norma y el deseo. En este interjuego, los pares toman roles de control, de incitación, de dominio, de clasificación, de motivación, de diferenciación produciéndose así multiplicidades en un campo de fuerzas, relaciones de poder inmanentes (efectos inmediatos que funcionan como condición interna de las diferenciaciones) en un interjuego entre tácticas y estrategias. Las tácticas a menudo muy explícitas en el nivel en el que se inscriben, se encadenan unas a otras propagándose encontrando apoyos que dibujan finalmente dispositivos de conjunto. (Foucault, 2002;114)

Estilos corporales se configuran a partir de gestualidades y actos performativos que instauran identidades en un contexto que las significa como tales. Las formas de hablar disparan un proceso clasificatorio entre las personas (Goffman 1998) que indican la legitimidad del emisor en tanto codifican su estatus por su actuación hablante.

Distintas categorías se imbrican componiendo formas identitarias a partir de sistemas relacionales situados. Se ha analizado como género, clase social y edad se recrean en prácticas singulares dando lugar a estilos en el devenir varones y mujeres. La tensión entre ser un niño y dejar de serlo para “hacerse hombre” o “hacerse mujer” funciona como mandato en las construcciones de género analizadas. (Tomasini, Bertarelli

2014). A su vez la institución educativa como contexto situacional demanda esta transformación en el pedido de autonomía y responsabilidad de sus actos, en la independencia académica que impone la propuesta curricular liceal comparada a la matriz escolar en primaria.

Se establece así un orden discursivo, entendido como natural, en el cual los varones son más sancionados que las chicas, porque las chicas deben ser “delicadas” y los varones “rudos”. A su vez las chicas disputan popularidad en base a un locus de seducción corporal que la remita a ser deseada, pero no tan deseante, posibilidad en la cual es juzgada peyorativamente tanto por sus pares varones como por sus pares mujeres. Al mismo tiempo las peleas de puño entre chicas adquieren predominancia en las experiencias interaccionales de los adolescentes mixturando este orden, como forma subjetiva negociada. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder, como resistencias múltiples. Así esta red concluye por construir un espeso tejido que atraviesa las instituciones sin localizarse exactamente en ellas, los puntos de resistencia surcan estratificaciones sociales y unidades individuales. ( Foucault 2002: 114-118)

*Así “ciertas experiencias y narraciones de experiencias activan prácticas de resistencia que no pueden explicarse solo como el revés de la trama dominante (mediante por ejemplo el uso paródico o subversivo de las nominaciones normativas, ni como un acto de agencia individual absolutamente restringido a los contornos de las categorías discursivas socialmente disponibles(...)) por esto ninguna experiencia debe ser concebida como despojada de politicidad”( Elizalde 2008; 13 en Ruiz 2014; 22)*

Puede pensarse, que significaciones de género aquí mencionadas a partir de los discursos producidos en el marco de esta investigación funcionarían como matriz constitutiva , que nombra e inaugura a la vez el sujeto al género. El sujeto en este sentido, es subjetivado por el género, y no estaría así ni antes ni después de este proceso de generización sino que solo emerge dentro y como matriz de las relaciones de género mismas. ( Butler , 2002: 25).

Se observó a su vez que la construcción de género opera apelando a estrategias que excluyen para delimitar, esto es, mediante supresiones se niega la posibilidad de articulación cultural a ciertas formas al tiempo que se instituyen unas formas como posibles. Por esto los sitios imposibles funcionan como exterior constitutivo y a la vez como amenaza. ( Butler, 2002). El exterior constitutivo indica que la identidad siempre requiere precisamente aquello que aborrece.

La construcción entonces no es ni un sujeto ni su acto, sino un proceso de reiteración mediante el cual llegan a emerger tanto los sujetos como los actos. Los procesos de construcción en cuestión, materializan tras esta reiteración las normas reguladoras en los cuerpos al tiempo que estos son producidos.

Como efectos de esta reiteración, se naturaliza la materialidad como algo dado y anterior a las significaciones que la harían inteligible. Al mismo tiempo se consolidan las condiciones normativas que hacen posible y pensable esta materialización.

Reiteración, exclusión, nominación parecen ser entonces las líneas que hacen del género una construcción performativa donde dialoga la materialidad de los cuerpos con las formaciones discursivas que la hacen posible. Esta idea de performatividad en la que no estriamos hablando tanto de una voluntad reflejada en el lenguaje, sino de una modalidad específica de poder, entendido este como discurso. En este sentido el discurso no actuaría como determinismo ni tampoco produciendo “algo fijo”, sino que radica más bien en ser la condición de posibilidad de determinada acción, la oportunidad de hacerla inteligible. ( Butler 2002;267)

Es pertinente continuar pensando estas intrincadas relaciones que construyen género, intentando problematizar esencialismos que amparan hegemonías y dominios en los que el cuerpo parece funcionar estratégicamente como rehén. Entender la movilidad de estos procesos, su laxitud y complejidad posibilita abrir espacios de visibilidad para definitivamente pensarnos como diversos, múltiples y en permanente construcción. De alguna manera, el debate entre la materialidad del sexo y la construcción social del género, posibilita adentrar en relaciones de mutua constitución, en tiempos-espacios simultáneos donde el carácter fijo del cuerpo, sus movimientos y contornos, serán plenamente materiales al tiempo que formaciones discursivas lo hagan posible en un momento social e histórico determinado.

## Bibliografía

- Aguirre, R y Batthyány, K. (2005) Uso del tiempo y trabajo no remunerado. Montevideo: UNIFEM-UdelaR
- Aguirre, R y Batthyány, K. (coord) (2001) Trabajo, Género y Ciudadanía en los países del Cono Sur Montevideo: OIT/CINTERFOR.
- Álvarez Pedrosian, E. (2011). El afuera en el adentro. Montevideo . LICCOM-UdelaR
- Álvarez Pedrosian, E. (2011). Etnografías de la subjetividad . Montevideo. LICCOM-UdelaR.
- Álvarez Pedrosian, E. (2008) . Teoría y producción de subjetividad: ¿qué es una caja de herramientas?. En Rasner, J. (Comp.) . Ciencia, conocimiento y subjetividad. pp. 121-151. Montevideo CSIC-UdelaR
- Alonso G y Morgade G (comps) ( 2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia. Colección Voces de la educación. Buenos Aires, Paidós.
- Amigot, P. (2005). Relaciones de poder. Espacio subjetivo y prácticas de libertad: análisis genealógico de un proceso de transformación de género. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Amorín D. (2010). La violencia basada en el género y sus significados en la adolescencia media. En Amorín D. Investigar en Psicología Evolutiva. Psicolibros, Montevideo.
- Austin, JL . (1955). Como hacer cosas con palabras. Edición electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS
- Batthyány, K; (2014). Uso del tiempo y trabajo no remunerado: división sexual del trabajo y contratos de género. Un estudio de casos en medio rural familiar. En Piñeiro D ; Vitelli R; Cardeillac J. ( coord.) ( 2014). Relaciones de género en el medio rural Uruguayo: inequidades a la intemperie. CSIC. FCS. UdelaR.
- Bauman, 2005 "Amor Líquido" Ed. Fondo de Cultura Económica. Argentina. Pág.: 12.
- Benedet, L; Ramos, V .( 2009). Mujeres y varones adolescentes en situación de embarazo en los servicios de salud. Ed. Tradinco. Montevideo .

Bourdieu, Pierre. (1984) La Juventud es sólo una palabra En: Cuestiones de Sociología, Edit. Istmo, Madrid, 1990.

Butler, J. (1990 ). El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad. Ed. Paidós, España.

Butler, J.( 1990). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista . En Sue-Ellen Case (ed.), Performing feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre, Johns Hopkins University Press,

Butler, J ( 2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos aires. Paidós.

Castoriadis, C. (1981). Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social (Fragmento). En Castoriadis, C. 1981. Génesis de las formas sociales- Instituciones. Individuos Sociales , Barcelona.

Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. Zona Erógena. Nº 35. Descargado de <http://www.educ.ar>.

Cerruti S; (2007). La educación sexual en el sistema educativo público uruguayo hoy. Concepto-Filosofía- Objetivos. CODICEN. ANEP. Descargado en <http://www.anep.edu.uy/>

Charaudeau P, Maingueneau, D; (2005). Diccionario de Análisis del discurso. Amorrortu, Editores. Madrid, España.

Comisión de Educación Sexual. 2006: La Incorporación de la Educación Sexual en el Sistema Educativo Formal: Una Propuesta de Trabajo. CODICEN. ANEP. Montevideo

Corea C, Lewkowicz J. (2004). Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas. Ed Paidós, Bs As, Argentina.

Dante G. Duero.( 2006) Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal. Athenea Digital . Nº 9.

Darre, Silvana.( 2005). Políticas de género y discurso pedagógico. La educación Sexual en el Uruguay del siglo XX. Trilce, Montevideo.

De Barbieri, T. (1995). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género en Estudios de Derechos Humanos IV, Ed. IIDH, Costa Rica.

- Deleuze, G.( 1995). Deseo y Placer. Archipiélago. N° 23. Barcelona.
- Deleuze, G.(1970). Lógica del sentido. Barral, Barcelona.
- Deleuze, G. (2002). Empirismo y subjetividad. Gedisa, Barcelona.
- Dustchazky, S, Corea, C, ( 2006). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Buenos Aires.
- Doménech, Miquel (1998). El problema de 'lo social' en la Psicología social. *Anthropos*, 177, 34-39.
- Elizalde, Silvia (2009); Políticas del deseo y chicas con voz propia. Experiencias juveniles en torno al género y la sexualidad. *Revistas de estudios de género La Ventana*, Num 30, pp 121-147. Universidad de Guadalajara. México.
- ENAJ ( 2009). Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Informe preliminar. .InFamilia. MIDES. Descargado [www. inju .gub.uy](http://www.inju.gub.uy)
- Fernández, AM. (2007). Lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Ed Biblos. Buenos aires.
- Fernández 2009: Las lógicas sexuales.: Amor política y violencias. Buenos aires: Nueva Visión.
- Fernández AM. (2011). Los imaginarios sociales: de los conceptos a la investigación de campo. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N°6. Año 3. pp. 70-82.Argentina.
- Fernández, AM. (2009). Producciones del Imaginario Social en instituciones: los imaginarios estudiantiles. Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos, Facultad de Psicología, U.B.A.
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas, Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Flores G; Iñiguez L; Martínez A. (2015). Discurso y Materialidad. Pensar las prácticas semiótico-materiales. *Alpha [online]* N° 40, pp. 201-214. ISSN 0718-2201.
- Foucault, M. (2002). Historia de la sexualidad . La voluntad de saber. Ed.Siglo Veintiuno. Buenos Aires.



Foucault M.( 1969). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En Foucault, M. 1969. Microfísica del Poder. Ed. La Piqueta, Madrid.

Foucault, M.( 1969). Las palabras y las cosas. Ed. Siglo Veintiuno, Mexico.

Franco, S (2008). Participación Juvenil en educación sexual en el ámbito educativo. Aportes para la reflexión desde el enfoque de Derechos Humanos. Comisión de Educación Sexual. CDC. ANEP. Descargado en [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy)

Freire de Garbarino (1963): Identidad y Adolescencia. Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Montevideo, Uruguay.

Garay, Iñiguez, Martínez. (2003). La perspectiva Discursiva en Psicología Social. Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos. Barcelona.

Giorgi, Kaplún, Morás. (2012). La violencia está en los otros: La palabra de los actores educativos. Ed. Trilce. Montevideo, 2012

Guber, R. (2004). El salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós, Bs As.

Guber, R (2011): La etnografía. Método, campo y reflexividad. Siglo veintiuno. Buenos Aires.

Goffman Erving; 1997, '(1959) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Ed. Amorrortu, Buenos Aires. 273 p.

Ibañez, T. ( 2001) "Fondear en la objetividad o navegar en el placer?". Athenea Digital Nº 0: 31-37.

IMPO (2008). Centro de Información Oficial. Ley Nº 18426. Salud sexual y Reproductiva. Disponible [http://www.impo.com.uy/lenguaje\\_c/pdf/derechos\\_sexuales.pdf](http://www.impo.com.uy/lenguaje_c/pdf/derechos_sexuales.pdf) .

INEEd (2014) Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2014. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Montevideo

Iñiguez, L. (2005). La perspectiva Discursiva en Psicología Social. En Subjetividad y Procesos Cognitivos, UCES, Barcelona.

Íñiguez, L (2005). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era 'post-construccionista'. Athenea Digital, 8, Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num8/siniguez.pdf>

- Kaplún, G: (2004): Culturas Juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa. En Los jóvenes: múltiples miradas, UNC, Neuquen .
- Lomas, C ( 2009 ) ; “La escuela es un infierno. Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad”. Revista de educación 342, 83-101.01
- López Gómez , A. ( 2005). Adolescentes y sexualidad :significados, discursos y acciones en Uruguay: un estudio retrospectivo (1995 - 2004) . Tradinco. Montevideo
- López, JE.( 2004). Del sujeto a la agencia a través de lo político. Athenea Digital. Universidad de Castilla, La Mancha .
- Marsh, H., Parada, R., Seeshing, Y. & Healy, J. (2001). Aggressive School Troublemakers and Victims: A longitudinal Model Examining the Pivotal Role of Self-Concept. Journal of Educational Psychology. 93(2), 411-419.
- Martínez Bonafé , J (1988): El estudio de casos en la investigación educativa. Revista investigacion en la escuela num.6. Universitat de Valencia, España. Recuperado el 1 de abril de 2015 en [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6\\_3.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf)
- Molina, G (2005). “Algunas notas socioantropológicas sobre los afectos en la escuela: embrollo y noviazgo entre los estudiantes”. Ponencia .ffyh.unc.edu.ar
- Olabuenaga R. (2003). Metodología de la investigación Cualitativa, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Olavarría Jose (2003) Los estudios sobre masculinidades en América Latina. Un punto de vista. Artículo aparecido en Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe Nro. 6, Flacso / Unesco / Nueva Sociedad, Caracas, 2003, pp 91-98
- Pampliega , A. (1985). Psicología de la vida cotidiana. En Psicología Social y Crítica de la Vida Cotidiana. Ed Nueva Visión. Buenos Aires.
- Piñeiro D ; Vitelli R; Cardeillac J. ( coord.) ( 2014). Relaciones de género en el medio rural Uruguayo: inequidades a la intemperie. CSIC. FCS. UdelaR.
- Protesoni AL. (2002). La vida cotidiana como campo de problemáticas. En Psicología Social: Subjetividad y Procesos Sociales. Ed Tradinco. Montevideo, 2002.

- Rodríguez, (2002): Culturas Juvenil y Cultura Escolar en la Enseñanza Media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir. Última Década N° 16. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas. Viña del Mar. Chile. Pág. 55-97
- Ruiz M (2014); Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes en el contexto uruguayo. Tesis Final de Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO. Argentina.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. En *Psicoperspectivas*, VII, 114- 136. Recuperado el [6] de octubre de 2012 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- SSCAP. (2010). Servicio Social Comunitario de Atención Psicológica. Programa Dámaso. Registros de Investigación . Trabajo inédito. Facultad de Psicología, Udelar. Montevideo.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas M. (1996). (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México.
- Scott, J: (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro, M Y Stimpson, C (comp). *Sexualidad , género y roles sexuales*. (pp 37-75) Buenos aires. FCE.
- Stake,R; (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Tenti Fanfani , E ( 2000); *Culturas juveniles y cultura escolar*. IIPE, Unesco. Sede regional Buenos Aires.
- Tomasini, M. (2010). Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar . *Revista de Psicología*, vol. 19, núm. 1. pp. 9-34.Universidad de Chile.
- Tomasini, M;( 2011) .*Jóvenes en la escuela. Hacer género en las peleas*". En *Investigaciones y experiencias sobre cuerpos, géneros y sexualidades en instituciones escolares, ámbitos de formación docente, producciones culturales y otros espacios educativos*". Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

- Tomasini M , (2013). Hacerse el malo, Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, argentina. Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista latinoamericana. Núm 15. Pp. 86-112.
- Tomasini; M; (2011). Relaciones peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media. CONICET. Astrolabio, num 6.
- Turner Victor. (1974) Dramas Sociales y metáforas rituales. Ithaca, Cornell University Press. Pag. 23-59.
- Urresti, Marcelo( 2011): La masculinidad en la encrucijada. En Margulis, M (ed.) Juventud , Cultura y sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires. 1ª edición. Buenos Aires, Biblos. Pag 302.
- Valles, M. (1999). Técnicas Cualitativas en Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis
- Van Dijk ( 2000); El discurso como interacción en la sociedad en Van Dijk, (comp) El discurso como interacción social, Barcelona, Gedisa: 19-66
- Vasilachis, I. (2009) . Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH. Vol. 10, Art. 30.
- Vázquez, F. (2009). Protocolo orientativo para la redacción de una propuesta o proyecto de investigación. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vázquez J ( 2014): La participación de las mujeres trabajadoras en los viveros forestales. En Piñeiro D ; Vitelli R; Cardeillac J. ( coord.) ( 2014). Relaciones de género en el medio rural Uruguayo: inequidades a la intemperie. CSIC. FCS. UdelaR.
- Viñar,M (2009): Mundos Adolescentes y vértigo civilizatorio. Buenos Aires. Ed. Noveduc.
- Viscardi, Nilia.(1999). Violencia en el espacio escolar. Prácticas y Representaciones. IFCH-UFRGS. Tesis de Maestría. Porto Alegre.
- Vitelli R (2014). Un examen de las relaciones de género en el medio rural. En Piñeiro D ; Vitelli R; Cardeillac J. ( coord.) ( 2014). Relaciones de género en el medio rural Uruguayo: inequidades a la intemperie. CSIC. FCS. UdelaR

Withrington, E. (2000). Wittgenstein y los cimientos del lenguaje. Elementos. 39. pp 41-49.

# *ANEXOS*

## Anexo I

### Pautas de Entrevista Chicas

Presentación y Consentimientos informados

Preguntas disparadoras:

- Les gusta venir al liceo? Por qué?
- Que es lo que más les gusta de venir al liceo?
- Qué hacen cuando están con sus amigos?
- Mi mejor amiga es....Por qué? (Que cosas tiene esa persona que es mi mejor amiga?)
- Con que chicas no se llevan bien, por qué no se llevan?
- Cuales dirían que son los problemas más comunes entre chicas aquí en el liceo? Por qué? Como se resuelven?
- Qué significa para ustedes ser femenina? Como una chica hace para ser femenina?
- Todas las chicas son femeninas de la misma forma?
- Que otras formas de ser femenina conocen? Cual sería la forma mas característica acá en el liceo?
- Donde dirían que han aprendido cosas acerca de cómo ser femenina? Por qué?
- Creen que algunas formas de ser femenina no son aceptadas en el liceo? Por qué?
- Cuando creen que una chica se convierte en mujer? Por qué?
- Y cuando se convierte un chico en hombre? Por qué?
- Las chicas gustan de chicos.... Por qué?
- Los chicos gustan de chicas....Por qué?
- El chico que me gusta es.....Por qué?

- Cuando me gusta un chico que hago?
- Como dirían que un chico conquista a una chica que le gusta?
- Como dirían que una chica conquista a un chico que le gusta?
- Que significa para ustedes que un chico sea masculino? Por qué?
- Que tipos de chicos dirían que conocen ¿ Cuáles son las más características aquí en el liceo?
- Como dirían que se llevan los chicos entre ellos? Por qué?
- Qué tipo de problemas son los más comunes entre chicos ? Como se arreglan?
- Cuando dos personas son novios, como es esa relación?
- Qué diferencia hay entre ser novios y otras formas de relación? Por qué?
- Cuales dirían que son los motivos más comunes por los que se pelean entre novios?
- Qué piensan acerca de la amistad entre el hombre y la mujer?
- 
- A las chicas en el liceo les va....por qué?
- A los chicos en el liceo les va...por qué?
- Las chicas en la clase por lo general son....
- Los chicos en clase por lo general son....
- Si dejaran el liceo que piensan que tendrían que hacer en su casa?
- Que motivos creen que llevan a dejar el liceo a una chica? Y a un chico?

Paleógrafo: Dibujar una mujer y un hombre:

Escenas:

- Ronda presentación con un gesto
- Miradita y cambio de lugar cada vez más rápido



Subgrupos de tres:

Crean una representación/ escena sobre la siguiente consigna:

- “Una típica situación Femenina”
- “Una típica situación masculina”

Cierre:

Que les pareció esta actividad? Como se sintieron?

Agradecimiento.

## Anexo II

### Pauta Chicos:

Presentación y Consentimientos informados

Preguntas disparadoras:

- Les gusta venir al liceo? Por qué?
- Que es lo que más les gusta de venir al liceo?
- Qué hacen cuando están con sus amigos?
- Mi mejor amigo es....Por qué? (Que cosas tiene esa persona que es mi mejor amigo?)
- Con quienes no se llevan bien, por qué no se llevan?
- Cuales dirían que son los problemas más comunes entre chicos aquí en el liceo? Por qué? Como se resuelven?
- Qué significa para ustedes ser masculino? Como una chico hace para ser masculino?
- Todas las chicos son masculinos de la misma forma?
- Que otras formas de ser masculino conocen? Cual sería la forma mas característica acá en el liceo?
- Donde dirían que han aprendido cosas acerca de cómo ser masculino ? Por qué?
- Creen que algunas formas de ser masculino no son aceptadas en el liceo? Por qué?
- Cuando creen que un chico se convierte en hombre? Por qué?
- Y cuando se convierte una chica en mujer? Por qué?
- Las chicas gustan de chicos.... Por qué?
- Los chicos gustan de chicas....Por qué?
- La chica que me gusta es.....Por qué?

- Cuando me gusta una chica que hago?
- Como dirían que un chico conquista a una chica que le gusta?
- Como dirían que una chica conquista a un chico que le gusta?
- Que significa para ustedes que una chica sea femenina? Por qué?
- Que tipos de chicas dirían que conocen ¿ Cuáles son las más características aquí en el liceo?
- Como dirían que se llevan las chicas entre ellas? Por qué?
- Qué tipo de problemas son los más comunes entre mujeres? Como se arreglan?
- Cuando dos personas son novios, como es esa relación?
- Qué diferencia hay entre ser novios y otras formas de relación? Por qué?
- Cuales dirían que son los motivos más comunes por los que se pelean entre novios?
- Qué piensan acerca de la amistad entre el hombre y la mujer?
- 
- A las chicas en el liceo les va....por que?
- A los chicos en el liceo les va...por que?
- Las chicas en la clase por lo general son....
- Los chicos en clase por lo general son....
- Si dejaran el liceo que piensan que tendrían que hacer en su casa?
- Que motivos creen que llevan a dejar el liceo a una chica? Y a un chico?

Paleógrafo: Dibujar una mujer y un hombre

Escenas:

- Ronda presentación con un gesto

- Miradita y cambio de lugar cada vez más rápido

Subgrupos de tres:

Crean una representación/ escena sobre la siguiente consigna:

- “Una típica situación Masculina”
- “Una típica situación femenina”

Cierre:

Que les pareció esta actividad? Como se sintieron?

Agradecimiento.

## Anexo III

### Pauta de entrevista Adultos:

Pauta adultos:

Presentación y consentimiento informado.

Preguntas:

Como caracterizarías a la población que acude a este centro?

- Te parece que a los jóvenes les gusta venir al liceo?
- Que es lo que más les gusta de venir al liceo?
- Que cosas observas que les interesa a los jóvenes?
- Que modelos crees que predominan acerca de ser femenina acá en el liceo?
- Crees que hay formas más aceptadas de ser femenina y otras menos aceptadas?
- Que tipos de masculinidad observas entre los jóvenes acá en el liceo?
- Crees que hay formas más aceptadas que otras? Por qué?
- Como observas que es el relacionamiento entre chicas?
- Y entre chicos?
- Cuáles son los problemas más comunes entre chicas? Por qué? Como se resuelven?
- Cuales son los problemas más comunes entre chicos? Como se resuelven?
- Que has observado en cuanto a las formas de relacionamiento de pareja entre jovenes?

- Crees que aprenden cosas en relación a lo masculino y lo femenino acá en el liceo? Que cosas?
- Que diferencias dirías que hay entre las formas actuales de género y las de hace unos años atrás?
- A qué crees que se deben esas diferencias?
- Crees que hay diferencias entre cómo les va a las chicas en el liceo y cómo les va a los chicos? Por qué?
- Como dirías que se comporta una chica en el aula....
- Como dirías que se comporta un chico en el aula...
- Crees que los profesores transmiten aprendizajes en torno a lo masculino y lo femenino? De qué manera?
- Como te parece que se relacionan los chiquilines con las reglas de la institución?
- Observas diferencias entre cómo se relacionan las chicas y como lo hacen los chicos con las reglas?
- Cuales dirías que son las reglas más resistidas por las chicas? Por qué?
- Cuales dirías que son las reglas más resistidas por los chicos? Por qué?
- Que motivos diarios que llevan a abandonar el liceo?
- Observas diferencias significativas por género en esto?

## Anexo IV

### Ficha socio-demográfica:

**Sexo**

M

F

**Qué edad tienes? (2014)**

---

**Qué año liceal cursaste en 2014?**

---

**En que barrio vivís?**

---

**Con quien vivís?**

---

---

---

---

**Que edades tienen cada uno de ellos?**

---

---

---

---

**Que ocupación tienen cada uno de ellos?**

---

---

---

---

**Cuál es el nivel educativo alcanzado por tus padres?**

Padre: Primaria

Ciclo Básico de Secundaria

Ciclo Básico de UTU

Bachillerato

Formación Terciaria

Universidad

Madre: Primaria

Ciclo Básico secundaria

Ciclo Básico de UTU

Bachillerato

Formación Terciaria

Universidad

**Aparte del liceo, realizas otra actividad? Cuál?**

---

---

---

---

**Tus amigos son de**

Barrio

Liceo

Escuela

Otros

**Tus amigos más cercanos van al liceo?**

Si

No



**Donde pasas más tiempo con amigos?**

Liceo

Casa

Barrio

Centro juvenil

Centro Deportivo

Recreación (Bailes, eventos, reuniones)

Otros

**La forma de comunicación que más usas con mis amigos es:**

Teléfono

Celular

Mail

Redes Sociales

**Cuentan con servicio de internet en tu casa?**

Si

No

Ceibalita

Magallanes

Otros

**¡Muchas gracias por participar en esta investigación!**

## Anexo V

### Tabla de frecuencias: Ficha Socio-demográfica Varones

Sexo Masculino Total: 11		FA	FR%			
<b>Edad</b>	• 12 años	2	18%			
	• 13 años	5	45,5%			
	• 14 años	4	36%			
<b>Barrio</b>	• Colon	1	9%			
	• Lezica	4	36%			
	• Melilla	6	54.5%			
<b>Núcleo familiar</b>	<b>Integración:</b>					
	• Nuclear: Madre, padre , hermano/a	5	45,5%			
	• Monoparental: Madre, hermanos	3	27%			
	• Nuclear sin hermanos: Madre y Padre	1	9%			
	• Otros : Abuelos	1	9%			
	• Monoparental extendida: Madre y abuelos	1	9%			
	<b>Ocupación Madre, otro</b>	<b>Ocupación Padre, otro</b>	<b>M</b>	<b>P</b>	<b>M</b>	<b>P</b>
	• Trabaja	Trabaja	8	5	72.7%	45.4%
	•	Trabaja y estudia	0	1		9%
	• Ama de casa		2	0	18%	
	• S/Respuesta	S/Respuesta	1	1	9%	9%
	<b>N. educativo Padres</b>		<b>M</b>	<b>P</b>	<b>M</b>	<b>P</b>
	• Primaria		2	4	18%	36%
	• CB UTU		3	0	27%	0%
	• CB CES		5	4	45.5%	36%
	• Bachillerato		1	1	9%	9%
	• Sin respuesta		0	1	0%	9%
<b>Datos socialización ( amigos):</b>	<b>Procedencia de los amigos más cercanos:</b>					
	• Barrio		8		72.7%	
	• Liceo		11		100%	
	• Escuela		3		27%	
	• Otros		4		36%	

	<b>Amigos más cercanos Asisten al liceo:</b>		
	• Si	9	82%
	• No	2	18%
	<b>Realizan Actividades extra-liceales:</b>		
	• Deportes	4	36%
	• Ninguna	6	54.5%
	• S/R	1	9%
	<b>Espacios de socialización:</b>		
• Liceo	10	90%	
• Casa	2	18%	
• Barrio	3	27%	
• Centro deportivo	3	27%	
•			
<b>Formas de comunicación más usadas con amigos:</b>	• Celular	4	36%
	• Redes sociales	10	90%
<b>Servicio internet en su casa:</b>	• Si	9	82%
	• No	1	9%

## Anexo VI:

### Tabla de frecuencias: Ficha sociodemográfica Chicas

Sexo femenino Total: 21		FA	FR%			
<b>Edad</b>	12 años	2	9.5%			
	13 años	14	66.6%			
	14 años	5	24%			
<b>Barrio</b>	Colon	3	14%			
	Lezica	5	24%			
	Melilla	11	52%			
	Otros	2	9.5%			
<b>Núcleo familiar</b>	<b>Integración:</b>					
	Nuclear (Al menos un padre biológico y pareja, uno o mas hermanos)		10	48%		
	Nuclear sin hermanos		3	14%		
	Nuclear extendida		6	28.5%		
	Monoparental					
	Monoparental extendida ( abuelos, primos, tíos, otros)		2	9.5%		
	<b>Ocupación Madre, otro</b>	<b>Ocupación Padre, otro</b>	M	P	M	P
	Trabaja	Trabaja	9	13	43%	62%
	Ama de Casa		12		57%	
	Rural	Rural	1	4	4.7%	19%
	Jubilado	Jubilado		1		4.7%

	<b>Nivel educativo Padres</b>				
	Primaria	4	7	19%	33%
	CB Ces	12	8	57%	38%
	CB Utu	2	4	9.5%	19%
	Bachillerato	2	2	9.5%	9.5%
	Sin Respuesta	1	1	4.7%	4.7%
<b>Datos de socialización (amigos)</b>	<b>Procedencia de los amigos:</b>				
	Escuela	5		24%	
	Liceo	19		90.4%	
	Barrio	10		47.6%	
	Otros	6		28.5%	
	Sin respuesta	1		4.7%	
	<b>Amigos asisten al liceo:</b>				
	Si	16		76%	
	No	5		24%	
	Sin respuesta	1		4.7%	
	<b>Activ. Extra-liceales</b>				
	Deporte	3		14%	
	Artes	2		9.5%	
	Idiomas	1		4.7%	
	Tareas rural / domesticas	1		4.7%	
	Ninguna	10		47.6%	
	Sin respuesta	1		4.7%	
	<b>Espacio socialización:</b>				
	Liceo	20		95.2%	
	Casa	3		14%	
Barrio	5		24%		
Centro deportivo	2		9.5%		
Recreación (bailes, eventos, reuniones)	1		4.7%		
Otro	1		4.7%		
<b>Comunicación</b>	Redes sociales	16		76%	
	Celular	8		38%	
	Teléfono	1		4.7%	
<b>Internet</b>	Si	17		81%	
	No	3		14%	

## Anexo VII

Motivos de Sanción diferenciales por género. Fuente: Actas Disciplinarias 2014.

Motivo sanción. (Grupo A)	♀	%	♂	%
Molestar en clase	0		14	40%
Jugar de manos	1	2.8 %	4	11%
Agresión física	0		7	20%
Faltas de respeto al profesor	0		2	5.7%
Realizar otras tareas en clase	0		2	5.7%
Agresión verbal	0		2	5.7%
Usar Fb/ Cel.	3	8.5%	1	2.8%
<b>TOTAL: 35</b>	<b>4</b>	<b>11%</b>	<b>31</b>	<b>88.5%</b>

Motivo Sanción (Grupo B)	♀	%	♂	%	Grupales
Acoso físico			2	3.3%	
Agresión verbal			1	1.6%	
Agresión física	2	3.3%	9	15%	
Molestar en clase	11	18.3%	20	33%	1
Respeto al profesor	1	1.6%	5	8.3%	1
No quitarse gorro			1	1.6%	
Usar computadora en clase			3	5%	
Jugar de mano					
<b>Total 60</b>	<b>14</b>	<b>23%</b>	<b>44</b>	<b>73%</b>	<b>2</b>

Motivo Sanción (Grupo C)	♀	%	♂	%
Agresión verbal	0		7	9.4%
Molestar en clase	4	5.4%	29	39%
Respeto a los profesores	0		3	4%
Agresión física	0		9	12%
Respeto pares	0		2	2.7%
Impuntual	0		6	8%
Usar Computadora	2	2.7%	1	1.3%
Retiro sin autorización	0		1	1.3%
Jugar de mano	1	1.3%	5	6.7%
No trabajar	2	2.7%	1	1.3%
Romper el mobiliario	1	1.3%	0	
<b>TOTAL: 74</b>	<b>10</b>	<b>13.5%</b>	<b>64</b>	<b>86%</b>

