

Producción de subjetividades generizadas en la escuela: sobre discontinuidades y resistencias en los estereotipos escolares hegemónicos

*Gendered subjectivities in
school. resistance in school
stereotypes of gender hegemonic*

Mariana Zoe Arcanio

Resumo

El objetivo del presente artículo es interpretar las discontinuidades y resistencias en los modos de hacer género en relación con lo escolar, de la juventud, en una escuela pública de la ciudad de Córdoba, Argentina. Lo que se propone, de este modo, es analizar las multiplicidades, fricciones, resistencias, discontinuidades y mutaciones que operan las juventudes, en sus microprácticas diarias, en esa matriz de género bipolar o dicotómica. Nos detenemos, para ello, en las discontinuidades que tienen que ver, específicamente, con las normas de género relativas a lo escolar; buscando deconstruir y desmitificar las narraciones que construyen a las jóvenes y los jóvenes como conjuntos homogéneos y totalizantes. En este sentido, la maquinaria analítica interpretativa se centra en los pliegues, las inestabilidades, las aberturas, las dislocaciones, las multiplicidades, los descentramientos y las heterogeneidades de, y en, los discursos y performances de género.

Palavras-chave

Juventudes; género; escuela; multiplicidades.

Abstract

The aim of this paper is to interpret the discontinuities and resistance in the ways of doing gender in relation to school, youth, in a public school in the city of Córdoba, Argentina. What is proposed in this way, is to analyze the multiplicities,

Mariana Zoe Arcanio

Facultad de Filosofía y
Humanidades.

Universidad Nacional de
Córdoba, Argentina.

CONICET / Argentina.

Centro de estudios

Avanzados de la

Universidad Nacional de
Córdoba, Argentina.

Profesora. Universidad Nacional
de Córdoba. Becaria Doctoral
CONICET. Máster en Género,
Identidad y Ciudadanía. España.
Doctoranda en Semiótica (CEA-
UNC).

zoe_arcanio@hotmail.com

friction, resistance, and mutations operating discontinuities youths in their daily micropractices in that matrix bipolar or dichotomous of gender. We make focus to this, in the discontinuities that deal specifically with gender norms relating to school; looking deconstruct and demystify the stories that build to the young as homogeneous groups and totalizing. In this sense, the analytical machinery interpretive centers on the folds, instabilities, openings, dislocations, multiplicities, the offsets and heterogeneities, and the speeches and performances of gender.

Keywords

Youth; gender; school; multiplicities.

I. Introducción¹

En la escuela existen prácticas instituidas, instaladas y reproductoras de operaciones de clasificación y normalización de los géneros dentro de un marco binario, pero también experiencias y microprácticas que se constituyen como resistencias locales y mutaciones, en los intersticios institucionales. De este modo, en los espacios educativos no solo se transmiten y enseñan contenidos sino que, fundamentalmente, la educación es un proceso productor de subjetividades, cuerpos e identidades generizadas. Es desde esta premisa esencial, el objetivo del presente artículo es cuyo objetivo es interpretar las discontinuidades y resistencias en los modos de hacer género en relación con lo escolar, de la juventud, en una escuela pública de la ciudad de Córdoba, Argentina.

De acuerdo con Carlos Lomas (1999), en el mundo de la educación las luchas a favor de los derechos de las mujeres han tenido un eco tardío e insuficiente, pero, afortunadamente, es posible constatar indicios esperanzadores, como: diversos cambios en los horizontes de las jóvenes, mayor éxito académico de las mujeres en el sistema escolar, el surgimiento de una autoridad femenina que toma conciencia de las cosas al margen de la mirada masculina sobre el mundo, o el creciente protagonismo en las aulas de los deseos y experiencias de las mujeres. Pero, de acuerdo con el autor, aún resta mucho por indagar y saber acerca de estos pequeños cambios que se han venido dando en las prácticas y discursos de los y las jóvenes.

En esta línea, es posible preguntarse cuánto hay de nuevo y cuánto hay de reproducción de las tradicionales normas de género en las prácticas situadas de la juventud en la escuela. Más allá de la imposibilidad de responder en términos unívocos o conclusivos a esta pregunta, quizás demasiado ambiciosa, es desde los intersticios de esta cuestión que este artículo pretende realizar aportaciones a la investigación sobre las tensiones entre nuevas subjetividades, juventudes y educación desde una perspectiva de género.

Lo que proponemos es pensar la identidad de género como no unitaria ni lineal. De este modo, analizamos el aula, la escuela, no como un todo homogéneo sino, esencialmente, como un espacio heterogéneo en el que conviven jóvenes que habitan constantemente las diferencias, las contra-dicciones, las paradojas y las fricciones en sus propias identidades generizadas. Bajo esa premisa, lo que aquí ofrecemos son escenas, o episodios anecdóticos, que visibilizan esas contradicciones, mutaciones, hibridaciones, y paradojas en los modos de hacer género de la juventud en las aulas. Sobre esa base, buscamos elaborar relatos/escenas de subjetividades en fricción.

Para ello, fue preciso realizar un trabajo interdisciplinar, novedoso en los estudios sobre educación y género, ya que supuso tensionar, metodológica y teóricamente, un abordaje antropológico de la educación y una perspectiva de género que incorporó los nuevos aportes realizados por el postestructuralismo al feminismo, haciendo especial hincapié en la búsqueda de conocimientos situados y parciales (HARAWAY, 1991), y ocupándonos por las diferencias en plural y las identidades en fricción (BRAIDOTTI, 2004) y el género como acto performativo inscrito en dispositivos de poder históricos (BUTLER, 2001).

A nivel metodológico, es lo particular el lugar desde donde fue posible anudar los hilos que fueron tejiendo una trama compuesta de elementos heterogéneos. Narraciones, discursos, conversaciones, actos e interacciones fueron adquiriendo sentido a raíz de su puesta en relación y tensión. Así, parafraseando a Mónica Maldonado (2000), es desde lo particular que fue posible interpretar cómo lo homogéneo permanece y muta, descomponiéndose en múltiples realidades que se hizo necesario documentar.

1

Este artículo surge a partir de articular los resultados de dos investigaciones. Recupera los avances del proyecto denominado "*Marcas de género en el ingreso a la universidad. Relación con el (los) conocimiento(s) y construcción del porvenir*" (Beca Doctoral CONICET /2008-2013) el cual llevo a cabo en el Doctorado en Semiótica del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba; dirigida por el Dr. Facundo Ortega y Dra. Adriana Boria; y en el marco del Programa de Investigación "*Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. El ingreso a los estudios universitarios*". Se recupera a su vez, la línea de investigación abierta desde el proyecto anterior y que constituyó el trabajo denominado "*Juventudes y estereotipos de género en el espacio escolar: continuidades, discontinuidades y resistencias*" dirigida por la Dra. Sonia Villegas y realizada como tesis final del Máster "Género, Identidad y Ciudadanía" de la Universidad de Huelva. La misma se desarrolló con una Beca de la Fundación Carolina (2011-2012), España.

2

El nivel medio en Córdoba, Argentina, actualmente corresponde a la escolaridad post-primaria que, organizada en ciclos educativos de seis o siete años –según la modalidad– corresponde a la franja etaria de jóvenes de entre 12-13 y 17-18 años. Luego de la misma, los y las jóvenes pueden realizar estudios de Educación Superior Universitaria o no Universitaria.

Se realizó, en ese sentido, un *estudio de caso*, no generalizable, con el objetivo de investigar la problemática dentro de su contexto de producción y, además, analizar la dinámica y atravesamientos histórico-sociales que se ponen en juego en ella. En ese sentido, el proceso de trabajo de campo estuvo siempre orientado a partir de lo que Clifford Geertz (2003) denomina *descripción densa* y la búsqueda de aquellos “detalles” e “indicios” que nos permitieron ir realizando conjeturas y análisis sobre el problema de indagación. Con el objetivo de acceder a la mayor heterogeneidad posible de elementos y materialidades de análisis, las herramientas de recolección de datos utilizada incorporó *entrevistas grupales, conversaciones informales y observación participante*. Los datos de campo diarios fueron luego reconstruidos y ampliados para la elaboración de las escenas y episodios anecdóticos presentes en los capítulos analíticos. Tal como plantea Mónica Maldonado (2000), la organización del texto etnográfico es implicativa. En la propia organización de las narraciones, en la selección de lo relevante, en la lógica no lineal en la que se exponen las escenas reconstruidas, se desarrolla ya el lugar de la interpretación etnográfica.

La investigación se realizó en una escuela pública de nivel medio ubicada en una zona céntrica y comercial de la Ciudad de Córdoba, Argentina. Una característica esencial de la escuela es su composición heterogénea ya que a ella concurren jóvenes que proceden de diferentes sectores sociales y económicos de la sociedad Argentina y de Córdoba en particular: jóvenes que integran la clase media fuertemente empobrecida luego del período de crisis que desembocó en el estallido mundialmente conocido del 2001, una minoría de jóvenes de sectores de clase media y con cierto poder adquisitivo; y jóvenes de sectores populares o de lo que comúnmente se denomina pobreza “estructural”. Dentro de la institución elegida para el trabajo de campo, situado y localizado, se seleccionó un curso del último año de la escuela media² (sexto año). La decisión de trabajar con un curso de sexto año se basó no solo en la edad (jóvenes de entre 17 y 20 años) sino porque, al estar finalizando el último año, afloran conflictividades, preguntas, cuestionamientos, hibridaciones y mutaciones en los modos a partir de los cuales se construyen y se piensan a sí mismos/as.

II. *Universo cautivo y diferencia. Juventudes generizadas en “la clase”*

En palabra de Mónica Maldonado (2000), en la escuela se encuentra “un universo cautivo” que debe convivir cotidiana y obligatoriamente. Los cursos se constituyen al azar y, dentro de ellos, el alumnado va seleccionando grupos de pertenencia con carga significativa para ellos. En el curso seleccionado, la distribución espacial de la juventud daba cuenta ya, desde los inicios de la entrada al campo, de las divisiones y uniones en el interior del aula. La distribución del espacio nos enuncia la existencia de esas divisiones y segregaciones que están marcadas por cuestiones de género pero también atravesadas por las diferencias en el interior del grupo de las jóvenes y de los jóvenes. Sabemos que los espacios condicionan las relaciones e interacciones cotidianas. Tal como plantea María Elena Simón (2000, p. 39), los espacios que ocupamos “nos sitúan y nos otorgan rango y distinción o nos niegan, nos silencian o nadean”. En este sentido, los espacios ocupados juegan un lugar fundamental en las clasificaciones y divisiones grupales de la juventud en el aula; permitiéndonos interpretar como se desarrollan los vínculos de alianzas, amistades, diferencias, exclusiones y enemistades. El espacio, así, se constituyó en el primer

indicador para pensar el curso, no como un todo homogéneo, sino como un lugar fragmentado y compuesto por al menos cuatro grupos y una joven excluida de las dinámicas grupales.

El grupo I, constituido por mujeres, está conformado por cuatro jóvenes pertenecientes a la clase media de Córdoba, económicamente activa. Las cuatro son hijas de familias profesionales o de padres/madres trabajadores/as independientes. Ellas se sientan en el fondo del aula, lo que nos permite inferir, en un primer acercamiento, que el espacio elegido les permite establecer “estrategias de evitación” del control y mirada docente. Ellas son las que luego, como veremos posteriormente, serán significadas como las “rebeldes”.

El grupo II está conformado por cuatro mujeres que se caracterizan por ser, en palabra de sus compañero/as las “tragas”. Este grupo es en sí mismo un grupo heterogéneo en cuanto al origen y clase social de sus integrantes. El hecho de sentarse delante del curso nos da indicios de la cercanía con el cuerpo docente y, como veremos luego, con las normas escolares. Aunque esto no se da siempre del mismo modo y podamos vislumbrar la heterogeneidad y las fricciones en los modos mismos de desenvolverse de cada una de las integrantes de este grupo.

El grupo III, en cambio, está conformado por 10 mujeres que, en numerosas ocasiones, se denominan a sí mismas como “las cachis”³ o, de acuerdo a sus palabras, “machonas”. Este último grupo de mujeres pertenecen, en términos generales, al grupo social económicamente empobrecido, en algunos casos con familiares desempleados y provenientes de barrios o, incluso, villas alejadas del centro.

Por último, dentro del grupo de las jóvenes encontramos a Soledad, que no pertenece a ningún grupo. Ella forma parte de la juventud de clase media, y se integró a la escuela después de toda una trayectoria escolar en una escuela privada.

El grupo de varones en principio se agrupa en el medio del aula y al fondo -entre las dos grandes filas de mujeres- pero generalmente los jóvenes que lo componen se están desplazando y estableciendo contactos diferenciales con los distintos grupos de mujeres y entre ellos mismos. Sus divisiones a nivel grupal no son simplemente asequibles ya que generalmente establecen relaciones y vínculos entre ellos que no son constantes. En general, se los ve juntos o estableciendo lazos diferenciales entre ellos pero éstos vínculos no ocurren siempre del mismo modo. Los agrupamientos masculinos observados, en este sentido, no son tan constantes como en el caso de las divisiones entre las jóvenes.

La juventud modela, estiliza, negocia, se resiste y produce distintas posiciones en relación a las normas de género. Estas prácticas de resistencia, mutación o negociación no son nunca completas y homogéneas, ni tampoco se dan de una vez y para siempre. Lo que es posible observar es que esas resistencias y discontinuidades se dan siempre dentro de un juego de reproducción y transformación donde lo que prevalece es lo híbrido, antes que lo homogéneo. Estas hibridaciones y fricciones observadas en el trabajo de campo, en su conjunto, ponen en cuestión la posibilidad de pensar al género y a las identidades juveniles como unificadas, coherentes y estables.

Podemos representarnos esos juegos de discontinuidades y cuestionamientos de género, tomando a Lauretis (2000), como prácticas micro-políticas de la vida diaria, o como resistencias cotidianas, que operan enclavados en los intersticios de las instituciones, en sus fisuras y grietas. En este sentido, esas “diferencias” y “oposiciones” a las feminidades y masculinidades hegemónicas no constituyen un “otro lugar mítico o distante” sino que operan en el aquí y ahora de las prácticas cotidianas (LAURETIS, 2000) o performances diarias (BUTLER, 1990).

3

Tomamos este término del discurso mismo de las jóvenes quienes significan esa palabra como “machona” o mujer que tiene comportamientos masculinos (en el modo de vestir pero también en los modos de conducirse dentro y fuera del aula).

4

En este sentido, las y los jóvenes hacen género en sus entramados relacionales a partir de la citación de una diversidad de normas marcadas por condiciones sociales, históricas, económicas, culturales y biográficas que van más allá de la frontera u órbita de la institución escolar. La juventud cita, en este sentido, normas de género que son producidas en un campo social más amplio y que muchas veces entran en tensión, y friccionan, las demandas de género que se producen en la institución educativa.

Estos deslizamientos y discontinuidades en los modos de hacer género se dan al menos de dos modos dentro de las aulas: en algunas oportunidades tienen que ver con actos que remiten a diferentes grupos y las normativas de género diferenciales que la juventud cita de acuerdo a esos grupos de pertenencia y origen social;⁴ y en otras oportunidades esas discontinuidades tienen que ver con fricciones e hibridaciones que se juegan dentro mismo de cada grupo y jóvenes concretos.

Ahora bien, en ambos casos, a partir de las actuaciones de género se configuran citas de reproducción y resistencia, de hegemonía y heteronomía, de copia y originalidad, que no son privativas de ciertos “grupos”, ni se vinculan meramente con “diferencias entre grupos”, sino que están actuando todo el tiempo en la construcción misma de las juventudes o subjetividades nómades (BRAIDOTTI, 2004). Lo que observamos es, justamente, cómo las identidades de género, en nuestra actualidad, se producen siempre incluyendo fricciones entre lo “nuevo” y lo “viejo”, o entre la copia y el original, de las normas reguladoras de género.

En ese sentido, veremos a continuación cómo esos dos espacios, de lo nuevo y lo viejo, no se contraponen, ni se suceden en una cadena, sino que coexisten, concomitantes y en contradicción (LAURETIS, 2000, p. 63). De lo que se trata es de la tensión permanente de la contradicción, de la multiplicidad y de la heteronomía que no solo se producen por las diferencias entre las jóvenes, o entre los jóvenes, sino que surgen, incluso, como efecto de diferencias y divisiones de la subjetividad de cada joven.

III. No todas, ni siempre: heterogeneidad en los modos de responder a las demandas escolares

Al mismo tiempo que algunas jóvenes performatizan, con sus actos, el “ser dedicadas, aplicadas, sumisas, pasivas y responsables” en los modos de responder a las demandas escolares otras jóvenes discuten ese estereotipo produciendo algunos deslizamientos de sentido, enfrentamientos y conflictos en relación a las normas escolares de género. En ese sentido, es constante observar cómo, mientras algunas jóvenes hacen las tareas escolares (escriben, se concentran en las actividades) y se quedan quietas y “disciplinadas” en sus bancos, otras se resisten a adecuarse a las normas escolares femeninas.

Es recurrente observar que algunas jóvenes: se recuestan de forma extendida sobre el respaldo de sus sillas, con los pies estirados o expandidos hacia adelante, charlan en voz alta entre ellas o con sus compañeros, se levantan y deambulan, haciendo un uso expansivo del espacio, hacen chistes con sus compañero/as, levantan e impostan la voz, se maquillan, comen y escuchan música dentro del aula, mientras sus compañeras hacen las actividades, no hacen las tareas de la clase, no traen los materiales de trabajo, y responden en tono alto, o confrontativo, al cuerpo docente cuando son inquiridas.

En esas performances cotidianas, vemos cómo muchas mujeres se oponen a ser definidas o miradas desde la norma que las enuncia como aplicadas y obedientes en relación a lo escolar; reproduciendo los actos de género que se suponen masculinos en las aulas. Ellas mismas definen este apartamiento de lo escolar en las siguientes citas: “...Este año ni carpeta tengo...”, “¡Pero acá venimos a hinchar las bolas!”, “Estar... vagando todo el día, no haciendo nada, no nos importan los profesores, no nos importan las materias, nada nos importa”, “Eh... ¿Cómo llegué acá? Yo me pregunto. No tengo, mi mamá me dice, una carpeta. Una carpeta nada, nada nada nada”

Entendiendo que las identidades no son nunca fijas, coherentes o estables sino posicionales, contradictorias y en constante mutación, en el discurso mismo de las jóvenes podemos vislumbrar cómo ellas se significan a sí mismas no solo en constantes cambios sino también en relación a un devenir que incluye aquello a lo que aspiran poder convertirse (Hall, 2003) o el modo en el que buscan representarse en el futuro inmediato. Es en la oposición entre los modos que significan su “contestación” a las normas escolares y un futuro en el que se perciben como “responsables y aplicadas” donde volvemos a vislumbrar las permanentes fricciones, contradicciones y tensiones que conviven en su identidad como mujeres: *“Si tengo que estudiar y hacer cosas lo voy a hacer, o sea, no voy a estar rascándome [en la universidad]”*

Estas citas nos revelan, además, el carácter posicional de sus identidades como mujeres. La identidad, en este sentido, no puede ser pensada como un núcleo estable que se desenvuelve de un modo “coherente” y sin contradicciones sino que está construida de múltiples formas y en relación con prácticas y posiciones diferentes e incluso muchas veces cruzadas y antagónicas (Hall, 2003). En palabras de una joven:

Obvio...sí sí. Cambia uno. Es como decir salgo del colegio y maduras, por una forma así de decírtelo. Yo ahora, con vos ahora yo estoy hablando sería y en mi trabajo también, en mi trabajo soy otra persona, o sea, no se si tan diferente a lo que soy pero más correcta en la forma de hablar o educada, cosa que acá en el colegio no lo soy. Si tengo que faltar el respeto lo hago, en eso no tengo problema

Por otro lado, el posicionarse en franca contestación y rebeldía de las normas escolares que se consideran “propias” del género femenino también genera efectos de conflicto y contradicción. El reconocerse como “transgresoras” las normas de género escolares incluye en su seno lo paradójico. Esto lo vemos claramente en el enunciado de una joven que reconoce y reivindica su no implicación en lo escolar al mismo tiempo que lo enuncia como un “descarrilamiento”: *“me descarrilé, desde 4to año me descarrilé totalmente”*

En esa contradicción las jóvenes solo pueden diferenciarse de lo “normativo” a costa de reiterar en su discurso la misma norma de género. Estar fuera de la norma, entonces, será siempre una posición que se inscribirá en lo paradójico. Oponerse a lo escolar, en sus mismas palabras, significa “descarrilarse”. En este sentido trasgreden pero no sin reiterar la norma a la que buscan oponerse.

Decíamos anteriormente que las diferencias y contradicciones no solo se dan en relación a los modos en que los grupos de jóvenes actúan las normas de género sino también en los modos de enunciarse y comportarse de cada joven en concreto. En este sentido, incluso las jóvenes del grupo II, que se presentan constantemente como “obedientes a las normas escolares”, cuando son enunciadas o miradas desde ese lugar también oponen resistencia y niegan esas cualidades como atributos propios:

Lorena: “En mi caso yo soy así hartarte acá, en mi casa y cuando salgo. Sigo siendo igual, sigo siendo la misma moquera. Pero ellas por acá ahora, son más tranqui acá en el cole. Que se yo son de hacer las cosas porque son las que hacen las cosas” [Joven del grupo III] Le pregunto: “¿sí?” María: “No te creas, jajaja” (Joven del grupo II)

De este modo, vemos como las mismas jóvenes que citan y actualizan las normas de género hegemónicas femeninas se visibilizan a sí mismas de un modo negativo, dando cuenta de cómo estos atributos “feminizados” han sido y son fuertemente cuestionados por la juventud; pero también cómo,

citar y responder a lo que se supone propio del género, también puede generar sufrimientos y castigos cuando esto entra en ruptura con otras normas de interacción y vínculo de la juventud:

O sea con las únicas que hablo y me puedo sentar y estar horas y horas hablando es con ella y con Carla. Que no sé (...) pero sino es como que no... Es como que, no sé... me reservo... Y no le hablo al resto. O si no hay veces que... por ejemplo, los otros tienen más viveza es como que todo el tiempo hacen una broma y ah! Mirá! Y se rien!! Siento como que no encajo entonces agarro y me quedo ahí contraída. No sé, me pone tensa... `sos una estúpida, sos... ammm...` [dice esto haciendo gestos de que se lo dice a sí misma] Es como que no reacciono. Me quedo ahí encerrada en mi mundo, ya está no hablo con nadie. Entonces... hasta el año pasado era así. Había un grupo re-grande donde yo estaba y todo el tiempo me molestaban

Lo que estas citas nos dicen, entonces, es que el ámbito adjudicado a las mujeres es un espacio que se construye cargado negativamente tanto para los hombres como para las mujeres. Ocupar los espacios de lo escolar se constituye, entonces, no solo como una “carga” y presión para las jóvenes sino también como un espacio que las excluye aun respondiendo a lo que se les pide como “propio” de su género. Cobra claridad, así, como la constitución de la polaridad de género ubica a las mujeres en una posición en sí misma desventajosa: el ideal al que deben aspirar es el mismo que las des idealiza y las excluye.

Las mujeres, educadas para ser miradas por los hombres, son instadas a mirarse de acuerdo a como son miradas por ellos. Esto determina que la parte de la mujer que se observa sea o remita a una mirada masculina (BERGER apud LAURETIS, 2000) y, por tanto, constituya una mirada que las ubica en un lugar de inferioridad y desvalorización de los mismos atributos que se les atribuye e insta a reproducir en sus actos. En palabras de Hélenè Cisoux, así se ha cometido el peor crimen contra las mujeres: “las han arrastrado, insidiosa, violentamente, a odiar a las mujeres, a ser sus propias enemigas, a movilizar su inmenso poder contra sí mismas, a ser las ejecutoras del viril trabajo” (CISOUX, 1995, p. 21).

En otro orden de ideas, de modo hegemónico la feminidad se construye ligada a la prolijidad, la minuciosidad, la pulcritud, el detallismo; y la masculinidad, en cambio, se performatiza en relación con la desprolijidad, el desorden y el ser poco detallista o cuidadoso con las formas en relación a las actividades escolares. Ahora bien, en reiteradas oportunidades también encontramos ciertas fricciones femeninas a ser encasilladas en esa norma. Esto se observa, sobre todo, en ciertos enunciados que ponen en cuestión la naturalización de la prolijidad como característica femenina homogénea y universal. Construyéndose como desprolijas, y demandando al cuerpo docente no ser evaluadas desde ese criterio, las jóvenes friccionan la norma. Las siguientes escenas son episodios anecdóticos que representan escenas recurrentes en el aula: *Una joven del grupo I, se levanta, desplazándose con todo el cuerpo con movimientos fuertes. Se acerca a la docente y le pregunta: “¿no importa si está improlijo?”; otra joven entrega las actividades y le dice a la docente: “disculpe por la improlijidad”; otra joven entrega la prueba y dice: “profe no me pida prolijidad porque no se puede. Un diez quiero. Se va afuera”.*

En las escenas vemos cómo, en las preguntas y planteos al cuerpo docente, está contenida no solo la confirmación de la existencia del estereotipo sino también la negación de esa característica como aspecto propio. En las tres escenas observamos cómo las jóvenes friccionan la norma de la prolijidad como esencia femenina al auto enunciarse como desprolijas. La prolijidad femenina, como norma, es citada y reiterada a la

vez que es modificada en esa misma cita: ellas saben y confirman el “deber” de ser prolijas, al mismo tiempo que friccionan esa norma al construirse como su contrario. De algún modo se puede interpretar que reconocen la norma a la vez que se enuncian como trasgresoras y reivindican no ser vistas o evaluadas desde ese criterio que parece aplicarse sobre todo a las mujeres.

En la misma línea, como veíamos en una escena anterior, en la enunciación de una de las jóvenes, “*parece una mujer, que lindo*” [escena en que una joven se muestra –al momento de exponer en una clase– como respondiendo al ideal de mujer comprometida con la demanda escolar] puede leerse la fricción que opera constantemente en las jóvenes: “parecer” mujer enuncia que “no se es”, que lo que se cita es un ideal que ellas no representan totalmente; y en ese sentido, no las engloba. Cuestionar el “ser” y dar lugar al “parecer” tiene, así, efectos destotalizadores. No solo se dice que en verdad “no es mujer” sino que, además, el tono irónico con el que afirma “*que lindo*” desestabiliza aún más el ideal que se supone ella debe representar.

Tal como afirma Braidotti (2004), una de las figuras del “el como sí” es justamente la ironía. Esta insta y tiene, en las prácticas cotidianas, el poder de la provocación y la parodia. Lo que se juega es la enunciación de un “parecer”, evidenciando la inestabilidad de esa construcción: ella no siempre se muestra como una mujer ni hace lo que se supone hace una mujer sino que es representada por sus compañeras como “*cachi*” o “*machona*”. Lo que tiene de potencial esa enunciación del “parecer” o del “como sí”, es “ofrecer, a través de sucesivas repeticiones y estrategias miméticas, espacios donde es posible engendrar formas de agencia [aunque para ello debieran ir acompañadas por una] consciencia crítica que apunte a subvertir los códigos dominantes” (BRAIDOTTI, 2004, p. 115).

Por otro lado, si bien continúan vigentes los modos de hacer género femeninos que reproducen la norma escolar que ubica a las mujeres en la pasividad y el retraimiento, también encontramos numerosas jóvenes que cuestionan ese mandato y operan prácticas micropolíticas de resistencias locales. En ese sentido, en contraposición a otras jóvenes que generalmente son receptivas a las normas que las insta a comportarse de un modo tímido o dócil, algunas jóvenes suelen ser desafiantes o provocadoras con respecto a los modos de presentación de sí y el modo de responder a las demandas del cuerpo docente.

Si la sumisión en general, y la sumisión a las normas escolares en particular, forma parte de las normas de género que se suponen coherentes con la identidad de las mujeres; no todas responden o citan esas normas del mismo modo:

Yo en mi curso era la, la petisa que siempre hacia las cosas, era la niña prolijita y simpática y que sí, que cuando hablaba te la mandaba, era siempre así, y los hacia morir de risa a mis amigos. Pero cuando vine acá cambie totalmente diferente, o sea, era la chica que... donde estoy, me hago sentir que estoy. Me hago que me escuchen, no sé si es llamar la atención, pero no me gusta sentirme vacía, de decir no existo.

Así, algunas jóvenes se construyen a sí mismas y a otras compañeras como desafiantes, rebeldes, indisciplinadas e, incluso, con capacidad de usar la violencia: “*Mi primera amonestación en primer año fue porque un chico me tocó la cola y le hicieron 8 puntos en la cabeza porque le había tirado con una trincheta*”

Por otro lado, en el aula podemos observar cómo ellas también toman la palabra, argumentan, discuten, llaman pelean, debaten e intentan negociar con el cuerpo docente, a quien muchas veces se enfrentan abiertamente. La

siguiente es una escena que reiteran el desplazamiento del lugar de sumisión, antagonismo, el disciplinamiento y docilidad femenina:

La docente le pide a María que se calle. Ella le dice que no se calla que tiene derecho a hablar. La profesora le dice que se vaya, ella le responde que no se va. Siguen discutiendo en relación con la presentación de la obra de teatro. Una joven le dice a la docente: “¿que problema hay con que lo presentemos a la tarde?”. La profesora le responde: “soy la profesora, la autoridad, la que dice lo que hay que hacer”. María le responde: “¿donde tiene el papel firmado por la directora?”.

Que algunas mujeres, no todas y no siempre, desdigan, con sus actos, la norma que las construye como sumisas, disciplinadas y calladas genera efectos en los modos a partir de los cuales los jóvenes asumen el lugar que se les supone como natural y, como veíamos anteriormente, también transforma la imagen que ellas tienen de sí mismas en sus historias personales.

IV. Dislocaciones y masculinidades hegemónicas

Constatamos que en los jóvenes no existe un solo tipo de masculinidad o un solo modo de citar las normas hegemónicas de género sino diferentes posiciones que coexisten y se enfrentan. Tal como plantean Carlos Lomas (2003), Michael Kimmel (2001) y Elisabeth Badinter (1993), la masculinidad no es una esencia universal y constante. Pluralizar el término y hablar de masculinidades implica reconocer que en las aulas existen múltiples significados de lo masculino y que las distintas experiencias que tienen los jóvenes, o los modos construir su propia masculinidad, dependen de otros ejes de poder dentro de los cuales la clase social recobra una importancia fundamental.

En el trabajo situado vemos cómo la masculinidad hegemónica “se construye siempre en relación a determinadas masculinidades subordinadas, así como en relación a las mujeres” (KIMMEL, 2001, p. 48). Cualquier joven que no se adapte o cite las normas de lo que se considera “masculino” (pose dura, protagonismo, énfasis en lo físico y lo corporal, manejo de la fuerza y control, alejamiento de lo escolarizado) corre el riesgo de ser considerado inferior, “puto” o “mariquita”.

Tal como plantea Kimmel (2001) el énfasis puesto en el comportamiento masculino, adoptando una pose dura, supone una enorme presión, teniendo que exagerar los tradicionales estereotipos masculinos de fuerza, control y amor al riesgo para prevenir cualquier desviación que pueda ser fuertemente castigada. Como observamos en otros apartados, la demostración de “actividad” es uno de los modos más constantes a partir de los cuales los varones pueden mostrar su virilidad. Ellos hacen género mostrándose fuertes, en constante movimiento e imponiendo la voz con tono alto. Recurrentemente, son ellos quienes están en el centro de las escenas si se trata de hacer bromas y, generalmente, son quienes más llaman la atención de los docentes.

Ahora bien, encontramos en las observaciones realizadas que muchos varones no responden a este estereotipo y mantienen comportamientos que se alejan de estas versiones estereotipadas acerca de la masculinidad. En este sentido, para muchos jóvenes, asumir el protagonismo e imponer su voz y su cuerpo, regulación esencial de lo que se constituye como masculinidad hegemónica (LOMAS, 2007), no es algo que vaya de suyo o que les salga con total naturalidad o espontaneidad. Las siguientes son dos

escenas en las que observamos cómo, si bien la utilización protagonista de la voz y el cuerpo son características hegemónicamente masculinas, no todos los varones la citan o reproducen del mismo modo.

En el aula, Pedro está sentado solo, en silencio, con la cabeza gacha, como casi todo el tiempo en el aula. Prácticamente no habla con nadie y no suele desplazarse por el aula. Juan, en cambio, hace jueguitos con la pelota de fútbol en el medio del curso, habla en tono alto, pateo la pelota y les pega a las jóvenes del grupo II. Va, caminando erguido, a buscar la pelota. José se ríe de lo ocurrido pero sin sobresalir en el barullo de la clase. Pedro, tímido, se ríe.

De este modo, no todos los varones, ni siempre, responden a las normas de género hegemónicas con respecto a la masculinidad en sus performances escolares cotidianas. Es, incluso, en las imágenes y significaciones que las jóvenes producen, donde vemos también los modos diferenciales de masculinidad que citan los jóvenes:

Carla: “Pero Juan este año recién se soltó así porque el año pasado era como más retraído. El entraba, se sentaba en el banco y estaba todo el tiempo así [gestos de rigidez y quietud]. Y miraba o dormía. Pero este año como que se dio más con el grupo de la Cristina y ya habla, conversa, lo escuchamos que hace bromas...”

Lorena: “José en 4to año que no le conocíamos ni la voz. ¡La voz ni los dientes! (...) Ah! Él antes usaba brackets. Entonces era como mucho más tímido y eso como que lo apartaba más y entonces él era reservadito y tenía 1 o 2 amigos. (...) Bueno pero aparte es como que va pasando el tiempo y la personalidad de uno siempre cambia”.

Por otro lado, las diferencias de los jóvenes también se hacen visibles en las estrategias disímiles que utilizan en relación con el cumplimiento de las demandas escolares. Si el modo hegemónico que tienen algunos jóvenes de construir su masculinidad es a partir de mostrarse en franca oposición o desinteresados de todo lo que tenga que ver con lo escolar, para otros jóvenes, en cambio, implica construir una imagen de intelectualidad que, distanciada de lo que enuncian como “escolarizado” y, por tanto, desvalorizado, les permite obtener buenos resultados académicos.

Para los jóvenes, responder a las demandas escolares se torna amenazante en tanto esto significa acercarse a un espacio que se construye como feminizado y, en tanto tal, desvalorizado. La cercanía con lo escolar, construido hegemónicamente como ámbito de las mujeres o como espacio feminizado, puede poner en cuestión su masculinidad y esto ser causa de exclusión, burlas y castigos directos o indirectos. En ese sentido, como vimos anteriormente, los varones citan reiteradamente (en su hacer y su decir) no solo el distanciamiento de lo escolar sino también que “les va mal” o que “se llevan materias”. Estas citaciones forman parte de la retórica de género que les permite resaltar su masculinidad.

En este sentido, los jóvenes que quieren responder a las demandas escolares, para no ser excluidos, tienen que aprender a jugar en el límite existente entre ser “aplicados” –característica feminizante–, ser “intelectuales”, y ocultar o ironizar acerca de su dedicación a lo escolar. En estos límites se despliegan la multiplicidad de estrategias y posiciones masculinas en relación a lo escolar. Para Sergio, por ejemplo, responder a las demandas docentes y escolares sin renunciar a su “masculinidad” o acercarse a lo que se significa como “lugar feminizado” implica construir su imagen de “intelectual” pero demostrando al mismo tiempo que no es “aplicado” ni “estudioso”. Su estrategia es realizar una reiteración discursiva de que él no estudia, aunque, a nivel de la acción, es una constante observarlo haciendo las actividades escolares. Esto lo ubica, a su vez, en la fricción de tener que

demostrar a nivel discursivo, visibilizando y ocultando a la vez, un desinterés por lo escolar que no es correlativo con lo que hace concretamente en el aula. Esto lo vemos en las anotaciones de campo realizadas en relación con la siguiente escena:

La docente entrega las notas. Sergio dice que pensaba que se había sacado un cinco y se llevaba la materia pero la docente le confirma que sacó un ocho. Él festeja tapándose la cara, pasándose las manos sobre los ojos, auto presentándose como sorprendido. En una conversación informal que tuvimos previamente él me había dicho, a la entrada de la clase, que no había "tocado" ni estudiado nada y que se la iba a llevar. Esto contrasta con mis observaciones de campo, ya que en numerosas ocasiones lo visualicé abocado a las tareas escolares y estudiando. Cuando le pregunto enuncia que no estudia, pero luego, en los actos cotidianos lo puede ver cumpliendo con las actividades demandas por el cuerpo docente en el aula.

En ese mismo sentido, Sergio tiene que dar cuenta no solo que se lleva materias sino además que no siempre le fue "bien" en el colegio. Su estrategia discursiva es argumentar que ahora cambió, que ahora le va bien, pero que no fue siempre así; que sus buenos resultados actuales tienen que ver con una cuestión de pragmatismo:

"Yo siempre, siempre ... que se yo... después acá bueno, me quedé en 3er año. (...) 4to y 5 to. año fue un desastre. Y me llevaba 10 materias todo el tiempo, 11, y tenía amonestaciones todo el tiempo, un desastre... y ahora en 6to me... me estoy poniendo las pilas un poco y ahora... "dije si no me pongo las pilas ahora, después en la universidad me van a cortar la cabeza. Y yo no quiero eso"

A su vez, Sergio opera, en su mismo discurso, una diferencia entre lo que significa "estudiar" (lo escolar) y "leer" (lo no escolar, intelectual) que ya hemos analizado también en relación a las jóvenes. Así enuncia que en su trayectoria ha sido lector, pero no estudioso, y que es recién ahora, finalizando la escuela media -y porque quiere realizar estudios universitarios- que ha empezado a estudiar. Lo que opera, allí, es nuevamente una fricción entre el acercamiento y alejamiento a lo escolar:

Sergio: ... "si... me gusta leer y ... últimamente también le estoy agarrando el gusto a estudiar así que..."

Le pregunto: "ah! ¿Cuál sería la diferencia? Entre leer, estudiar..."

Risas

Sergio: "por...porque... leer, lees un libro... leer, lees un libro... estudiar es lo del colegio"

Por otro lado, si la estrategia masculina hegemónica para justificar los malos resultados académicos tiene que ver con construirse como "inteligentes, pero vagos", también encontramos posiciones que cuestionan este estereotipo y presentan masculinidades que son capaces de preguntarse o reflexionar acerca de sí mismos y auto culpabilizarse. En este sentido, algunos jóvenes, aunque reproducen en su discurso la construcción de sí mismos como "vagos" también friccionan esa atribución y se muestran estudiosos o con intenciones de estudiar pero sin posibilidades de acceder a buenos resultados académicos por sus condiciones intelectuales. Esto se convierte una preocupación para Pablo:

"Voy al... cuadernillo... pero lo voy a tener que leer siete veces o diez veces para entender... cada vez que leo no entiendo bien...leo así... no se como... (...) mecánicamente... lees pero no, no entendés nada. Lees como en un aparato, para saber el idioma nomás. Por eso me cuesta (...) Me desacostumbré y cada vez me cuesta más..."

Por último, tanto en el decir como en el hacer, las y los jóvenes sostienen prácticas de diferenciación de género que dislocan el lugar hegemónico de los jóvenes como poseedores de una inteligencia que es leída como "natural". Ahora bien, en el aula encontramos, también, prácticas que contribuyen a cuestionar, o al menos presentan fricciones o contradicciones en la esencialización de la inteligencia como atributo masculino universal.

En algunas ocasiones, las rupturas o modificaciones en las citaciones de las normas de género se relacionan con: los cuestionamientos, implícitos o explícitos de la atribución de la inteligencia como atributo masculino, los modos en que las mujeres se construyen a sí mismas como inteligentes -en contraposición al "ser aplicadas"- y por las formas en que algunos varones se muestran como preocupados por su performances escolar. En relación con el cuestionamiento directo a la inteligencia como patrimonio masculino:

Llegan dos jóvenes tarde. Una se sienta al lado de otra de las jóvenes del grupo III. La docente le dice en tono irónico: "ahh, mira adonde se sienta, al lado de la más burra [en tono irónico]. Al costado, vamos". Ella dice: "para el otro lado es el más burro (se refiere a un joven)".

Una joven le dice a un joven que él es igual que un primo suyo, "nada más que él es inteligente y estudioso. Él le contesta: "bueno...pero si me pongo a estudiar soy inteligente...."

En el discurso mismo de las jóvenes aparece de construida la dicotomía que se construye entre ser "traga" (adjudicado hegemónicamente a las mujeres que obtienen buenos resultados académicos) y ser "inteligente" (adjudicada a los hombres por naturaleza, aunque no lo demuestren:

Les pregunto: "¿Y de él [Sergio] dicen que el saca buenas notas pero no estudia?"

Carolina: No, ni bosta que no estudia.

Cristina: Nosotros revisamos cuando tenemos una prueba y viene y te lee y ya está. O sea que no es que tampoco es tan vago que ni lee.

Lorena: Por eso es que se sacó 9 en la prueba de matemáticas, ¿te acordás? O sea es una persona que, no sé, aprende fácil.

Carolina: Rápido.

Les pregunto: "¿Y los otros chicos? ¿los otros varones?"

Risas

Carolina: "¿Cuáles otros?"

RISAS

Cristina: "No, son iguales que nosotras"

Lorena: "Son como medios. Somos todos de un nivel medio para mí. No hay nadie que sea tan burro!"

Carolina: "Si yo creo que los chicos ..."

Cristina: "Si hay, hay chicos burros en el curso, ¡no voy a dar nombres!"

Lorena: "pero para mí que nadie, se quiere zafar en sexto".

Carolina: No, para mi tampoco. Pero para mi ponele los chicos yo veo que son muy inteligentes pero son muy despistados. Por ahí, yo, por ahí me toca ponele hacer cosas así que yo digo –ponele con Jorge- que yo digo: ‘¡Basta, no vamos a boludear, vamos a hacer esto!’. Y lo leemos y o sea si, el loco lo entiende y dice no: ‘No mirá, yo creo que es eso... o me parece que es esto’... Y de... es como que... pero hay que estarle ahí.”

La presencia de enunciados contradictorios es evidente a lo largo de todas las entrevistas. En ella se conjuga el mantenimiento de una supuesta inteligencia como esencia masculina “*Pero para mí, ponele, los chicos que yo veo que son muy inteligentes pero son despistados*”, y el cuestionamiento tanto de la inteligencia como atributo inmutable de la masculinidad, “*hay chicos burros en el curso*” como la atribución de la vagancia masculina “*ni bosta que no estudia*”. Vemos aquí, una vez más, conjugarse mutación y persistencia, hegemonía y heteronomía, novedad y tradición, resistencia y hegemonía.

V. Conclusiones finales

Sería pretencioso presentar conclusiones acabadas, cerradas, totalizantes y homogéneas acerca de las discontinuidades y resistencias en los modos de hacer género de la juventud en relación a lo escolar. Ahora bien, dar cuenta, asimismo, de los cambios y transformaciones, es un desafío que debe sacudirnos de las viejas rutinas de pensamiento. Tal como plantea Rosi Braidotti, dar cuenta de las condiciones velozmente cambiantes es un trabajo arduo, pero: “la tarea de dotarse de una representación de los mismos y de implicarse de manera productiva en las contradicciones, las paradojas y las injusticias que engendran es un desafío permanente” (BRAIDOTTI, 2005, p.13)

Las identidades generizadas no son ni eternas, ni universales ni naturales. Los distintos modos de actuar el género se encuentran atravesados por variables históricas, geográficas, generacionales, étnicas y de clase. De este modo, las particulares formas que adquieren la reproducción y la transformación en las microprácticas juveniles se encuentran siempre en vinculación con los contextos y dispositivos de poder que forman parte de las condiciones de producción que hacen posible su existencia.

Como constatamos a lo largo de esta tesis, los cambios, las discontinuidades, las transformaciones en los estereotipos de género, citados por la juventud en el aula, no pueden leerse como homogéneos, estables o producidos de una vez y para siempre sino que se presentan como pequeños deslizamientos solo perceptibles a la luz de cuestionar el modo dicotómico corriente de mirar la educación desde una perspectiva de género.

Sobre o artigo

Recebido: 24/03/2013

Aceito: 10/05/2013

Referências bibliográficas

- BADINTER, E. **XY la identidad masculina**. Madrid, España: Alianza, 1993.
- BRAIDOTTI, R. **Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada**. Barcelona, España: Gedisa, 2004.
- BRAIDOTTI, R. **Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir**. Madrid, España: Ediciones Akal, 2005.
- BUTLER, J. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. In: CASE, S.-H. (Org.). **Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre**, Baltimore: Johns Hopkins Press, 1990, p. 296-314.
- BUTLER, J. **El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad**. México: Paidós, 2001.
- CIXOUS, H. **La risa de la medusa: ensayos sobre la escritura**. Barcelona, España: Anthropos, 1995.
- GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa, 2003.
- HARAWAY, D. **Ciencia, cyborgs y mujeres**. España: Cátedra/Universitat de València, 1991
- HALL, S. **Cuestiones de identidad cultural**. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores, 2003.
- KIMMEL, M. Masculinidades globales: restauración y resistencia. In: SÁNCHEZ-PALENCIA, C.; HIDALGO, J.C. (Org.). **Masculino plural: construcciones de la masculinidad**. España: Universidad de Lleida, 2001, p. 47-76.
- LAURETIS, T. **Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo**. Madrid: Horas y Horas, 2000
- LOMAS, C. **Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación**. Barcelona: Paidós, 1999.
- LOMAS, C. **Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales**. Barcelona: Paidós, 2003.
- LOMAS, C. La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. **Revista de Educación**, Ministerio de Educación y Ciencia, España, n.342, p. 83-102, 2007.
- MALDONADO, M. **Una escuela dentro de una escuela**. Argentina, Eudeba, 2000.
- SIMON, M. E. Tiempos y espacios para la coeducación. In: GUERRA, M. A. S. (Org.). **El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar**. Barcelona, España: Graó, Biblioteca del Aula, 2000, p. 33-51