

La colección Antropología y Procesos Educativos aspira a publicar resultados de proyectos socio-antropológicos de investigación que indaguen procesos educativos escolares y no escolares.

Interesan etnografías que prioricen experiencias y perspectivas de los actores involucrados en procesos educativos, que utilicen múltiples métodos de generación de datos y reconozcan la centralidad del investigador en el proceso de investigación.

Recibimos trabajos que presenten desafíos epistemológicos y conceptuales respecto a las estructuras educativas y políticas y cuya área de discusión alcance relevancia para un público internacional.

Colección Antropologías y procesos educativos

Directora:

Dra. Diana Milstein
(Universidad Nacional del Comahue, CAS/IDES, Argentina)

Comité de referato:

Dra. Elena Achilli
(Universidad de Rosario, Argentina)

Dr. Miguel González Arroyo
(Universidade de Minas Gerais, Brasil)

Dr. Bradley Levinson
(Indiana University, EE.UU.)

Dra Elsie Rockwell
(CINVESTV, México)

Diseño: Gerardo Miño
Composición: Eduardo Rosende
Ilustración de portada: Johana Moreno Rojas

Edición: Primera. Octubre de 2011
Tirada: 700 ejemplares

ISBN: 978-84-92613-85-4

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia,
sin la autorización expresa de los editores.

© 2011, Miño y Dávila srl / © 2011, Pedro Miño

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

Dirección postal: Av. Rivadavia 1977, 5º B
(C1033AAV) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54 011) 3534-6430 y 6009-1184

e-mail producción: produccion@minoydavila.com.ar
e-mail administración: info@minoydavila.com.ar
web: www.minoydavila.com



Instituto de Desarrollo Económico y Social

dirección: Aráoz 2830
teléfono: (54 011) 4804-4949
fax: (54 011) 4804-5856
e-mail administración: ides@ides.org.ar
web: www.ides.org.ar

editores

Diana Milstein | Ángeles Clemente | María Dantas-Whitney |
Alba Lucy Guerrero | Michael Higgins

Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes

Entre tiempos y espacios compartidos



MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

Índice

PRÓLOGO	11
----------------------	----

INTRODUCCIÓN

La localización de las prácticas educativas de niñ@s y adolescentes:
narrativas etnográficas

<i>por Diana Milstein, Ángeles Clemente, María Dantas-Whitney, Alba Lucy Guerrero y Michael Higgins</i>	15
---	----

SECCIÓN I

Niñ@s, adolescentes y etnógraf@s se localizan.....	27
--	----

CAPÍTULO 1

Hablemos de agencia: apropiación y resistencia en las prácticas
de lectoescritura de niñ@s y jóvenes

<i>por Victoria Purcell-Gates, Kristen H. Perry, Adriana Briseño y Catherine Mazak</i>	29
--	----

CAPÍTULO 2

Género y sexualidad en la escuela: un estudio etnográfico del recreo

<i>por Ileana Wenzel y Marco Paulo Stigger</i>	51
--	----

SECCIÓN II

Las instituciones también tienen lo suyo.....	77
---	----

CAPÍTULO 3

“Queremos enseñarles que hay otras maneras”: los encuentros
etnográficos y la enseñanza de inglés en una escuela de Oaxaca

<i>por Ángeles Clemente, María Dantas-Whitney y Michael J. Higgins</i>	79
--	----

CAPÍTULO 4

Representaciones de infancia en niñ@s visitantes
del Museo Nacional de Colombia

<i>por Marcela Cruz Montalvo</i>	103
--	-----

CAPÍTULO 5	
Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes: notas etnográficas con estudiantes secundarios	
<i>por Guadalupe Molina y Mónica María Maldonado</i>	121
SECCIÓN III	
Las calles nos enseñan a tod@s	143
CAPÍTULO 6	
El Rincón de los Niños: un abordaje etnográfico sobre l@s niñ@s y sus ensayos políticos	
<i>por Antonádia Borges y Verônica Kaezer</i>	145
CAPÍTULO 7	
Asentamiento, familia y escuela: sentidos de participación infantil producidos con una niña del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra	
<i>por Regiane Sbroion de Carvalho y Ana Paula Soares da Silva</i>	169
CAPÍTULO 8	
Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condición de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia	
<i>por Alba Lucy Guerrero</i>	193
CAPÍTULO 9	
Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad	
<i>por Diana Milstein</i>	217

editores

Diana Milstein | Ángeles Clemente | María Dantas-Whitney |
Alba Lucy Guerrero | Michael Higgins

Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes

Entre tiempos y espacios compartidos

Capítulo 5

Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes: notas etnográficas con estudiantes secundarios

Guadalupe Molina y Mónica María Maldonado

Introducción

Facundo: Me he hecho cagar con medio colegio porque yo soy muy calentón... La última vez que me agarré a pelear fue con la hermana de Lucio...

Investigadora: ¿Por qué pelearon? ¿Es más chica la hermana de Lucio?

Facundo: No, más grande. O sea, nos miraba mal y siempre le decía al Lucio que cómo se podía juntar conmigo y con el Pedro; porque a mí y al Pedro siempre nos trataban de putos por nuestra afeminación, por nuestra forma de ser siempre nos trataron mal. Yo no voy a estar pendiente de lo que digan, pero hay veces que me molesta, o sea... no es que me sentía mal porque tampoco me largaba a llorar, me iba y me venía, pero me enfermaba que cada vez que pasábamos ella decía —ay! mirá los putos, mirá aquello, mirá esto, mirá cómo caminan, mirá cómo hablan, mirá cómo hacen, mirá cómo están... Un día cuando íbamos pasando con el Pedro por la preceptoría de acá abajo, agarra y dice en voz alta para que escuche —ay! mirá cómo caminan esos putos, esos son los amigos de mi hermano. Yo me di vuelta y le dije — ¿qué te pasa? Y la empecé a insultar y me pegó un bollo, yo la agarré de los pelos y le empecé a pegar trompadas; nos caímos los dos al piso, después salió la preceptora... (Nota de campo, 28-09-2005).

Este fragmento es parte de un diálogo que mantenemos con Facundo y Pedro, estudiantes de 15 años que cursan 2° año de la escuela secundaria. Dentro del curso, son parte de un grupo de amig@s que se nombra a sí mismo como “Los Five”. Las relaciones entre este grupo y otros estudiantes de la escuela se dan en un marco de tensiones y conflictos ocasionados en gran parte por la orientación sexual de Facundo y Pedro.

Al iniciar el trabajo de campo, “Los Five” es el primer grupo de amig@s que conocemos en la escuela; está integrado por cinco estudiantes que com-

parten una serie de experiencias cotidianas, escolares y extra-escolares que fortalecen sus vínculos afectivos. Viven juntos el día a día escolar, charlas en el parque, salidas en el fin de semana, promesas, secretos, discusiones con profesores y peleas con compañeros. Si bien sus historias personales y sociales difieren en algunos puntos, se aúnan en otros; y en el espacio escolar ellos son *amig@s*, se defienden y apoyan mutuamente ante lo que consideran ataques y discriminación por parte de otros estudiantes, ofensas desencadenadas a partir de las manifestaciones corporales, gestuales y discursivas de Pedro y Facundo.

Durante el desarrollo de la etnografía acompañamos a “Los Five”, grupo que se mantiene integrado como tal por dos años. Luego, algunos de sus miembros se cambian de turno y otros de escuela, por lo cual continuamos el vínculo con *ell@s* por los nuevos espacios que transitan.

En este capítulo proponemos problematizar las dinámicas escolares en las que participan estos jóvenes *gays*, para discutir desde allí la emergencia de situaciones conflictivas que se desarrollan en la escuela y ponen en tensión parámetros normalizadores de la sexualidad¹.

Lazos sociales en la escuela y sexualidades juveniles

En las últimas décadas, algunas investigaciones socioantropológicas (Maldonado, 2000; Levinson, 2002; Saucedo, 2005, 2006; Weiss, 2006) han abordado la compleja trama social de la escuela y se han ocupado de documentar el papel de *l@s* estudiantes en ellas. En esta línea de trabajo inscribimos nuestra preocupación por comprender y reflexionar particularmente acerca de las experiencias de un curso de estudiantes de entre 14 y 17 años, de sectores sociales medios y populares, que asisten a una escuela secundaria de gestión estatal de la ciudad de Córdoba (Argentina).

Sin duda, la escuela ofrece tiempos y espacios de intercambio propiamente juveniles que, por lo general, para los sectores más desfavorecidos, no se continúan en otros ámbitos ya que requerimientos laborales o domésticos suelen limitar esta posibilidad (Duschatzky, 1999). Bourdieu (1990) destaca el relevante papel que ha jugado el sistema educativo en la constitución de

1 Este es uno de los ejes de la Tesis de Maestría en Investigación Educativa –mención socioantropológica– presentada por G. Molina y dirigida por M. Maldonado denominada: “Me quiere... mucho, poquito, nada... Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria”. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Noviembre de 2008.

esta edad, con la incorporación de amplios sectores de la población al “mundo adolescente” de la escuela, y con ello a un espacio social que es apropiado de modos desiguales. Muchas veces esta moratoria social (Margulis, 1996) se matiza con otros requerimientos a nivel de la trama familiar donde los reacomodamientos en los patrones de organización doméstica, los cambios en el orden de la autoridad, las rutinas, los parámetros de crianza y el desempleo ubican a los jóvenes en los avatares que enfrentan sus padres y que son también de ellos mismos, en tanto ponen en tensión su proceso de construcción identitaria.

Para los jóvenes, la escuela secundaria es un espacio privilegiado de concurrencia, de encuentros y desencuentros, donde comparten años de su vida en jornadas escolares colmadas de prácticas sociales que entrelazan sus propias trayectorias con tiempos y espacios escolares. Los estudiantes portan y transportan, mezclan y oponen sentidos familiares, barriales y escolares que van dando un tinte particular a las relaciones en la escuela. Al respecto Lahire (2008) sostiene:

“Al reunir a los niños en función de la edad —y el grado de éxito escolar—, la escuela ha contribuido históricamente a la creación de sociabilidades juveniles que pueden organizarse en parte en torno a valores contraculturales. Si las lógicas de la sociabilidad juvenil escapan ampliamente al control de la institución escolar y pueden orientarse hacia registros culturales y lúdicos antiescolares, no por ello dejan de estar ligadas a sus orígenes escolares como marco que posibilita estas sociabilidades y como marco respecto al que se definen los tipos de ocio juvenil”. (Lahire, 2008: 207).

Estas y otras cuestiones participan en la construcción de la sexualidad que tramitan l@s estudiantes adolescentes hoy en la escuela. Aspectos que están presentes en toda experiencia escolar y que tal vez marquen a los sujetos tanto o aún más que los mismos procesos de aprendizaje de contenidos establecidos. Una serie de indicios señalan que, en las últimas décadas, ha variado sustantivamente el modo como se construye y regula la sexualidad entre l@s jóvenes, configurando ello *nuevas escenas* en la vida escolar². Estudios en profundidad, de enfoque etnográfico, acerca de la constitución de la sexualidad entre jóvenes en la escuela pueden realizar nuevos aportes para complejizar la mirada y develar aspectos que permanecen opacados en debates pedagógicos y políticos sobre jóvenes estudiantes y escuela secundaria.

2 Con ello nos referimos a embarazo adolescente, alumnas madres con sus niños en la escuela, estudiantes que dan cuenta de diferentes estéticas de género, manifestaciones amorosas que han dejado de ser privadas para hacerse presentes en la escuela.

Al pensar cómo se tramita la constitución de la sexualidad de estudiantes adolescentes, quisiéramos recuperar el planteamiento de Foucault (2003, 2006) acerca de la idea de sexualidad como experiencia; es decir, en tanto correlación entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad, dentro de una cultura. Según este autor, el propio término “sexualidad” apareció tardíamente, a principios del siglo XIX, si bien se venía constituyendo como un campo de disputa previamente, en torno a ciertos conocimientos y a un conjunto de reglas y normas. Foucault se propuso reconstruir cómo, en las sociedades occidentales modernas, se fue conformando una “experiencia” por la que los individuos iban reconociéndose como sujetos de una “sexualidad” abierta a dominios de conocimiento muy diversos, y articulada con un sistema de reglas y de restricciones (Foucault, 2006: 7). En el caso que estamos presentando, pensar la sexualidad como una experiencia históricamente singular nos lleva a situarla en un contexto escolar cotidiano y en ciertas circunstancias sociales, económicas y culturales donde participan distintos sujetos escolares.

Cabe aclarar que no pretendemos realizar un “estudio de género”, sino sumar al análisis de las relaciones sociales entre jóvenes estudiantes, un conjunto de atributos ligados a aquello que se vincula con lo que culturalmente se llama “hombre” y “mujer” según la pertenencia a una red de relaciones históricamente construida (Bourdieu, 2000; Mead, 1993). Sin desconocer la vigencia de rasgos androcéntricos, cabe mencionar que, en los últimos tiempos, se han puesto en marcha cuestionamientos y transgresiones a las leyes y hábitos reguladores del sexo. Están en debate la diferenciación binaria entre los sexos y la heteronormatividad como realidad naturalizada y normalizadora. Los esquemas de legalidad sexual en Occidente han sido disputados tanto por la acción política de movimientos gay, lesbianos y transgéneros, como por estudios antropológicos, sociológicos e históricos que dan cuenta de la arbitrariedad de la clasificación bimórfica y muestran diversos órdenes sexuales según la sociedad, el tiempo y el espacio.

Enfoque de investigación

El trabajo que desarrollamos se guía por un enfoque socio-antropológico (Achilli, 2001, 2005; Guber, 2009; Rockwell, 2009) ya que permite reconstruir la complejidad de las prácticas educativas y comprender la dinámica particular de grupos de estudiantes de escuela media en torno a sus identificaciones genéricas y sexuales.

Particularmente, cobra especial relevancia como herramienta metodológica el estudio *en caso* (Geertz, 2005: 33) ya que posibilita mirar minuciosamente los modos en que l@s estudiantes secundarios van construyendo la sexualidad en su experiencia escolar. La mirada microscópica, propia de la etnografía, permite capturar experiencias particulares, historias familiares, escolares y sociales con dinámicas y significaciones propias. La focalización de la mirada no intenta de ninguna manera dejar fuera del análisis el contexto macrosocial e institucional, sólo busca trabajar en profundidad a través del encuentro cara a cara y el seguimiento minucioso de los procesos que se despliegan. Es decir, interesa recuperar los relatos sobre la sexualidad que tejen estudiantes adolescentes en su experiencia escolar sin desconocer las condiciones sociales, políticas y económicas que estructuran las disposiciones con las cuales se movilizan, hacen, sienten y piensan.

En este sentido, en el encuentro con adolescentes y jóvenes, privilegamos la construcción de vínculos y el aprendizaje de un acercamiento, donde la escucha atenta y metódica constituye un proceso de elaboración constante.

Si bien el trabajo de campo posibilita un acercamiento a l@s estudiantes adolescentes, busca también recuperar las voces de otros actores escolares para complementar los relatos y comprender los distintos “puntos de vista”, en tanto “vista desde un punto” en el espacio social (Bourdieu, 1999). Punto de vista que no se limita a la opinión, a su vez abarca lo dicho y requiere una reconstrucción de las significaciones y tramas sociales implicadas en el mismo.

Como estrategias de recolección de información, se realizaron entrevistas en profundidad, con preguntas abiertas a preceptores, directivos, docentes y alumnos y se registraron también conversaciones espontáneas; las observaciones de clases, recreos, actos escolares, entradas y salidas de la jornada escolar, entre otros, jugaron asimismo un papel fundamental ya que las acciones, conductas, gestualidades y espacios interpersonales comunican a veces tanto o más que lo dicho verbalmente.

En el caso de l@s estudiantes, en diálogo con ellos fuimos acordando la realización de entrevistas, tanto formales como informales, es decir, previamente acordadas (con su consentimiento para grabarlas) o diálogos y encuentros casuales que luego fueron registrados por las investigadoras. La mayoría de las entrevistas fueron grupales y la conformación de estos grupos para conversar fue organizada por ellos mismos, que decidían no sólo quiénes participaban sino también el lugar y momento oportuno de realizarla. En algunas oportunidades la direccionalidad estuvo a nuestro cargo pero, a medida que se fue consolidando un vínculo de confianza, fueron l@s

propios estudiantes quienes nos solicitaron ser entrevistados e incluso en algunas oportunidades condujeron algunas entrevistas a través del manejo del grabador y la formulación de preguntas o temas.

Por último, cabe aclarar que mantener en el tiempo el trabajo con est@s jóvenes ha permitido distintos niveles de reflexión y análisis. Con el correr de los años, nuestro vínculo con algunos de ellos fue consolidándose y abonó acercamientos mutuos que permitieron conocer los procesos y desenlaces de sus recorridos escolares, los vaivenes en su relación como amigos, la resolución de algunos conflictos a nivel de las tramas familiares en un marco de mayor aceptación de sus orientaciones sexuales e incluso sus decisiones respecto a seguir estudiando e insertarse a trabajar, ya como egresados del nivel medio.

Trabajo de campo en la escuela

Obtuvimos el material de campo que se analiza en este capítulo de un proceso de indagación realizado entre 2004 y 2009, en una escuela pública cordobesa, creada en los '90 y que atiende aproximadamente a 700 alumnos distribuidos en dos turnos (matutino y vespertino). Está ubicada en una zona residencial de la ciudad y su composición social es heterogénea, es decir, los alumnos provienen de diversos barrios, algunos más próximos que otros (distantes entre 10 y 40/50 cuadras), y pertenecen a sectores sociales medios y populares. Encontramos un grupo de padres profesionales, docentes y empleados; otro grupo que trabaja como albañiles, en servicio de limpieza y como empleadas domésticas en el caso de las madres; y en menor proporción padres que viven de trabajos temporarios (subempleados, vendedores ambulantes, cuentapropistas).

Los recorridos escolares de los estudiantes también son disímiles, algunos cursan regularmente el nivel y muchos otros registran cambios de escuela y repitencia de cursos, procesos que otorgan gran movilidad a la composición de los grupos y a las dinámicas de relaciones sociales en la institución (Servedio, 2005; Maldonado y Uanini, 2005).

Cabe destacar que esta escuela atraviesa desde hace más de diez años condiciones institucionales de fuerte inestabilidad, donde la planta docente y el equipo directivo han sufrido numerosos cambios ocasionados por renuncias, jubilaciones y sumarios administrativos. Particularmente, podemos mencionar que en el transcurso de cinco años se sucedieron seis directoras del siguiente modo: en el año 2003 tres directoras, en 2004 otra conduce la

escuela, en 2005 una directora interina asume el cargo y en 2006 se suma en el equipo directivo una vicedirectora concursada. En el año 2008, la directora es apartada de su cargo a raíz de fuertes conflictos con algunos docentes; y la vicedirectora asume la conducción de la escuela y se mantiene hasta el presente en esta función. Estos continuos cambios imprimieron gran inestabilidad en la gestión y fragmentaron en diversos órdenes la vida de la escuela ya que se modifican los estilos de conducción y los modos de relación entre directora, docentes y alumnos; en consonancia con ellos, se torna muy dificultosa la producción y desarrollo de proyectos institucionales. Sobre todo 2003 y 2004 fueron años donde numerosos episodios de desorden e indisciplina se produjeron entre los alumnos. Se suceden hechos de violencia, agresiones físicas y verbales entre estudiantes y hacia docentes, numerosos robos y denuncias policiales por actos disruptivos en las relaciones con los vecinos y transeúntes. Algunas notas de campo así lo describen:

Lucio: Este año está más tranquilo a pesar de que lo mismo está un caos, pero está más tranquilo que el año pasado que era un desastre (2003), rompíamos todo, los profes no podían dar clases, en la escuela no había agua, se cortaba la luz...

Eliana: Le robaban las cosas a las profesoras, los carnet, la plata.

María: En el curso algunas veces te roban de todo, cartuchera, lapicera, el abono para el colectivo. Algunas veces nos quedamos en el curso en los recreos para cuidar las cosas. (Nota de campo, 27-09-04).

Stefanía: Pasaba algo y ahí nomás venían los de la tele.

Sabrina: Acá el año pasado una vez se quejaban todos porque un chico del colegio se lo llevó la policía... él después había entrado acá y se lo llevó la policía. Eran dos chicos y uno era del colegio. Y la directora dejó pasar la policía... (Nota de campo, 01-10-04).

Sabrina: Acá quemaron los otros días, prendieron fuego. Supuestamente dicen que fueron los chicos de la mañana porque querían quemar los papeles... las amonestaciones... (Nota de campo, 01-10-04).

Eduardo: Eran como 30 en la puerta, y yo no sabía nada, me enteré a último momento y los únicos que estaban ahí para pelear eran el Makley, el Fede, el Jony y yo nomás.

Investigadora: ¿Y con quién iban a pelear?

Eduardo: Con un vecino que decían que tenía una pistola (Nota de campo, 01-10-04).

Preceptora: (...) el año pasado se implementaron, porque era tal el desborde de... de delincuencia te tengo que decir directamente en la escuela, que la directora sugirió hacer talleres con 1° y 2° año, trabajar en talleres y que haya en el curso por lo menos dos o tres profesores juntos, porque hubo mucha agresión hacia los docentes ...

Otro de los graves problemas que hay en la escuela es que no tenemos continuidad en los cargos directivos, ya debería haber una directora estable, estar tres, cuatro, cinco, seis años... Pero todos estos directivos están un año, se jubilan y se van, pero todo el resto queda acá. (Nota de campo, 19-11-04).

Sabrina: Cambió la directora.

Alejo: Por una parte es bueno porque se fue la otra directora, y esta que viene ahora está mejor.

Investigadora: ¿Es mejor esta directora?

Sabrina, Rodrigo y Florencia: Noooooo [a coro].

Alejo: La otra tampoco me caía bien.

Florencia: Ya no podemos venir con la ropa que queremos, te hace formar fila de menor a mayor, te hace pasar vergüenza, te grita en la formación frente a todo el colegio.

Sabrina: El colegio está muy aburrido, parece una cárcel (Nota de campo, 04-05-05).

Prof. de Biología: La escuela está cada vez peor, no pegamos una con los directivos. Con ésta no sabes con qué te va a salir, hace como que no te escucha, parece que no ve las cosas que pasan. (Nota de campo, 14-09-09).

Seleccionamos para este trabajo un curso: 2° año, turno tarde, donde conviven 32 alumnos con edades dispares (entre 14 y 17 años) y trayectorias sociales y escolares diferentes. El inicio de la escolarización secundaria de este curso se enlaza a aquellos conflictivos años en la institución (2003-2004).

Los alumnos gays interpelan a la escuela

El tema de la “homosexualidad” en el curso y en la escuela irrumpe de la mano de algunos alumnos, en su presentación personal, en sus palabras, gestos, modos de vestir y de actuar. Su autodefinición interpela a la escuela como institución y a sus propios compañeros. Su presencia devela un conjunto de tensiones hacia algunos de los esquemas tradicionales en relación

a la sexualidad, al poner en descubierto las limitaciones de los estándares de “normalidad”.

Como ya mencionamos, en 2° C, se destaca la presencia de dos jóvenes gays: Facundo y Pedro, integrantes del grupo de amigos “Los Five”. En una de las primeras conversaciones con este grupo, comentan acerca de las relaciones entre compañeros de curso:

Vanesa: Hola y chau, nada más.

Facundo: No, mucho no nos hablamos, porque nos discriminan a nosotros dos [refiriéndose a Pedro y a él], nos dicen que somos putos.

Lucio: ¡Exactamente!

Facundo: A mí ni me va ni me viene... yo soy puto, ¿y qué? Ese es mi problema. (Nota de campo, 27-09-2004).

La categoría “puto” parece ser la manera más común de nombrar a estos compañeros, constituye una forma de referirse a ellos, de constituirlos, de establecer cierto tipo de relación. Recuperando algunos aportes de Butler (2004), podríamos pensar que “puto” surge como “discurso ofensivo”, pero es devuelta a los otros de un modo diferente. Si constituye en un primer movimiento un insulto y agravio hacia los estudiantes gays, en un segundo movimiento estos alumnos retoman esta categoría que los clasifica y la devuelven a sus compañeros a través de la pregunta y consiguiente aclaración: “¿y qué? Ese es mi problema”. Asumen, aunque sea circunstancialmente, su condición y devuelven una interpelación que mantiene a sus compañeros en lucha. Decimos circunstancialmente, porque todavía estos jóvenes dirimen situaciones de conflicto en distintos espacios (familia, barrio, escuela) donde son protagonistas de disputas identitarias y procesos de construcción de clasificaciones. Uno y otro movimiento se reiteran en una cadena de significaciones y resignificaciones cuyos extremos de inicio y fin no están determinados, se entremezclan con la vida cotidiana y con los cruces permanentes fuera y dentro de las horas de clase, fuera y dentro de la escuela. En este sentido, recuperamos la hipótesis planteada por Butler según la cual “el habla está siempre de algún modo fuera de control” (2004: 36). La autora sugiere que “el habla puede ser devuelta al hablante de una forma diferente, que puede citarse contra sus propósitos originales y producir una inversión de sus efectos” (2004: 35).

Este juego de idas y vueltas no se manifiesta sólo en retóricas, sino que compromete también el cuerpo propio y ajeno. No es exclusivamente lo que se dice aquello que molesta y produce rechazo, sino el modo en que se implican gestos, mímicas, posturas y desplazamientos. Al respecto, integrantes de un grupo en pugna con “Los Five” comentan:

Investigadora: Pero cuando ustedes dicen que son gays ¿es porque les parece o porque saben...?

Gabriel: No, ¡sí sabemos! Seguro, son gays.

Miguel: Por la forma de ser.

Gabriel: ¡Por cómo hacen todo! Todo lo que hacen es de mujeres...

Darío: La forma de caminar... gritan a veces.

Gabriel: Los juegos de las manos... (Nota de campo, 01-10-2004).

Autores como Merleau-Ponty (1966), Goffman (2006) y Le Breton (1999) marcan la importancia del cuerpo puesto en juego en la comunicación, de los gestos en la interacción y de las emociones que conllevan. “El gesto es una figura de la acción, no un simple acompañamiento decorativo del habla” (Le Breton, 2006: 38). ¿A qué remiten estos estudiantes cuando expresan que sus compañeros de curso Pedro y Facundo “*todo lo que hacen es de mujeres*”? ¿Cuáles son para ellos las formas propias de mujer, “*la forma de ser*”, “*la forma de caminar*”, “*los juegos de las manos*”? Estas gestualidades no son un aditivo en los modos de proceder de Pedro y Facundo, constituyen una manera singular de apropiarse del cuerpo, que disputa formas autorizadas y legítimas de presentación personal y rompe con categorías tradicionales de género.

“Los Five” provienen de sectores sociales empobrecidos, en donde alguno de sus progenitores accede a un trabajo estable, de gran exigencia horaria y escasa remuneración. Aunque poco, ese ingreso permite mantener mínimas condiciones para la vida familiar: casa donde residir, comida y vestimenta. Además implica cierta moratoria para los jóvenes que gastan este tiempo como estudiantes, sin necesidad de trabajar.

Facundo: Vamos a decir la verdad, lo que pasa es que él [refiriéndose a otro compañero de curso] se crió en un ambiente donde toda la gente...

Vanesa: ...tenía mucha plata.

Facundo: Gente de plata. Entonces... yo me crié en una villa, porque yo antes vivía acá en el parque, esto antes era una villa, bueno de ahí me fui para acá abajo, bueno por eso yo también me crié en una villa, por eso soy así, medio... o sea, yo digo lo que pienso y al que le guste, bien, y al que no, también. (Nota de campo, 27-09-04).

Federico: Esos chicos se hacen los conchetos, los chetos [refiriéndose a Los Five].

Eduardo: Y el Pedro, ese chico se hace el fashion, pero vive en una casa decente porque es la que creó el gobierno, sino no sé dónde estaría.

El estigma como construcción social (Goffman, 2003) puede marcar a cualquier sujeto en algún momento de su vida, sin embargo algunos sujetos quedan expuestos a ser estigmatizados mayor cantidad de veces si superponen atributos descalificadores en relaciones asimétricas. Estas tienden a ser las condiciones en las que se mueven Facundo y Pedro, ellos son jóvenes, de sectores empobrecidos y gays. Sin embargo, estas coordenadas no los determinan. Apuestan a franquear y resquebrajar la frontera del orden social que establece el límite entre lo aceptable y lo inaceptable, lo legítimo y lo ilegítimo, lo posible y lo imposible.

De hecho, la manifestación de su “homosexualidad” se da en una sociedad y en una institución escolar construidas sobre un modelo heterosexual, donde el sexo, masculino o femenino, es una normativa a la cual hay que ajustarse. “El «sexo» no es pues sencillamente algo que uno tiene o una descripción estática de lo que uno es: será una de las normas mediante las cuales ese «uno» puede llegar a ser viable, esa norma que califica un cuerpo para toda la vida dentro de la esfera de la inteligibilidad cultural” (Butler, 2005: 19). Masculino y femenino, varón y mujer, son los lugares preestablecidos por el imperativo heterosexual, son el origen y fin de procesos de identificación que tienden a excluir y repudiar otras identificaciones. Según Butler, esta matriz excluyente opera para producir simultáneamente sujetos “legítimos” y una esfera de seres abyectos, que no son “sujetos”, pero que forman parte del exterior constitutivo del campo de los sujetos. Lo abyecto hace referencia a un lugar invisible, inhabitable, excluido de la vida social, sin embargo, está densamente poblado por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos pero son necesarios para determinar la esfera de los mismos.

Podríamos pensar que la irrupción y cierta ostentación de algunos atributos de l@s adolescentes gays cuestionan los límites de lo social, de lo socialmente aceptable y esperable de un estudiante adolescente. Pero, la “condición gay” por sí sola no explica las relaciones sociales entre los alumnos en el curso. Los jóvenes gays de la escuela pública que abordamos, habitan una posición menospreciada del espacio social pues condensan una superposición de condiciones estigmatizantes. No son artistas o intelectuales gays, como a los que hace referencia Bourdieu (2000)³, sino que se trata de adolescentes, pobres y estudiantes de escuela pública. Sin embargo, su activa participación moviliza sentidos y prácticas sobre la sexualidad, ya que estos

3 Bourdieu sostiene que “el movimiento gay y lesbiano agrupa a unos individuos que, aunque estigmatizados, son relativamente privilegiados, especialmente desde el punto de vista del capital cultural, que constituye una base considerable en las luchas simbólicas” (2000: 148).

jóvenes expresan un modo distinto de habitar en la escuela, de constituirse como estudiantes.

Es raro... o sea, no es raro... Prejuicios y discriminación en torno a la sexualidad

Otra cuestión que surge desde las primeras entrevistas se refiere a la discriminación. Tal como lo expusimos más arriba, los alumnos gays manifiestan “nos discriminan a nosotros dos, nos dicen que somos putos!”. Y en general casi todo el curso reconoce actitudes discriminatorias hacia estos estudiantes. En este punto, quisiéramos retomar la mirada que tienen algunos de “Los Five” acerca de la vida de Pedro y Facundo:

Vanesa: Los profes no son el problema, acá el problema son los chicos, es el rechazo que tienen. Los compañeros discriminan mucho. Los profesores ya han visto... pero la sociedad no los acepta. Pedro y Facundo siempre dicen lo mismo: “nos discriminan mucho”. Si tenés que hacer un trabajo si no es con tus amigos, no lo querés hacer. (Nota de campo, 17-11-05).

Investigadora: ¿Y la gente qué... cómo reacciona con él? Vos me decís “él es así” y ¿qué cosas hace la gente? [Refiriéndose a uno de sus amigos gays].

Alejo: O sea, la gente lo mira como si fuera un bicho raro pero a él no le importa. La gente lo mira a él y él dice...

Lucio: “¡Qué me mirás!”

Alejo: “¡Qué me mirás!” o “¡qué te metés en cosas que no te importan!” o “¡por qué no haces lo que tenés que hacer en vez de parar la oreja!” Siempre así, siempre contestó él, si lo miraban mal así siempre contestaba algo.

Investigadora: ¿Y por qué vos crees que la gente lo mira así?

Alejo: Y, es raro... O sea, no es raro... en estas épocas del tiempo son cosas comunes de la vida ver eso. Pero la gente... antes no era muy común, la gente lo miraba, lo miraba porque le tenía asco, no era muy común ver así... Facundo siempre tenía sus manías de ir por la calle y gritarle a los chicos, gritarles cosas, o moverse para todos lados con la forma esa que tienen las mujeres, pero... O sea, nos divertíamos mucho con él. Siempre salíamos así... (Nota de campo, 02-09-05).

Algunas reflexiones y apreciaciones de los compañeros de curso reconocen que la vida del estudiante gay “es difícil”. Y en el contexto de escuela secundaria, con crudeza Vanesa admite que los compañeros los discriminan y

que el cotidiano escolar hace sentir a cada rato las diferencias; hasta algo tan usual como reunirse en el curso para hacer un trabajo en alguna materia, se convierte en un escollo a sortear sin el apoyo y acercamiento de los amigos. En este sentido, los vínculos de inclusión y camaradería entre compañeros de curso permiten compartir el trabajo escolar, las enseñanzas de docentes, los trabajos grupales, las prácticas de estudio y aprendizaje, los exámenes. Ello facilita la construcción conjunta de mecanismos de respuesta a las normas y prácticas de regulación escolar, tanto se busque aprender, zafar o sobrevivir a la vida de la escuela. No están desligados los afectos de las posibilidades de respuesta a los requerimientos académicos, sentirse a gusto con algunos compañeros permite *estar* en la escuela... De lo contrario, el cotidiano escolar puede convertirse en un medio hostil en el que permanecer implica redobladados esfuerzos para los estudiantes adolescentes.

“Es decir, ambos aspectos (escolares/ académicos y sociales/ afectivos) no se hallan desvinculados; y si bien éxitos en un sentido no garantiza éxitos en el otro, los estudiantes adolescentes están en la escuela de modo integral y activo, resolviendo la experiencia escolar al calor de una cotidianeidad que conjuga, en determinado contexto institucional y local, ambas cuestiones” (Molina, 2008b).

A estas controversias en la escuela se suman las que también ocurren en la calle, en la contraposición de miradas, gestos y palabras que se producen con *“la gente”*, con una sociedad que *“no los acepta”*; *“gente”* que está fuera y dentro de la institución escolar. Vanesa deja ver, a través de su comentario, un contexto mayor en el que la presencia de personas gays es reconocida, en el sentido que *“se sabe que existen”*, pero al mismo tiempo no es *“totalmente”* aceptada. Similar planteo realiza Alejo, al enunciar de modo paradójico que *“es raro”* pero *“(…) no es raro... en estas épocas del tiempo son cosas comunes de la vida ver eso”*.

Si bien aparece entre los alumnos una disputa a nivel discursivo entre aceptar y no aceptar, admitir y rechazar, tolerar y agredir, las prácticas relacionales en el cotidiano escolar tienden a la burla y agresión hacia los alumnos gays. Burlas que no son receptadas pasivamente sino contestadas y a veces provocadas, ya que los estudiantes gays de este trabajo no ocultan opiniones ni pretensiones amorosas hacia otros jóvenes.

Daniela: El Pedro gusta de Gabriel. Y Gabriel le dice de todo al Pedro, porque encima los otros chicos le hacen burla.

Sara: Y Gabriel se enoja porque los chicos le dicen —Gabriel, dice el Pedro que quiere salir con vos (Nota de campo, 29-10-04).

Gabriel: Lo que pasa es que a mí me cargan porque el Pedro gusta de mí [risas de otros compañeros], entonces él gusta de mí, todos me cargan y yo los puteo. Y Facundo gusta de un amigo de mi hermano que va a 4º año (...) Sí, porque yo en gimnasia es donde más lo peleo, yo con el Pedro me re peleo en gimnasia, nos peleamos todo el tiempo y el profesor me llama a mí... (Nota de campo, 29-10-04).

Roxana: En el curso todo el día están peleando, porque en un grupo... le dicen puto al Pedro y al Pedro le gusta un chico del otro grupo y el otro [Gabriel] no quiere saber nada, no le gusta que le digan nada.

Investigadora: ¿Y Pedro alguna vez le dijo algo a él?

Roxana: Sí, que era lindo, que estaba hermoso... (Nota de campo, 19-11-04).

En este sentido, la lucha tiene un papel decisivo en la construcción de las relaciones sociales, ya que en tanto hay lucha existe el reconocimiento del otro como distinto y la reafirmación del sujeto en su posición. Facundo y Pedro con la contestación siempre dispuesta, la persistencia del gesto, la palabra irreverente, dicen lo que son y mantienen en pie su posición, su decisión de ser y mostrarse distintos, y cuestionar el orden binario de diferenciación sexual.

En este marco, los mismos alumnos reconocen que, si bien este es un tema que tiene que ver con su convivencia en la escuela y en el curso, también se relaciona con una escala social y política más amplia y que los incluye. De este modo, se complejiza la idea de discriminación. Esta no se reduce a una cuestión personal, sino que adquiere densidad al condensar un conjunto de sentidos y prácticas socialmente construidos, que se ligan a la heterosexualidad como norma legítima. “Estos esquemas reguladores no son estructuras eternas, sino que constituyen criterios históricamente revisables de inteligibilidad que producen y conquistan los cuerpos que importan” (Butler, 2005: 36).

La lucha está en marcha, pero ello no quita aún que Alejo afirme “*la gente lo mira como si fuera un bicho raro*”. De hecho esta problemática trasciende los muros del aula y la escuela, trasciende las vidas de Facundo y Pedro. Ser “*un bicho raro*” se opone a lo habitual, normal, lo que se espera de un joven estudiante. Incluso podemos asociar lo raro con un estigma social, al decir de Goffman (2003), con un atributo que desacredita y menosprecia a aquel que lo porta. Pero este autor nos advierte que no es el atributo *en sí* lo que produce deshonra, descalificación, desprestigio.

“Debe advertirse también que no todos los atributos indeseables son tema de discusión, sino únicamente aquellos que son incongruentes con nuestro estereotipo

acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos. El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo” (Goffman, 2003:13).

La aparición de la heterosexualidad y de la homosexualidad como identidades sexuales normales o perversas es una invención de la modernidad (Foucault, 2003) ya que el sexo se convierte en un objeto del poder, a través del cual se normaliza la sociedad occidental y se ejerce un fuerte control político sobre los sujetos. Al revisar los aportes foucaultianos, Preciado (2005) sostiene que la heterosexualidad no es una *práctica sexual* sino un *régimen político* que administra los cuerpos y la gestión de la vida.

En las prácticas cotidianas de la escuela, entre compañeros, en las clases y los recreos se ponen en acto disputas en torno a ese poder normalizador. Si bien muchas veces los adultos esperan o suponen un alumno que no se aparte “negativamente” de las expectativas socioafectivas y sexuales establecidas, en el caso que estamos examinando, los estudiantes adolescentes gays integran ese espacio social de sujetos que no encajan en el molde y que discuten el orden hegemónico heterosexual. Cabe aclarar que esta situación de lucha y embestida contra dicho orden implica oportunidades de ser *distint@* y mostrar parte de la multiplicidad de formas de vida posibles (Preciado, 2005: 165). Sin embargo, estos procesos generan tensiones sociales en los estudiantes gays y sus compañer@s de curso que viven con angustia y sufrimiento, una cadena de complicaciones escolares, sociales y familiares. Laberintos que rodean la vida de estos jóvenes gays, con quienes se vive a veces una cadena de episodios de difícil resolución.

Encrucijadas identitarias: l@s jóvenes en la escuela y la familia

La escuela como institución y l@s adult@s que se vinculan con ella, quedan atrapados en parte de estos debates y paradojas. La presencia de estudiantes gays pone a flor de piel contrariedades en torno al género y la sexualidad, pone al descubierto las limitaciones de un modelo hegemónico heterosexual, de diferenciación binaria que establece una “normalidad” en la que no todos encajan.

La directora se refiere con “*pena y preocupación sobre estos chiquitos*”, y la preceptora se refiere a esta situación del siguiente modo:

Preceptora: Hay subgrupos en el grupo. En el grupo grande hay varios subgrupos.

Investigadora: Peor entre los varones, ¿puede ser?

Preceptora: Sí, se agreden porque hay chicos que tienen un poquito de desviaciones sexuales, son medio... nenas, como quien dice. Facundo es uno y Pedro es otro. Entonces los otros varones es como que les hacen burlas permanentemente.

Investigadora: ¿Y se charla sobre ese tema entre los docentes?

Preceptora: Cada docente viene a su hora, a su materia, da la clase y se va. Yo estoy en la parte administrativa, yo tampoco estoy capacitada para tratar a estos chicos con problemas. Más que llamarlo al padre y hablar con ellos no podemos... Y yo creo que tiene que haber alguien capacitado para... Bueno, Verónica estuvo hablando... estaba tratando esos casos. Ella es psicóloga. Ella debe tener mucho anotado de estos chicos, porque los trata... Incluso ella trataba los problemas graves que hay, los problemitas así de subgrupos que había, chicos que había violencia entre ellos, las agresiones... Los trataba ella... Pero... así no se puede hacer nada. Cada docente en su hora trata su tema lo mejor que puede. Sé que hay profesores que hablan mucho con los chicos, pero bueno...

La escuela como tal no logra constituir una respuesta coherente frente al tema, sino que algun@s adult@s de la institución son quienes discrecionalmente van tomando decisiones o elaborando acuerdos, para resolver diariamente la formación de l@s jóvenes en estos contextos. Persiste cierto rechazo e incomprensión de aquellos que se salen del canon del alumn@ esperad@ y deseable; se mantienen en un terreno borroso disposiciones estatales acerca de los modos de trabajar problemáticas sobre género y sexualidad en la escuela.

L@s adult@s de esta escuela en particular, se dirimen entre mediar en las dificultosas relaciones de los alumnos gays con sus compañeros, cuidar la integridad de los estudiantes y preocuparse por sus situaciones familiares, a veces cargadas de conflictos. Pedro, con cierta angustia, sostuvo en una de las entrevistas:

Pedro: Me marqué el brazo con una navaja porque me había agarrado la angustia los otros días en mi casa; después me junté acá en el cole con una compañera y me largué a llorar. Entonces, me llamó la directora, me habló la directora, me habló la preceptora, me hablaron las profes, todos... y aparte eso del brazo nadie lo sabía, pero la Gisel le contó a la profesora de Ética y la profe vino y me preguntó. Tenía todo cortado acá [señala su antebrazo izquierdo].

Investigadora: ¿Y qué te pasó?

Pedro: No tenía ganas de hablar con nadie, me había peleado con todos en mi casa.

Investigadora: ¿Por?

Pedro: ¡Nos hacemos cagar siempre con mi hermano que es un mogólico, un pendejo de mierda!

Investigadora: ¿Y con tus padres? ¿Con quién te llevas mejor, con tu papá o tu mamá?

Pedro: Con ninguno.

Investigadora: ¿Con ninguno?

Pedro: No, si yo en mi casa ni estoy. Me levanto como a las 11, me baño, me vengo acá para el colegio, después vuelvo, dejo la mochila en mi casa y me voy a la calle, a la casa de mis amigos o al cyber. (Nota de campo, 20-10-06).

La escuela, aún con sus limitaciones, posibilita para alumn@s como los del estudio, el encuentro de un marco de expresión más amplio que sus ámbitos domésticos. Pedro y Facundo logran mostrarse tal cual son, expresarse con menos riesgo que en sus propios hogares y ser escuchados por distintos agentes de la institución. Alejo, otro compañero del curso, nos comenta al respecto:

Alejo: Facu dice que los padres no saben, pero los padres deben saber, estar vivos de algo. La hermana es la única que sabe. Yo creo que él tiene temor de contarles la verdad a sus padres, o sea... es lógico que tenga miedo. Los padres son muy exigentes, el padre trabaja mucho, está todo el día trabajando... (Nota de campo, 02-09-05).

La escuela se constituye así en “lugar de ensayo” de procesos de identificación en relación a la sexualidad, tanto para los estudiantes gays como para el resto de los alumnos. Si bien es posible reconocer ciertas presiones/expectativas familiares en materia de sexualidad, los estudiantes adolescentes van maniobrando ciertos espacios con mayor autonomía para intentar zafar de algunas de estas influencias, por ejemplo, a través de la apropiación del espacio de la escuela. Podemos pensar la escuela como mercado afectivo/amoroso/relacional que moldea sexualidades diversas, posibilitando la construcción conjunta de un lugar para exhibirse, mostrarse, saberse visto, deseado, buscado.

En el transcurso de la investigación de campo acompañamos a Facundo en su recorrido escolar. En 2004 no finaliza el ciclo lectivo, y regresa en 2005

para recursar 2° año en otro turno y con otro grupo de compañeros. A raíz del tiempo que no estuvo asistiendo a la escuela le preguntamos:

Investigadora: ¿Tenías ganas de volver a la escuela?

Facundo: Sí, me había arrepentido un montón, igual los venía a visitar siempre a los chicos.

Investigadora: ¿De qué te arrepentiste?

Facundo: De haber dejado. O sea, el problema no era dejar de estudiar, sino el problema era dejar de estar con los chicos [se refiere a los Five] o sea, era como que las tardes no eran lo mismo, me ponía a ver tele como un estúpido y no sabía qué hacer, en cambio con los chicos... es mejor. (Nota de campo, 28-09-2005).

Facundo extraña a sus compañer@s mientras no concurre a la escuela, son sus amig@s “Los Five” los que constituyen su apoyo y compañía para poder expresarse y compartir su experiencia escolar y de conformación de su sexualidad. El conjunto de lazos escolares, aún con sus limitaciones, y entre ellos con especial relevancia los del grupo de pares, posibilitan para los alumnos gays del caso analizado, un marco de expresión más amplio que sus ámbitos domésticos.

A modo de cierre...

La escuela posibilita el encuentro de sujetos con historias distintas y constituye un espacio de expresión de est@s adolescentes. Distintos agentes institucionales reconocen el derecho de estos jóvenes gays a ser estudiantes, a ocupar el lugar de alumnos, y aceptan marcos ideológicos y normativos que contemplan el derecho a no ser discriminado; pero en situaciones puntuales, parecieran carecer de mecanismos que garanticen estos derechos en el marco de prácticas escolares concretas. La escuela como tal, no logra constituir una respuesta coherente, sino que queda librado a la discrecionalidad de l@s adult@s de la institución los modos de afrontar esta problemática.

Sin demasiado apoyo, reconocimiento y asesoramiento desde instancias jerárquicas, la escuela como institución y sus distintos actores afrontan “como pueden” una serie de contradicciones y conflictos producidos en estas tramas escolares, vividos a veces por parte de estos estudiantes gays con angustia y sufrimiento, como una cadena de complicaciones escolares, sociales y familiares. A pesar de los “avances” en la legislación argentina (Ley 25673/2002: Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 26150/2006 de Educación Sexual y Ley 26618/2010 de Matrimonio Igualitario) y los dis-

cursos en materia de derechos ciudadanos y sexualidad que van ingresando en los últimos años a la escuela, es aún dificultosa una revisión profunda que contribuya a cuestionar parámetros normalizadores. Emprender cambios en este sentido implica romper patrones fuertemente arraigados en nuestra sociedad y no puede reducirse ello a decisiones y voluntades individuales. Cabe interrogarse acerca del lugar de l@s adult@s, padres y docentes, en relación a los procesos de socialización de las nuevas generaciones en materia de género y sexualidad, entendiendo que sólo podemos comprender la constitución de l@s adolescentes si tomamos en cuenta las redes sociales de interdependencia (familia, escuela, amig@s), más o menos armoniosas o contradictorias, en las que se encuentran insertos l@s jóvenes. Es decir, sus prácticas se asientan relacionamente sobre las acciones de los diferentes actores sociales y no reproducen de manera mecánica las maneras de actuar de su entorno (Lahire, 2008). En este sentido, intentamos comprender a l@s estudiantes en el cruce de estas constricciones y en el dibujo particular que se elabora en la interrelación de actores familiares y escolares. En estos procesos de socialización, en las tensas constricciones de las distintas redes de interdependencia, la escuela muchas veces queda a la zaga de los desafíos que están generando sus propios estudiantes. Son ell@s quienes anticipan nuevos escenarios en la vida cotidiana escolar, sobre la que docentes y directivos van improvisando respuestas. Si tramas relacionales como las descritas se miran sólo como situaciones conflictivas, disruptivas o de indisciplina en la escuela, al margen de las coordenadas histórico-sociales e institucionales que las atraviesan, se limitan las posibilidades de comprensión e intervención sobre los procesos de socialización y escolarización de l@s jóvenes estudiantes. Se pone en juego allí algo más que una pelea entre jóvenes, se tramita la constitución de la sexualidad en las relaciones sociales entre estudiantes secundarios.

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (2001). *Investigación y formación docente* (2ª ed.). Rosario: Laborde.
- (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (1999). *La miseria del mundo* (1ª ed. 1ª reimp.). Buenos Aires: FCE.
- (2000). *La dominación masculina* (2ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- BUTLER, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad* (1ª ed. 1ª reimp.). Madrid: Síntesis.

- (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (1ª ed. 1ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- CASTEL, R. (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*. México: Paidós.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2001). *Microfísica del poder* (4ª ed.). Madrid: La Piqueta.
- (2003). *Historia de la sexualidad. Tomo 1: La voluntad del saber* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2006). *Historia de la sexualidad. Tomo 2: El uso de los placeres* (1ª ed. 3ª reimp.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GEERTZ, C. (2005). *La interpretación de las culturas* (1ª ed. 13ª reimp.). Barcelona: Gedisa.
- GOFFMAN, I. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada* (1ª ed. 9ª reimp.). Buenos Aires: Amorrortu.
- (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1ª ed. 6ª reimp.). Buenos Aires: Amorrortu.
- GUBER, R. (2009). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (1ª ed. 3ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- LAHIRE, B. (2008). "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples". En JOCILES, M. I. y FRANZÉ, A. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- LE BRETON, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LEVINSON, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. México: Aula XXI. Santillana.
- MALDONADO, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque socioantropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen X, N° 26, 719-739. COMIE. México.
- MALDONADO, M. y UANINI, M. (2005). Mandatos, tensiones y desencuentros. Notas para el debate sobre la escuela media. En ACHILLI, E. et al. *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 163-170). Rosario: Laborde.
- MARGULIS, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- MEAD, M. (1928/1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- MERLEAU-PONTY, M. (1966). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: FCE.
- MOLINA, G. (2005). Me quiere... mucho, poquito, nada... Modos de construir la sexualidad y los afectos de los jóvenes en la escuela secundaria. En ACHILLI, E. et al. *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 177-184). Rosario: Laborde.
- (2008a). Lo que muestran algunos indicios sobre alumnas embarazadas y maternidad en la escuela. *Cuadernos de Educación*, año VI, N° 6, 257-270. UNC. Argentina
- (2008b). *Me quiere... mucho, poquito, nada... Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*. Tesis de maestría

- no publicada. Centro de Estudios Avanzados. UNC. Córdoba.
- MURMIS, M. y FELDMAN, S. (2002). Formas de sociabilidad y lazos sociales. En BECCARIA, L. et al. *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: Biblos.
- PRECIADO, B. (2005). Multitudes queer. Notas para una política de los "anormales". *Nombres*, año XV, n° 19, 157-166. CIFYH. UNC. Argentina.
- ROCKWELL, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, número 1. México: Pomares.
- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SAUCEDO, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen X, número 26, 641-668. COMIE. México.
- (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen XI, número 29, 403-429. COMIE. México.
- SERVETTO, S. (2005). Cambiar de escuelas, profesores, compañeros. Estudiantes en tránsito en la escuela media. En ACHILLI, E. et al. *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 171-176). Rosario: Laborde.
- SVAMPA, M. (2006). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- WEISS, E. (2006). Los jóvenes como estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen XI, número 29, 359-366. COMIE. México.

Autoras

Guadalupe Molina: Profesora en Ciencias de la Educación, Magister en Investigación Educativa y doctoranda en Educación (Beca CONICET). Trabajo en la UNC y hace casi diez años integro el equipo de investigación que dirige Mónica Maldonado, con el que abordamos las relaciones sociales en la escuela secundaria. Desde un enfoque etnográfico, me acerco a trabajar con adolescentes y jóvenes para conocer sentidos y prácticas puestos en juego en la construcción de sexualidades, géneros y afectos en la escuela.

Mónica María Maldonado: Licenciada en Antropología Social y Magister en Investigación Educativa; Profesora de Antropología Social en la Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba. Hace años, como docente de escuela secundaria, necesitaba entender cómo l@s estudiantes construían su relación con el otro, el par. Desde 1998 trabajo etnográficamente con estudiantes de secundarios de diferentes sectores sociales y he aprendido de ell@s y con ell@s a vivenciar los múltiples y sutiles matices de su experiencia escolar.
