

# Escuela y sexualidades adolescentes

## *Aportes desde la perspectiva socioantropológica*

---

 Guadalupe Molina

### Resumen

La relación entre escuela secundaria, estudiantes adolescentes y sexualidades conforma el campo de indagación y análisis donde se sitúan las ideas que presenta este artículo. Lxs<sup>1</sup> estudiantes adolescentes transitan su escolaridad de manera activa y en el transcurrir de la cotidianeidad de la escuela construyen formas propias de vivir su sexualidad. Desde una perspectiva socioantropológica, he reconstruido y analizado procesos de apropiación y disputas que lxs estudiantes adolescentes movilizan en la escuela al interpelar a pares y adultos en materia de género y sexualidades. En algunos casos, logran expresarse y ser escuchados, en otros sufren y resisten procesos de discriminación y heterogéneas violencias. En este marco, propongo abordar tres ejes: la escuela como lugar de disputas de género, a escuela como lugar donde develar secretos, la escuela como lugar de ensayos eróticos. A partir de allí, problematizo posibilidades y limitaciones en torno a la educación sexual en la escuela secundaria. En tanto podamos ampliar los márgenes de comprensión y conocimiento de lxs estudiantes adolescentes de las escuelas secundarias de nuestro medio avanzaremos en el reconocimiento del otro como sujeto de derecho. Sin resolver, aunque sea parcialmente, un encuentro fructífero con ellxs existen pocas garantías para lograr transmitir ciertos bagajes culturales definidos socialmente como valiosos.

### Palabras clave

*escuela secundaria  
sexualidades adolescentes  
perspectiva socioantropológica*

### Acerca de la relación escuela, estudiantes adolescentes y sexualidades

La pregunta acerca de cómo se configura la “relación entre escuela secundaria, estudiantes adolescentes y sexualidades” constituye un campo de indagación y análisis inquietante: ¿Cómo se traman estos términos? ¿Cómo se condicionan mutuamente? ¿Cómo nos interpelan? ¿Qué desafíos presentan a lxs educadores? Allí se inscribe el desarrollo de una línea de investigación,<sup>2</sup> con perspectiva socioantropológica, que se preocupa y ocupa de rescatar principalmente el punto de vista de estudiantes adolescentes y jóvenes en la escuela para, desde allí, pensar con ellxs sus prácticas, inquietudes, desafíos, incomodidades en torno a la constitución de sexualidades y relaciones de

1. Aclaración respecto al uso de “x”: este artículo la incorpora para incluir a las, los, les, l<sup>xs</sup> y como expresión de un cuestionamiento a las limitaciones del género gramatical que generaliza el masculino. Sin embargo, por momentos, también se usan masculinos y femeninos en función de los temas abordados y las formas de expresión “nativas”.

2. Al respecto cfr. Maldonado (2000 y 2005), Molina y Maldonado (2011), Molina (2010 y 2013).

género. En este sentido, he tratado de reconstruir y analizar procesos de apropiación y disputas que lxs estudiantes adolescentes movilizan en la escuela al interpelar a pares y adultos en materia de género y sexualidades. En algunos casos, logran expresarse y ser escuchados, en otros sufren y resisten procesos de discriminación y heterogéneas violencias.

Lxs estudiantes adolescentes transitan su escolaridad de manera activa y en el transcurrir de la vida cotidiana de la escuela construyen formas propias de vivir su sexualidad, llevan y traen sentidos sobre masculinidades y feminidades, disputan tiempos y espacios escolares, exploran proxémicas corporales con otros cercanos, ensayan afectos y experimentan erotismos variados. Suelen presentarse allí fuertes disputas interpersonales, entre grupos y con lxs adultos respecto a lo que está o no permitido, lo aceptado y las transgresiones, los intereses particulares y las regulaciones institucionales.

Los hilvanos que se juegan en estas experiencias son parte de la vida de la escuela, no quedan por fuera de sus regulaciones institucionales, ni del desarrollo de las propuestas pedagógicas, es decir, de los procesos de formación que ponen en relación a profesores y estudiantes y lxs involucra como sujetos de conocimiento. Algunas veces, las escuelas tienden a reafirmar modelos de disciplinamiento que buscan restablecer un orden cuyos parámetros de masculinidad y feminidad conservan fuerte carga heteronormativa. Otras veces, se generan ciertos márgenes para que se expresen formas de constitución de la sexualidad que exploran nuevos sentidos y modos de vinculación. Prácticas más o menos sexistas atraviesan a la escuela, comprendida en dos sentidos: como institución formadora de masculinidades y feminidades en tanto que comprende formas precisas de regulación sexo-genérica y como un espacio social donde están en juego diversos agenciamientos, especialmente los que movilizan lxs estudiantes quienes se apropian de la escuela para intereses propios.

En este sentido, y tal como sostienen Foucault (2003), la sexualidad ha estado presente con un particular énfasis desde el siglo XVIII, también en la escuela, produciendo multiplicidad de discursos y precisos dispositivos institucionales que distribuyen espacios para alumnas y alumnos, establecen reglamentos, seleccionan y ordenan contenidos, califican y autorizan a ciertos adultos a hablar sobre ello (médicos, educadores y padres). En nuestro país diversos estudios (Morgade, 2001; Morgade y Alonso *et al.*, 2008; Villa, 2007; Villa *et al.*, 2009; Jones, 2010; Fainsod, 2006; Tomasini, 2011) muestran esa presencia constante, activa y precoz de la sexualidad en la escuela formando a las nuevas generaciones, haciendo de la institución escolar un espacio relevante para la construcción de subjetividades sexuadas y el ejercicio de la autonomía y los derechos en materia de género (Morgade *et al.*, 2008: 16). A su vez, algunas propuestas de educación sexual, desplegadas en distintas jurisdicciones argentinas, fueron relevadas y analizadas dando cuenta de un campo de discusiones y acciones concretas desarrolladas con antelación a la Ley de Educación Sexual (Wainerman *et al.*, 2008; Jones, 2009).

En los últimos años, el Estado argentino redefinió sus modos de participación e injerencia en problemáticas que atañen a la sexualidad. Si bien desde el regreso a la democracia, en la década del ochenta, se retomaron públicamente debates en torno a lo que ahora llamamos salud sexual y reproductiva (Pecheny, 2006), y con ello se comenzaron a gestar propuestas de educación sexual, recién en las últimas década encontramos marcos legales que contemplan derechos y obligaciones al respecto.<sup>3</sup> Particularmente la Ley de Educación Sexual marca un punto central en este proceso, en tanto requiere la incorporación de propuestas de formación en este sentido, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Argentino.

Contar actualmente con un Programa de Educación Sexual Integral invita a pensar sobre la constitución de subjetividades sexuadas de niñas, niños y jóvenes, revisar

3. Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673/2003); Ley de Educación Sexual Integral (26.150/2006); Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (26.485/2009); Ley de Matrimonio Igualitario (26.618/2010); Ley de Identidad de Género (26.743/2012).

nuestras prácticas docentes, redefinir proyectos institucionales, habilitar experiencias de mayor inclusión sexo-genérica en la escuela y la sociedad en general. Y si bien la Ley 26.150 debe cumplirse, apuesto a pensarla no solo como una exigencia sino como una oportunidad que posibilita reflexionar acerca de las sexualidades adolescentes y las maneras en que la escuela puede generar condiciones más democráticas para las relaciones de género. El reconocimiento del potencial de la escuela como espacio pedagógico y espacio social en la construcción de subjetividades, redobla el compromiso de aquellxs que disputamos a parámetros expulsivos y represivos la formación de las jóvenes generaciones, en post de establecer un diálogo fructífero con ellas.

En ese sentido, cabe reconocer que lxs estudiantes de secundaria han sorteado, a lo largo de los años (y aún lo hacen), procesos y mecanismos de sujeción, de distintos modos y con distintos márgenes de legitimidad. La discriminación a quienes se desvían de estereotipos masculinos y femeninos hegemónicos no es algo nuevo, principalmente a los homosexuales y las mujeres no femininas. Sin embargo, actualmente estos y otros ejes de controversia están presentes en la escuela y dibujan “nuevas escenas” (Molina, 2013) en las que docentes, equipos directivos, preceptorxs, madres y padres muchas veces manifiestan no saber qué hacer. Hoy se expresan nuevas formas erótico y afectivas entre adolescentes, aparecen conflictos ligados a sexualidades “trans\*”,<sup>4</sup> exploración de estéticas corporales que aparecen y cuestionan modelos binarios de género, el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales como espacios donde tramar vínculos y exponer intimidad. Estas nuevas subjetividades adolescentes ponen en jaque los marcos regulatorios de la escuela como institución y la relación entre generaciones, en tanto subvierten un orden sexual establecido y ponen en jaque posicionamientos afianzados en parámetros binarios. En este sentido, se definen como problemas sociales (Lenoir, 1993) un conjunto de prácticas sociales ligadas a ciertos modos de vivir la sexualidad adolescente que se constituyen progresivamente en ejes de controversia y son incorporados a discusiones sociales y políticas. Entre ellas, la edad de la iniciación sexual, el embarazo adolescente, la diversidad sexual en la escuela, las enfermedades de transmisión sexual, el aborto, entre otras. Esta tendencia, de quienes buscan poner el acento en los riesgos, acentúa connotaciones negativas sobre el ejercicio de la sexualidad, y oculta o menosprecia otras problemáticas que son relevantes para la vida de lxs jóvenes, entre ellas el placer sexual y los afectos.

Desandar las mutuas implicancias que se traman entre “escuela secundaria, estudiantes adolescente y sexualidades” constituye un camino posible para generar condiciones de una escuela que escuche e incorpore a sus intereses las preocupaciones juveniles y sea, por tanto, más inclusiva al reconocer al otro como sujeto de derecho. En esa línea, a continuación presentaré tres ejes, entre muchos posibles, para reflexionar sobre ello y atender de manera particular los procesos de apropiación<sup>5</sup> involucrados en la configuración de experiencias sexo-genéricas de estudiantes de secundaria.

- » La escuela como lugar de disputas de género
- » La escuela como lugar donde develar secretos
- » La escuela como lugar de ensayos eróticos

Para su abordaje recupero distintos fragmentos de trabajo de campo realizado en escuelas secundarias de Córdoba entre 2004 y 2010,<sup>6</sup> y retomo algunas interpretaciones referidas a sentidos y prácticas que se disputan en la vida cotidiana de la escuela en torno a género y sexualidades, las experiencias escolares particulares que se ponen en juego en la configuración de las subjetividades contemporáneas, la construcción de lazos sociales entre pares y entre generaciones, los reposicionamientos de adolescentes y jóvenes, entre otras cuestiones.

4. Recupero la postura de Platero (2014) quien sostiene que el término trans\* (con asterisco) actúa como un concepto “paraguas” que puede incluir diferentes expresiones e identidades de género, más allá de las normas sociales binarias impuestas. El asterisco, sostiene Platero, señala tanto luchas comunes y el reconocimiento a cuestiones en las que no hay consenso o una única visión de lo que supone ser trans, trans\*, transgénero o transexual.

5. En relación a ello, cobran especial relevancia los aportes de E. Rockwell (1996, 2005, 2009) quien, recuperando planteos de A. Heller y R. Chartier, afirma que son los individuos quiénes se apropian y usan los recursos culturales disponibles que configuran la vida cotidiana (prácticas, lenguaje, objetos, herramientas, espacios, normas). La apropiación es así una relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos. La apropiación cultural deviene de una realización colectiva fundamental, que ocurre solo cuando los recursos son tomados invirtiendo o modificando sus sentidos y puestos a disposición dentro de situaciones sociales particulares. La apropiación simultáneamente transmite el sentido activo y transformador de la agencia humana y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura.

6. Se trata de tres escuelas públicas que reciben a sectores sociales heterogéneos, de clases medias y sectores empobrecidos, ubicadas en la Ciudad de Córdoba. Allí realicé observación participante y entrevistas en profundidad principalmente con estudiantes (reunidos en grupos o individuales) y también a integrantes de equipos directivos y docentes, preceptores/as, padres y madres. Realicé el seguimiento de diferentes cursos y estudiantes focales a través de los años.

## La escuela como lugar de disputas de género

La escuela está fuertemente marcada por géneros binarios y por patrones de feminidad y masculinidad que se expresan en el ordenamiento de tiempos y espacios escolares (aulas, patios, baños), el currículum, los uniformes escolares, los acuerdos de convivencia, los modos de vinculación entre docentes y estudiantes, entre otras cuestiones.

Sin embargo, esta no es una realidad dada y definida de una vez y para siempre, en tanto el género, en el sentido de “hacer género”,<sup>7</sup> es un proceso social siempre en movimiento, abierto, inestable y conflictivo. Así, podemos apreciar cómo en la escuela se juegan fuertes disputas y continuas negociaciones sobre los límites de divisiones dicotómicas y las posibilidades de desdibujarlas.

En una escuela secundaria cordobesa, he podido observar que, en las dinámicas cotidianas, casi no hay diálogos entre los distintos grupos de chicas de un 5° año (entre 16 y 18 años la mayoría) donde me encontraba realizando trabajo de campo en 2009. Por lo general, estos grupos cierran filas al momento de resolver actividades en el aula y se mueven en el espacio de la escuela con modos propios, fabricando diferentes estilos de presentación personal. Ponen especial atención en el cuidado de su cuerpo, en su vestimenta, peinado y maquillaje, están atentas a las miradas y comentarios de sus compañeros y compañeras, despliegan de un modo calculado (no necesariamente racional) su acercamiento al otro y expresan juicios sobre otras alumnas, pertenezcan o no a su grupo. Al respecto transcribo un fragmento de entrevista:

Florencia: nosotras nos llevamos mejor con los amigos varones que con las mujeres, como que hay mucha competencia entre las mujeres.

G.M.: ¿de qué tipo?

Eva: de quién se hizo más a alguien,<sup>8</sup> de quién estuvo más íntimamente con alguien, esas cosas... a mí no me gusta... O quién tiene mejor marca en el pantalón o quién tiene más cuerpo, o quién tiene más cola, o quién tiene más tetas, y esas cosas... y a nosotras no nos va eso.

Florencia: en el curso, las otras chicas [del otro grupo] como que dicen “¡Ay! a mí me queda mejor esto; a vos no, te queda feo eso”. Entonces, como que vos decís: son mis gustos ¡respétame! Y yo no te digo nada de los tuyos. Por eso nos llevamos mejor con los varones porque más allá que por ahí te pueden decir qué bien que te queda eso o... jodiéndote así... es como que nos respetan más en el sentido que no sacan las diferencias. [...] Nos llevamos más con los varones que con las mujeres por eso, porque las mujeres compiten en todo. (2009)

Como lo muestra este fragmento, entre las chicas “se sacan las diferencias” en diversos aspectos ligados a determinados modelos o estereotipos de belleza femenina. Se pone en juego allí cuáles recursos ellas puedan disponer para acercarse a ciertos estereotipos, a través del acceso al gimnasio, la adquisición de ropa de marca, la renovación del vestuario para estar a la moda, etcétera. En las tramas relacionales entre las chicas, sus prácticas se ven expuestas a cierta “evaluación de género” (West y Zimmerman, 1999: 127), ya que si bien son los sujetos los que hacen género, es un hacer de carácter interactivo e institucional que permanece abierto a rendir cuentas.

Las diferencias entre compañeras se construyen simultáneamente en los juegos de poder entre ellas y con los varones. Es decir, parte de la construcción de las diferencias entre ellas implican definiciones respecto a su relación con los varones. En general, todas las

7. Los aportes de Scott ([1990] 1999) y Butler ([1990] 2007 y [1993] 2005) son principalmente los que sostienen la pregunta por los modos de *hacer género* en la escuela, como un logro rutinario, metódico y recurrente (West y Zimmerman, 1999: 111). El género como performatividad, constituye un hacer que se genera y regenera permanentemente, y es también un hacer social e históricamente situado, que nunca se produce en el vacío sino en contextos culturales específicos, en este sentido no supone un sujeto prediscursivo. Implica y reactualiza juegos de poder, disputas por las definiciones de inteligibilidad de género.

8. “Hacerse a alguien” puede remitir tanto a besos o a relaciones sexuales coitales.

alumnas manifiestan tener buena relación con los compañeros, dicen ser sus amigas y compartir distinto tipo de actividades con ellos, tanto en la escuela como fuera de ella.

Los varones de este 5° año, menores en número en relación a las mujeres (16 alumnas y 10 alumnos) son un recurso valioso a partir del cual se puede sacar alguna ventaja en esa puja entre compañeras. En este sentido pueden destacarse dos aspectos: los varones como amigos y los varones como objeto de deseo sexual. Ellos se saben requeridos y disputados, lo que sin duda les otorga ciertos privilegios y márgenes para moverse libremente en sus vínculos con las chicas. Los varones entre sí tienen muy buena relación y constituyen un grupo dinámico y polivalente, pueden compartir fiestas de cumpleaños, salidas a boliches o bailes de cuarteto,<sup>9</sup> se visitan entre ellos y están en permanente contacto.

Por otra parte, en estas tramas relacionales, la escuela también alimenta estereotipos y ciertos parámetros de construcciones genéricas, algunas veces con escasa conciencia de ello. Particularmente, en esta escuela, durante el mes de noviembre, y como parte de las actividades del cierre anual desarrolladas en la asignatura Educación Física, las alumnas de todos los cursos y turnos, organizadas en grupos, presentar una coreografía ante la mirada de toda la escuela que se reúne alrededor del “salón” (patio central cubierto).

La realización de “la coreo”, tal como denominan estudiantes y docentes a esta actividad, moviliza a las alumnas, no solo porque serán calificadas de acuerdo a su presentación, sino porque supone armar la secuencia de pasos de baile, definir la música, el vestuario, el peinado, el maquillaje, los accesorios. En conversaciones con las estudiantes, me explican con detalle cada uno de los conflictos y discusiones que desata la necesidad de acordar sobre cada uno de estos puntos en torno a “la coreo”. Requiere instancias de ensayo, de búsqueda de diseños para lucir ese día y presupuesto para “producirse”. Algunas se la rebuscan con lo que tienen ya que no disponen de dinero para ello, otras realizan gastos considerables en vestuario. Sobre todo para las que cuentan con menos recursos, la empresa se complica.

Durante la jornada de presentación el resto del alumnado mira, alienta, aplaude, critica, abuchea. Se juega en torno a “la coreo” algo más que una tarea escolar (y su calificación) en Educación Física como espacio curricular, constituye una instancia de expresión de ellas en tanto mujeres ya que se ponen en juego a sí mismas delante del resto de lxs estudiantes, en función de determinados estereotipos femeninos legitimados. Esta actividad escolar, como otras, integra cierto “régimen de género” (Connell, 2001), en tanto estructuras y prácticas mediante las cuales la escuela forma masculinidades y feminidades entre sus alumnxs. “La coreo” propone ciertas regulaciones socio-genéricas que acentúa y reactualiza estereotipos de género que profundizan las tensiones entre estudiantes, alimentan o desatan conflictos y generan un terreno propicio para reforzar procesos de exclusión para aquellas que no logran acomodarse a los estándares de normalidad previstos.

## La escuela como lugar donde develar secretos

En segundo lugar, comparto una experiencia de trabajo de campo vivida en los comienzos del nuevo siglo cuando me encuentro con un grupo de amigxs de secundaria donde participan dos estudiantes gays: Pedro y Facundo.

Los inicios de su recorrido por la secundaria se ligaron principalmente a ciertas situaciones de violencia en torno a “ser un chico gay” y a las posibilidades de cierto resguardo y repliegue que le otorga conformar un grupo de amigxs autodenominado “Los Five”

9. Cuarteto: música propia de Córdoba. En “el baile” tocan bandas de cuarteto en vivo, suelen ser muy numerosas y contar con grupos de seguidorxs que provienen de barrios populares de Córdoba. Cfr. Blázquez (2009).

desde donde se facilita la respuesta a las agresiones. El inicio de este grupo en 1° año, en el año 2003, se liga al encuentro de Pedro y Facundo, quien me comenta: “primero nos insultábamos con la mirada, y después bueno... como el Pedro... o sea, lo vi así... como que fue el único igual que yo, o sea, es como que yo me vi en el Pedro y él en mí porque éramos así” (2004).

Con Vanesa, Lucio, Alejo y Florencia conforman el grupo “Los Five” e inician un tiempo de experiencias compartidas que dura aproximadamente dos años y es recordado con nostalgia y afecto por sus protagonistas. Viven experiencias escolares y extra escolares, como ir al cine o juntarse en el parque, viven complicidades y apoyos mutuos. En el aula es fácil identificarlos, ubicados al inicio de la fila de la derecha, por lo general, revoltosos y charlatanes. Consideran que la escuela es principalmente un lugar de encuentro para “contarse todo”, “hablar todo lo que pasó en el día que no nos vimos” (2004), lo cual refleja los vínculos de amistad entre ellxs y el valor que tiene encontrarse en el espacio escolar. En este sentido, los vínculos que se traman como compañerxs y amigxs son un mecanismo o estrategia que permite construir identificaciones y enfrentar hostilidades en el tránsito por la escuela.

Además, Pedro me cuenta que este grupo tiene el valor de ser el primer espacio social donde compartir el secreto homosexual: “los primeros que se enteraron fue el Facundo, la Vanesa... o sea, mis mejores amigos” (2005). Pedro dice que “siempre fui así, desde que era chiquito” y que no ha hablado con nadie al respecto hasta que integra este grupo de amigxs.

Secreto, etimológicamente significa “poner aparte” (*se-cernere*) y ponerlo donde no llame la atención, donde no se pueda distinguir o analizar. G. Simmel (2003) es uno de los principales sociólogos en reflexionar sobre el secreto, como un elemento importante en lo referente a la asociatividad y la comunicación. Como lo ha realizado con otros temas calificados de “poco importantes” para la sociología clásica, Simmel toma el secreto del reducto del individuo que lo guarda y lo coloca entre las relaciones y los procesos sociales. Le otorga valor en la estructura de las acciones recíprocas entre los seres humanos, en tanto el secreto ofrece, por decirlo así, la posibilidad de que surja un mundo de pocos. El secreto es aquello que está oculto o no se puede conocer, que no se dice a todo el mundo, está reservado a unos cuantos, señala algo oprimido, constreñido, cargado de tensión, de la marca del rechazo que lo ha instituido y que hay que mantener o preservar.<sup>10</sup>

10. Recupero a Zemplini, tomado de Pecheny (2001).

En la trama escolar, por momentos el secreto es “revelado” a partir de circunstancias o acontecimientos donde Pedro y Facundo son estigmatizados a través de cargadas, rumores, insultos, etcétera. La posibilidad de “contar”, comunicar, confiar, transmitir, compartir con lxs amigxs implica la decisión de liberar la tensión contenida y transforma el secreto en soporte de lazos sociales. Lxs amigxs han sido fundamentales como trama confidente y acompañante del *coming out* o salida del closet, y en las posibilidades de disputar las definiciones sobre esa situación.

Docentes y directivos (lxs adultos que habitan la escuela) también participan de este proceso. Muchas veces son testigos de estas expresiones, otras se implican en la regulación de conflictos entre pares o generan procesos que tienden a garantizar la escolaridad en el marco del reconocimiento de los derechos que les competen a estxs estudiantes gays.

Asimismo, en otras ocasiones, son otros los secretos que se revelan en la escuela. Por ejemplo, una directora me relata cuando una situación de embarazo se comparte primero en la escuela, contando la noticia a alguna compañera y a una docente; para luego y, a través de la escuela, ser re-transmitida a la familia de la joven (Molina, 2008).

Ante el temor a represalias por parte de familiares de la joven, en este caso, la escuela aparece como un lugar de resguardo ante posibles situaciones de violencia o, por lo menos, como un espacio social sensible que otorga algún margen de expresión con menores riesgos y que pone al tanto a terceros de una situación conflictiva.

Grupos de amigxs, compañerxs o docentes confidentes señalan la constitución, aunque sea provisoria, de un nosotros, un adentro, que se transforma en sostén de procesos de identificación y experiencias sexo-genéricos. En este sentido, puede pensarse en un doble vínculo con la institución educativa en tanto constituye muchas veces un espacio hostil para quienes no responden a ciertas expectativas sexo-genéricas, a la vez que posibilita el encuentro con otros (pares y adultxs) para generar ciertas alianzas o redes a partir de las cuales se disputan definiciones genéricas legítimas o se generan espacios de resguardo para estudiantes de secundaria.

### La escuela como lugar de ensayos eróticos

Las relaciones de género y la constitución de sexualidades, además de responder a tradiciones y estereotipos ligados a un modelo binario y jerárquico, son materia de sociabilidad de estudiantes adolescentes quienes van produciendo procesos de identificación que discuten y trasgreden ese modelo. Allí, se van desplegando múltiples y originales prácticas que dan cuerpo a nuevos y sumamente activos juegos eróticos en las relaciones entre pares que toman a la escuela como un terreno de acontecer dinámico y, a veces, impredecible. Lxs estudiantes adolescentes generan formas originales de vivir la sexualidad y hacer género. Y, por lo general, son esas formas originales y otras no tanto pero que antes no encontrábamos en la escuela, las que la movilizan, sorprenden, desbordan y descolocan, en tanto muchas veces no encuentran cabida en procesos reflexivos institucionales o en propuestas pedagógicas de formación de sus estudiantes. Hemos señalado en producciones anteriores (Molina, 2013) cierta tendencia de la escuela a la reacción “*ex post facto*”, a quedar a la zaga de procesos y prácticas que sus alumnxs están anticipando en materia de género y sexualidades. En esa línea, amor, placer y erotismo son de las temáticas menos abordadas y problematizadas aún en la institución escolar, o menos visibilizadas si las comparamos con temáticas como embarazo, maternidad adolescente o, más recientemente, diversidad sexual en la escuela.

Algunos autores (Weller, 2000; Gogna, 2005; Jones, 2010) afirman que el interés por la sexualidad adolescente comienza con la fecundidad y se incrementa a partir de la expansión del SIDA, manteniendo en un lugar secundario las indagaciones en torno a su dimensión placentera. Si bien esta posición de la escuela no puede leerse fuera de marcos institucionales y políticos de amplio alcance que han privilegiado históricamente el silenciamiento o la censura de ciertas temáticas (Foucault, 2003), es en su dinámica diaria donde emergen situaciones que ponen en jaque esta tendencia. Son lxs mismxs estudiantes adolescentes quienes están tensionando la mirada adulta (y adultocéntrica) sobre la configuración de las sexualidades adolescentes al poner sobre el tapete un conjunto heterogéneo de intercambios corporales que describimos como juegos eróticos que privilegia la atracción sexual, manifiesta escaso compromiso afectivo y no necesariamente posee horizontes de continuidad.

Suele vincularse el erotismo con el disfrute, el placer, el gozo corporal, al estilo de un amor apasionado o amor pasión unido al deseo sexual, diferenciándose del amor romántico, asociado principalmente a un sentimiento que se supone altruista y que implica sublimación de la sensualidad. El erotismo alude a una dimensión relacionada al sexo, más allá de su definición biológica (basada en la diferencia entre tener pene o

tener vagina) y de su sentido exclusivamente vinculado al coito. Tal como lo destaca Sedgwick (1998), aparece aquí el sexo ligado a la sexualidad, en una dimensión que excede el “sexo cromosómico” y la procreación o sus posibilidades, justamente “la sexualidad humana tiene que ver precisamente con su exceso o diferencia potencial con respecto de las escuetas coreografías de procreación” (1998: 43).

En relación a ese terreno que liga sexualidad y erotismo, presento una ronda de conversación que compartí un día en una escuela con un grupo de estudiantes que estaban en el patio aprovechando una hora libre. La propuesta de sentarme con ellos en el patio a charlar constituyó una oportunidad muy valiosa para conocer sobre salidas, fiestas, amores, relaciones sexuales, consumo de sustancias, alcohol, entre otros temas. El clima fue de confianza, entre risas, gritos, silencios, suspenso, comentarios superpuestos y denuncias cruzadas.

[...]

Martín: lo que pasa que... si yo llego a salir con una mina [chica] del curso el fin de semana, llegas al cole el lunes y se enteran todos el lunes... se enteran todos.

Pablo: en el cumpleaños de Fede...

Ana: aaaahhh ¡¡no sabés!!

Pablo: ¡¡no sabés!! [me cuentan entusiasmados]

Martín: hubo una orgía [gritos de las chicas].

[...]

G.M.: bueno, ¿qué pasó?

Pablo: Fede se la empomó... [gritos de las chicas, ahhhh].

Macarena: ¡hablá bien!

Pablo: se la culió... se la empomó, ¿qué quieres que diga? [ahhhhhhh gritos de parte de las chicas, como escandalizadas].

Ana: Fede tuvo relaciones sexuales con... ¿con quién?

Pablo: ¡nombrala! ¡nombrala! [risas].

Ana: con la Magda Montero [allí presente].

[...]

Gloria: sí, pero ¿dónde empezó todo? En Los Pinos [boliche] empezó todo.

[...]

Pablo: la bronca venía así: íbamos para el boliche, llegamos todos los chicos así, y yo sabía que Fede quería estar con la Cecilia ¿o no? [clima de silencio y suspenso]. Y el Francisco [Pancho] se la chapó a la Cecilia, y ella le comió el penacho<sup>11</sup> [risas, risas y aplausos] porque ¿fue así o no fue así?

Belén: afuera... al frente del boliche, al frente de todos.

Pablo: ¡basta, basta! [continúa con el relato] Y Fede estaba chivazo porque él quería estar con la Cecilia y ¿a quién se la fue a hacer?<sup>12</sup>

Magda: ¡a mí!

Ana: la usó...

[...]

Gloria: sí, eran todos contra todos, ellos dos juntos... [Refiriéndose a Pablo y Macarena].

Magda: no te hagas el pelotudo, claro ¡contá todo lo de todos!

Pablo: estuve con la Macarena [allí presente también].

Gloria: ellos dos juntos, ella [Belén] con un chico de 4°, ella [Magda] con Fede, yo con otro que había conocido ahí en el boliche.

Pablo: vos estuviste con Lucas también esa noche [refiriéndose a Gloria].

Todos: ahhhhhhhhh [gritos y exclamaciones].

Magda: no me había enterado de eso.

Pablo: ellas dos, la Gloria y la Belén estuvieron con el Lucas.

Macarena: ¡qué asquerosas!

[...]

Pablo: esa noche salimos como a las 6 de la mañana del boliche y yo veo una persona

11. “le comió el penacho”, designa una felación.

12. Tal como se expuso en relación a otro fragmento de entrevista “hacerse a alguien” es un modo de designar las relaciones sexuales coitales; en el mismo sentido usan “se la empomó”, “se la culió” o “garchar” que aparecen en este mismo relato.

de cuclillas, una persona arrodillada...

Todas: ueee ueee ueee [mientras Pablo cuenta las chicas a coro gritan. Risas, risas].

Pablo: y el otro le tenía una mano acá así [una mano del varón sobre la cabeza de la mujer que se encontraba arrodillada]. Y después yo le empecé a gritar giladas. Y lo más gracioso es que después me quería abrazar y le digo —salí de acá petera<sup>13</sup> [risas] ¿Vos te acordás que le decía? ¡Salí de acá petera! [risas].

Martín: si... Y el lunes ¡¡pobre!! todos le decían negra... [a Cecilia]

Pablo: sí, se enteró todo el colegio.

Ana: y acá, el lunes todo el mundo se enteró.

[...]

Gloria: bueno, contá lo de Fede.

G.M.: cumpleaños de Fede ahora... ¿hizo una fiesta? Ambientame donde estaban...

Pablo: cumpleaños del Fede, hizo una fiesta así en su casa, pileta, patio, casa, techo [risas].

Martín: y el fondo, el famoso fondo...

Gloria: al costadito.

Pablo: fondo a la derecha.

Gloria: colchón de hojas.

Magda: eso lo sabe ella [Gloria] “colchón de hojas” [risas].

Martín: vos sabes contra la pared [refiriéndose a Magda, gritos y risas].

Pablo: contra el paredón... cómo me reí ese día ¡por dios!

Macarena: dale seguí, contá...

Gloria: primero estábamos todos tranquilitos, tomando [alcohol], todos re bien, salimos al patio.

Pablo: Fede se la agarra a esta y se la empieza a chapar, así de una, de pecho... [a Magda].

Gloria: a ella [Magda] se la embrolló primero [la besó].

Pablo: después terminó, agarró a otra y se la chapó, después se la agarró a esta y se la chapó [a Gloria].

Martín: se las llevó a las 3 para el fondo, en fila... eh qué tal... [a Magda, Cecilia y Gloria].

Gloria: y después cuando estábamos en la pileta nos dimos un piquito<sup>14</sup> nosotras dos ¿o no? [dirigiéndose a Magda]. (2009)

13. “Hacer un pete” señala, también, la felación. “Pete” designa al pene y “petera” a la mujer que practica la felación.

14. “Piquito” o “pico” indica un beso en la boca solo con los labios.

Estos fragmentos de una larga conversación presentan una concatenación de intercambios eróticos en los que participan chicas y chicos, en parejas, en tríos, en grupo. Se articula allí lo ocurrido durante distintos fines de semana que enlazan hechos y protagonistas. Entre medio, la semana escolar actúa en la reconstrucción de lo vivido, en la circulación de chismes y mensajes, en algunos intercambios furtivos, en la maceración del clima para la próxima salida, en la puesta a punto de las expectativas.

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo de los indicios que acerca este registro, y sin desconocer las disputas de género que allí se presentan, es de mi interés mostrar cómo estos adolescentes viven, comentan y significan un modo particular de vivir la sexualidad. Estos juegos eróticos suponen un espacio dinámico de intercambios en el que, bajo ciertas reglas, lxs estudiantes adolescentes movilizan intereses, expectativas y deseos que involucran a un otro (objeto de deseo) con quien proyectan y transitan experiencias sexuales. Recupero la expresión de Gloria “todos contra todos” para describir el modo como se desarrollan esos múltiples contactos e intercambios, entre los que podríamos distinguir chapes o embrollos, relaciones sexuales vaginales y orales en vínculos heterosexuales y escenas homo-eróticas que no implican necesariamente homosexualidad. Experiencias que muestran atracción y disfrute, y protagonistas sin relaciones formales prolongadas en el tiempo como el noviazgo. Embrollos o chapes (como es mencionado el hecho de besarse) y las relaciones sexuales coitales parecen responder a las condiciones de una red (Bauman, 2005) que permite conexiones y desconexiones, recambios, velocidad y simultaneidad. Pueden o no enlazarse estas experiencias a otras relaciones socioafectivas: noviazgos o peleas donde aparecen celos,

venganzas, desilusiones. La lógica de la red permite conectarse y desconectarse con igual facilidad pero no con los mismos costos e implicancias. De hecho, mantener relaciones sexuales coitales modifica lo que está en juego, sus impactos, proyecciones; sobre todo si esos encuentros sexuales no se producen en el marco de un noviazgo o si son las chicas quienes los provocan. El ejercicio de la sexualidad por parte de las chicas es más frecuentemente objeto de sanciones y consideraciones estigmatizantes.

No todos participan de estos juegos eróticos, ni todos participan del mismo modo, sin embargo, estos juegos eróticos son parte de la vida de los estudiantes adolescentes y constituyen un aspecto sustancial de la conformación de sus sexualidades, en tanto se producen en una trama relacional que los involucra.

Cabe destacar el carácter de exploración y ensayo de estos juegos eróticos, en tanto conservan un carácter provisorio que no definen al sujeto en una categoría estable y precisa. No necesariamente dos chicas que se dan un beso son lesbianas, o una chica que “le hace” sexo oral a un chico es una “puta”, ni un chico que está con varias chicas es un “macho ganador”. Mas bien, los sujetos pasan por estas experiencias y, al hacerlo, si bien generalmente no rompen con parámetros heterosexuales, sí definen nuevas formas de habitarlos, marcos más flexibles de constitución, sentidos particulares que es necesario tener en cuenta para comprenderlos.

### **A modo de cierre: en torno a procesos de conocimiento y reconocimiento**

Pensar la escuela como lugar de disputas de género, como lugar donde develar secretos o como lugar de ensayos eróticos no ha sido más que un camino posible para plantear la complejidad presente en las experiencias escolares donde los estudiantes adolescentes van disputando relaciones de género y sexualidades. Podríamos haber propuesto abordar la escuela como lugar de violencias de género, como lugar de maternidades y paternidades adolescentes, como lugar de tensiones y desafíos en torno a la educación sexual integral, como lugar de construcción de identidades sexuales diversas. En todos los casos, entre escuela y estudiantes adolescentes se plantean una serie de tensiones que no siempre incorporamos a espacios institucionales de reflexión y elaboración de propuestas pedagógicas que toman estos ejes como posibilidad de profundizar un conocimiento del otro.

En tanto podamos ampliar los márgenes de comprensión y conocimiento del otro, en este caso los estudiantes adolescentes de escuelas públicas, sobre distintos aspectos de su constitución como sujetos sociales (aquí hemos tomado género y sexualidades), avanzaremos en el reconocimiento del otro como sujeto de derecho. Reconocer implica una filiación, procesos de identificación / distinción, construcción de alteridad que siempre implica la dupla reconocer/ser reconocido. Sostiene Frigerio (2010) que reconocer/ser reconocido “conciernen al ejercicio responsable del trabajo de educar”. En ese sentido, ello implica pensar simultáneamente relaciones entre pares y relaciones entre generaciones y, en términos de comprensión, comunicación y construcción colectiva de la experiencia escolar, es un componente inevitable de la escolarización. Sin desconocer que es una tarea difícil de afrontar y transitar, consideramos que sin resolver, aunque sea parcialmente, un encuentro fructífero con el otro existen pocas garantías para lograr transmitir ciertos bagajes culturales definidos socialmente como valiosos. Construimos a la par formas de habitar la escuela y procesar transformaciones contemporáneas marcada por la cristalización de desigualdades sociales, la ampliación de derechos, las tecnologías de la comunicación, el poder de los medios masivos, entre otros factores estructurales, que impactan en la configuración de vínculos.

Reconstruir, analizar, debatir sobre los ejes propuestos reinstala la pregunta por los modos como se trama la “relación entre escuela, estudiantes adolescente y sexualidades”; no para acentuar mecanismos de control sobre lxs adolescentes sino para complejizar la mirada, el análisis y las proyecciones a futuro en materia de educación sexual, entendida en términos de una apuesta política que comprende reconocimiento/conocimiento, en dos sentidos. Por una parte, reconocimiento en tanto construcción de lazos sociales (y educativos) que implica conocimiento del otro y su legítima aceptación como sujeto de derecho a la educación y a vivir autónomamente su sexualidad, tal como lo hemos venido describiendo. Por otra parte, en tanto sin ese reconocimiento/conocimiento del otro no hay posibilidades de construcción de conocimientos, es decir, construcción/reconstrucción colectiva de la cultura, de los legados culturales que se transmiten en la escuela. La escuela como institución es espacio de transmisión y, en ese sentido, cabe remarcar que “La complejidad de la transmisión reside a la vez en las imposibilidades de una transmisión plena –lo no transmisible, los felices fallidos de la transmisión– y el carácter indispensable del intento de transmisión, sin el cual no hay lazo social ni sujeto” (Frigerio, 2010).

Actualmente género y sexualidades se presentan, simultáneamente, como una variable significativa de la sociabilidad escolar y como contenido de transmisión que empapa necesariamente otros contenidos de enseñanza y que no solemos identificar como un aspecto relevante sobre el cual reflexionar con fines pedagógicos. Darle a la educación sexual el carácter de oportunidad, tal como lo mencioné al inicio de este artículo, en vías a ensanchar el camino de su concreción, requiere complejizar el abordaje de las problemáticas socialmente instaladas como las más relevantes (por ejemplo, el embarazo adolescente) y dar lugar a otras nuevas referidas a las sexualidades trans, las violencias de género, la dimensión placentera o el erotismo, entre otras. En tanto, podamos incorporar algunos de los ejes planteados a distintos espacios de debate en la escuela estaremos expandiendo los horizontes de conocimiento y reconocimiento de las sexualidades adolescentes.

## Referencias bibliográficas

- » Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires, FCE.
- » Blázquez, G. (2009). *Músicos, mujeres y algo para tomar. Los mundos de los cuartetos de Córdoba*. Córdoba, Recovecos.
- » Butler, J. ([1993]2005). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires, Paidós.
- » \_\_\_\_\_. ([1990]2007). *El género en disputa*. Barcelona, Paidós.
- » Connell, R. W. (2001). *Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. Nómadas. Pp. 156-171. Colombia.
- » Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Foucault, M. ([1976] 2003). *Historia de la Sexualidad. Tomo I*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Frigerio, G. (2010) *En la cinta de Moebius*. En Frierio, G. y Diker, G. *Educación: ese acto político*. Pp. 11-36. Buenos Aires, Del estante.
- » Gogna, M. (2005). *Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en Argentina (1990-2002)*. Buenos Aires, CEDES.
- » Jones, D. (2009). *¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en las escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina*. Argumentos. Revista de crítica social, n° 11. Pp. 63-82. Buenos Aires, Instituto Gino Germani.
- » \_\_\_\_\_. (2010). *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Ciccus.
- » Lenoir, R. (1993). *Objeto sociológico y problema social*. En Champagne, P., Lenoir, R., Merllié, D. y Pinto, L. *Iniciación a la práctica sociológica*. Pp. 57-102. Madrid, Siglo XXI.
- » Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico 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, n° 26. Pp. 719-737. México, COMIE.
- » Molina, G. (2008). *Lo que muestran algunos indicios sobre alumnas embarazadas y maternidad en la escuela*. Cuadernos de Educación, n° 6. Pp. 257-270. Córdoba, CIFYH-UNC.
- » \_\_\_\_\_. (2010). *Reconocimientos y conflictos a partir de la circulación de cartas entre adolescentes en la escuela secundaria*. Cuadernos de Educación, n° 8. Pp. 233-244. Córdoba, CIFYH-UNC.
- » Molina, G. y Maldonado, M. (2011). *Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes: notas etnográficas con estudiantes secundarios*. En Milstein, D. et al. *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes*. Pp. 121-141. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- » Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- » \_\_\_\_\_. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, Icrj.
- » Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- » Platero Méndez, R. L. (2014). *Trans\*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona, Bellaterra.
- » Pecheny, M. (2001). *De la “no-discriminación” al “reconocimiento social”. Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina*. Buenos Aires, Instituto Gino Germani.
- » \_\_\_\_\_. (2006). *La investigación sobre políticas de salud y derechos sexuales y reproductivos en Argentina*. En Petracci, M. et al. *La política pública de salud y derechos sexuales y reproductivos en la Argentina: aportes para comprender su historia*. Pp. 247-249. Buenos Aires, CEDES-UNFPA.
- » Rockwell, E. (1996). *La dinámica cultural en la escuela*. En Álvarez y Del Río. *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vigotsky en educación*. Madrid.
- » \_\_\_\_\_. (2005). *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- » \_\_\_\_\_. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- » Scott, J. ([1990]1999). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Navarro, M. y Stimson, C. *Sexualidad, género y roles sexuales*. Pp. 37-75. Buenos Aires, FCE.
- » Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del Armario*. Barcelona, de la Tempestad.
- » Simmel, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona, Gedisa.
- » Tomasini, M. (2011). *Relaciones peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media*. Astrolabio. Buenos Aires, Nueva Época.
- » Villa, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires, Noveduc.
- » \_\_\_\_\_. (2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires, Noveduc.
- » Wainerman, C. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires, Manantial.
- » Weller, S. (2000). *Salud reproductiva de los/las adolescentes. Argentina 1990-1998*. Buenos Aires, CEDES.
- » West, C. y Zimmerman, D. (1999). *Haciendo género*. En Navarro, M. y Stimson, C. *Sexualidad, género y roles sexuales*. Pp. 109-143. Buenos Aires, FCE.

## Guadalupe Molina

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente Investigadora del Centro de Estudios Avanzados de la Facultades de Ciencias Sociales y de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la Licenciatura en Antropología y el Seminario “Géneros, sexualidades y espacios educativos”. E-mail: laguadamolina@gmail.com

