

Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica.

Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil.

Viviana Isabel Seoane.

Cita:

Viviana Isabel Seoane (2012). *Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica. Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-097/410>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRxp/dtf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VII JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP

TÍTULO: *Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica. Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil.*

AUTORA: Viviana Isabel Seoane

PERTENENCIA INSTITUCIONAL:

- Profesora Adjunta Interina de la cátedra de Política y Legislación de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP
- Directora de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP

CORREO: vivianaseoane@yahoo.com.ar

Introducción

No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia. En esta definición la experiencia se convierte entonces no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce.

Joan W. Scott (2001:50)

Desde los griegos hasta el marxismo occidental el término experiencia¹ ha sido objeto de múltiples debates recibiendo, en consecuencia, diferentes significados. Desde su potencialidad para conocer y comprender el mundo exterior hasta la posibilidad misma de tener experiencias en el mundo moderno, la categoría experiencia ha estado en el centro de las reflexiones de filósofos clásicos como Platón y Aristóteles, de intelectuales marxistas como Benjamin y Adorno, y de intelectuales postmarxistas o postestructuralistas como Foucault, entre otros.

Hasta el siglo XVII experiencia fue opuesta a ciencia y razón y por ello rápidamente abandonada como forma de alcanzar el conocimiento. Las diferencias entre Platón y Aristóteles podríamos decir son de intensidad. Mientras para el primero la experiencia depende de las costumbres y hábitos siendo más un obstáculo que un medio hacia el conocimiento, Aristóteles rechazaba la fe en la racionalidad intuitiva y la demostración deductiva más que en la experiencia misma ya que la ciencia carece de pasión. Ocurre así una importante diferenciación entre teoría y práctica, razón y experiencia, donde la experiencia pasa a ocupar un lugar destacado en la filosofía clásica entre las llamadas actividades prácticas.

La modernidad busca otras formas de legitimar la experiencia aún cuando prevalece una cierta identificación con el saber acumulado del pasado y como “baluarte de la autoridad tradicional”. Con Francis Bacon y René Descartes la experiencia interior fue remplazada por la experimentación y los datos confirmables del experimento controlado perdiendo así todo referente subjetivo. Los instrumentos objetivos remplazaron a los sentidos en la búsqueda de conocimiento.

El término experiencia constituye para el pragmatismo norteamericano “una fuente de legitimación opuesta a la abstracción racional (...) significaba tanto la experimentación

¹ Para la presentación de la categoría experiencia nos basamos en el texto de Martin Jay, Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

original cuanto el aprendizaje de las valiosas lecciones del pasado susceptibles de ser aplicadas imaginativamente en el futuro” (Jay, 2009:313). La educación para la democracia propuesta por John Dewey implicaba vivir una vida bella y alcanzar un crecimiento equilibrado de la mente y el cuerpo infantil donde tiene un lugar central la experiencia estética, y el aprendizaje de todas aquellas habilidades necesarias para el desarrollo de una cultura democrática. Para Dewey, experiencia era algo más que el simple contacto con el mundo. Vinculaba experiencia a la búsqueda de realización y plenitud, personal y comunitaria.

El marxismo del siglo XX abre un debate renovado en torno de la experiencia lo que da lugar al surgimiento de la Escuela de Frankfurt. Entre los años 1960 y 1970, pensadores como el historiador E. P. Thompson, el crítico cultural y novelista John Berger, el crítico cultural Richard Hoggart, el crítico cultural y novelista Raymond Williams, llevaron a cabo una crítica rigurosa de la sociedad moderna. Desde la Escuela de Frankfurt y el consejo editorial de la *New Left Review* la generación de Williams y Thompson se debate con Terry Eagleton y Perry Anderson, entre otros, desestimando que la experiencia tuviera un privilegio epistemológico (op.cit.:235). Así, Eagleton discute con el crítico alemán Walter Benjamin cuando coloca en el centro del debate el problema de cómo narrar el horror y transmitir a las nuevas generaciones esa experiencia que caracteriza como “la pobreza de la experiencia”. Según él, de la guerra se vuelve enmudecido y empobrecido y por esa razón la experiencia de la guerra de trincheras no es comunicable y en consecuencia nos es sustraída la “facultad de intercambiar experiencias” (Benjamin, 1936). La experiencia de la guerra rompe con el lazo generacional y la posibilidad de la narración experiencial.

El concepto de experiencia fue también desarrollado por el interaccionismo simbólico en el ámbito de la teoría de la comunicación. En la primera parte del SXX, la teoría de la comunicación se nutre de la teoría social que relaciona lenguaje y comunicación (Saussure), del enfoque de la antropología cognitiva (Levy Strauss), de las teorías críticas de la comunicación de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse) y de los abordajes fundados en la interacción (Goffman). El Interaccionismo Simbólico, término acuñado por Herbert Blumer en 1938, considera a la comunicación antes que nada como una interacción en la que las relaciones sociales son establecidas interactivamente por sus participantes y la comunicación es la base de toda relación. Los individuos actúan en múltiples escenarios en la vida cotidiana con lógicas diversas generando experiencias plurales. En este sentido Erving

Goffman señala: “No me ocupo de la estructura de la vida social, sino de la estructura de la experiencia que los individuos tienen en cualquier momento de sus vidas sociales” (2006:14).

En el campo de la historia, Joan Wallach Scott propone el género como categoría relacional y el desarrollo de un enfoque postestructuralista o deconstructivista de la diferencia que permita a los historiadores incluir las vidas y experiencias de los olvidados por la historia ortodoxa. Presente en el lenguaje cotidiano, no se puede prescindir del término experiencia aunque debe ser analizado en todas sus operaciones y así redefinir sus significados. El giro lingüístico que caracteriza a la filosofía del siglo XX puso en cuestión la autosuficiencia experiencial dado que nada escapa al contexto semántico. Según Scott se trata de “rechazar la separación entre ‘experiencia’ y lenguaje e insistir en cambio en la cualidad productiva del discurso” (Jay, 2009:287). La experiencia y toda indagación histórica acerca de ella está mediada por relaciones lingüísticas y estructurales lo que permite a Scott luchar contra toda esencialización de categorías como experiencia. Se apropia del método genealógico de Michel Foucault para eliminar residuos ideológicos que subyacen en los usos corrientes de experiencia. Esta posición le valió una serie de críticas de teóricas feministas porque veían en esta asociación entre experiencia y lenguaje una reducción de la violencia doméstica masculina a un mero conflicto de discursos (Pickering, 1997 citado por Jay, 2009)

La investigación realizada en tres escuelas secundarias técnicas de la ciudad de La Plata (2010-2011) en el marco de mi tesis de doctorado permitió relevar las experiencias de las jóvenes mujeres y recuperar prácticas y discursos sexistas que atraviesan el conjunto de relaciones intra e inter generacionales. El trabajo sobre las experiencias derivó en una hipótesis relativa a la matriz fundacional de la escuela técnica y del lugar y papel que tiene dicha matriz como contenido fundamental de la socialización escolar no sólo de las mujeres sino también de los varones. Esta matriz en ocasiones estigmatiza y discrimina a alumnas y alumnos por su condición social, juvenil, sexual y étnica, como también construye un sentido de pertenencia que los diferencia de aquellos que asisten a otras escuelas. Lo que sigue es un avance del análisis preliminar del material de campo realizado en dos escuelas técnicas cuya particularidad es haber sido creadas el mismo día y año hace ya más de 100 años, una como Escuela de Profesiones Femeninas (o Profesionales de Mujeres) y la otra como Escuela Industrial de la Nación. La primera se transforma con el tiempo en una escuela técnica con la especialidad en Administración de las Organizaciones y mantiene una matrícula mayoritariamente femenina; la segunda, continúa con una oferta en Electricidad,

Construcciones, Electrónica, Química y Mecánica, y en todas ellas encontramos en diferente proporción alumnas mujeres.

En este trabajo retomamos el uso que le ha dado a la categoría experiencia la teoría feminista para indagar en la subjetividad, las sexualidades y los cuerpos. De este modo experiencia alude, tal como sugiere Teresa De Lauretis, al “proceso por el cual se construye la subjetividad de todos los seres sociales” (1992:253). Entendemos que no es posible sostener una separación tajante entre sujeto y objeto, y que el estudio centrado en las experiencias puede brindarnos información sustantiva acerca de las prácticas y discursos que están en la base de la formación del sujeto joven. Cabe recordar que la experiencia, histórica y situada, se produce inevitablemente en el encuentro con la otredad, y es esta experiencia la que nos interesa indagar.

Jóvenes, sexismo y formación

Los estudios de juventudes hacen hincapié en la importancia que tiene el grupo de pares en la conformación de los grupos e identidades juveniles. En el grupo de pares la edad y el género son claves en la conformación de los grupos juveniles conformándose como una red de relaciones en las que la socialización y subjetivación tienen lugar, junto a otras redes y agencias. La afectividad y la contención afectiva generada en el grupo de amigos permiten la autonomización respecto de otras generaciones y constituyen verdaderos “programas culturales”.

En un programa cultural compartido también pueden reconocerse la similitud de las prácticas: las formas de portar la vestimenta, las maneras de pararse, establecer distancia o proximidad, caminar o bailar, los rituales de la conquista amorosa, la provocación y la pelea, las formas de hablar, los temas predilectos, los acentos y las jergas, entre otros tantos (Urrestí, 2000).

Sin embargo, estas similitudes y presencias compartidas no tienen que llevarnos a olvidar las variaciones de posición, de prácticas, de culturas juveniles según clase, etnia y género, porque de lo contrario corremos el riesgo de volver a homogeneizar la categoría juventud.

Las y los jóvenes se constituyen como un actor plural porque vivencian un conjunto de experiencias de socialización en ámbitos e instituciones diversas entre las que se cuenta la familia, la escuela, el barrio, el club, entre otros. Las experiencias más importantes para las y los jóvenes ocurren en los intersticios de las instituciones donde tienen lugar relaciones de sociabilidad.

Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. Pertence, assim, simultaneamente, no curso da sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando os universos sociais de referência (Lahire, 2002 citado por Dayrell, 2007:10).

La escuela sigue siendo un dispositivo institucional donde tienen lugar procesos biográficos de socialización de jóvenes y es un espacio juvenil porque en él confluyen diferentes formas de vivir la juventud que impactan en la formación identitaria de los jóvenes. Sin embargo, en las escuelas encontramos una serie de prácticas naturalizadas, sexistas y androcéntricas, como formas que asume la discriminación en el espacio escolar (Morgade, 2001) y que son parte de la socialización de las nuevas generaciones. El Diccionario de Estudios de Género y Feminismo (Gamba, 2007) define “sexismo” como “el mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro”. El sexismo es necesario para que se produzca el “androcentrismo”, es decir, “la concesión del privilegio al punto de vista del hombre” (p.293)

La escuela como universo social ofrece a las y los jóvenes la posibilidad de construir redes de sociabilidad basadas en el afecto y la contención. En este sentido la elección de escuela suele estar cargada de significados y presiones porque condiciona las futuras experiencias sociales y, por supuesto, escolares. Uno de los motivos por los que las jóvenes mujeres entrevistadas eligieron la escuela a la que asisten tiene que ver con las elecciones de los amigos, cuestión que traspasa las fronteras de la escuela técnica y caracteriza el comportamiento de la mayoría de las y los jóvenes en cuanto a la elección de escuela secundaria. “Vine (a esta escuela) por amigos. Uno vino y me dijo ‘dale, vení conmigo’” (alumna, 18 años, administración de las organizaciones).

Es frecuente escuchar en los relatos de las jóvenes el empeño de sus madres por impulsarlas a elegir una escuela técnica como un modo de revertir el destino que les fuera asignado en su juventud. Este es el caso de la escuela creada como industrial en tiempos en que las mujeres tenían vedado su ingreso a la secundaria, se las preparaba para desempeñarse en los rubros de alimentación, bordado y lencería, confección del vestido y tejidos y labores, en tanto la política pública sostenía la necesidad de ayudar e instrumentar a las mujeres para el desarrollo personal y desempeño social “decoroso”².

² CONET “Algunas consideraciones sobre las actividades más importantes del Consejo Nacional de Educación Técnica y su evolución prevista”. Buenos Aires: II Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, 1967 (pp. 8 y 9)

Primero venía mi hermano, mi mamá estaba obsesionada con este colegio porque le encantaba este colegio porque a ella no la dejaron venir, le encanta la técnica... mi abuela no la dejó venir, antes estaba el pensamiento de que la técnica era para hombres nada más y entonces mi mamá me anotó en varios colegios y me dijo ¡probá porque es lindo! Después cuando empecé el colegio me re gustó y no me cambiaría. Estoy pensando en (elegir la especialidad) química o construcciones (alumna 13 años, ciclo común).

La insistencia de las madres para que sus hijas elijan la misma escuela técnica a la que ellas asistieron en tiempos que era de profesiones femeninas, y donde aprendieran oficios de mujeres (cocina, peluquería, bordado y costura, encuadernación y cartonado), se basa en la vivencia de una buena experiencia escolar y juvenil y el recuerdo de su paso por la escuela. “A ella (madre) le gusta (la escuela técnica) y nos manda a nosotras!!!” comenta una joven alumna y coinciden entre risas casi todas las jóvenes con quienes tuvimos la oportunidad de conversar.

En ambos casos, hay elementos para pensar que la discriminación de género sobre las mujeres adultas fue determinante de su exclusión de la escuela técnica. Para las madres de estas jóvenes estaba vedado asumirse de modo diferente al modelo consagrado de mujer buena, decente y ama de casa. En ese entonces, ir a la escuela suponía el permiso de participar del espacio público con el agravante de que la escuela técnica era un espacio pensado sólo para varones. Las mujeres tenían asignado un lugar en el mundo privado, interior, que no era otro que el doméstico.

Lo exterior como territorio masculino, lo interior como sinónimo de femenino, pero más allá de esta oposición de géneros, lo exterior se transformó en el espacio de lo importante y lo interior fue pensado como residual, lo no importante, lo prescindible (Reguillo, 2000:4)

El poder patriarcal decidió por ellas y se observa en esta operación lo que Reguillo llama el paso del silencio a la mediación en la que las mujeres se vieron representadas por una voz, generalmente masculina, legítima, autorizada, capaz de saber lo que convenía a las mujeres y de hablar por ellas.

La palabra, blanca, masculina, adulta, letrada, lejos de debilitarse fortaleció su poder al transformar la condena al silencio en participación regulada (op.cit., p.3)

Como pudimos recuperar de los relatos de las jóvenes en ocasiones la voz autorizada ha sido la de los hombres del núcleo familiar y podríamos agregar la de las mujeres adultas que influyeron decididamente en la elección de escuela de las jóvenes de nuestro estudio. De algún modo las jóvenes mujeres eligieron la escuela técnica mediadas por las visiones de sus madres que, aún cuando rompen con la visión estereotipada de mujer, reproducen una lógica aprendida en su juventud y muestra un modo de relación entre generaciones.

Otro motivo de elección estuvo ligado a la oferta de la escuela técnica. Para muchos chicos y chicas la formación técnica es atractiva porque en ella desarrollan actividades prácticas en taller y porque sienten que los prepara para insertarse en el futuro en una actividad ocupacional. Así, varias de ellas contaron que eligieron la escuela a partir de una muestra en la que estaban expuestos trabajos realizados en los talleres. Sin embargo, una vez en la escuela, comprobaron que esas actividades se limitaban a los talleres de los primeros años y que en la especialidad las clases son más teóricas y las actividades, dada su orientación, se organizan en torno de microemprendimientos didácticos para la producción de pequeñas empresas comerciales o productivas de bienes o servicios. Al mismo tiempo muchas de las actividades y productos que las chicas vieron en la muestra de la escuela fueron realizados por los alumnos/as del turno noche en los cursos de decoración de interiores y de cerámica. Así, algunas de ellas creyeron que la especialidad técnica ofrecía la oportunidad de hacer estos trabajos y manualidades y poco sabían concretamente acerca de la orientación técnica que estaban eligiendo. En cierto modo, estas jóvenes reproducen el estereotipo de mujer que esta misma escuela formaba en el pasado cuando plantean que les gustan más los cursos de arte y decoración que la orientación en la que se están formando. En otros casos, cuentan que van a estudiar carreras superiores que nada tienen que ver con la especialidad que están cursando, lo que nos lleva a pensar que eligieron la escuela técnica respondiendo mayormente al deseo de sus madres.

En otra de las escuelas de la muestra, caracterizada por la oferta de especialidades como electrónica, electromecánica y construcciones, el conocimiento que tuvieron sobre dicha oferta tanto chicos como chicas al momento de inscribirse parece mayor según lo que nos relatan, mostrando conformidad con la orientación pero planteando críticas que se centran en la escasez de prácticas en los talleres de los últimos años. Si en una escuela las prácticas de taller distan de aquellas por las que eligieron la técnica, en esta escuela la ausencia de prácticas de la especialidad que tanto mujeres como varones declaran habla de su preocupación por la formación que reciben de la escuela dado que la especialidad técnica incluye teoría y práctica y que la práctica es fundamental para el desempeño profesional. Aquí las jóvenes mujeres resisten los estereotipos y avanzan en una formación tradicionalmente pensaba por hombres para hombres.

¿Esencia de mujer?

En la escuela que fuera de profesiones femeninas, las jóvenes mujeres parecen coincidir con una mirada hegemónica y esencialista que asocia juventud con desprejuicio en relación con el cuerpo. Si las adultas mujeres de la escuela sostienen que las alumnas de los primeros años exponen en demasía sus cuerpos ante la mirada de los demás, las alumnas más grandes de 17 y 18 años coinciden en esta apreciación como si existiese una naturaleza provocadora en las que tienen edades menores y se encuentran cursando los primeros años de la escuela técnica. En esta escuela las jóvenes de los últimos años marcan así una diferencia entre ellas y las de menor edad, reforzando y compartiendo esta representación con las y los adultos de la escuela. Reconocen que ellas a la edad 13 años eran más ingenuas y frente a las chicas que hoy tienen esa edad se sienten grandes y mayores. Por el contrario, en la escuela ex industrial las jóvenes entrevistadas no creen que esto se pueda generalizar a todas las alumnas de los primeros años aún cuando reconocen la existencia de chicas que desafían la norma escolar en lo que hace a la vestimenta permitida.

La campera de egresados reemplazó al guardapolvo en su función de uniformar y borrar las diferencias de clase. Sin embargo, la obligación del uso del guardapolvo recae principalmente sobre las alumnas lo que es denunciada como una medida injusta y machista si se exige su uso a las mujeres y se exime a los varones. Entienden que lo que se busca es ocultar los cuerpos de las mujeres con el argumento de que su visibilidad comporta una provocación hacia los varones. En todas las escuelas de la muestra hemos podido corroborar que las alumnas han tomado como bandera el guardapolvo para intentar instalar un debate en torno de lo discrecional y sexista que son los argumentos esgrimidos por las adultas y adultos responsables de regular el cotidiano escolar. Constantes presentaciones de cartas y peticiones a las autoridades escolares han permitido flexibilizar su uso para las alumnas avanzadas a condición de asistir con la campera de egresadas.

Otro argumento de sentido común que recogimos de los relatos de las jóvenes al hablar de las y los profesores asocia mujer a debilidad y expresan con preocupación cómo afecta a las alumnas en su formación como futura técnica. En la escuela que por su orientación tiene una matrícula mayoritariamente femenina las alumnas destacan la buena relación que han logrado construir con algunos profesores, en particular con los profesores de taller. Cuentan que los profesores les permiten en las horas de taller realizar las tareas solicitadas por las asignaturas teóricas, en lugar de realizar actividades prácticas propias del taller, ya que al volver de la escuela tienen trabajos domésticos que realizar y no les queda tiempo para hacer las tareas del

colegio. Finalmente esta buena acción afecta lo que debería ser una justa distribución de conocimientos y convalida un estereotipo de mujer sustentado en la división sexual del trabajo doméstico. La escuela no sólo debería ampliar los horizontes y ofrecer otros campos de experiencias a las y los jóvenes sino también poner en discusión el modelo patriarcal. También resurge el estereotipo de mujer débil cuando los profesores colocan a las alumnas en el centro por su condición de mujer que merece mayor atención o simplemente cuando las ignoran.

Hay profesores de muchos años (en la escuela) que a los hombres los trata como hombres y a las mujeres las trata como unas cosas delicadas, y hay profesores que ni te contestan, vos vas y les preguntas algo y ni te contestan, te corren la cara. Las profesoras mujeres tratan a todos igual (alumna 13 años, ciclo común)

Prevalece una representación de las mujeres basada en la diferencia entre los sexos por la cual las mujeres requieren de mayor aliento y estímulo para alcanzar un aprendizaje equivalente al de los varones. La escuela colabora de este modo en la transmisión de un modelo sexista cuando refuerza los estereotipos de género y las diferencias entre los sexos.

Lo juvenil y la escuela

La condición juvenil resulta de un conjunto de experiencias sociales construidas y vividas en espacios diferentes que ingresan a la escuela de la mano de las y los jóvenes. La condición juvenil condiciona la experiencia escolar pero lo juvenil también se produce en la escuela, a partir de la trama de sociabilidad que allí opera y que resulta fundamental para la conformación de los grupos de pares.

Las escuelas hoy se enfrentan al desafío de alojar a un alumno y alumna diferente de aquél y aquella que consagró la escuela moderna. La alumidad es una construcción histórica y social que aloja una variedad de formas y estilos que desmienten la universalidad y homogeneidad que la escuela moderna le asignó a dicha categoría. En la experiencia escolar el/la alumno/a aprende las estrategias necesarias para adaptarse a los requerimientos formales de la escuela, adquiere un oficio y desarrolla estrategias que le dejan espacio suficiente para su individualidad. El buen estudiante es aquel capaz de asimilar saberes complejos y está dispuesto a “jugar el juego”.

Es frecuente que las escuelas reconozcan en sus alumnos la alumidad pero no la condición juvenil. En consecuencia la escuela se enfrenta a dos extraños: alumnas/os y jóvenes. Dice Dayrell,

Assim, o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar (2007:15)

A modo de cierre

Volver a la escuela como observadora ofrece la posibilidad de escuchar, ver, preguntar sobre aquellas prácticas y discursos que a los ojos de alumnas y alumnos aparecen como algo natural y dado. No está dada la condición juvenil como tampoco la alumidad, y la escuela perdura como tecnología de género (De Lauretis, 1989) en su afán de formar en la heteronormatividad como conocimiento hegemónico y en el deseo de no saber -o conocer- lo diverso y diferente (Flores, 2008).

Llama la atención las razones que dan las jóvenes para explicar la elección de la escuela técnica. Por el papel preponderante que tuvieron en casi todos los casos las mujeres adultas del núcleo familiar, y en este punto hubo enormes coincidencias entre las alumnas de ambas escuelas, surgen varios interrogantes sobre los que sería importante avanzar con nuevas indagaciones. Me pregunto si esa decisión no estuvo también mediada por las visiones de sus madres, tías o abuelas, ocupando así el lugar de la voz autorizada que habló por ellas; si esta mediación produjo nuevos silencios y si estos silencios no escondieron una posición subalterna de las jóvenes respecto de las adultas; por último, me pregunto si esta mediación no dejó espacio para la expresión de las voces de las jóvenes reproduciendo la misma lógica que les fuera aplicada a las mujeres adultas en su juventud.

Lo aquí expuesto evidencia el papel que juega la socialización familiar en la producción subjetiva de géneros estereotipados y subalternos, y los modos en que las escuelas convalidan la socialización en un determinado sistema sexo/género a través de una serie de regulaciones que rigen sobre los espacios escolares, sobre los cuerpos de alumnas/os y profesoras/es, que terminan esencializando las identidades de género. En las escuelas encontramos voceras del sexismo naturalizado cuando cada día señalan a alumnas y alumnos la falta a una norma escolar que trata de manera desigual a mujeres y varones. Sería deseable que la escuela además de enseñar el respeto por las normas escolares habilitara espacios para debatir en torno de aquello que funda la norma, más aún cuando la norma se sustenta en contenidos sexistas, y buscara otros mecanismos para regular de manera más justa las relaciones entre los géneros.

Las y los jóvenes tienen que aprender el juego que le plantean instituciones como la escuela así como tener ganas de jugar el juego que las instituciones y los adultos les

proponemos. Quizá sea el momento de que la escuela responda a las características que las y los jóvenes presentan en tanto alumnas y alumnos en lugar de buscar su adaptación a un modelo abstracto que fuera definido en relación con una forma escolar para otra sociedad.

Bibliografía

ALONSO, Graciela; HERCZEG, Gabriel y ZURBRIGGEN, Ruth “Entrar enteras/os/xs a las aulas”. En: Revista Venezolana de Estudios de las Mujeres, Vol.13, N° 31, 2008. Disponible en: <http://www.revele.com.ve/revistas.php?rev=mujer>

BELL, Hooks. “Eros, erotismo e o processo pedagógico”. En: Lopes Louro, G. (org.) O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRITZMAN, Débora. “Curiosidad, sexualidad y currículum”. En: Lopes Louro, Guacira (org.) O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

BUTLER, Judith El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.

----- Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

DAYRELL, Juarez “A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DE LAURETIS, Teresa. Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine. Madrid: Cátedra, 1992.

----- “La tecnología del género”, 1989. Disponible en: http://www.laranyacreacio.net/paginaweb/Tecnologias_del_Genero.pdf

CÓRDOBA GARCÍA, David. “Identidad sexual y performatividad”. En: Athenea Digital, N°4, 2003 (pp.87-96)

FEMENÍAS, María Luisa “Butler lee a Beauvoir: fragmentos para una polémica en torno del ‘sujeto’”. En: Revista Mora, 4, F.F. y L. (UBA), 1998. (pp. 3-27).

----- “Poder, sujeto y agencia”. En: Judith Butler: Introducción a su lectura. Buenos Aires: Catálogos, 2003.

- FAUSTO-STERLING, Anne. Cuerpos sexuados. La política del género y la construcción de la sexualidad. Barcelona: Melusina, 2006.
- FLORES, Valeria. “Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización”. En: Revista Trabajo Social, N° 18. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>
- FOUCAULT, Michel Historia de la sexualidad. 1- la voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008. (2° edición argentina revisada)
- GAMBA, Susana Beatríz (comp.) Diccionario de estudios de género y feminismos. Buenos Aires: Biblos, 2007.
- GIL RODRÍGUEZ, Eva Patricia “¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler”. En: Athenea Digital 2, 30-41, 2002. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Gil.pdf>
- JAY, Martin Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- LAMOUREUX, Diane. “Femeninos singulares y femeninos plurales”. En: Rodríguez, P.B.; Rodríguez González, C. (Eds.); Carrera Suárez (Coord.) Nación, diversidad y género. Perspectivas críticas. Barcelona: Anthropos, 2010.
- LEÓN, Fernanda Graciela “Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica”. En: Villa, A. (comp.) Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2009.
- LOPES LOURO, Guacira O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Brasil: Autêntica Editora, 2001.
- MODONESI, Massimo. Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) – Prometeo, 2010.
- MORGADE, Graciela. “Sexualidades y Educación en el turno vespertino de las Escuelas Técnicas”. En Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comp.) Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- MORGADE, Graciela y ALONSO, Graciela. “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”. En Morgade,

- Graciela y Alonso, Graciela (comp.) Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- REGUILLO, Rossana “Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios”. En: Revista Diálogos de la comunicación, ISSN 1813-9248, N° 59-60, 2000 (págs. 75-86)
- SCOTT, Joan Wallach. “Experiencia”. En: Revista de Estudios de Género La Ventana N° 13. México, 2011.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. “¿Por qué los estudios de las mujeres?”. En: Rodríguez, P.B.; Rodríguez González, C. (Eds.); Carrera Suárez (Coord.) Nación, diversidad y género. Perspectivas críticas. Barcelona: Anthropos, 2010.
- SUBIRATS, Marina “Género y Escuela”. En: Lomas, C. (comp.) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Madrid: Paidós, 1999.
- URRESTI, Marcelo (s/d), “Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad”. En: www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf
- WITTIG, Monique. “El Pensamiento Heterocentrado”, 1978.