

GÉNERO Y CIENCIAS SOCIALES

Fronteras flexibles y fluidas

Alejandra Urbiola Solís | Mariana Zoe Arcanio | Ana Capistrano de Oliveira
 Jardel Sestrem | Karen Rivera López | Fernanda Pattaro Amaral | María Nohemí González M.

C O M P I L A D O R E S

Carlos Federico Miranda Medina • Fernanda Pattaro Amaral • María Nohemí González Martínez

Alejandra Elizabeth Urbiola Solís

Posdoctora en estudios de género en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales de Argentina. Doctora en Estudios Organizacionales. Magistra en Antropología Social, pregrado en Economía; Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Conacyt Nivel I.

Mariana Zoe Arcanio

Psicóloga, Máster en Género, Identidad y Ciudadanía y Doctoranda en Semiótica. Profesora asistente de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Ana Cláudia Delfini Capistrano de Oliveira

Licenciada en Historia, Magistra y Doctora en Sociología, Profesora titular de Universidade do Vale, Itajaí, Brasil.

Jardel Sestrem

Académico de Relaciones Internacionales de la Universidad del Valle de Itajaí. Extensión en Sociología y miembro del proyecto de ampliación de centro de las políticas públicas.



RED HILA
 RED IBEROAMERICANA
 EN CIENCIAS SOCIALES
 CON ENFOQUE DE GÉNERO

EDICIONES
 UNIVERSIDAD
 SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
 COLCIENCIAS
 2014 - 2017

GÉNERO Y CIENCIAS SOCIALES

Fronteras flexibles y fluídas

**Alejandra Urbiola Solís | Mariana Zoe Arcanio
Ana Capistrano de Oliveira | Jardel Sestrem | Karen Rivera López
Fernanda Pattaro Amaral | María Nohemí González M.**

C O M P I L A D O R E S
Carlos Federico Miranda Medina • Fernanda Pattaro Amaral
María Nohemí González Martínez



RED
HILA | RED IBEROAMERICANA
EN CIENCIAS SOCIALES
CON ENFOQUE DE GÉNERO

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

GÉNERO Y CIENCIAS SOCIALES

Fronteras flexibles y fluídas

**Alejandra Urbiola Solís | Mariana Zoe Arcanio
Ana Capistrano de Oliveira | Jardel Sestrem | Karen Rivera López
Fernanda Pattaro Amaral | María Nohemí González M.**

C O M P I L A D O R E S
Carlos Federico Miranda Medina • Fernanda Pattaro Amaral
María Nohemí González Martínez



RED
HILA | RED IBEROAMERICANA
EN CIENCIAS SOCIALES
CON ENFOQUE DE GÉNERO

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

Género y Ciencias Sociales. Fronteras flexibles y fluidas / Alejandra Elizabeth Urbiola Solís ... [et al.] ; ed. Carlos Federico Miranda Medina, Fernanda Pattaro Amaral, María Nohemí González Martínez

200 p.; 17 x 24 cm.
ISBN: 978-958-8715-78-0

1. Estudios de género 2. Discriminación sexual en la educación 3. Discriminación sexual en el trabajo

305.3 G326 2014

Universidad Simón Bolívar-Sistema de Bibliotecas



PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (q.e.p.d.)

RECTOR EJECUTIVO
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

DIRECTORA INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
MARÍA DE LOS ANGELES PÉREZ HERNÁNDEZ

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FRANCISCO JAVIER VÁSQUEZ DE LA HOZ

GRUPO DE INVESTIGACIÓN
ESTUDIOS DE GÉNERO, FAMILIA Y SOCIEDAD
MARÍA NOHEMÍ GONZÁLEZ

GÉNERO Y CIENCIAS SOCIALES. **FRONTERAS FLEXIBLES Y FLUIDAS**

Alejandra Elizabeth Urbiola Solís©, *Mariana Zoe Arcanio*©
Ana Claudia Delfini Capistrano De Oliveira©, *Jardel Sestrem*©
Karen Esmeralda Rivera López©, *Fernanda Pattaro Amaral*©
María Nohemí González©

ISBN: 978-958-8715-78-0

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Simón Bolívar y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

Ediciones
Universidad Simón Bolívar©
Carrera 54 No. 59-102
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>
dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla - Cúcuta

Foto portada
María Emilce Martín Chalabe

Impresión:
Editorial Mejoras
Calle 58 No. 70-30
info@editorialmejoras.co
editorial_mejoras@yahoo.com
www.editorialmejoras.co

A este libro se le aplicó
Patente de Invención No. 29069

Noviembre de 2014
Barranquilla

Printed and made in Colombia

DEDICATORIAS

*Para todos aquellos interesados en construir
un mundo mejor.*
Alejandra Urbiola

*A l@s jóvenes que nos compartieron su cotidianidad,
sus preguntas y sus saberes.*
Mariana Zoe Arcanio

As meninas são frequentemente tratadas como inferiores e são socialmente ensinadas a se colocarem em último lugar, o que lhes vai diminuindo o sentimento da própria dignidade. A discriminação e a negligência de que são vitimas na infância podem dar lugar a uma espiral descendente que durará toda a vida, submetendo a mulher a privação e exclusão da vida social em geral. Devem-se adotar iniciativas para preparar a menina a participar ativa e eficazmente, em igualdade com os meninos, em todos os níveis de liderança nas áreas econômica, política e cultural.

IV Conferência Mundial sobre a Mulher, Beijin, 1995
Ana Claudia Delfini Capistrano De Oliveira & Jardel Sestrem

Para las mujeres de mi vida, Consuelo, Fabiola y Gisela, las que siempre están y estarán acompañando mi camino.

Karen Esmeralda Rivera López

En este trabajo quiero hacer un reconocimiento a todas las personas que se ven atrapadas en el juego social del amor normatizado, reglado, y construido socialmente. La estructura del amor romántico es compleja y se encaja perfectamente con los valores patriarcales y capitalistas de nuestra actualidad. Un paso por día en el reconocimiento de que existen otras formas más sanas de construir relaciones amorosas/afectivas. Ante todo hay que construir el amor por uno/a mismo/a.

Fernanda Pattaro Amaral

A Carlos, el editor de este libro, quien realiza sus tránsitos de sensibilización, labor y compañerismo desde construcciones y deconstrucciones de amor.

María Nohemí González Martínez

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN.....	21
Prólogo	25
CAPÍTULO I. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y EL ANÁLISIS TRANSVERSAL. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LOS TRABAJOS EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS	
ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS	31
Introducción.....	33
Acercamiento subjetivo-objetivo en un contexto de tiempo y de espacio	38
Propuestas dicotómicas deductivo-inductivas y el contexto geográfico-temporal	43
Propuesta transversal con perspectiva de género.....	49
Conclusiones	56
Referencias Bibliográficas.....	58
CAPÍTULO II. PROBLEMATIZACIONES SEMIÓTICO- ETNOGRÁFICAS PARA UN ANÁLISIS DE GÉNERO SITUADO. ¿QUÉ NOCIONES PARA QUÉ ANÁLISIS?.....	
¿QUÉ NOCIONES PARA QUÉ ANÁLISIS?.....	61
1. Prolegómenos para una problematización.....	64
2. Primeras problematizaciones de un tema vacante. Juventudes generizadas en plural e ingreso a la universidad.....	67

3. Hacia un análisis de género situado. Transdisciplina y tensiones semiótico-etnográficas	73
4. Comprender (al otro/otra) en la producción de conocimientos situados. Semiótica y subjetividad	78
5. Conclusiones	84
Referencias Bibliográficas.....	88
CAPÍTULO III. SOCIOLOGIA E GÊNERO NO BRASIL:	
O LUGAR DAS MENINAS.....	93
Introdução.....	95
1. Principais contribuições da Sociologia da Infância e as relações de gênero.....	96
2. Trajetória histórica e conceitual do gênero e infância nos estudos sociológicos no Brasil	103
Considerações Finais.....	121
Referências Bibliográficas.....	127
CAPÍTULO IV. ÉXITO ESCOLAR EN ALUMNADO DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR. UN ESTUDIO DE CASO. CÁDIZ, ANDALUCÍA.....	
Introducción.....	135
1. Ciudadanía y educación en las sociedades occidentales.....	136
2. El fenómeno fracaso escolar-éxito escolar. Consideraciones teóricas.....	138
3. Los estudios de género y su importancia como herramienta de análisis.....	142
4. Éxito escolar en alumnado de enseñanza postobligatoria en un Instituto de Cádiz.	144
Consideraciones finales.....	156
Referencias Bibliográficas.....	161
CAPÍTULO V. L'EREDITÀ STORICA DELL'AMORE CORTESE: L'AMORE ROMANTICO E LA VIOLENZA DI GENERE.....	
Introduzione	165

1. L'amore romantico nella sua costruzione socio-culturale.....	167
2. L'amore romantico nella cultura Occidentale	175
3. L'amore romantico e la Chiesa Cattolica.....	176
4. L'amore romantico ed Hollywood: "Il Fantasma dell'Opera"	180
5. L'amore romantico ed l'Economia: Quanto vale il vostro amore?	185
6. L'amore romantico ed il patrimonio culturale: la perdita di libertà, la violenza e la paura.	189
Conclusione	193
Riferimenti.....	197

PRESENTACIÓN

Género y Ciencias Sociales parte de un esfuerzo colectivo de visibilizar la producción científica sobre los estudios de género aún mantenida tras el telón del teatro de la comunidad científica y de la sociedad en general. Las Humanidades siguen en el imaginario colectivo como una ciencia inferior dotada de menos importancia que sus “primas” hegemónicas (las Exactas y las Biológicas). El financiamiento para las investigaciones en el campo de las Humanidades es escaso porque en realidad estas desarrollan en el individuo la capacidad de pensar independientemente, y logran desarrollar la capacidad de reflexión fuera de los padrones “oficiales” que nos fue regalada dentro de un sistema educacional que enyesa el libre pensamiento desde que nos sabemos seres humanos, y después de reconocernos como tales. Los aspectos económicos de una sociedad que valora cada vez más el capital financiero que el capital cultural y humano, conceden a los estudios sobre las ideas, los pensamientos, la epistemología en general, de una inconfortable posición de “a-ciencia”, o sea, de negación de la existencia de las Humanidades como ciencias calificadas y dotadas de respuestas urgentes delante de las necesidades emergentes de un mundo cada vez más dependiente económicamente y con vistas a producir contenidos que busquen satisfacer plenamente a los que poseen el poder, para que permanezcan donde están, o sea, lo que no desean son prácticas sociales que los van a destronar de sus sitios privilegiados. Estamos viviendo una época donde la práctica capitalista empieza a confrontarse con grupos sociales que pretenden una separación social de esa forma de régimen mundial, el rescate a los huertos comunitarios en las ciudades, el veto a la producción de los productos de la gigante multinacional

Monsanto por gobiernos presionados por sus ciudadanos y ciudadanas, y algunos grupos sociales que deciden vivir en su sociedad única, como nómades contemporáneos. Todo eso es un indicativo de que hay presión social por un cambio en las relaciones entre Estado-Nación y sus ciudadanos, ciudadanas. Esa relación de poder de vía única tenderá a romperse. Por eso hay un prejuicio académico con las Ciencias Humanas y por lo tanto, la difusión del conocimiento Humanista es, en la mayor parte, olvidada. Los tratados Humanistas, los estudios en profundidad siguen sobre los escombros de la Educación, recibiendo cada vez más, más camadas de polvo.

Pero ese olvido tiene un precio muy alto porque todas nuestras acciones son reflejos de nuestra construcción social, reflejos de nuestro entorno, reflejos del *campus* político y económico, *sistemas estructurales* sobre los cuales el trabajo constante de la producción de conocimiento encuentra sus obstáculos. Y todos esos campos son terrenos fértiles donde las Humanidades son sembradas. De hecho, cuando echamos un vistazo al escenario político en el cual cada uno de nosotros/nosotras vivimos vamos a percibir que las Ciencias Humanas moldean nuestra existencia. Si queremos un cambio efectivo en las políticas mundiales, debemos tener más respeto y más financiamiento para las Humanidades: las violencias, el hambre, las disputas de territorios, las disputas religiosas, todas esas áreas son obligatoriamente espacio de nuestra ciencia. Pero algunas preguntas importantes son: ¿Para quién hacemos Ciencia? ¿Por quién hacemos Ciencia? ¿Qué queremos haciendo Ciencia? ¿Quiénes están tras de nuestra Ciencia?

Dentro de ese contexto percibimos que los estudios de Género son como una rama aún más marginada dentro de las Ciencias, incluso de las Ciencias ya marginadas. Porque es considerada como una Ciencia sin valor, una Ciencia sin su debido reconocimiento. Los estudios de Género nos permitieron, poco a poco, el rescate del valor histórico de las mujeres y la

importancia de su constructo como producto cultural/social/económico para que el poder permaneciera patriarcal. Sin los esfuerzos de autoras importantes como Olympe de Gouges, Simone De Beauvoir, Betty Friedan, Michelle Perrot, Judith Butler, Donna Haraway, entre otras tantas, el pensamiento crítico feminista no sería posible, y la trascendencia de puesto de valor de la mujer en la sociedad sería mera ilusión, o ni sería pensada. *Facto* es que por mucho tiempo se daba como cierto que los descubrimientos científicos fueron realizados solo por los hombres, que el poder estuvo centralizado en sus manos. Bueno, eso también es un dato importante, porque los que contaban la Historia eran hombres, y así grandes mujeres de poder como Nefertite, Cleopatra, Catarina-La Grande, Elizabeth I, entre otras, solo fueron reconocidas por su gran importancia históricamente hace poco tiempo si comparamos con el reconocimiento que los hombres han tenido.

De esa forma, los estudios de Género buscan sacar de la invisibilidad temas importantes, y metodologías propias para el análisis de los estereotipos de género, el empoderamiento de las mujeres, la libertad de amores polígamos, la libertad de vivir experiencias diversas, los feminicidios en todo el mundo, la evasión escolar de chicas en países en desarrollo, el tema de las prácticas culturales peligrosas a las mujeres, el sexo, el género *per se*, el tercer sexo, la homosexualidad, la bisexualidad, la feminización de la pobreza, la coeducación, la división de tareas del lar, el fin de los privilegios del hombre solo por el hecho de ser hombre, el fin de la violencia hacia las mujeres solo por el hecho de ser mujeres, el fin de la cultura de la violación, entre otros temas filosóficos, biológicos, urgentes en la agenda feminista y de las cuestiones de Género, como la paridad política, por ejemplo.

No podemos olvidar que solo era permitido practicar la Ciencia para y por el universo masculino. El universo femenino era cubierto con una “nube de misterio”, o sea, desconocimiento. Todavía, en la Historia de la Ciencia

los descubrimientos hechos por el género femenino seguían invisibles. Investigadoras, científicas, como: la neoplatonista Hypatia (Ἵπατία) de Alejandría, –que entre otras disciplinas, enseñaba Filosofía en la Antigua Grecia– son olvidadas de las clases actuales de la disciplina. Sin embargo, en la Antigüedad Clásica muchas otras científicas se desatacaron como: Merit-Ptah del Egipto Antiguo, especialista en Medicina, o Agamede descrita como curandera médica en el periodo previo a la Guerra de Troya, o Agnodike también médica en Grecia. La greca Aglaonike previa eclipses, ya *Mary the Jewess* estaba involucrada con la Alquimia y es inventora del *double boiler (bain-marie)*, entre instrumentos alquímicos diversos. En la Edad Media destaco la filósofa italiana *Dorotea Bucca*, que enseñaba Filosofía y medicina en la Università di Bologna de 1390 hasta 1430). En ese momento preciso de la Edad Media y con el avance del Catolicismo no como una religión, sino como un sistema de poder gubernamental, algunos pensadores católicos empiezan una batalla contra la educación de las mujeres, declarándolas incapaces del oficio científico, como lo hizo, por ejemplo, san Thomas de Aquino. Y como la Filosofía estaba en manos de los monjes, fue una herramienta potente para establecer las bases de la nueva religión y modo de vida, reservando cada vez más un sitio alejado de todo lo público para las mujeres, estableciéndolas en el ámbito privado, vigilado, amputando sus libres pensamientos. Basta por recordar el famoso *Malleus Maleficarium*, donde el fantástico mundo de la Filosofía de esos monjes hambrientos por una nueva orden social manipula el pensamiento y toda suerte de Ciencia, y condenó muchas personas inocentes a la tortura y a la muerte solamente por expresar un pensamiento libre y diferente.

Durante los siglos XVI y XVII la Ciencia experimentó un nuevo renacimiento posibilitando a algunas mujeres (aristócratas) un poco más de educación e incluso aportes importantes a la Ciencia, como los textos de la filósofa inglesa Margareth Cavendish. Entretanto, es esa misma Ciencia que afirma la “inferioridad” de la mujer frente al hombre. En los siglos

XVIII y XIX los aportes de las mujeres crecieron debido al escenario cultural de tertulias y el tema de conversaciones. De esa forma, a la mujer le era “permitido” que se instruyera para ser más valorada por la sociedad patriarcal en el mercado de los matrimonios (que eran negocios entre las familias). Pero fue solamente a partir del siglo XX que las mujeres empezaron a tener más protagonismo en la Ciencia, con la vencedora del Nobel, Marie-Curie y sus estudios sobre radiación, entre otras. El siglo de las Guerras Mundiales se abrió más para las intervenciones de las mujeres en diversos campos científicos. Y de ese siglo tenemos un total de 15 mujeres ganadoras del Nobel en las áreas de Física, Química y Medicina. Pero la Ciencia seguía teniendo un género... el masculino.

En Latinoamérica es necesario destacar mujeres importantes en el campo de la Literatura, como: sor Juana Inés de la Cruz (siglo XVII en México); la primera escritora latinoamericana en recibir un Nobel, Gabriela Mistral (siglos XIX-XX en Chile); la argentina feminista Alfonsina Storni (siglos XIX-XX); la mexicana Rosario Castellanos (siglo XX), la brasileña Clarice Lispector (siglo XX), las brasileñas Adelia Prado, Cecília Meireles y Cora Coralina (siglo XX); la chilena Isabel Allende y la nicaragüense Gioconda Belli (siglos XX-XXI), entre otras tantas que son/están olvidadas en varios campos científicos. Aunque algunas lograron el premio Nobel, otras se quedaron relegadas de la Historia.

Para saber más sobre el tema, se recomienda el trabajo de la University of San Diego (*San Diego Supercomputer Center*) de 1997, donde hay un rescate de 16 importantes mujeres en la Historia de la Ciencia (San Diego Computer Center, 1997)*.

Fernanda Pattaro Amaral

* San Diego Computer Center. (30/12/1997). Data to Discovery. Obtenido de <http://www.sdsc.edu/ScienceWomen/>

DEBEMOS DECIR ALGO SOBRE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Desde la RED-HILA, tenemos en nuestras manos la ilusión de trabajar para dar visibilidad y reconocimiento a las producciones científicas del área de estudios de género. Sabemos que los estudios de género están creciendo y necesitan de soportes para la divulgación de resultados de investigaciones. Es preocupante corroborar que mucha de la ciencia que se hace en ese campo se quede olvidada, y no se comparta con la comunidad científica. Desde la RED se es consciente que hay que hacer un esfuerzo para que las producciones académicas lleguen a más personas.

Las universidades hoy persiguen una incesante producción de conocimiento, pero esa producción muchas veces se queda archivada y no son la totalidad de los estudios que rompen la barrera de acero y ganan las páginas de libros y revistas científicas. Esa invisibilización de la producción de conocimiento es un acto violento y uno de los grandes problemas contemporáneos. Hay una presión para que cada investigador/a produzca, pero hay que fijarse sobre qué tipo de conocimiento estamos produciendo. Esa presión puede traducirse como un gran volumen de textos pero sin calidad, para atender a una demanda egocéntrica de las universidades. Además también existe una jerarquía dentro de las Ciencias, como se ha mencionado anteriormente, y una jerarquía dentro del campo de producción de esos saberes. Hay que incentivar a la juventud académica, sobre todo la femenina, a producir y reproducir ese conocimiento, y fortalecer los medios para que eso ocurra.

Los Estados asumen un rol muy importante en ese sentido, porque si

consideramos que vivimos bajo un Estado Patriarcal donde esa misma producción de saberes estuvo largo tiempo obteniendo reconocimiento solamente de los científicos varones, percibimos todavía el poder de la violencia estructural relativa a las científicas de los siglos XX y XXI. Está en nuestras manos seguir con la revolución de producción y reproducción de los saberes para más allá de las universidades, de ultrapasar las fronteras sofistas propias del ámbito intelectual y realmente poner nuestro conocimiento en las manos de todos y todas, al fácil acceso de todos y todas, al final, cabe la pregunta del inicio ¿Para quién estamos haciendo Ciencia? ¿Y para qué? Actualmente es posible hacer una conexión entre la sociedad de consumo en la cual vivimos y la necesidad de producción/consumo de conocimientos instantáneos, situando esa presión por publicación de artículos generando científicos y científicas más preocupados en rellenar currículos que en la calidad de sus escritos. Además, esa misma necesidad de producción/consumo de Ciencia también es una necesidad marcada por un sistema de valoración dotado de un discurso jerárquico en el cual la distribución del grado de importancia del conocimiento se da a través de una división entre las ciencias y las Humanidades, como ya se ha mencionado anteriormente. El consumo actual de Ciencia prioriza las ramas científicas cuyos resultados pueden ser medidos sencillamente y, más que todo, comprado y, por lo tanto, que genere una demanda que mueve millones en la industria del conocimiento. Un clásico ejemplo son las investigaciones farmacéuticas que alimentan una industria que más crece en el mundo, y cuyas investigaciones/descubiertas pueden beneficiar no a la sociedad sino a la máquina estatal a través de ciertos controles bioquímicos.

Por otro lado, las Humanidades investigan la complejidad de la estructura social, cómo se basan las relaciones de poder, analizan las raíces del juego político, incluso investigan las relaciones entre las demás ciencias y el poder político. No se trata de afirmar livianamente que una rama científica es más adecuada que otra, sino hacer un esfuerzo para la inclu-

sión de las Humanidades en el rol de las grandes ciencias y así romper el paradigma que la propia sociedad tiene acerca de ese conocimiento. La industria científica vende Ciencia como un producto visible, una cura de una enfermedad, un balance económico, una explosión atómica, pero no es interesante vender la capacidad de pensar, la capacidad de escoger entre dos puntos distintos, la capacidad de analizar una información, la capacidad de no ser comprado por la Media, la capacidad de comprar un discurso de un gobierno/sociedad democrática cuando los principios de la Democracia nunca fueron democráticos, pues esclavos y mujeres no eran amparados por esa Democracia recién nacida en Grecia. Así que el propio término Democracia = gobierno del pueblo, debería ser analizado a la luz de la contemporaneidad.

De esa forma, los capítulos aquí trabajados reflejan el esfuerzo continuo de esas científicas intelectuales cuya pasión por las investigaciones regala hilos de esperanza en el crecimiento del aporte de los estudios de género para la comprensión de la Ciencia, y el reconocimiento entre nosotras y nosotros de la importancia del avance de la perspectiva de género dentro de las Ciencias.

INTRODUCCIÓN

El presente texto es una apuesta por realizar un ejercicio epistémico inspirado en los discursos y propuestas feministas de estos últimos años, las cuales empiezan a incorporar perspectivas surgidas en los emergentes movimientos multiculturales e interdisciplinarios de saberes desde las mujeres.

Este ejercicio muestra maneras de resistencia en las que las autoras expresan sus resignificaciones y transformaciones de las formas del conocimiento dominante y marcan nuevas rutas desde el punto de vista de nuevas subjetividades que sientan y piensan desde epistemologías “descoloniales”.

El objetivo del texto es abordar reflexivamente las diferentes puntualizaciones temáticas desde un lugar de enunciación que intenta acercarse a un carácter situado del conocimiento, conscientes de la parcialidad de todas las afirmaciones, elaborando narrativas desde espacios epistemológicos llevados al ámbito de la acción política. Reconociendo como limitación que somos en parte el producto de un lugar de enunciación colonizado, nuestros ejercicios de reflexión se realizan desde una frontera flexible y fluida y transitan entre mundos simbólicos y epistémicos.

Los diversos temas que presenta este libro tienen marcos espaciales, miradas, epistemologías diferentes, textos que transitan desde países de América Latina (como México, Argentina, Colombia y Brasil) y España, cada cual realizando un aporte que conteste a la pregunta ¿Qué puede

aportar a las Ciencias Sociales y a la teoría feminista en tanto teoría social crítica, al saber producido desde la sororidad y la pluralidad de voces de investigadores/as nobeles en Iberoamérica? Los diversos temas abordados evidencian las posibilidades de un diálogo mucho más amplio con las Ciencias en este siglo XXI, apuntando en la dirección de una unión aún más evidente entre las Ciencias Sociales, la Historia, la Filosofía, la Literatura y las Artes como herramientas sociales de análisis actuando conjuntamente con los estudios de género. El libro presenta diversos resultados de investigación que muestran nuevas herramientas conceptuales que den cuenta de nuestras formas de concebir el conocimiento y nuevas formas de autonomía sobre la base de una re-creación de saberes.

Iniciamos con un capítulo de la investigadora Alejandra Elizabeth Urbiola Solís, quien trabaja una propuesta metodológica en el área de las Ciencias Administrativas y Económicas desde una perspectiva de género y análisis transversal. La autora enfatiza el estudio del lenguaje desde una perspectiva de género, puesto que el lenguaje también es un discurso, y como tal productor de poder, y en segundo lugar la crítica *foucaultiana*, como mecanismo regulatorio social de las condiciones culturales de producción y reproducción de las prácticas culturales.

En el segundo capítulo, la investigadora Mariana Zoe Arcanio problematiza los análisis de género desde una perspectiva semiótico-etnográfica. La autora hace una reflexión sobre las Ciencias Sociales con perspectiva de género, con énfasis en las interrelaciones entre juventud, etnia y género, así como las relaciones entre la etnografía y la sociosemiótica, al analizar la mirada de la juventud singular como sujeto de discurso y productor de sentidos.

En el tercer capítulo la autora Ana Claudia Delfini Capistrano de Oliveira y el autor Jardel Sestrem reflexionan sobre la sociología y el género en Brasil: el espacio de las niñas. Capistrano de Oliveira y Sestrem analizan la literatura científico-sociológica sobre las niñas apuntando una brecha

en el campo de las Ciencias Sociales al respecto del protagonismo del niño y de la niña como actores sociales. Bien como la necesidad de más investigaciones sobre las niñas y las relaciones de género en la niñez/infancia.

En el cuarto capítulo, la autora Karen Esmeralda Rivera López trabaja el éxito escolar del alumnado de enseñanza media superior en la ciudad de Cádiz, en España. Partiendo de la premisa de que las mujeres son más exitosas que los hombres en sus análisis teóricos de un instituto de enseñanza posobligatoria de la ciudad de Cádiz, España, y se plantea los motivos sociales de esa realidad. Rivera López utiliza sus herramientas investigativas para hacer una relación entre ese éxito y la perpetuación de las desigualdades genéricas en la institución educativa.

Por último en el quinto capítulo, las autoras Fernanda Pattaro y María Nohemí González comparten un estudio sobre las relaciones entre la cultura, la economía y el amor romántico. Intentan mostrar cómo las prácticas culturales y los discursos son herramientas útiles para reglamentar los comportamientos, así como el amor es utilizado como modo de perpetuar la violencia de género y mantener la sociedad en una cultura de miedo.

El resultado de esos estudios nos pone delante de nuevos retos para las científicas del siglo XXI: el reconocimiento y la exigencia de más financiamientos para las investigaciones en el campo de las Humanidades, y sobre todo, para las investigaciones de género.

Fernanda Pattaro Amaral
Editora. Coordinadora de línea de Género RED-HILA

María Nohemí González M.
Editora. Coordinadora RED-HILA

Carlos Miranda Medina.
Editor. Gestor de procesos editoriales RED-HILA

PRÓLOGO

Más allá de las fronteras en las Ciencias Sociales: los estudios de género toman la palabra

*Comprender hoy al Otro requiere
entender algo básico, pero fundamental:
el Otro es también el otro sexo.*

Marta Lamas

Angel Wilhelm Vázquez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

El concepto frontera remite a los límites, a líneas visibles o imaginarias donde se transita de un lado a otro. Una frontera es restricción que va más allá de una delimitación espacial. Las especies animales marcan su territorio para comunicarse entre sí, por ejemplo, ciertos mamíferos delimitan su territorio mediante el reconocimiento de los olores, que a su vez dejan como una señal para dar a entender que ese animal estuvo allí y así se le facilite encontrarse con sus afines o repeler a sus contrarios. En cambio, en los seres humanos la principal distinción del resto de las especies radica en su capacidad de comunicarse mediante el uso de la palabra, diría Georges Gusdorf (1971). Ante la necesidad de expresar otros órdenes de lo humano como sus sueños, deseos o pasiones, el interior de lo humano busca en la palabra el medio de subsistencia más allá de lo biológico.

El marcaje de los distintos territorios humanos se compone de ideologías, paradigmas, formas de nombrar el mundo para apropiarlo y recrearlo. Por lo tanto, las fronteras de hombres y mujeres se componen también de palabras, mediante sus intenciones y capacidad de persuasión es como

se crean, cimentan, refuerzan, erosionan o destruyen las relaciones sociales. El mundo de los seres humanos se compone de acciones sociales ancladas en dos esferas, lo recuerda Schütz (1962), la externa, donde gobierna todo aquello que es palpable y objetivo; y la interna, vinculada con la subjetividad que los símbolos contienen en una cultura determinada. Estas dos dimensiones intervienen en la temporalidad de las acciones y las relaciones de los seres humanos. La convergencia de estos campos determina hasta qué punto las fronteras sociales se pueden modificar.

Sin duda, en la comunicación verbal y escrita es donde las fronteras semánticas se marcan, se le permite al ser humano usar su capacidad de abstracción para representar los límites de su entorno mediante símbolos. Es decir, en la sustitución de una imagen o representación mental por un concepto que se objetiva en la concreción de la palabra, se traza la frontera de la significación. La construcción de lo que implica ser una mujer o un hombre aquí y ahora conlleva una representación social compartida y legitimada. Los espacios sociales donde tejen su día a día los límites de la identidad grupal sexuada, albergan en su interior símbolos y representaciones que a su vez, se concatenan con grupos sociales más amplios. Es decir, los grupos dominantes, compuestos en su mayoría por hombres, imponen los criterios de lo normal y lo anormal. La construcción de la ciencia no es ajena a este fenómeno. Si la ciencia moderna es la encargada de crear puentes entre las fronteras del conocimiento, delimitadas por campos ontológicos y epistémicos propios, cada uno de ellos se agrupan en distintas disciplinas; también las ciencias básicas buscan su validación mediante la representación numérica; mientras que las sociales se preocupan por el quehacer del individuo en su interacción con el otro, haciendo uso de la subjetividad como la forma de acercarse a los otros. El objetivo de la ciencia es explicar y comprender el porqué de las cosas.

La ciencia da cuenta de una sociedad recreada e integrada por hombres y

mujeres con distintos orígenes semánticos, lo propio y lo ajeno se desdibuja mediante representaciones variadas. Las fronteras sociales se traducen en repositorios colectivos que trazan dos polos: uno masculino, asociado al ímpetu y el poder económico; y otro femenino, ligado al cuidado y la fragilidad (Lamas, 2000). Ambas representaciones dan origen a un universo masculino que tiende a privilegiar un polo más que a otro. En la dominación patriarcal se concentra este punto de partida, iniciando un soliloquio con la palabra masculina anteponiendo la femenina. Por diversos factores culturales, económicos y políticos una gran parte de las sociedades occidentales tienden a mantener una postura de falsa neutralidad para contrarrestar esta dominación patriarcal, diseñando conceptos sin sentido con acciones desvinculadas con las relaciones que en apariencia buscarían la inclusión, equidad e igualdad genérica y transgénica. Ante este escenario, ¿con una perspectiva de género, la teoría social crítica dentro de las Ciencias Sociales daría cuenta de las nuevas formas de concebir el conocimiento y la recreación de los saberes?

Como una posible respuesta a tal interrogante aparece el libro titulado *Género y Ciencias Sociales. Fronteras flexibles y fluidas*. Investigar temas relacionados con el género es, en sí mismo, un ejercicio intelectual que lleva implícito fijar posturas éticas y políticas frente al mundo. Los estudios de género representan un desafío para quien le interese comprender el entramado de las relaciones sociales, los finos hilos que mueven a una sociedad adquieren un panorama distinto. Los acontecimientos sociales aparecen desde el género, con una variable transversal explicativa del ejercicio de poder asimétrico resultando una serie de las inequidades para las minorías. Foucault (1995), sostiene que las fronteras se relacionan con la interiorización de lo que se desea proyectar hacia dentro. La perspectiva de género implica también reconocer una acción política con distintos matices e intensidades, el activismo radical de los movimientos feministas de la década de los 70 del siglo XX que luchaba contra la opresión e ignorancia hacia la mujer ahora ha tomado distintas lecturas.

Desde el terreno de la investigación científica, se invita a tomar la palabra al lector interesado desde la inclusión, aceptando la diferencia disciplinar así como también la posibilidad de remover los límites de las fronteras del conocimiento para comprender cómo opera el género como variable explicativa. El texto que usted tiene en sus manos proviene de un esfuerzo realizado por la Red Iberoamericana en Ciencias Sociales con enfoque de género, RED-HILA, integrada por grupos de investigación con investigador@s de Iberoamérica. La sede de la red se localiza en la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla, Colombia. El ideal que persigue es analizar críticamente cómo se integran en la sociedad mujeres y hombres alrededor del quehacer social. Sin duda, el trabajo de divulgación científica producto de la investigación empírica o de inquietudes teórico-conceptuales requiere un punto de fuga, la contextualización de una realidad concreta.

Una vez que concluya la lectura de este libro podrá aproximarse al por qué la administración se liga con la economía para adentrarse en el binomio clase y género, conjuntándolas en la característica de toda relación de poder dentro de las organizaciones públicas o privadas. En una sociedad que promueve y legitima ciertos discursos, que a su vez, excluyen otras voces, se aceptaría la importancia de atender el enfoque relacional de hombres y mujeres desde la infancia, donde la escuela aparece como reproductor de desigualdades genéricas. Todo ello enmarcado en distintas prácticas culturales, más extendidas, que regulan la conducta sexuada. Por ejemplo, el concepto “amor” se convierte en un instrumento del mercado de consumo dirigido.

Se espera que vea con interés este ejemplar, apreciado lector, no solo como una posibilidad para adentrarse a diversas perspectivas para comprender el género, sino más bien como un pretexto para transgredir las fronteras de la exclusión social. Se inicia la conversación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Foucault, M. (1995). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Gusdorf, G. (1971). *La parole*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. En *Ciucuilco*, 7(18), 1-24.

Schütz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

CAPÍTULO I

La perspectiva de género y el análisis transversal. Una propuesta metodológica para los trabajos en el área de las Ciencias Económico-Administrativas*

*Alejandra Elizabeth Urbiola Solís***

Universidad Autónoma de Querétaro, México

RESUMEN

Se presenta una alternativa metodológica que enfatiza la complementariedad de las posiciones objetiva y subjetiva para las investigaciones dentro del campo de las Ciencias Económico-Administrativas. Para resolver el problema que se presenta al buscar desarrollar teorías de rango intermedio, se sugiere evitar la extrapolación inadecuada y se presenta una metodología que incluye una revisión de tendencias a partir de estudios estadísticos de las variables estudiadas, para posteriormente, analizar una de las condiciones subjetivas de los sujetos. Para resolver el problema de la falta de articulación entre las posiciones objetivas y de construcción subjetiva se sugiere el uso de métodos y técnicas cualitativas. Se propone la perspectiva de género como una categoría de análisis transversal que da cuenta de la reproducción de las condiciones de producción y al mismo tiempo hace un énfasis en la explicación hermenéutica. El estudio del lenguaje desde la perspectiva de género ofrece información sobre las condiciones culturales de producción que viven hombres y mujeres. Se sugiere incorporar elementos teóricos de otros campos disciplinarios así como efectuar los estudios ubicando las dimensiones en las que los suje-

* Este capítulo forma parte del proyecto de investigación financiado por FOFIUAQ de la Universidad Autónoma de Querétaro: Procesos transicionales y género en emprendimientos económicos. Un acercamiento al cambio cultural desde el lenguaje y el ritual.

** Mexicana de nacimiento, tiene estudios en las áreas de economía, antropología y estudios organizacionales y un postdoctorado en Estudios de Género. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

tos interactúan y las condiciones culturales de producción y reproducción de las prácticas sociales.

Palabras clave: Metodología. Aproximación objetiva y subjetiva. Género. Transversal.

ABSTRACT

We present an alternative methodology that emphasizes the complementarity of subjective and objective positions for research within the field of Economic and Administrative Sciences. To solve the problem that arises when looking to develop middle-range theories, it is suggested to avoid the extrapolation inadequate and proposes a methodology that includes a review of trends from statistical studies of the variables studied, to then perform an analysis the subjective conditions of the subjects. To solve the problem of lack of coordination between the positions objective and subjective construction, it is suggested the use of qualitative methods and techniques. We propose a gender perspective view as a category of analysis that realizes the reproduction of the conditions of production, and at the same time emphasizing on explaining hermeneutics. The study of language from a gender perspective provides information on cultural conditions of production in which men and women live. It is suggested to use theoretical elements from other disciplinary fields and to perform studies locating the dimensions in which individuals can interact and also the cultural conditions of production and reproduction of the social practices.

Key words: Methodology. Objective and subjective approach. Gender. Transversal.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es presentar algunos aspectos metodológicos que pueden ser útiles en investigaciones dentro del campo de las Ciencias Económico-Administrativas utilizando la categoría de género para una aproximación transversal. En este se propone considerar al género como un heurístico útil para mostrar la dinámica socioeconómica desde la construcción subjetiva hasta la de interacción social o de complejidad sociocultural*. Esta dinámica de análisis sugiere que la categoría de género puede emplearse en forma transversal a los procesos estudiados y que la complementariedad de las posiciones subjetiva y objetiva sirve en el acercamiento al objeto de estudio. Las prácticas sociales no aparecen desconectadas entre sí, ni se aísla al individuo del contexto; se propone una interrelación en tiempo y espacio (Giddens, 2011). La incorporación de ambas posturas nos permite observar no solo la construcción subjetiva de los individuos sino la objetivación de la acción en la interacción que esos sujetos despliegan en los grupos o en las actividades económicas que desarrollan.

Este enfoque propone un estudio de las acciones cotidianas en un espacio y tiempo determinado, involucra por lo tanto, la subjetividad del individuo y su acción en grupo. La categoría *género*† nos aporta, información a nivel individual sobre la construcción subjetiva de l@s individuos. Esta información nos permite un análisis transversal a detalle sobre la participación de mujeres y hombres en los procesos económicos.

* Se retoman elementos de la Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens (2011): prácticas sociales ordenadas en un espacio y en un tiempo; reproducción de las condiciones de producción que viven los agentes en la acción social; énfasis en la explicación hermenéutica y de significación para los sujetos; contextualidad y dinámica o fluir del espacio-tiempo; reflexividad de los sujetos y conciencia práctica de la acción social.

† La definición de género como una relación de significados construidos en cada sociedad se retoma de Mabel Burin e Irene Meler (2009, 2010, 2012), donde establece retomando a Stoller (1968) que hay una distinción entre sexo y género, el primero relativo a las características anatómicas biológicas de cada individuo, y el segundo, a las diferencias construidas culturalmente.

Los informes dentro del campo de las Ciencias Económico-Administrativas presentan en forma tradicional datos sobre poblaciones (mujeres/hombres) regionales o generales. Se realizan estudios generales sin tener en cuenta a los sujetos en la interacción o cotidianeidad desde su condición de género, es decir, los trabajos presentan una realidad estática y muchas veces sin una aproximación subjetiva. Hay un énfasis hacia los estudios de corte paramétrico o de medición, con el uso de metodología nomotética*. Estos trabajos presentan abundante información estadística sobre los principales indicadores que reflejan las condiciones de l@s individuos en la sociedad, específicamente en procesos relativos a la acción económica de productores y de consumidores. La información recupera variables como la inversión, la producción, la compra-venta, etc., de bienes y servicios, sin considerar la acción social de los individuos desde el género aunque se han realizado estudios de mujeres y hombres por separado para conocer su comportamiento estadístico con respecto a esas variables en contextos regionales†. Los indicadores sobre pobreza, riqueza, crecimiento económico, inversión, empleo, etc., muestran lo que sucede en un contexto más amplio geográficamente hablando y en diferentes ni-

* Se entiende por nomotético en este trabajo al tipo de investigación que busca tendencias generales o que examina grupos de individuos para conocer las características que comparten con otros grupos de individuos similares. Este enfoque contrasta con el ideográfico que busca analizar al sujeto en su individualidad o en aquellas propiedades que le distinguen de los demás.

† Sobresalen los trabajos sobre participación política y derechos de género así como de minorías. Otro aspecto relevante es el campo de base que sustenta el trabajo, si es desde la Antropología, se retoman los estudios de caso y la perspectiva subjetiva; no así los trabajos sobre poder o participación política que tienen un enfoque más teórico y cuando se realizan investigaciones empíricas, un soporte estadístico importante. Ejemplos de trabajos desde la economía son el de Clara Coria (2008), sobre la relación entre el dinero y la condición de género en relación a la independencia y la autonomía; el de Helena Hirata y Daniel Kergoat (1997), sobre la división social y sexual del trabajo, específicamente en lo relacionado con el trabajo de los obreros y con la producción en masa y con la tecnología. En México, los estudios de género son abundantes, sobresalen los desarrollados por investigador@s en diferentes instituciones, la Universidad Autónoma Metropolitana (Programa de Estudios de la Mujer); el Colegio de México (Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer); la Universidad Nacional Autónoma de México (Programa Interdisciplinario de Estudios de Género), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, entre los más importantes. Ha habido también un cambio en las organizaciones dedicadas al trabajo editorial y de promoción de libros especializados y textos con enfoque de género, en la participación política dentro de las cámaras de los grupos que discuten iniciativas con enfoque de género, especialmente contra la violencia y en las garantías individuales dentro de la Constitución actual.

veles de ingresos, todo ello con el fin de instrumentar la política pública. Adicionalmente se presentan estadísticas desde el género que desagregan las poblaciones o universos en subconjuntos y ofrecen información de los individuos tratándose de mujeres u hombres. El principal problema que existe con el manejo de este tipo de información estadística es que solo nos indica una tendencia y en algunos casos, un promedio sobre la variable analizada en un grupo de la población dejando de lado la posibilidad de introducir la categoría de *género* como una categoría transversal en un problema particular. Asimismo se pierde al individuo y se busca referir el trabajo sobre la tendencia estadística. El tiempo en el que se realiza el levantamiento de datos presupone que las variables estudiadas en promedio se comportarán igual en diferentes momentos de tiempo y de espacio geográfico y esto puede no resultar cierto. El encuadre de los trabajos es usualmente regional o acotado a grupos urbanos de clase media; en otros contextos donde la religión y la etnicidad son importantes hay estudios de hombres y mujeres en la construcción de su subjetividad. Estos trabajos tienen un corte inductivo y se asocian a la psicología, generalmente al Psicoanálisis y aunque pueden o no tener un respaldo estadístico, al igual que los otros no permiten la generalización sobre la población en la que incluye la muestra ya que el objetivo fundamental de estos textos es el análisis de los individuos y la acción social que realizan (Berger & Luckman, 2006).

Los estudios que retoman la categoría de género pueden tener dos tipos de acercamiento al objeto de estudio, el primero de corte deductivo, estadístico donde se pierde al individuo y se presuponen situaciones con poco cambio, aun considerando las modificaciones que resultan de las distintas encuestas nacionales (cada 5 o 10 años)*. El otro grupo de trabajo, ubi-

* El Instituto Nacional de Geografía e Informática es un organismo autónomo creado en 1983 cuya función es realizar censos sobre las condiciones de hombres y mujeres en el territorio nacional sobre áreas temáticas: tamaño, crecimiento y composición de la población; migración, fecundidad, conocimiento y uso de anticonceptivos; mortalidad, salud, educación, nupcialidad, hogares y vivienda; trabajo, seguridad social, intentos de suicidio y suicidios; delincuencia, participación sociopolítica y toma de decisiones; religión, lengua indígena, población con discapacidad. La información se considera oficial y sustenta las decisiones en política pública.

ca a l@s individuos pero desde una perspectiva subjetiva, incapaz de dar cuenta de lo general pero pendiente sobre los cambios en la construcción del género de est@s. En ese sentido, la aproximación subjetiva, incluye los cambios en un tiempo continuo, pero por la particularidad del análisis en la microinteracción, no se pueden realizar extrapolaciones a poblaciones mayores.

A partir de lo anterior se sugiere considerar los dos enfoques (nomotético e ideográfico) como complementarios. Retomando a Durkheim (2011), el análisis de las tendencias de las variables que se busca conocer es una condición preliminar para el estudio de los sujetos que interactúan dentro de esa dinámica sociocultural; se propone entonces, una modificación metodológica en dos sentidos, el primero en la incorporación de la dimensión microsocia l o de interacción de los sujetos en la cotidianidad en forma posterior al análisis estadístico de tendencia de las categorías estudiadas. Al incorporar una dimensión subjetiva, de los sujetos en la interacción, se reconoce la importancia que tiene para esos individuos el registro reflexivo de la acción (Giddens, 2011), abarcando el análisis de la acción del individuo más allá de los motivos que la preceden y la intención de esta*. La principal consecuencia de esta modificación es el entrenamiento que debe existir en métodos cualitativos específicamente sobre aquellos donde las actividades humanas se objetivan en acciones de tipo económico. La segunda modificación metodológica es el estudio en un contexto espacio-temporal como un continuo y no de manera estática como los modelos econométricos marginalistas nos sugieren†. Esta incorporación permite analizar desde el género los cambios en la construcción de la subjetividad y los efectos en la acción social.

* La parte de la motivación de la acción y la intención serían objeto de estudio de la sociología y la psicología.

† Los modelos econométricos presuponen una estructura social a la usanza de los modelos estructural funcionalistas.

Un cambio metodológico como este presupone también un cambio en el campo de la investigación científica que acuna estudios de este tipo. Cuando se realizan investigaciones en Ciencias Sociales las fronteras entre los campos de conocimiento son difíciles de precisar porque los problemas que se estudian involucran varias dimensiones en situaciones de tiempo o de continuidad; normalmente son abordados desde un campo de las Ciencias Sociales (la psicología, la antropología, la sociología, etc.), pero cada día necesitan incorporar marcos teóricos *de transición** así como requieren de una mayor preparación del investigador en materia metodológica, específicamente en el uso de métodos y técnicas cualitativas (Creswell, 2007; Sierra Bravo, 1994).

Si se analiza la pobreza por ejemplo, a manera de efecto visible de la mala distribución del ingreso[†], no es posible ubicar el estudio de la relación contractual entre el trabajador (asalariado) y el patrón desligada del contexto en el que se encuentran ambos: un proceso laboral, una asignación de gastos/ingresos una vez pagado/recibido el salario, una condición social (sexogenérica) en determinada clase social o ubicación geográfica (campo/ciudad), una relación de género y una estructura patriarcal etc.; todo ello obliga a repensar la forma como metodológicamente se da cuenta de la influencia de estos elementos sobre el problema estudiado[‡].

* Se entiende por marco teórico de transición aquel que no atenta contra las leyes aceptadas en un campo científico pero que a través de su uso permite establecer puentes entre dos o más campos que hacen posible una mayor comprensión. La base metodológica de su uso es el hecho de que cualquier problema social está inmerso en un contexto de complejidad. Por ejemplo, los estudios económicos formalistas, pueden enriquecerse con los enunciados de la Teoría de Sistemas cuando hay que dar cuenta de los decisores y mercados.

† En muchos trabajos el objeto de estudio es el efecto de la interrelación de sujetos en acción social; si no se presenta como un continuo se obvia su causa subyacente.

‡ Aunque de manera directa, el salario recibido ubique al trabajador en una condición de desventaja/ventaja, la condición misma se agrava/beneficia por elementos extraeconómicos que también explican una mala/buena asignación del ingreso. El destino del gasto o la asignación varía si la familia es extensa o nuclear y si en la asignación se consideran las costumbres aceptadas como "correctas" dentro del grupo social, si la organización es matrilineal o patrilineal y si la familia es extensa o nuclear, entre otros.

Acercamiento subjetivo-objetivo en un contexto de tiempo y de espacio

Como objeto de estudio, las empresas se han valorado desde aspectos muy diferentes*. Al proceso administrativo se le conoce por etapas o fases (planeación, organización, dirección y control) y se estudia desde lo estrictamente económico e ingenieril hasta los aspectos de logística, control y comunicación. Así, se realizan investigaciones sobre los aspectos laborales y de productividad de los factores de producción, involucrando el análisis de costos, la productividad marginal del capital y del trabajo, hasta trabajos de tipo más subjetivo como los de la construcción de la identidad y/o de la cultura organizacional corporativa. En el caso de los otros decisores (familias, gobierno), el enfoque es de corte macroeconómico para el análisis de la política pública. Muchos trabajos en el área de las Ciencias Económico-Administrativas tienen como característica el análisis de números, porcentajes, estadísticas, tendencias, etc., así, los costos/beneficios de la inversión o el porcentaje de ganancias o de impuestos son parte de este grupo. Sin embargo, hay nuevas áreas que relacionan variables de tipo contable, de administración y/o económicas con variables del entorno en el que se desenvuelve la gestión. Se incluyen trabajos sobre empresas familiares con aspectos culturales sobre sucesiones o genealogías a la manera de los trabajos en antropología. Comienza a introducirse en el análisis a los actores y a las experiencias de estos en procesos, a los otros decisores más allá de la visión clásica de los *stakeholders*. Así, surgen trabajos sobre el impacto de los elementos culturales en el proceso de administración y la diferencia en la gestión cuando es instrumentada por hombres o mujeres. En ese sentido Giddens (2011), establece que el análisis de los individuos y grupos debe incluir la *arena* y la *dinámica entre los grupos*, es decir, debe existir una parte objetiva, de tipo macro en el estudio, que contextualiza a los sujetos en una acción social. Asi-

* Un trabajo previo sobre la estrategia metodológica para el estudio de microempresas se presentó en el XXVI Seminario internacional AISOC en julio de 2013 en Madrid, España.

mismo, esa dinámica no estaría completa si no incorpora al género como variable transversal, porque negar la condición sexogenérica de hombres y mujeres sería negar el impacto que la cultura tiene sobre la construcción subjetiva del género y de cómo a partir de un sistema sexual y de diferenciación sexual femenino y masculino (Chodorow, 1984), es posible la organización de la producción. El quehacer de hombres y mujeres en las actividades económicas es evidente por la importancia que como sujetos económicos adquieren. Las estadísticas muestran que cada día hay más mujeres incorporadas al mercado laboral formalmente y no solo de manera parcial e informal. Surge interés por conocer el comportamiento económico en los hogares monoparentales ya sea de hombres o mujeres. Así, se comienzan a incorporar otros elementos que no eran considerados importantes en los modelos microeconómicos clásicos, enfocados ahora en l@s consumidores y l@s oferentes de bienes y servicios*.

Este acercamiento a temas diversos permite una mayor claridad en el análisis al incorporar elementos socioculturales que impactan en mayor o menor medida el curso de las acciones económicas, pero impone un reto metodológico o de acercamiento “al campo”. Los contextos de investigación en el campo de las Ciencias Económico-Administrativas que impliquen retos metodológicos para un acercamiento subjetivo-objetivo están relacionados con los problemas de la inducción-deducción. En el primer grupo de estudios, el problema se resuelve a través de la incorporación de evidencia estadística de numerosos casos agrupados en torno a un problema común. Este puede ubicarse tanto en la esfera de la producción, el consumo, la distribución; con un enfoque microeconómico dominante, se ubican más en los estudios sobre empresas y empresarios. Las organizaciones investigadas se agrupan y a pesar de las diferencias en la orientación productiva, se investigan los elementos comunes a ellas. Se

* En economías con modos de producción capitalistas dominantes o con modos precapitalistas de producción que se mezclan con el modo de producción dominante.

busca a través del estudio (deductivo-inductivo) la generalización para la construcción de teorías de rango intermedio, el número de estudios a ser realizados es una consecuencia de la saturación que aportan los datos estadísticos y la aproximación en los resultados obtenidos. En este tipo de trabajos puede existir un rastreo de variables en un contexto de temporalidad (estudios longitudinales o diacrónicos), pero no necesariamente de transversalidad en el tiempo, ya que las variables rastreadas pueden ser distintas.

Un segundo grupo de trabajos incluye una propuesta metodológica donde la empresa es tanto *campo* como *objeto* de estudio (De la Rosa & Lozano, 2011), este enfoque tiene la ventaja de ubicar a la empresa o a la acción de la producción de bienes y servicios en un espacio con relación a los otros decisores y busca así salvar el problema de la imposibilidad de generalización sobre los problemas y las alternativas para este tipo de organizaciones. Al incluir variables del entorno y ser este común a otras empresas/consumidores se considera que metodológicamente comparten las características y condiciones de funcionamiento. El principal problema de este tipo de enfoque es que el individuo aparece desdibujado y no hay un análisis sobre la temporalidad en la que se realiza la acción. Otro problema es la falta de especificidad en relación a las condiciones de los mercados, ya que al ubicar al sector y la rama de actividad económica las condiciones de competencia que prevalecen pueden variar. No es posible generalizar por sector y rama de actividad económica aunque como *objeto*, las empresas constituyan unidades diferenciadas, con especificidad. En el caso de *campo* y *subcampo*, aun en términos de diversidad, pueden existir diferencias en los mercados y agrupamientos de empresas distintas (tamaño y capacidad económica). A pesar de que estas diferencias no permiten la generalización es posible realizar estudios empíricos guiados sobre actividades económicas por sector y rama en forma dirigida (con equipos de trabajo) y posteriormente difundir resultados para construir una teoría sobre el tema. Un ejemplo de esto son los numerosos trabajos

sobre las micro, pequeñas y medianas empresas que se han desarrollado en nuestros países, para conocer los principales problemas que enfrentan, su importancia radica en el aporte al empleo.

Esta propuesta permite *agrupar* a las empresas, desarrollar tipologías y a partir del agrupamiento llegar a una generalización, pero si la estrategia metodológica es a través del método de caso, la organización se estudia como objeto y se pierde la capacidad de generalizar los resultados a menos que el caso sea relevante por sí mismo. La propuesta incorpora el análisis del contexto pero el individuo –aun en los trabajos de caso únicos– no incluye el uso de la perspectiva de género de manera transversal. No hay forma de conocer la articulación entre los niveles micro o del individuo desde el género hacia el grupo y con los otros decisores económicos. Es importante anotar que en este tipo de trabajos a diferencia de los anteriores, el campo dominante desde el cual se realiza la investigación ya no son las Ciencias Económico-Administrativas, hay un marcado interés por aspectos paramétricos o de ingeniería y por cuestiones culturales a la manera de la etnología y la antropología.

Asimismo al buscar la generalización a partir de la agrupación de objetos de estudio con características compartidas o de casos que ejemplifican lo que sucede en un contexto específico se deja de lado o pierde interés la construcción hermenéutica que ocurre al interior de cada empresa. En ambos grupos de trabajos el enfoque de investigación es objetivo-deductivo aunque a partir de la acumulación (saturación) de datos se busca realizar una extrapolación a poblaciones con características similares (inductivo).

En cuanto a la construcción de teorías de rango intermedio la segunda propuesta, apuesta a la acumulación de datos estadísticos y a partir de estos, la búsqueda de una generalización, sin embargo, no se resuelve el problema de la inducción ya que muchas veces el investigador no tiene

cuidado en las características cualitativas del caso estudiado y la manera como estas podrían repetirse o guardar similitud con otros casos, la falta de objetividad y el énfasis en el proceso inferencial con una base empírica no adecuada no permite una extrapolación a poblaciones mayores. Ante este problema, se propone que el investigador busque analizar los contextos regionales y la organización de la producción desde la perspectiva de género; la crítica al proceso inferencial con base empírica, de razonamiento inductivo encuentra una salida en la inferencia a partir de la mejor explicación (Okasha, 2002), pero esto supone una revisión detallada del *campo* y del *objeto* de estudio sobre todo cuando se trata de estudios de caso.

El problema sobre la transversalidad es diferente, ya que solo en el segundo grupo de trabajos hay una inclusión de variables transversales. Sin embargo los estudios de hombres y mujeres en su quehacer económico son estáticos porque no contemplan un acercamiento a la construcción individual y al registro reflexivo de la acción. Otro aspecto que hay que considerar es que en su mayoría tienen una orientación regional en cuanto a los problemas y las variables que inciden en ellos; en el segundo grupo, por ejemplo, puede incluirse un contexto cultural distinto para cada grupo.

Al introducir elementos como los valores que mantienen en común los sujetos de estudio, las creencias dominantes sobre lo que es correcto o no es correcto en relación a las decisiones de administración y gerenciales así como a las estrategias de mercado y desarrollo tecnológico, el papel de las familias y la genealogía en las empresas, sobre todo las micro y pequeñas, etc., se vuelve a la especificidad antes señalada y a la incapacidad de aportar elementos para la construcción de teorías de rango intermedio, sobre todo si no existe conexión entre los casos analizados.

Otro problema que se observa en este tipo de acercamiento tiene que ver

con la validez y la confiabilidad. En los trabajos de tipo cualitativo desde la Administración, se tiende a ser poco específico en relación al método cualitativo/cuantitativo y a las técnicas de observación; no se hacen muestras cualitativas que permitan dar validez interna, generalmente se presentan los textos transcritos de entrevistas realizadas o los elementos etnográficos de lo que se observa. En el primer caso, es necesario conocer a detalle qué tipo de información fue relevante y cómo se efectuó la observación individual para evitar sesgos culturales. Una salida a este problema entre método-técnica y observación es la triangulación, sin embargo, debido a la poca o nula experiencia en campo del investigador*, y a la poca importancia que tiene el diseño de investigación, se pasan por alto la mayor parte de los elementos cualitativos que deben tomarse en cuenta, teniendo como resultado un trabajo sobre el que un experto en metodología no puede opinar a menos que pueda observar las transcripciones y la forma como se trataron los datos recolectados (Creswell, 2007) o se desarrolló el mapeo de las unidades de observación (Sierra Bravo, 1994)†.

Propuestas dicotómicas deductivo-inductivas y el contexto geográfico-temporal

Métodos de acercamiento al objeto de estudio que resuelven el problema de la inducción en los estudios de caso y en los trabajos con muestras estadísticas de tipo deductivo-inductivo, son aquellos que incorporan los espacios donde las prácticas sociales se llevan a cabo, además de ubicar el tiempo en el que estas se reproducen (*duración*). Los trabajos de este tipo tienen la posibilidad de incorporar la categoría de género de manera transversal en la medida que se rescate la racionalización de la acción y

* Aunque hay una gran necesidad de recurrir al campo para obtener los datos, muchos investigadores todavía realizan sus trabajos desde el escritorio. Algunos salen a recuperar información, tienen muchos estereotipos sobre lo que es “correcto” o “incorrecto” desde su punto de vista. No hay un tratamiento adecuado a la información y existe un problema de etnocentrismo.

† Es importante reconocer la construcción de la muestra cualitativa y las unidades de observación, así como la técnica de análisis de la información y los resultados obtenidos en relación con otros casos estudiados.

su registro reflexivo de los sujetos involucrados en la actividad económica. Asimismo es necesario el estudio de los elementos culturales que determinan la construcción subjetiva de género y su expresión en la esfera laboral. Trabajos de este tipo deben incluir una postura dialéctica de interrelación entre los sujetos en las organizaciones y en los mercados y hacer énfasis en la construcción de la subjetividad de estos sujetos desde la categoría de género. Esta construcción adquiere importancia en la objetivación de la acción en un espacio más allá de lo laboral. De manera que surgen los distintos roles que pueden cumplir estos individuos y las esferas en las cuales desarrollan la acción social.

Un primer tipo de propuesta metodológica que se incluye en este grupo es la del método del *Concreto-Abstracto-Concreto* presentado por De la Garza (1983), donde hay posibilidad de un estudio objetivo-subjetivo y de interacción en un contexto determinado al introducir el concepto de *Totalidad* o entorno en el que se desenvuelve la acción social. Este modelo se basa en los trabajos de Marx, y hace énfasis en el estudio del espacio laboral, donde el observador y el observado (sujeto-objeto) mantienen una relación dialéctica y se modifican mutuamente. Aquí es posible entender la articulación entre lo micro y lo macro y también introducir la construcción subjetiva de los individuos desde el género. Un problema a resolver es el axiológico o de la postura que debe tomar el investigador al realizar una observación. Por un lado, cuando este se encuentra en la fase del trabajo de corte deductivo toma distancia y resuelve con esa separación ser considerado como “parte” de lo observado. Por otra parte, para el caso de los trabajos de corte cualitativo la postura *emic* o de *verstehen* puede ser un obstáculo, asimismo la posición de género.

Los informes desde lo cualitativo pueden abordar el tema de la microinteracción o construcción de la subjetividad a partir del registro reflexivo de la acción ya que los sujetos se encuentran dentro de la organización o se registra su acción en el intercambio económico excluyendo los trabajos

desde la motivación de la acción o construcción subjetiva individual*. Hay que hacer hincapié que esta construcción subjetiva individual se objetiva e interrelaciona con la cultura corporativa y se expresa en las creencias, las acciones o resistencias de los sujetos en el espacio laboral.

En este procedimiento metodológico es necesario desligarse del conocimiento ideológico previo, esto con el fin de evitar la distorsión en la explicación del problema de investigación. Aunque las relaciones de producción son muy importantes en este procedimiento, el objeto de estudio se aborda en forma similar al método cualitativo de teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), que enfatiza no ingresar al campo con ideas preconcebidas, ampliar la flexibilidad sobre lo encontrado así como mantener una postura de apertura. Sin embargo, este método requiere de mayor tiempo de observación de campo así como un diseño metodológico estricto y no solo de un estudio de caso. Las explicaciones teóricas desarrolladas tienen validez en tanto las observaciones que las sustentan han cumplido con la condición de tener iguales condiciones en el/los fenómenos observados, “no obstante que la teoría en el marxismo no tiene esencialmente una función deductiva (como en el positivismo), ello no significa que se parte solo de las impresiones físicas del objeto sobre el sujeto (o de empirismo vulgar). Si estas intervienen, es solo porque el conocimiento del sujeto puede convertirlas en intuiciones y representaciones que implican ya cierto nivel de abstracción” (De la Garza, p. 20). No existe metodológicamente una posición teórica previa que de manera determinista encauce la investigación así como tampoco un empirismo vulgar al momento de estudiar el/los caso/s representativos del problema de investigación.

La abstracción en este método es la construcción de conceptos que bus-

* En las investigaciones donde el sujeto no comparte los elementos culturales comunes del investigador puede observarse con más claridad la estructura social que contiene a los individuos en interacción.

can encontrar la explicación al fenómeno. Al volver a lo concreto se busca que el análisis del investigador articule lo general y lo particular, se incluye a la totalidad concreta.

A diferencia del segundo método de aproximación anterior de campo/objeto, en este se introducen dos elementos importantes: la relación entre la línea teórica y la histórica, y la totalidad. Asimismo, la articulación de los diferentes niveles (dimensiones) de análisis y la generalidad (extrapolación) de las conclusiones. Sin embargo, debido al carácter preponderante de la explicación económica en el modelo marxista, se dejan de lado elementos como la cultura, el núcleo familiar y la comunicación o se subsumen a lo económico, donde la estructura determina la superestructura.

A pesar de que existe rutinización de las actividades de producción, la repetición no implica la desconexión de los sujetos de la racionalización de la acción y su registro reflexivo en relación con otros sujetos. Se espera que en la acción social, los sujetos obtengan resultados (deseados o no deseados) sobre lo empeñado, de manera que el rescate del sujeto en los espacios de interacción es muy trascendental, específicamente en el lenguaje y la comprensión del sentido (Giddens, 2011). Si bien el uso de conceptos como “estructura” y “función” fueron importantes, hoy se rescata la comprensión del sentido de la acción, el lenguaje y el énfasis con ello, de que los individuos responden a la construcción subjetiva desde el género así como a la posición en la jerarquía organizacional. En ese sentido, es posible el uso de la categoría de género como una variable transversal en tanto el sujeto realiza acciones en las esferas socioeconómicas. Por otro lado, aunque el análisis marxista tiene una connotación macroeconómica por la relación entre la teoría y la historia, la explicación sobre los modos de producción y el énfasis en el modo de producción capitalista, la formación de excedentes y su apropiación así como la lucha de clases y la conciencia de los individuos es rescatable también el análisis de las relaciones de poder a nivel de la microinteracción y en relación al

género. Este enfoque tiene un mayor peso en los aspectos objetivos, de tipo general y de análisis macroeconómico que sin embargo articula hacia el individuo y su acción en el grupo.

Un segundo modelo de aproximación metodológica más cercano a la dimensión sociocultural, que rescata los elementos económicos es el que presenta Zemelman (1987) sobre la *Totalidad*. El diseño metodológico que se utiliza incluye un acercamiento objetivo y subjetivo al objeto de investigación; subyace la afirmación de que cualquier fenómeno observado es complejo en su construcción y aprehensión y multidimensional en su análisis. Se considera que cada dimensión (económica, social, política o cultural) tiene un mismo peso en la apreciación del problema de investigación o relación de causalidad. Se ubica la relación con los elementos externos, de contexto macroeconómico a la organización o empresa y el ángulo de investigación. Al acercarse al objeto de estudio se especifican las dimensiones de análisis que guían la incorporación/búsqueda de datos. El diseño no permite una contextualidad de la interacción social hacia el interior de la organización debido quizás a la orientación objetiva del método. La totalidad es entendida entonces como el objeto en su acción (de mercado si es una empresa), en relación con los otros agentes con los que se articula en las dimensiones de análisis; el contexto en el que se inserta la organización o fenómeno a investigar es relevante en la explicación causal de lo que observa el investigador como una realidad dada. A partir de la ubicación del objeto de estudio en un contexto macroeconómico comienzan a desglosarse las preguntas de investigación, normalmente una pregunta central y varias preguntas secundarias que guían la construcción de hipótesis y permiten la articulación con las dimensiones de análisis. Un esquema metodológico como este permite una mayor organización de la información para el investigador, ya que proporciona una guía para la ubicación de las unidades de análisis y las variables y sus indicadores empíricos. A partir de ahí se puede iniciar la recolección de la información bajo la guía de un método de estudio. El modelo de la

totalidad fusiona las posiciones deductiva e inductiva y a diferencia del modelo anterior marca con énfasis el ángulo de la investigación indicando que la perspectiva inductiva es más importante en este esquema. Sin embargo la aproximación al objeto de estudio se hace muy comúnmente utilizando el método de estudio de caso lo que vuelve otra vez el trabajo como de acercamiento deductivo-inductivo. Normalmente en el trabajo de campo se recupera información para contrastar o falsear según sea el caso, investigaciones cualitativas o cuantitativas, dejando otra vez de lado la investigación de la contextualidad de la interacción de los individuos.

Este esquema es didáctico porque permite hilar los distintos niveles de abstracción y de concreción que surgen en una investigación, presenta las dimensiones de análisis y ubica el ángulo de investigación en relación a ese contexto. Sin embargo el ángulo de investigación en la mayoría de los casos se aborda desde una posición epistemológica donde la relación objeto-sujeto es independiente del investigador. Por otro lado la realidad es objetiva e independiente del investigador que queda “distanziado” de la misma, razón por la cual muchos de los trabajos que retoman la totalidad como esquema metodológico lo hacen desde el paradigma cuantitativo.

En cuanto a la multidisciplinariedad, el esquema de la totalidad anuncia un análisis holístico, más allá del campo de lo estrictamente económico-administrativo. De ahí que la preparación de los investigadores en la metodología cualitativa sea importante. El cuerpo teórico que se rescata en este tipo de trabajos obedece más a un esquema de teorías de transición donde un cuerpo teórico puede ser complementario y no sustituto de otro y que permita una aproximación a la complejidad en las relaciones socioeconómicas. En cuanto al uso de categorías transdisciplinarias, es posible introducirlas en la medida que se acote el ángulo de investigación, ya que el esquema de la totalidad incluye un contexto en el que ocurren prácticas sociales que se objetivan en lo económico, cultural y político.

Los inconvenientes de este esquema son dos, primero no es posible “bajar” a los individuos y la explicación hermenéutica es muchas veces insuficiente a menos que el estudio de caso ubique las características cualitativas de los sujetos en problemas similares o “tipo”. El segundo problema es el tiempo, el esquema no es dialéctico como el anterior y por lo tanto excluye los cambios que ocurren entre los individuos en un contexto particular. Presenta de manera estática como una fotografía lo que sucede en un momento de tiempo sin analizarlo como una duración o continuo fluir de la acción. En los trabajos de investigación esta carencia se subsana si se realiza una construcción del *hecho social* a la manera descrita por Durkheim (2011), estudiando la tendencia estadística de las variables involucradas, para posteriormente, en un segundo momento abordar un ángulo de investigación. Este trabajo presupone un análisis estadístico diacrónico y estudios posteriores de los mismos grupos de empresas/objetos identificados con determinadas características cualitativas para conocer el cambio en el tiempo.

Propuesta transversal con perspectiva de género

La aproximación metodológica propuesta busca introducir los siguientes aspectos:

- a) Visión objetiva-subjetiva del problema de investigación retomando tanto el trabajo de Zemelman (1987) sobre la totalidad como la dialéctica marxista para ubicar al objeto de estudio en su dinámica individual y de género en un contexto socioeconómico no estático y de retroalimentación. Esta propuesta incluye el análisis del objeto de estudio desde distintos campos de las Ciencias Sociales, asimismo, presupone una preparación del investigador en metodología cualitativa. El énfasis en el diseño asegura la correcta ubicación de las categorías de análisis y la distinción entre efecto y causa cuando se recoge la información. El inconveniente es el tiempo que se requiere para realizar este tipo de estudio ya que forzosamente hay que desarrollar trabajo de campo.

- b) Arena o espacio de las prácticas sociales, incluyendo la temporalidad y el estudio de las condiciones de reproducción que hacen posible las prácticas económicas pero también la organización de la producción y los sistemas de diferenciación sexual así como la organización patriarcal. En la arena se ubican a los sujetos o actores que realizan la interacción social. Si bien no es posible conocer la motivación de la acción es necesario la entrevista y la observación con los individuos. Los métodos cualitativos orientan sobre el tipo de información que es relevante y la técnica sobre la manera de obtener la información. Es necesario tener entrenamiento sobre manejo de información cualitativa y hacer énfasis en la construcción subjetiva de los individuos a través del estudio del lenguaje (Reynoso, 1998; Urbiola, 2013).
- c) Las dimensiones de análisis son los espacios donde ocurre la acción social, la dimensión económica se entiende en un contexto sociocultural determinado con relaciones de poder y asimetría entre los sexos así como en un fluir continuo o vivenciar de la acción.
- d) La acción social del individuo en el grupo con objetivos y reflexividad de la acción. La instrumentación que realiza cada individuo, está permeada socialmente, hay por una parte un elemento hermenéutico de construcción subjetiva, pero al analizar las acciones de hombres y mujeres no deben desligarse de las estructuras que las contienen, de esa manera no debe exagerarse un voluntarismo hermenéutico al explicar las condiciones de los individuos (de éxito/fracaso) en los espacios económicos. La interrelación entre los sujetos no es siempre resultado de una decisión individual aunque existe un registro reflexivo de la acción (Giddens, 2011).
- e) El lenguaje a través del cual se expresa el registro reflexivo de la acción y la construcción subjetiva de los sujetos desde una postura hermenéutica, inductiva, que permite en un segundo momento, a través de la interacción, la construcción de áreas de consenso entre los individuos. Específicamente se sugiere el estudio del género expresado en la interacción social, con una carga cultural que refleja la construcción

social de individuos y grupos así como los mecanismos de reproducción de la condición sexogenérica de los individuos.

- f) Variables transversales en el modelo. El género, pero también la etnia o la religión son ejemplos de variables que cruzan los procesos socioeconómicos en las diferentes arenas de la acción social de los individuos y en la construcción individual del género como un producto social.

Se propone investigar la acción del individuo cuando esa acción busca la construcción de consensos a través de procesos de comunicación. De esa manera, los elementos del lenguaje adquieren importancia y dentro de estos, la perspectiva de género ya que cada individuo construye el género socialmente, en la interacción con otros individuos. El modelo metodológico se ubica en los procesos económicos por ser la esfera laboral aquella donde se objetivan las condiciones de producción y de reproducción de la sociedad; así, la producción de bienes y servicios involucra la interacción social como parte medular del quehacer económico, que no sería posible sin las relaciones de producción que se establecen entre trabajadores asalariados y dueños de los medios de producción; el estudio de los elementos del proceso administrativo así como los de la toma de decisiones al interior de la organización, son un ejemplo del tipo de prácticas organizacionales en espacio y tiempo. En el caso de las empresas de tipo familiar, todavía muy ligadas a las decisiones en el núcleo de la familia, la dinámica sociocultural es más evidente. Para el caso de empresas con mayor institucionalización en los puestos, la dinámica política y de ejercicio de poder constituye un tema de estudio importante.

En los casos anteriores se propone el énfasis en la dinámica de interacción, no solo por el resultado observable por el investigador de manera estática sino de interacción entre los individuos en una dinámica de construcción subjetiva y de acuerdos o convergencia simbólica a través de la comunicación. Dado que la construcción de consensos requiere de estos

procesos y de la estandarización en opiniones y creencias –no necesariamente sobre la verdad o falsedad de las proposiciones sino sobre lo que el grupo considere correcto o adecuado y que pueda ser aprobado por consenso– en ese sentido, esta propuesta metodológica busca presentar el acercamiento microsocioal o del individuo en un espacio de tiempo y en un fluir continuo a partir del estudio de la comunicación entre los sujetos; a partir de esta, el estudio del contexto macrosocioal o de la acción social con resultados concretos.

Al esquema propuesto de la totalidad (Zemelman, 1987, Urbiola 2011), se agrega la *temporalidad* desde la visión marxista de la dialéctica. Esto quiere decir, que a manera de “espejo”, el observador (investigador), capta a través de sus sentidos una realidad y busca relacionar eventos entre sí de manera causal (utilizando herramientas teóricas y no solo desde el empirismo)*, para luego volver a esa realidad de nuevo (el abstracto-concreto). Como apunta De la Garza (1983), recibiendo no solo una retroalimentación ya que forma parte de esa totalidad como sujeto social, sino interactuando con y en ella. Visto de esta forma, la dialéctica va modificando los escenarios o arenas (o dimensiones, política, social y económica). La cultura se considera en este modelo como todo aquello que el hombre es capaz de crear y que no se transmite genéticamente, y la comunicación (verbal y no verbal) como elemento de transmisión de códigos simbólicos. La antropología simbólica (Geertz, 1987), como un concepto semiótico que el hombre crea y al cual le otorga un significado particular, tanto para las acciones del grupo como para la construcción subjetiva de la identidad individual y del género.

En cuanto a la comunicación, se remite al estudio del lenguaje, no solo como un medio que permite la expresión de los individuos, sino también

* Aun en el caso de la Teoría Fundamentada, el investigador no realiza un trabajo empiricista ya que en un proceso analítico posterior busca relacionar en términos de causalidad los fenómenos observados.

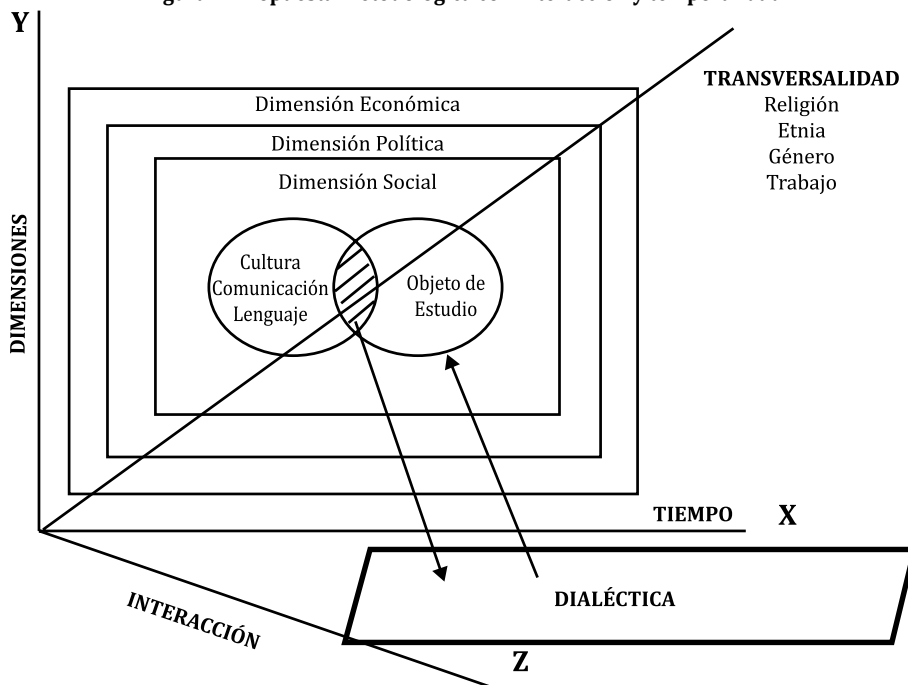
como un recurso de análisis para rastrear la construcción de género. El estudio del lenguaje se realiza no solo referido a la acción rutinaria o ritual en el que cada individuo juega un rol, sino en forma “libre” al uso que realizan los individuos en estructuras sociales dadas. La *arena* o espacio donde se realiza el acto comunicativo también es importante y hace alusión a la temporalidad. La *interacción*, en una arena determinada se modifica y surgen diferentes roles a manera de actuaciones, turnos y orden de intervención, los individuos que construyen consensos o expresan diferencias (Goffman, 1959; Nizet & Rigaux, 2006; Garfinkel, 1967). Se propone rescatar el espacio y la acción social entendida desde la microinteracción pero en un contexto de totalidad y en referencia a elementos macroeconómicos de los cuales jamás se desarticula. Un estudio sobre la rutinización y la contextualidad de la interacción social aborda los aspectos de la conducta preestablecida, de los turnos, de los consensos pero también, la diversidad y divergencia de los grupos.

En la propuesta se rescata la microinteracción individuo-grupo no en sus aspectos psicológicos o de análisis de la acción individual en sí misma, sino en relación a lo que plantea Goffman (1959), con respecto a cómo ese individuo se presenta ante los demás, cómo interactúa y lleva a cabo un proceso de representación de sí mismo:

In recent years there have been elaborate attempts to bring into one framework the concepts and findings derived from three different areas of inquiry: the individual personality, social interaction, and society. I would like to suggest here a simple addition to these interdisciplinary attempts (p. 135)

Goffman (1959), apunta que la acción social de un individuo tiene consecuencias sobre los otros niveles en los que el individuo interactúa a manera de totalidad, desde un nivel individual o de personalidad a un nivel de grupo o de interacción social y finalmente de la estructura social.

Figura 1. Propuesta metodológica con interacción y temporalidad



El aspecto lingüístico es importante porque es a través del lenguaje y la comunicación (incluida la no verbal) como se construyen los acuerdos y se expresan las diferencias. En la Figura 1, se muestra la propuesta metodológica con interacción y temporalidad. En el eje de las "Y", se ubican las dimensiones y objeto de estudio. Se puede observar que el objeto de estudio está referido a los individuos en interacción, en el eje "Z" y que la acción es dialéctica e indica temporalidad, en el eje "X". La propuesta es utilizar una categoría o varias si fuese el caso de manera transversal para analizar en el tiempo su comportamiento a partir de la interacción social y la construcción subjetiva. Haidar (2006), establece que un campo epistemológico puede ser disciplinario, multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario. Con este contexto, esta autora ubica los modelos operativos transdisciplinarios que ligan a un nivel teórico metodológico la semiótica de la cultura con el análisis del discurso. Los modelos inclu-

yen para Haidar (2006), la tipología de los discursos; las condiciones de producción, circulación, recepción de los discursos y la semiosis; las materialidades semiótico-discursivas; los funcionamientos semiótico-discursivos; la producción y reproducción del sentido semiótico-discursivo y las prácticas semiótico-discursivas de los sujetos. En esta propuesta se retomaron de Haidar (2006), las cuatro posiciones que orientan el estudio de las prácticas semiótico-discursivas (p. 94):

- a) Producción polifónica del discurso desde el sujeto como productor, enunciador o receptor, indicando que existen rangos de libertad y posibilidad de construcción distinta a la tradicional. El estudio de la construcción subjetiva de los sujetos permite conocer los cambios a nivel individual para posteriormente analizar si tienen o no impacto en la estructura social. En el caso del género, la aproximación al discurso permite analizar las condiciones de reproducción de la sociedad patriarcal y las relaciones asimétricas de poder desde los sujetos.
- b) Análisis de la producción-recepción discursiva con turnos y orden (se liga a Goffman y Garfinkel), con un marcado énfasis en la microinteracción, sobre todo para los estudios sobre rutinización, institucionalización de la acción por tipo y actor y rituales.
- c) Texto/discurso como productor y generador de sentido para los grupos en la construcción de áreas de consenso para conocer los mecanismos de legitimación de la acción, sobre todo en relación a las condiciones de hombres y mujeres en las actividades económicas.

El objeto de estudio aunque relacionado con el área temática de las Ciencias Económico-Administrativas tiene una dinámica cultural propia, expresada en múltiples elementos, sobresaliendo el de la comunicación y el del lenguaje o de construcción simbólica, de manera que la propuesta es no abandonar esta parte al presentar los modelos formalistas de explicación de mercados.

Metodológicamente el problema al incorporar la categoría de género en

los estudios sociales es sobre la especificidad de los estudios como un campo independiente y por otro lado, el tipo de estudios que se deben hacer para comprender la dinámica sociocultural en la que se construye y reproduce el género. A grandes rasgos puede decirse que son los trabajos de corte cualitativo los que rescatan esa construcción –social– y que la metodología que se sigue es muchas veces la de historia de vida, historia oral temática y grupos de enfoque*.

CONCLUSIONES

La propuesta metodológica que se propone busca presentar una alternativa al problema de los trabajos en el área de las Ciencias Económico-Administrativas que pueden tener tanto una postura objetiva, de aproximación deductiva o una postura subjetiva, de tipo inductivo sin llegar a través de los estudios realizados con muestras y casos el número necesario para lograr una extrapolación que permita la construcción de teorías de rango intermedio. En los casos de los trabajos mixtos, la parte cualitativa complementa la información cuantitativa pero muchas veces no es suficiente para alcanzar una generalización. Se propone una estrategia metodológica que ubique ambas posturas como una dicotomía, objetiva-subjetiva en forma complementaria, apoyándose en los elementos del contexto, la temporalidad, la relevancia de la acción social en las diferentes dimensiones con las que se relaciona el problema a estudiar. En la propuesta sobresale el énfasis en la construcción hermenéutica o de subjetividad de los individuos, construcción que al estudiar los procesos económicos o la gestión empresarial desde los modelos tradicionales de mercado no existe. Se propone ubicar a las empresas y a los sujetos como unidades con dinámica propia en tanto que esta está determinada por los individuos que las componen. Estos tienen también una condición de género

* La historia de vida, la historia oral y la historia oral temática son métodos que se utilizan en antropología, e historia mayormente aunque también se emplean en sociología y otros campos como el de la psicología y la administración. La historia de vida está acotada a un solo individuo como en la biografía.

que construyen socialmente y que reproducen en su quehacer social. En el caso de los estudios sobre decisores y mercados se debe tener una aproximación “micro” no solo desde lo económico, sino también desde la acción social del individuo y la construcción de consensos al interior de la organización. En esta etapa es necesario introducir el estudio del lenguaje y el género así como otras variables de tipo transversal que inciden en el comportamiento de las categorías de análisis.

La aproximación al problema de investigación desde el género permite el estudio del problema de investigación desde la complejidad considerando también la dialéctica que se establece entre el sujeto-objeto de investigación. Ante la necesidad de construir teorías que expliquen la conducta humana y de grupo, se plantea abordar los problemas sociales mostrando la especificidad de las regiones con categorías transversales. El problema del alcance o grado de generalización que se puede construir a partir de los trabajos de campo plantea la discusión sobre el acercamiento al objeto de estudio y la metodología más adecuada.

El estudio de los sujetos económicos se realiza normalmente solo con algunos casos aislados y en la mayoría de las ocasiones sin tener cuidado en las fases del diseño del trabajo cualitativo: el uso de un método y técnicas, así como el análisis de los contenidos con respecto a un planteamiento teórico o una relación de causalidad previamente planteada. Como parte importante de esta propuesta metodológica se rescatan los elementos de discursividad que los sujetos realizan en la acción social y la temporalidad en la que se lleva a cabo la acción social como un producto histórico en un contexto cultural determinado. La cultura es un elemento que por sí mismo determina el quehacer del individuo en la sociedad, además de las dimensiones económicas, políticas y sociales, se propone la construcción de género a partir de condiciones culturales determinadas. Una propuesta como la anterior, no implica ni determina un acercamiento inductivo o deductivo, es decir, el paradigma metodológico está en función de la dinámica en la que el objeto de estudio se circunscribe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. & Luckman, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 26a. edición.
- Burin, M. & Meler, I. (2009). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Librería de las Mujeres.
- Burin, M. & Meler, I. (2010). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, M. y otros (2012). *La crisis del patriarcado*. Buenos Aires: Topia Editorial.
- Creswell, W. J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches*. USA: SAGE Publications. Thousand Oaks.
- Coria, C. (2008). *El sexo oculto del dinero. Formas de la dependencia femenina*. Argentina: Paidós.
- Chodorow, N. (1984). *El ejercicio de la maternidad, psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. Barcelona: Gedisa.
- De la Garza, T. E. (1983). *El método del concreto-abstracto-concreto*. México: Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa.
- De la Rosa, A. A. & Lozano, C. O. (2011). Los grupos de MiPyme relativamente homogéneos como estrategia metodológica para el estudio del campo de la MiPyme. En O. Lozano, *et al.* (Coordinadores), *Metodología y estudio de la empresa familiar*. Nodo empresa familiar y MiPyme. Red Mexicana de Investigadores de Estudios Organizacionales. Universidad de Occidente. México: Hess Editorial.

- Durkheim, E. (2011). *Las reglas del método sociológico*. México: Colofón-Gandhi. Edición Especial.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (2011). *The politics of climate change*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1959). "The presentation of Self in Everyday Life". Selections en *Sociology 9*, David M. Newman y Jodi O'Brien. USA: SAGE 2013.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hirata, H. & Kergoat, D. (1997). *La división sexual del trabajo. Permanencia y Cambio*. Argentina: Asociación Trabajo y Sociedad. Centro de Estudios de la Mujer. Piete del Conicet.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Argentina: Gedisa.
- Nizet, J. & Rigaux, N. (2006). *La sociología de Erving Goffman*. España: Melusina. Colección Circular.
- Okasha, S. (2002). *Una brevísima introducción a la Filosofía de la Ciencia*. México: Océano.
- Parkin, M. (2009). *Economía*. México: Pearson Addison Wesley.
- Reynoso, C. (1998). *Corrientes en Antropología Contemporánea*. Argentina: Universidad de Buenos Aires Biblos.

- Ruiz, R. & A. J. F. (2000). *El Método en las Ciencias. Epistemología y Darwinismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Novena Edición. Paraninfo.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Urbiola, S. A. E. (2011). "Complejidad y Organizaciones". En P. Gutiérrez, et al. (Coordinadores), *Avatares del Estudio de las Organizaciones. Tomo 1. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México: Fontamara. Universidad de Guanajuato.
- Urbiola, S.A. E. (2013). Importancia de la comunicación organizacional, el lenguaje y la explicación discursiva desde la perspectiva de género. *Revista Educación y Humanismo*, 15(24). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar (en prensa).
- Zemelman, M. H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Universidad de las Naciones Unidas. El Colegio de México.

CAPÍTULO II

Problematizaciones semiótico-etnográficas para un análisis de género situado. ¿Qué nociones para qué análisis?*

*Mariana Zoe Arcanio***

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

RESUMEN

En este escrito abordaremos una serie de problematizaciones teórico-metodológicas provenientes de diferentes espacios disciplinarios que permitirán pensar la generación de conocimientos situados en el campo de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. Interesa, para ello, compartir las dificultades e interrogantes surgidos en el proceso de una investigación concreta en el ámbito de los estudios sobre juventudes, género y educación: ¿Cómo pensar lo semejante y la multiplicidad? ¿Cómo articular género y clase en tanto ejes de poder indisociables? ¿Cómo interpretar lo que se reproduce, lo que aparece como hegemónico, sin perder de vista las discontinuidades, las rupturas, los pequeños deslizamientos?

Como investigadores sociales con perspectiva de género estas son preguntas que no podemos obviar. En lo que nos incumbe, la articulación

* Este artículo surge a partir de sistematizar las problematizaciones teórico-metodológicas del proyecto de investigación en curso denominado "Marcas de género en el ingreso a la universidad. Relación con el(los) conocimiento(s) y construcción del porvenir" (Beca Doctoral CONICET/2008-2013. Tesis del Doctorado en Semiótica. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) dirigido por el doctor Facundo Ortega y la doctora Adriana Boria. Se recuperan a su vez, las articulaciones teórico-metodológicas de un proyecto anterior, denominado "Juventudes y estereotipos de género en el espacio escolar: continuidades, discontinuidades y resistencias" dirigido por la doctora Sonia Villegas y realizado como tesis final del Máster en Género, Identidad y Ciudadanía de la Universidad de Huelva, lo cual se desarrolló con una Beca de la Fundación Carolina (2011-2012), España.

** Psicóloga, Máster en Género, Identidad y Ciudadanía y Doctoranda en Semiótica. Profesora asistente, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

entre la etnografía (en tanto actividad que se sirve de indicios aparentemente dispersos, coincidencias, trazos, gestos y fragmentos de sentido) y la sociosemiótica permitieron algunas posibilidades fuertes en ese sentido que buscamos compartir.

Pensar las juventudes desde un espacio semiótico-etnográfico, y analizar ciertas aristas que configuran las subjetividades e identidades juveniles, implica incorporar una mirada del/la joven como sujeto de discurso y productor/a de sentido; a la vez que “producto” de las condiciones concretas desde las cuales se legitiman o se excluyen ciertas prácticas y discursos. En esta línea nos preguntaremos: ***¿Cómo comprender a los y las otras, sujetos de conocimiento, situados/as? ¿Qué hacer ante sus actos concretos, siempre múltiples y contradictorios?***

Palabras clave: Interdisciplina. Conocimientos situados. Género. Juventudes. Educación.

ABSTRACT

In this paper we will work theoretical and methodological questions from different disciplinary spaces to think the generation of *situated knowledge* (term coined by Dona Haraway) in the field of Social Sciences with a gender perspective. We want to share the difficulties and questions arising in the process of a specific research in the field of youth studies, gender and education: How do we think similarity and multiplicity? How to articulate gender theory and class theory in both mechanisms of power reproduction that are not dissociated? How to perceive the reproduction, which appears to be manifested as hegemonic, looking forward to emphasize the discontinuance and the ruptures?

As social researchers with a gender perspective these are questions that we can not ignore. In what concern us, the articulation between ethnography and semiotic allowed some possibilities that we share in this paper. Think youth from ethnographic and semiotic space, and analyze certain mechanisms that produce youth subjectivities and identities, means working in a way of understanding young people as a subject of discourse and as a producer of sens; once as a “product” of the specific conditions from which legitimize or exclude certain practices and discourses. In this way we will ask: How to understand the other as subject of knowledge? What to do about their concrete actions, always multiple and contradictory?

Key words: Interdisciplinarity. Situated knowledge. Gender. Youth. Education.

1. PROLEGÓMENOS PARA UNA PROBLEMATIZACIÓN

El problema inicial que ha guiado el proyecto de investigación que dio origen al presente artículo remitía a comprender cómo las experiencias de pasaje de la escuela media a la universidad se constituyen en experiencias fuertemente generizadas. A partir de aquí y a raíz del tensionamiento permanente con los hallazgos del trabajo de campo, se construyeron tres “objetos” semióticos fuertemente “generizados” y que marcaban dicha experiencia: 1) La producción de sentido en relación con lo académico y todo lo que implica el conocimiento y/o el conocer, sumado a las significaciones particulares sobre la propia experiencia escolar; 2) La semantización del porvenir, el avenir, el futuro y lo que se construye como “destino” posible o imposible para cada quien y 3) La “semiotización” de la universidad o los estudios superiores como horizonte pensable o impensable. Corroboramos, luego, que las múltiples posiciones de la juventud en relación con lo académico y el porvenir (en sus diferencias y recurrencias) son un producto que lleva inscripto, en sí mismo, todo el espesor de lo social y, con ello, de la matriz binaria de género.

Sabemos que la experiencia escolar se produce dentro de márgenes culturales y económicos que son inminentemente desiguales. Si bien en los últimos años se ha dado un mayor acceso a los estudios superiores de ciertos sectores sociales históricamente desfavorecidos, esto no es directamente proporcional a la composición social de quienes luego egresan. Son esos mismos sectores sociales los que históricamente han sido relegados del acceso a los conocimientos culturales que, legitimados socialmente, son necesarios no solo para permanecer en los estudios superiores sino también para construir a la universidad como horizonte y espacio posible y pensable.

En ese sentido, los bienes culturales y capitales escolares, distribuidos desigualmente en el conjunto social e incorporados bajo la forma de *habitus*, se constituyen como un principio eficaz de diferenciación y repro-

ducción social (Bourdieu, 1964). La metáfora utilizada por Vicent Tinto (2004) es, en este punto, esclarecedora: para muchos estudiantes de bajos ingresos la universidad se ha convertido en una puerta giratoria ya que, así como entran, salen.

El lugar ocupado en el espacio social es visto, siguiendo lo anterior, como el contexto desde el cual se produce sentido, diferencialmente, en relación al propio porvenir de la juventud y el principal exponente de la constitución de las desigualdades sociales en el campo educativo. En la producción de sentido juvenil hemos podido corroborar que la universidad como horizonte aparece o se excluye como algo de orden de lo posible o imposible de acuerdo a condiciones sociales de producción precisas. Del mismo modo, analizamos cómo la exclusión social repercute en los jóvenes de sectores populares acrecentando las rupturas y desencuentros con cualquier horizonte de expectativas* que incluya la educación superior; mayormente en jóvenes varones.

A partir de articular todo un entramado complejo de condiciones sociales se ha podido comprender cómo los sujetos interpretan el pasado, el presente y el futuro posible, a la vez que su propia experiencia de ingreso/no ingreso a la universidad o los estudios superiores. La consecuente dicotomía del estar “adentro” o “afuera” de los territorios educativos (que a cada quien le corresponda, según su clase social, determinado destino) excluye a la inmensa mayoría de la posibilidad de pensar-se como sujeto posible, “poseedor”, de credenciales educativas.

Asimismo, alrededor de ciertas prácticas académicas, en la escuela, los

* Esta problemática viene siendo trabajada por el Programa de Investigación que integro, denominado “Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades” (dirigido por el doctor Facundo Ortega en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) con el objetivo de dar cuenta del peso de las trayectorias sociales y escolares en los modos en que los ingresantes a la universidad van construyendo, en un orden temporal, su relación con el conocimiento y la universidad como horizonte posible/o imposible.

y las jóvenes construyen su identidad en relación a ciertas normas que definen “lo esperable” o “deseable” para ellos/as. Desde el momento en el que ensayan diferentes “prácticas” o juegan distintos “roles” ligados a lo académico uno en oposición del otro, lo que se juega es la puesta en juego de toda una “tecnología del género” (Lauretis, 2000) que no puede ser obviada.

Desde estas consideraciones previas es que podemos plantear las preguntas que guiarán el desarrollo del presente escrito y que abordan, una a una, las diferentes dificultades surgidas a lo largo de todo el proyecto de investigación; desde el planteamiento de los primeros objetivos hasta la interpretación de los avances en los resultados: ¿Qué nociones teóricas de género y para qué análisis? ¿Cómo comprender a los y las otras, jóvenes situados/as? ¿Cómo pensar lo semejante y la multiplicidad? ¿Cómo articular género y clase en tanto ejes de poder indisociables? ¿Cómo interpretar lo que se reproduce, lo que aparece como hegemónico, sin perder de vista las discontinuidades, las rupturas, los pequeños deslizamientos?

Asimismo nos preguntamos, retomando constructos teóricos, epistemológicos y políticos de Judith Butler: ¿En qué medida la producción de sentido acerca del propio porvenir y la universidad como horizonte lleva inscripta, en su mismo proceso temporal de construcción, las marcas de la repetición reiterativa de las normas de género? ¿Cómo las convenciones culturales de género son actuadas y gestualizadas en relación con las prácticas académicas? ¿Cómo pensar, en el trabajo con las subjetividades particulares, las discontinuidades y modificaciones en los modos de producir sentidos y actuar la relación con el(los) conocimiento(s)? ¿Cómo abordar esa construcción, entendida como temporal y discontinua, no desde categorías homogéneas sino desde un lugar que nos permita dar cuenta de su pluralidad? ¿Cómo realizar un análisis de los efectos del género que no parta de categorías dicotómicas preestablecidas si la matriz binaria de género performatiza hoy las prácticas discursivas y no discurs-

sivas de los y las jóvenes? ¿Qué categorías utilizar para realizar qué tipo de análisis? ¿Desde dónde construir un cuerpo teórico-metodológico que nos permita producir nuevos conocimientos?

2. PRIMERAS PROBLEMATIZACIONES DE UN TEMA VACANTE. JUVENTUDES GENERIZADAS EN PLURAL E INGRESO A LA UNIVERSIDAD

De acuerdo con el estado del arte sistematizado por Octavio Falconi y Patricia Salti (2009), las investigaciones que problematizan la relación jóvenes-educación en el campo educativo comienzan a mediados de los años 60, conjuntamente con la publicación de Bourdieu y Passeron (1964) denominada *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, donde se abordan los efectos del proceso de masificación de la educación superior. Otra publicación que aparece como pionera a inicios de los 70 es la de Paul Willis (1988), *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, quien –utilizando un enfoque etnográfico– analiza las dinámicas cotidianas de alumnos hijos de familias proletarias en la escuela secundaria.

En Argentina, es recién a mediados de los 80 que puede marcarse el comienzo de la sistematización e indagación de la situación social, política y cultural de los jóvenes vinculados a la educación media y superior. Pero si bien actualmente encontramos numerosos antecedentes de investigación que abordan las complejas relaciones entre jóvenes y educación, “pocos trabajos construyen metodológicamente los datos desde la observación participantes de ‘prácticas’ o ‘acciones’ de los jóvenes-alumnos en escenarios del sistema educativo en las aulas” (Falconi & Salti, 2009, p. 129).

Por otro lado, el estado del arte en relación a los estudios de género-juventud-educación son contemporáneas con las primeras producciones sociológicas sobre la juventud que comenzaron con la reapertura de la democracia en Argentina. De acuerdo con Silvia Elizalde y Rafael Blanco (2009), el énfasis ha estado puesto inicialmente en la indagación del

género y la sexualidad en referencia al paradigma de la salud, el cuidado del cuerpo y algunas situaciones de la experiencia juvenil (maternidad/paternidad, conductas sexuales y reproductivas, enfermedades de transmisión sexual, trastornos alimentarios), y que, anclados en perspectivas sociológicas y en el uso de técnicas cuali-cuantitativas, dieron lugar a diagnósticos y clasificaciones.

Por otro lado, a fines de la década del noventa comienza a aparecer un giro “culturalista”, cobrando importancia el rastreo tanto de condiciones como percepciones subjetivas del género y la sexualidad y la combinación, para su estudio, de la indagación sociológica y etnográfica. Actualmente, las investigaciones han colocado en debate las metodologías y epistemologías puestas en juego en el estudio sobre género y sexualidades; y ambas categorías comienzan a ser estudiadas como “parte de una trama más amplia de prácticas, sentidos y clivajes identitarios (junto con la clase, la edad, la etnia, la nacionalidad, etc.) y en relación con múltiples materialidades” (Elizalde & Blanco, 2009, p. 161). Conjuntamente con este giro, las investigaciones demuestran aspirar hoy a un carácter transdisciplinario no solo en la formulación de los problemas sino también en las propuestas metodológicas. Ahora bien, de acuerdo con Falconi y Salti hay aún hoy una:

Baja presencia de trabajos que aborden representaciones y prácticas juveniles vinculadas con el saber y con las experiencias de aprendizaje y transmisión en el espacio del aula teniendo en cuenta que este último es el espacio escolar por excelencia en el cual los jóvenes transcurren la mayor parte del tiempo (Falconi & Salti, 2009, p. 130).

En relación con el ingreso a los estudios superiores, las investigaciones han adquirido cada vez mayor relevancia en los últimos años; fundamentalmente aquellas que han centrado sus objetivos en la descripción de los múltiples aspectos que condicionan la deserción de los y las jóvenes de

las aulas universitarias. Junto con estas investigaciones, como decíamos, también se han acrecentado los estudios de género en torno al campo educativo, pero estos han sido escasamente aplicados a la problemática del ingreso a los estudios universitarios o han abordado la temática desde un enfoque de corte descriptivo y/o estadístico.

En las investigaciones acerca de los estudios superiores el género sigue apareciendo –preponderantemente– en la construcción de datos estadísticos en relación con las diferencias en el ingreso, permanencia y egresos de hombres y mujeres en los estudios superiores. De este modo, la utilización del término género se limita a la exposición de referencias descriptivas y cuantitativas en torno a las relaciones entre sexos y, fundamentalmente, a la descripción de la situación de las mujeres.

Dentro de los estudios de corte descriptivo, a partir de datos estadísticos en torno a la matrícula de ingresos, permanencia y egresos en los estudios superiores, se plantea que en los últimos años asistimos a la creciente “feminización” de la educación superior. Por feminización se entiende el aumento de la matrícula de ingresos y egresos de las mujeres a los estudios superiores, y la recomposición de la matrícula universitaria en aumento para ellas. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC) –por citar alguno de los trabajos realizados a partir del relevamiento de datos estadísticos–, emprendió un programa denominado “Feminización de la Matrícula y Mercado de Trabajo en Latinoamérica y el Caribe”.

Allí se plantea que en Argentina –como en otros países latinoamericanos– uno de los cambios más significativos de las últimas décadas es que las mujeres egresan en mayor cantidad y rapidez que los hombres a la vez que aumenta notablemente la deserción masculina (Curti, 2005). Teniendo en cuenta los enfoques de género explicitados por Scott (1999) estos estudios realizan un uso descriptivo de la categoría de género ya que re-

fieren a la existencia de fenómenos sin búsqueda de respuesta en torno a por qué las relaciones de género están construidas como lo están, cómo funcionan o cómo cambian en contextos históricos concretos.

Otra línea de análisis acerca de los efectos de las construcciones sociales de género en los estudios superiores, que polemiza abiertamente con las afirmaciones estadísticas en torno a la feminización de la matrícula universitaria, enfatiza las imbricaciones entre el género, las elecciones “vocacionales” y la distribución sexista en la composición de las carreras universitarias. De este modo, si bien se sostiene que los cambios actuales en el ingreso y permanencia en los estudios superiores son de una importancia considerable, se cuestiona el sentido de la feminización de la matrícula universitaria como dato que evidencie la eliminación de las desigualdades de género en el sistema educativo.

En primer lugar, se plantea que hablar de feminización de la matrícula oculta las distribuciones heterogéneas entre las áreas de estudio, la consecuente confirmación de las jerarquías laborales y la preeminencia masculina en los estratos de poder (Barrancos, 2007). En segundo lugar, se afirma que el ingreso de las mujeres a los estudios superiores se realizó en un momento tardío, en el que la adquisición del título universitario ha perdido el peso relativo que históricamente tenía (Marrero, 2006).

Los estudios se han centrado, entonces, en la construcción de perfiles estadísticos que tematizan acerca de la participación de las mujeres y/o los hombres en el sistema educativo y su posterior inserción laboral. Insistiendo en la importancia concreta de estos análisis, es hoy un área de vacancia poder focalizar la mirada en las experiencias juveniles a partir de sus propias prácticas y discursos; recuperando los modos en que las normas de género se reproducen así como las dinámicas a partir de las cuales estas cambian en contextos históricos concretos. Es esencial, en ese sentido, problematizar la compleja constitución de los entramados

sociales que producen subjetividades generizadas en los espacios escolares-académicos.

Dentro de las investigaciones sobre género y educación encontramos algunos referentes que son clave para pensar cómo se produce y reproduce el género en las escuelas. Es sabido que en la escuela existen prácticas instituidas, instaladas y reproductoras de operaciones de clasificación y normalización de los géneros dentro de un marco binario. En el estado del arte es de lectura recomendable las investigaciones llevadas a cabo por Michael Kimmel (2001); Graciela Morgade (2001); Francisco Graña (2006); Carlos Lomas (2003; 2007); Manuel Castells y Marina Subirats (2007).

Pese a la proliferación de estos avances en el campo de la educación con perspectiva de género, pocos son hoy los trabajos sobre el ingreso a la universidad desde una perspectiva de género que incorporen las problematizaciones teórico-metodológicas antes planteadas. Dentro de ellos cabe destacar una investigación realizada en la Universidad de la República O. del Uruguay, por Marrero (2006), cuya tesis es la existencia de una contradicción entre los trabajos que plantean “La subsistencia de mecanismos que siguen reproduciendo la tradicional construcción de las identidades femeninas y masculinas, algunos de los cuales actúan vulnerando la autoconfianza de niñas y mujeres jóvenes para desempeñarse académicamente”, y los datos estadísticos que evidencian el crecimiento de la matrícula femenina y el aumento del “éxito” escolar de las mujeres.

Para explicar esta contradicción Marrero (2006) plantea que, en la escuela, las desigualdades en torno al género no se dan en un nivel explícito y las mujeres no parecen ser conscientes de las discriminaciones en las que se sostiene un orden escolar reproductor de las diferencias sociales de género. Así afirma que las jóvenes parecían creer efectivamente que se las juzgaría y se las recompensaría por su esfuerzo y se mostraban dispuestas a realizar dicho esfuerzo en contraposición a los hombres que, presos

de lo que Bourdieu denomina *ideología del talento natural*, transitan por la educación sin adquirir “rutinas” escolares.

Ahora bien, en general, las lecturas halladas se basan en criterios comparativos que no ponen en tela de juicio los marcos binarios hegemónicos, hombre-mujer, desde los que se sostienen tanto la recogida de datos como sus categorías analíticas; apareciendo los conjuntos “hombres” y/o “mujeres” como categorías que se construyen muchas veces como homogéneas. Estas investigaciones han significado un importante avance en el estudio del sexismo en la escuela, pero es preciso seguir profundizando para poder atender a los indicios y detalles que visibilizan, no solo la reproducción, sino también las diferencias y resistencias a los estereotipos de género hegemónicos.

Lo que realizan muchas investigaciones, afirmábamos, son comparaciones entre dos universos: “los hombres” y “las mujeres”, ocultando tanto las diferencias y los matices en el interior de los grupos, como las fricciones y mutaciones en las propias identidades generizadas de los y las jóvenes. Entre ambos polos del binomio hombre-mujer quedan invisibilizadas las diferencias en plural, y las generalizaciones ocultan los matices, las conflictividades y las diferencias no solo entre mujeres y hombres, o entre las mujeres mismas y entre los hombres mismos, sino en cada subjetividad particular. Tal como plantea Lauretis:

A menudo las diferencias o divisiones internas a un sujeto mujer [y, agregamos, o a un sujeto hombre] tienen efectos tan conflictivos o desgarradores como los que pueden tener las diferencias y divisiones entre mujeres [u hombres] de diferentes clases sociales, etnias, religiones, sexualidad y generaciones (Lauretis, 2000, p. 8).

En este sentido, consideramos de absoluta relevancia recuperar las prácticas situadas de la juventud para analizar desde allí no solo lo que per-

manece sino también los cambios y modificaciones que, en las prácticas concretas, reproducen o cuestionan ciertas normas de género. En palabras de Lomas (2003), ni todas las jóvenes son iguales ni todos los jóvenes son iguales. No hay una esencia femenina ni una esencia masculina, una manera única de ser mujer y de ser hombre, sino mil y una maneras diversas y plurales de ser mujeres y hombres. Indagar sobre esas pluralidades constituye, entonces, una tarea inexcusable.

Pero aún, y antes de proseguir, continuemos con los interrogantes: ¿es la disolución de los binarismos de género, por ejemplo, tan monstruosa, tan temible, que por definición se sostenga que es imposible, y heurísticamente quede descartada de cualquier intento de pensar el género? (Butler, 2002) ¿Cómo pensar, en el trabajo con las subjetividades particulares, las discontinuidades-modificaciones-contradicciones?

En esa línea podemos cuestionar los modos tradicionales de analizar la juventud para ver en sus prácticas no solo la inscripción de lo hegemónico (y la reproducción) sino también los nuevos espacios de emergencia de lo alternativo. Evitar los dualismos en los que solemos caer al hacer estudios situados es una de las premisas surgidas a partir de las problematizaciones aquí propuestas. Esto requirió, en el caso de nuestro propio proyecto de investigación, analizar las prácticas y discursos de jóvenes concretos/as, localizados/as y situados/as y pensar la identidad de género como no unitaria ni lineal. A continuación esbozaremos algunas dificultades emergentes a la hora de construir una propuesta metodológica, epistemológica, teórica y política atenta a los interrogantes planteados.

3. HACIA UN ANÁLISIS DE GÉNERO SITUADO. TRANSDISCIPLINA Y TENSIONES SEMIÓTICO-ETNOGRÁFICAS

Atenta a las preguntas emergentes de las articulaciones teórico-metodológicas y las dificultades surgidas en el campo, fue preciso desarrollar un

trabajo transdisciplinar, novedoso en los estudios sobre educación y género, ya que supuso tensionar un abordaje antropológico y semiótico de la educación y una perspectiva de género que incorporó los nuevos aportes realizados por el postestructuralismo al feminismo, haciendo especial hincapié en la búsqueda de conocimientos situados, y ocupándonos por las diferencias en plural, las identidades en fricción y el género como acto performativo inscrito en dispositivos de poder históricos.

Insistir en los procesos de producción escolar de subjetividades generizadas nos exhortó, a su vez, a ofrecer una mirada que permitiera pensarlas en su relacionalidad, contingencia y posicionalidad (Stuart Hall, 2003). Esto se conecta, además, con situarlas en un entramado social y en oposición a cualquier intento totalizador de pensar el género. Esto no es, ni ha sido, una tarea sencilla ya que, como plantea Braidotti (2004) pensar las diferencias en plural implica suspender los sistemas binarios de conceptualización interiorizados y naturalizados. Fue preciso, en ese sentido, articular distintos constructos teóricos (provenientes de la semiótica, la psicología, la antropología, los estudios culturales y los estudios de género) que nos permitieran deconstruir los esquemas desde los cuales se abordan los estudios de género en educación, para poder abordar la multiplicidad de subjetividades y experiencias que se producen en el interior de los espacios educativos.

La construcción de un problema de investigación resulta inseparable del método propuesto para su análisis. Para analizar la constitución social e histórica de esas “diferencias” en la construcción del porvenir y de la universidad como horizonte posible o imposible, era necesario –como nos advierte Foucault (2003)– descender al estudio de las prácticas concretas a través de las cuales la juventud se constituye; hacer visibles los procesos específicos de una experiencia en la que las y los jóvenes se forman y se transforman; tomar las prácticas como el campo de análisis y emprender el estudio a partir de lo que “hacemos”.

De ese modo, se entienden las prácticas juveniles como un modo de actuar y de pensar que proporciona la clave de la inteligibilidad de la constitución de los sujetos. Es preciso entonces estudiar los modos históricos en el/la que el/la joven son objetivados por ellos mismos y por otros a través de ciertos procedimientos precisos de “gobierno de sí”. Palabras y actos proferidos, gestualizados, por la juventud se constituyen entonces como materialidades significantes que tienen mucho que decirnos en relación a los procedimientos históricos de constitución de las subjetividades y juventudes generizadas.

La vigilancia foucaultiana de las microprácticas sociales se instituye, de este modo, como una herramienta esencial de la maquinaria teórico-interpretativa para un análisis de género situado. La obra de Foucault –y su relectura por parte de feministas y estudiosas del género, como Judith Butler, Teresa Lauretis y Rosi Braidotti– ofrecen herramientas y estrategias para abordar la constitución de las subjetividades e identidades generizadas en el ámbito educativo, permitiendo contextualizar e historizar los dispositivos a partir de los cuales estas se producen, se reiteran y mutan.

Retomamos aquí la interrogación de Daniel Saur (2006) acerca de cómo podría un intelectual –cuya actividad se presupone sistemática, metódica y programada– “pensar de otro modo”*. En concreto: *¿Cómo podíamos,*

* Para el autor, el núcleo del problema se encuentra en la posible paradoja que se genera entre: a) el límite de lo que puede ser visto y dicho, instituido por la regularidad que caracteriza toda formación discursiva; y b) la posibilidad de aparición de lo novedoso o de que algún registro discursivo eluda la lógica de la semiosis imperante. El problema es entonces: ¿Cómo entender la aparición de un pensamiento nuevo y no previsto? ¿Cómo dar cuenta del acontecimiento cuando el funcionamiento discursivo está ordenado por reglas que operan indefectiblemente para que un enunciado sea visto y escuchado? La respuesta foucaultiana, inscripta en una tradición nietzscheana, viene –según el autor– por el lado del azar: “el cruce de series discursivas, el atravesamiento de umbrales, la emergencia de lo inesperado, pasó a ser un resultado de contingencias que encuentran su fundamento en lo aleatorio de la historia y en una lógica que no responde, siquiera, a la probabilística que pudiera explicar un golpe de dados” (Saur, 2006, p. 185). La noción de acontecimiento, como expresión de algo que escapa al ordenamiento por más que el mismo funcionamiento social lo produzca, como un haz de significaciones dispersas, es asociable de este modo a la idea de pensar de otro modo.

desde nuestras investigaciones concretas atender al acontecimiento a partir de una actividad sujeta a todas las regulaciones y rituales de la producción científica; considerando además, que parte del protocolo de la ciencia es procurar neutralizar el azar y la contingencia?

En lo que nos incumbe, esta interrogación nos llevó a pensar los modos de incorporar las problematizaciones teórico-epistemológicas propuestas a un análisis de género situado que recogiera las principales interrogaciones iniciales. Desde allí el paradigma indiciario se vislumbró como esencial a la hora de asumir ese desafío sin dejar de lado lo sistemático de la producción de conocimientos. La articulación entre la etnografía (en tanto actividad que se sirve de indicios aparentemente dispersos, coincidencias, trazos, gestos y fragmentos de sentido) y sociosemiótica permiten algunas posibilidades fuertes en ese sentido.

Es dable destacar que el paradigma indiciario se caracteriza justamente por priorizar lo irrepetible, lo singular, lo original, lo sorprendente, lo excepcional, lo cualitativo; por poner interés en lo individual, en el caso; por orientar la percepción hacia lo menos evidente y lo que acontece; y por dirigir la indagación “hacia los casos o conjuntos de casos y hacia los rasgos particulares que los singularizan” (Geertz, 2003, p. 66).

Si la etnografía como *descripción densa* es, quizás, el aporte más fecundo de Geertz, este aporte se constituye como pilar fundamental para un análisis de género situado y transdisciplinar. Tensionar la semiótica y la etnografía para realizar un estudio sobre la educación y los jóvenes, desde una perspectiva de género, permitió así asumir un análisis de la realidad entendida como histórica, heterogénea y plausible de transformaciones. Narraciones, discursos, conversaciones, actos, cuerpos y microprácticas cotidianas adquieren sentido a raíz de su puesta en relación y tensión. Es, parafraseando a Mónica Maldonado (2000), desde lo particular que se hace posible interpretar cómo aquello que se supone homogéneo –la

clase, el grupo, los jóvenes, las jóvenes- permanece y muta, descomponiéndose en múltiples realidades que es necesario documentar.

En ese sentido, una de las mayores dificultades surgidas a lo largo del trabajo de campo fue el encuentro con lo heterogéneo, con las diferencias, y la necesidad de producir conocimiento desde el análisis de lo múltiple y fragmentario en los discursos y prácticas juveniles situadas. Si en la escuela existen prácticas instituidas, instaladas y reproductoras de operaciones de clasificación y normalización de los géneros dentro de un marco binario, también encontramos experiencias y microprácticas que se constituyen como resistencias locales y mutaciones, en los intersticios institucionales. Pero ¿cómo incorporar las multiplicidades, fricciones, resistencias, discontinuidades y mutaciones que operan las juventudes en esa matriz de género bipolar o dicotómica?

Como investigadores sociales con perspectiva de género esta es una pregunta que no podemos obviar en la constitución de nuestros proyectos. Evitar los dualismos en los que solemos caer al hacer estudios situados es uno de los pilares en los que debemos hoy posar la mirada. Para ello es preciso llevar a cabo todo un trabajo de deconstrucción y desmitificación de las narraciones que erigen a los hombres y a las mujeres como conjuntos o grupos homogéneos y totalizantes; realizar un desplazamiento del lugar de enunciación de un sujeto universal “mujer” y “hombre” hacia una multiplicidad de subjetividades situadas, concretas, históricas. Cuando las conclusiones e interpretaciones se presentan en términos de “la mayoría” y se dividen las conclusiones en esos dos grupos globales quedan invisibilizadas no solo las diferencias entre aquellos/as que integran cada grupo sino también los atravesamientos de clase que los constituyen.

Ir más allá de esta dicotomía totalizante no implica, claro está, negar su existencia o restarle importancia, sino incluir en su seno aquello que se modifica, se transforma, muta y/o se resiste a ser englobado en esos tér-

minos. En nuestro caso, a raíz de lo que acontecía en el “estar ahí” del trabajo de campo, las diferencias y los matices en el interior de los grupos como las fricciones y mutaciones en las propias identidades generizadas de cada joven no podían ser obviadas si no queríamos perder la profundidad del análisis. A lo que arribamos, entonces, fue al encuentro con identidades juveniles no unitarias ni lineales; a producciones de sentido juveniles no heterogéneas; a espacios en los que conviven jóvenes que habitan constantemente las diferencias, las contradicciones, las paradojas y las fricciones en sus propias identidades generizadas.

Por otro lado, insistir en la diferencia irreductible y en la multiplicidad radical de los conocimientos locales implica sostener siempre una objetividad encarnada. Siguiendo a Donna J. Haraway (1991) asumir la producción de *conocimientos situados* y huir de la falsa objetividad (que se supone neutral aunque en realidad es producida por dispositivos de poder invisibilizados) conlleva aceptar la parcialidad, la propia materialidad y el lugar o la condición desde la cual producíamos conocimientos y desde donde hablábamos. La objetividad encarnada significa, sencillamente, una puesta por conocimientos situados que garanticen la producción de un discurso con posibilidades de reflexividad a propósito de nuestras propias tecnologías interpretativas de la realidad.

4. COMPRENDER (AL OTRO/OTRA) EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SITUADOS. SEMIÓTICA Y SUBJETIVIDAD

Pensar la juventud desde una perspectiva semiótica, y analizar ciertas aristas que configuran las subjetividades e identidades juveniles, implica incorporar una mirada del joven como sujeto de discurso y productor de sentido; a la vez que “producto” de las condiciones concretas desde las cuales se legitiman o se excluyen ciertas prácticas y discursos. En esta línea, aquí nos interesa abrir otra pregunta central: la relación entre semiótica, etnografía y estudios de género a la hora de pensar (con) jóvenes, situados, en los espacios educativos. ¿Cómo comprender lo otro/al otro/

otra, a esos y esas jóvenes? ¿Qué hacer ante sus actos concretos, siempre múltiples y contradictorios, que nos desafiaban a volver a pensar, cada vez, todo de nuevo? O, en palabras de Bajtín (2008): ¿Cómo superar la otredad de lo ajeno sin convertirlo en algo puramente propio?

Encontramos en Bajtín (2008) extensas líneas significativas para un acercamiento productivo a estos interrogantes que acabaron por trascender el problema concreto del trabajo en terreno y llevaron a plantearnos la cuestión del conocimiento en Ciencias Sociales, en general, y la problemática de la comprensión en particular. Para entender la comprensión en las Ciencias Humanas el autor diferenciaba el conocimiento de “una cosa” del conocimiento de lo que enuncia como “una persona” y enuncia la clave para entender de qué hablamos cuando lo hacemos de comprensión en la semiótica.

Es Volóshinov (2009), quien en la misma sintonía define más precisamente la diferencia entre individuo y persona. Individuo hace referencia a lo puramente biológico y persona, en cambio, remite al sujeto social. Esta distinción pone en cuestión la clásica dicotomía que ubica como correlato de lo individual a lo social:

El correlato de lo social es lo “natural” y, por consiguiente, no se trata de un individuo como persona, sino de un individuo biológico de la naturaleza. El individuo como poseedor de los contenidos de su consciencia, como autor de ideas, como persona responsable por sus pensamientos y deseos es un fenómeno estrictamente socioideológico. Por eso el contenido de su *psique* “individual” es por su naturaleza tan social como la ideología, y el mismo grado de la consciencia de su individualidad, con sus derechos internos, es de carácter ideológico, histórico y está totalmente condicionado por factores sociológicos. Todo signo es social en cuanto tal, y un signo interno no lo es menos que el externo (Volóshinov, 2009, p. 63).

La ideología, allí, es entonces la matriz productora de significados aceptada y naturalizada: “algo así como un horizonte de preocupaciones acerca de las cuales es necesario definirse” (Mancuso, 2005, p. 40).

En esa línea, la especificidad de nuestra articulación semiótico-etnográfica es profundizar la comprensión de las juventudes como sujetos siempre “expresivos y hablantes”; como seres “preñados de palabra”. De este modo, las teorizaciones del círculo de Bajtín sobre el *dialogismo* nos aseguran ser coherentes en el modo de entrelazar el qué estudiamos con el cómo lo comprendemos. La expresión dialogismo implica que ese “ser”, objeto conocido o por conocer, jamás coincide consigo mismo y por eso es inagotable en su sentido e importancia. En “Para una reelaboración del libro sobre Dostoievski”, Bajtín afirma:

Ser significa comunicarse. La muerte absoluta (el no ser) es no ser oído, no ser reconocido, no ser recordado (...) ser significa ser para otro y a través del otro ser para sí mismo. El hombre no dispone de un territorio soberano interno sino que está, todo él y siempre, sobre la frontera, mirando el fondo de sí mismo el hombre encuentra los ojos del otro o ve con los ojos del otro (Bajtín, 2008, p. 325).

Pero: ¿qué derivaciones extraemos de estas lecturas bajtinianas para comprender las palabras de esa juventud situada con la que nos encontramos en el desarrollo del trabajo de campo? ¿Qué hacemos con su palabra ajena? ¿Cómo interpretamos las conversaciones que se producen con ellas y ellos? ¿Cómo escuchamos al otro que, por definición, es un “ser que habla”? En Ciencias Humanas, dice Bajtín, el conocimiento solo puede ser dialógico en tanto un sujeto no puede ser estudiado como cosa; si entendemos “cosa” a aquello que no tiene voz. En otras palabras: “allí donde el hombre se estudia fuera del texto e independientemente de él, ya no se trata de las Ciencias Humanas” (Bajtín, 2008, p. 295).

La especificidad del pensamiento humanístico es justamente que se encuentra dirigido hacia los pensamientos, sentidos, significados ajenos que se le presentan al investigador únicamente en forma de texto. El texto (voz), que permite el proceso de comprensión y producción de sentido, se convirtió así en lo más constitutivo, en el objeto de estudio transdisciplinar de la investigación, en aquello que nos permitió sostener la tensión permanentemente operada entre estudios de género, semiótica y etnografía.

Si bien Bajtín no trabaja directamente sobre la noción de sujeto, es en el concepto de dialogismo que fue posible ubicar al sujeto bajtiniano (Boria en Arán, 2006), y por ende nuestro sujeto juvenil, como “ser” esencialmente dialógico, en un espacio histórico, concreto y situado. Pero, volviendo a la pregunta inicial o, si se quiere, al eje de las problemáticas que definieron estas reflexiones: ¿qué derivaciones extraemos de esta noción de sujeto dialógico para comprender las palabras de esos jóvenes situados?

De acuerdo con Arfuch (2002), ubicar el dialogismo como vertebrador para pensar al sujeto, a la juventud, implica considerar que:

el lenguaje es esencialmente ajeno y que su densidad significante está hecha de siglos de historia y tradición, en definitiva, de otras voces que casi han dicho todo antes que tenga lugar la «propia» enunciación. No habrá entonces, al producirse un enunciado, ningún Adán bíblico «dueño» de su palabra, sino más bien una pluralidad de voces ajenas –polifonía– que habitan la “propia” voz (Arfuch, 2002, p. 30).

Así, afirma Arfuch (2002), el dialogismo como presencia protagónica del otro en mí enunciado aún antes que este sea formulado –un otro prospectivo, conocido o hipotético, cuya expectativa, y reacción de respuesta

imagino para adelantarme a él- invierte los términos de toda concepción unidireccional, unívoca, instrumental, de la comunicación: “el objeto del discurso, por decirlo así, ya se encuentra hablado, discutido, vislumbrado y valorado de las maneras más diferentes; en él se cruzan, convergen y se bifurcan varios puntos de vista, visiones del mundo, tendencias” (Bajtín, 2008, p. 280).

Esto nos concierne especialmente. La noción bajtiniana de sujeto dialógico es crucial para acercarnos a un pensamiento de la diferencia, de la otredad y para deconstruir nuestro punto de vista omnisciente como investigadores. En sintonía con lo propuesto por Arfuch (2002), de lo que se trata, a lo largo de todo el trabajo investigativo, es de un constante vaivén dialógico, un protagonismo conjunto, una simultaneidad en el encuentro de ambas miradas, pero cada una situada, respecto de la otra, en un punto diferencial e irreductible. Leídas desde el dialogismo, las voces (incluidas las del investigador/a) son siempre:

puntos de mira (diferencias) que se intersectan simultáneamente en situaciones de comunicación variables, contingentes, nunca “jugadas” de antemano. Porque toda identidad –o identificación– en tanto relacional, supone un otro que no es “lo mismo” y a partir del cual puede afirmar su diferencia. Ninguna estará entonces determinada en sí misma, en una clausura desde la cual se enfrentará a otras. El vaivén, el intervalo, la oscilación, la hibridación, esa constitutiva pluralidad de cada posición de enunciación (...), vuelven a aparecer aquí como los significantes más apropiados (Arfuch, 2002, p. 31).

Interrogar a los y las otras, en el campo, implica una escucha no dirigida a “descubrir” significados sino a producir una fricción, un excedente de sentido: un acontecimiento. De allí, a su vez, la relevancia (y el problema) de trabajar con corpus históricamente activos; de estudiar la vida de la

palabra en la ebullición misma de su producción; en su funcionamiento real, social, material y concreto; en las condiciones sociales reales donde se suscitan tales corpus: “los elementos que son puntos de refracción de las fuerzas o valoraciones vivas de una sociedad” (Bajtín, 2008).

Es preciso considerar, además, que el límite de la comprensión no es nunca el yo, sino el yo en su relación mutua con otras personas, con esos y esas jóvenes que confrontaban nuestros propios saberes, que repreguntaban, que se oponían al hablar; que portaban en su habla las huellas de las fuerzas vivas, nunca homogéneas, de la sociedad.

Por otro lado, pero en sintonía con lo anterior, la posición bajtiniana en relación con la *extraposición* se nos reveló como un instrumento poderoso de la comprensión. La idea ampliamente extendida en estudios sobre la juventud acerca de que para comprender una cultura ajena hay que trasladarse a ella y, olvidándose de la propia, ver el mundo con sus ojos, se nos reveló desde allí sumamente parcial.

De acuerdo con Bajtín, la compenetración con la cultura ajena, la posibilidad de ver el mundo a través de cómo lo expresa la propia juventud, es el momento necesario en el proceso de comprensión pero no puede reducirse a ese único momento. Para que sea enriquecedora y creativa la comprensión no debe “negarse a sí misma”. Lo que no hay, lo que nunca estuvo en juego, es una narración de sí mismo que no engendra ninguna verdad de sí “juvenil”. En palabras de Le Blanc (2007, p. 150) “la voz, más que tratar sobre la verdad de sí mismo, en cambio, revela sus límites”. No hay la voz “pura” de la juventud sino que su palabra está siempre mediada por otras voces y por la arena de luchas sociales en las que esta se asienta y se produce.

Entonces, ¿cómo comprender al(lo) otro? ¿Qué es lo que ha estado en juego en el “dar la palabra” como elemento esencial del dispositivo de inves-

tigación? He aquí la importancia del concepto de la extraposición para la comprensión “situada”. Si bien en el transcurso del trabajo etnográfico se buscó siempre que los y las jóvenes pudieran tener un discurso abierto, no cercenado, permitiendo que pudieran variar e introducir nuevos tópicos en relación a las discusiones y temáticas propuestas.

Siempre fuimos conscientes que el propio posicionamiento, y la diferencia generacional, implicaba un anclaje social, histórico, político y de clase que operaba como distancia relativa, y necesaria, en relación a los y las jóvenes “objetos/sujetos” del proceso de investigación. Pero en esto, entendemos, vive la posibilidad de producir conocimientos. Solo es posible ver, interpretar, las voces ajenas a razón de nuestra propia ubicación *extrapuesta*.

El sentido solo se produce con el otro. Aunque esa relación con el otro siempre es tensa, hosca; es una zona de disputa ideológica, de disputa de sentidos. En términos de Volóshinov (2009, p. 73), “cada palabra es una pequeña arena de cruce y lucha de los acentos sociales de diversas orientaciones”. En la interacción, cuando la palabra roza la palabra ajena, hay fricciones, hay disputa por el control de la verdad. Pero es ahí, en las fronteras, en esas zonas de disputas, roces, contactos tensos y ríspidos, donde se produce el conocimiento creativo.

5. CONCLUSIONES

De las preguntas al diseño de investigación y del diseño a las materialidades significantes.

El ingreso al campo constituyó, de entrada, el encuentro con microprácticas juveniles que jaqueaban la metodología propuesta en principio, centrada sobre todo en el análisis del discurso producido en entrevistas grupales e individuales. La observación participante cobró centralidad al

visibilizarse que esas microprácticas decían más (y distinto o en contradicción) que lo que la propia juventud expresaba con palabras.

Comenzamos por preguntarnos sobre cómo hablar de los cuerpos en escena y cómo interpretar algo del orden de las microprácticas cotidianas de la juventud cuando el registro que construíamos de ello pasaba por la propia escritura y tenía un carácter verbal. Lo que nos reenvió, a su vez, a preguntarnos sobre la mirada: ¿Cómo y qué se registraba en relación con esos cuerpos en escena?, ¿qué se dejaba afuera?, ¿qué se miraba y qué no?, ¿cómo se traducía lo observado en palabras?, ¿cómo se comunicaba aquello que no excluía a la palabra pero transitaba otros caminos? Si lo que se observaba, en el campo, estaba inevitablemente traducido a lo verbal, entonces: ¿había algo ahí que se perdía y era irrecuperable, no interpretable?

Estas preguntas llevaron a incluir el orden del hacer cotidiano, del cuerpo, de los actos y microprácticas, en un proceso de investigación que, en principio, lo excluía al cimentarse en el “privilegio lingüístico” (Grosso, 2007). Lo que esas materialidades significantes testimoniaban en relación con la producción social de sentido en torno a lo escolar generizado no podía ser obviado. Desde una mirada semiótica, de acuerdo con Eliseo Verón (1993), entendíamos que la semiosis involucra, además de funcionamientos de representación icónicos y simbólicos, el funcionamiento indicial del sentido, cuyas reglas actúan de manera privilegiada en las interacciones corporales y en la estructuración de los espacios sociales que queríamos incorporar como objetos de análisis.

La articulación semiótico-etnográfica nos permitió, así, incorporar al menos dos campos que constituyen la *materialidad significativa* de la semiosis social: “los comportamientos sociales en su dimensión interaccional y las estructuraciones de los espacios sociales, incluyendo en estos a los ‘sistemas de objetos’” (Verón, 1993, p. 141); aún a sabiendas de que jamás

hallaríamos un significado fijo en la multiplicidad del tejido de cuerpos actuantes observados.

En ese sentido, los cuerpos, las microprácticas y las interacciones cotidianas emergieron como susceptibles de funcionar en tanto que índices de la producción social de sentido. Estas materialidades nos reenviaban precisamente a esa matriz de género que es condición de su producción, reproducción y transformación. En los actos y microprácticas cotidianas podíamos leer, a partir de la repetición, ciertas regularidades que nos instaban a pensar cómo los actos, al igual que las palabras, estaban sometidos a reglas y repertorios que son la sedimentación de los discursos sociales sobre el género.

Ahora bien, era necesario construir herramientas que nos deja pensar cómo registrar e interpretar esas *performances* en sus entramados significantes. En este sentido, los postulados de Clifford Geertz (2003) permitieron ir destejiendo el nudo de este problema y la etnografía como *descripción densa* fue el punto de cruce necesario en el trabajo transdisciplinar que proponíamos.

De lo que se trató, es de tomar como objeto de análisis aquellos elementos heterogéneos que, al funcionar como índices de aquellas normas de género que buscábamos indagar, nos interpelaban. Lo que hallamos, sin buscarlo, es una urdimbre de palabras, gestos y cuerpos que, producida socialmente, nos dejaba pistas en la búsqueda de su significancia social, de sus condiciones de producción y de los múltiples atravesamientos de poder en la construcción de juventudes generizadas.

Dar cuenta del proceso vivido en las aulas implicó, entonces, ordenarlo a partir de huellas e indicios de lo que fue visto, escuchado y analizado. Allí se fue constituyendo lo que, en palabras de Mónica Maldonado (2000), es el tiempo de lo interpretado, donde la memoria, los saberes, los desco-

nocimientos y los silencios son los que permitieron componer un nuevo escrito sobre lo acontecido y observado. Tal como plantea la autora, la organización del texto es siempre implicativa. En la propia organización de las narraciones, en la selección de lo relevante, en la lógica no lineal en la que se exponen las escenas reconstruidas, se va desarrollando el lugar mismo de la interpretación.

A partir de las prácticas discursivas y no discursivas, desde lo verbal y desde los cuerpos involucrados en actos y microprácticas cotidianas, fue factible estudiar *cómo se produce género*; pregunta esta fundamental para incluir el género como parte de toda una mecánica del poder. Esto es, con Foucault, captar el poder en sus extremos, allí donde actúa, donde se vuelve capilar, donde se inviste, donde cobra cuerpo; analizarlo a través de cómo se inviste por completo dentro de prácticas reales y efectivas, como algo que circula y funciona en cadena (Foucault, 1976).

Para finalizar, remarcamos que se torna hoy un deber para los y las cientistas sociales con perspectiva de género “articular, analítica y políticamente, el género con otros ejes de relaciones de poder”. El género, de acuerdo con Butler (2002) no siempre se establece de manera coherente o consistente en contextos históricos distintos o, incluso, dentro de los mismos contextos sociales, y resulta imposible desligarlo de las intersecciones políticas y culturales en que reiteradamente se produce y mantiene.

Bajo esa premisa, lo que aquí se pretendió dejar planteado es la necesidad de visibilizar las contradicciones, mutaciones, hibridaciones, y paradojas en los modos de hacer género de la juventud; o, en términos de Braidotti (2002), la importancia de ofrecer nuevas figuraciones, representaciones alternativas y localizaciones sociales diferentes de esa especie de mezcla híbrida en la que estamos en proceso de devenir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Córdoba, Argentina: Siglo XXI.
- Arán, P. O. (2006). *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba, Argentina: Ferreyra editor.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo XXI.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Bourdieu & Passeron (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Braidotti, R. (2004): *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Butler, J. (1990). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Tomado de Sue-Hellen Case (ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre* (pp. 296-314). Johns Hopkins Press.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Castells, M. & Subirats, M. (2007). *Mujeres y hombres ¿Un amor imposible?* Madrid, España: Alianza Editorial.
- Curti, C. (2005). La educación superior en la República Argentina. Estudio según género. En *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: UDUAL, IESALC editores.
- Elizalde, S. & Blanco, R. (2009). Eje género y sexualidades. En M. Chaves (Coord.), *Estudios sobre Juventudes Argentina. Hacia un estado del arte* (pp. 159-166). La Plata, Argentina: Edulp.
- Falconi, O. & Salti, P. (2009). Eje educación. En M. Chaves (Coord.), *Estudios sobre Juventudes Argentina. Hacia un estado del arte* (pp. 125-134). La Plata, Argentina: Edulp.
- Foucault, M. (1976). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *La historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Graña, F. (2006). Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. Una revisión de estudios recientes. En *Educación y Juventud: problemas actuales y abordajes teóricos*. *Revista de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, XIX(23)*, 63-75.
- Grosso, J. L. (2007). El revés de la trama. Cuerpos, semiopraxis e interculturalidad en contextos postcoloniales. En *Arqueología Suramericana, 23*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de

Catamarca. Departamento de Antropología. Universidad del Cauca.
Catamarca y Popayán.

Hall, S. (2003). *New labor Piked up Where That cherism left off*. The Guardian, Gangust.

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid, España: Cátedra/Universitat de València.

Kimmel, M. (2001). Masculinidades globales: restauración y resistencia. En *Masculino plural: construcciones de la masculinidad* (pp. 47-76). Lleida, España: Edición de la Universidad de Lleida.

Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid, España: Horas y Horas la Editorial.

Le Blanc, G. (2007). *Vidas ordinarias, vidas precarias. Sobre la exclusión social*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Lomas, C. (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, España: Paidós.

Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. En *Revista de Educación*, 342, 83-102. Ministerio de Educación y Ciencia. España. En: www.revistaeducacion.mec.es

Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela*. Córdoba, Argentina: Eudeba.

Mancuso, H. (2005). *La palabra viva. Teoría verbal y discursiva de Michail M. Bachtin*. Argentina: Paidós.

- Marrero, A. (2006). El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género. En *Revista Argentina de Sociología*, 4(007). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Saur, D. (2006). Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales. En M. A. Jiménez García (Coord.), *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 183-202). México: Plaza y Valdés.
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Argentina: Libros del Rojas.
- Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (265-302). Distrito Federal, México: PUEG.
- Tinto, V. (2004). Acces without support is not opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students, Conferencia presentada en la American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Las Vegas, Nevada, 20 de abril.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. España: Editorial Gedisa.
- Volóshinov, V. N. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Argentina: Ediciones Godot.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. España: Akal Ediciones.

CAPÍTULO III

Sociologia e gênero no Brasil: o lugar das meninas*

*Ana Claudia Delfini Capistrano De Oliveira***

Coordinadora Observatório de Políticas Públicas – OPP
Universidade do Vale do Itajaí - Univali (Brasil)

*Jardel Sestrem****

Universidade do Vale do Itajaí - Univali (Brasil)

RESUMO

Este artigo pretende articular algumas possibilidades de diálogo entre o gênero e os estudos da Sociologia da Infância (SI) de matriz europeia sobre infância e as relações de gênero. Para tanto, irei apresentar a discussão em duas partes. Na primeira, apresento as principais contribuições da Sociologia da Infância e as relações de gênero, especialmente o enfoque relacional (situado no interior da Sociologia da Infância) e na segunda discuto a trajetória histórica e conceitual do gênero e infância nos estudos sociológicos no Brasil num recorte histórico dividido em três fases: 1) 1920 a 1944, 2) 1960 a 1990 e 3) 1995 a 2009.

Palavras-chave: Gênero. Sociologia da infância. Meninas.

* Este capítulo é parte da tese defendida ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, linha de pesquisa Gerações, gênero, etnia e educação, na Universidade Federal de Santa Catarina/2011 sob a orientação da professora Dra. Luzinete Simões Minella intitulada: Estudos Sociológicos sobre Infância No Brasil: criançaS sem gênero? Este capítulo contou com a revisão do acadêmico Jardel Sestrem.

** Graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Professora titular da Universidade do Vale do Itajaí, em Itajaí nos cursos de Direito, Relações Internacionais e no Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas.

*** Acadêmico de Relações Internacionais da Universidade do Vale do Itajaí. Extensionista em Sociologia pelo Universidad de Valparaiso, Chile (2014) e bolsista do projeto de extensão Observatório de Políticas Públicas.

ABSTRACT

This paper works with some possibilities of a dialogue between gender studies and the Sociology of Childhood (SI) based on the European studies on childhood and gender relations. Thereby, we will present the discussion in two parts. At first, we present the main contributions of the sociology of childhood and gender relations, especially the relational approach (located inside the Sociology of Childhood) and at the second we discuss the historical and conceptual trajectory of childhood and gender in the sociological studies in Brazil divided into three phases: 1) from 1920 to 1944, 2) 1960-1990 and 3) from 1995 to 2009.

Key words: Gender. Sociology of childhood. Girls.

INTRODUÇÃO

Em 2003, o antropólogo Lawrence A. Hirschfeld indagou porque os antropólogos não gostam das crianças. O autor argumentava que, a despeito da tradição das pesquisas antropológicas sobre o ponto de vista das crianças, estas não eram reconhecidas nas pesquisas como interlocutores científicos, não despertavam a atenção ou o interesse dos/as antropólogos/as. Esta pergunta também pode ser feita para as Ciências Sociais no Brasil. Apesar de haver inúmeras pesquisas sobre as crianças na Sociologia, Ciência Política e na Antropologia, será que nelas as crianças são consideradas atores sociais e seus pontos de vista são tomados como válidos? Que infâncias e crianças são estudadas? As meninas são pesquisadas? E as relações de gênero na infância, são problematizadas?

A revisão da literatura sociológica sobre a infância no Brasil, que venho empreendendo nos últimos anos, aponta três situações problemáticas que respondem, de certa forma, as perguntas acima: 1) as infâncias/crianças são, via de regra, pouco abordadas pela Sociologia, que parece privilegiar em seus estudos um tipo de infância, a infância pobre, e um tipo de criança, as crianças de rua e/ou em situação de vulnerabilidade social; 2) as meninas também são pouco pesquisadas pois os estudos tendem a destacar os meninos; e 3) a ausência de análises sobre as relações de gênero na infância, mesmo nos estudos sobre a socialização e/ou as relações geracionais. Neste artigo, proponho a discussão sobre algumas possibilidades de diálogo sobre infância e as relações de gênero no âmbito da Sociologia da Infância. Para tanto, irei apresentar a discussão em duas partes. Na primeira, apresento as principais contribuições da Sociologia da Infância e as relações de gênero, especialmente o enfoque relacional (situado no interior da Sociologia da Infância) e na segunda discuto a trajetória histórica e conceitual do gênero e infância nos estudos sociológicos no Brasil num recorte histórico dividido em três fases: 1) 1920 a 1944, 2) 1960 a 1990 e 3) 1995 a 2009.

1. PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

A Sociologia re-descobriu novas maneiras de pensar as infâncias/crianças ao final do século XX, graças aos debates ocorridos em congressos e associações de vários países, como por ex. a Sociedade para o Estudo do Interaçionismo Simbólico, além de revistas científicas e diversas obras (Jenks, 1992; Postman, 1999). O processo complexo de produção de saberes e representações sobre a(s) infância(s) e as crianças deve-se, em grande parte, aos estudos sociológicos sobre a infância desenvolvidos nas duas últimas décadas do séc. XX em alguns países como EUA, Portugal, França e Inglaterra.

Nestes debates, desenvolveu-se a abordagem da Sociologia da Infância (SI) que entende a infância como uma construção social permeada por um ordenamento social, cultural e jurídico demarcado por categorias como socialização, gênero, classe, cultura e geração, e vê na criança uma protagonista social e não apenas um mero objeto de análise. O cenário para o desenvolvimento da SI pode ser explicado por diversos fatores associados à questão da infância ao final do séc. XX, como a crise social da infância (exclusão, pobreza, migração, guerra e violências que afetavam, e ainda afetam, o status social da infância e das crianças no mundo contemporâneo), além de outros fatores como a exposição midiática das crianças; os perfis de criança consumidora; as políticas demográficas; a institucionalização dos direitos das crianças e sua crescente participação na esfera pública; as mudanças políticas e econômicas no papel do Estado que resultaram nas transformações dos padrões familiares do final do século XX etc. Além deste cenário, a infância emergia como um novo campo de estudos devido, em parte, à insatisfação dos sociólogos/as com os usos das teorias sociológicas sobre a socialização/geração que tratavam as infâncias/crianças como objeto de estudo restrito ao âmbito da família e/ou da escola, ou seja, elas eram reduzidas a uma compreensão meramente etária, adultocêntrica e biológica, e em parte pela necessidade de

se considerar a nova condição social, política, econômica e cultural das infâncias/crianças num mundo em constante processo de globalização.

Mas, o que caracteriza a proposta da SI? De acordo com a revisão de literatura que tenho efetuado sobre o tema, dois paradigmas caracterizam a proposta deste campo: 1) o reconhecimento da existência de culturas infantis, da aptidão cultural das crianças e da sua qualificação como atores/agentes sociais e 2) o entendimento da infância como construção sócio-histórica. Estes paradigmas correspondem, nas palavras de Manuel Sarmiento, a uma nova gramática das culturas da infância (Sarmiento, 2005). Por sua vez, Régine Sirota afirma que a infância emerge como um novo campo de estudo cujo objetivo maior é romper a cegueira das Ciências Sociais e “acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social” (Sirota, 2002, p. 11). Destes dois paradigmas, desdobram-se duas vertentes, a construtivista e a estruturalista. A primeira, desenvolvida nas décadas de 1980-90 pelo sociólogo Chris Jenks (1992) na obra *The Sociology of Childhood: Essential readings*, e por Alisson James e Alan Prout na obra, *Constructing and*

* É certo que a constituição do campo da SI ainda não está pronta, conforme discutem vários autores. No começo da década de 2000, Alan Prout (2002) considerava que era preciso acrescentar que o desenvolvimento da SI deu-se no contexto de uma crise teórica da Sociologia na Modernidade Tardia, referindo-se ao conceito de Zigmunt Bauman, especialmente no que diz respeito às dicotomias entre estrutura X agência, natureza X cultura, local X global, identidade X diferença etc... O que ele colocava, então, era que a SI não poderia consolidar-se como um campo autônomo da própria Sociologia, mas que deve dialogar constantemente com a própria crise teórica na qual ela se inseria. Para ele, a SI teria duas tarefas primordiais: 1) criar um espaço para a infância no discurso sociológico ao mesmo tempo em que a confronta como um fenômeno contemporâneo altamente instável e plural e, 2) libertar-se do pensamento dicotômico que caracterizou a Sociologia na Modernidade. Na sua opinião, o campo da SI já nasce ultrapassado se não incorporar a crítica sociológica destas dicotomias (por ex. criança X adulto). Daí a razão de Prout utilizar o conceito de híbrido em Bruno Latour, como uma forma de captar a instabilidade e pluralidade das infâncias no mundo contemporâneo. Prout observa que identificar a infância como uma categoria sociológica “autônoma” encontra respaldo na construção da reflexividade contemporânea. Assim, além de estudar as infâncias e as crianças como objetos “autônomos”, a SI continua fazendo o que a Sociologia sempre fez – estudar a sociedade. Este texto foi desenvolvido em seu livro posterior, “The future of childhood” (2005) no qual discute o problema do reducionismo sociológico dos paradigmas da SI.

reconstructing childhood: Contemporary issues in sociological study of childhood, toca numa problemática central na Sociologia a respeito da relação entre natureza e cultura, relação que foi, durante muito tempo, privilegiada em relação à natureza, fazendo a Sociologia observar a infância a partir de suas características bio-psicológicas. O construtivismo lança o paradigma da criança como ator social e da infância como construção social, abandonando, pois, a infância como categoria natural/biológica e universal. Já a segunda vertente foi desenvolvida a partir da pesquisa do sociólogo Jens Qvortrup (2005) intitulada “A infância como fenômeno social: Implicações para as futuras políticas sociais”, feita entre 1987-1992 e realizada em 16 países pelo Centro Europeu para a Investigação e a Política Social de Viena. Ao tratar a infância como um componente estrutural da sociedade, esta vertente questiona qual a posição da infância na estrutura social da sociedade moderna e mapeia nove teses que tentam definir esta posição, assim resumidos por Lourdes Gaitán (2006):

1. A infância é uma forma particular e distinta da estrutura social de qualquer sociedade;
2. A infância é, sociologicamente falando, não uma fase transitória mas uma categoria social permanente;
3. A idéia da criança como tal é problemática dado que a infância é uma categoria de variável histórica e cultural;
4. A infância é uma parte integral da sociedade e sua divisão do trabalho;
5. As crianças são elas mesmas co-construtoras da infância e da sociedade;
6. A infância está exposta às mesmas forças (sociais) que os adultos, ainda que de forma particular;
7. A dependência das crianças tem conseqüências em sua invisibilidade nas descrições históricas e sociais, assim como em seus direitos e recursos ao bem-estar;
8. Não os pais, mas a ideologia da família constitui barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças;
9. A infância é uma categoria clássica minoritária, objeto de tendências marginalizadoras e paternalistas (Gaitán, 2006, p. 65-67).

Esta vertente problematiza as pesquisas sobre as crianças ao mostrar que elas ainda estão direcionadas pela posição do grupo majoritário, os adultos (sobretudo a posição dos pais), ou seja, apesar da crítica à adultização das pesquisas sociológicas sobre a infância, Qvortrup (2005) considera que é este, ainda, o ponto de partida mais comum nas pesquisas. Penso que o mesmo ocorre com as pesquisas de gênero e infância, que indagam primeiramente sobre o papel da mulher na estrutura familiar para depois pensar as relações de gênero que são construídas entre as crianças. Apesar de levar em conta as desigualdades de gênero, estas duas vertentes não tratam o gênero como uma categoria central nos estudos sobre a infância, entendendo o gênero apenas como uma variável de análise. Estas vertentes podem ser consideradas hegemônicas no debate da SI, mas existem outras abordagens que lançam novos enfoques que permitiriam, em meu entender, serem reconhecidas como uma outra vertente teórica. É o caso do enfoque relacional discutido pela socióloga Berry Mayall na obra *Towards a Sociology for Childhood: thinking from children's lives* (2002) e Leena Alanen na obra *Childhood Matters* (1994). Neste sentido, considero que a vertente discutida por Mayall e Alanen aqui intitulada de “enfoque relacional”, pode ser considerada como uma terceira vertente bastante útil nos estudos sociológicos sobre a infância.

Mayall (2002) utiliza a expressão “sociologia relacional” aplicada aos estudos da infância para se referir às relações de dependência e subordinação geracionais. Acompanhando a longa trajetória dos estudos feministas, afirma que o gênero é uma categoria chave para compreender as relações sociais entre mulheres e homens, assim como a geração é uma categoria chave para compreender as relações entre adultos e crianças. Meu entendimento é que, apesar da importância do diálogo com a categoria geração, o gênero informa melhor sobre a condição social da infância, tanto nas relações de controle dos adultos sobre as crianças como entre elas, relações que exibem diferentes percepções de gênero e de poder. Assim como as mulheres são definidas em oposição aos homens, são

as crianças definidas em oposição aos adultos e ainda mais, as meninas em relação aos meninos. Neste sentido, este enfoque entende ser necessário pensar a infância como categoria relacional a partir de três princípios apoiados na perspectiva feminista: 1) É importante desenvolver um pensamento sociológico fundamentalmente relacional, à semelhança do que o gênero fez sobre as relações entre os sexos e a geração fez sobre as relações entre crianças e adultos; 2) Precisamos levar em conta as experiências das crianças e o modo como entendem suas vidas e suas relações sociais manifestos em seus pontos de vista e 3) O conhecimento baseado na experiência das crianças é um ingrediente fundamental em qualquer esforço para o reconhecimento dos direitos das mesmas. No diálogo que Mayall (2002) estabelece com Leena Alanen (2001), ganha destaque a epistemologia feminista nos estudos sociológicos da infância graças à tradição das pesquisas feministas sobre o ponto de vista das mulheres, como fez Dorothy Smith (1988). Valendo-se desta tradição, duas preocupações centrais são destacadas dos estudos feministas: 1) a necessidade de teorização dos pontos de vista das mulheres sobre a sua participação na sociedade e 2) a necessidade de desconstrução de conceitos e verdades estabelecidas historicamente pelos homens e apropriados pelas mulheres como “naturais” e/ou “normais” (um bom exemplo disso é o conceito de maternidade). De fato, os estudos feministas ensinam que as experiências são fundamentais na compreensão das diferenças de gênero e estas, por sua vez, explicam as assimetrias das experiências masculina e feminina na sociedade. Isto é bastante apropriado para os estudos sociológicos sobre a infância uma vez que a experiência da criança também explica a sua infância e vice-versa. O ponto de vista das crianças remete ao reconhecimento de que elas produzem suas próprias culturas apoiadas nas e pelas relações de gênero e de poder. Deste modo, a estrutura de gerações permite colocar a criança como “sabedora” de seu gênero. Isto fica especialmente visível nos estudos da vida cotidiana pois as duas estruturas, gênero e geração, ajudam a visualizar as posições diferentes que adultos e crianças ocupam nos espaços privados, afinal, “a vida de mulheres e de

crianças têm aspectos de gênero e aspectos de geração” (Alanen, 2001, p. 83). Ela mostra, ainda, que as relações de gênero também são criadas pelas crianças, afinal:

As crianças também têm gêneros, é claro, mas a utilidade da noção de gênero está além disso. Pois gênero é essencialmente um conceito de relação mas infância também o é. Num sentido sociológico, crianças e adultos são nomes dados a duas categorias sociais que estão posicionadas entre si dentro de uma relação de gerações. Assim, aqui o aperfeiçoamento da lógica da relação de gênero, conforme está desenvolvida dentro dos Estudos Feministas, proporciona inspiração também para se repensar as crianças em termos deste relacionamento (Alanen, 2001, p. 83).

O grande mérito desta vertente está na utilização do gênero para pensar a heterogeneidade relacional do conceito, ou seja, as crianças não formam um todo homogêneo ou um grupo assexuado. Gaitán (2006) lembra que os estudos feministas somente avançaram quando passaram dos estudos sobre a condição da mulher em relação à dominação masculina para os estudos sobre os processos relacionais por meio dos quais esta condição e dominação eram estabelecidas e modificadas (Gaitán, 2006). Assim, a SI deve fazer a mesma denúncia que fizeram os estudos feministas sobre a condição das mulheres na Sociologia, no sentido de que a ordem do gênero não foi reconhecida ou problematizada por ela. Ocorre o mesmo com as crianças e a infância, daí a necessidade do enfoque relacional para evitar este “esquecimento” através do sistema gênero-geração. Esta última refere-se a este sistema da seguinte forma:

Existe por lo tanto un sistema de género por debajo de nuestras relaciones sociales cotidianas. La infancia es también um concepto relacional: existe solo em relación con la adultez. (...) Esto leva a la sugerencia de que, en paralelo al sistema de género, funciona

un sistema generacional, un orden particular que organiza las relaciones de los niños con el mundo, les atribuye posiciones desde las cuales actuar, así como una visión y un conocimiento acerca de ellos mismos y de sus relaciones sociales.(...) la relevancia de la sociología de la infancia no es sólo una manera de llenar los vacíos de conocimiento sobre los niños y sus modos de vida sino que se extiende también a los estudios y teorías de la vida adulta (Gaitán, 2006, p. 96).

A contribuição de Alanen (1999) para este enfoque circunscreve-se ao paralelo que ela estabelece entre os estudos feministas e os estudos da infância e suas reflexões sobre o gênero-geração. O artigo de Alanen, "Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas", (1999), foi publicado no Brasil na obra *Crianças e Jovens na construção da cultura*, organizada por Lúcia Rabello Castro, em 2001, de onde parto para esta análise. Ao equiparar os conceitos, Mayall (2002) considera que gênero e geração ajudam a entender os processos pelos quais as posições sociais dos grupos (crianças e adultos) são constituídas, reproduzidas e transformadas. A análise do sistema gênero-geração na infância revela muitos pontos em comum com os estudos sobre a condição feminina, por ex., a relação de subordinação das crianças ao patriarcalismo, às relações de poder, suas dificuldades no reconhecimento de seus direitos e no respeito aos seus pontos de vista, além de contribuir para temas em comum, como por exemplo, as crianças e a divisão do trabalho em vários âmbitos (escola, casa, sociedade).

Para Alanen (1999), o que o conceito de geração representa para o estudo sociológico da infância, o de gênero representa para o feminismo. Por que não juntar os dois e reescrever a trajetória histórica destes conceitos? Considerar as categorias gênero e geração é perceber a existência de uma relação dialética entre elas, ou seja, uma geração hegemônica também possui um gênero hegemônico. Os estudos feministas ensinam

que as experiências sociais ajudam a explicar as diferenças de gênero e estas, por sua vez, explicam as assimetrias das experiências masculina e feminina na sociedade. Não basta reconhecer que o gênero faz parte do mundo infantil, é necessário perceber como o gênero acontece entre as crianças. Reconhecer que meninas e meninos são capazes de estabelecer relações estruturais e simbólicas que resultam, por sua vez, em práticas sociais diferenciadas e mediadas pelo gênero. Mais do que aliar o gênero à geração, este sistema mostra a importância de se analisar sociologicamente a infância em três instâncias: a) como uma estrutura social na qual se materializam as relações de poder, b) como possibilidade de reestruturar as relações entre as gerações, já que as relações intrageracionais não são naturais ou fixas e c) como auxílio no desvelamento dos significados, símbolos e na semântica entre as gerações.

Após estas reflexões iniciais, proponho-me a apresentar o estado da arte das pesquisas sobre gênero e infância nos estudos sociológicos no Brasil em três recortes pontuais que vão desde os estudos iniciais da Sociologia nas décadas de 1920 a 1944, os estudos das décadas de 1960 a 1990 e os estudos mais contemporâneos que compreendem os anos de 1995 a 2009. O objetivo deste recorte é fazer duas reflexões: observar se as discussões de gênero estão presentes no campo sociológico da infância nestes recortes temporais e se os estudos contemporâneos dialogam, ou não, com as contribuições mais recentes da Sociologia da Infância, especificamente o enfoque relacional aqui explicitado.

2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CONCEITUAL DO GÊNERO E INFÂNCIA NOS ESTUDOS SOCIOLÓGICOS NO BRASIL

Quero começar a reflexão com uma citação de um texto antigo, diria até clássico, dos estudos feministas no Brasil, o artigo “Epistemologia feminista, gênero e história”, de Margareth Rago, quando esta lembra que o sucesso da categoria gênero nos estudos feministas deve-se ao fato de ele ter dado:

uma resposta interessante ao impasse teórico existente quando se questionava a lógica da identidade e se decretava o eclipse do sujeito. (...) a teoria feminista propunha que se pensasse a construção cultural das diferenças sexuais negando radicalmente o determinismo natural e biológico (Rago in Pedro & Grossi, 1998, p. 36).

Se o uso do gênero contempla análises que colaboram para desvendar as estruturas de poder que engendram as hierarquias e a organização social da diferença sexual; se este conceito permite alargar o campo da identidade para além do determinismo natural e biológico a favor de uma lógica relacional, então, há muito o que se pensar e dialogar no campo da infância e as relações de gênero. Por isso, inicio com uma breve trajetória dos estudos sociológicos sobre a infância no Brasil para pensar sobre os hiatos e as interfaces do gênero e da infância nos estudos sociológicos. Certamente que esta trajetória não pretende ser exaustiva mas, tão somente destacar alguns períodos de grande oscilação e hiatos que divido em 3 fases:

2.1. A “infância pré-sociológica” (1920-1944): corresponde aos estudos sócio-históricos produzidos entre as décadas de 1920 a 1944. Com a urbanização da sociedade brasileira e a decadência do patriarcado rural, novas relações sociais, políticas e econômicas atingem diretamente a família citadina e, conseqüentemente, a infância. A preocupação com o destino social das crianças, sejam elas ricas ou pobres, negras ou brancas, meninos ou meninas, passou a fazer parte do projeto político de constituição do Estado brasileiro e de uma ideia de nação, assentada nos valores higienistas que tão bem definiram os comportamentos representativos da classe burguesa em ascensão, como os novos hábitos em relação à moda, ao falar, à estrutura arquitetônica dos sobrados, aos códigos da educação e do casamento que definiam as condutas ditas civilizadas. Diante disso, a infância passou a ser intensamente regulada pelos saberes científicos em ascensão, tanto o jurídico como o médico, a ponto de ser correto dizer que o mesmo acontecia com a infância das meninas, alvo de maior regu-

lação e privatização a cargo das famílias, sobretudo das mulheres. Ora, se a segunda metade do século XIX marcou a higienização da infância pobre, a primeira metade do século XX institucionalizou e deu continuidade a esta prática a partir das ideias de proteção, assistência e educação para o trabalho. Assim, a República herda do Império a visão repressiva e intervencionista presente nos modelos das instituições asilares, como por exemplo, a Escola Alfredo Pinto destinada às meninas infratoras* a cargo das Irmãs do Bom Pastor (Faleiros in Rizzini; Pilotti, 2009, p. 42 e 49). De acordo com o levantamento organizado por Irene Rizzini (2009) a respeito dos olhares sobre a criança no Brasil nos séc. XIX e XX, os principais temas abordados pela literatura especializada sobre infância e adolescência no final do séc. XIX e início do XX, nela incluindo a Sociologia, estavam ligados à assistência social à infância, com 124 trabalhos, e à higiene, com 80 trabalhos† (Rizzini, 1997, p. 41). Estes temas revelavam alguns indícios das preocupações sociológicas sobre a infância relacionadas com a medicalização e higienização da infância nos anos iniciais da República, fase na qual se elegeu a criança e a infância pobre como alvo preferencial das análises que permitiram, nas palavras de Rizzini:

a consolidação do modelo institucional baseado na internação da criança em perigo (o chamado menor abandonado) ou perigosa (menor delinqüente) em instituições fechadas. No entanto, surgem no cenário da assistência, outros modelos de atendimento, como o extra-asilar, movimento liderado pelos médicos higienistas (Rizzini, 1997, p. 42).

* Rizzini assevera que a partir da década de 1920, uma das práticas mais comuns em relação às meninas pobres era encaminhá-las para as casas de família. Este sistema era chamado de “soldada”, no qual “a família se responsabilizava em vestir, alimentar e educar a criança em troca de seu trabalho, depositando uma pequena soma em uma caderneta de poupança em seu nome.” Aparentemente valorizada, a família era responsável pela vigilância e educação moral das crianças, porém, nem sempre era isso o que acontecia pois “se por um lado, as meninas preferiam ir para as casas, porque queriam sair do asilo, as fugas eram muito comuns, devido aos maus-tratos, à exploração do seu trabalho e ao abuso sexual” (Rizzini, 1994, p. 384).

† Nas décadas posteriores, estes temas mantem-se dominantes, sendo acrescidos de outros como o estudo das instituições para menores, a educação, família, trabalho infantil e os meninos/as de rua.

Dois paradigmas, conflitantes e ambíguos, emergiam deste novo modelo institucional: o paradigma da repressão à infância perigosa, por meio dos internatos e entidades de assistência social, e o da proteção, por meio do cuidado e amparo à infância em perigo, alvo de constantes práticas discursivas e reguladoras sustentadas por uma ampla gama de saberes médicos, filantrópicos, jurídicos etc... O resultado desta regulação foi a institucionalização de um modelo autoritário de assistência social e política à infância a partir da década de 1930, principalmente durante a implantação do Estado Novo na era Vargas (1930-1945). Ora, é nesta fase que a Sociologia consolida-se como ciência social no país, graças à introdução da disciplina nas escolas normais e nos cursos de Magistério com as Reformas Rocha Vaz (Brasil, 1925), Fernando de Azevedo (Brasil, 1927; Brasil, 1933) e Francisco Campos (Brasil, 1931)*. Os estudos sociológicos e jurídicos voltavam-se para a chamada “questão do menor” com temas como trabalho infantil, mortalidade infantil, delinqüência infanto-juvenil e a inserção do tema da criança pobre no quadro de vitimização social e política, na agenda social e política do Estado e como objeto científico por parte de algumas ciências como o Direito, a Medicina, Higiene, Puericultura e Pediatria. O tema do menor representava, pois, uma grande preocupação por parte de vários setores da sociedade e do Estado desde o final do Império e início da República, como se percebe pela realização da Exposição Pedagógica† no Rio de Janeiro em 1883 e da criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI-RJ) por Arthur Moncorvo Filho (Wadsworth, 1999). A racionalização moral da infância fazia parte do projeto civilizador e higienista da jovem República brasileira e por ele se pautaram as entidades de atendimento à infância e as diversas

* Em 1933 e 1934 foram criados os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Faculdade de Filosofia da Universidade do Distrito Federal, em 1935 foi criada a Sociedade de Sociologia de São Paulo (SSP), futura Sociedade Brasileira de Sociologia, a atual SBS.

† De acordo com Kuhlmann (2001), o tema principal desta exposição foi a Educação da Infância Desamparada, evento que contou com a presença e o apoio financeiro do Imperador D. Pedro II. Os principais temas discutidos foram a criação de instituições para a infância desamparada, o repasse de verbas para a instrução da infância e a criação de asilos industriais, as escolas correcionais e as associações agrícolas para a “regeneração e educação de meninos criminosos e vagabundos no Brasil” (Kuhlmann, 2001, p. 102).

legislações criadas na primeira metade do séc. XX que representava, de certa forma, um avanço em relação às práticas consideradas atrasadas e conservadoras dos recolhimentos, rodas e asilos do séc. XIX, tanto é que surgem, nas duas primeiras décadas da República, os reformatórios e as escolas premonitórias e correccionais no lugar dos asilos indicando uma nova “concepção de assistência destinada, agora, a prevenir as desordens e recuperar os desviantes” e não apenas recolhê-los das ruas (Rizzini in Rizzini; Pilotti, 2009, p. 227) Agora, era preciso tratá-los*.

É neste contexto que surgem as primeiras discussões sociológicas por ocasião do 3º Congresso Americano da Criança† juntamente com o 1º Con-

* A década de 1940 foi marcada pelo forte intervencionismo estatal como a principal política pública para a infância, criou-se o SAM, Serviço de Assistência ao Menor, órgão do Ministério da Justiça do governo Getúlio Vargas (1937-1945), de cunho assistencialista e correccional, e o Departamento Nacional da Criança (DNCr), criado pelo Decreto-Lei n. 2.024/40. Estas instituições operam uma certa separação entre as categorias “menor” e “criança”, por ex., enquanto o SAM destinava-se à criação de uma política voltada para a assistência e proteção materno-infantil da criança e da família, o DNCr tinha como função organizar os serviços de assistência ao menor desvalido em âmbito nacional. Portanto, “criança” e “menor” não são entendidas como sinônimos neste tipo de política, a primeira é entendida como passível de proteção e amparo enquanto que o segundo é encarado como um problema, devendo ser mantido isolado das outras “crianças” para receber um tratamento especializado. Em outras palavras, a segurança da primeira dependia do tratamento da segunda. O menor estava, nas palavras de Rizzini, “longe ainda de ser percebido como criança” (Rizzini in Rizzini; Pilotti, 2009, p. 272).

† Os primeiros congressos dedicados ao tema da infância aconteceram na Antuérpia, Bélgica, em 1894, em Bruxelas, em 1895 e em Liège e Paris no ano de 1905. Em Paris, neste mesmo ano, também ocorreu o Primeiro Congresso Internacional de Gotas de Leite, o segundo foi em Bruxelas em 1907 quando então foi criada a União Internacional de proteção à infância da primeira idade, e o terceiro foi realizado em Berlim em 1911. Em 1913, foi a vez do Primeiro Congresso de Proteção à Infância, na Bélgica. Os congressos americanos foram organizados a partir de 1916 por ocasião do centenário da independência dos países da América do Sul. O 1º Congresso ocorreu em 1916 em Buenos Aires, o 2º foi em 1919 em Montevidéu, o 3º no Brasil em 1922, o 4º em Santiago do Chile, em 1924, quando foi aprovado o estatuto de criação do Instituto Internacional Americano de Assistência e Proteção à Infância (IIN), cuja data oficial de criação foi em 1926 com a adesão dos países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Cuba, Equador, Estados Unidos, Peru, Uruguai e Venezuela. Atualmente é o Instituto Interamericano da Criança e do Adolescente, pertencente à OEA – Organização dos Estados Americanos. A data do 5º congresso não foi possível localizar na literatura pesquisada, e por fim, o 6º congresso foi realizado no Peru, em 1930. Todos estes congressos tiveram um forte apelo pan-americano, como é o caso da definição da data de 12 de outubro como o Dia da Criança, deliberada no 3º Congresso Americano da Criança em referência às festas da criança pobre realizadas por Moncorvo Filho, que incluíam sessões grátis de filmes, exposições de escoteiros, partidas de futebol e os famosos concursos de robustez, que premiavam num valor de um conto de réis as mães que apresentassem os bebês mais saudáveis e que comprovassem atestado de pobreza (Wadsworth, 1999). A proposta, encaminhada por Almir Madeira do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói, sugeria uma referência desta data à comemoração da descoberta da América em nome da fraternidade americana entre os Estados no “Novo Continente” (Kuhlmann, 2001, p. 156).

gresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro em 1922. Participaram deste Congresso mais de 2.600 membros dos então 21 Estados brasileiros e vários delegados oficiais de 17 países da América do Sul, EUA e Itália nas áreas da Higiene e Pediatria, saberes que foram responsáveis pela criação de vários discursos normatizadores sobre a infância. Os comitês organizaram-se em torno de 7 seções de trabalho: Direito, Legislação Industrial, Higiene, Educação, Psicologia e Antropometria, Assistência à Mãe e à Criança e, por fim, a seção de Sociologia que subdividiu-se em 5 seções específicas: Sociologia e Legislação; Assistência; Pedagogia; Medicina Infantil e Pediatria; Higiene. Todos os trabalhos nesta seção de Sociologia foram elaborados por pesquisadores homens, com exceção do trabalho: “o atual regime social soluciona o problema da proteção à infância?”, de autoria da feminista e simpatizante da causa comunista e anarquista, Maria Lacerda de Moura (Kuhlmann, 2001, p. 173-175). Neste trabalho, Maria Lacerda tecia críticas ao sistema social capitalista como incapaz de proteger a infância, levantando 12 pontos que discutiam temas ligados à educação das mulheres, à abolição do álcool e do jogo, à educação racional das crianças, a proibição do trabalho de menores nas fábricas, a proibição da prisão, chibata, trabalho forçado e tribunal para as crianças, dentre outros (Kuhlmann, 2001, p. 173-175). Os temas da seção de Sociologia e Legislação estavam intimamente ligados aos saberes jurídicos, culturais e institucionais que tinham em comum a ênfase de “salvar a criança” dos males sociais do início da República. Um exemplo disso é a obra de Franco Vaz, *A infância abandonada* (1905), na qual enfatizava a educação para o trabalho como tábua de salvação para a recuperação e moralização das crianças e, neste aspecto, pode-se observar uma dupla desqualificação em relação às meninas, conforme Wadsworth (1999):

as escolas reformatórias para o sexo masculino tenham como um de seus objetivos o ensino de atividades profissionais ‘de fácil colocação’, pressupondo uma desqualificação dos internados. Quanto

às escolas para o sexo feminino, um de seus objetivos seria o ensino de ‘ofícios em que a mulher possa encontrar meios fáceis para a sua subsistência’, tais como serviços domésticos ou datilografia. Temos, aqui, uma dupla desqualificação (Wadsworth, 1999, p. 119).

Da mesma forma, Luzinete Simões Minella (2006) mostra as atribuições para meninos e meninas na literatura histórico-social de fins do séc XIX e início do séc XX:

às meninas pobres, os afazeres domésticos, ou em menor escala, o trabalho nas fábricas, e/ou, ainda, a segregação; às meninas da elite, a educação doméstica refinada e o incentivo à música e à leitura; aos meninos pobres, o desempenho dos ofícios e/ou a segregação; aos meninos da elite, a educação formal e as ‘habilidades superiores’ (Minella, 2006, p. 324).

Ou seja, esta campanha de moralização da infância foi a tônica deste Congresso, mas tudo leva a crer que o ponto de partida dos estudos sociológicos sobre a infância, as crianças e as meninas dá-se a partir das décadas de 1930 e 1940 com as obras de Gilberto Freyre, em especial *Casa-Grande e Senzala* (1933) e *Sobrados e Mucambos* (1936), obras responsáveis pelo início de um pensamento sociológico mais aprofundado sobre as infâncias e as crianças na colônia e no império, sem necessariamente “abraçar” a causa da moralização e da racionalização da infância e do sexo feminino. As análises de Freyre sobre as infâncias e as crianças, como por ex. seus discursos sobre a criança-santa, a criança-sádica, a menina “saliente” (ou respondona) e a menina-moça “educada e medicalizada” da elite emergente, permitem perceber constantes polarizações, hierarquias e desigualdades de gênero em seu repertório sociológico sobre as meninas, como ele próprio afirma: “mais cedo nos libertamos do preconceito de raça do que de sexo, uma vez que as diferenças sociais de sexo andaram às vezes em conflito com as diferenças sociais de raça, eliminadas

pela ascensão do bacharel e do mulato” (Freyre, 2002, p. 836-837). Outro texto que marca a história sociológica da infância no Brasil é o artigo de Florestan Fernandes, *As trocinhas do Bom Retiro* (1944), no âmbito de seus estudos sobre o folclore paulistano. Apesar de não ser seu tema central, Fernandes analisa as diferenças sexuais nas culturas infantis e descreveu, minuciosamente, como elas funcionam a partir daquilo que meninos e meninas entendiam e representavam como papéis masculinos e femininos (Oliveira, 2011).

Todavia, foram análises muito pontuais e apesar de incorporem, a seu modo, as reflexões sobre as meninas e as “relações sociais de sexo” (como dizia Freyre), não chegaram a consolidar um campo sociológico específico de estudos da infância e das meninas, razão pela qual considero esta trajetória inicial como de uma “infância pré-sociológica”*.

2.2. “Infância sociológica sem o gênero: Dos menores aos meninos e meninas de rua (1960-1990)”†: A infância “entra” definitivamente na Sociologia a partir dos estudos das décadas de 1960 e 1970 no contexto das análises políticas e da crítica ao Estado, ao trabalho infantil, ao menor institucionalizado, e às necessidades de ajuste e controle das classes populares, como o caso da infância operária. Exemplos desta “sociologização” da infância pobre foram as pesquisas sobre os meninos e meninas de rua ao final da década de 1970 e durante a década de 1980‡, quando houve um significativo avanço “em direção à elaboração de diagnósticos referentes à condição social da criança, reunindo, deste modo, os interesses do Estado aos dos assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, antropólogos

* Para saber mais sobre as reflexões de gênero nas obras de Freyre e Fernandes, ver Oliveira, Ana Cláudia Delfini Capistrano de. *Estudos sociológicos sobre infância no Brasil: crianças sem gênero?* Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da UFSC/Florianópolis, 2011.

† Não foram encontrados trabalhos sociológicos na década de 1950.

‡ Nesta década, a leitura estava clivada pelo viés crítico do marxismo que concentrava suas análises em um tipo de criança – pobre, marginalizada e desprovida de direitos elementares.

e sociólogos” (Quinteiro, 2003, p. 5). Houve um crescimento significativo de pesquisas sociológicas sobre a infância pobre, principalmente pelas crescentes denúncias dos maus-tratos sofridos pelos internos das FEBEMs/Federação para o Bem Estar do Menor - e da instalação, em 1975, da primeira CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito)* do Menor. Foi na década de 1970 que se definiu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, com seu caráter autoritário e tecnicista, a partir da criação de diversas fundações estaduais destinadas a manter a “unidade do sistema”, isto é, a unidade de um conjunto de medidas repressivas de cunho político, jurídico e policial mantida através de convênios firmados entre os setores estatal e privado. A condição principal para esta unidade foi a reformulação do Código de Menores de 1927 (Brasil, 1927) em 1979 (Brasil, 1979), Ano Internacional da Criança, definido pela UNESCO (Kramer, 2002). A reformulação do Código inaugurou a Doutrina da Situação Irregular do Menor que serviu de base para as políticas sociais e jurídicas das décadas seguintes, até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (Rizzini & Pilotti, 2009). A revisão de literatura sobre o tema, feita por Maria Rosilene B. Alvim (1988) e Lúcia do P. Valadares (1988) nos artigos *A infância pobre no Brasil: uma análise da literatura, ação e das estatísticas* (1988) e *A infância violada: um recorte atual* (1989), mostra que razões não faltavam para se estudar a dramática situação dos menores empobrecidos, que chegava perto de 36 milhões em 1987 e, destes, 7 milhões estavam na condição de “abandonados, delinquentes ou infratores” (Campos in Martins, 1991, p. 156). Alvim e Valadares (1988) tratam do estado da arte das pesquisas sobre infância em diversas áreas do conhecimento durante as década de 1960 a 1980 nas regiões de maior concentração como São Paulo e Rio de Janeiro, obtendo 71 títulos pesqui-

* Uma das principais críticas feitas a esta CPI foi a influência dos prefeitos na obtenção de verbas para seus municípios. De qualquer forma, os dados mostram que os menores abandonados ou carentes eram uma realidade para 87,17 % dos municípios, que representa 1.909.570 abandonados e 13.542.508 carentes, sendo a pobreza a causa direta de 90,28 % dos abandonados (Alvim & Valadares, 1988, p. 11). Para o censo de 1970, numa população de 90.139.000 habitantes, 52,9 % eram menores de 19 anos (Faleiros in Rizzini; Pilotti, 2009, p. 68).

sados num universo de 212 que corresponderia, na época, a 61,4 % da produção nacional. A Sociologia e a Antropologia lideravam as pesquisas sobre a infância do menor, conforme abaixo:

Tabela 1

Temas	Total Geral (1960-1980)	Total Soc. Antrop.
A infância do menor: (trabalho, legislação, institucionalização, política social)	99	40
Situação social da infância (problemas sociais, educação, família)	72	21
Criança/infância pobre	32	7
Meninos de rua	9	3
Total	212	71

Tabela elaborada a partir da fonte: Alvim & Valadares, 1988, p. 14-15.

Ethel V. Kominsky (2007) também traz os principais interesses temáticos das Ciências Sociais na década de 1970 da seguinte forma:

As primeiras pesquisas sociológicas no campo da infância e da juventude surgiram na década de 1970 e tratavam de temas tais como, o trabalho infanto-juvenil, crianças institucionalizadas, crianças e jovens vivendo na rua, o papel da criança na família e o seu relacionamento com a escola, violência contra crianças e jovens, pornografia infantil, e delinquência juvenil (...). Essas pesquisas contribuíram, sem dúvida, para o esclarecimento das condições de vida e dos problemas sociais enfrentados pelas crianças do país. No entanto, delas não constam reflexões teóricas específicas sobre a categoria infância e juventude, e nem sobre a metodologia adequada à pesquisa com esses grupos” (Kominsky, 2007, p. 03), (grifo meu).

Além das ausências acima apontadas, acrescento a ausência das discussões de gênero e das meninas e isto me leva a pensar em duas hipóteses: ou as meninas estariam completamente ausentes da rua, o que é

bastante questionável, isto é, a situação de vulnerabilidade social poderia vitimar mais os meninos do que as meninas, ou elas estariam presentes em menor número e, portanto, não foram problematizadas ou sequer visibilizadas pelos/as sociólogos/as*. O mesmo continua a ocorrer na década de 1980, embora nesta década a Sociologia tenha avançado no leque dos temas relacionados à infância pobre de meninos e meninas de rua, até porque a situação social do menor abandonado tomava proporções gigantescas, com cerca de meio milhão de crianças e adolescentes abandonados entre dez e dezenove anos, segundo os dados da FUNABEM/ Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, de 1984 (Martins, 1991). Esta estimativa é aproximada devido a dificuldade no registro do PNAD (Pesquisa Nacional por amostra de domicílios) neste mesmo ano que não incluiu as meninas pelo argumento, bastante contraditório, de que elas apresentavam menor probabilidade de se tornarem crianças de rua pelo fato de muitas já estarem casadas e com filhos (Martins, 1991, p. 123). Isto demonstra a precocidade da gravidez de meninas como um dos problemas sociais mais antigos que atingem as meninas e que não foi problematizado por esta literatura. Apesar desta situação, a década de 1980 possui marcos importante na consolidação da democracia no Brasil quando o debate sobre a cidadania e os movimentos sociais se fortalece na sociedade, com expressiva contribuição da Sociologia†. Em relação às

* Penso nesta hipótese a partir dos dados de Faleiros em relação à década de 1930: no período de 1924 a 1936, foram encontrados 3.094 delinquentes, sendo apenas 277 do sexo feminino (Faleiros in Rizzini; Pilotti, 2009, p. 55). Porém, nem sempre estes dados coincidem, como mostrei a respeito do número excessivo de meninas internadas no Abrigo de Menores em 1929. Da mesma forma, os dados trazidos por Gnaccarini para a década de 1980 mostra o trabalho das meninas no campo como bóia-fria: “entre 50 pessoas, 20 são crianças e, entre elas, 10 são de sexo feminino, com idade variável entre 10 e 15 anos” (Gnaccarini in Martins, 1991, p. 109). Os dados do PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - de 1985, particularmente interessado na questão do menor abandonado, também revelaram uma população feminina maior do que a masculina vivendo longe de suas mães (51,1 % feminino para 48,5 % masculino numa população de 671.256 crianças e adolescentes (Campos in Martins, 1991, p. 125).

† Existiam nesta época cerca de 1.010 ONG's que lutavam pelos direitos da cidadania no país promovendo o início da articulação da sociedade civil com o Estado e a iniciativa privada, dando origem ao chamado Terceiro Setor. Um dos grandes nomes desta década, o sociólogo Betinho, foi uma importante referência na mobilização da sociedade civil e na organização dos movimentos sociais pelo fortalecimento da democracia, principalmente pela sua campanha contra a miséria e a fome e pela organização do IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.

conquistas democráticas na área da infância, assiste-se à consolidação dos direitos das crianças com a criação do MNMMR (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) em São Bernardo do Campo, em 1985* (Faleiros, 2009); a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 que substituiu a Doutrina Jurídica do Menor em Situação Irregular (1927; 1979) pela Doutrina da Proteção Integral que irá embasar a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, em paralelo à realização de diversas discussões internacionais sobre os direitos da criança como nas Regras de Beijing (1985), nas Diretrizes de Riad (1988) e por fim, na Convenção Internacional dos Direitos da Criança pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1989, ratificada pelo Brasil em 1990 (Faleiros, 2009).

Apesar destes avanços jurídicos e políticos, não houve avanço em direção ao gênero, apesar de toda a força do movimento feminista e dos debates teóricos produzidos a partir das décadas de 1970-80 com o movimento de segunda onda no Brasil[†]. A exceção foi a pesquisa da socióloga Zahidé Machado Neto (Kramer, 2002; Campos, 1991) sobre *“As meninas: o trabalho da criança e do adolescente na família proletária”*[‡]. Assim, a infância, en-

* O MNMMR organizou três grandes encontros nacionais em 1986, 1989 e em 1993 em Brasília e fortaleceu-se como movimento social em prol dos direitos de meninos e meninas de rua. A atuação do MNMMR foi fundamental para a organização de políticas sociais no atendimento ao menor nesta década (Faleiros in Rizzini; Pilotti, 2009, p. 80).

† O movimento de segunda onda é tributário das “lutas do feminismo e do movimento de mulheres” nas décadas de 1960 e 1970. Sua característica principal foi ampliar a “questão das mulheres” para os domínios do privado, como “as lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres” (Pedro, 2005, p. 03). Destacam-se os anos de 1968, com as reivindicações do movimento feminista organizado, e o de 1975, no México, pela realização da Primeira Conferência Mundial da Mulher, organizada pela ONU (Grossi, 1997, p. 289). A respeito das fases do feminismo (a universalista e/ou das lutas igualitárias pela aquisição de direitos civis, políticos e sociais nos séc. XVIII e XIX; a diferencialista e/ou essencialista das lutas pela afirmação da diferença e da identidade na seg. metade e final do século XX; e a pós-moderna, derivada do desconstrucionismo, que deu apoio às teorias dos sujeitos múltiplos e/ou nômades no início do século XXI), consultar Scavone, 2008, p. 177. Sobre o feminismo socialista, ver Alexandra Kollontai e Emma Goldman.

‡ Na opinião de Maria Machado M. Campos (1991), as pesquisas de Zahidé colaboraram não apenas na visibilidade da situação da menina de rua mas sobretudo na problematização do trabalho doméstico como categoria informal e naturalizada no universo feminino, no contexto de sua pesquisa com 55 meninas entre 04 e 14 anos de idade num bairro pobre de Salvador em 1980. Ela mostrou como os adultos e irmãos mais velhos exerciam um rigoroso controle sobre o dinheiro arrecadado pelas crianças menores e as meninas na renda familiar numa típica relação geracional e de gênero que marcava o trabalho infantil.

quanto um construto sociológico, foi se constituindo sem o gênero e sem as meninas. A emergência da fala das crianças, das meninas e do gênero inicia-se apenas na década de 1990, em relação às meninas, o Colóquio sobre Meninas e Adolescentes em Circunstâncias Especialmente Difíceis/ UNICEF (Rizzini, 1994), realizado em Brasília em 1991, apontou para a especificidade da condição social da menina pobre ao criticar a indiferenciação sexual na infância e ao apontar a necessidade de uma “*reflexão apropriada para a criança e a adolescente do sexo feminino*”. Também não poupou críticas ao movimento feminista que não dava a devida atenção “às questões da menina e da adolescente, senão talvez relativamente às questões reprodutivas e de saúde de uma forma geral, assim como os sindicatos não se preocupam com o trabalho infantil...”. O resultado deste colóquio foi priorizar as pesquisas sobre as meninas e as adolescentes por meio de duas justificativas: 1) elas sofrem uma tripla discriminação – de gênero (sexo), geração (idade) e classe (pobreza) e 2) em comparação com os meninos, não se sabe quase nada sobre as meninas (Rizzini, 1994, p. 21).

Em seu balanço sobre “A menina e a adolescente no Brasil: Uma análise da bibliografia”, Irma Rizzini (1997) efetua um trabalho pioneiro ao realizar o primeiro levantamento sobre as meninas e ao incorporar as discussões de gênero na infância. Em pesquisas anteriores, a autora identificou cerca de 600 trabalhos sobre a infância pobre nas décadas de 1970 a 1988, sem que neles se problematizasse a situação social das meninas ou sequer as relações de gênero. Esta ausência apenas reforça alguns estereótipos sexistas que mantém as meninas em duas situações que eu classificaria como contraditórias: 1) sua invisibilidade social, já que ficam restritas ao âmbito doméstico “longe” dos olhos dos pesquisadores/as e 2) sua visibilidade socialmente estigmatizada pelos problemas sociais como a gravidez precoce, o abuso sexual e a prostituição. Ou seja, as pesquisas sobre as meninas eram justificadas pelo fato de tratarem de problemas

sociais tidos como graves porque afetavam a ordem social em nome da moralidade pública. O que implica dizer que as meninas eram estudadas mais como alvos de um discurso moralizador e sexista do que efetivamente como sujeitos sociais generificados. As primeiras pesquisas sobre as meninas referiam-se a dois grupos de crianças, as que moravam nas ruas e as que passavam o dia nas ruas, incluindo as meninas de e na rua (Rizzini, 1997, p. 60). Neste balanço efetuado por Rizzini*, observo que as pesquisas limitavam-se ao tema da pobreza e do trabalho executado pelas mulheres e pelas meninas, “aquelas que suportam a maior carga da pobreza.” Em outra obra (Rizzini, 1994), a autora selecionou a menina e a adolescente em situação de pobreza em um universo de 80 trabalhos pesquisados entre 1979 e 1993 (incluindo as meninas em situação de risco/exploração, nas ruas, lares, ou instituições, e aquelas abandonadas e/ou delinqüentes) e percebeu que as meninas foram classificadas pelos autores de uma forma muito variada, como menor-mulher, menina em circunstância especialmente difícil, menina em situação de risco e menina vitimizada; meninas de e na rua, prostituição infantil, situação da menina, gravidez/maternidade, abuso sexual, meninas internadas, trabalho infantil. A concepção de gênero que Rizzini destaca é a de Vicioso, que considera como gênero “as variáveis socialmente construídas a partir da diferença sexual com as quais se estruturou um sistema de pensamento (em seus aspectos biológico, histórico e cultural)” (Rizzini, 1994, p. 15).

Assim, é possível inferir que a Sociologia permaneceu interessada apenas na infância de crianças pobres e avançou pouco na consolidação de referenciais teóricos sobre as demais infâncias e crianças, e menos ainda

* Em outro levantamento relativo à Bibliografia sobre a história da criança no Brasil, Irmã Rizzini e Maria Teresa da Fonseca apontam o crescimento do tema da infância na área da História, com pesquisas que somavam cerca de 160 trabalhos (contra 32 da década de 1980) entre teses, dissertações e artigos sobre “discursos, saberes, legislação e práticas assistenciais/educacionais dirigidos à criança no passado” (Rizzini e Fonseca, 2001, p. 7).

sobre as meninas. A partir da década de 1990*, a “década da criança”, essa situação foi alterada com o surgimento de novas pesquisas sobre o tráfico e a gravidez de meninas, abuso sexual, prostituição infantil e meninas internadas, embora ainda não houvesse uma preocupação teórica com as relações de gênero no tratamento destes temas. Ao contrário, muitas vezes a discussão encaminhava-se mais para o fortalecimento dos estereótipos, hierarquias e desigualdades de gênero do que a sua problematização. Assim, a lenta inserção do gênero ocorre a partir de meados da década de 1990 com a emergência de pesquisas sobre a fala das crianças e das meninas, com alguns estudos sobre as relações de gênero nos quais o gênero aparece com mais frequência na discussão sobre o trabalho doméstico, violência sexual, gravidez, maternidade e prostituição.

2.3. “A infância sociológica das meninas (1995 a 2009)”: Para conhecer o estado da arte das pesquisas sociológicas sobre gênero e infância tomo como ponto de partida as décadas compreendidas entre 1995 a 2009 e analiso a produção de teses, dissertações e as pesquisas apresentadas em dois dos principais congressos na área das Ciências Sociais no Brasil, a ANPOCS e a SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia). Em relação à produção das teses e dissertações, o levantamento no site da Capes foi feito em dois momentos: em primeiro lugar, usei o descritor “sociologia da infância” e encontrei 19 trabalhos, porém, não foram incorporados em meu universo analítico por não serem pesquisas sociológicas, mas de outras áreas (Antropologia, Educação e Psicologia), o que responde a segunda reflexão deste artigo sobre a consolidação deste campo no Brasil

* A década de 1990 foi particularmente trágica na história da não cidadania das crianças e adolescentes brasileiros como o triste episódio da Chacina da Candelária, ocorrida no dia 23 de julho de 1993 no centro da cidade do Rio de Janeiro que vitimou oito meninos de rua por policiais militares causando uma grande comoção nacional, mas também foi a década que iniciou o movimento pela cidadania infanto-juvenil com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente no dia 13 de julho de 1990 pela lei n. 8.069/90.

a partir das discussões da Educação e Antropologia, e não propriamente da Sociologia*.

Em segundo lugar, usei os descritores “infância” e “meninas” para encontrar as pesquisas sociológicas que resultou num total de 58 pesquisas, sendo 45 dissertações e 13 teses. Deste universo, apenas 10 dissertações e 02 teses apresentam uma discussão sobre as meninas e/ou as relações de gênero na infância, o que representa cerca de 21 % desta produção. Nas dissertações, prevalecem temas sobre trabalho infantil, educação, raça, sexualidade/violência e brincadeiras infantis, enquanto que nas teses o tema principal é raça e trabalho infantil. Em relação aos congressos, a produção não chega a 2 %... a SBS lidera o debate na área do gênero e infância com 6 pesquisas, enquanto na Anpocs foram apenas 02. As interfaces entre gênero e geração na infância aparecem apenas nos trabalhos discutidos na SBS, predominando as discussões entre raça e violência sexual, conforme aponto nas tabelas 2, 3, 4 e 5.

Os discursos analisados nestes trabalhos permitem algumas reflexões acerca das relações de gênero e infância, em particular, as meninas. Embora esta fase se diferencie das anteriores pelo crescimento significativo

* É certo que existem trabalhos sociológicos na área da SI, como a tese de Rita Marchi (2007), todavia, não é na Sociologia que este debate ganha visibilidade mas outras áreas, como a Educação, Antropologia e a Psicologia que mobilizam um diálogo com a Sociologia mostrando como esta tem servido de referencial norteador para o debate sobre a infância em outros campos do saber. Os 19 trabalhos encontrados situam-se nos referenciais construtivistas e estruturalistas da SI no que diz respeito à utilização dos paradigmas da criança como ator social, da infância como construção social e como grupo minoritário. O ano de 2002 registra uma produção importante na área da Educação com a publicação do Caderno CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade - especial sobre as meninas. No prefácio à obra, Ana Lucia G. de Faria registra o balanço feito por Rosemberg (2001) a respeito da baixa produção nesta área nos últimos anos, em torno de 3 % de trabalhos apresentados na Anped. Como eu venho constatando nesta tese, Faria mostra que: “assim como as inúmeras pesquisas que tratam das relações de gênero não costumam abordar as especificidades das diferentes idades e fases da vida, principalmente aquelas que dizem respeito às crianças, também as investigações que privilegiam as diferenças etárias, e a infância em particular, raras vezes fazem análises de gênero” (2002, p. 5). A obra traz artigos que traçam o universo do trabalho infantil das meninas tanto na zona rural como urbana, as crianças-guarani, as brincadeiras das meninas camponesas na escola e na rua, e as memórias da infância de três educadoras (Cedes, vol. 22, num. 56, 2002).

Tabela 2. Dissertações sobre gênero e meninas

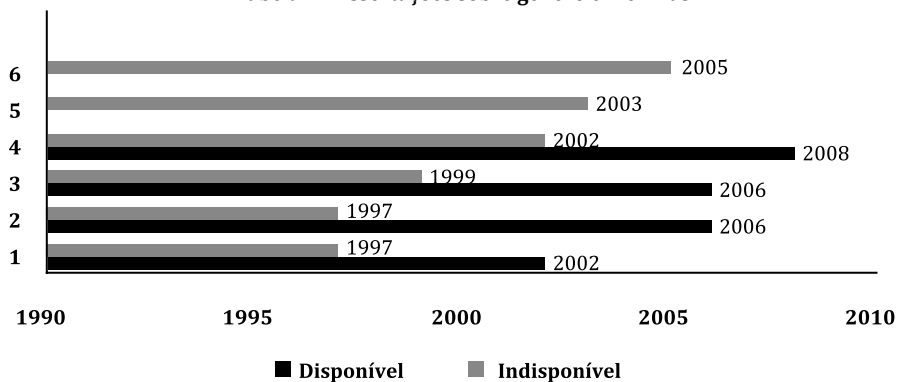


Tabela elaborada pela autora.

Tabela 3. Teses na área do gênero e meninas

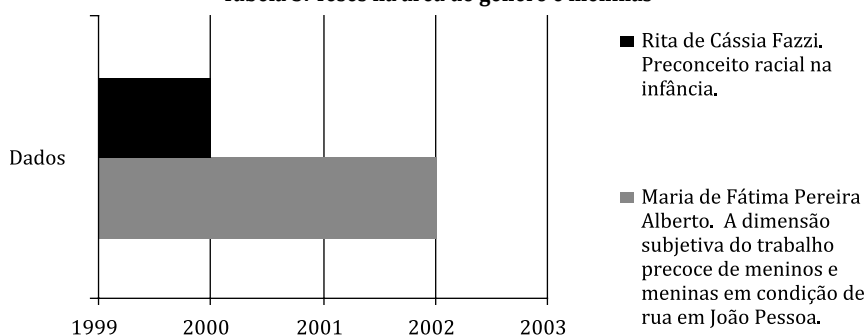


Tabela elaborada pela autora.

Tabela 4. Total Anpocs (1995-2009)

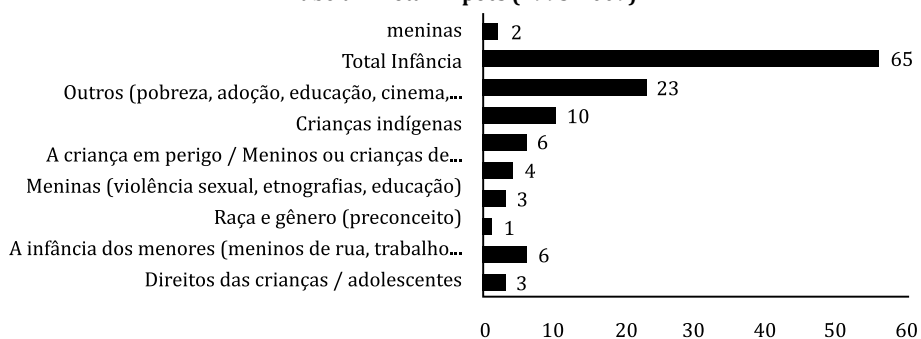


Tabela elaborada pela autora.

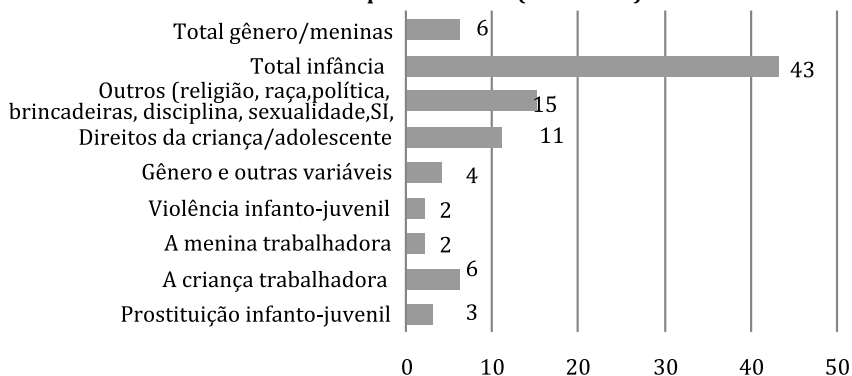
Tabela 5. Principais temas SBS (2001-2009)

Tabela elaborada pela autora.

de teses, dissertações e pesquisas apresentadas em congressos que estão incorporando as relações de gênero no universo sociológico das infâncias e crianças, ainda prevalece a perspectiva polarizadora e naturalizadora dos papéis e comportamentos de gênero quando se aborda o tema das meninas e meninos no cotidiano das ruas. No caso das meninas, os discursos oscilam entre a sensibilidade, maturidade, responsabilidade moral, malícia e lascívia sexual. Já em outras pesquisas, as meninas ainda ocupam um papel secundário, estigmatizado e pouco problematizado se considerarmos que os meninos de rua ainda são os mais investigados e inqueridos nas pesquisas, ou seja, a voz dos meninos de rua é a mais ouvida pelos pesquisadores/as. No entanto, é significativo observar que quando as meninas são ouvidas, as análises partem de temas ligados à educação e violência sexual, enquanto que as ruas e o trabalho infantil são temas que os/as pesquisadores/as entendem como particularmente presentes apenas no universo masculino.

Em relação à utilização do gênero nestas pesquisas, os discursos são consensuais no entendimento de sua construção social, cultural e histórica, o que permite observar um significativo avanço em relação às fases anteriores e uma rede discursiva que trata o gênero como um enfoque relacio-

nal em três aspectos: a) ênfase nas desigualdades e hierarquias de gênero nas pesquisas sobre trabalho infantil/classe/geração e socialização; b) ênfase do gênero como construção social na infância nas pesquisas sobre violência e papéis sexuais; c) ênfase na relação infância e juventude com especial destaque ao conceito de geração. De um modo geral, as meninas mais pesquisadas na produção aqui analisada foram as “trabalhadoras”, as meninas de rua e as meninas em contexto escolar. No campo teórico e metodológico, as pesquisas foram mais inovadoras do que nas décadas anteriores não apenas por incorporar as discussões do gênero no campo da infância, mas também por considerar os pontos de vista das crianças, tratadas agora como sujeitos ativos no processo da pesquisa e não apenas como informantes, como já criticava Martins (1991). É possível que os estudos contemporâneos da Sociologia da Infância, de matriz européia, seja uma das influências para esta mudança na concepção da criança como ator social, como sujeito co-participante da relação pesquisador/objeto cujo ponto de vista importa sociologicamente. Mas também é possível inferir que os estudos feministas colaboraram para a ampliação do olhar sociológico e generificado sobre os pontos de vista das crianças e das meninas, afinal, esta nova produção de pesquisadores/as brasileiros/as estão mostrando que é possível aliar os estudos mais recentes da Sociologia da Infância e os Estudos de Gênero para que se compreenda o lugar das meninas nestas reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas trajetórias brevemente descritas retratam um inquietante silêncio “sociológico” do gênero no campo da infância. Ora, por que os sociológicos/as, quando discutem as infâncias/crianças, parecem “cegos” em relação ao gênero? Por que o silêncio neste campo se é justamente nele que se (re)produzem as hierarquias e as desigualdades de gênero, ou ainda, se é nele tão perceptível a formação de identidades marcadas pelo sexismo?

As discussões da SI buscam responder a estas questões trazendo a pre-

ocupação de pensar as crianças como interlocutores centrais e as infâncias como construção social do tipo geracional, cujos contextos e problemas levam à compreensão de diferentes infâncias vividas por diferentes crianças. Em relação à categoria gênero, o enfoque relacional foi aqui destacado como um dos referenciais teórico-metodológicos mais importantes para mobilizar o debate sociológico das relações de gênero na infância, pois ele pressupõe um movimento de ressignificação dos estudos sociológicos da infância no qual tantas categorias são reconceituadas ou reposicionadas, como geração e socialização, movimento que também pressupõe olhar para o gênero como um dos elementos que compõem e definem as infâncias. Ao abrir este artigo com a indagação se as meninas e os meninos têm algo a dizer à Sociologia, permito-me responder afirmativamente, apoiada na produção clássica e contemporânea aqui analisada, apesar de sua baixa representatividade. De fato, a Sociologia tem conferido às crianças um estatuto científico que lhes permite maior visibilidade e reconhecimento de sua condição de ator social nas pesquisas sobre a infância, embora este último aspecto ainda não esteja muito evidente nos trabalhos aqui pesquisados. Eleger a criança como objeto sociológico, dar visibilidade à sua condição social e ainda, reconhecer a sua capacidade de agência, são passos importantes para o avanço dos estudos sociológicos sobre a infância no mundo contemporâneo, afinal, não basta dizer que a infância e as crianças “mudaram”, é necessário compreender e problematizar sociologicamente esta mudança, se é que de fato ela ocorreu.

Porém, estes passos não são suficientes para o entendimento sociológico da infância enquanto se mantiver um tipo de criança ou de infância como objeto preferencial de estudos, que parece-me ser o que ocorreu com a Sociologia no Brasil quando elegeu a criança pobre como principal objeto de seus estudos sobre a infância, pelas razões já anteriormente discutidas. Certamente que não defendo a ideia de que a Sociologia não deva prosseguir no campo da infância pobre, contudo, entendo ser necessário problematizar a centralidade deste olhar sociológico que, muitas vezes,

embaça a visão para as outras infâncias, as outras crianças, e sobretudo, as meninas.

Neste sentido, a contribuição do enfoque relacional da SI, discutido na primeira parte deste artigo, é de fundamental importância para o avanço deste campo. Por exemplo, as transformações nos papéis femininos e masculinos dentro da esfera doméstica (como as famílias chefiadas por mulheres e as famílias homofetivas) são úteis na compreensão das transformações da própria noção da infância na sociedade contemporânea sob os aspectos relacionados ao gênero e à geração. Da mesma forma, as transformações da divisão do trabalho acarretam considerações do enfoque relacional e do sistema gênero-geração. Nesta acepção, o trabalho das mulheres está, dentro de uma ordem social do gênero, abaixo do trabalho masculino, assim como o trabalho das crianças está abaixo do trabalho dos adultos. Assim como as mulheres são definidas em oposição aos homens, as crianças são definidas em oposição aos adultos e ainda mais, as meninas em relação aos meninos, tema que poderia ser melhor explorado nas pesquisas sociológicas.

A infância, enquanto grupo minoritário, pode ser analisada na intersecção entre gênero e geração naquilo que estas categorias revelam sobre as relações de poder presentes no universo infantil. O gênero, tratado como enfoque relacional, informa melhor sobre a condição social da infância, tanto nas relações de controle dos adultos sobre as crianças, como nas relações entre elas próprias que exibem diferentes percepções do gênero. As características de dependência, subordinação e relações de poder do mundo adulto sobre o infantil elucidam aspectos do discurso jurídico da proteção sobre a criança que mereceria ser mais problematizado nas pesquisas sociológicas, especialmente quando se pensa genericamente este discurso, no qual poderiam ser ressaltadas as práticas que diferenciam as meninas e os meninos sob o signo da proteção. Ou seja, colocar a criança como “sabedora” de seu gênero, situando-a na qualidade de ator social

que se distingue das visões homogêneas, assexuadas e naturalizadas da infância, tal como ocorreu com as mulheres. Assim, o mesmo processo de desconstrução do feminino pela categoria gênero está para ser feito na infância. Aí sim, poderíamos vislumbrar uma teoria social na qual alguns são adultos e outros são crianças, e estas, meninas e meninos...

Na segunda parte, os objetivos foram observar se as discussões de gênero estão presentes no campo sociológico da infância nestes recortes temporais e se os estudos contemporâneos dialogam, ou não, com as contribuições mais recentes da Sociologia da Infância, especificamente o enfoque relacional aqui explicitado. O primeiro objetivo revelou a ausência das relações de gênero nos estudos sociológicos sobre a infância e as crianças, principalmente as meninas, no recorte temporal aqui escolhido, impede o avanço da compreensão sociológica das infâncias.

A incorporação das relações de gênero na produção acadêmica sobre as infâncias e as meninas no Brasil tem demonstrado que há um entendimento do enfoque relacional do gênero na infância, ainda que embrionário e lento. As teses e dissertações revelaram novas compreensões que avançam para algumas intersecções entre os estudos de gênero e os estudos sociológicos das infâncias/crianças, intersecções que nem sempre superam o viés adultocêntrico e masculinizado, mas que são verificadas pelo uso da perspectiva relacional do gênero nos estudos sobre a educação/socialização infantil, família/geração, exploração/violência sexual, e principalmente nos estudos sobre o trabalho doméstico, a situação de rua, raça e classe social.

Em relação ao segundo objetivo, não é possível falar nem em receptividade ou diálogo dos estudos sociológicos aqui analisados com as vertentes da SI, embora seja verdadeiro afirmar que outras áreas do saber (Educação, Antropologia e Psicologia) estejam dialogando com as vertentes da

SI*. Não se pode falar que a construção social da infância pela Sociologia emerge de uma construção social do gênero, porque a breve trajetória aqui descrita permitiu concluir que o discurso sociológico sobre a infância, as crianças e as meninas, é ainda incipiente. A ausência de uma preocupação mais sistemática da Sociologia com as meninas é notória até meados das décadas de 1970 e 1980. Também verifiquei que a infância pobre continuava como tema mais recorrente nestas décadas, que a emergência e problematização das categorias “menor”, “criança de/na rua” e “menino e menina de rua” foram fundamentais para o debate sociológico da infância neste período e, por fim, a constatação da baixa representatividade dos estudos sobre infância e gênero na Sociologia.

Mas e as meninas? O que se sabia delas? Para as irmãs Rizzini (1997), quase nada. A partir do final da década de 1970 e principalmente durante as décadas de 1980-90, as meninas aparecem com mais frequência na literatura sendo estudadas a partir de temas ligados à infância pobres, preferencialmente relacionados às categorias do trabalho infantil, como por exemplo, o trabalho doméstico, a condição de pobreza e situação das meninas de rua. Apesar da tentativa de consolidar o debate sobre as meninas no Colóquio realizado em 1991, que buscou discutir a tripla discri-

* Algumas exceções podem ser citadas como o Grupo de Trabalho da ANPOCS, o GT 16: Do ponto de vista das crianças: pesquisas recentes em ciências sociais: Diálogos preliminares entre as crianças e os/as cientistas sociais, que estabeleceu alguns trabalhos específicos sobre as meninas que se pautam pelas discussões da Sociologia e Antropologia da Criança. No intuito de descobrir se o tema ainda era discutido em outros GTs, tendo em vista a diminuição dos trabalhos no ano anterior, encontrei 04 trabalhos na seguinte situação: a) 01 sobre adoção no GT22: Etnografando o fazer científico; b) 01 sobre trabalho infantil no GT05: Conflitualidade social, administração da justiça e segurança pública; c) 01 sobre escolarização de crianças e adolescentes em situação de rua no GT14: Desigualdades, e d) 01 sobre o caso dos “meninos emasculados” no Pará no GT36: Sexualidade, corpo e gênero. Em relação aos GTs de gênero, a produção entre 2007 e 2009 somou 71 trabalhos e destes, 04 relacionados à infância, num total de 6 % da produção concentrados no GT sobre sexualidade. Em 2007, foram 26 trabalhos e 01 sobre a homossexualidade infanto-juvenil. Em 2008, foram 19 trabalhos sendo 02 sobre infância (violência sexual/pedofilia, famílias e o bem-estar da criança) e em 2009 foram 26 trabalhos e 01 destes tratou dos meninos (políticas sexuais). Apesar de estarem vinculados a este GT, os resumos não especificaram o gênero como categoria de análise.

minação das meninas em relação ao gênero (sexo), geração (idade) e classe (pobreza), este debate não fincou suas raízes no campo sociológico, as meninas foram pouco exploradas como objeto de análise, o que reforça uma quarta discriminação – a do silêncio científico. Contrariando este silêncio, há o livro de José de Souza Martins, *O Massacre dos Inocentes: A criança sem infância no Brasil* (1991) que poderia ser classificado como o representante da Sociologia da Infância no Brasil, não apenas por ser um retrato sociológico do mal-estar da infância ao final do século XX mas pelo tratamento teórico-metodológico dado à problematização das questões sociais, políticas e científicas do complexo mundo infantil, sobretudo das crianças trabalhadoras, nelas incluídas a fala das meninas e o enfoque das relações de gênero, ainda que de modo sucinto.

De um modo geral, o gênero é utilizado como variável estruturante da diferença sexual, porém, a construção discursiva sobre gênero não é muito sistemática ou recorrente nas dissertações e teses, ao contrário das abordagens referentes à classe social e raça/etnia. Em relação às meninas, elas não estão mais incluídas na categoria “crianças” sendo analisadas em sua especificidade, como por exemplo: as meninas na/de rua, as trabalhadoras, aquelas em situação de pobreza e/ou violência sexual, as internadas, etc...

Sendo assim, a ausência do gênero dificulta a compreensão das transversalidades entre a infância e o gênero e suas relações com outras categorias como geração, classe e raça na medida em que permanecem pouco esclarecidos os nexos entre esses diferentes eixos de subordinação. Observo a urgente e necessária construção de uma leitura generificada da infância nas Ciências Sociais com mais vigor, apesar de todos os avanços. Afinal, as atrizes, outrora tão esquecidas, começam a despontar no olhar dos/das sociólogos/as brasileiros/as.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanen, L. (1994). Childhood Matters. In L. Gaitán (2006), *Sociologia de la infancia*. Madrid: Síntesis.
- Alanen, L. (1999). Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In L. Castro (2001), *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU-FAPERJ.
- Alvim, M. R. B. e Valadares, L. do P. (1988). Infância e Sociedade no Brasil: Uma análise da literatura. In *BIB*, Rio de Janeiro, 2(26), 3-37.
- Basilio, L. C. & Kramer, S. (2008). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Brasil (1925). Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. *Reforma João Luiz Alves* (Lei Rocha Vaz). Decreto nº 16.782A-de 13 de Janeiro de 1925.
- Brasil (1927). Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 17943-A, de 12 de outubro de 1927.
- Brasil (1928). Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. *Reforma Fernando De Azevedo*. Decreto nº 3281, de 23 de Janeiro de 1928.
- Brasil (1931). Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. *Reforma Francisco Campos*. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.
- Brasil (1933). Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. São Paulo. *Código de Educação do estado de São Paulo*. Decreto estadual nº 5.884, de 21 de abril de 1933.

- Brasil (1979). *Código de Menores do Brasil*. Decreto nº 6.667, de 10 de outubro de 1979.
- Campos, M. M. M. (1991). Infância abandonada, o piedoso disfarce do trabalho precoce. In J. de S. Martins, *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. SP: Hucitec.
- Christensen, P. & Allison, J. (Org) (2005). *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas*. Porto: Paula Frassinetti.
- Fernandes, F. (2004). As trocinhas do Bom Retiro. In *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freyre, G. (2002a). *Casa-grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. 2.
- Freyre, G. (2002b). *Sobrados e Mucambos*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. 2.
- Gaitán, L. (2006). *Sociologia de la infancia*. Madrid: Síntesis.
- Hirschfeld, L. (2003). Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants? In *Terrain – Enfant et apprentissage*, (40), 21-48.
- Jenks, C. (1982). *The Sociology of Childhood: essential readings*.
- Jenks, C. (1992). *Hetero-Architecture and LA School*. Berkeley: University California Press.
- Jenks, C., James, A., Prout, A. (1999). O corpo e a infância. In W. O. Kohan e D. Kennedy, *Filosofia e infância: Possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Ed. Vozes.

- Kominsky, E. (1991). Internados: Os filhos do Estado padrasto. In J. de S. Martins, *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil* (pp. 155-180). SP: Hucitec.
- Kominsky, E. (2007). *Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões metodológicas*. Trabalho apresentado na Sociedade Brasileira de Sociologia- XII Congresso Brasileiro de Sociologia/GT26, Recife: UFPb.
- Kramer (2002). In A. L. Faria, Z. de B. F. Demartini, P. D. Prado (Orgs.), *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Editores Associados.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Kuhlmann Jr., M. (2001). *As grandes festas didáticas: A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista: Ed. da Universidade de São Francisco.
- Machado, R. (1981). *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro: Ed. Graal.
- Machado Neto, Z. (1980). As meninas - sobre o trabalho da criança e da adolescente na família proletária. *Ciência e Cultura*, 32(6), 671-683.
- Martins, J. de S. (1991). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. SP: Hucitec.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: thinking from children's lives*. Londres: Ed. Open University Press.

- Mayall, B. (2005). Conversas com crianças: problemas geracionais. In P. Christensen, J. Allison (Orgs.), *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp. 123-142). Porto: Paula Frassinetti.
- Minella, L. S. (2006). Papeis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre a infância no Brasil. *Cadernos Pagu*, (26), 287-327.
- Oliveira, A. C. D. C. de (2011). *Estudos sociológicos sobre infância no Brasil: crianças sem gênero?* Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da UFSC/Florianópolis.
- Pedro, J. (2005). Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, 24(1), 77-98. São Paulo.
- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (Coord.) (1997). *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança.
- Postman, N. (1984). *La enseñanza como actividad de conservación de la cultura*. México: Roca.
- Quinteiro, J. (2003). Infância e educação na sociologia. In *Sociologia para Educadores*. São Paulo: Quartet.
- Qvortrup, J. (2005). Macro-análise da infância. In P. Christensen, J. Allison (Orgs.), *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp. 73-96). Porto: Paula Frassinetti.
- Rago, M. (1998). In J. M. Pedro e M. P. Grossi (Orgs.), *Masculino, Feminino, Plural*. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres.
- Rizzini, I. (Org.) (1994). *A menina e a adolescente no Brasil: uma análise da bibliografia*. Rio de Janeiro: CESPI/USU.

- Rizzini, I. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás/Ministério da Cultura: USU; Ed. Universitária: Amais.
- Rizzini, I. & Fonseca, M. (2001). *Bibliografia sobre a história da criança no Brasil*. Marília: UNESP.
- Rizzini, I. & Pilotti, F. (Orgs.) (2009). *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño: USU.
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (Orgs.) (1997). *Olhares sobre a criança no Brasil. séc. XIX e XX*. Rio de Janeiro: Petrobrás/Ministério da Cultura: USU; Ed. Universitária: Amais.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In Educação e Sociedade. Dossiê: Sociologia da Infância- pesquisa com crianças. *Revista CEDES*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J. & De Gouvea, M. C. S. (2008). *Estudos da Infância: Educação e Práticas sociais*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Scavone, L. (2008). Estudos de gênero: uma sociologia feminista? In *Revista Estudos Feministas, Florianópolis*, 16(1), 288.
- Sirota, R. (2002). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, (112), 7-31.
- Smith, D. E. (1988). *The everyday world as a problematic. A feminist sociology*. Northeastern University Press.
- Vaz, F. (1905). *A infancia abandonada*. Imprensa Nacional.

Wadsworth, J. (1999). Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. *Revista Brasileira de História, Set, 19*(37), 103-124.

CAPÍTULO IV

Éxito escolar en alumnado de enseñanza media superior. Un estudio de caso. Cádiz, Andalucía*

*Karen Esmeralda Rivera López***

Universidad Autónoma Metropolitana

RESUMEN

El siguiente artículo rescata los principales hallazgos de la investigación realizada en Cádiz, Andalucía, con el propósito de conocer factores pedagógicos, contextuales y de género que favorecen el éxito escolar en las y los jóvenes de 16 a 20 años que cursan enseñanza postobligatoria en un Instituto de Cádiz, con la premisa de comprender el sentido y significados que estos le atribuyen a su éxito escolar con el propósito final de entender por qué las mujeres hoy en día son más exitosas en el ámbito escolar que los varones. Se destacará el modelo de ciudadanía imperante en la actualidad, enfatizando que la institución educativa no queda exenta de este proceso de ciudadanización, pues en su seno también se pueden reproducir desigualdades genéricas. Se revisan brevemente aportaciones teóricas referentes al tema fracaso-éxito escolar y la perspectiva de género como herramientas de análisis de los testimonios recopilados.

Palabras clave: Éxito escolar. Factores pedagógicos. Perspectiva de género. Modelo de ciudadanía y jerarquías de excelencia. Hábitos y capital cultural.

* Esta artículo es producto del trabajo de investigación realizado en el Máster Género, Identidad y Ciudadanía, en la Universidad de Cádiz, efectuado en Cádiz, Andalucía (España) en 2011. Títulado Éxito escolar en alumnos y alumnas de enseñanza postobligatoria, Cádiz. Auspiciado por Fundación Carolina.

** Socióloga Magíster en Estudios de Género, Magíster en Género, Identidad y Ciudadanía, Doctorante en Estudios Sociales. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México.

ABSTRACT

The next chapter rescues the main findings of the research conducted in Cadiz, Andalusia, which was aimed to meet the educational, gender and contextual factors that promote success in school and young people aged 16 to 20 years enrolled in further education an Institute of Cadiz. The premise was to understand the meaning and the meanings attributed to youth and school success, the ultimate intention is to understand why women today are more successful at school than boys? Will be highlighted, the current model of citizenship, emphasizing that the school is not exempt from this process of citizenship, as it is the center can also be played generic inequalities. Are briefly reviewed some theoretical contributions relevant to the topic successful failure-school and gender analysis tools of the testimonies collected.

Key words: School success. Pedagogical factors. Gender perspective. Model of citizenship and hierarchies of excellence. Habits and cultural capital.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es producto de una investigación realizada en Cádiz, Andalucía*, con el propósito de conocer los principales mecanismos, factores pedagógicos, contextuales y atribuciones de sentido que favorecen el éxito escolar en las y los jóvenes en enseñanza postobligatoria† y con ello averiguar y desentrañar las diferencias que se presentan entre ambos géneros, con el propósito final de entender por qué las mujeres hoy en día son más exitosas en el ámbito escolar que los varones.

Ahora bien, el tema del éxito escolar ha sido poco analizado, sin embargo se ha ganado notoriedad a partir de los informes presentados por agencias internacionales principalmente la OCDE‡ donde se destaca como eje fundamental de las políticas de los gobiernos democráticos, la salida sostenible de la crisis que se vive en Europa a través de mejorar los niveles de educación en la población europea y reducir el nivel de abandono escolar en los colegios. Así también se destaca el aumento y participación progresiva del colectivo femenino, en comparación a los varones en las etapas de estudios postobligatorios.

Por otra parte, en el ámbito académico el éxito escolar es un tema central dentro de la sociología, porque contribuye al análisis de la ciudadanía, y cómo esta negocia espacios de acceso a distintos ámbitos de desarrollo de los individuos en donde la institución educativa se presenta como un derecho inherente a todos y todas las ciudadanas, principalmente en las sociedades occidentales. Como ideal político la institución educativa tendría que proporcionar a los sujetos herramientas para ascender socialmente, sin embargo en la realidad desde diversas disciplinas se ha dejado al descubierto que el sistema educativo no es del todo democrático, ya que en su seno se construyen y fomentan desigualdades. En este sentido,

* Realizada en el curso del Máster de Género, Identidad y Ciudadanía en el 2011.

† En México corresponde con la enseñanza medio superior, antes de los estudios universitarios.

‡ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

la sociología apoyada por la perspectiva de género ha puesto de manifiesto una de las críticas más importantes a este modelo de ciudadanía, señalando que está afianzado en la diferencia, basado en la dicotomía masculino-femenino que después es trasladado a las instituciones educativas, las cuales no son de ninguna manera neutrales. Desde la perspectiva de género se plantea visibilizar las prácticas sociales que han atribuido modelos y pautas de comportamiento diferenciados para mujeres y varones con el propósito de poner de manifiesto una serie de cambios sociales a nivel de transformación o reconfiguración de identidades femeninas y masculinas en los jóvenes. La pertinencia del presente artículo radica en la poca existencia de estudios que aborden el tema del éxito escolar, opuestamente a lo que sucede al tratamiento del fracaso escolar.

1. Ciudadanía y educación en las sociedades occidentales

Una de las características fundamentales de las sociedades modernas es la importancia que se atribuye a la educación de sus miembros. En el siglo XVIII se establece el derecho inalienable de todos los sujetos a recibir educación como parte de los derechos inherentes al individuo, con ello se crean los primeros sistemas educativos que promueven su formación académica. Con el proceso de educación ciudadana se impulsa el reconocimiento de una serie de prescripciones políticas, sociales y económicas abstraídas del modelo liberal que estipulaban, que si todos los individuos son libres e iguales en derechos y obligaciones, también lo son en cualidades intelectuales y lo único que los separa es el nivel escolar; por ello la educación es un factor clave en el alcance de los objetivos para adquirir una posición social y económica. La afirmación anterior desata un debate respecto a la cuestión, pues en palabras de Madeleine Arnot (2009), el proceso de formación ciudadana procedente del modelo liberal hasta la actualidad promueve la importancia de la competencia y la desigualdad en el acceso al saber. Con base en la afirmación anterior se construyó un modelo de escolarización que pretendidamente buscó construir la igualdad entre los sujetos, ignorando que las mujeres no accedíamos aún a la

categoría de ciudadanas. Es así que el modelo de ciudadanía fue construido sobre la base de la figura del varón lo que puso en contradicción el pretendido ideal de ciudadanía universal.

Las relaciones de género están también incorporadas a otros conjuntos de relaciones sociales, entre ellas las de índole religiosa, étnica y comunitaria, y a culturas de clase social que repercuten en el acceso diferencial de hombres y mujeres a los derechos y beneficios de ciudadanía (...). El sistema educativo es la institución que históricamente ha moldeado la relación entre los ciudadanos (...) que construye también la relación de los ciudadanos y ciudadanas con el Estado (Arnot, 2009, pp. 19-20).

Arnot establece una relación entre ciudadanía y escolarización en el Estado-nación, apunta que no es posible olvidar que somos sujetos condicionados por una identidad de género que se ha construido de manera opuesta para varones y mujeres. Por ello señala elocuentemente que las relaciones de género recaen en todos los ámbitos de la vida social y la escuela no está exenta por ser uno de los principales agentes de socialización en las sociedades modernas.

La importancia de investigar la escolarización del ciudadano marcado por el género y reconocer la trascendencia política de las luchas actuales de género relacionadas con la educación. Desde el punto de vista político, resulta importante definir el terreno en el que las escuelas pueden contribuir a una forma de democracia que ofrezca igualdad de estatus a hombres y mujeres sin importar la clase social ni su procedencia étnica o religiosa (Arnot, 2009, p. 20).

El modelo de ciudadano liberal pone de manifiesto las diferencias genéricas, porque ha sido construido sobre la base de una sociedad patriarcal jerarquizada, edificada bajo los parámetros masculinos. Se considera que

ahí radican las distinciones y diferencias entre las y los jóvenes, y el rendimiento escolar que más adelante se presentarán en el transcurso del trabajo.

2. El fenómeno fracaso escolar-éxito escolar. Consideraciones teóricas

La extensión de los sistemas nacionales de educación y su acceso a toda la población ha sido una de las principales características de las sociedades occidentales, debido al valor que le atribuye a que sus miembros se instruyan. En una sociedad cada vez más marcada por el ideal de competencia y cualificación el factor educativo ha representado la posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida, principalmente en el siglo pasado y el presente XXI. De ahí que no sea extraño que se exprese una preocupación por aquellos sujetos que fracasan o tienen bajo rendimiento escolar en nuestras sociedades. Esta implica mirar hacia las condiciones necesarias que un sujeto requiere para desarrollarse de manera plena y exitosa en el ámbito educativo. Es decir, cuáles son las condiciones pedagógicas, contextuales y emotivas que requiere la y él alumno para tener éxito en su etapa adulta y en qué medida su pertenencia de género influyen en el éxito escolar.

Una de las investigaciones pioneras en la cuestión del éxito y fracaso escolar la realizó Philippe Perrenoud en 1990. El análisis de este autor se va a centrar en cómo se construyen las normas y los hábitos en virtud de los cuales se trazan las “jerarquías de la excelencia”.

(...) de manera informal, los individuos comparan sus respectivas destrezas, se hacen una idea del lugar que cada uno ocupa dentro de una jerarquía de excelencia. Esta jerarquía adopta, a veces (...) pruebas, torneos, campeonatos, concursos (...) Definiremos, por tanto, la jerarquía de excelencia, como una jerarquía fundada en el grado efectivo, elevado grado de perfección (Perrenoud, 1990, p. 36).

El valor otorgado a la excelencia escolar reside en el nivel de competencia que presenten los sujetos “(...) puede definirse como excelencia virtual, o sea, como una capacidad estable, interiorizada, aunque no tendrá valor, sino por su manifestación mediante una práctica a nivel de dominio determinado” (Perrenoud, 1990, p. 40). La excelencia nos remite a una serie de cualidades, habilidades y capacidades, que requieren de formación y tiempo para alcanzar un estado de competencia entre los sujetos. Todo este entramado de aspectos que conllevan cierto grado de complejidad y formación van a servir para determinar el *capital cultural* que va a constituir la memoria del individuo, sus aprendizajes que no dejan de fluir y de crearse. Es decir, los sujetos vamos construyendo por medio de competencias y formación, *hábitos* que son el centro de nuestro capital cultural. En este sentido los hábitos se presentan como “(...) sistema de disposiciones, costumbres, gustos, actitudes, necesidades, estructuras lógicas, estructuras simbólicas y lingüísticas, esquemas perceptivos de evaluación, de pensamiento y de acción” (Perrenoud, 1990, p. 48). Para el autor cada sujeto lleva inscrito su capital cultural lo que le proporciona singularidad, identidad y todo lo que le permite entrar en relación con el mundo.

Por otra parte, Perrenoud desarrolla y asigna una serie de elementos que intervienen en los y las estudiantes para que logren tener un buen desempeño escolar; estos se manifiestan a través de “la disciplina, los buenos hábitos, la conformidad intelectual, el sentido común, el compromiso con el trabajo, el afán de la excelencia y la habilidad táctica ante la evaluación” (Perrenoud, 1990, p. 267). Plantea que la aceptación y conformidad de la o del “buen alumno” es la plena disposición por parte de estos a participar en el juego que pone de manifiesto tanto la conformidad como la competencia. Sin embargo, señala que no es que exista una homogeneidad en cuanto al “buen alumno”, pues distingue sobre dos situaciones o formas de actuación del alumno/a exitoso.

1. (...) el éxito apela en primer lugar, al trabajo, la aplicación, la conformidad tanto con las reglas de conducta, como con los modelos de expresión y de pensamiento.

2. (...) en la otra, el éxito se apoya en un desarrollo intelectual y un acervo cultural suficientes –con respecto al curricular del curso correspondiente– para permitir la asimilación de lo esencial de los saberes y saber hacer y para desempeñar un buen papel en la evaluación sin necesidad de esfuerzos inmensos (Perrenoud, 1990, p. 268).

El autor expone dos representaciones del “buen alumno/a”, por un lado, está el que es serio, trabajador y disciplinado, es menos inteligente pero se esfuerza por conseguir buenos resultados. Y por otro lado, está el alumno/a que sin mucho esfuerzo y dedicación obtiene buenos y excelentes resultados; el autor plantea que son los alumnos/as “dotados o inteligentes”. La elaboración teórica de Perrenoud permite desentrañar aspectos relacionados con las jerarquías y normas de excelencia que se producen en las sociedades modernas.

Otro estudio realizado por Fidel Sandoval, Narciso García y Fortunato Cermeño, publicado en el 2010, también se enfoca en el tema del fracaso escolar. Plantean la necesidad de estudiar cómo el contexto familiar, la educación de los padres, el género y la estructura del hogar son aspectos fundamentales que posibilitan la prevención del fracaso escolar. Insisten en la influencia que tiene el ámbito familiar de las y los estudiantes para tener éxito o fracaso escolar. En su análisis destacan dos variables que van a originar el éxito o el fracaso escolar y que son conocidas como condicionantes del rendimiento académico, estas causas las agrupan en personales y contextuales.

Causas personales: la inteligencia, el estilo de aprendizaje, los conocimientos previos, así como el autoconcepto, las metas de apren-

dizaje y las atribuciones causales (...). Todos estos condicionantes deben estar coordinados por las llamadas estrategias del aprendizaje. Causas contextuales: la familia, la sociedad, los grupos de amigos, pero también el propio sistema educativo, el centro escolar, su organización, dirección y profesorado, el clima escolar, así como los contenidos y métodos de enseñanza que adopte el profesorado. Todos ellos son elementos que determinan el fracaso o éxito escolar (...) (Cermeño, García y Sandoval, 2010, p. 17).

Señalan que el propósito de la educación a nivel de bachillerato tiene como finalidad proporcionar a las y los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse social y laboralmente. Cuando no se cumple este propósito y en lugar de esto la deserción escolar aumenta, las consecuencias se dejan notar en el desarrollo económico y social de un país, y con ello un impacto directo en el tejido familiar y social. Afirman que en la etapa de enseñanza postobligatoria se presentan distintas causas para detonar el problema del fracaso escolar, entre las más sobresalientes, la edad de los chicos y las chicas, el entorno familiar y el ámbito escolar. “Este concepto se refiere a los estudiantes que no son capaces de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad y su nivel pedagógico. Se traduce en una elevada tasa de abandono prematuro de las aulas y una insuficiente cifra de graduación al finalizar las enseñanzas obligatorias” (Cermeño, García y Sandoval, 2010, p. 290).

Otro análisis realizado por Arturo de la Orden en 1991 aparece en la *Revista Complutense de Educación*, en este artículo se expone de manera breve aspectos que posibilitarían el éxito escolar en las y los estudiantes, sin embargo, es una propuesta teórica basada en la pedagogía y psicología cognitiva que deja fuera aspectos sociales y contextuales que afectan el buen desempeño de las y los estudiantes. De la Orden plantea la necesidad de buscar una «cultura» del éxito con énfasis en el hallazgo de varia-

bles modificables y modelos de intervención que faciliten a las y los alumnos un óptimo aprendizaje escolar. El éxito escolar como categoría desde la perspectiva del autor, va más allá de la obtención de buenas notas y rendimiento académico, implica todo un cúmulo de objetivos que tienen que ver con, cómo se prepara a las y los alumnos para vivir en un mundo laboral, social y económico.

El éxito escolar se asocia en primera instancia con un rendimiento académico alto (...) se identifica con la consecución de las grandes metas o fines generales de la educación, tales como preparar para la vida (profesional, social, económica), es decir, la adaptación personal a las condiciones objetivas de la vida, incluyendo también la capacidad de modificar estas condiciones; el criterio de éxito escolar se desplaza en el espacio y en el tiempo más allá de la escuela, asimilándose a variables tales como éxito profesional, éxito económico, éxito familiar y, subyaciendo a todos, satisfacción personal o, si se quiere, felicidad (De la Orden, 1991, p. 14).

El estudio De la Orden es referencia sobre el tema en cuestión, en ese sentido se recuperará su categorización realizada sobre el “éxito escolar”. Así también hay que destacar que en este análisis no se toman en cuenta las diferencias que se presentan entre alumnas y alumnos, este artículo carece de la perspectiva de género.

3. Los estudios de género y su importancia como herramienta de análisis

En la actualidad, ya no se pueden obviar las diferencias genéricas que en las sociedades se han producido bajo el sistema patriarcal, todos los ámbitos de la vida de los sujetos están marcados por la primera clasificación que se establece al momento de nacer. Los espacios público y privado desarrollan dinámicas, conductas y normas de género que afectan de manera diversa a mujeres y hombres. Es por ello, que cualquier análisis serio

que trate de abordar problemas, fenómenos o procesos de cambio social debe incorporar la perspectiva de análisis que tome en cuenta la categoría de género como herramienta analítica que permite conocer cómo afectan estos procesos en ambos sexos.

El concepto de género para la teoría feminista en un inicio significó uno de los recursos teóricos y analíticos que le permitió explicar las dinámicas sociales entre mujeres y hombres, permeadas por relaciones de poder en las que las mujeres siempre resultaban subordinadas. La categoría de género se presentó como medio de explicación de una clasificación primaria y permitió entender que las adscripciones a roles y estereotipos asignados en función del sexo tenían que ver con una construcción cultural que variaba de sociedad en sociedad. La perspectiva de género nos ha permitido aproximarnos a los estereotipos y modelos de comportamiento de hombres y mujeres desde una visión crítica respecto al modelo tradicional de la sociedad. Es así que la categoría de género pronto se incorporó a más disciplinas sociales

(...) que se propusieron generar conocimientos sobre las condiciones de vida de las mujeres; rescatar del pasado y del presente los aportes de las mujeres a la sociedad y la cultura; hacerlas visibles en la historia, en la creación y en la vida cotidiana (De Barbieri, 1992, p. 55).

Por su parte Joan Scott planteó en 1985, “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en el cual destacó la importancia analítica del concepto y lo que significaba para el análisis de las relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres. “Es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones de poder” (Scott, 1996, p. 291). Los estudios de género han sido muy importantes en los últimos años en la investigación social porque permiten cuestionar nuestro en-

torno social y deconstruir los roles y estereotipos de género asociados a las formas de ser varón o mujer. Como categoría de análisis, el concepto de género permite deconstruir las ideas culturales acerca de lo que significa ser varón o mujer en una determinada sociedad, que basados en la diferencia sexual legitimaron la desigualdad entre los sexos y la subordinación de las mujeres.

En este sentido, Marta Lamas en 1996 afirma que una de las principales aportaciones de la categoría género, es que contribuyó a comprender que los sistemas de género son binarios y oponen al varón con la mujer, lo masculino a lo femenino, manteniendo regularmente una situación jerárquica donde todo lo relacionado con el varón es altamente valorado, mientras que lo femenino es devaluado. Estas características dicotómicas son adquiridas a través de diversas instancias de socialización tales como la familia, la Iglesia, la escuela, el Estado y los medios de comunicación. El género como categoría relacional muestra que varones y mujeres estamos siempre interconectados y que no nos encontramos en esferas totalmente separadas, sino imbricadas, “pensar en lo femenino sin la existencia de lo masculino no es posible”, afirma Lamas, y pensar lo masculino sin lo femenino tampoco lo es. El género hace referencia a las relaciones sociales existentes entre varones y mujeres, lo cual implica que no se puede excluir a unas y otros si se quiere llegar a una equidad de género. De ahí la importancia que como categoría nos ofrece el género, ya que hablar de mujeres es también hablar de hombres porque compartimos el mundo. La inclusión de esta perspectiva permitirá reflexionar sobre los cambios en las atribuciones de sentido que cada género confiere a su rendimiento escolar.

4. Éxito escolar en alumnado de enseñanza postobligatoria en un Instituto de Cádiz

El siguiente análisis proviene de la información recopilada en dos fuentes; con la revisión hemerográfica de informes de procedencia internacional como del Estado español y, con la información obtenida por medio de

entrevistas al alumnado y profesorado de una institución de formación postobligatoria en la capital de Cádiz, Andalucía. En cuanto al perfil del alumnado al que se entrevistó, se destacan dos requisitos que tenían que cumplir. Por un lado, debían ser una alumna y un alumno de enseñanza postobligatoria pero de dos modalidades de estudio diferentes, por ello fue idóneo el instituto al que se ingresó porque cuenta con ambas modalidades, Ciclo Formativo Medio y Bachillerato. Por otra parte, se buscó alumnado destacado en sus respectivos niveles de formación, con rendimiento y éxito escolar. Con respecto a los profesores/as que se entrevistaron también se determinó elegir un profesor y una profesora de cada modalidad de estudio.

Informe PISA 2009

El informe de la OCDE 2009 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) señala que existe la necesidad de conocer con mayor profundidad el tema de las desigualdades de género presentes en los sistemas educativos, ya que a pesar de que las mujeres están mejor preparadas académicamente que los varones, en la actualidad esto no se visibiliza en el acceso a espacios de poder. Si los gobiernos desean fomentar el crecimiento, el empleo y un mejor nivel de vida, es necesario conocer cuáles son los factores que provocan las inequidades de género. En ese sentido se apunta lo siguiente:

La constante que se ha presentado con los informes PISA se refiere a un mejor rendimiento de las alumnas en ámbitos que tienen que ver con la lectura, mientras que los alumnos desarrollan en cierta medida las cuestiones matemáticas.

It has been found that student attitudes and engagement explain, in part, gender difference in mathematics and reading, a finding that, by itself, can foster a better understanding of how students learn and thereby help design more effective educational policies (Ocde, 2009, p. 8).

Se destaca que en 2009 en general las alumnas se graduaron más en comparación con los alumnos y así en la mayoría de los Estados que pertenecen a la OCDE. Por lo que respecta a la formación posterior a secundaria, y específicamente en ciclos formativos postobligatorios el análisis destaca que las brechas de género son más visibles en áreas de las ciencias y tecnología, con una pobre participación del colectivo femenino que aún no se siente atraído por esta, como en el caso de los varones. Señalan que en la actualidad estas disciplinas parecen ser altamente dependientes del género de los sujetos. En la mayoría de los países, las mujeres constituyen menos del 25 % de las estudiantes de informática e ingeniería, en contraste, las alumnas se sienten más atraídas que los alumnos en Ciencias Sociales y Humanidades, así se destaca en la siguiente cita:

Since PISA focused on science in 2006, it is relevant to look at the entry of students into tertiary education and, in particular, to examine the taking up of various science based courses (life sciences, physical sciences, computing, and mathematics and statistics); found that women were strongly under-represented in science and technology studies. This was considered to be important because, with the number of males at a level where a large increase is not likely, female students are the most obvious resource for increasing science and technology enrolments... The choice of discipline appears to be highly gender-dependent. In most countries, women constitute less than 25 % of computing and engineering students. In contrast, women are consistently more numerous than men in life sciences (Ocde, 2009, p. 12).

El estudio reflexiona en torno al poco interés que las alumnas muestran por la ciencia y tecnología; se afirma que existe una predisposición de género que afianza los estereotipos en las estudiantes al momento de elegir su formación académica. Las mujeres tienden a subestimar su propia actuación, y por lo tanto su capacidad para aplicar la ciencia y la tecnología y también la falta de modelos femeninos a quienes imitar.

Un factor clave que se retoma en el informe PISA 2009 es rescatar la auto-percepción que los alumnos y alumnas tienen sobre su actuación escolar, es decir el valor y sentido que atribuyen a su rendimiento escolar.

Students' academic self-concept is both an important outcome of education and a trait that correlates strongly with student success. It can also affect other factors such as well-being and personality development, factors that are especially important for students from less advantaged backgrounds (Ocde, 2009, p. 37).

Se encontró que en las y los alumnos que tienen éxito escolar demuestran un alto grado de confianza en sí mismos, así como que la seguridad obtenida les proporciona bienestar y desarrollo positivo de la personalidad.

Patrones de género en alumnos y alumnas de un Instituto de Cádiz. La construcción diferenciada de las y los estudiantes exitosos

Las diferencias genéricas que se vislumbraron a raíz de las entrevistas manifestaron un cambio importante en la reconfiguración de las identidades femeninas y masculinas, que en las estadísticas expresan un ascenso de las mujeres que acceden a estos niveles de educación por encima de los varones. Este fenómeno denota cambios sociales y culturales importantes en la medida en que los varones han perdido interés por alcanzar un mayor grado de cualificación académica. En años recientes las mujeres pasamos de ser un grupo subrepresentado en las aulas a ser poco más de la mitad de los estudiantes escolarizados. Es inevitable reconocer el esfuerzo de las mujeres, quienes han contribuido a que generaciones de niñas y mujeres logren acceder a la educación en condiciones de pleno derecho. Ahora las mujeres son más conscientes de que cada vez dependemos más de nuestras capacidades y aptitudes para acceder a este mundo laboral que exige cada vez más cualificación, de ahí la necesidad de formarnos aunque posteriormente nos sigamos enfrentando al techo de cristal que nos niega el acceso a posiciones de poder en las mismas condiciones que los varones.

Ahora bien, de la conformación identitaria de género también se derivan las expectativas personales y profesionales que estos estudiantes con éxito escolar vislumbran acerca de sí mismos y también de las distintas motivaciones que cada uno de estos manifiesta con respecto a sus proyectos de futuro. El alumnado entrevistado manifestó que se encuentra consciente de que en gran medida su futuro dependerá del éxito escolar que logre mantener durante su formación académica, así lo destacaron en los fragmentos que se recuperan:

Tu futuro, ¿cómo te lo imaginas?

(...) me lo imagino pero no en España, en Europa o en América u en otro sitio. Aquí no, aparte mi futuro, aparte el futuro de mi pareja es informático y aquí en España no va a tener mucho éxito y se va a tener que ir fuera. Y evidentemente si él se va yo me voy con él, más que nada es por mi pareja, mi pareja se quiere dedicar a programación porque es lo que más le gusta y aquí no hay futuro en España. Tiene futuro en Alemania, en Japón, en América, en Estados Unidos pero aquí no. Y aparte como están aquí las cosas, si no cambia (...)
(Alumna).

¿Entonces piensas tu futuro en relación a lo que haga tu pareja?

Y también por mí, es un 80 % por mi pareja y un 20 % yo. Y pienso que aquí no tengo futuro (Alumna).

Sí, sí me preocupa, claro que me preocupa, me imagino estudiando una carrera, después de terminarla, hacer un par de estudios más, hacer máster para completar los conocimientos y poder encontrar un buen trabajo (Alumno).

Las proyecciones y expectativas que tienen ambos estudiantes sobre su

futuro, describen dos lógicas de género diferentes, establecidas a través del sistema sexo-género vigente hoy día. Como producto de este sistema se establecen modelos y pautas de comportamiento diferenciados para mujeres y varones. Mientras que para el alumno, existe la proyección hacia un futuro mediada por la obtención de alcanzar logros y metas profesionales encaminadas hacia su bienestar personal; la alumna manifiesta que su futuro estará determinado en función de lo que su pareja sentimental realice, de tal manera que su “ser femenino” está preestablecido por “su ser para otros”, en la medida en que sus proyectos a mediano y largo plazo son establecidos por otros y no por ella misma. Para los varones no resulta una elección constituirse en individuos con posibilidades de desarrollarse y autoproyectarse como sujetos, es algo inherente a su conformación identitaria que el sistema patriarcal les ha concedido. En lo que respecta a las mujeres, resulta complicado que construyamos una identidad que no dependa de los deseos y elecciones de los demás, es decir constituirnos como sujetos libres y autónomos. Es resultado de la construcción de identidades binarias, afianzadas en un sistema sexo-género que posibilita y concede a los varones se construyan como individuos y que las mujeres se constituyan como seres para otros.

Y así lo afirma Benda en el Rapport d'Uriel: «El cuerpo del hombre tiene sentido por sí mismo, abstracción hecha del de la mujer, mientras este último parece desprovisto de todo sentido si no se evoca al macho (...) El hombre se piensa sin la mujer. Ella no se piensa sin el hombre.» Y ella no es otra cosa que lo que el hombre decida que sea (...). (De Beauvoir, 1999 [1949], p. 4).

Por otra parte, se destacó el hecho de que en la actualidad las mujeres se estén formando más que los varones y también tengan más éxito escolar, para el profesorado entrevistado se presenta una diferencia en la que podría radicar el éxito escolar de las alumnas.

¿Hay diferencia entre las alumnas y los alumnos?

Yo aprecio quizá que la alumna es más responsable, se esfuerza más que el alumno, pero la mayoría de los alumnos son buenos, las chicas son la mayoría, pero entre un chico y una chica las aptitudes son las mismas, el esfuerzo, la responsabilidad y creo que ahí no hay diferencias (Profesor Grado Medio).

No, desde mi punto de vista no, vamos generalmente se piensa, que digamos el rebelde es el niño y la estudiosa es la niña. Vamos digamos que yo tengo alumnos buenísimos. Es cierto que son la minoría que estudian y atienden y la minoría de las niñas que son revoltosas (Profesora Bachillerato).

En ese sentido se destaca que las motivaciones, como los factores que influyen para que las alumnas consigan mejores resultados académicos desde la perspectiva del profesor de Grado Medio radican en el grado de esfuerzo y responsabilidad con el que se comprometen. Afirma que sí hay diferencias tangibles con respecto al grado de compromiso que presentan las alumnas, sin embargo, la profesora duda de las diferencias. Por su parte, ambos alumnos consideraron como parte de las motivaciones y compromisos que adquieren para destacarse como estudiantes exitosos que es una cuestión aprendida y fomentada desde el entorno familiar y eso lo expresan a través de obligación y esfuerzo.

Un compromiso y una obligación que tengo de formarme, porque si no tengo esa obligación no hago nada y lo que más me importa es entrar en el mundo laboral (Alumna).

Sí, lo siento, sé que necesito, que tengo que trabajar y sé que debo esforzarme y sacar unos buenos resultados que es de lo que se trata este curso... Sí, pienso que estoy avanzando muy bien y que estoy confiado (Alumno).

Se destacan dos diferencias en los discursos anteriores, por una parte la alumna atribuye su empeño y dedicación escolar en la posibilidad de encontrar un espacio en el mundo laboral y por la otra el alumno lo resignifica como una cuestión de reafirmación y confianza en sus capacidades.

La percepción social y generalizada en los entrevistados es que existe una exigencia social hacia el compromiso que deben adquirir las mujeres cuando deciden educarse, este hecho lo relacionamos con la construcción de un modelo femenino que determina las pautas y conductas bajo las cuales el colectivo femenino se debe regir. En este sentido recuperamos los planteamientos de Marcela Lagarde, sobre la “naturaleza femenina” que “(...) supone un conjunto de atributos sexuales de las mujeres que van desde el cuerpo, hasta formas de comportamiento, actitudes, capacidades intelectuales y físicas, su lugar en las relaciones económicas y sociales, así como la opresión que las somete” (Lagarde, 1990, p. 3). Este modelo de feminidad tradicional establece que las mujeres deben mostrarse calladas, dóciles, respetuosas y trabajadoras para que se valide socialmente su actuación. De ahí que se considere por parte del profesorado entrevistado como un rasgo que ha fomentado que las alumnas tengan éxito escolar, señalamos que son conductas valoradas socialmente y el espacio educativo no queda excluido de estas valoraciones.

Ahora bien, en lo que respecta a las preferencias de los estudiantes en cuanto a contenidos por ciertas áreas de estudio como ciencias, matemáticas, lenguas, sociales, etc., y con las principales conclusiones retomadas de la OCDE del estudio PISA se confirmó que tanto el alumnado como el profesorado aseguran que los varones siguen teniendo mayor afinidad por áreas como las ciencias exactas, mientras que las alumnas son un amplio grupo que se inclina por las lenguas, las artes y las Ciencias Sociales. Con respecto a las preferencias en materias, nos encontramos que la alumna entrevistada confirma algunos de los resultados del informe PISA 2009:

Me gustan las lenguas (...). Todo lo que tenga que ver con letras, porque no soy de números. Me gusta la parte de lenguas, más que literatura. Me gusta más la historia que la geografía y me gusta más la biología que las matemáticas, la física o química (...). En general me gusta realizar todo menos los ejercicios porque no se me dan muy bien las matemáticas, ni me gustan... (Alumna).

Quizá, en primer lugar las matemáticas ¡no! segundo, el inglés como las lenguas y digamos que la asignatura me gusta mucho (...). Las ciencias irían un poco más abajo, la física, la química y la biología y hasta abajo las Ciencias Sociales (...). Me gustan en primer lugar los problemas, después los ejercicios, después la lectura, los trabajos creativos y al final los estudios memorísticos (Alumno).

Aunque no podemos establecer diferencias de género basadas solo en los dos casos entrevistados, podemos decir que la alumna y el alumno coinciden con las preferencias que muestran las estadísticas de la OCDE. Como se constató, los alumnos y las alumnas tienen distintas preferencias en cuanto a contenidos y áreas de aprendizaje, que siguen manifestando que las alumnas prefieren contenidos y asignaturas más enfocadas a la lectura, escritura y la comunicación lingüística. Mientras que los alumnos escogen las matemáticas, siendo los problemas y ejercicios, estrategias que más prefieren desarrollar en el momento de estudiar.

Para puntualizar los hallazgos de este apartado, se destaca que la conformación identitaria del colectivo femenino percibe como compromiso el hecho de formarse, pues se presenta como una necesidad propia el valorar la educación como un beneficio en un futuro laboral con mayores oportunidades y tiene que ver con las expectativas personales y profesionales de las mujeres. Esto destaca las resignificaciones que hacen ambos estudiantes entrevistados con respecto al sentido que cada uno le otorga a sus expectativas; son jóvenes que consideran a la escuela como un lugar

de tránsito formal hacia el mundo del trabajo, señalando la necesidad de tener el título para mejorar sus posibilidades para insertarse en el mercado laboral. Sin embargo, consideramos que quizá las jóvenes estudiantes perciben que como mujeres necesitan formarse más para acceder a los tipos de empleos que podrían obtener según su condición social, pero este ideal o intereses pueden ser invalidados por ellas mismas cuando se siguen reproduciendo arquetipos de género femenino al concebirnos como seres-para-otros, es decir como madres, hermanas y esposas, siempre desde una lógica del cuidado que nos define como “mujeres”, así lo destacó la alumna, que por un lado, se muestra consciente de la importancia de formarse, pero por otra parte esta percepción pierde valor cuando considera más importante la realización de su pareja por sobre la de ella.

Significado, atribuciones de sentido y autoafirmación de la y el estudiante como sujetos con éxito escolar

A continuación se presentan algunos testimonios recogidos a los entrevistados; este apartado se centrará en las percepciones, concepciones y significados que le atribuyen a sus acciones. Conoceremos las autorrepresentaciones que tienen estos sujetos sociales acerca de su labor escolar. Es decir, se profundizará en aquellos aspectos que tienen que ver con la conformación de su identidad individual, que ha sido construida sobre la base de valores e ideales sociales que otorgan un peso importante al buen desempeño escolar. Se entrará en contacto con las propias acciones de los individuos, acciones que tienen un sentido subjetivo que es preciso desentrañar.

Las percepciones que ambos estudiantes tienen sobre ellos mismos reflejan el grado de confianza que les genera su condición de buen estudiante. Esto se manifiesta en el significado que le otorgan a sus propias actuaciones. El hecho de que se desenvuelvan de manera satisfactoria en el centro escolar es catalogado por ellos mismos como un problema menos en sus vidas, pero recordemos que esta condición debe pasar por valores predefinidos por el entorno familiar, en donde se valora el estudio.

¿Qué significa para ti tener éxito o ser un buen estudiante?

Pues, tener buen rendimiento, sacar buenas notas, que me vaya bien, no tener que sufrir por la escuela (Alumno).

Soy buena estudiante que todo lo saco bien y que debería ser así siempre (Alumna).

La valoración de ambos entrevistados pasa por la percepción que se tiene acerca de lo que es ser exitoso. Los individuos de las sociedades occidentales nos manejamos y estamos insertos en lógicas sociales que establecen que para ser valorados socialmente tenemos que demostrar un cúmulo de aptitudes y habilidades que nos distingan de los demás, es decir alcanzar un nivel de competencia que nos permita demostrar nuestras capacidades. El significado que atribuyen a la identidad que se han conformado como buenos estudiantes les permite apropiarse de una alta autoestima, ocurre lo contrario con las y los alumnos de bajo rendimiento, como los profesores, sobre todo la profesora de Bachillerato, quien enfatizó que el autoconcepto de las alumnas sobre su mal rendimiento es más negativo que en la de los alumnos.

(...) yo creo que sí, que las niñas que tienen bajo rendimiento, tienen peor concepto de sí mismas, de sus posibilidades y de sus capacidades, yo veo a los chavales que no se preocupan, dicen yo soy estupendo, pero ni modo en esto no se me da bien y sin embargo, las niñas se ven más afectadas. El no ser capaz les afecta más a ellas que a ellos (Profesora Bachillerato).

Es importante considerar esta afirmación en la medida en que nos plantea cómo la sociedad aplica distintas valoraciones de acuerdo al sexo de sus integrantes, se siguen afianzando lógicas que estratifican las actuaciones de los sujetos en función de su género. Las concepciones sociales

apuntan a que el fracaso no solo escolar sino en cualquier ámbito social de los individuos siempre les atribuye distintos niveles de valoración social e individual, siendo las mujeres las más perjudicadas y presionadas socialmente.

En otro ámbito se aludió al sentido que le otorgan a “ser buenos estudiantes” y cómo afecta a su vida cotidiana, por lo que se destaca lo siguiente:

¿En qué afecta a tu vida personal tener buen rendimiento escolar?

Sí afecta, porque el estrés que te produce tanto estudio (...) pues es que cuando tengo mucho que estudiar me estreso y me afecta porque me enfado con mucha facilidad empiezo a llorar, porque muchas veces que hemos tenido muchos exámenes en poco tiempo, muchas cosas que estudiar (...) (Alumna).

Supongo que me puede proporcionar cierta estabilidad, además es un problema menos, el que me va bien, estudio tal y sé que puedo seguir más adelante, digamos que tengo un futuro asegurado (Alumno).

El sentido que atribuyen a su rendimiento escolar se centra en los posibles beneficios que a mediano plazo les otorgará su buen rendimiento, esto tiene que ver con el nivel educativo en el que se encuentran, sus ambiciones entre tanto se fijan en lograr llegar a un grado de estudios superiores sin dificultad. Por otro lado, se presentan diferencias con respecto a lo que consideran incide en el hecho de concentrarse de manera más fehaciente en los estudios, en tanto que para la alumna implica mayor desgaste emocional y estrés, pues vive su propia experiencia con mayor preocupación e incertidumbre, ya que la construcción identitaria de las mujeres siempre se encuentra en constante confrontación, entre la autoafirmación y confianza ante lo que hace. Mientras que para el alumno representa estabilidad y confianza en sí mismo, para los varones supone

un grado de seguridad que por el simple hecho de ser varones la sociedad ya les otorga.

La conformación de una identidad juvenil con mayor confianza y autovaloración de su propio éxito escolar, propicia el desarrollo de capacidades, habilidades y aptitudes que promueven en los y las estudiantes procesos de autoafirmación y confianza en sí mismos y la importancia del reconocimiento social ante su buen rendimiento escolar en el desarrollo y construcción de una imagen positiva. Es importante concluir este apartado con las diferencias que se perciben con respecto al autoconcepto que se genera en alumnas y alumnos con bajo rendimiento escolar. Por un lado, las alumnas manifiestan peor autoconcepto de sí mismas, de sus posibilidades como de sus capacidades, mientras que para los alumnos no implica baja autoestima el sacar malas notas o tener un pobre rendimiento, su autoafirmación como varones está mucho más libre de valoraciones negativas.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente artículo intentó conocer los principales mecanismos y factores pedagógicos, contextuales y personales que intervienen en algunos alumnos y alumnas que son catalogados como estudiantes con éxito escolar en enseñanza postobligatoria, así como acercarse a las diferencias que se presentan entre ambos géneros, con el propósito de entender por qué las mujeres son hoy en día más exitosas en el ámbito escolar que los varones.

Hay que aclarar que además de los factores presentados como relevantes para el entendimiento de la cuestión, está la situación social y principalmente económica que vive el Estado español, con la alta tasa de paro y sobre todo en Andalucía nos indica que para muchos de los jóvenes la formación académica ya no ofrece certidumbre y condiciones para la movilidad social. Así lo hicieron visible ambos estudiantes a lo largo de las

entrevistas, la incertidumbre que provoca la situación económica por la que atraviesa el país y las concepciones de los jóvenes varones, quienes ya no ven como opción viable dedicarle más años a su formación académica y por consecuencia, a otras actividades económicas que los resitúen de manera más inmediata. Por el contrario, para las mujeres estudiantes implica una necesidad imperante el cualificarse cada vez más, en la medida que existe un mercado laboral profundamente masculinizado que sigue beneficiando a los varones con mejores puestos de trabajo y salarios a pesar de que las mujeres cuenten con mayor cualificación y currículum académico.

Condiciones que posibilitan el éxito escolar en alumnas de enseñanza postobligatoria

A lo largo de esta investigación se observaron las representaciones y los significados que tanto alumnos y alumnas, como docentes tenían del éxito escolar en estudiantes en nivel postobligatorio. Se destacan dos aspectos que se pudieron reconocer en el discurso de la y el estudiante entrevistados y de sus profesores. Por un lado, resalta la percepción que el profesorado tiene acerca del rendimiento y compromiso de las y los alumnos con éxito escolar, señalaron que las alumnas son más responsables y se implican en mayor medida con los estudios que los alumnos. Esta afirmación conlleva la alusión de que alumnas y alumnos se desarrollan de formas distintas en el ámbito educativo, ya que mientras las alumnas denotan mayor esfuerzo y demuestran más responsabilidad, los alumnos se sienten menos vigilados y castigados socialmente cuando no se comprometen con su formación académica. En el caso de la alumna destaca el testimonio que nos ofrece, acerca de las motivaciones que tiene para tener buen rendimiento escolar, alude reiteradamente que estudiar es una obligación y que si no fuera porque puede acceder al mundo laboral no seguiría en ella. En el caso del alumno, percibe su buen rendimiento como algo que le propicia estabilidad y bienestar personal, que si bien le servirá en su futuro también le reditúa personalmente. En este sentido, estas percepciones

sociales y culturales de cómo se desenvuelven ambos sexos coinciden con Perrenoud, cuando expone dos representaciones del “buen alumno/a”, en la primera identifica la figura o imagen del alumno que es serio y trabajador, aunque el/la que es menos inteligente y sin embargo se esfuerza por conseguir buenos resultados. En la segunda, alude al tipo de alumno que sin mucho esfuerzo y dedicación obtiene buenos y excelentes resultados, el autor plantea que son los alumnos “dotados o inteligentes”. Consideramos que mientras que el éxito escolar de las alumnas se estima gracias a su esfuerzo y responsabilidad, a los alumnos se les atribuye en que son inteligentes.

Esta diferencia y resignificación que cada entrevistado le da al sentido de ser exitoso en la escuela se explica dado que las significaciones de género hegemónicas, estimulan a los varones hacia la independencia, mientras que este no es un valor preponderante en la educación de las mujeres, quienes son mucho más vigiladas y disciplinadas si no se comprometen con las actividades o los ámbitos en los que se incorporen, así lo señaló la alumna cuando aseguró que si ella no mantuviera un buen rendimiento escolar su entorno familiar la señalaría negativamente, no así a sus hermanos varones. Estos tienen la posibilidad de equivocarse en otros aspectos o ámbitos sociales (no solo en el espacio educativo) y no son señalados tan negativamente como las mujeres; se establecen dos códigos de valoración dentro de los cuales los varones siempre son más beneficiados.

Las normativas de género que atraviesan y diferencian las narrativas personales muestran el discurso del alumno como de *autoconfianza* que piensa en la adquisición de conocimientos y permanencia exitosa en los centros de enseñanza como una elección y decisión personal elogiable que le provee de autonomía personal. En el discurso de la alumna, no se presenta como una elección personal, sino como el reconocimiento de una necesidad primordial para modificar un “destino” de clase y género y en el caso de nuestra alumna entrevistada esta necesidad entra en conflicto cuando sus expectativas están supeditadas a las de su pareja sentimental.

En definitiva se considera que las mujeres en la actualidad valoran más el estudio que los varones porque es una necesidad de modificar su situación de subordinación, que pasa por la obtención de mayor autonomía económica a medida que las mujeres se cualifiquen más, mientras que para los varones siguen existiendo más alternativas de acceso laboral, así lo indica la tasa de paro*, las mujeres siguen siendo el sector más castigado por la crisis económica.

Las jerarquías de excelencia, capital cultural y hábitos en estudiantes de enseñanza postobligatoria

Philippe Perrenoud señala que los sistemas educativos se afianzan sobre la base del establecimiento de una serie de pautas y patrones de exigencia, que tienen por objetivo demostrar a los individuos destrezas y competencias entre ellos; estas pautas y patrones son parte constitutiva de las identidades de las y los jóvenes insertos en el sistema educativo y también estas van a determinar la posición o lugar que ocupan dentro de las instituciones educativas. De estas pautas y patrones se desprenden las *normas de excelencia* que son aceptadas socialmente al incorporarse a los centros educativos y plasman en su interior lógicas de competencia entre las y los estudiantes que promueven e incitan a demostrar las capacidades, aptitudes y habilidades. Las jerarquías de excelencia que se desprenden de esa adaptación y demostración de capacidades hace que se catalogue de exitoso o no a un estudiante; como ya se vio anteriormente las jerarquías otorgan un sentido y autoestima al sujeto exitoso, porque lo presentan como un individuo competente y comprometido. Esto se constató a través de las percepciones y atribución de sentido que la y el alumno tenían sobre su propia experiencia en el ámbito escolar.

* España registró en abril de 2011 las cifras más altas de desempleo con un paro del 44,4 % entre los jóvenes, una décima más que en marzo, mientras que el desempleo masculino se incrementó una décima, hasta el 20,1 % y el paro femenino subió una décima, hasta el 21,5 %. Recuperado: 05-31-11 http://www.finanzas.com/noticias/economia/2011-05-31/493410_economialaboral--paro-eurozona-mantiene-99.html

Se considera que las jerarquías de excelencia prevalecen en el entorno educativo, ya que persigue que las y los alumnos sean capaces de implicarse y en la medida de ese compromiso acumular un *capital cultural* que es el resultado de sus aprendizajes. En lo que respecta a la y el estudiante que se entrevistaron, asimilaron de manera positiva su trayectoria escolar, afirmando que esta les permite acumular conocimientos y trasladarlos a los espacios de sus vidas cotidianas, así como relacionarse de otra manera con su entorno social. Ahora bien, el capital cultural de estos estudiantes, como asevera Perrenoud, se establece por la formación de *hábitos* de estudio que son expresados por el alumnado a través de costumbres, gustos, actitudes, necesidades y disposiciones de pensamiento y acción que determinan su buen desempeño escolar. En esta investigación se destaca que estas buenas prácticas en donde se valora el estudio como algo positivo, se da al interior del ámbito familiar. La acumulación de capital cultural, como bien señala Perrenoud, es fundamental porque otorga al individuo singularidad y conformación de una identidad que permite a estos relacionarse de otra manera con el mundo. Se considera que la formación de una identidad juvenil que valore el estudio y que se interpele a sí misma como exitosa constituirá a estudiantes mujeres y varones como sujetos con confianza y estabilidad emocional y el contexto familiar es uno de los principales factores en el éxito escolar. En las entrevistas se aludió a la importancia de todos estos aspectos, ya que fueron señalados por nuestros entrevistados como condiciones fundamentales porque les permitieron a ellos como estudiantes llevar con mayor compromiso y disposición su formación escolar.

También se coincidió con las aseveraciones realizadas por Cermeño, García y Sandoval (2010) que proponían como crucial el análisis de los factores contextuales y personales de las y los estudiantes, sin embargo ellos lo aplican para alumnado con bajo rendimiento escolar. Los factores personales y contextuales están interconectados de tal manera que se relacionan porque fomentan y ayudan a los estudiantes a conformarse como sujetos exitosos. El contexto es un factor que se presenta con el entorno

que rodea a las y los estudiantes a través de la familia, grupos de pares y sistema educativo que se plasma en los modelos y estilos de aprendizaje, así como el clima escolar son fundamentales para que nuestros estudiantes se desenvuelvan positivamente en los centros educativos. Estos aspectos se presentan como una fuente de bienestar que provee a alumnas y alumnos de confianza, autoconcepto positivo y metas a futuro para las y los estudiantes exitosos.

De ahí que se presenta la necesidad de implantar una cultura del éxito, como bien señala Arturo de la Orden (1991), que enfatice en la modificación de variables y modelos de intervención que les faciliten un máximo aprendizaje escolar. De ahí que el éxito escolar no solo implica la obtención de buenas notas, sino una visión de mayor alcance como la inserción en el mundo laboral, social y económico. El éxito escolar incluye la adaptación personal a las condiciones de vida, así como la capacidad de intervenir e interactuar en el entorno social de otra manera. El éxito escolar en las y los estudiantes se presenta también como una fuente que refuerza y mejora el autoconcepto de las y los sujetos, porque en él radica la satisfacción personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnot, M. (2009). Una introducción a las perspectivas sociológicas sobre la educación del ciudadano marcado por el género. En *Coeducando para una ciudadanía en igualdad. Compromisos con las agendas globales y nacionales* (pp. 15-49). Madrid: Ediciones Morata.
- Cermeño, F., García, N. & Sandoval, F. (2010). *Triunfar en la escuela. Guía para afrontar el fracaso escolar. Orientaciones para padres y profesores* (p. 397). Madrid: Ed. La Esfera de los Libros.
- De Barbieri, T. (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórica metodológica. En *Revista Interamericana de Sociología*, VI(2), 50-66.

De Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo*. Volumen I. Madrid: Colección Feminismos.

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría de género. En *El género la construcción de la diferencia sexual* (pp. 97-125). México: Porrúa, UNAM.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito escolar y del fracaso escolar*. Madrid: Ed. Morata.

Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (2000), *El género la construcción de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: Porrúa, UNAM.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 13-25. Madrid: Edit. Universidad Complutense. Recuperado: 31-05-11.

<http://www.revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCE-D9191130013A.PDF>

Lagarde, M. (1990). "Identidad Femenina". Recuperado: 08-04-11.

http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/purificacion_mayobre/identidad.pdf

OCDE (2009). Equally prepared for life? HOW 15-YEAR-OLD BOYS AND GIRLS PERFORM IN SCHOOL, p. 76. Recuperado: 14-05-11.

http://www.oecd.org/document/44/0,3746,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1,00.html

CAPÍTULO V

L'eredità storica dell'amore cortese: l'amore romantico e la violenza di genere*

*Fernanda Pattaro Amaral***

Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" (UNESP)
& Universidad de Cádiz (UCA)

*María Nohemí González****

RED-HILA & Universidad de Cádiz (UCA)

SOMMARIO

Questo testo fa parte di uno studio sul rapporto tra cultura, economia ed amore romantico. C'è uno scopo di mantenere quel tipo d'amore presente da oggi a scapito di altri (tipo d'amore), e la verità è che l'amore è un buon meccanismo di controllo ed economicamente molto attraente. Il piacere delle donne e delle relazioni omosessuali sono stati vietato e l'amore monogamo ed eterosessuale è stato condannato. Le pratiche culturali e gli discorsi sono strumenti utili per regolare il comportamento, e l'amore è stato utile come un modo di perpetuare la violenza nella società e mantenere una cultura della paura. La metodologia utilizza è basata sull'analisi dei cuatro poster del stesso film: "Il Fantasma dell'Opera".

* Questo studio fa parte di un progetto in corso sulla violenza contro le donne della ong Man Up, degli Stati Uniti.

** Sociologa con esperienza in studi di genere. Master in Sociologia UNESP - Brasile e master in Genere, Identità e Cittadinanza, per l'UCA (Universidad de Cádiz) - Spagna. Ha pubblicato diversi libri e articoli sul genere (livello nazionale ed internazionale). Lei è la coordinatrice di genere del RED-HILA (Iberoamerican centre of Social Sciences researchers focusing on gender).

*** PhD in Genere, Identità e Cittadinanza presso la Universidad de Cádiz (UCA), Coordinatore del RED-HILA (Iberoamerican centre of Social Sciences researchers focusing on gender). Ha pubblicato diversi libri e articoli sul genere (livello nazionale ed internazionale).

Parole chiave: Amore romantico. Violenza. Genere. Rinascimento. Medioevo.

ABSTRACT

This paper is part of a major study on the relationship between culture, economy and romantic love. There is a purpose to maintain that kind of love present nowadays in spite of others, and the truth is that it is a quite simple control mechanism and is economically very attractive. Women's pleasure and homosexual relationships were prohibited, and monogamy and heterosexual relationships were condemned. The cultural practices and discourses are useful tools for regulating behavior, and love is useful to perpetuate gender violence and keep our society in a culture of fear. As a methodological way we based our studies on four posters from the same movie "The phantom of the opera".

Key words: Romantic love. Violence. Gender. Enlighten. Middle Age.

INTRODUZIONE

Questo articolo discute la questione della violenza contro le donne come un prodotto d'amore romantico che è un patrimonio dell'amore cortese del XII secolo. Per questo, l'enfasi metodologica mette in evidenza l'uso del linguaggio come strumento di analisi, ciò è, il discorso, utilizzando il linguaggio visivo. Per questo, useremo come centrotavola l'analisi di poster di alcuni film sul tema. I principali cartelli sono 4 da film "Il Fantasma dell'Opera", perché ognuno ha la sua versione visiva. Inoltre, ricordiamo anche che l'Oriente ha esportato questo ideale d'amore romantico *hollywoodiano* per i suoi film giovanili. Come risultato, si dimostra che Hollywood perpetua l'ideale d'amore sulla base dell'amore cortese, in cui eredità è la violenza di genere. Così, si costruisce nuove generazioni che seguono da riprodurre un amore basato sulla violenza e sul controllo. Gli autori che sostengono questo studio saranno Georges Duby (2013) e la sua storia d'amore nel XII secolo; i discorsi sul micro-potere da Foucault (2004), l'amore para Giddens (1998), tra gli altri. Faremo una discussione storica per scoprire l'istituzionalizzazione dell'amore romantico e come l'amore cortese ha portato alla violenza di genere, anche sottolineando l'importanza economica dell'amore romantico. Come suggerimento, è chiaro che si può costruire altri tipi d'amore anche se è basato nell'amore romantico, perché ci sono caratteristiche emotive e sociali che sono importanti per lo sviluppo sociale degli esseri umani e anche per la coesione sociale nell'amore romantico.

Per Lacerda (2004), l'immagine come strumento analitico è una metodologia troppo importante "come la registrazione sincronica della realtà che si può ottenere con i livelli minimi di interferenza" (Lacerda, 2004, p. 45). L'immagine è anche "un'altra forma narrativa che arricchisce e che porta la profondità alla diffusione dei risultati ottenuto" (Achutti, 2004, p. 61). Quindi, usiamo l'immagine in questo contesto per illustrare le nostre riflessioni sull'eredità dell'amore cortese. Qualsiasi modo, il testo non è un

complesso studio dell'immagini qui evidenziate. L'immagini sono strumenti ausiliari che ci permettono di riportarci alla realtà. Nel linguaggio ha un forte potere sociale, ed attraverso il linguaggio l'eredità dell'amore cortese ha passato attraverso i secoli fino ad oggi:

Il linguaggio non è solo uno strumento di comunicazione o anche di conoscenza, ma [soprattutto] uno strumento di potere. Non cerchiamo solo di essere capito, ma nonostante obbedito, rispettabile, rispettato e riconosciuto. Il discorso suppone essere un mittente legittimo a affrontare un destinatario legittimo, riconosciuto e godendo di riconoscimento (Bourdieu, 2001, p. 06).

Così, il discorso è un bene simbolico il cui valore può cambiare sul mercato in cui è collocato, dice Bourdieu (2001). Pertanto, studieremo alcuni discorsi costruite sulla creazione dell'amore romantico e la violenza di genere.

Il discorso, a sua volta, è un potere disciplinare che, come dice Foucault (2004), il cui funzione è quella di formare/adestrare ad assumere ancora di più e meglio, la formazione/adestramento sulle folle confuse. Secondo l'istituzioni agiscono attraverso il posizionamento di due elementi interagenti che sono le regole (esplicite o non) e un dispositivo altro, avremo di favorire uno o l'altro nel rapporto sostenuto del potere (Foucault, 1995).

Così l'istituzione presentata in questo testo, che è detentrica di potere, non è altra che la Chiesa Cattolica del Medioevo. I suoi strumenti per fare le loro regole e diffondere suoi discorsi si basano sull'amore cortese. Il corpo sociale privilegiato sono uomini e suoi società basata sul controllo sociale del sistema feudale, dove le donne sono espropriati di privilegi.

Attualmente il potere e il discorso vengono trasferiti alle istituzioni cul-

turali che aiutano a trasmettere gli valori da una generazione all'altra. A titolo di esempio in questo testo ho utilizzato un film di Hollywood, ma ci sono molti di più in cui vediamo il meccanismo di controllo sociale in funzionamento. Il film è uno strumento efficace per comunicare i valori e le idee che agiscono in tutte le sfere della società, a tutte l'età. Anche attraverso il film i giustificazioni e motivi per commettere violenza contro le donne ottenano sostegno con film che rafforzano gli stereotipi dell'amore romantico: pieni di gelosia, perfidia, di paura della solitudine, lieto fine in cui la protagonista deve sposare un eroe, quasi sempre con matrimoni ufficiali, tra gli altri miti, l'amore impossibile, la idealizzazione, ecc.

Così, questo capitolo discute l'amore romantico dai punti di vista diversi, come a) l'amore romantico nella sua costruzione socio-culturale; b) l'amore romantico nella cultura Occidentale con particolare attenzione per il luogo di nascita dell'amore cortese – l'Italia; attraverso l'amore romantico nella Chiesa Cattolica, le donne accusate di stregoneria e il contributo di *Hollywood* alla perpetuazione dell'amore come un modo di controllo; c) l'amore romantico e l'economia; d) il patrimonio culturale di questo amore proiettata nella violenza.

1. L'amore romantico nella sua costruzione socio-culturale

L'amore romantico è un costrutto culturale presente in molte società e cultura da oggi e rappresenta una forma molto efficace di controllo sociale, che consente, a su volta, nel mantenimento della donna come un oggetto di controllo del patriarcato, e anche aiuta a rafforzare la cultura capitalista attraverso il suo discorsi di riproduzione sull'amore romantico. Questa diffusione è data da varie forme come l'Arti (musica, pittura, teatro, cinema ...) e la Chiesa, per esempio:

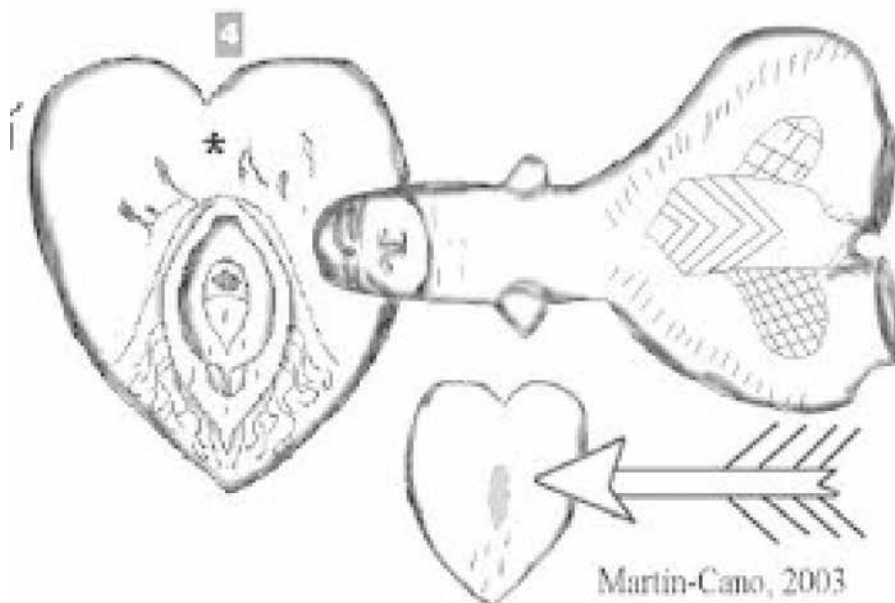
È rimasta alle donne il pericolo, perché tutto ruotava intorno a loro. La Chiesa ha deciso di soggiogare alle donne. A tal fine, ci sono

chiaramente definiti i peccati che le donne, dalla loro costituzione, erano suscettibili di colpa. (...) La Chiesa ha trasferito ai monaci il potere dei genitori di dare la mano della sua figlia per il suo futuro marito, e portare [la Chiesa] un confessore tra marito e moglie (Duby, 2013, p. 278).

Francisca Abreu Martin-Cano (2010) spiega come il più famoso simbolo d'amore, vale a dire il cuore trafitto da una freccia, in realtà non c'è niente di romantico:

Almeno 3000 anni fa, il coito/rapporto eterosessuali o la masturbazione femminile è stato considerato come una lotta della vulva col fallo maschile (o della vulva col fallo artificiale), per l'analogia della freccia d'amore che hai penetrato la vulva-vagina, la ferita/il colpito [la vulva] ha fatto eseguire liquido/lubrificazione [della vagina] simile a quello quando una arma provoca una ferita e hai il passaggio/flusso del liquido [sangue]. (...) Successivamente l'atto di inserire un pene (armati / erigere) o una scultura fallica come se si trattasse di una freccia d'amore che è andato nella porpora vulva, è stata riprodotta in tempi patriarcali, in termini metaforici e trasformato in un motivo analogo, una freccia d'amore tirata da Eros, che ha colpito un "cuore" del colore porpora/vulva, come punto di trazione di essere trafitto con vigore (Martin-Cano 2010, testo on-line).

Poi vediamo alcune immagini (disegni, dipinti classici e poster di film) per esemplificare meglio il pensiero lavorato in questo capitolo, riprendendo la necessità di utilizzare l'immagine come uno strumento analitico/supplementare efficace. In primo luogo vediamo l'immagine disegnata da Martin-Cano (2010) sulla sua prospettiva d'amore: il cuore e la freccia:



Martin-Cano, 2003

In questa immagine vediamo in primo piano “i genitali femminili, riprodotte sinteticamente come ‘il cuore’ simbolo dell’amore, circa di essere trafitto da un dildo antropomorfo femminile del Neolitico di Ungheria,” e nell’secondo piano la ‘freccia’ d’amore lanciata ‘da Cupido’ per incontrare il ‘cuore’ (Martin-Cano, 2010).

Il disegno può anche essere collegata al mito della divinità del politeismo greco-romano e l’Amore (Bayer, 2008). La Dea dell’Amore (Venere/Venus) trascende l’armi per il suo figlio che avrà allora, cioè da questo momento, la funzione di fecondazione. Quindi è il Dio dell’Amore (Eros) il responsabile della gestione dell’arco e la freccia che rappresentano simbolicamente la capacità di fecondare (Martin-Cano, 2010 & Bayer, 2008).

Bayer (2008) sostiene che nei analisi dei dipinti del Rinascimento italiano (XVI secolo) si noti che le rappresentazioni di Eros con il suo arco e la freccia, nello stesso momento in cui indicano il dolore del colpo di pistola

alla vittima (*il dolore dell'amore*), è rappresentato anche in un clima di festa con un'enfasi sulle gioie del matrimonio e le speranze per la fertilità (Bayer, 2008, p. 63).



Venere e Cupido

Questo dipinto di Alessandro Allori (1535-1607) - 'Venere e Cupido', illustra la logica di Bayer (2008), ed indica come Cupido succede di avere rappresentanza sul potere di Venere in molti dipinti che raffigura quell'epoca. Inoltre, il dipinto è stato fatto nel 1570 per ordine di Francesco I de Medici per la sua amante Bianca. Bianca in quel dipinto è Venere, rappresentato con lo stesso colore di capelli rossi di Bianca. Francesco è Cupido (Musacchio, 2008). I grandi dipinti del Rinascimento sul tema dell'amore hanno presentato un'ambiguità tra l'amore ed il piacere; tra il divino ed il volgare (Bayer, 2008). Questo cambiamento di funzioni effettivamente riflette la mentalità di quel periodo del Medioevo dove gli uomini sono stati i principali protagonisti della storia (Duby, 2013), modificando così

la capacità di fecondazione delle donne al principio maschile degli uomini. Venere [Venus] è un personaggio molto importante in quel momento, perché lei come la Dea della Bellezza fa con che l'amore cessa di essere astratto ed universale per diventare la passione di una persona concreta verso all'altra (Cohen, 2003). O come nel dipinto di William Adolphe Bouguereau:



A young girl defending herself against Eros

Secondo Esther Cohen (2003) la filosofia del Rinascimento circa l'amore tratta di un'amore ambivalente che gioca con il carnale ed il divino, perché la contemplazione della bellezza (ancora una volta di più è importante ricordare la figura di Venere) che porta a Dio può anche essere la stessa che conduce alla *brutale degradazione dello spirito* (Cohen, 2003, p. 73). Anche la stessa Venere è descritta come una Dea-Demone/Daemon, o ambivalente, che genera in se la santa e la strega, la mistica e la perversa/

libertina, alla contemplazione virtuosa del divino fantasma ed all'orgia diabolica (Cohen, 2003, p. 89). In altre parole, l' Amore doveva essere regolamentata, addomesticata, distrutta nella sua forma originale e ricostruita secondo modelli specifici a condizionare il comportamento sociale.



Dipinto di Tiziano: "Amore Sacro ed Amore Profano".

Quel tono romantico che è stato dato all' Amore è stato riprodotto perante i secoli, diventando il tema più ricorrente della musica mondiale e dell' industria cinematografica nei secoli XX e XXI. I paesi che fino a poco tempo fa avevano una cultura d'amore diversa dell'Occidente hanno adottato il linguaggio romantico di Hollywood ed ora possiamo guardare i film romantici di fenotipi e linguaggio asiatici, come "Dolls-Puppets" (2003) che è un film giapponese che raffigura tre storie d'amore senza fine, cioè, l'amore eterno. Ci sono anche "Love Letter" (1995) e "Harufuwei" (2009) che racconta la storia dell'amore nell'adolescenza come nei film Hollywoodiano di "high school", circa un ragazzo che deve lasciare la sua città per studiare a Tokyo e la sua ragazza non lo vuole partire. Ci sono "Sky of Love" (2008) e "Paradise Kiss" che racconta la storia di una ragazza studiosa che si è innamorata di un ragazzo che è il suo opposto (il mito eterno dell'amore romantico dove uno completa l'altro) e molti altri. Qui di seguito vi lascio due poster sulle due dei film citati:



Sky of Love



Paradise Kiss

L'estetica sociologica per Bastide (2006, p. 295) dovrebbero “studiare le correlazioni tra forme dell'arte e le forme sociali, senza affrontare il problema normativo,” che appartiene ad altre zone del sapere. In ogni caso, questa estetica sociologica che ci permette di capire come l'Arte riflette alla società, e si basano per questo, per capire “i gruppi eterogenei che lo costituiscono” (Bastide, 2006, p. 296). Nel nostro studio d'amore cortese, questi gruppi eterogenei che istituisce la coesione sociale in Occidente sono formate da sottogruppi rappresentativi di categorie che mantengono la riproduzione del capitalismo, il patriarcato e la riproduzione della violenza come meccanismi di controllo sociale. La società non è organica, e quindi, come ogni costruzione artificiale devono rafforzare gli strumenti che sostengono questa costruzione, consentendo che la paura è un prodotto che rafforzerà questa dominazione. Così, la riproduzione d'amore come un modo di controllo pervade generazioni a causa della facilità a trasmettere i suoi valori attraverso l'espressioni artistiche come il film come pittura, la letteratura, tra gli altri. I film sembrano essere il mezzo più attraenti di riproduzione, perché raggiunge i giovani che consumano questo tipo d'intrattenimento facilmente digeribile, e quindi, sei parte della loro educazione sociale/culturale.

Ciò significa che le *strutture strutturanti* (Bourdieu, 2001) dell'amore romantico sono già prassi radicata praticamente in tutto il mondo, grazie alla sua potenza d'espansione e riproduzione in massa attraverso i media che agisce come un potente strumento per l'oggettivismo sociale:

L'oggettivismo costituisce il mondo sociale come uno spettacolo offerto ad un osservatore che assume un “certo punto di vista” sull'azione e che trasferendo sull'oggetto il principio del suo rapporto con esso, fa come se l'oggetto fosse destinato alla sola conoscenza e se tutte le intenzioni si riducessero a scambi simbolici” Questo punto di vista è quello che si prende a partire dalle posizioni elevate

della struttura sociale, da cui il mondo sociali si offre come una rappresentazione –nel senso della filosofia idealista, ma anche della pittura e del teatro–, e da cui le pratiche appaiono solo come ruoli teatrali, esecuzioni di partiture o applicazioni di piani. La teoria della pratica in quanto pratica ricorda, contro il materialismo positivista, che gli oggetti di conoscenza sono costruiti, e non passivamente registrati, e, contro l'idealismo intellettualista, che il principio di questa costruzione è il sistema delle disposizioni strutturate e strutturanti che si costituisce nella pratica e che è sempre orientato verso funzioni pratiche (Bourdieu, 2005, p. 83).

2. L'amore romantico nella cultura Occidentale

L'amore romantico conosciuto come tale nella cultura Occidentale nasce nel XII secolo durante le Crociate con i trovatori, chiamata "amore cortese". Roberto Domanico (2012), scrittore italiano, dice che il termine "amore cortese" deriva dal francese allevato da Gaston Paris nel 1883 per descrivere il tipo di relazione sociale del XII secolo, in cui i poeti cantavano i loro amori nella corte provenzali conosciuto come trovatori, ed il suo concetto è che solo chi ama rappresenta un cuore nobile. Questo tipo di concetto è apparso per la prima volta nel sud della Francia e più tardi, nel XIII secolo, con Dante Alighieri (movimento letterario 'Dolce stil Novo') è la miscela dell'amore spirituale (Agape) con l'amore carnale (Eros) Greco. Cioè, l'amore cortese del trovatore schiaccia il desiderio erotico con il desiderio spirituale, è un'esperienza ambivalente. Proprio per questo motivo, questo amore non era possibile essere vissuto nel matrimonio, al momento (effettuato per motivi economici). Si tratta di un amore adultero per definizione, secondo Domanico alcune delle sue caratteristiche sono il culto della/alla donna (un essere sublime); l'inferiorità dell'uomo di fronte all'amata; l'adulterio (solo se questo amore è fuori del matrimonio), ed il conflitto tra l'amore e la religione (il culto della donna divina e del Dio). Sul "Dolce stil Nuovo":

Negli ultimi decenni del 1200, a Firenze, una delle città più all'avanguardia e che sta diventando il centro della cultura italiana, si forma il nucleo più importante di una nuova tendenza poetica, cioè il "dolce stil nuovo", con cui la lirica amorosa di stampo provenzale e di ispirazione cortese, tocca la sua fase culminante. I poeti più rappresentativi sono Guido Cavalcanti, Dante Alighieri, Lapo Gianni e Dino Frescobaldi. [...] Sul piano contenuti, al motivo dell'omaggio feudale del cavaliere alla dama, si sostituisce una visione molto più spiritualizzata della donna amata che, appunto, viene proprio gradualmente esaltata non solo per le sue qualità femminili, ma soprattutto come una figura angelica, come se fosse un angelo in terra. In quanto donna-angelo, la donna diventa dispensatrice, cioè colei che può donare all'uomo la salvezza, e una mediatrice tra Dio e l'uomo: l'amore per la donna diventata la via per arrivare a Dio (Letteratura Italiana.org).

Si tratta di un tipo d'amore che chiede l'esonero, che provoca dolore, ha bisogno di gelosia, che è egoista ed individuale, che porta alla violenza e che codifica l'altro come oggetto e questo oggetto può essere di proprietà di uno – il suo proprietario.

Tale costruzione affettiva rimane attiva durante i secoli. Infatti durante la rivoluzione sessuale degli anni 1960 che ha aperto le porte per la pratica di altri amori, la pratica dell'amore in gruppi - cioè, con diversi amanti allo stesso rapporto - l'atto del rapporto sessuale soltanto per il sesso, tra l'altro, non è riuscito a rompere con questo modello d'amore romantico. L'industria culturale ha aiutato per ritenere questo modello romantico, in particolare il film di Hollywood.

3. L'amore romantico e la Chiesa Cattolica

La Chiesa Cattolica si appropriò del discorso dell'amore romantico, lo resinificò a perpetuare i loro valori correnti nella nuova società. Georges

Duby (2013) ha fatto uno studio sul rapporto tra le donne e la Chiesa Cattolica nel XII secolo e sostiene che la Chiesa ha creato la confessione, un sacramento che permette di agire nella confidenza ed intimità delle persone, a giudicare atti che, non erano riconosciuti prima come peccato. Se cominciò a esaltare i legami del matrimonio e condannare le donne per loro “natura” di peccato e peccatrice. Sono stati trattenuti per essere avidi, luce, gelose, e, quindi, trasgressive dell’universo maschile, si oppongono al Dio cristiano. Per questo la necessità di controllare le donne nel Medioevo (Federici, 2010), dove abbiamo l’inizio della persecuzione di loro, culminato con il Sant’Uffizio e il Tribunale dell’Inquisizione.

Georges Duby (2013) nel suo libro *As damas do século XII*, racconta la nascita dell’amore cortese come una forma di controllo sociale: “I creatori di letteratura cortese erano uomini di Chiesa” (p. 343). L’invenzione dell’amore - amore in questo modo che ci distingue da altre culture del mondo - si trova nel XII secolo, più precisamente nell’alta nobiltà francese. La maturazione della simbologia dell’amore, come ha insegnato Duby, è stata rapidamente diffusa tra le tribunali per differenziare l’uomo cortese (gentili) della plebe (rustico), insegnando soprattutto ai soldati di comportarsi educatamente con le donne. Ma non solo qualsiasi donna, ma le stesse donne di lo stesso circolo sociale dei principi:

Uno dei loro [i governanti] preoccupazioni era contenere le turbolenze di quei guerrieri che sono stati chiamati “giovane” perché non erano sposati. Erano molto numerosi, poiché la famiglia, con l’intento di evitare la divisione del patrimonio, ha curato che gli uomini più giovani non generano eredi legittimi e loro hanno forzato al celibato (Duby, 2013, p. 339-340).

* La letteratura è la sorgente più utilizzati per l’analisi da un momento storico perché la letteratura d’intrattenimento ha proposto modelli, come ad esempio Lanzarote y Guinevre, collegando il comportamiento sociale. E la Chiesa era forte influenza nell’alta cultura (Duby, 2013).

Questi giovani (uomini) domandavano il loro patroni una moglie (come una nipote, cugina, la vedova di un vassallo), ma questo non poteva farlo, cioè, sposare a tutti. La soluzione era creare una sorta di giocattolo sociale con l'amore cortese, dove la donna/dama amata non era altra che la moglie dei signori. La seduzione cominciò ad essere regolamentata. La grande conquista dei guerrieri non erano vincere le guerre, ma sedurre le donne/dama dell'alta corte. Ecco che i signori partecipano di quel gioco esponendo la bellezza delle loro moglie (con e senza vestiti) per servire come stimolo per i loro guerrieri. La violenza dell'assalto sessuale del secolo XI sono stati ora regolamentato come un attacco più morbido, come un rituale, un nuovo amore celebrato dai poeti chiamati di "cortese": "La signora è il suo elemento principale. Il romancisti la chiamano "regina". In realtà, è una moglie, la signora del signore della corte. Smettila con quel titolo lei ha sui cavalieri una tripla potenza" (Duby, 2013, p. 341).

È, allo stesso tempo, l'Educatrice di insegnare comportamenti sociali, è Mediatrice quindi intercedere in suo favore (del cavaliere) accanto al Signore, ed è anche Seducente, perché il suo corpo ornato serve a suscitare il desiderio dell'uomo (il cavaliere). Il ruolo sociale del cavaliere è quello di cogliere la donna/dama, costringendo le loro difese e someterla a questo cavaliere. Il suo Signore domina quel gioco, ed utilizza la sua moglie per rafforzare la propria autorità sui loro guerrieri. E attraverso questo amore del cavaliere per la signora, i legami di vassallaggio e l'ordine feudale era assicurato tra la signora ed i due uomini (il cavaliere e il Signore.) perché entrarono in una sorta di fraternità che ha garantito la continuità del regime politico stabilito.

3.1. L'amore romantico e le donne accusata di stregoneria/incantesimo nel Medioevo: Le donne che vivevano liberamente loro sessualità agivano contro il nuovo ordine stabilito dal Cristianesimo sul comportamento affettivo e sessuale nella società. Secondo l'autore Paula Zordan

(2005), l'immagine della strega è ambiguo, perché può essere una bellissima giovane seducenti piena di pretendenti oppure una vedova solitaria.

Come uno psicosociale emergente alla fine del Medioevo, questa immagine traccia varie fasi della vita delle donne: la menarca, la gioventù, la perdita della verginità, la gravidanza, il parto, la maternità, la menopausa e la morte. La figura della strega insegna un certo modo di guardare la donna, soprattutto quando lei esprime il suo potere (...) Tutte l'espressione del potere da parte delle donne ha finito in punizione (Zordan, 2005, p. 332).

Per il reato di ballare nuda sotto la luna, e quindi rivendicare per sé il proprio corpo, la propria sessualità, si è ritenuta criminosa per non avere pudore e dalla degenerazione del corpo (Zordan, 2005).



Dipinto di Tompkins Harrison Matteson "Esami di una strega" – marchio del Diavolo.

Nel famoso libro "Malleus Maleficarum" di Heinrich Kramer e Jacobus Sprenger (1486) notammo come il piacere delle donne è stato sommaria-

mente normato, regolato, disciplinato nel dominio crescente “patriarcale” dalla Chiesa. A un certo punto dice che il sesso delle streghe era il più sporco, impuro e orgiastico di tutta la natura umana, e che le figlie (o figli, in misura minore) di queste donne incantata erano anche prodotto contaminato. Molte donne sono state eseguite con i suoi figli accanto, perché, naturalmente, ovviamente, “il Diavolo preferisce le donne agli uomini, perché, come lo sono deboli nella mente e nel corpo, non è sorprendente che cadono in misura maggiore sotto l’incantesimo della stregoneria” (Kramer & Sprenger, 1486, p. 53). La Chiesa ha cominciato a regolare i rapporti sociali affettivi tra le donne e l’uomini, valorizzando l’eterosessualità, la monogamia, togliendo il *godere* femminile (Duby, 2013) e mantenendo la donna come schiava dell’uomo, suo marito, il suo proprietario davanti a Dio e davanti alla legge degli uomini (Kramer & Springer, 1984).

4. L’amore romantico ed Hollywood: “Il Fantasma dell’Opera”

Un film è essenziale per capire come l’amore romantico continua ad influenzare la cultura e modellano i caratteri: “Il Fantasma dell’Opera”. “Il Fantasma/Phantom” è basato sul libro omonimo scritto da Gaston Leroux* pubblicato nel 1910 per la prima volta. Si tratta di una storia d’amore del Romanticismo, momento storico della letteratura che pretende un ritorno ai sentimenti, all’emozione ed all’emozionale a scapito del razionale dell’Illuminismo (Rougemont, 2003). E ‘stato caratterizzato da un sentimentalismo esagerato, un’eccessiva emotività, dove l’amore ha stato al centro del ragionamento. Le caratteristiche principali di questo movimento in letteratura sono: il soggettivismo ed l’individualismo, l’eurocentrismo, il nazionalismo e il patriarcato. Nel XIX secolo la famiglia nucleare è il centro della società borghese il cui potere è incentrata sulla figura del padre (l’uomo). In alcuni dialetti del personaggio principale del film, cioè, il “fantasma”, è possibile osservare queste caratteristiche del romanticismo†:

* Inspirata dal libro Trilby de George du Maurier scrisse nel 1895.

† Gaston Leroux. The phantom of the opera.

Far loro sapere che [questo] è un cadavere che ti ama e ti adora e non sarà mai, non ti lascerò mai! ... Vedi, ora non rido, io piango, piango, piango per Lei, Christine, che hai sostenuto la mia maschera e allora non mi possono lasciare di nuovo! ... Oh, pazza Christine, che voleva vedermi!* [L'amore che supera tutto]. (...) Sarà la donna più felice tra le donne. E noi cantaremo fino a quando siamo estasiato di piacere. Tu sei piangendo! Hai paura di me! E tuttavia, io non sono davvero male. Amami e vedere! Tutto quello che volevo era essere amato per me†. [Dovrebbe rendere tutti i desideri di Cristine si lei lo ama] (...) Vi do cinque minuti per alleviare i loro rossori. Ecco una piccola chiave di bronzo che apre le casse di ebano in camera di Louise-Phillipe. In una delle sarcofagi è uno scorpione, nell'altra, una cavalletta, le due molto abilmente imitato in bronzo giapponese: loro le diranno sì o no a voi. Se si sceglie lo scorpione, questo significa per me da quando torno, che me hai detto che sì. La cavalletta significherà che no ... La cavalletta, fare attenzione! Una cavalletta non solo illumina: salta! Salta! E salta con gioia, alto! (Questo suona come una minaccia per Cristine perché se si sceglie la cavalletta, la sua carriera operistica potrà finire).

“Il Fantasma/Phantom” ha avuto molti adattamenti cinematografici, ma una versione è diversa dall'altra. Si inizia come un film dell'orrore e finisce come una storia d'amore. La prima versione cinematografica è stata nel 1925 attraverso il cinema muto, e il fantasma aveva un aspetto spaventoso, gotico, e un carattere molto disturbato. Lentamente, il carattere e l'immagine del fantasma stavano cambiando ad una tragedia e poi una storia d'amore piuttosto sentimentale e più musicale conquistando gio-

* “Know that it is a corpse who loves you and adores you and will never, never leave you!...Look, I am not laughing now, crying, crying for you, Christine, who have torn off my mask and who therefore can never leave me again!...Oh, mad Christine, who wanted to see me!

† You will be the happiest of women. And we will sing, all by ourselves, till we swoon away with delight. You are crying! You are afraid of me! And yet I am not really wicked. Love me and you shall see! All I wanted was to be loved for myself.

vani (fan) nel mondo (2004), perpetuando gli ideali del “vero” amore. Il film racconta una storia drammatica tra una donna e due uomini (il fantasma e l'amore dalla sull'infanzia, il mecenate del teatro: conde Raul de Chagny). Lei sei solo una ballerina del teatro che dice ascoltare “al'Angelo della Musica” che pensa che fu inviato dal suo padre a lei (nel groviglio è percettibile come il patriarcato sta presente in questo film, perché lei è una donna orfana che solo trova aiuta attraverso gli uomini). Con le classi di canto “dal'Angelo”, lei riesce a sostituire la cantante, Carlotta, che ha perso la sua voce.

Poi, vi presento le copertine dei quattro versioni: 1929, 1943, 1962 e 2004. Vediamo le differenze sul contenuto di ogni versione, e come essi stavano cambiando per culminare in un film prettamente romantico con molte delle caratteristiche dall'amore dei trovatori del XII secolo, con gli stessi protagonisti. Il “fantasma” del 2004 è un uomo seducente ed anche attraente, gli occhi chiari, giovane, misterioso, dispone di una rosa rossa (simbolo dell'amore romantico) alla sua amata che anche lei è stata attratti dal “*monster*”. Questa (di 2004) è l'unica copertura che non mostra paura, ma la seduzione.

Nella prima versione, di 1929 al momento del film muti, il fantasma è un personaggio psicologico che soffre d'amore per la giovane cantante, e per questo amore può matare qualcuno che si metta sulla via del suo amore e la sua amata. Sulla copertina si può vedere meglio questa idea: la deformità del fantasma, sempre in primo piano, cioè, lui appare solo sulla copertina, i colori sono nero, bianco, grigio e rosso, e ci insegna come una sorta di catacomba dove si vive il fantasma. Un poster molto identificato con il terrore ed il suspense:

Nel secondo poster, vale a dire, la seconda versione del film, realizzato nel 1943, si può notare il tono di terrore che rimane come principale con scene di violenza, ora appaiono i elementi costitutivi dell'ideale romantico,



The Phantom of the Opera



Phantom of the Opera

come la coppia innamorata che deve affrontare il mostro (fantasma), che allora assume un tono di mistero, ma nella coppia vediamo già la donna come un doncela che ha bisogno di essere difesa dal suo uomo del fantasma:

Il terzo poster della terza versione, realizzata nel 1962, mantiene il tono di terrore, sfruttando da più la fragilità della donna, vittima del fantasma. Potete vedere nella copertina la controversia tra i due uomini per l'amore della amata, mettendo in evidenza il triangolo romantico (tipico dell'amor cortese):



The Phantom of the Opera

L'ultima versione (finora) del film è del 2004, ed è più fedele al musical "Il fantasma dell'opera" che dal libro. Il film usi molto gli ideali d'amore romantico nel poster. Vediamo che la cantante è seduta dal fantasma, di essere abbracciata dal fantasma che appare qui molto seducente. Il poster

infilare i colori del primo poster, ma il rosso appare qui nella fiore (rosa rosa), simbolo della seduzione. Si tratta di un vero e proprio poster romantico o romanizzato. Ed le parole: “Lasciate che la fantasia comincia”.



The Phantom of the Opera

5. L'amore romantico ed l'Economia: Quanto vale il vostro amore?

L'industria dell'amore romantico è sofisticata dal punto di creare nuovi prodotti per nuovi mercati relativi alla separazione di coppie come feste di divorzio, servizi di "piccola vendetta" con alcuni negozi qualificati in questo tema, ma certamente il migliore rimane redditizio alla celebrazione del Giorno di San Valentino e la celebrazione del matrimonio (così come la luna di miele, con una romantica destinazione di viaggio a Parigi e Venezia, per esempio, costringendo la coppia a fare un'economia per "avere una luna di miele").

Il negozio del matrimonio come lo conosciamo ha avuto il suo inizio come uno “spettacolo” in Venezia, durante il Medioevo. Secondo Bayer (2008)

La firma di un contratto di matrimonio chiamato “Le nozze” presupponeva una serie di attività in cui la sposa è stata presentata da un maestro delle cerimonie, e che l’impegno è stato annunciato per le famiglie (fermare el parentado), così la sposa ha ricevuto il suo anello (l’anellamento). Dopo questo evento, ci sono stati festeggiamenti con musica e cibo (...) molti “sponsor” (compari) offrirono oro, argento o pelle per la coppia. Le donne invitate alla celebrazione, indossavano collane di perle o oro (Bayer, 2008, p. 04).

Così, la celebrazione pubblica del matrimonio acquisisce status sviluppatore di classe sociale della coppia per la società, essendo, dunque, un’altra distinzione sociale nella struttura di classe. Ma ora è necessario capire il rapporto tra il Giorno di San Valentino e l’economia, che è uno dei rapporti più importanti per il capitalismo.

Secondo il rapporto *US Economy*, di Kimberly Amadeo (2013), nel 2013 la festa del “Giorno di San Valentino” nell’economia statunitense è entrata circa di 18.600 miliardi dollari, secondo l’Agenzia Federale di Vendite degli Stati Uniti. È anche superiore al 17,6 miliardi dollari inserito l’anno 2012 per lo stesso motivo. L’anno 2013 ha superato 10 anni da quando l’Agenzia ha iniziato il monitoraggio di vendite nel Giorno di San Valentino. Il giornale ha fatto un’analisi di genere e suggerisce che gli uomini hanno pianificato di spendere più soldi rispetto ai regali in questa epoca: US\$ 175,61 (per ogni uomo) contro US\$ 88,78 (per ogni donna); gli uomini sposati spendono meno, qualcosa come 73,75 dollari per loro moglie. L’amore romantico è una merce che svaluta d’accordo agli anni passati insieme.

Annalyn Kurtz (2013), giornalista di *CNN Money*, dice che anche i lavori

aumentano con il Giorno di San Valentino: circa 71 mila persone lavorano come fioristi o nei negozi di fiori in quel periodo dell'anno (nel 2010), secondo il censimento degli Stati Uniti, así come 53 mila persone lavoravano in negozi di dolci nello stesso anno.

Secondo il giornalista Steve Cooper (2013) del norteamericano Forbes, la celebrazione del Giorno di San Valentino può salvare l'economia. D'accordo dal Centro per la ricerca sulle risorse umane dello Stato dell'Ohio, le coppie sposate arricchiscono circa il 4 % ogni anno, al contrario delle coppie divorziate che passando per problemi di relazione, non accumulano ricchezza. Lo studio dimostra che le persone sposate gestiscono un accumulo di circa \$ 43.000 nel decimo anno di matrimonio. Il divorzio riduce la ricchezza di una persona ad un 77 %.

Cooper afferma che avevo un recente dibattito politico circa il costo dell'assistenza sanitaria e che le persone sposate sono più felici di quelle che non sono sposate, e quindi, sono meno inclinate a malattie croniche, perché hanno una migliore salute mentale. Nel suo articolo presenta i numeri e ricerche che affermano che trattare del proprio matrimonio può avvantaggiare la salute. Cioè, c'è una struttura economica che riproduce la necessità d'incontrare la sua "anima gemella", e questa struttura è molto efficace per movimentare l'economia.

Gli esseri umani non producono singolarmente ma si come parte di una particolare forma di società, e in questa produzione agiscono non solo sulla natura, ma su altri individui (Giddens, 1998). Le circostanze sociali in cui l'attività degli individui è esercitata influenzano la loro percezione del mondo in cui vivono. La morale che prevale in qualsiasi momento motiva la legittimità dell'interessi della classe dominante. I rapporti di produzione costituiscono la base reale sulla quale si basa la sovrastruttura giuridica e politica e anche le forme determinate della coscienza sociale (Giddens, 1998). Così la speculazione sui sentimenti umani è il modo perfetto per

capitalizzare su questo, conduce alla riproduzione del mito dell'amore romantico generando capitale economico per l'economia Occidentale e quindi mantiene la macchina dello sviluppo capitalistico, cambiando l'amore in mercanzia pura, o meglio, una persona dovrebbe pagare per amare ed essere amato nella cultura dell'amore romantico.

Nell'America Latina le vendite anche sono beneficiata del Giorno di San Valentino. In Ecuador, per esempio, le vendite sono cresciute 60 % in questa epoca, d'accordo al giornale *Diario Hoy Economía*. Nella offerta dei prodotti al mercato, il giornale osserva che: "Diversi locale al centro ed alla nord della capitale credere che in questa data la vendita di orsetti, fiori e cioccolatini cresce del 60 %". Come in questa testimonianza (*Diario Hoy Economía*, 2013):

Daniel Naranjo, che lavora in una banca, anche crede che nel Giorno di San Valentino dovrebbe regalare cioccolatini o fiori come un atto romantico. Per questa ragione lui va inviare una composizione di fiori con cioccolatini all'ufficio della sua ragazza. Nella notte ha riservato un tavolo nel ristorante per prendere la tua ragazza a cena.

Il fiori per il simbolismo suoi sono i regalo più offertati nell'Europa e negli Stati Uniti. Per questo Ecuador (produttore di fiori) ha esportato 12.604 tonnellate di fiori, secondo "Expoflores". L'Associazione Italiana di Agricoltori quotò il vendite del settore per il Giorno di San Valentino di 2013 a 75 milioni di euro.

IL Giorno di San Valentino è originato nell'Impero Romano che celebravano la regina Giunone, regina degli dei e dea romani e del matrimonio. Ma c'è anche un'altra leggenda popolare attribuisce l'origine di questa celebrazione di San Valentino a un padre che ha sfidato l'ordine dell'Impero Romano di vietare la celebrazione dei matrimoni in tempo di guerra e segretamente ha continuato a celebrare questi matrimoni. Quando scoperto fu assassinato nel 14 Febbraio.

Gli Stati Uniti erano responsabile per il culto commerciale di San Valentino, così l'esportazione in paesi come l'Italia e il Perù, dove è noto che vi già un Giorno dell'Innamorati e che la sua origine è nel "rituale di fertilità conosciuto come la Lupercalia Romana". Ma che presto ha cambiato questo rituale pagano per una celebrazione religiosa (cattolica) e romantica, ci celebrando con il ricordo del santo padre Valentino e la sua storia clandestina.

6. L'amore romantico ed il patrimonio culturale: la perdita di libertà, la violenza e la paura

L'amore romantico può essere la chiave per comprendere alcune regole sociali che permettono la violenza contro le donne e contro gli uomini.

Attualmente è possibile immergersi in una libreria e trovare molti manuali "come trovare il vero amore", molti riviste dedicate al "mondo femminile" (come Marie Claire, Vogue, anche alcune riviste dedicate al pubblico femminile adolescente) con suggerimenti per mantenere il rapporto affettive, per migliorare il sesso, ecc. Questi testi insegnano le nostre donne e le ragazze su romanticismo e come essere dipendente di qualcuno che li "completerà" (la metà dell'arancione, il principe azzurro, ecc).

La professoressa Dottoressa Mary-Lou Galician (2009), dell'Arizona State University, ha fatto un esperimento in cui le persone sono stati invitati a contestare 10 domande sull'amore, e la sua conclusione fu che la Media (*Mass Media*) è un attore importante per la riproduzione del romanticismo che colpisce le relazioni affettive e concede potere al mito dell'amore romantico. Galician afferma che la Media si basano su semplificazioni, su distorsioni della realtà e sullo stereotipi per comunicare il messaggio. Le sue immagini mettono pressioni indebite su donne e sull'uomini, che può portare a malattie mentali come la depressione, la bulimia, tra gli altri. Le ragazze che crescono sugli effetti di film di *Disney* come "La Bella e la Bestia" hanno la falsa credenza che gli uomini violenti possono cambiare per

l'amore di una donna che ama in sofferenza. Questo è un modo per perpetuare la violenza domestica: "la gelosia", "la vendetta", "l'onore" ed altri.

Un'altro modo di perpetuare la violenza domestica è proprio attraverso il matrimonio. Il matrimonio porta con sé, molte volte, la dipendenza economica delle donne quando c'è un rapporto economicamente ineguale tra la coppia, cioè, quando la donna deve essere sottomessa nel rapporto da alcuni fattori come la preoccupazione per i figli/figlie (lei continua su matrimonio per suo amore per i suoi figli/e); la costante perdita di autostima perché lei crede che la separazione non troverà a lei un amore perché ha paura della solitudine; questa dipendenza economica impedisce a molte donne maltrattate mettere la denuncia per la paura della sua morte o dei suoi cari.

Ma è interessante fare un'esercizio di riflessione di domandare se l'amore storicamente è sempre stato così violento. In realtà no, appena iniziato a camminare fianco a fianco col violenza attraverso due trattati di morale e d'amore (nel XII secolo). Gli uomini della chiesa sarebbero interessati nei rapporti tra uomini e donne, perché a quel tempo erano interessati nella costruzione di un'etica del matrimonio, unico posto dove è possibile mantenere rapporti eterosessuali leciti (Duby, 2013), perché il sesso era, tuttavia, un peccato. Così il matrimonio è stato disegnato per essere un meccanismo di controllo sociale, e fu in questo momento dove ha iniziato (la Chiesa) da stabilire la connessione tra il matrimonio e la purezza sessuale (la verginità per le ragazze). Così, "è un peccato, dice Pierre Lombard, filosofo nel siglo XII, si aspettano della moglie il piacere che loro (uomini) avevano tra le braccia delle puttane" (Duby, 2013, p. 350). I monaci del XII secolo distinguono quattro tipi d'amore, i più importanti sono tre: 1) la "fornicazione"; 2) l'amore "puro" - dedicato a "Dio" e 3) "l'amore-amicizia" che ha fatto la coesione della società maschile, e fu la chiave delle relazioni di matrimonio, perché le passioni addentro il matrimonio ebbero di essere sul controllo (Duby, 2013, p. 352).



Dipinto di Théodore Géricault: "Three Lovers"

La violenza comincia ad essere disciplinata nei trattati del tempo in cui litighiamo il comportamento dell'uomini e delle donne in adulterio. L'adulterio era il peggiore dei fallimenti femminile e "nel diritto riconosciuto da tutti che permettere i mariti di assassinare, bruciando la loro moglie quando ha un'insinuazione [di tradimento]" (Duby, 2013, p. 354). Attualmente vediamo le notizie dei mariti che hanno assassinato le loro moglie con l'accusa di tradimento, i crimini "passionale" da oggi hanno la loro origine "legalizzata", nel Rinascimento. Quel momento segna la separazione del corpo della donna della sua possessione. Il suo corpo appartiene a suo marito (il suo signore) ed è un tradimento delle donne prendono, tomare possessione, sul proprio corpo, un gravissimo difetto con punizione severa.

Nel trattato intitolato "D'amore" scritto da *André le Chapelain*, membro della chiesa, è un trattato sulla formazione generale, l'autore pone l'amore tra le discipline necessarie per una buona educazione virile. A proposi-

to d'amore, *Chapelain* dice che "si tratta di una passione naturale nata dalla visione dell'altro sesso", perché secondo lui "l'amore può esistere solo tra persone di sesso opposto" (*Chapelain apud Duby, 2013, p. 357*). Da quel momento in poi, l'omosessualità avviene anche per essere condannata, criminalizzata, emarginata. *Chapelain* dice che "l'amore è il desiderio sfrenato per tenere piacere nell'abbraccio appassionato (...) la parola amore deriva dal verbo *hamare* che significa apparire o essere arrestato. *Hamus* è il gancio" (*Chapelain apud Duby, 2013, p. 358*). Così l'uomo è agganciato dall'amore. L'amore controllato può portare alla realizzazione di sé. Proprio in quel momento la poligamia perde forza perché l'amore radica il desiderio di amare a un singolo oggetto, una sola donna. Quindi la base della regola sociale per amare è costruita, le stesse regole che notammo nei film Hollywoodiani che vengono imitati anche per l'Oriente. Le donne nel XII secolo dovrebbero ricevere degli uomini piccole gioie come ornamenti per il corpo, il capelli, ecc. ma se la "signora" richiede più regali dei esse, loro sono classificati come "puttane". Gli uomini pensavano che "è meglio affrontare il vera puttana, sono meno costosi" (p. 361). Ed è allo stesso modo che la società giudica i rapporti delle donne con gli uomini, soprattutto se l'uomo ha ricchezze. La nostra società è piena di esempi quotidiani di questi casi, in soap opera, film, riviste, nell'opera, ecc.

Il trattato "D'amore" afferma sulle differenze tra donne e classi, e dice che quando un uomo vuole (è questa la parola utilizzata) una donna del popolo no ha la necessità della preparazioni dell'amore cortese perche la donna non è veramente una dama, e che questo amore sia soltanto di passaggio. Il trattato sostiene che quando una donna del pueblo (rustica) attrae l'uomo, lui non dovrebbe esitare ad avere il suo desiderio soddisfatto anche con la utilizzazione della forza. Ecco, la violazione delle donne era regolata dalla Chiesa Cattolica (*Duby, 2013*).

In sintesi, il trattato insegna che le donne devono essere controllata e governata. Loro sono oggetti per gli uomini. Le regole e standardizzazione

del XII secolo per l'amore e per amare continueranno fino al secolo corrente. Queste regole hanno aiutato a costruire una cultura del stupro, dove le donne non hanno accesso al suo proprio piacere sessuale, una cultura in confronti di altri tipi d'amore (come la poligamia o l'amore omosessuale), che mantiene viva la fiamma della purezza (una donna del XXI secolo non può nemmeno dormire con molti uomini, è brutto) e della violenza contro le donne.

CONCLUSIONE

Con la lettura della letteratura analizzata vediamo che i pilastri su cui è seduta la società Occidentale sono sufficientemente forti e, quindi, difficili da cambiare. Dovrebbe essere una lotta per il recupero dello studio storico dei sentimenti e dell'amore come la scienza che ci sono, e sono svalutato dall'Accademia. La cosa interessante è che la costruzione della struttura attuale dell'amore nella nostra società (Occidentale) mantiene la sua forma "originale" di quella del XII secolo, dove hanno scritto diversi trattati su gli usi e costumi.

La letteratura del Rinascimento era ricca di contribuire per la costruzione simbolica di questi trattati. In realtà, secondo Duby (2013), la letteratura del Rinascimento aiuta a comprendere la costruzione sociale di questo nuovo amore che appartiene al Medioevo attraverso i loro romanzi. Così gli elementi che favoriscono una interpretazione della natura della violenza sessuale, fisica e psicologica sono storicamente ancorati nei stessi trattati religiosi da quel momento. Così, come la Chiesa stava guadagnando popolarità dal mondo Occidentale e stava diffondendo la loro visione della realtà, la stessa cosa è successa con la perdita d'identità della donna. La donna era percepita come un oggetto che fornisce piacere all'uomo, che era la sua schiava. Attualmente, in molti processi di violenza domestica noi troviamo lì le scuse offerte dalla vecchia pratica della violenza contro le donne, quella dei trattati dal XII secolo.

Quando del risorgimento dell'amore romantico (tardo Medioevo), l'ideale d'amore che può fare tutto, che permette tutto, anche uccidere (con riferimento a "Romeo e Giulietta" di William Shakespeare) in nome di questo amore giustifica i comportamenti pericolosi sull'individualità delle donne. Uccidere per amore, uccidere in nome dell'amore! Così, se diffonde la consapevolezza che l'amore è pericoloso, che richiede uno sforzo per tenerlo, soprattutto che è monogamo ed eterosessuale.



Dipinto di Lord Leighton Frederic. "Romeo and Juliet".

Hollywood, a sua volta, contribuisce alla riproduzione della violenza domestica attraverso i suoi vari film sul tema dell'amore romantico. Le tante storie di principesse dei film Disney, per esempio, insegnano alle nostre ragazze la condotta del XII secolo. Anche i più grandi successi di Hollywood riproducono la regola amorevole del Medioevo, come "Casablanca", "Una bella donna", "Romeo e Giulietta", "Titanic", tra gli altri. In questo capitolo è anche chiaro che l'industria del film romantico esporta i suoi ideali romantiche (basato sugli ideali del XII secolo in poi) ad l'Oriente, influenzando i film del cinema giapponese. "Dal momento che ha un rapporto

di potenza, c'è la possibilità di resistenza. Non siamo mai intrappolati dal potere: possiamo sempre modificare la sua posizione dominante in certe condizioni e secondo una strategia esatta" (Ortiz, 1983, p. 136).

Quindi, questo capitolo ha cercato di fare uno studio sul meccanismo del potere dell'amore (romantico), e come questo meccanismo funziona nella società mirando le donne. Ed abbiamo lasciato aperta la tesi secondo cui lo stesso meccanismo di controllo occidentale sta operando nel mondo orientale lentamente, attraverso la riproduzione dei propri contenuti audiovisivi coi film adolescenti di Hollywood. Gli autori lavorati qui hanno raggiunto la base della conclusione che l'amore romantico è stato attentamente e politicamente creato per soddisfare l'esigenze di una società emergente del tardo Medioevo (fine del XVIII secolo). Eppure, il prodotto sociale acquisita forza e visibilità attraverso i secoli ed oggi raggiunge pieno di potenza nel XXI secolo, ma già in fase di discussione da alcuni teorici come Giddens (1998), come Duby (2013), tra gli altri presentati in questo capitolo. L'amore romantico è un fatto sociale collettivo perché è, secondo il concetto di Durkheim (2007):

(...) qualsiasi modo di fare, stabilito o no, suscettibile di esercitare sull'individuo una costrizione esterna o anche che è generale all'interno di una data società, in quanto ha una sua propria esistenza, indipendentemente dalle sue manifestazioni individuali (Durkheim, 2007, p. 13).

Cioè, l'amore qui può essere considerato come fatto sociale perché come afferma Fernández (2006):

Vediamo qui che i fatti sociali sono prodotte della società – quindi sono esterni alla persone– ma che esercitano pressione sulle persone quando cercano di resistere o di trasgredire i fatti sociali; questa pressione può essere formale o istituzionale, come le leggi scritte,

o, come la moda o l'istruzione –in cui le regole sono più informale ed implicita– di manifestarsi la coercizione sotto forma di censura sociale (Fernández, 2006, p. 3).

Ma l'amore romantico rimane anche dotato di una coesione sociale interessante, cioè, aiuta a mantenere la giunzione della società, della solidarietà sociale, la creazione di collegamenti tra gli individui collettivi (Durkheim, 2006), l'amore per il prossimo, anche il sesso "con amore" (svincolo di sesso piacevole con affetto tra le parti) può essere interessante alla società, la divisione e la condivisione tra due o più persone a parlare dell'amore... queste sono alcune caratteristiche interessanti dell'amore romantico. È necessaria una decostruzione dell'amore romantico e l'apertura di nuove possibilità amorose nella società Occidentale come un modo efficace per ridurre la violenza contro le donne. Per finire il capitolo, voi lasciare qui una bella poesia sull'amore cortese da Dante Alighieri:*

L'INFERNO DI DANTE, CANTO V – LA DIVINA COMMEDIA

*Amor, ch'al cor gentil ratto s'apprende,
prese costui de la bella persona
che mi fu tolta; e 'l modo ancor m'offende.*

*Amor, ch'a nullo amato amar perdona,
mi prese del costui piacer sì forte,
che, come vedi, ancor non m'abbandona.*

*Amor condusse noi ad una morte.
Caina attende chi a vita ci spense.
Queste parole da lor ci fuor porte.*

* Poema di Dante Alighieri, della "Divina Commedia" (L'inferno di Dante, canto V).

RIFERIMENTI

- Achutti, L. E. R. (2004). Fotoetnografia: a profundidade de campo no trabalho de campo, e outras questões de ordem técnica. En L. C. Lacerda, In M. G. P. Koury (Org.), *Sociologia da Imagem: ensaios críticos*. GREI: João Pessoa.
- Amadeo, K. (2013). *Happy Valentine's Day 2013 for retailers and shoppers alike*. Recuperado de: http://useconomy.about.com/od/grossdomesticproduct/p/Valentines_Day_Economic_Facts.htm
- Bastide, R. (2006). Problemas da sociología da arte. *Tempo Social. Revista de Sociologia da Usp*, 18(2), 295-305. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12527/14304>
- Bayer, A. (Ed.) (2008). *Arte and Love in Renaissance Italy*. The Metropolitan Museum of Art. New York: Yale University Press, New Haven and London.
- Bourdieu, P. (2001). *A economia das trocas linguísticas – o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso práctico*. Roma: Armando Editore.
- Cohen, E. (2003). La Venus desdoblada: en torno a la filosofía del amor en Ficcino. En E. Cohen, *Con el diablo en el cuerpo. Filósofos y brujas en el Renacimiento*. México: Taurus Pensamiento.
- Cooper, S. (2013). *How celebrating Valentine's Day could save our economy*. Recuperado de: <http://www.forbes.com/sites/stevecooper/2013/02/14/how-celebrating-valentines-day-could-save-our-economy/>

- Domanico, R. (2012). *Dall'amor cortese al dolce stil nuovo*. Recuperado de: <http://www.2la.it/letteratura/411-dallamor-cortese-al-dolce-stil-novo.html>
- Duby, G. (2013). *As damas do século XII*. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Durkheim, E. (2007). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Federici, S. (2010). Caliban y la bruja – mujeres, cuerpo y acumulación originaria. *Historia*, 9. Madrid: Traficante de Sueños.
- Fernández, D. L. (2006). Una relectura del método sociológico: Emile Durkheim y el estudio científico de las formaciones sociales. Ibero Forum: Voces y contextos. *Otoño*, I(II). Recuperado de: http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/2/pdf/david_lorente.pdf
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. En P. Rabinow, H. Dreyfush, *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitaria.
- Foucault, M. (2004). *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Traducción: Raquel Ramallete. 29ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Galician, M. L. (2009). *Sex, Love, & romance in the mass media: analysis and criticism of unrealistic portrayals & their influence*. New York: Routledge.
- Giddens, A. (1998). *Política, Sociologia e Teoria Social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. São Paulo: Fundação Editora Unesp.

Kramer & Springer (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Herder.

Kurtz, A. (2003). *Men spend twice as much as women on Valentine's Day*. Recuperado de: <http://economy.money.cnn.com/2013/02/14/valentines-day-spending-men-women/>

Lacerda, L. C. (2004), In M. G. P. Koury (Org.), *Sociologia da Imagem: ensaios críticos*. GREI: João Pessoa.

Martin-Cano, F. (2010). *Orgías/flechas de amor: de Afrodita a Cupido*. Recuperado de: <http://www.mujerpalabra.net/pensamiento/franciscamartincanoabreu/flechasdeamor.htm>

Miklas, M. L. (2013). *Italian lovers celebrate Valentine's Day*. Recuperado de: <http://www.lagazzettaitaliana.com/italian-lovers-celebrate-valentines-day.aspx>

Musacchio, J. M. (2008). Wives, lovers, and Art in Italian Renaissance Courts. In *Arte and Love in Renaissance Italy*. The Metropolitan Museum of Art. New York: Yale University Press, New Haven and London.

Novak, M. (2011). *The myth of romantic love*. Recuperado de: <http://www.firstthings.com/onthesquare/2011/02/the-myth-of-romantic-love>

Ortiz, R. (Org.) (1983). Bourdieu – Sociologia. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*, 39. São Paulo: Ática.

Rougemont, D. (2003). *História do Amor no Ocidente*. 2 ed. São Paulo: Ediouro.

Zordan Basso Menna Barreto Gomes, P. (2005). *Estudos Feministas*, 13(2), 256. Florianópolis.

Sites

Elcomercio.pe. *¿Cuánto me cuesta tu amor? los gastos por el Día de San Valentín*. Recuperado de: <http://elcomercio.pe/economia/1369842/noticia-cuanto-me-cuesta-tu-amor-gastos-dia-san-valentin>

Emol.com. *Los italianos regalan 15 millones de rosas en el día de San Valentín*. Recuperado de: <http://www.emol.com/noticias/economia/2011/02/14/464422/los-italianos-regalan-15-millones-de-rosas-en-el-dia-de-san-valentin.html>

Hoy.com.ec. *San Valentín mueve a la economía y a los artistas*. Recuperado de: <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/san-valentin-mueve-la-economia-y-a-los-artistas-574198.html>

Letteratura Italiana. *Dolce Stil Novo*. Recuperado de: <http://www.letteraturaitaliana.org/dolcestilnovo.html>

Es un texto que expresa las diferentes temáticas desde un lugar de enunciación que intenta acercarse a un carácter situado del conocimiento, conscientes de la parcialidad de todas las afirmaciones, elaborando narrativas desde espacios académicos llevados a ámbito de acción política.

Reconociendo como limitación que somos en parte, el producto de un lugar de enunciación colonizado, nuestros ejercicios de reflexión se realizan desde una frontera flexible y fluida y transitan entre mundos simbólicos y epistémicos.

Los diversos temas que presenta el texto tienen marcos espaciales y miradas epistémicas diferentes. Transitan desde países de América hasta Europa atisbando varios espectros de la realidad, cada cual realizando un aporte que contesta a la pregunta ¿Qué puede aportar a las Ciencias Sociales y a la teoría feminista en tanto teoría social crítica, al saber producido desde la sororidad y la pluralidad de voces de investigadores/as en Iberoamérica?

La respuesta se da desde diversos resultados de investigación que muestran nuevas herramientas conceptuales que dan cuenta de nuestras formas de concebir el conocimiento y nuevas formas de autonomía sobre la base de una co-creación y re-creación de saberes.

Karen Esmeralda Rivera López

Socióloga, Magistra en Estudios de Género. Magistra en Género, Identidad y Ciudadanía, Doctorante en Estudios Sociales. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. México D.F.

Fernanda Pattaro Amaral

Socióloga, Maestra en Sociología, y Magistra en Género, Identidad y Ciudadanía. Coordinadora de la línea de estudios interdisciplinarios de Género de la RED-HILA. Red Iberoamericana de Investigadores en Ciencias Sociales con Enfoque de Género.

María Nohemí González Martínez

Doctora en Filosofía Social de la Universidad de Cádiz-España. Magistra en Estudios de Género, Identidad y Ciudadanía, Socióloga. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Investigadora de la Universidad de Cádiz.



CARLOS FEDERICO MIRANDA MEDINA

Psicólogo, gestor de procesos editoriales y de escritura científica de la RED-HILA, Profesional de publicaciones de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Compilador de esta obra.

FERNANDA PATTARO AMARAL

Socióloga, maestra en Sociología, y Magistra en Género, Identidad y Ciudadanía. Coordinadora de la línea de estudios interdisciplinarios de Género de la RED-HILA. Red Iberoamericana en Ciencias Sociales con Enfoque de Género. Compiladora de esta obra.

MARÍA NOHEMÍ GONZÁLEZ MARTÍNEZ

Doctora por la Universidad de Cádiz, en el marco de los Estudios de género, Identidad y Ciudadanía investigadora del grupo "Sobre el problema de la alteridad en el mundo actual" (HUM-536) de la Universidad de Cádiz, España. Investigadora del Instituto de Investigaciones Científicas de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Coordinadora de la RED-HILA. Compiladora de esta obra.



ISBN 978-958-8715-78-0

