

FEMINIDADES JUVENILES, CUERPOS Y PRODUCCIONES ESTÉTICAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Marina Tomasini*

SÍNTESIS: En este artículo se analizan algunas tensiones entre distintas estéticas y usos del cuerpo en estudiantes mujeres y determinadas formas de regulación y control –explícito o implícito, formal o difuso– por parte de pares y agentes educativos. Este tópico permite abordar relaciones donde pugnan diversas expresiones corporales con un conjunto de regulaciones y coacciones para que los cuerpos se ajusten a determinados ideales de género.

El escrito se basa en material producido durante el trabajo de campo realizado a lo largo de los últimos seis años en distintas escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina, y se organiza en torno a los siguientes ejes: 1) la significación de diversas estéticas y usos del cuerpo en la construcción de identificaciones, diferencias y jerarquías entre estudiantes mujeres en la escuela; 2) la colisión entre la disciplina escolar y los esquemas de percepción docente con las expresiones corporales de las estudiantes, y 3) las prácticas abusivas sobre los cuerpos de las chicas por parte de algunos compañeros de colegio y las intervenciones escolares en tales circunstancias.

Palabras clave: cuerpo | feminidades | violencia de género | sexismo escolar.

FEMINIDADES JUVENIS, CORPO E PRODUÇÕES ESTÉTICAS NA ESCOLA DE NÍVEL FUNDAMENTAL

SINTESE: Neste artigo se analisam algumas tensões entre diferentes estéticas e o uso do corpo em estudantes mulheres e determinadas formas de regulação e controle – explícito ou implícito, formal ou difuso – por parte de pares e agentes educativos. Este tópico permite abordar relações nas quais se debatem diversas expressões corporais perante um conjunto de regulações e coações para que os corpos se ajustem a determinados ideais de gênero.

O texto se baseia em material produzido durante o trabalho de campo realizado ao longo dos últimos seis anos em diferentes escolas de Ensino

* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) IGEHCS, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora titular de Psicología Social, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.

Fundamental da cidade de Córdoba, Argentina, e se organiza em torno aos seguintes eixos: 1) a significação de diversas estéticas e o uso do corpo na construção de identificações, diferenças e hierarquias entre estudantes mulheres na escola; 2) o choque entre a disciplina escolar e os esquemas de percepção docente com as expressões corporais das estudantes, e 3) as práticas abusivas sobre o corpo das alunas por parte de alguns companheiros da escola e as intervenções escolares em tais circunstâncias.

Palavras-chave: corpo | feminidades | violência baseada em gênero | sexismo da escola

YOUTH FEMINITY, BODIES AND AESTHETIC PRODUCTIONS IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: In this article some tensions between different aesthetic and uses of the body in female students and certain forms of regulation and control –express or implied, formal or diffuse– by peers and educators are analyzed. This topic can address relationships where various bodily expressions struggle with a set of rules and constraints for the bodies to fit to certain gender ideals.

The notice is based on material produced during fieldwork throughout the last six years in various secondary schools in the city of Cordoba, Argentina, and is organized around the following themes: 1) the significance of various aesthetic and uses the body in building identifications, differences and hierarchies among female students at school; 2) the collision between school discipline and teaching schemes perception of expressions by students, and 3) abusive practices on the bodies of the girls by some classmates and school interventions in such circumstances.

Keywords: body | femininity | gender violence | school sexism.

1. INTRODUCCIÓN

A la luz del desarrollo de los estudios sobre género y educación de las últimas décadas ya no resulta novedoso afirmar que la escuela está activamente involucrada en la construcción del género. Entre los años sesenta y setenta del siglo pasado se produjo una fructífera confluencia teórica entre el pensamiento feminista y la sociología de la educación, lo que permitió mostrar el carácter reproductor del sistema educativo. La investigación sociológica crítica se preocupó por demostrar que la escuela, lejos de contribuir a la igualdad de oportunidades, reproducía desigualdades entre grupos sociales (BOURDIEU y PASSERON, 1970; BERNSTEIN; 1990, 1993), mientras que los estudios feministas de principio de los setenta se concentraron en el papel de la educación en la reproducción de las diferencias de género, en particular las dificultades de las mujeres para el acceso a los niveles más altos del sistema educativo (DILLABOUGH, 2003).

Mientras que dicho enfoque se caracterizó por trabajar con categorías macrosociológicas, los efectos *desigualadores* producidos en las relaciones escolares cotidianas empiezan a ser analizados sistemáticamente en los ochenta (ALONSO y MORGAGE, 2008). Por un lado, se estudiaron las características y los contenidos del currículo formal, como los sesgos de género en los libros de texto o la omisión del rol de las mujeres en la historia; por otro lado, y en especial, el estudio del *currículo oculto* (SUBIRATS, 1999) devela un conjunto de prácticas sexistas orientadas por expectativas diferenciales de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones. Esto permite documentar un conjunto de prácticas socializadoras inequitativas para las niñas y las jóvenes¹.

En la década de 1990 se focalizó la atención en la relación entre escuela y masculinidades. Se indagó especialmente en los diversos modos de manifestación de un *sí mismo* masculinizado a través del desafío a las figuras de autoridad y la confrontación abierta con los docentes; por medio de la desestimación de los asuntos académicos, produciendo discursos y prácticas de lucha y usando la violencia física legítima en los deportes e ilegítima en las peleas y reyertas (YOUNGER y otros, 1999). También se estudiaron las formas de padecimiento de los varones que no se ajustan al arquetipo viril o se alejan abiertamente del modelo de masculinidad hegemónica (CONNELL, 1995; FAINSOD, 2006) y la subordinación y patologización de posiciones femeninas o masculinas alternativas, como dinámicas predominantes en la constitución de los «varones masculinos» (RENOLD, 2001; LOMAS, 2007).

Más recientemente, y en parte por el influjo de las perspectivas *queer* y posestructuralistas, el interés se ha puesto en la construcción social del cuerpo y la experiencia escolar de personas disidentes dentro del sistema sexo / género. Para este enfoque, la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidad y género en la escuela producirían cuerpos e identidades desde la norma heterosexual; esto refiere a un proceso de normalización dentro de la matriz heterosexual que naturaliza los cuerpos, el género y los deseos, como lo plantea Butler (2001). La escuela sería entonces parte de los dispositivos que contribuyen a formar sujetos de género y de preferencia sexual (ALONSO y otras, 2009).

¹ Varias investigaciones señalaron cómo las diferencias entre chicas y chicos son producidas y reforzadas por las y los educadores, año tras año, a lo largo del tiempo. Este reforzamiento institucionaliza diferentes roles, motivaciones y orientaciones para estudiantes varones y mujeres (CAMPELL y otros, 1998). Un dato que se reitera es que los maestros prestarían más atención a los varones, ya que son más expresivos y activos en la clase. Para las chicas sería más costoso hacerse visibles en el aula, ya que tienen más dificultades para adquirir un sentido de confianza, necesarios para volverse asertivas en la clase (DUMAIS, 2002).

Esta breve y parcial reseña de perspectivas y enfoques en el campo que nos ocupa permite advertir que las experiencias escolares de las niñas y las jóvenes han recibido, no pocas veces, un tratamiento homogeneizador; es decir que ha predominado una mayor preocupación por analizar los efectos de la escuela sobre las jóvenes como conjunto (socialización genérica) que en explicar sus diversos modos de agencia en la construcción de feminidades (SUBIRATS, 1999; TOMASINI y BERTARELLI, 2014). Al contrario, como ya se señaló, la tradición que estudia la relación entre escuela y masculinidades pluraliza desde el inicio diferentes modos de construcción de la experiencia escolar en los varones.

Este estado de la cuestión ha motivado el interés por aportar en este artículo algunos análisis sobre dinámicas escolares cotidianas donde las jóvenes se socializan, sociabilizan y se subjetivan². Para este propósito se toma como recorte analítico algunas tensiones entre distintas estéticas y usos del cuerpo en estudiantes mujeres, y determinadas formas de regulación y control –explícito o implícito, formal o difuso– por parte de pares y de agentes educativos. Este tópico permite abordar relaciones donde pugnan diversas expresiones corporales con un conjunto de regulaciones y coacciones para que los cuerpos se ajusten a determinados ideales de género.

120

Si bien la escuela, como institución social, tiene una tradición normalizadora de los cuerpos e identidades desde la norma heterosexual (ROBINSON, 2005), tal proceso acontece en un contexto epocal donde diferentes debates atraviesan las comunidades escolares desde discursos sociales, culturales y legales más amplios, que intentan visibilizar y legitimar la igualdad de género, la diversidad sexual y el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, entre otros temas³.

En las últimas décadas se han evidenciado de modo creciente diversas posibilidades de vivir el género y la sexualidad, y algunas certezas que

² La *socialización* alude a la transmisión intergeneracional de normas y su interiorización; la *subjetivación* comporta la posibilidad de distanciarse de las normas y valores transmitidos, a partir del desarrollo de gustos, intereses y capacidades singulares, y del ejercicio reflexivo en la toma de decisiones, y la *sociabilidad* alude a un modo de relación social donde predomina lo emocional, lo lúdico y lo estético. De modo que las identidades se construyen en un doble proceso de socialización (interiorización de normas y valores) y de subjetivación (emancipación y elaboración de normas y valores propios), al convivir con otros (sociabilidad) (WEISS, 2012).

³ En los últimos años se sancionaron en Argentina las siguientes leyes: Ley de Educación Sexual Integral, N.º 26.150 (2006); Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, N.º 26.485 (2009); Ley de Matrimonio Igualitario –modificación de la Ley Matrimonio Civil– N.º 26.618 (2010); Ley de Identidad de Género, N.º 26.743 (2012).

organizaban las experiencias al respecto han sido cuestionadas, alterando en especial concepciones y prácticas sobre las formas de «hacerse hombre» o «hacerse mujer» y de vivir la afectividad (LOURO, 2008). Junto con reconocer las tensiones introducidas por tales transformaciones en los casos estudiados, los análisis que se expondrán en las secciones siguientes muestran la operatoria de un dispositivo escolar reproductor, ya que en aspectos significativos de las relaciones cotidianas la regulación de los cuerpos es fuertemente restrictiva para las estudiantes mujeres y promueve *feminidades tradicionales*.

Entre otros aspectos, lo tradicional se caracteriza por una concepción asimétrica de las relaciones de género y por normas de actividad sexual rígidamente diferenciadas para varones y mujeres. Estas últimas prescriben la preferencia por las prácticas genitales en varones como parte de un guion heterosexual, que implican su disponibilidad e iniciativa, ya que se supone sexualmente activo, y un papel femenino al que subyace una concepción de mujer pasiva y poco expresiva de su deseo sexual (JONES, 2010). Aunque también se señalan en el escrito algunos modos de agenciamiento que cuestionan sentidos hegemónicos de género.

El artículo se basa en material producido durante el trabajo de campo realizado a lo largo de los últimos seis años en distintas escuelas secundarias de Córdoba, Argentina⁴, y se organiza en tres ejes:

- La significación de diversas estéticas y usos del cuerpo en la construcción de identificaciones, diferencias y jerarquías entre estudiantes mujeres en la escuela.
- La colisión entre la disciplina escolar y los esquemas de percepción docente con las expresiones corporales de las estudiantes.
- Las prácticas abusivas sobre los cuerpos de las chicas⁵ por parte de algunos compañeros de colegio y las intervenciones escolares en tales circunstancias.

⁴ Esta línea de investigación inicia con un proyecto de posdoctorado realizado con beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y actualmente continúa como parte del plan de trabajo como investigadora de dicha institución. Además integra un proyecto de equipo titulado «Género y sexualidad en la sociabilidad escolar. Un estudio de casos en escuelas medias de Córdoba», bajo mi dirección, subsidiado por la SECYT de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

⁵ Utilizaré a menudo la denominación «chicas» y «varones», siguiendo el modo predominante de autorreconocimiento por parte de los actores en los grupos estudiados.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación que da origen a este trabajo se concretó en diferentes etapas. En primer lugar se buscó reconstruir las prácticas y los principales sistemas de categorías asociados a las experiencias de género y sexualidad en la escuela. Para ello se observó y analizó en profundidad dos cursos de primer año en dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina (casos A y B).

Los grupos estaban conformados por estudiantes de entre 12 y 14 años que, en general, residían en barrios precarios por sus condiciones de urbanización, de padres o madres trabajadores poco calificados o desocupados, que contaban con algún tipo de ayuda social del Estado. A lo largo de todo el ciclo escolar se realizaron observaciones y registros in situ de los intercambios en clases y recreos; luego se hicieron entrevistas en pequeños grupos de dos o tres siguiendo el criterio de afinidad entre ellos y ellas.

La estrategia analítica se organizó alrededor de dos líneas:

- La descripción densa de eventos de la vida escolar donde cristalizan aspectos relevantes para las preocupaciones de la investigación, como por ejemplo situaciones de disputa entre pares en el aula o eventos de sanción disciplinaria por la vestimenta o el modo de presentación personal.
- El análisis de categorías significativas para los actores estudiados, siguiendo en ello la propuesta de Geertz (1994) para quien las personas emplean categorías de modo espontáneo, con naturalidad, sin reconocer necesariamente o de modo explícito que se ven implicados en ellas determinadas concepciones.

A partir de los datos obtenidos en el primer estudio, se elaboró un cuestionario con el propósito de explorar la problemática en una gama más amplia de realidades escolares. Con el fin de profundizar en los ejes analíticos propuestos para este artículo, no se toman en consideración los datos obtenidos mediante dicho instrumento⁶.

⁶ Para ello puede consultarse el artículo: «Las 'chicas malas'. Feminidades juveniles contemporáneas y peleas con enfrentamientos físicos», que será publicado en el próximo número de la *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, n.º 1, 2015.

En la etapa actual del proyecto se amplió el estudio a otras unidades escolares, como también a estudiantes de distintos ciclos de nivel medio⁷ y a otros actores institucionales, ya que en fases anteriores se trabajó de modo privilegiado con las perspectivas de alumnas y alumnos de primer año. El trabajo de campo se realiza en un establecimiento de gestión pública y uno de gestión privada con orientación confesional. El primero (caso C) es un centro escolar ubicado en una zona caracterizada por la institución como «desfavorable», «marginal» o «periférica de ciudad», mientras que el segundo (caso D) es un colegio confesional católico que recibe a estudiantes de clase media alta y clase alta, provenientes en su mayoría de barrios privados o *countries*.

En ambas escuelas se realizaron observaciones de eventos escolares (como talleres, festejos, recreos), entrevistas con informantes clave (preceptores, directivos, docentes) y relevamiento y análisis de documentación institucional. Luego se realizaron grupos de discusión con estudiantes. En el caso C se realizaron tres grupos de discusión configurados por: a) estudiantes de primer y segundo año; b) de tercero y cuarto, y c) de quinto y sexto. En el caso D se hicieron dos grupos de discusión: d) estudiantes de tercero y cuarto año, y e) de quinto y sexto.

A lo largo de todo el proceso investigativo se establecieron contratos de confidencialidad de la información relevada con las escuelas, así como de preservación del anonimato de los informantes y de las instituciones en las publicaciones resultantes del trabajo. Más allá de las autorizaciones de familiares y/o autoridades escolares, ante cada entrevista o grupo de discusión se aclaró a las y los participantes que su intervención era voluntaria y se les garantizó la confidencialidad de la información. Con los principales resultados se elaboraron informes por escrito que fueron presentados en las escuelas que formaron parte de la investigación.

Para la estructuración de este artículo se privilegió el desarrollo de los ejes analíticos planteados al final de la introducción; por lo tanto, no se hará un análisis de cada unidad escolar por separado ni un abordaje comparativo de las mismas, aunque se referenciarán los casos de cuyos datos se está tratando cuando corresponda.

⁷ En Argentina, la estructura del Sistema Educativo Nacional divide la educación secundaria en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones, y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (Ley de Educación Nacional, N.º 26.206). En la provincia de Córdoba, 1.º, 2.º y 3.º año corresponden al Ciclo Básico, mientras que 4.º, 5.º y 6.º año, al Ciclo Orientado.

3. CUERPOS, ESTÉTICAS E IDENTIDADES JUVENILES⁸

El cuerpo adquiere centralidad en la sociabilidad escolar, ya que es el medio privilegiado de reconocimiento de las identidades. Los contactos físicos, las expresiones de afecto y las posturas corporales, junto con la vestimenta, los accesorios, el peinado –esto que Goffman (1997) llamó «la gestión de la apariencia»– se presentan en su conjunto como recurso fundamental de distinción social y sexo-genérica. Los cuerpos *dialogan* y *son leídos* de acuerdo con la puesta en escena que se hace de ellos (PERÉZ y PIÑERO, 2011). Es decir que el cuerpo, en su carácter de portador y productor de signos, es interpretado según pautas sociales y culturales (CECCONI, 2011). Más aun, en nuestros trabajos observamos que los diferentes estilos corpóreos son inscriptos en una red de significaciones, y que esa operatoria produce un orden de cuerpos tanto sobrevalorados y jerarquizados como devaluados y abyectos (TOMASINI y BERTARELLI, 2014).

Para considerar con mayor profundidad algunas dinámicas implicadas en la producción de identidades genéricas a través del cuerpo, el análisis se concentrará en dos grupos de estudiantes mujeres que se encontraban en primer año de la escuela secundaria al momento de realizar la investigación. Tanto la edad (entre 12 y 14 años) como el momento del ciclo escolar determinaban una fuerte tensión entre «ser niñas» y «ser grandes». En el discurso de docentes, preceptores y directivos había fluctuaciones entre nombrar a sus alumnas como niñas⁹ o como ‘señoritas’⁹; mientras que para el resto del estudiantado eran ‘las más chiquitas del colegio’. En este contexto, la construcción de feminidades mediante los usos del cuerpo y las producciones estéticas era inescindible de las imágenes más añidadas o más juveniles que las chicas proyectaban, con o sin conciencia de ello.

En los cursos estudiados algunas llevaban ropa suelta, iban a la escuela sin pintura en la cara y no llevaban accesorios, esto es, cumplían en general con el uniforme escolar. Otras, en cambio, asistían maquilladas, con *bijouterie* y vestuario ajustado al cuerpo, calificado por ellas como ‘ropa sexy’ o

⁸ De aquí en adelante, las expresiones textuales de los actores estudiados se señalan con comilla simple; la comilla doble se utiliza para destacar el carácter irónico o bien para llamar la atención sobre el uso naturalizado de ciertos términos. La cursiva se reserva para destacar conceptos propios o de otras/os autoras/es.

⁹ La categoría ‘señorita’ aparece como modo prototípico de interpelación identitaria cuando se pretende instar a las estudiantes para que se avengan a «comportarse como mujeres» y/o a que dejen atrás el estatus infantil, sancionando ciertos comportamientos como impropios para el aula o para la escuela. Ser una señorita requiere ciertos modos de hablar y determinadas posturas corporales, como sentarse con la espalda derecha, no estar echada en el banco o con las piernas abiertas.

‘a la moda’¹⁰. En una de las escuelas en las que se desarrolló la investigación, donde el uniforme escolar incluía para las alumnas el uso de polleras¹¹, esto se constituía en un motivo de disputas cotidianas con la preceptora, ya que algunas chicas las usaban acortadas, cuando el reglamento indicaba que el largo debía ser hasta las rodillas.

Tal como se analizó en otro trabajo (TOMASINI, 2011), la ostentación sensual del cuerpo puede ser una forma práctica de desafiar una idea tradicional de mujer ligada al recato corporal que, aunque matizada y transformada, aún sigue vigente en el imaginario social. Estas jóvenes, al usar por ejemplo faldas cortas, se regían por ciertos cánones de moda y se distanciaban de la normativa escolar en lo que puede leerse como una resistencia a la *pedagogización del cuerpo* (ALONSO y MORGAGE, 2008) en las prácticas educativas. La norma escolar histórica sería no mostrar los cuerpos, apareciendo estos como el sitio a partir del cual se juzga aquello que social, cultural y políticamente se tiene por correcto (ALONSO y otras, 2009).

Ahora bien, si determinadas estéticas y prácticas corporales se resistieran a la pedagogización del cuerpo y a los discursos de feminidad normativa que prescriben el recato corporal para las *señoritas*, al mismo tiempo estarían corporificando otras normas de feminidad heterosexual tan constrictivas como las primeras. En los grupos estudiados, la producción de un cuerpo sexy parecía significar la constitución de sí mismas para ser consumidas visualmente en el «mercado» heterosexual del recreo de la escuela; tal como solían decir, se hacían ‘las lindas ante los chicos’ o caminaban ‘parando la cola¹² delante de los varones’. Además, la producción identitaria de ‘chica grande y sexy’ se sostenía, en parte, a través de la devaluación de las compañeras infantiles y poco experimentadas sexualmente (las ‘nenitas’ e ‘inocentes’), como de aquellas que rompían el *guion de feminidad heterosexual* (RENOLD y RINGROSE, 2008).

¹⁰ En la escuela religiosa, que recibe a estudiantes de clase media alta, se identifica una cuestión similar: la feminidad se construye centralmente desde la estética. Aunque algunos parámetros de moda y belleza son similares a los encontrados en las otras escuelas, otros varían notablemente, y aquí podría pensarse en la operatoria de un modo de distinción de clase. El uso de la pollera corta se reitera en ambos tipos de establecimiento como algo muy valorado. Sin embargo, algunas chicas de la escuela de sectores populares usan maquillaje o accesorios de modo ostensible, mientras que las del colegio privado lo consideran ‘de mal gusto’. En cambio, un parámetro de moda que parece implacable para ellas es la delgadez y el peinado: ‘flacas, pelo largo, lacio y rubio’. Si bien esto produce, según una docente, una ‘imagen muy formateada de mujer’, ubica a las chicas en posiciones valoradas dentro de las redes de pares.

¹¹ Faldas.

¹² Trasero (arg.).

Un grupo de chicas que se percibían a sí mismas como ‘amigas’ se burlaban de una compañera por su apariencia física, y la calificaban de ‘rara’ y ‘lesbiana’. Los signos más visibles en su presentación personal eran el uso de ropa amplia y raída, así como de zapatos que parecían quedarle grandes, que algunas compañeras calificaban como ‘fuera de moda’. No se maquillaba ni cuidaba el arreglo de su peinado, razón por la cual le decían ‘vieja maltratada’ en alusión a su cabello reseco. Por su parte, esta joven ejercía una fuerte crítica hacia sus compañeras por su interés excesivo en la apariencia física y su comportamiento en la escuela:

[...] porque ellas quieren ser más femeninas, se pintan, se arreglan, le contestan a los profesores, se hacen las bonitas delante de los chicos. No se dan cuenta de que las que están quedando mal son ellas. Los chicos... bueno, les interesa, porque son así, pero en realidad están quedando mal ellas, porque si quieren ser más femeninas tienen que ser común, no se tienen que pintar, ponerse joyas, para parecer lindas (ENTREVISTA, CASO A).

Lo expuesto indicaría que un abanico de microviolencias cotidianas (ABRAMOVAI, 2002), que van desde actitudes de indiferencia hasta burlas y agravios explícitos, se inscribirían en dinámicas de distinción de unas respecto de otras. En términos de identidades, la construcción de cuerpos devaluados, aquellos que no se ajustan a determinados parámetros de género y belleza, reafirmaría de modo elusivo la «normalidad» de las demás: no son ‘raras’ y no son ‘lesbianas’. Se trata de prácticas que delimitan fronteras y territorios, de modo que algunas quedan inscriptas dentro un mundo de feminidad heterosexual mientras que otras quedan por fuera.

126

Si bien tales prácticas de distinción se van constituyendo de modo dinámico, a partir de atributos cambiantes, es central el lugar que adquiere la lectura de los indicios corporales a partir de los cuales se construyen sujetos genéricos-sexuados. En particular destacan los guiones dominantes de cuerpo y moda como referencia desde la cual se producen valoraciones recíprocas.

Estos análisis están en sintonía con los llamados *Girlhood Studies* (RENOLD y RINGROSE, 2008), una línea investigativa dentro de los estudios culturales, desde los cuales se cuestionó la idea de una joven culturalmente unificada. Entre otras dimensiones (como raza, clase o religión), se plantea la necesidad de prestar atención a las identificaciones situacionales. La producción de identificaciones, diferencias y distancias permite comprender las jerarquías que se construyen en torno a las prácticas corporales, donde se conjuga una dimensión estética y una socio-moral, en tanto atribución de un ser existente debajo de la apariencia.

Así como se indicó la devaluación de aquella que parece ‘lesbiana’ por ser ‘rara’, en otros trabajos (TOMASINI y BERTARELLI, 2014) se analizó cómo el ser considerada ‘negra’ o ‘negra villera’ constituían lugares abyectos que permitían distinguirse positivamente unas de otras¹³.

Tal como se planteó en la introducción de este trabajo, es reductivo mirar las experiencias escolares de las jóvenes bajo una lupa homogeneizadora. Más productiva resulta una mirada caleidoscópica que muestre las múltiples dimensiones que participan en la dinámica de producción de identidades generizadas; estas se construyen en el marco de esquemas reguladores que articulan discursos de género, sexualidad, clase, edad y moda, entre otros.

4. REGULACIONES ESCOLARES Y ESQUEMAS DE PERCEPCIÓN DOCENTE: LA CONSTRUCCIÓN DE LA ‘MUJER PROVOCADORA’

Como se esbozó en el apartado anterior, ciertas formas de corporalidad juvenil colisionan con la disciplina escolar que tradicionalmente ha puesto en práctica el control de los cuerpos a través de la prescripción de posturas corporales, la vigilancia de la presentación personal y el cuidado por el uniforme; así como también mediante la regulación de la expresión de afectos y los contactos corporales. Del mismo modo, los esquemas perceptivos de muchos agentes educativos se ven desafiados, ya que vivencian con distinto grado de perplejidad ciertas estéticas y prácticas corpóreas de sus alumnas y alumnos.

En una de las escuelas (caso D) había educadores que planteaban su asombro ante las formas de sentarse de las chicas, descritas como ‘tiradas en el piso’, ‘con las piernas abiertas’, ‘sobre la falda de sus compañeros’, en comparación con su propia época de escolarización, donde esto no era ‘bien visto’. Sin embargo, no es una visión docente homogénea, ya que en el mismo establecimiento otras profesoras percibían en esto el indicio de una transformación favorable. Veían la posibilidad de distanciarse de mandatos tradicionales de género, como el de circunspección corporal para las mujeres: ‘para muchas chicas ya no está esta idea de mujer que se tiene que sentar con las piernas cerradas, las ves sentadas arriba de los chicos con mucha naturalidad’.

¹³ Estas categorías locales pueden pensarse en términos de *estratificaciones de clase racializadas*. En el habla popular, en nuestro medio, los términos *negras* o *negras villeras* se suelen usar para designar a un grupo que no se encuentra claramente definido ni por su procedencia social ni por el color de la piel, sino que se asocia con lo más bajo y devaluado de la sociedad. Tal como lo plantea Belvedere (2002), la utilización de la expresión «negros de alma» le da a los procesos discriminatorios una notoria movilidad y un carácter acomodaticio, ya que las posibilidades de ser negro en sentido metafórico son sumamente amplias.

Desde un plano general se puede proponer la articulación de tres dimensiones para comprender la particular inquietud que genera la corporalidad de las alumnas:

- La pauta histórica de normalización escolar de los cuerpos y la sexualidad (ROBINSON, 2005; RAMOS y ROMÁN, 2008; ALONSO y otras, 2009).
- La distancia entre las instituciones educativas y el mundo vivido por las y los estudiantes de distintos sectores sociales (MAGRO, 2002), o lo que se ha analizado como tensiones entre *una subjetividad no escolar* y la *socialización escolar* (DUBET y MARTUCELLI, 1998), o divergencias entre la *cultura escolar* y las *culturas juveniles* (TENTI FANFANI, 2000).
- La construcción histórico cultural del cuerpo de las mujeres como espacio crítico: «objeto para el deseo de otro», «objeto moldeable según parámetros de belleza», «objeto de control de la sexualidad» (FERNÁNDEZ, 2009).

128

Algunas normativas escolares, así como los esquemas de percepción docente, con sus matices y excepciones, se configuran en un contexto simbólico donde convergen dichas concepciones: la normalización de los cuerpos, la disociación entre «lo juvenil» y «lo escolar» y el cuerpo femenino como objeto privilegiado de mandatos de restricción y autocontrol.

En los contratos o acuerdos de convivencia escolar relevados a lo largo de la investigación se encontraron menciones sobre «vestimenta» o «presentación personal». En algunos no hay distinciones entre alumnas y alumnos en la prohibiciones de concurrir al centro educativo con ropa o accesorios calificados de 'extravagantes' o 'llamativos' (como gorras, *piercing*, etc.). Se pretende de este modo escindir del escenario de la escuela aquellos signos identitarios que suelen ser centrales para lo que recién se denominó *subjetividad no escolar* o *culturas juveniles*. Solo en una de las escuelas (caso A) se encontraron pautas escritas que hacen una distinción por género; para las estudiantes marcan que la presentación debe ser con «Guardapolvo blanco, bien abrochado y *largo discreto*. Solamente podrán asistir sin guardapolvo si visten falda azul con *largo discreto* o pantalones de vestir, *no ajustado*, ni jean», mientras que para los varones, aunque también se los restringe en su presentación personal, no aparece, como en el caso de las chicas, el mandato de tapar el cuerpo.

La idea de discreción, que queda objetivada en uno de los documentos, es un sentido que insiste en los actos enunciativos de los agentes

educativos cuando se refieren a determinadas situaciones o circunstancias que involucran a estudiantes mujeres. Como ya fuera expuesto, algunas jóvenes se resisten a acatar ciertas normativas escolares y pretenden ir a la escuela tal como les gusta y se sienten cómodas. Sin embargo, ciertas opciones estéticas, como llevar la pollera por encima de la rodilla, usar calzas o remeras muy cortas (que muestren el ombligo), así como pintarse ostensiblemente, les vale no solo reprensiones disciplinarias sino también juicios que sancionan la supuesta actitud de ‘provocación’ corporal o la falta de ‘discreción’.

Más aun, ante situaciones abusivas cometidas por compañeros de escuela (como tocar con sus manos la cola de las compañeras o ‘apoyarles’ los genitales al pasar junto a ellas), algunas y algunos docentes argumentaban que parte de la responsabilidad es de las jóvenes, porque su vestimenta y sus posturas corporales ‘despiertan’ o ‘provocan’ impulsos sexuales que son ‘naturales’ en los varones. De modo que se les demanda especial cuidado en sus maneras de sentarse o de vestirse, o se les pide que se quiten el maquillaje, los aros o cualquier signo ostensible de feminidad. La cuestión crítica aquí, desde una mirada que eduque para prevenir la violencia de género, es que hay situaciones donde la interdicción no recae sobre las actuaciones impropias de los varones sino que el mandato se dirige a los cuerpos femeninos.

En la primera visita a una escuela (caso C), estando la investigadora en conversación con la vicedirectora del establecimiento, entró al despacho una alumna que llevaba puesta una calza con rayas verticales blancas y rosas. La directiva le preguntó con tono desdeñoso: ‘¿Y esas calzas?’’. La chica la miró, sonrió y no respondió. Cuando la joven salió de Dirección, se reanudó la conversación y la profesora comentó: ‘Si al menos fuera una calza negra, bueno’, en alusión al color llamativo. A raíz de esto comentó que algunos días atrás una alumna había ido al colegio con ‘una remera pupera, se le veía todo el pupo; lo hacen para provocar’.

El tono relativamente moderado que esta autoridad escolar mostró ante la investigadora no parece ser el mismo que utilizaba con las alumnas, según la percepción de ellas mismas. En los grupos de discusión algunas chicas manifestaban que si concurrían al establecimiento con calzas ajustadas, la vicedirectora las señalaba y les decía que habían ido con ‘calzas pornográficas’. También para algunos chicos y algunas chicas esta era una vestimenta impropia para la escuela y su uso suscitaba comentarios de reprobación tales como: ‘A veces vienen así, medio degeneradas las chicas’.

En cambio, desde el punto de vista de algunas de estas jóvenes, ellas asistían con este vestuario por razones prácticas y de renovación de vestimenta: ‘porque son cómodas’ y ‘para cambiar, para no ir todos los días con la misma ropa’. Además hacían otra lectura de ciertas actitudes abusivas

de sus compañeros; a saber, que la manera de molestarlas era totalmente independiente de sus formas de vestir:

Pero, a ver... Te vestís con una pollera larga, ya pasás por cualquier lado y te gritan de todo. Te vestís con calza, te gritan de todo. Te vestís de monja y también te gritan de todo, o sea que ¿con qué quieren que nos vistamos para que no nos griten algo? (GRUPO DE DISCUSIÓN, CASO C).

Es para destacar la crítica que ejercen muchas chicas a través de este tipo de planteos, mediante los cuales cuestionan una idea vigente en los espacios escolares estudiados: la responsabilización de las mujeres por la apropiación pública que muchos varones hacen de sus cuerpos, como si fueran territorios penetrables a través de miradas, gritos lascivos y manoseos.

5. DE ABUSOS Y RESISTENCIAS EN LAS RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS: LA VULNERACIÓN DEL CUERPO DE LAS ESTUDIANTES

Junto con los señalamientos y comentarios desacreditantes recién analizados, otro aspecto que emerge de la investigación es la incomodidad y el malestar experimentado por algunas chicas al sentirse molestadas por sus compañeros:

130

J.: Con el tema de la pollera son hartantes, nosotras a veces nos ponemos *shorts* para guardar los celulares, o porque nos sentimos mal, y empiezan a joder¹⁴ con eso.

Entrevistadora: ¿Eso les molesta a ustedes?

J.: Sí, porque no podés estar tranquila en el curso (ENTREVISTA GRUPAL, CASO B).

La escuela se constituía en un escenario donde ciertas prácticas abusivas podían ocurrir, y esto obligaba a algunas chicas a ejercer agudos cálculos sobre sus movimientos corporales como forma de protección de sí mismas, tal como lo relataba una estudiante:

Yo veo que P. [un compañero] cuando paso yo pone la mano así [hace gesto poniendo su mano a la altura de la cadera] y espera que pase yo. Yo digo: 'Me tocan la cola, me doy vuelta y les pego un cachetadón', ¿sabés? No, lo que hago es que pase primero él y después paso yo. No, cuando pasas te empiezan a decir cosas y dicen '¡Ay, Dios!' (ENTREVISTA GRUPAL, CASO B).

¹⁴ Molestar (arg.).

A su vez, algunos varones reconocían que estos actos sucedían, pero los interpretaban en otra clave, ya que hablaban de esto en tono de broma y construían una explicación causal centrada en la responsabilización de las chicas, que ‘provocan’, ‘se dejan’ o ‘son putas’:

N.: Vos con las chicas sos un depravado sexual, ¡así que no hablés! [sic]

Entrevistadora: ¿Qué quiere decir eso? ¿Qué hace?

P.: No hablés si no sabés.

N.: Las toca [risas].

Entrevistadora: ¿A las chicas del curso?

N.: Sí, las toca, el mentiroso [se ríen].

A.: Las apoyamos [apoyarles los genitales en alguna parte del cuerpo].

P.: Ligaste cachetazo la otra vez.

A.: No digas nada [...] no se dan cuenta [en referencia a las chicas].

N.: Hay que ver si se prestan ¿o no?

A.: ¡Sí!

P.: ¡Pará! Vos no digas nada de las cosas que hacés porque... [risas].

Entrevistadora: A ver, ¿qué quiere decir que ‘se prestan’?

A.: Y, sí, porque la mayoría son... [baja la voz] putas [gritan y se ríen].

Entrevistadora: A ver, de a uno porque no se escuchan.

A.: Es la verdad, la mayoría son putas.

Entrevistadora: ¿Qué querés decir con eso?

A.: Y, porque se prestan para cualquiera; póngale, pasa un chico y ya le empiezan a silbar, pasa otro y le silban, pasa otro y le silban, y lo único que le miran... qué se yo qué le mirarán [se ríen] (ENTREVISTA GRUPAL CON VARONES, CASO B).

En este fragmento conversacional, donde se pone en juego un modo de comunicar una masculinidad heterosexual entre sí y ante la entrevistadora, un dato clave es la impunidad que tiene la práctica de ‘apoyar’ o ‘tocar la cola’, ya que no se inhibieron para hablar del tema ante la investigadora, quien en esa situación representaba a una mujer adulta en el contexto de la escuela.

Las chicas de este curso, por su parte, no permanecían pasivas ante este tipo de situaciones, sino que se pudieron reconocer algunas formas de agenciamiento. Por un lado, la posibilidad de posicionarse activamente para cuestionar actitudes de sus compañeros con réplicas ingeniosas, a veces directas y otras veces mediante el humor o la ironía. Pese a las divisiones y enfrentamientos entre algunas de ellas, por momentos podían identificarse en una experiencia común a la que nombraban como machismo: ‘Nos defendemos nosotras mismas, porque solo dicen cosas malas de las chicas, son machistas’. Otras dirigían sus reclamos hacia sus docentes, por las vivencias de incomodidad ante lo que denominaban el ‘machismo del curso’. En parti-

cular, decidieron hablar con una profesora en quien confiaban para contarle que ‘los chicos les miraban la cola de una manera que no les gustaba’.

La posibilidad de poner nombre y enunciar el malestar de este modo implica, como plantea Bourdieu (1985), hacer existir una realidad y volverla pública, en tanto que compartida, de modo que sale del registro de la experiencia individual y privada. No obstante, tal habilitación enunciativa no se vio acompañada con intervenciones escolares a la altura de las circunstancias, ya que la profesora les respondió que ‘es normal que las miren’, soslayando la significación libidinosa que para ellas implicaban algunas miradas.

6. CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo se intentó aproximar algunas respuestas a un interrogante que fue surgiendo durante el trabajo investigativo: qué significan las producciones estéticas y la corporalidad en términos de las identidades de género en la escuela, en este caso, de las estudiantes mujeres.

132

Además de plantear la construcción de distinciones y jerarquías entre chicas, se propuso que ciertos estilos corpóreos podrían verse como una forma práctica de desafiar una idea tradicional de mujer ligada al recato corporal y una resistencia a la pedagogización del cuerpo. Sin embargo, se deriva de estos análisis una importante dificultad interpretativa, ya que no es posible ser concluyente al afirmar que mediante ciertas formas *hacen género*, en el sentido de actuar conforme a las normas, y a través de otras maneras *deshacen el género*, en el sentido de transgredir y desarticular los mandatos en las interacciones cotidianas (DEUSTCH, 2007). Más bien, se trata de lecturas situacionales y contextualizadas, por lo tanto ni absolutas ni *totalizantes*, para pensar dinámicas de reproducción o bien de fuga, resistencia y cuestionamiento hacia al sistema de género tradicional.

Otro tema relevante remite a las prácticas que son vividas como abusivas por muchas chicas (como ‘tocarles la cola’ o ‘apoyarlas’) y ante las cuales no se advierten intervenciones escolares que podrían contribuir a revertir microviolencias cotidianas, ya que ciertas concepciones naturalizadas operan como un obstáculo.

En las dinámicas escolares investigadas se devela la persistencia de un estereotipo de género que ubica al varón como sujeto de deseo y a la mujer como su objeto, y, en conexión con ello, una actitud de responsabilización hacia ellas por las expresiones de la sexualidad que puedan llegar a despertar.

En todos los casos estudiados se reitera un abanico de acciones institucionales que muchas veces desprotege y/o vulnerabiliza a las estudiantes, por acción u omisión. Si bien los agentes escolares interpretan, en general, que situaciones como tocar con la mano la cola de las chicas o apoyar los genitales son prácticas abusivas, muchas veces tal lectura es acompañada con la idea de que las chicas ‘se dejan’, ‘se prestan’ e incluso ‘provocan’ a sus compañeros.

En consecuencia, se suele intervenir sobre las chicas antes que sobre los chicos, para señalarles que no deben permitir a sus compañeros ese tipo de contactos corporales. Se transfiere así la responsabilidad a las estudiantes por el cuidado de sus cuerpos y la protección de sí mismas. Esto hace que deban cuidar por cuáles espacios circulan, con quiénes hablan y de qué forma, cómo van vestidas a la escuela, cómo se paran, como caminan, etc.. Así se construye un dispositivo escolar desigualador, ya que el cuerpo de las alumnas se ve mucho más restringido y coaccionado que el de los alumnos.

Es posible que no haya una clara conciencia de la forma en que comentarios como el que cataloga de ‘pornográfica’ cierta vestimenta de las alumnas ingresan en una red de sentido que justifica los abusos machistas. Estos forman parte de una ideología compleja, que engloba un conjunto de creencias, actitudes y prácticas, donde la mujer es concebida como propiedad del hombre.

La resistencia en las interacciones cotidianas puede ser relevante para desarmar situacionalmente los efectos opresivos del sistema de género. Algunos actos como denunciar el machismo o pegar una cachetada a un compañero que tocó la cola –sobre todo en un contexto institucional que parecía desproteger a las estudiantes en este aspecto– puede hacer más que expandir la identidad personal. Ver las prácticas de otras puede ser un impulso para las propias acciones. De modo que el agenciamiento cobra potencia al salir de la experiencia privada y constituirse en el orden de lo colectivo; aunque no se puede soslayar la importancia fundamental de las acciones educativas a nivel institucional como factor crítico para desarmar la dominación de género.

Junto con los avances legislativos, que sancionan distintas formas de violencias hacia las mujeres en distintos países, es necesario impactar en prácticas culturales de largo arraigo. La violencia normalizada, como lo plantea Bourgois (2009), tiene que ver con la producción social de indiferencias ante ciertas hostilidades y la invisibilización de ciertas violencias interpersonales.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOVAI, M. (2002). *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO.
- ALONSO, G., HERCZEG, G. y ZURBRIGGEN, R. (2009). «Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia». En A. VILLA (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: NOVEDUC, pp. 213-239.
- ALONSO, G. y MORGADE, G. (2008). «Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción». En G. ALONSO y G. MORGADE (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-39.
- BELVEDERE, C. (2002). *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1993). «Códigos elaborados y restringidos: Revisión crítica». En M. DÍAZ (ed.), *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot, pp. 81-118.
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.ª ed.). México: Fontamara.
- BOURGOIS, P. (2009). «Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas». En J. LOPEZ GARCÍA y otros (eds.), *Guatemala: Violencias desbordadas*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, España, pp. 29-62.
- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- CAMPBELL, J. y BEAUDRY, J. (1998). «Gender gap linked to differential socialization for high-achieving senior mathematics students». *The Journal of Educational Research*, 91(3), pp. 140-147.
- CECCONI, S. (2011). «Cuerpo y sexualidad: condiciones de precariedad y representaciones de género». En M. MARGULIS (coord.), *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos, pp. 177-197.
- CONNEL, R. (1995). *Masculinities*. Cambridge, Polity Press.
- DEUTSCH, F. (2007). «Undoing gender». *Gender & Society*, 21(1), pp. 106-127.
- DILLABOUGH, J. (2003). «Gender, education, and society: the limits and possibilities of feminist reproduction theory». *Sociology of Education*, 76, pp. 376-379.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUMAIS, S. (2002). «Cultural capital, gender, and scholl success: the role of habitus». *Sociology of Education*, 75, pp. 44-68.

- FAINSOD, P. (2006). «Violencias de género en las escuelas». En C. KAPLAN (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 120-136.
- FERNÁNDEZ, A. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- GOFFMAN, Erving (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (2.ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- JONES, D. (2010) *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CICCUS – CLACSO.
- LOMAS, C. (2007). «¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad», *Revista de Educación*, n.º 342, pp. 83-101. España.
- LOURO, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- LOURO, G. (2008). «Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas». *Pro-Posições*, v. 19, n.º 2(56), pp. 17-23.
- MAGRO, V. (2002). «Adolescentes como autores de sí propios: cotidiano, educacao e o hip hop». *Cadernos CEDES*, vol. 22, n.º 57, pp. 63-75.
- PEREZ, F. y PIÑERO, J. (2011). «Estética de la afectividad y modalidades de vinculación en el boliche». En M. MARGULIS (coord.), *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos, pp.109-124.
- RAMOS, G. y ROMAN, C. (2008). «La 'prevención' como cuestión de las mujeres adolescentes». En G. ALONSO y G. MORGAGE (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 195-210.
- RENOLD, E. (2001). «Learning the 'hard' way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, n.º 3, pp. 369-385.
- RENOLD, E. y RINGROSE, J. (2008). «Regulation and rupture. Mapping tween and teenage girl's resistance to the heterosexual matrix». *Feminist theory*, 9, pp. 313-338. DOI: 10.1177/1464700108095854.
- ROBINSON, K. (2005). ««Queering» gender: Heteronormativity in early childhood education». *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), pp. 19-28.
- SUBIRATS, M. (1999). «Género y escuela». En C. LOMAS (ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, pp. 19-31.
- TENTI FANFANI, E. (2000). «Culturas juveniles y cultura escolar». *Revista Colombiana de Educación*, n.º 40-41, pp. 61- 76.
- TOMASINI, M. (2011). «Relaciones peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media». *Astrolabio Nueva Época*, n.º 6. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/324/321>.

- TOMASINI, M. y BERTARELLI, P. (2014). «Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género». *Quaderns de Psicologia*, 16(1), pp. 181-199. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1199>.
- WEISS, E. (2012). «Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación». *Perfiles educativos* XXXIV(135), pp. 135-148.
- YOUNGER, M., WARRINGTON, M. y WILLIAMS, J. (1999). «The gender gap and classroom interaction: reality and rhetoric?» *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), pp. 325-341.