



Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género

Becoming women at school. Critical Notes about gender identities

Marina Tomasini

Paula Bertarelli

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En este artículo nos proponemos abordar un conjunto de discusiones en torno al concepto de identidad de género, recuperando los análisis producidos a lo largo del trabajo de campo de dos investigaciones realizadas en Córdoba, Argentina. Mostramos cómo un grupo de jóvenes asumen de manera situacional posicionamientos de género no necesariamente contradictorios. Posicionamientos que son, más bien, contingentes en la medida que dependen de las demandas identitarias que emergen en distintos escenarios de interacción aún en un mismo ámbito como la escuela. En suma, consideramos las identidades como plurales, situacionales y en transformación, a partir del análisis de relaciones sociales situadas.

Palabras clave: **Género; Identidad; Mujeres jóvenes; Sociabilidad escolar**

Abstract

Abstract: In this article we aim at approaching a set of discussions concerning the concept of gender identity, recovering the analyzes produced over two fieldwork researches carried out in Córdoba, Argentina. We show how different groups of young women assume situational generic positions that do not necessarily state a contradiction. These positions are rather contingent to the extent in which they depend on the identity demands that emerge at different interaction scenarios, even at a unique field as school. In sum, from the analysis of situated social relations we develop considerations about identities as plural and situational constructions in transformation.

Keywords: Gender; Identity; Young women; School sociability

Introducción

La conceptualización del género ha sido un punto clave en la teoría feminista desde los años sesenta del siglo pasado. Se presenta como un concepto que remite a una construcción social y cultural específica y, por lo tanto, abre una línea de argumentaciones que cuestionan la visión biologicista que predominó en las explicaciones acerca de los compor-

tamientos del hombre y la mujer desde los años treinta hasta los sesenta, sobre todo en los estudios de la familia (Conway, Bourque y Scott, 1987/1996). Frente a la insistencia de los argumentos procedentes de la naturaleza o la biología, se empieza a acentuar lo social y ambiental; de este modo cobra auge una explicación en términos de la socialización de hombres y mujeres en cierta gama de papeles sociales que son reforzados por una tradición

cultural, tal como señalan Michéle Barrett y Anne Phillips (1992). Sin embargo, al mismo tiempo que se convierte en una potente herramienta teórica, el género se torna un concepto problemático. En este artículo nos proponemos revisar particularmente algunas de las discusiones que en las últimas décadas han problematizado la idea del género como identidad, como si se tratara de una esencia fija, coherente e inalterable, resultante de la socialización en un conjunto de roles sexuales.

Consideraremos críticamente la identidad de género como constructo a través del abordaje de un conjunto de debates teóricos en torno al mismo, aunque fundamentalmente pretendemos tensionar algunas de las discusiones abordadas con nuestros propios análisis surgidos de investigaciones realizadas con jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina.¹

En estas investigaciones hemos indagado los modos de construcción cotidiana del género en las tramas de sociabilidad juvenil en la escuela. En particular recuperamos los análisis realizados sobre las prácticas y experiencias de un conjunto de jóvenes con el fin de mostrar cómo, a través de sus relaciones con otros y otras, éstas (re)construyen y actúan identidades múltiples y situacionales en el proceso de *devenir* “mujeres”. Ciertamente el término “mujeres” ha sido objeto de críticas por el sentido esencialista que trasunta toda vez que se lo considera como categoría compacta que expresa contenidos de identidad de una feminidad universal (Richard, 2009). Sin embargo, en nuestro caso, usamos la expresión “mujeres” ya que nos permite aludir al proceso de construcción de identidades dentro de un sistema de género binario. El término “mujeres.” remite a diversos significados que son construidos contextualmente; en tal sentido, la utilización de las comillas se propone “desnaturalizar los términos, designar estos signos como sitios de debate político” (Butler, 1990/2001, p. 41). Asimismo, con la noción de *devenir* asumimos una concepción performativa del género que, como plantea Judith Butler (1990/2001; 1993/2010), se

opone a los modelos que asumen un yo, un *ser* esencial, antepuesto a sus actos. En este sentido, para Stuart Hall (1996/2003) las identidades tienen que ver con:

Las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no ‘quiénes somos’ o ‘de dónde venimos’ sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos (p. 17-18).

Apuntamos a la comprensión de prácticas heterogéneas e híbridas que, en nuestra lectura, señalan la materialización de la coexistencia de diferentes normativas de género. Es decir que las jóvenes asumen posicionamientos genéricos diversos, que si bien pueden variar contextualmente, no interpretamos ese cambio en clave de contradicción. Más bien, pensamos que son contingentes en la medida que dependen de las demandas de identidad que emergen en distintos escenarios de interacción, en un mismo ámbito como la escuela. En este sentido, sostenemos que las prácticas identitarias están reguladas por una normatividad socialmente constrictiva aunque no homogénea. Esto nos lleva a proponer que la producción de identidades de género está anclada a diversos discursos, espacialidades y contextos.

Una de las investigaciones se desarrolló desde el año 2010 hasta el 2013, en dos escuelas secundarias, con estudiantes de primer año. La otra se desarrolló con estudiantes de cuarto año², durante el año 2011 y 2012. En ambos casos, son escuelas públicas que reciben principalmente estudiantes cuyos padres son trabajadores poco cualificados o desocupados que cuentan con algún tipo de ayuda social del Estado y que residen en barrios precarios en sus condiciones de urbanización.

² En Argentina la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior. La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización de la Educación Secundaria. La Educación Secundaria se divide 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° 26.206). En la provincia de Córdoba 1°, 2° y 3° año corresponden al ciclo básico, mientras que 4°, 5° y 6° año al ciclo orientado. En promedio las y los estudiantes inician este nivel a la edad de 12 años.

¹ Proyecto: “Género y violencia. Relaciones y experiencias juveniles en el inicio de la escuela media” (IGEHC-CONICET), realizado por Marina Tomasini. Proyecto: “Relaciones entre actos de género y conflictos entre jóvenes en las tramas de sociabilidad en la escuela”, realizado por Paula Bertarelli (Beca CONICET de Postgrado Tipo II).

En ambos estudios planteamos un enfoque metodológico similar. Realizamos trabajo de campo prolongado a lo largo del ciclo escolar en cada localización, llevando a cabo observaciones y registros *in situ* de los intercambios en las clases y los recreos, entrevistas en pequeños grupos y, en la segunda investigación mencionada, se realizaron además grupos de discusión. A partir de estas fuentes recuperamos para este artículo algunos episodios y categorías significativas para los sujetos estudiados. Los primeros refieren a eventos de la vida escolar donde se anudan algunos aspectos relevantes para las preocupaciones de la investigación. En cuanto a las categorías, tomamos la propuesta de Clifford Geertz (1983/1994) sobre el concepto de “experiencia próxima.” Para este autor, la gente emplea categorías de modo espontáneo, con naturalidad, sin reconocer necesariamente o de modo explícito que se ven implicados ciertos conceptos. Es decir, la experiencia próxima significa que “las ideas y las realidades sobre las que éstas informan se hallan natural e indisolublemente vinculadas” (Geertz, 1983/1994, p. 76).

Durante la investigación encontramos diferentes prácticas de sociabilidad escolar de las jóvenes, cuya opacidad y multiplicidad nos plantearon diversos interrogantes sobre la construcción de sus identidades de género: ¿cómo se materializan las normas de género en las interacciones sociales?; ¿producen resignificaciones de las normas tradicionales de feminidad en sus prácticas y con qué recursos lo hacen?; ¿cómo gestionan las distintas demandas identitarias que se presentan en la cotidianidad escolar?; ¿qué repeticiones y desplazamientos respecto a las normas sociales hay en sus prácticas?; ¿cómo conviven los diferentes modos de hacer género en un mismo colectivo? El proceso de *hacer y deshacer el género*, la producción de diferencias, clasificaciones y jerarquías entre las jóvenes y la articulación del género con otras categorías sociales, como clase y edad, son los tres ejes de análisis que planteamos en este escrito en un intento de responder algunos de estos interrogantes.

Los debates sobre la identidad de género y la construcción de una perspectiva analítica

Tanto el concepto de género como el de identidad son problemáticos en su definición; no es posible dar por supuesto un uso unívoco de ambos como si se tratara de algo consensuado en su significado en el campo de la Psicología, y en general, de las Ciencias Sociales. Estamos, más bien, ante categorías teóricas que remiten a debates diversos y tienen multiplicidad de niveles de análisis.

La extensión del concepto de género en Ciencias Sociales desde los sesenta ha servido al propósito académico y político de diferenciar una construcción social y cultural específica del sexo como condición biológica. A partir de aquí la diversidad de usos ha sido notable. Entre otros, se ha empleado para: designar una construcción cultural de lo femenino y lo masculino, referir a la organización social de las relaciones entre hombres y mujeres, explicar la desigual distribución de cargas y beneficios en la sociedad, conceptualizar cómo opera el poder sobre el cuerpo y la sexualidad, informar la estructuración del psiquismo, explicar la identidad (Hawkesworth, 1999). Como señala Chris Beasley (2005), el término género se ha usado para designar identidades sociales (hombres y mujeres), procesos de interacción o relación interpersonal e instituciones, así como modos de organización social. Ha sido usado como un concepto crítico que indica la jerarquización de las relaciones sociales (subordinación histórica de las mujeres, desvalorización cultural de lo femenino frente a lo masculino, etc.), pero también se ha utilizado con un sentido que no alude necesariamente a la desigualdad o al poder, es decir, ha sido tratado como una categoría descriptiva *neutral*.

En lo que refiere al *tratamiento* de la identidad en la psicología, han prevalecido enfoques caracterizados por la naturalización y la esencialización. Se han desarrollado posiciones que remiten las experiencias psicológicas al cuerpo en su naturaleza biológica o que ubican la experiencia identitaria en el interior de la persona, en su dinámica intrapsíquica (Íñiguez, 2001; Pujal, 2004). Se trata de definiciones de carácter individualista que conciben la identidad como una posesión distintiva de cada persona.

Por otro lado, un conjunto de aproximaciones, que Claude Dubar (1991) define como funcionalistas y culturalistas, ponen el acento en la formación de la identidad a partir de la internalización de valores, normas y códigos de un grupo social determinado. Dichas aproximaciones han tendido a reducir la identidad a una disposición conformada por las estructuras sociales o los sistemas culturales. Algunos análisis (Lezcano, 1999; Tomasini, 2010) consideran que esta concepción se expresa paradigmáticamente en algunos trabajos de Talcott Parsons (1951), ya que presentaría un énfasis excesivo en la incorporación de elementos culturales pautados, mediante el modelaje de las conductas, en la formación de la personalidad. En estas conceptualizaciones de la identidad, subyace el esquema afuera-adentro-afuera, esto es, lo socio-cultural internalizado se re-externaliza y así determina las experiencias sociales posteriores.

En cualquier caso, la identidad remite a un núcleo disposicional que de modo más o menos coherente y estable en el tiempo orienta y da forma a las experiencias sociales. En esta línea de análisis, la identidad de género ha designado una estructura subjetiva que predispone a sentir, pensar y actuar de determinada manera en virtud del sexo o del género. El énfasis en el sexo se relaciona con la primacía de lo biológico como correlato determinante de la vida psicológica y el comportamiento masculino o femenino; las explicaciones que se centran en el género anclan en la socialización que hace vivir desde el nacimiento experiencias, ritos y costumbres atribuidos a lo masculino y a lo femenino. En resumen, estas concepciones, a las que podríamos denominar concepciones tradicionales de la identidad de género, refieren a una disposición diferencial que explica variaciones entre hombres y mujeres en distintas áreas de la vida social y psicológica.

El pensamiento feminista ha hecho un gran esfuerzo por desafiar la *actitud natural* hacia el género. Ésta abarcaría una serie de axiomas incuestionables, “incluidas las creencias de que hay solo dos géneros, de que el género es invariable: los genitales son los signos esenciales del género, la dicotomía hombre/mujer es natural, ser femenina o masculino es natural” (Hawkesworth, 1999, p. 4). Desde esta perspectiva, el sexo se ha pensado como el determinante de las identidades de

género y, a su vez, éstas se han concebido como entidades homogéneas e internamente coherentes que persisten a lo largo del tiempo.

La definición del género como una categoría social que se inscribe en el cuerpo ha sido un logro teórico-político ante el determinismo biologicista imperante hasta los años cincuenta del siglo pasado aunque esto supusiera la apertura de nuevas controversias. Han sido muchos los esfuerzos teóricos que apuntaron a socavar la polaridad sexual u oposición binaria varón/mujer como aspecto permanente de la condición humana (Scott, 1986/1999; Stack, 1990/1999) que reduce el género a un conjunto estable de características psicológicas (West y Zimmerman, 1990/1999). Esta concepción plantea dos grandes líneas de crítica, entrelazadas entre sí: una apunta al fijismo y la estabilidad de la identidad de género y la otra a la homogeneidad, propia de una visión dicotómica del género, que se atribuye a cada polo (femenino/masculino, hombre/mujer).

El primer conjunto de críticas se ha dirigido hacia la visión del género como una identidad que se adquiere en los procesos de socialización temprana y, que una vez lograda, permanece invariable y estática. En este sentido, Judith Butler plantea una crítica a la teoría feminista que, aunque cuestiona el determinismo biológico, se apoya en una identidad femenina precisa y estable cuyo sujeto de representación política es la categoría de *las mujeres*:

En algunos estudios, la idea de que el género está construido implica cierto determinismo de significados de género inscritos en cuerpos anatómicamente diferenciados, y se considera que esos cuerpos son receptores pasivos de una ley cultural inexorable. Cuando la ‘cultura’ pertinente que ‘construye’ el género se entiende en función de esa ley o serie de leyes, entonces parece que el género es tan determinado y fijo como lo era bajo la formulación de que ‘biología es destino’ (Butler, 1990/2001, p. 41).

En lugar de definir el género como un producto originado en algún punto en el tiempo después del cual su forma quedaría fijada, Butler (1982/1996) piensa en una creación a través de actuaciones (*performance*) y actos repetitivos que constituyen la ilusión de un género natural, *debido* y estable. De modo que no se puede rastrear el origen del género de forma definida porque él mismo es una actividad

originante que está teniendo lugar incesantemente: “es una forma contemporánea de organizar las normas culturales pasadas y futuras, una forma de situarse en y a través de esas normas, un estilo activo de vivir el propio cuerpo en el mundo” (Butler, 1982/1996, p. 308). Es mediante la repetición en el tiempo de las categorías que nos producen como sujetos que producimos un desplazamiento de las mismas, una re-interpretación, que posibilita espacios de subversión.

Esta perspectiva ha ejercido un importante influjo en algunas investigaciones en el campo educativo, por la posibilidad conceptual de ver al género como una construcción permanente en procesos de interacción social, como destaca Emma Renold (2001). En la misma dirección pensamos que el enfoque de Candance West y Don Zimmerman (1990/1999), que abordaremos luego, ha aportado herramientas relevantes a la investigación. En ambos casos no se piensa al género como una *performance sin libreto* o un *hacer libre*, éste estaría regulado, más bien, por las prescripciones normativas que legitiman ciertas maneras de *convertirse en varón* o de *convertirse en mujer*.

En el marco de tales prescripciones normativas, en los procesos identitarios juveniles que analizamos, es posible reconocer múltiples transacciones y negociaciones a través de una compleja red de interacción social. Hablamos, así, de identidades múltiples y situacionales que emergen en distintos escenarios³ de interacción aún en un mismo ámbito como la escuela. En nuestros estudios hemos observado diversos posicionamientos de género en las jóvenes que no son estables necesariamente, sino que pueden ser situacionales y que no leemos en clave de contradicción. Así, durante las clases y ante ciertos docentes pueden desplegar determinadas actuaciones⁴ de las que se distancian en el recreo. Entendemos que estas actuaciones se constituyen ante las

tensiones que presentan las diferentes demandas de identidad en la vida social en la escuela.

En dichas demandas se articulan discursos sociales donde pugnan diversas concepciones sobre las posibilidades de vivir el género, regulaciones de una institución de tradición normalizadora como la escuela y las reglas —más o menos tácitas— propias de cada ámbito escolar particular que orientan lo aceptable, lo valorado, lo promovido. Esto implica considerar, por un lado, que la escuela como institución disciplinaria regula, vigila y controla los cuerpos e identidades desde la norma heterosexual (Robinson, 2005). Sin embargo, estos procesos de regulación se dan en un contexto histórico donde diferentes debates atraviesan la escuela desde discursos sociales, culturales y legales⁵ más amplios, como las múltiples formas de vivir el género y la sexualidad, el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, el matrimonio, el lugar de la mujer (Molina, 2012). Esto es, muchos puntos nodales que organizaban ciertos significados tradicionales sobre género y sexualidad han sido cuestionados y en tal panorama de incertidumbre y visibilización creciente de diversas maneras de vivir el cuerpo, la sexualidad y los deseos, cada establecimiento educativo construye posicionamientos provisorios que operan como una orientación axiológica para las relaciones juveniles (Paulín, 2013).

El segundo conjunto de críticas mencionado ha puesto énfasis en desarticular la visión dicotómica del género que supone no sólo una oposición entre los polos sino además la unidad interna o identidad de cada uno de estos polos. Tal asunción ha implicado, como propone Guacira Louro (1997), la invisibilización tanto de los intereses, experiencias y cuestionamientos de muchas mujeres, como las negras o las lesbianas, como de formas de masculinidad diferentes. Del mismo modo, señala la citada autora, esta visión ha anclado en una concepción unidireccional del poder y la dominación, que invisibiliza otros ejes de

³ En conexión con la cita precedente, el escenario refiere a una zona donde el actor social se encuentra afectado por la presencia de otros (público o audiencia) hacia quienes dirige determina actuación. Los escenarios pueden pensarse como instancias intersticiales donde las normativas de género pueden ser reforzadas, atemperadas, resignificadas o subvertidas.

⁴ En el enfoque dramático de Erving Goffman (1963/1998) la actuación designa las formas por medio de las cuales los actores sociales se presentan a sí mismos en situaciones públicas, intentan proyectar una imagen de sí y tratan de controlar las respuestas del otro.

⁵ En los últimos años se han sancionado en Argentina las siguientes leyes: Ley de Educación Sexual Integral, N° 26.150 (año 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° 26.485 (año 2009). Ley de Matrimonio Igualitario - modificación Ley Matrimonio Civil- N° 26.618- (año 2010). Ley de Identidad de Género, N° 26.743 (2012).

opresión. Los sujetos que constituyen la dicotomía no son sólo hombres o mujeres, son hombres o mujeres de varias clases, razas, religiones o edades y sus solidaridades y antagonismos pueden provocar arreglos de los más diversos, difícilmente comprensibles desde una noción reductiva de dominación.

Así es como muchas pensadoras feministas han señalado enérgicamente que el género opera en un campo de diferencias múltiples que se intersectan. Teniendo en cuenta la multiplicidad de coordenadas de identidad que nos constituyen se hace necesario tomar al género como una entre otras de las categorías sociales que dan forma a las experiencias cotidianas. Teóricas contemporáneas que se contraponen entre sí en muchos aspectos —como Judith Butler (1990/2001) y Nancy Fraser (1997)— coinciden sin embargo en señalar que las características que asuman las normativas de género serán dependientes del contexto histórico y de las intersecciones con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales o regionales. El concepto de “interseccionalidad” (Crenshaw, 1989) converge con estas preocupaciones.⁶

Estas discusiones tienen particular relevancia para el campo de género y educación. En este ámbito, como plantea Marina Subirats (1999), las experiencias escolares de las niñas y las jóvenes han recibido un tratamiento homogeneizador y ha habido mayor preocupación por analizar los efectos de la escuela sobre las jóvenes como conjunto (socialización genérica), que en explicar su agencia, es decir qué hacen ellas en la escuela. Al contrario, es posible identificar con claridad una tradición que, desde los años noventa, estudia la relación entre escuela y masculinidades. Desde el inicio destaca el uso del plural para plantear diferentes modos de construcción de la experiencia escolar en los varones (Alonso y Morgade, 2008; Fainsod, 2006).

De hecho, como veremos luego, uno de los aspectos recurrentes en nuestras investiga-

ciones han sido las prácticas de diferenciación y jerarquización entre estudiantes, en las cuales despliegan estrategias para distinguirse unas respecto a otras. Se trata de luchas por posicionamientos de género a través de distintas situaciones de la vida social en la escuela donde construyen versiones diversas del *ser mujer* y disputan la legitimidad de tales versiones.

En función de lo expuesto, en las secciones siguientes nos proponemos mostrar cómo podemos aproximarnos a las identidades como plurales, situacionales y dinámicas en el análisis de relaciones sociales situadas. Consideramos que es necesario discutir las concepciones esencialistas de la identidad, que han predominado especialmente en el campo de la psicología, no sólo desde los debates teóricos sino que también es relevante problematizar tales concepciones desde la investigación empírica.

Hacer y deshacer el género. El cuerpo y las prácticas sexuales

El trabajo de West y Zimmerman (1990/1999), como planteamos en la sección anterior, ha sido relevante dentro de las críticas a los esencialismos, en sus versiones biologicistas o culturalistas, ya que orientó la búsqueda y lectura de la producción del género en los procesos interaccionales en variadas investigaciones. Sus planteos se apartan de las visiones del género como una propiedad esencial de las personas y cuestionan el énfasis en las condiciones estructurales de desigualdad por haber soslayado el potencial de resistencia en las interacciones sociales. En cambio, sostienen que el género es continuamente producido a la luz de conceptos normativos de hombre y mujer. Según este planteamiento, no sólo tales conceptos pueden variar dependiendo del contexto social sino que las personas responden de forma cambiante a las normas contemporáneas de género; de modo que las masculinidades y feminidades son posibilidades que se concretan situacionalmente. Dichos autores plantean una concepción dinámica del género en la medida que las ideas normativas varían en el tiempo, entre grupos y en distintas situaciones sociales, esto es, el comportamiento adecuado como varón masculino o mujer femenina es *ubicuo*.

⁶ Este concepto se propone como una herramienta para problematizar el género como única dimensión identitaria, o en una perspectiva crítica, al sexismo como la única relación de poder o fuente estructural de desigualdad que atraviesa a las mujeres. Sin embargo, el desafío es conceptualizar las articulaciones sin un centro privilegiado o una categoría prioritaria tanto como sin caer en un punto de vista aditivo o de mera superposición entre categorías como género, sexualidad, clase o edad, entre otras.

Este enfoque del género como un *hacer* se aplica tanto a los comportamientos acorde a las normas, así como a las resistencias a las mismas, aunque en cada caso el individuo actúa a riesgo de ser juzgado de acuerdo con esas normas. Ahora bien, Francine Deutsch (2007) analiza el uso de esta teoría en un grupo de investigaciones y afirma que aquellas que recuperan el potencial transformador del enfoque construccionista de West y Zimmerman son ampliamente minoritarias. La mayoría de los estudios han descrito cómo se construyen y preservan las diferencias y desigualdades en diferentes dominios. De allí surge su propuesta de usar “haciendo género” (*doinggender*) para las interacciones sociales que reproducen las diferencias y “deshaciendo el género” (*undoinggender*) para referir a las interacciones que reducen las diferencias de género.

Este enfoque nos ha resultado adecuado para abordar un conjunto de observaciones que nos han llevado a analizar la intrincada co-existencia de actuaciones de feminidad normativa y de pequeñas disputas, trasgresiones y resistencias a las normas de género en las interacciones cotidianas. Hay dos dominios en los cuales tal co-existencia se hizo notable en nuestros trabajos: los usos del cuerpo en la escuela y las prácticas sexuales. A pesar de la señalada productividad del enfoque, plantea algunas dificultades a la hora de utilizarlo como herramienta de lectura de los procesos concretos registrados en nuestras investigaciones, a las que haremos mención en este apartado.

Respecto al primer dominio mencionado, sostenemos que en los cuerpos se inscriben marcas de identidad y, consecuentemente, de diferenciación que son decodificadas mediante procesos de clasificación de las personas por las formas en las que se presentan corporalmente, por los comportamientos y los gestos que expresan. El cuerpo adquiere centralidad en nuestros análisis de la sociabilidad en la escuela ya que es el medio privilegiado de reconocimiento de las identidades. Aunque, como señala Louro (2000), el dispositivo de disciplina escolar tradicional pone en práctica distintas formas de censura y control que muchas veces coartan las expresiones identitarias juveniles. Así, por ejemplo, los reglamentos escolares

suelen contener indicaciones precisas sobre la vestimenta y el modo de presentación personal apropiado para la escuela que incluye aspectos como el peinado, el maquillaje o el uso de ornamentación (como aros, *piercings* o gorras).

Hemos intentado demostrar que el cuerpo es un recurso central para la distinción social y de género a través de los contactos físicos, las expresiones de afectividad y las posturas corporales, además de otros comportamientos. Para muchas jóvenes, cuya búsqueda identitaria se distancia de la imagen tipificada de la *buena mujer*, la construcción de un cuerpo *sexy* requiere específicas formas de caminar, de pararse, de mirar junto con una determinada producción estética (vestimenta, peinado, accesorios). Por un lado, la ostentación sensual del cuerpo supone un cuestionamiento, mediante sus prácticas, de una idea tradicional de feminidad ligada al *recato corporal* que, aunque matizada y transformada, aún podemos reconocer como vigente. Asimismo, tal producción del cuerpo implica transgredir la reglamentación escolar que marca el largo de las faldas permitido, que prohíbe usar ropa ajustada y/o maquillaje, en lo que puede leerse una resistencia a la “pedagogización del cuerpo” (Alonso y Morgade, 2008, p. 27) en las prácticas educativas. La norma escolar histórica sería: *no mostrar los cuerpos*, apareciendo como el *locus* de lo juzgado por aquello que social, cultural y políticamente se tiene por correcto y como sitio de medida y equilibrio (Alonso, Herczeg y Zurbriggen, 2009).

Por otro lado, registramos que tales *indisciplinas* en los cuerpos de las jóvenes les valen descalificaciones de compañeras/os y agentes educativos, sancionando fundamentalmente la actitud de *provocación corporal*. De hecho, en algunos casos encontramos que ciertos actos abusivos cometidos por varones, como intentar “tocarles la cola” o rozarles los genitales al pasar junto a ellas, se justificaban aludiendo a la “provocación” que ellas hacían al acortarse las polleras, al menearse al caminar o al mirar a los chicos; así lo explicaba un estudiante en una entrevista cuando comentaba que algunos compañeros “tocaban” a sus compañeras: “porque [las chicas] se prestan para cualquiera... póngale

pasa un chico y ya le empiezan a silbar, pasa otro y le silban y lo único que le miran, qué se yo qué le miraran” (Pablo, entrevista personal, 10 de mayo de 2012).⁷

A su vez, ante este tipo de situaciones notamos que una intervención reiterada por parte de las y los educadoras/es apunta a responsabilizar a las jóvenes por los *impulsos sexuales que pudieran llegar a despertar en los varones*: se les requiere que se cuiden en sus maneras de sentarse, en los contactos corporales con sus compañeros, se vigila dónde y con quiénes están en los recreos, cómo se visten, entre otros aspectos.

Estos comportamientos y discursos nos plantearon un dilema a la hora de interpretarlos. Si bien pensamos que las jóvenes estudiantes transgreden el reglamento escolar, resistiendo a la pedagogización del cuerpo, y cuestionan con sus prácticas ciertas ideas tradicionales de feminidad, cabe preguntarse si acaso no corporifican otras normas de género tan constrictivas como las primeras. Es decir que otros imperativos como los del mercado de la moda, que suelen ser más apremiantes para las mujeres, intervendrían en la construcción del cuerpo de las jóvenes marcando taxativamente qué ropa, calzado, peinado o maquillaje ubica a alguien como *in* o *out*, siguiendo el mandato de producirse como objeto ornamental (West y Zimmerman, 1990/1999) y/o como objeto hipersexualizado para ser consumido visualmente en el mercado heterosexual. De este modo aparecen los siguientes problemas heurísticos: a través de qué comportamientos las jóvenes hacen género, en el sentido de actuar conforme a las normas y a través de cuales deshacen el género, en el sentido de transgredir y desarticular los mandatos en las interacciones cotidianas. El trabajo interpretativo nos pone ante incertidumbres y ambigüedades; nos enfrenta con dificultades para comprender de modo transparente y totalizante los procesos de hacer y deshacer el género, más bien nos lleva a pensarlos de modo fragmentario y situado. Por ello, pensamos estas observaciones en términos de prácticas híbridas que, al mismo tiempo que

producen repeticiones, pueden producir deslizamientos y cuestionamientos.

En cuanto al otro dominio aludido, el de las prácticas sexuales, hemos encontrado que las jóvenes reconocían como vigentes ciertas normas de feminidad tradicional; específicamente aquellas que hacen referencia a la sexualidad como no tener muchos compañeros sexuales o ser vírgenes, aspectos ligados a la pasividad erótica femenina y a la idea del amor romántico (Fernández, 2009). Asimismo expresaban cómo dichas normas regulan lo esperable de las mujeres y de los varones así como las relaciones entre ellos y ellas; estas expectativas se manifiestan claramente en la siguiente frase: “todo lo que al hombre lo hace ganador a nosotras nos hace fáciles”⁸ (Grupo de discusión N° 2, 25 de noviembre del 2011). Sin embargo, en sus discursos y prácticas, las mismas jóvenes ponían en cuestión dichas normas reguladoras de la sexualidad femenina. En el registro de algunas conversaciones e intercambios entre ellas y una de nosotras, observamos que señalaban cierto código en el que lo valorado y deseado parecía ser tener experiencias de acercamientos sexuales con diferentes varones. Por otro lado, algunas decían buscar relaciones que no fueran “algo serio” para tener “más libertad” y poder estar con distintos chicos. Asimismo, concebían que la edad, el ser aún “chicas”, habilita a las mujeres a “disfrutar la vida”, a *buscar hombres*, posibilidad que se acaba en la adultez.

Estas ideas pueden apreciarse en los siguientes fragmentos de grupos de discusión:

María: no es lo mismo que para el hombre que dice “oy mira yo me hice esta, me hice aquella”...vos no podés...poder podés, hay muchas mujeres que lo hacen, pero ¿qué significa?, significa no tenerse respeto a sí mismas, “anoche estuve con tal y a la tarde estuve con tal” quedas como la puta, la loca.

PB: ¿Y ante quién quedás así?

Todas: ante todos

Roxana: aunque vos se lo contés a tu mejor amiga, tu mejor amiga en algún momento va a decir “mi mejor amiga es una gata, una fácil,

⁷ De aquí en adelante utilizaremos seudónimos cuando citemos fragmentos de entrevistas o grupos de discusión.

⁸ “Ser fácil” es una expresión usada habitualmente en nuestro medio para significar que una mujer accede rápidamente a tener acercamientos o relaciones sexuales con los varones, lo cual implica ser considerada “una puta”.

porque como puede estar chapando o teniendo relaciones con dos chicos el mismo día.”

María: con dos no, no es nada con dos (risas)

Yanina: la bocha es con cinco (risas)

María: pero no es nada eso, una cosa es que estén besándose que llegar a otro punto

Yanina: pero si vos andas chapando mucho, también quedás como una fácil.

Yanina: **todo lo que al hombre lo hace ganador a nosotras nos hace fáciles.**

María: la Micaela es así... una noche logró el record, 12 en una noche.

Constanza: oh, ¡record 12! (irónicamente)

Yanina: **en una noche...a qué hora amanece (risas)...de 8 a las 5 de la mañana (risas)**

María: **y ponele que cada noche si o si tres**

Yanina: **nooo yo no puedo...yo estoy casada ya** (voz de lamento, risas)

[...]

María: algunas piensan lo que te dijimos, la mayoría piensan que está mal, ser una fácil.

Roxana: otras piensan que es más experiencia, que te hace más mujer pero la experiencia te hace más puta, es como que cuando sos virgen te desean más (risas)...pero es verdad a los chicos le gustás más cuando sos virgen.

[...]

PB: para “la mayoría está mal”, pero para ustedes, ¿está mal que una chica esté con muchos chicos?

Josefina: Sí, para mí sí, con muchos chicos a la vez sí

Roxana: **Para mi depende la edad...tiene que disfrutar la vida.**

Yanina: Aparte tiene razón, no es lo mismo una mujer de 30 años, que esté con uno y con otro...

Roxana: **...yo prefiero estar con un chico que tenga novia antes de que no, es como que te da mucha más libertad, no sé, es diferente gatear con un chico que tiene novia a con uno que no.**

PB: ¿Y en qué es diferente?

Roxana: O sea es como que vos ves la realidad, vos ves que te van a gorrear me entendés, entonces decís “estoy con él, pero no es nada serio”; en cambio si vos estás con otro o estas chapando con uno que no tiene novia es como que uno de los dos empieza a decir “bueno, pero vos no chapes con nadie más que no sea yo” y empieza a ser algo serio, en cambio si sos amante de él no es nada serio (Grupo de discusión N° 2, 25 de noviembre del 2011).

[...]

Yanina: como hay chicas que no, que les gusta tener un chico para ella sola, yo pienso que soy

muy chica todavía para decir quiero un novio y algo serio.

Lara:...para la sociedad sería “que aparata que sos”, porque te dicen “anda a chaparte ese”, “no, no quiero, tengo novio, no quiero”, “pero qué tonta, dale, dale”...

PB: En ese caso ser más mujer sería estar con el chico...

Luciana: para la sociedad sí...

Jimena: sí, estar con el chico, sin conocerlo

Luciana: para la sociedad de hoy pero creo que por el respeto de cada uno eso estaría bien

Lorena: Claro, vos sos más mujer ahí, te respetas, no te chapas a cualquiera porque tus amigas te lo dicen. (Grupo de discusión N° 3, 7 de diciembre de 2011).

En primer lugar, reconocían la vigencia de ciertas normas tradicionales de feminidad no como algo abstracto, sino como algo que las afectaba porque en parte su imagen pública se volvía dependiente de sus prácticas sexuales: estar con muchos chicos podía valerles una reputación negativa (“ser puta”, “loca” o “fácil”). El temor a que se construya una imagen devaluada alcanzaba incluso hasta los vínculos más estrechos, como cierto recelo a confiar estos temas a las amigas íntimas.

Esto se ponía en tensión con la presión social proveniente del grupo de pares, que las incitaba a una vida sexual intensa y con compañeros cambiantes. En esta tensión se disputaba qué convertía a alguien en “más mujer”, si era el respeto hacia sí misma, basado en una actitud de recato o era la adquisición de experiencia sexual producto de haber estado con varios hombres. De modo que coexistían diferentes regulaciones, ya que parecían vivenciar con particular intensidad el imperativo social y juvenil de construir una feminidad alejada de las normas tradicionales de género, aunque de todos modos las subjetividades de estas jóvenes continuaban constituyéndose, en gran medida, en el entramado de las normas tradicionales de recato y constricción de sus impulsos erótico-sexuales.

Desde los estudios culturales, más específicamente en la tradición de los *Girlhood Studies*, autoras como Marnina Gonick, Emma Renold, Jessica Ringrose y Lisa Weems (2009), señalan que para las mujeres jóvenes en las sociedades occidentales contemporáneas la exhibición de cierta clase de conocimiento sexual, así como la iniciativa en este terreno, se ha convertido en normativa en el marco de

una *tecnología de la sensualidad* que ha reemplazado a la inocencia y la virtud como productos que son demandados en un *mercado heterosexual*. Desde nuestras observaciones pondríamos en cuestión esta idea del *reemplazo* de unos valores normativos por otros. Acordamos, en cambio, con la idea de una *mascarada post-feminista* según la cual las chicas y las mujeres que viven en sociedades neo-liberales enfrentan la presión de conjugar la demostración de cualidades consideradas masculinas (como la intimidación o la iniciativa sexual) con exigencias de una exhibición visual hipersexualizada y de actuar una feminidad tradicional, en línea con el trabajo de Ángela McRobbie (en Mitchell y Reid-Walsh, 2009).

A juzgar por lo que veíamos antes, el cuerpo femenino que se *hace sexy* y atractivo tiene una alta valoración en las lógicas juveniles pero todavía se condenan ciertos *excesos corporales*. De este modo, la preceptora de uno de los cursos donde trabajamos controlaba los cuerpos de las jóvenes consideradas “terribles”, esto decía en una entrevista:

Como yo les digo a las nenas, que usted se le siente encima, va a estar feliz, que usted le pase la cola...ellos [los varones] van a estar felices... ustedes son nenas, dense el lugar... a estas que yo les hablo así porque realmente son terribles (Mirta, Entrevista personal, 14 de junio del 2011).

Del mismo modo, advertimos que las jóvenes enfrentaban tanto la presión social que las impulsaba a una vida sexual activa —en tanto posibilidad de disfrute y de hacerse *más mujer* adquiriendo experiencia— como sanciones sociales informales que condenaban sus comportamientos sexuales “inadecuados”. Sanciones sociales que se vehiculizaban en los comentarios misóginos o los rumores que pretenden desacreditarlas.

En un contexto de *significaciones magmáticas*⁹ (Castoriadis, 1993) el proceso recurrente de *hacer género* pone en su centro la cuestión: quién cuenta como chica legítima y qué cuenta contextual y situacionalmente como una actuación de feminidad en un discurso particular. Esto es, la producción del género

⁹ Castoriadis habla de *magma de significaciones imaginarias sociales*. Para este autor el cambio social implica discontinuidades que no pueden ser explicadas en términos de causas deterministas o presentadas en una secuencia de acontecimientos. Utiliza el concepto de *magma* para remitir a la multiplicidad e indeterminación en tal producción imaginaria social.

está anclada a varios discursos y contextos y, por lo tanto, las feminidades pueden pensarse como contingentes en el marco regulador de unas normas de género constrictivas aunque no homogéneas.

En este juego de demandas en pugna, las jóvenes que participaron del grupo de discusión de la cita anterior construían posicionamientos a partir de estrategias diversas: *reforzaban la normativa tradicional*, revalorizando el papel de la virginidad de cara a hacerse más deseable y atractiva para los varones (ubicación como objeto de deseo del otro); *resignificaban el mandato*, cuando construían como problemático no tanto la cantidad de chicos con quienes estar sino lo que hacen con ellos (los besos solos son más aceptables que otras actividades erótico-genitales); usaban el *humor para ironizar sobre el contenido de la norma*, al bromear con la cantidad factible de chicos para estar al mismo tiempo; *construían habilitaciones para vivir con menos restricciones la sexualidad en función de la edad* (percibían como algo *natural* la intensa actividad sexual en sus edades, que se abandona a medida que se ingresa al mundo de las obligaciones adultas); *desafiaban abiertamente la idea del amor romántico* al declarar la preferencia por los chicos que tienen novias para conservar la independencia; *denunciaban la desigualdad de género* inherente a las regulaciones de la vida sexual cuando declaraban que “todo lo que al hombre lo hace ganador a nosotras nos hace fáciles”.

Mediante estrategias como las señaladas se producirían rearticulaciones que cuestionan las normas tradicionales de feminidad, aunque éstas no pierden su fuerza reguladora. Las normas de género se (re)producen cuando toman forma a través de los actos que buscan aproximarse a ella y es en dicha citación donde está la posibilidad de alterarlas, la idealización misma puede ponerse en cuestión; en su necesaria temporalidad la norma está abierta al deslazamiento y a la subversión desde el interior (Butler, 2004/2006). Para esta autora:

Son las inestabilidades, las posibilidades de rematerialización abiertas por este proceso las que marcan un espacio en el cual la fuerza de la ley reguladora puede volverse contra sí misma y producir rearticulaciones que pongan en tela de juicio la fuerza hegemónica de esas mismas leyes reguladoras (Butler, 1993/2010, p. 18).

Las luchas clasificatorias: entre “normales” y “brasas”

Tal como planteamos en el segundo apartado, nos interesa problematizar la mirada binaria que presupone la oposición entre dos géneros y la relativa unidad y homogeneidad inherente a cada polo de la dicotomía. En particular, como dijimos, en el campo de los estudios sobre género y educación, ha prevalecido una aproximación reduccionista del género para pensar las experiencias juveniles en la escuela; por lo general las niñas y las jóvenes han sido tomadas como categorías relativamente homogéneas (Subirats, 1999).

En cambio, en nuestras investigaciones una de las líneas analíticas emergentes del campo empírico ha sido las prácticas de diferenciación y jerarquización entre estudiantes mujeres y entre estudiantes varones. Estas prácticas emergen de unos sistemas de clasificación situados que conjugan distintos rasgos para ubicar a las personas: la apariencia física, los estilos de presentación personal, las formas de hablar, los comportamientos y los gestos que expresan, las prácticas de consumo cultural (Bertarelli, 2014; Tomasini, 2013). Este tópico es relevante para comprender la producción cotidiana del género en tanto un hacer relacional y situado que tiene a otras u otros como referente constante (West y Zimmerman, 1990/1999). En escenarios donde las diferencias de posición en la estructura social son mínimas, ya que trabajamos con jóvenes de sectores populares, se presentan otros recursos de distinción que sirven para construir diversos posicionamientos genéricos. Un dato recurrente en nuestros estudios, así como en otras etnografías realizadas en el contexto local (Blázquez, 2008; 2010), es que en las disputas clasificatorias se construyen posiciones devaluadas o abyectas (Butler, 1990/2001) y, en oposición a tales lugares, se afirma la propia *normalidad*.

Una de nosotras reconstruyó una forma de clasificación entre diferentes tipos de chicas en la que se utilizaban las siguientes categorías locales: “las chetitas”, “las brasas”, “las normales”, “las raras o chapita”. Con “chetitas” referían a las chicas que salían a boliches y no les gustaba el cuarteto,¹⁰ que se vestían

con ropas de determinadas marcas (que identifica a jóvenes de clase media) y que al hablar remarcaban las “y” a diferencia de las brasas que utilizaban las “i”. Mientras que con “chapitas o raras” designaban a chicas que tenían comportamientos “raros”, como sacarse fotos, hablar lento o que se maquillaban “mucho”, usaban ropa oscura y de las que se creía que serían bisexuales. Finalmente, “normales” era una categoría identitaria que se construía por oposición a las “brasas”, tal como veremos a continuación. Así es como se ubicaba a las chicas en una determinada categoría a partir, entre otros atributos, de la interpretación y valoración de sus prácticas corpóreas; a su vez, ellas asumían esa posición o la rechazan ubicándose como “normales”. Tales clasificaciones se pueden pensar, como plantea Gustavo Blázquez (2006; 2008), como realizaciones prácticas de todo un complejo de valores y formas de concebir el mundo social que vinculan una cosmovisión a una estética y una moral a un *ethos*.

En este sistema categorial el término “brasa” se equiparaba al de “negro.” Tal como lo han definido en otras investigaciones (Blázquez, 2008), en nuestro país se utilizan categorías raciales como negro/a para designar a sujetos de escasos recursos económicos o a aquellos que se considera que tienen mal gusto independientemente de cualquier rasgo fenotípico. De hecho en el habla popular se utiliza la distinción entre “negro de piel” y “negro de alma”. Con éste último término, se designa un grupo que no se encuentra claramente definido, pero se asocia con lo más bajo y devaluado de la sociedad. Tal racialización de los subalternos abre la posibilidad a que cualquier sujeto pueda devenir un *negro*, independientemente del color de su piel, y hace pensar en la necesidad de generar marcas distintivas que permitan separar a unos de otros (Blázquez, 2010).

Entre los sujetos estudiados, algunos mencionaban preferir utilizar el término “brasa” porque “queda menos feo” o es “menos discriminatorio” que decir “negros”. En el mis-

ta. Mientras que el cuarteto es un género musical nacido en Córdoba (Argentina) que se caracteriza por un ritmo movido y alegre. Surge en los años cuarenta del siglo pasado como baile de la clase trabajadora, y en tanto tal, despreciado por la clase media y alta. Aunque esta situación cambia desde los noventa, cuando este género empieza a tener pregnancia en distintos sectores sociales en Argentina.

¹⁰ El boliche es un lugar bailable, una discoteca. En nuestro medio es un espacio nocturno asociado a las prácticas de recreación y diversión de jóvenes de clase media y al-

mo sentido que fue analizado en otra etnografía local (García Bastán, 2014) lo que se ponía en juego en la definición del “brasa” era la pertenencia a un sector socioeconómico que se manifestaba en los modos de hablar y expresarse, así como en las prácticas (modos de vestirse, lugares a donde salían, gustos musicales). Para los y las jóvenes, la combinación de una serie de aspectos llevaría a que alguien sea “brasa”: son aquellos/as a los que les gusta el cuarteto, “viven en villas”,¹¹ se visten de determinada manera (diferente según el género), hablan un cordobés “grotesco” y tienen una personalidad agresiva (tanto las mujeres como los varones). Aunque otros estudios (Paulín, 2013) realizados en escuelas cordobesas que atienden a jóvenes de clase media, analizaron un doble uso de la categoría “brasa”. Por un lado, designa a aquel que tiene la presentación personal y gustos de “villeros”, señalando un grupo de personas devuadas; por otro lado, alude a alguien que es popular, con capital de relaciones, conocido por todos y, en ese sentido, diferente al “cheto”. Lo cual muestra la movilidad de las clasificaciones y las resignificaciones contextuales de las categorías.

En nuestro caso, muchas jóvenes buscaban diferenciarse permanentemente de “las brasas” mediante la crítica y la descalificación del modo en que éstas se maquillaban y vestían *mostrando su cuerpo* y de su manera de hablar o caminar. Dichas críticas funcionaban como recursos de diferenciación que reafirmaban su normalidad como mujer. Estos signos corporales o marcadores estéticos se asociaban con atribuciones morales ya que indicaban que eran mujeres que “no se tienen respeto” o que “no se tienen autoestima.”

Otra de las características que se les adjudicaba frecuentemente a “las brasas” era buscar problemas, “ser quilombras”, “hacerse las malas”. Las posturas corporales y particularmente los modos de caminar y de expresarse indicaban si ellas se “hacen las malas”. Asimismo, la participación en peleas ponía en duda la feminidad de “las brasas”, ya que diferenciaban a “las negras” de “las chicas”: quien peleaba era negra, es decir, no mujer o, como decían, “mujer con hormonas de

hombre”. Una *verdadera* mujer, desde las normas de género tradicionales, no tiene que “hacerse la mala”, no tiene que pelear, ni provocar.

De tal forma, este sistema clasificatorio genera una posición abyecta y, por oposición, un lugar de normalidad. Tal producción de una feminidad legítima se basa en el ejercicio de un poder discriminatorio que, como plantea Gustavo Blázquez (2008), actualiza estereotipos provistos de una dimensión estético-moral que encuentran su horizonte en una categoría racializada (“negra”). Para Hall:

Las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado ‘positivo’ de cualquier término –y con ello su ‘identidad’– sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo (Derrida, 1981; Laclau, 1990; Butler, 1993). (1996/2003, p. 18).

Ahora bien, no deberíamos formarnos la idea de que las categorías funcionan como un simple juego de opuestos; las demarcaciones expuestas presentaban cierta complejidad ya que al interior de cada categoría también se producían diferenciaciones: se podía ser “chetita” y no “forra”[arrogante], “brasa” pero más “normal”. Asimismo, se ponía en juego permanentemente la tensión entre el *ser* y el *hacerse*, parecía que lo que cobraba importancia eran las prácticas demostrativas, mostrarse ante los otros, quiénes, en definitiva, concederían formas específicas de reconocimiento. Por ejemplo, alguien podía “hacerse la cheta” pero ser considerada “brasa” o viceversa. Por último, estas identidades se actuaban situacional y relacionamente, así es como en algunas ocasiones las jóvenes podían actuar como “brasa” y en otras no; en determinados grupos una joven se podía “hacer la brasa” y en otros no. Vemos así que las diferencias no son entidades que pueden encontrarse en los cuerpos como marcas dadas sino que pueden ser hechas y deshechas en prácticas relacionales específicas, tal como lo plantea Amade M’charek(2010).

En este sentido, ser “brasa” parece ser *un papel* que se lleva a cabo a partir de determinadas prácticas corporales; en algunas situaciones parecer “negra” y “mala”, diferenciándose así de las “chetitas” o “normales”, habría tenido un valor positivo para algunas

¹¹La denominación “villa” en este caso alude a un asentamiento urbano caracterizado por una densa proliferación de viviendas precarias, con muy poco o ningún ordenamiento espacial.

chicas. Podemos pensar que en un determinado contexto social y particularmente en un escenario como la escuela en el que sus prácticas corporales eran constantemente juzgadas, inferiorizadas y controladas por sus compañeros y/o por adultos de la institución, ellas, “las brasas”, tenían que defenderse y para ello “hacerse las malas” aparecía como recurso protector. Como algunas de ellas han expresado, ante compañeras que “las miran mal” y las “rebajan”, es decir, ante la inferiorización, ellas se “hacen respetar” por medio de una actitud intimidante, aunque esto provoque miedo o intensifique las actitudes de rechazo hacia ellas. De modo que, en el juego de estos procesos clasificatorios, construyen identidades a partir del trazado de unas fronteras, aunque ambivalentes e inestables, que separan a unas de otras. Lejos del enfoque del género como diferencia entre dos categorías relativamente homogéneas, estos análisis muestran la diversidad entre las jóvenes, expresada en sus luchas clasificatorias.

La interpenetración de taxonomías sociales en la producción de identidades. Mujeres, niñas, “villeras”

Decíamos líneas arriba, que muchas pensadoras feministas han argumentado que el género opera en un campo de diferencias múltiples que se intersectan, de modo que las características que asuman las normas de género serán dependientes del contexto histórico y de las intersecciones con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales o regionales. Para ponerlo en términos de nuestro objeto de investigación decimos que el género no es la única dimensión identitaria. Nuestro cometido en este apartado es mostrar analíticamente la imbricación de distintas categorías a partir de la reconstrucción de sistemas de relaciones situados. Con este objetivo, analizaremos los discursos reguladores de la producción de identidades a través de distintas categorías sociales que dan forma a las experiencias cotidianas de las jóvenes en la escuela.

Hemos analizado cómo algunas taxonomías como género, clase y edad se recrean en una singularidad de prácticas y relaciones, cobrando relevancia en los modos de *devenir mujeres*. En particular en uno de nuestros estudios con estudiantes que inician la escuela secundaria, jóvenes de entre 12 y 14 años, analizamos que la edad y la clase

aparecían como aspectos inescindibles en la producción del género a través de los mandatos escolares de *hacerse una chica*.

La cuestión de la edad aparecía ligada con inquietudes y preocupaciones de los agentes educativos ante ciertas prácticas de sociabilidad de las jóvenes. Por un lado, se las instaba a dejar atrás el estatus infantil, sancionando ciertos comportamientos en el aula como impropios de una *chica grande*. Se requería de ellas, por ejemplo, posturas corporales más *femeninas* o modos más *adultos* de hablarles a sus docentes. En los registros de las jornadas escolares eran reiteradas frases como: “ya no son nenas”, “ya son grandes” o “ya no están en la escuela primaria”. Pero al mismo tiempo se las consideraba *niñas* y esto marcaba un conjunto de preocupaciones morales ligadas con su *salida a la calle* o con sus vinculaciones con los varones en la escuela. De hecho, la preceptora del establecimiento educativo vigilaba durante los recreos a las alumnas de primer año para que no se acerquen a los alumnos de los cursos superiores. Les pedía que cuidaran la imagen de sí, centrando la preocupación en la opinión que los otros pueden formarse a partir de los comportamientos que ellas exhibieran. Asimismo, algunas educadoras sancionaban la práctica de ciertas jóvenes de andar por la calle, *andar por ahí*, sin un rumbo determinado o una actividad precisa. No se observó, en cambio, una preocupación similar respecto a sus alumnos varones. En el mismo sentido, otras etnografías locales (Previtali, 2010) han mostrado que, en las prácticas de sociabilidad de un grupo de chicas de una villa de Córdoba, se producían clasificaciones según el grado de proximidad o distanciamiento a los parámetros establecidos por el ‘mundo adulto familiar’: *ser una chica de la casa* o *una que siempre anda por ahí*.

Aunque en parte estas preocupaciones y regulaciones estarían orientadas por un conjunto de ideas tradicionales acerca de los espacios correspondientes, los comportamientos adecuados y la sexualidad en las chicas, también estarían acentuadas por la coyuntura social actual marcada por preocupaciones morales y de seguridad, lo que muestra la dependencia de las normativas de género con el contexto histórico. En nuestro medio se registran prácticas y

discursos que promueven y valoran la liberalización de las costumbres sexuales en las jóvenes, como la actividad sexual intensa, la simultaneidad de compañeros sexuales o las prácticas homo-eróticas. Algo de ello veíamos en el apartado anterior cuando las jóvenes mencionaban la presión del grupo de pares para compartir varios chicos simultáneamente. Al respecto cabe preguntarse si estas prácticas sexuales producen reacciones de alarma social en los medios de comunicación, en la discursividad social en general y en las expresiones de los agentes educativos en particular. Silvia Elizalde (2011) ha analizado, en nuestro medio, como ciertas identidades, expresiones y prácticas asociadas a los géneros y sexualidades no hegemónicas se inscriben en mapas de sentido que marcan negativamente a sujetos que desestabilizan el orden social vigente con sus actuaciones *desobedientes*. En particular, se ha señalado que en los medios de comunicación recaen imágenes sobre las jóvenes de sectores pobres que las presentan como “promiscuas”, “fáciles”, “que no saben hacerse respetar” –asociaciones peyorativas de su moral sexual–, y que además adoptan prácticas masculinas, como la utilización de la violencia física, en la resolución de conflictos (Silba, 2011). De este modo se intensificaría sobre ellas lo que otros autores han denominado como “pánico moral” (Mitchell y Reid-Walsh, 2009) ligado a una sexualidad precoz, al ejercicio de la violencia y la asunción de comportamientos de riesgo.

En este escenario, podemos argumentar que las regulaciones sean más restrictivas para las *chicas en tránsito*, aquellas que atraviesan el pasaje de *niña* a *mujer*. De modo que las interpelaciones para producir género, con su conjunto de permitidos y prohibidos, apropiados e inapropiados, se vuelven dependientes de la clase y la edad. Además, las demandas de identidad son más ambiguas y se ponen particularmente en tensión en el segmento etario que estamos considerando. Por un lado, a las jóvenes se les pide que sean “grandes”, asumiendo ciertos comportamientos en la escuela ligados con los modales y una actitud escolar de responsabilidad; pero simultáneamente se les marca que no son tan grandes para vivir el placer, el erotismo y sus modos de sociabilidad.

Al mismo tiempo, en el mismo grupo de jóvenes que estamos analizando, las interpelaciones para actuar como *jovencitas*, de *buenos modales* y *educadas*, se sustentaban en la invisibilización de los rasgos de clase. En una jerarquización de estilos expresivos se les pedía que no se manifestaran como “villeras”. En Argentina, Rosana Gúber (2004) estudió la construcción de la identidad social villera y destaca que hay dos ejes organizadores: a) la pobreza, como carencia de bienes y acceso a servicios que se extiende como rasgo distintivo del *ser careciente* de un conjunto de recursos valorados socialmente (de motivación, de interés, de ganas de progresar); b) la inmoralidad de quienes se rigen por esquemas propios, en la medida que el sistema de normas y valores que rige la vida de *la sociedad* les resulta ajeno. En nuestro caso, parecer una “villera” en las formas de expresarse y de hablar funcionaba como indicio negativo de lo que no hay que ser como mujer. Las jóvenes decían al respecto:

Rocío: ...porque el otro día... yo hablo así, yo hablo al... y bueno y la Meri [preceptora] el otro día estábamos ahí y yo le decía que porque no ponían cadenas en los baños, o puertas y me decía ‘ah, vos hablás como...’, en general a las chicas, a mí, a la Abigail, a la Cami, a la Sol, a varias de las chicas nos decía ‘ustedes hablan como linyeras del frente de una villa’

MT: ¿A todas las chicas?

Rocío: sí, a todas las chicas, y yo le dije ‘y bien villera por lo menos no vivo en Perú’ [la preceptora es de nacionalidad peruana]

MT: ¿Y ella qué dijo?

Florencia: que ‘son villeras’.

(Florence y Rocío, entrevista personal, 15 de agosto de 2012).

El *ser villeras*, la identidad social devaluada, era el contra-modelo de lo que ellas deberían ser o parecer. Las formas de hablar son aquí el signo que indica el status del portador, en términos de Erving Goffman (1963/1998), y activan un proceso de clasificación de personas. En este caso el atributo que estigmatiza pretende operar en la producción de identidades normalizadas de modo elusivo: *chicas legítimas*, por lo tanto, *no villeras*.

Ahora bien, así como algunas jóvenes reaccionaban con enojo ante comentarios como el de la preceptora usaban, a su vez, la

misma categoría, “villera”, para desacreditar a otras compañeras:

MT: Ustedes por ahí usan muchas veces esa frase ‘se hace la mala’ o los chicos también ‘se hace el malo’, ‘se hace el choro’. ¿Qué quiere decir y cuál es la diferencia entre hacerse la mala y hacerse la chora?

Florencia: Hacerse la chora es como que... no sé.

Rocío: A mí me da lo mismo todo porque es lo mismo, nada para mí es lo mismo, nomás para hacerse más la villera dicen así (...) nomás que lo dicen para ser más villera, todas las palabras...

MT: ¿Y por qué creen que quieren hacerse las villeras?

Florencia: Para quedar bien con los otros.

Rocío: Para quedar bien con los otros, para hacerse las malas, para decir que ellas mandan, que a ellas nadie les pegan.

(Florence y Rocío, entrevista personal, 15 de agosto de 2012).

Tal como analizamos en el eje anterior respecto a “las brasas” y la producción de una actuación orientada a exhibirse como malas, vuelve a aparecer una estrategia identitaria en la escuela consistente en proyectar una imagen social que, en el sistema de representaciones y prácticas estudiado, se liga con la construcción de un lugar dominante (*mandar*) con sentido protector (*que a ellas nadie les pega*). Ciertas formas de hablar, inscritas dentro de un conjunto de prácticas de la corporalidad, parecían ser formas de mostrar quién es quién en la grilla del espacio social que se reactualiza en la escuela (Paulín, et. al., 2012). La sobre-actuación de la identidad de clase implicada en el *hacerse las “villeras”* estaría orientada a mostrarse como chicas fuertes, que mandan y no se dejan avasallar, imperativo que puede pensarse en relación a los modos de subjetivación de muchas mujeres jóvenes.

El grupo de estudiantes que analizamos en este apartado parece estar sometida a una triple opresión en su vida escolar: de género (las chicas son más vigiladas que sus compañeros varones en sus comportamientos callejeros); de edad (los imperativos parecen más restrictivos sobre ellas que sobre jóvenes mayores); de clase (se desvaloriza sus modos expresivos ligados a la pertenencia de clase). Ahora bien, como indica Louro (1997), que hayamos tratado por separado estas categorías a nivel analítico no implica que podamos hacerlo a nivel concreto. Es nuestro marco teórico el

que nos lleva a afirmar que en las demandas de la vida escolar, que condicionan sus experiencias, se inter-penetrar regulaciones de género, de clase y de edad. Y posiblemente si intentáramos pronunciarnos por la prioridad de una categoría sobre la otra no sería nada más que una asunción arbitraria en función de determinados intereses. No nos queda más que declarar nuestro *mutismo ontológico* sobre la centralidad de una categoría u otra en el sistema de relaciones analizado.

Comentarios finales

Iniciamos este trabajo planteando nuestra posición crítica hacia las visiones esencialistas de la identidad de género, tanto en sus variantes biologicistas como culturalistas. En este sentido, cuestionamos la idea de un núcleo identitario que se forma en algún punto del tiempo y produce disposiciones genéricas, coherentes en sí mismas, que permitirían explicar un conjunto distintivo de prácticas y experiencias. Esta concepción se ha apoyado en una visión dicotómica del género basada no sólo en una oposición entre dos polos (hombre/mujer, femenino/masculino), sino también en la unidad interna de cada uno de ellos. Tal perspectiva es la que encontramos una y otra vez en muchas investigaciones que indagan las experiencias juveniles en la escuela con particular dificultad para captar la diversidad y complejidad de situaciones en las mujeres jóvenes.

En cambio, nuestras propias indagaciones nos han llevado a albergar una concepción dinámica, relacional y situacional de la identidad de género, es decir, como una construcción en movimiento que se constituye en referencia a una alteridad a lo largo de las demandas que presentan diferentes escenarios en la interacción social. Como hemos señalado a lo largo del trabajo, tal construcción está regulada por una normatividad socialmente restrictiva, aunque no homogénea, que contiene prescripciones sobre las maneras legítimas de *ser varón* y de *ser mujer*. Finalmente, comprender las dinámicas identitarias juveniles en un ámbito específico, como es la escuela, nos hace incluir en esta formulación la dimensión institucional y la organizacional. La primera remite a una institución de normalización de las identidades sexo-genéricas pero que se materializa de modos muy diversos en las prácticas cotidianas de las organizaciones escolares, que son las que generan un conjun-

to de reglas que orientan lo aceptable, lo valorado y lo promovido. Esta relación dialéctica es fundamental para pensar en la actualidad la sociabilidad juvenil en la escuela, ya que la misma se ve desafiada permanentemente en su capacidad normalizadora por las prácticas y los discursos sobre las diversas posibilidades de vivir los cuerpos, los deseos y la sexualidad.

Desde la perspectiva propuesta analizamos en distintos grupos de jóvenes la construcción de diversos posicionamientos genéricos, que pueden variar situacionalmente, mediante transacciones y negociaciones variadas en las interacciones sociales. De este modo se constituyen a sí mismas ante las diferentes demandas de identidad que presenta la vida social en la escuela. A lo largo de los tres ejes desarrollados en el artículo ha aparecido una y otra vez la centralidad del cuerpo en la experiencia identitaria y la construcción de identidades a partir del trazado de unas fronteras simbólicas, aunque ambivalentes e inestables, que separan unas de otras. Los signos corporales, ya sea a través del *look*, de las formas de mirar, de caminar o de hablar, operan como indicios de un ser moral que permite definir una mujer *normal* o *diferente*, con toda la carga desacreditante que supone el juicio de una diferencia desigualada (“fácil”, “loca”, “quilombero”, “brasa”, “negra”, “villera”). A su vez, hemos visto en ellas la necesidad de usar estratégicamente el cuerpo para mostrar quién es quién en la grilla del espacio social que se reactualiza en la escuela, lo cual indica el sometimiento a una demanda permanente de demostración: “hacerse la villera”, “hacerse la brasa”, “hacerse la cheta”, “hacerse la linda.” Pero también nos habla de la precariedad de las identidades, ya que sólo se logran con el reconocimiento que conceden los otros. Tal como planteaban algunas jóvenes, por más esfuerzos que alguien ponga en “hacerse la cheta” no se convertirá en tal si en ese intento se lee una esencia de “negra”.

Nuestros análisis permiten, finalmente, aproximar una mirada al contexto contemporáneo del grupo de jóvenes de sectores populares que estudiamos. Pensamos tal contexto como un mundo de imperativos en pugna que deben ser gestionados situacionalmente: entre producir un cuerpo atractivo y deseable y mode- rarse y recatarse; entre las presiones de ex-

pericia en el sexo y las sanciones sociales informales que reprueban la intensa actividad sexual; entre la compostura de una *verdadera* mujer y la necesidad de asumir una fachada intimidante como un recurso protector ante prácticas de humillación.

En esta intrincada co-existencia de regulaciones normativas se producen un conjunto de prácticas híbridas donde es difícil interpretar un sentido claro ya sea en una dirección reproductora o en una transformadora. Más bien intuimos que estamos ante actuaciones donde el género se reproduce pero al mismo tiempo es transgredido y resistido a través, por ejemplo del uso del humor o de la contestación vehemente y agresiva ante los intentos de clasificación. Si bien no podríamos decir que la escuela mecánicamente reproduce estereotipos y prejuicios, sí hemos observado que, por acción u omisión, los agentes educativos castigan dichas transgresiones y pueden desproteger a las estudiantes mujeres en aspectos significativos de su cotidianeidad escolar, haciéndolas culposamente responsables de sus cuerpos. En este sentido, una transformación social de las normas opresivas de género requiere avanzar sobre un cambio de discursos y prácticas sociales. Consideramos que la escuela, en tanto institución socializadora de las nuevas generaciones, es un espacio privilegiado para emprender dicha tarea.

Referencias

- Alonso, Graciela; Herczeg, Graciela y Zurbriggen, Ruth (2009). Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia. En Alejandro Villa (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 213-239). Buenos Aires: novelduc.
- Alonso, Graciela y Morgade, Graciela (2008). Educación, Sexualidades, Géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Graciela Alonso y Graciela Morgade (Comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad a la disidencia”* (pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Barrett, Michéle y Phillips, Anne (1995). Debates feministas contemporáneos. *Debate Feminista*, 6(12), 141-151.
- Beasley, Chris (2005). *Gender and Sexuality. Critical Theories, Critical Thinkers*. London: Sage Publications.
- Bertarelli, Paula (2014). Cuerpos que irrumpen en la escuela: actos de género y procesos de dife-

- renciación entre jóvenes mujeres. En Horacio Paulín y Marina Tomasini (Coords.), *Jóvenes y Escuela. Relatos de una relación compleja* (pp. 143-162). Córdoba: Editorial Brujas.
- Blázquez, Gustavo (2006). Nenas cuarteteras: hegemonía heterosexual y formas de clasificación de las mujeres en los bailes de cuarteto. En María Teresa Dalmasso y Adriana Boria (Eds.), *Discurso social y construcción de identidades: Mujer y Género* (pp. 97-108). Córdoba: Programa de Discurso Social.
- Blázquez, Gustavo (2008). Nosotros, vosotros y ellos. Las poéticas de las Masculinidades Heterosexuales entre jóvenes cordobeses. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82201206>
- Blázquez, Gustavo (2010). De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 6, 10-40.
- Butler, Judith (1982/1996). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En Marta Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 303-326). México DF: PUEG y Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Butler, Judith (1990/2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México DF: Paidós.
- Butler, Judith (1993/2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Butler, Judith (2004/2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, Cornelius (1993). La institución imaginaria de la sociedad. En Eduardo Colombo (Comp.), *El imaginario social* (pp. 27-61). Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Conway, Jill K.; Bourque, Susan C. y Scott, Joan W. (1987/1996). El concepto de género. En Marta Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-33). México: PUEG y Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 14, 538-554.
- Deutsch, Francine (2007). Undoing Gender. *Gender & Society*, 21(1), 106-127. <http://dx.doi.org/10.1177/0891243206293577>
- Dubar, Claude. (1991). *La Socialisation*. Paris: A. Colín.
- Elizalde, Silvia (2011). La identidad imperiosamente. Pánico sexual y estrategias de vigilancia institucional hacia jóvenes mujeres y trans. En Silvia Elizalde (Coord.), *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (pp. 119-142). Buenos Aires: Biblos.
- Fainsod, Paula (2006). Violencias de género en las escuelas. En Carina Kaplan (Dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas* (pp. 120-136). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández, Ana María (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fraser, Nancy (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- García Bastan, Guido (2014). Entre "Ortibas" e "Insolentes" en la escuela: De procesos evaluativos informales en las actuales configuraciones intergeneracionales. En Horacio Paulín y Marina Tomasini (Coords.), *Jóvenes y Escuela. Relatos de una relación compleja* (pp. 77-97). Córdoba: Editorial Brujas.
- Geertz, Clifford (1983/1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, Erving (1963/1998). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gonick, Marnina; Renold, Emma; Ringrose, Jessica y Weems, Lisa (2009). Rethinking Agency and Resistance. What Comes After Girl Power? *Girlhood Studies*, 2(2), 1-9. <http://dx.doi.org/10.3167/ghs.2009.020202>
- Gúber, Rosana (2004). Identidad social villera. En Mauricio F. Bovin, Ana Rosato y Victoria Arribas (Comps.), *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural* (pp. 139-152). Buenos Aires: eudeba.
- Hall, Stuart (1996/2003). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? En Stuart Hall y Paul du Gay (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Hawkesworth, Mary (1999). Confundir el género. *Debate Feminista*, 20(10), 3-48.
- Íñiguez, Lupicinio (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En Eduardo Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- Ley N° 26.150 sancionada el 4 de octubre de 2006. Extraído el 26 de mayo del 2014, de http://www.infojus.gov.ar/legislacion/ley-nacional-26150-programa_nacional_educacion_sexual.htm?9

- Ley N° 26.206 sancionada el 14 de diciembre de 2006. Extraído el 26 de mayo del 2014, de http://www.infojus.gov.ar/legislacion/ley-nacional-26206-ley_educacion_nacional.htm?11
- Ley N° 26.485 sancionada el 11 de marzo de 2009. Extraído el 26 de mayo del 2014, de http://www.infojus.gov.ar/legislacion/ley-nacional-26485-ley_proteccion_integral_para.htm?7
- Ley N° 26.618 sancionada el 15 de julio de 2010. Extraído el 26 de mayo del 2014, de http://www.infojus.gov.ar/legislacion/ley-nacional-26618_matrimonio_entre_personas_mismo.htm;jsessionid=r676b37wh1uiqxdfgl7mlnkx?0
- Ley N° 26.743 sancionada el 9 de mayo de 2012. Extraído el 26 de mayo del 2014, de http://www.infojus.gov.ar/legislacion/ley-nacional-26743-ley_identidad_genero.htm?5
- Lezcano, Alicia (1999). Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización. En Sandra Carli (Comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 41-75). Buenos Aires: Santillana.
- Louro, Guacira (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, Guacira (2000). Pedagogias da sexualidade. En Guacira Louro (Comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 4-24). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- M'charek, Amade (2010). Fragile Differences, Relational Effects. *European Journal of Women's Studies*, 17, 302-322. <http://dx.doi.org/10.1177/1350506810377698>
- Mitchell, Claudia y Reid-Walsh, Jacqueline (2012). The time of the Girl. *Girlhood Studies*, 5(2), 1-7.
- Molina, Guadalupe (2012). Construcciones de género en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, 10. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4515/4322>
- Parsons, Talcott (1951). *El sistema social*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Paulín, Horacio (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Córdoba.
- Paulín, Horacio; Tomasini, Marina; Bertarelli, Paula; D'aloisio, Florencia; Arce, Mariela; Martinengo, Valeria... García Bastán, Guido (2012, Diciembre). *Sociabilidad juvenil en la escuela media. Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes*. En Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales (CD). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Previtali, María Elena (2010). Las chicas en la casa, los chicos en la calle. Construcción genérica, violencia y prácticas de sociabilidad en Villa el Nalton, Córdoba. *Revista del Museo de Antropología*, 3, 77-90.
- Pujal i Lombart, Margot (2004). La identidad (el self). En Tomás Ibañez, (Coord.), *Introducción a la Psicología Social* (pp. 93-138). Barcelona: UOC.
- Renold, Emma (2001). Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385.
- Richard, Nelly (2000). Protestas callejeras y símbolos domésticos. En Nelly Richard. (Ed.), *Debates críticos en América Latina 1* (pp. 159-164). Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Robinson, Kerry (2005). 'Queerying' gender: Heteronormativity in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), 19-28.
- Scott, Joan (1986/1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Marysa Navarro y Catharine R. Stimpson (Comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Silba, Malvina (2011). "Te tomas un trago de más y te creés Rambo": prácticas, representaciones y sentido común sobre varones jóvenes. En Silvia Elizalde (Coord.), *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (pp. 229-267). Buenos Aires: Biblos.
- Stack, Carol (1990/1999). Voces distintas, visiones distintas: género, cultura y razonamiento moral. En Marysa Navarro y Catharine R. Stimpson (Comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 145-158). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Subirats, Marina (1999). Género y escuela. En Carlos Lomas (Ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-31). Barcelona: Paidós.
- Tomasini, Marina (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial. George Mead y la socialización. *Athenea Digital. Revista*

de pensamiento e investigación social, 17. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/668/492>

Tomasini, Marina (2013). "Hacerse el malo". Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*. 15, 86-112. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-64872013000300005>

Weiss, Eduardo (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 32, 83-94.

West, Candance y Zimmerman, Don (1990/1999). Haciendo Género. En Marysa Navarro y Catharine R. Stimpson (Comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 109-143). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



MARINA TOMASINI

Licenciada y Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C), Argentina. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet-IEHS, Tandil). Profesora titular de la Cátedra Elementos de Psicología Social, Facultad de Artes de la U.N.C. Coordinadora del Área Feminismos, Género y Sexualidades del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C.

PAULA BERTARELLI

Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C), Argentina. Doctoranda en Ciencias Humanas con mención en Educación. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Becaria de Postgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Integrante del proyecto de Investigación: "Género y sexualidad en la sociabilidad escolar. Un estudio de caso en escuelas medias de Córdoba." Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C.

DIRECCIÓN DE CONTACTO

marinatomasini@hotmail.com

FORMATO DE CITACIÓN

Tomasini, Marina y Bertarelli, Paula (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 181-199. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1199>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 18/03/2014
1ª Revisión: 23/05/2014
Aceptado: 27/05/2014