



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

ISSN: 1807-0310

Associação Brasileira de Psicologia Social

Tomasini, Marina  
¿LA FEMINIDAD EN CUESTIÓN? ENFRENTAMIENTOS  
FÍSICOS ENTRE ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS  
Psicologia & Sociedade, vol. 31, e186097, 2019, Mayo-Agosto  
Associação Brasileira de Psicologia Social

DOI: 10.1590/1807-0310/2019v31186097

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309360174051>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# ¿LA FEMINIDAD EN CUESTIÓN? ENFRENTAMIENTOS FÍSICOS ENTRE ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS

*A FEMINILIDADE EM QUESTÃO? CONFRONTOS FÍSICOS ENTRE  
ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO*

*FEMININITY IN QUESTION? PHYSICAL CONFLICTS AMONG  
SECONDARY SCHOOL STUDENTS*

Marina Tomasini<sup>1 2</sup>

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IDH-CONICET), Córdoba, Argentina

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

**RESUMEN:** Este artículo aborda las peleas con agresiones físicas entre mujeres jóvenes, estudiantes de nivel secundario. El propósito es comprender la percepción de estos episodios por parte de sus protagonistas, así como de sus compañeros y docentes. Interesa conceptualizar cómo, en torno a la participación en los enfrentamientos, las chicas construyen identidades de género en la situación a partir de las interacciones entre sí y con otros cercanos. El escrito se basa en material producido durante el trabajo de campo realizado en los últimos años en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. Se realizaron observaciones, entrevistas, grupos de discusión y talleres con estudiantes y docentes en tres centros escolares. Se propone que la participación en peleas implica un modo de devenir mujeres que acentúa la distancia y la diferenciación del estereotipo tradicional de feminidad, el cual expresa distintos niveles de sumisión y forma parte de las expectativas vigentes en sus contextos próximos.

**PALABRAS CLAVE:** Género; Feminidad; Identidad; Violencia; Enseñanza secundaria.

**RESUMO:** Este artigo aborda as brigas com agressões físicas entre mulheres jovens, estudantes do ensino secundário. O propósito é compreender a percepção destes episódios por parte de seus protagonistas, assim como a de seus companheiros e docentes. Interessa compreender como, em torno da participação nas brigas, as meninas constroem identidades de gênero na situação a partir das interações entre uma com outra e como outros próximos. O escrito está baseado em material produzido durante o trabalho de campo realizado nos últimos anos em escolas médias de Córdoba, Argentina. Realizamos observações, entrevistas, grupos de discussão e oficinas com estudantes e docentes em três centros escolares. Se propõe que a participação em brigas implica um modo de tornar-se mulheres que acentua a distância e a diferenciação do estereotipo tradicional de feminidade, que expressa distintos níveis de submissão e que forma parte das expectativas vigentes em seus contextos próximos.

**PALAVRAS CHAVE:** Gênero; Feminilidade; Identidade; Violência; Educação secundária.

**ABSTRACT:** This paper discusses fights involving physical aggression among young women who attend secondary school. It aims at comprehending the perception of its protagonists as well as that of their classmates and teachers. We intend to understand how girls construct gender identities in this situation, from interactions with each other and with others. The paper is based on data produced during a fieldwork carried out during the last years in different middle schools of Córdoba, Argentina. We made observations, interviews, discussion groups and workshops with students and teachers in three schools. We state that their participation in fights implies a way of becoming women that accentuates the distance and difference from the traditional stereotype of femininity. This expresses different levels of submission and forms part of the expectations prevailing in their close contexts.

**KEYWORDS:** Gender; Feminity; Identity; Violence; Secondary School Education.

## Introducción

Los enfrentamientos físicos entre jóvenes no constituyen un fenómeno novedoso en nuestros escenarios socioculturales. Entre varones, han sido considerados socialmente como modos “normales” de masculinización (Gallo, 2013; Silba, 2011) y, como tal, relativamente tolerados. Las investigaciones que analizaron las peleas entre jóvenes, en diferentes ámbitos de interacción, mostraron un abanico amplio de situaciones que van desde: prácticas lúdicas que buscan una particular excitación y diversión; el montaje de una escena para hacerse visible ante un público determinado; un modo de gestionar la conflictividad en las relaciones juveniles; emergentes de dinámicas subyacentes de discriminación; o formas de disputar cierto estatus o jerarquía grupal (Di Leo, 2012; García & Madriaza, 2005; Mejía-Hernández & Weiss, 2011; Paulín, 2013; Silba, 2011).

Ahora bien, la creciente visibilización de peleas entre mujeres jóvenes, en la calle o en establecimientos escolares, suscita asombro, preocupación y desconcierto a nivel social (Timoneda, 2005). Las imágenes que muestran los medios de comunicación sobre agresiones entre chicas, ha llevado a la expresión de pánico moral asociado a la imagen de una nueva “mujer violenta” (Muncer, Campbell, Jervis, & Lewis, 2001). Dicho concepto refiere a la ansiedad social ante prácticas, condiciones o episodios definidos como una amenaza a los valores de una sociedad y sus intereses (Míguez, 2010). El uso de la violencia física entre chicas se percibe como un desafío al orden de género, en particular a la normatividad femenina tradicional, vinculada con la asunción de tareas de cuidado y la capacidad de tener sentimientos empáticos por parte de las mujeres hacia los otros (Cobo, 2005). Tal normatividad implica, además, un conjunto de prescripciones corporales y sexuales ligadas a la reputación y a la respetabilidad (Carter, 2016; Farvid, Braun, & Rowney, 2016; Renold & Ringrose, 2008; Tincknell, 2011).

En las Ciencias Sociales, ya en los cincuenta del siglo pasado, Adler propuso como hipótesis sociológica la **masculinización de las chicas que detentan comportamientos agresivos**, a la que concibió como consecuencia de la entrada femenina en la fuerza de trabajo (Muncer et al., 2001). Explicaciones posteriores incluyen otras dimensiones, como las transformaciones producidas en los roles familiares o la difusión de nuevos modelos de género. Sin embargo, persiste la visión según la cual ciertos cambios en las mujeres son parte de la imitación de conductas masculinas (Rubio Castro, 2009).

Distintos estudios han analizado el protagonismo de las mujeres jóvenes en peleas como un fenómeno inscripto en un proceso de cambio más general que incluye los comportamientos sexuales, las actuaciones de riesgo y la participación en situaciones de violencia (Gonick, Renold, Ringrose, & Weems, 2009; Mendes Diz & Schwarz, 2012; Mitchell & Reid-Walsh, 2012). La participación en peleas puede coexistir de modo no problemático con actitudes cotidianas que se condicen con el parámetro de “mujer normal” o socialmente deseable (Mejía-Hernández & Weiss, 2011; Ortiz Jiménez, 2005). Desde los estudios culturales se señala que muchas jóvenes conjugan la demostración de cualidades consideradas masculinas (como la intimidación y el uso de la fuerza física) con una auto representación visual sexualizada (a través de estéticas *sexis*) y la actuación de una hiperfeminidad heterosexual (Gonick et al., 2009; Mitchell & Reid-Walsh, 2012).

Lo que se viene señalando nos advierte sobre la limitación que implicaría reducir el uso de la fuerza física entre chicas a características individuales, aunque no se desconozcan estilos personales para afrontar situaciones conflictivas. En consecuencia, en este artícu-

lo interesa centrar la mirada en los procesos y las mediaciones entre el comportamiento individual y el contexto social. Desde tal dimensión se busca comprender cómo las chicas construyen identidades situacionales en torno al evento de la pelea, como un modo de posicionarse ante modelos de socialización cada vez más plurales y flexibles (Timoneda, 2005). La idea de identidad como construcción situacional pretende destacar que la misma es dependiente de un conjunto de relaciones que demandan la demostración de atributos diversos según los contextos (Pujal i Lombart, 2004). En términos de Erving Goffman (1997), en las interacciones diarias nos enfrentamos con distintas expectativas, propias de cada escenario de interacción. Con el fin de mantener una imagen estable del *self* las personas actúan para sus “audiencias sociales”.

Desde dicho marco es posible proponer que las peleas son espacios relacionales donde se hace género (West & Zimmerman, 1999). Aquí el género es pensado como una construcción permanente a través de distintas actuaciones en las interacciones sociales, antes que como identidad o atributo de la persona que se expresa en sus comportamientos. No se trata de una *performance* sin libreto, ya que la misma está regulada por las prescripciones normativas que legitiman ciertas maneras de convertirse en varón o de convertirse en mujer. A distancia de las hipótesis de la **masculinización de los comportamientos de las chicas** o de la **trasgresión de los mandatos de género**, se asume como supuesto teórico que las peleas funcionan como una **situación donde se hacen mujeres** de diversos modos, tanto en un plano simbólico como en la materialidad de los cuerpos.

En este artículo se conceptualiza el sentido que adquiere el uso de la fuerza física entre chicas, a partir de los relatos de quienes han participado en peleas (como protagonistas u observadores), en tres grupos estudiados. El objetivo es analizar algunas estrategias por medio de las cuales se producen diferencias de género y caracterizar dinámicas relacionales implicadas en la constitución de identidades en estas situaciones de enfrentamiento. Subsidiariamente se espera contribuir a la comprensión del efecto de determinadas intervenciones escolares ante dichos eventos.

## Estrategia metodológica

El proyecto que da origen a este artículo se concretó en diferentes etapas, a lo largo de los últimos cinco años.<sup>1</sup> En la primera etapa se buscó reconstruir las prácticas y los principales sistemas de categorías asociadas a eventos conflictivos entre compañeros y compañeras. Se observó y analizó en profundidad dos cursos de primer año en dos escuelas de la ciudad de Córdoba (Grupos 1 y 2). Los cursos estaban conformados por estudiantes de entre 12 y 14 años. En general el estudiantado de ambos establecimientos residía en barrios precarios en sus condiciones de urbanización y sus progenitores eran 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, cuatro entrevistas a docentes y veinte entrevistas a estudiantes en pequeños grupos (once fueron realizadas en el grupo 1 y nueve en el grupo 2). Al invitarlos a participar en las entrevistas se atendió al criterio de afinidad entre sí para evitar reunir a quienes tuvieran algún enfrentamiento en la cotidianeidad escolar que por tal razón pudiera producir exclusiones de discursos (Valles, 1999). La estrategia analítica combinó: A. la descripción densa de incidentes conflictivos en el aula

y peleas en el recreo o a la salida de la escuela, observados o relatados por estudiantes. B. Análisis del significado de las principales categorías usadas por los actores estudiados. Estas fueron: ‘hacerse la mala’, ‘hacerse la linda’ o ‘mirar mal’. Esta táctica se basa en la propuesta de Geertz (1994) para quien las personas emplean categorías de modo espontáneo, con naturalidad, sin reconocer de modo explícito que se ven implicadas ciertas concepciones en ellas.

En la segunda etapa se trabajó con otro establecimiento escolar, seleccionado estratégicamente por el interés que presentaba para el objeto analizado. Según contactos previos con informantes (docentes que trabajaban en la escuela) conocíamos que era alta la incidencia de peleas entre estudiantes mujeres, con registro de lesiones físicas considerables. Se trata de un colegio ubicado en las afueras de la ciudad, en una zona dedicada a la agricultura. El sector cuenta con energía eléctrica, pero no dispone de agua corriente. Las calles están sin pavimentar, utilizándose en forma habitual senderos que atraviesan los campos. En la documentación institucional se caracteriza a la zona como ‘desfavorable’ y ‘marginal’ y se consigna que la circulación urbana del estudiantado es limitada y adquiere predominio la sociabilidad en el ámbito del barrio. En el discurso de docentes aparecen reiteradas referencias a una comunidad donde las mujeres están en situación de subordinación. Entre otros relatos se cuenta que ante la escasez de camas son las hijas quienes tienen que dormir en el piso o se señala que en algunas familias les buscan pareja a los quince años para que se vayan de la casa porque son muchos en una misma vivienda. En las conversaciones mantenidas con agentes educativos mencionaban que la ‘violencia’, ‘maltrato’ o ‘abuso de género’ es un problema acuciante en el barrio y hablaban de un entorno ‘machista’.

Inicialmente se realizaron cuatro entrevistas a docentes y observaciones de algunas actividades escolares (talleres y jornadas de convivencia). Luego se hicieron tres grupos de discusión con un total de veinticuatro chicas y chicos, conformados del siguiente modo: (a) primer y segundo año, (b) tercero y cuarto y (c) quinto y sexto. En los grupos se incluyeron estudiantes que habían participado (como protagonistas u observadores) en eventos de confrontación física entre chicas en la escuela o en sus inmediaciones. Se propusieron consignas iniciales para conocer prácticas de sociabilidad juvenil, gustos e intereses y luego se usaron imágenes para focalizar la atención grupal en las peleas entre estudiantes. Para el análisis de la información se procedió a identificar las categorías emergentes en torno a un conjunto de temas: la dinámica de gestación de la pelea, las actuaciones corporales, los motivos, el rol de espectadores y docentes, entre otros. Se tomaron aportes de la *codificación axial* propuesta por Strauss y Corbin (1990) con el fin de clarificar las relaciones entre categorías y sub-categorías así como los contextos y las estrategias de los actores. Como forma de validación de las interpretaciones construidas se elaboró un conjunto de proposiciones para ser discutidas con los actores estudiados. Se realizaron tres talleres con estudiantes que habían participado en los grupos de discusión y una reunión con docentes y directivos de la escuela. Esto permitió efectuar redefiniciones y ampliaciones de las interpretaciones elaboradas.

En lo que sigue se presentarán los datos organizados en tres temas: la práctica de la pelea y los estilos corporales, los motivos de las confrontaciones físicas y el rol de compañeros y docentes. Se utilizarán las denominaciones de chicas o mujeres y de chicos o varones, siguiendo en ello los modos de auto nominación habitual de los sujetos en los grupos estudiados. Se usa comilla simple para referenciar palabras o frases textuales relevadas en el trabajo de campo y comilla dobles cuando se quiere llamar la atención sobre algunas concepciones naturalizadas o bien para indicar el uso irónico de algún término.

## La práctica de la pelea: estilos corporales y clasificación socio-moral

Las peleas con agresiones físicas entre chicas o entre chicos así como las mixtas (que han sido las menos frecuentes) se percibían como el desenlace de una relación conflictiva previa o bien como emergente ocasional de la situación. En el primer caso el uso de la fuerza física era considerado el medio para solucionar un conflicto: ‘poner un límite’ o ‘parar’ eventos reiterados que generaban malestar. Como asunto circunstancial, con compañeros o amigos, las agresiones físicas podían ser consecuencia de un juego que traspasa los límites de lo tolerado, sobre todo entre varones. Mientras que en las relaciones con aquellos apenas conocidos de la escuela cobraban centralidad las miradas y los gestos que eran interpretados como provocación o humillación: ‘te rebajan con la mirada’ o ‘te miran mal’. La justificación más frecuente para el uso de la violencia física en estas circunstancias era ‘hacerse respetar’ en la escuela, ante gestos vividos como intentos de denigrar o humillar (Kaplan, 2016).

Si bien culturalmente se valida el uso de la fuerza física como atributo masculino (Gilmore, 1994; Lomas, 2007), y se la promueve como modo de enfrentar conflictos entre varones (Muñoz Quezada, Saavedra, & Villalta, 2007), en nuestro trabajo identificamos distintas posiciones entre las chicas respecto a su uso: quienes afirmaban que nunca le pegarían a nadie por el motivo que fuera, las que asumían una estrategia de exacerbación de su capacidad intimidante y quienes buscaban compatibilizar el uso de la fuerza física con atributos de feminidad. Tal como decían, podían ‘pararse y poner el pecho’ y al instante ‘hacerse las lindas’ para seducir.

La indagación cualitativa realizada en la segunda etapa, permitió precisar que las peleas entre chicas adquirían legitimidad como forma de resolver conflictos o hacerse respetar, no obstante lo cual se sancionaban las actuaciones que se interpretaban en clave de exceso, desproporción o desmesura. En estos casos se aplicaban categorías usadas con sentido peyorativo como: ‘parecer un hombre’, ‘ser negras’ o ‘ser brasas’. Esto sucedía cuando algunas mostraban una actitud pendenciera de modo permanente, la que era referenciada como ‘buscar problemas’, ‘ser quilombras’ o ‘hacerse las malas porque sí’. También ocurría cuando exhibían comportamientos considerados no femeninos, como ‘agarrarse a trompadas’ o ‘escupir’ en vez de ‘tirarse el pelo’ o ‘rasguñarse’ que serían aceptables para las chicas. El uso de tales categorías indica una dinámica clasificatoria por medio de la cual se ubica en un lugar devaluado a quienes, en virtud de sus modos de pelear o su actitud corporal, desafían los códigos de lo aceptable en un sistema de relaciones donde las percepciones generizadas se intersectan con procesos de racialización de las identidades (Farvid et al., 2016)<sup>2</sup>. Con una fuerte carga moral, se define quien constituye una ‘chica normal’ o una ‘negra brasa’ en la situación.<sup>3</sup> De modo que el juicio negativo no está basado en el acto en sí de pelear sino en los estilos corporales usados y los modales exhibidos.

El intento de distinguirse de las ‘negras’ o de las ‘negras brasas’, mediante la degradación de sus modos de pelear o de su actitud intimidante, proviene muchas veces de chicas que participaron en peleas. Podemos pensar que se trata de un modo elusivo de construir una identidad “normal”. Es decir, se reafirma la normalidad como mujer a partir del enaltecimiento personal y social que la acción discriminatoria proporciona mediante la estigmatización de las otras (Belvedere, 2002). De esta manera, muchas construyen una



imagen positiva de sí por medio de la comparación e inferiorización de otras compañeras que se exceden en el uso de la fuerza o asumen una postura amenazante de modo indiscriminado. En otros estudios locales se observa que tal producción de feminidad legítima se basa en el ejercicio de un poder discriminatorio que actualiza estereotipos, provistos de una dimensión moral, que encuentran su horizonte en una categoría racializada, la ‘negra’ (Blázquez, 2008).

Al mismo tiempo, parecer una ‘negra mala’ puede ser una actuación de valor positivo o una ventaja en la interacción. En una escuela como la estudiada en la segunda etapa, donde es alta la incidencia de enfrentamientos físicos entre chicas, intimidar o mostrar disposición a pelear, podía operar como recurso protector. Era una forma de proyectar una imagen social que buscaba generar temor en las demás como modo de poner límite a las humillaciones, burlas o actitudes de desprecio. Ante ‘las miradas que rebajan’, es decir, ante la inferiorización, se ‘hacen respetar’ demostrando una actitud amenazante, aunque esto provoque miedo o intensifique las actitudes de rechazo hacia ellas.

## Los motivos de las peleas: entre la igualdad y la jerarquización

En los relatos de episodios acontecidos en la escuela, las peleas entre chicos tendían a significarse como acciones realizadas en defensa del honor masculino y como lucha por el respeto propio o del grupo cercano, mientras que las chicas se percibían a sí mismas y eran percibidas como inmersas en un mundo de conflictos relacionales: peleaban ‘por envidia’ o ‘por un chico’. Tal como se observa en otros estudios (Ortíz Jiménez, 2005) el significante ‘envidia’ aparece con reiterada insistencia. Este sentimiento se asocia con la búsqueda de pelea a quien ‘se hace la linda’ o ‘se hace la chora’, refiriendo con ello a una actitud presuntuosa de exhibición corporal, como mirar por encima del hombro o caminar hinchando el pecho y sacando la cola. A su vez, algunas consideraban que habían sido desafiadas a pelear ya que ‘las envidiaban por lindas’.

Ahora bien, no sería la belleza en sí misma como capital de reconocimiento la que se vincula con dinámicas conflictivas, las cuales parecen expresarse ante actos interpretados como un intento por posicionarse en un lugar de superioridad grupal, buscando sobresalir o captar las miradas.

Otros trabajos locales con jóvenes de distintos sectores sociales hacen observaciones similares (Paulín, 2013; Previtali, 2010); se sancionan los modos de ostentación corporal cuando se interpreta en ello una búsqueda de distinción. Especialmente porque el acto de alarde mediante el cual alguna pretende destacarse puede ser significado como un intento de humillar a otras. Esta ofensa haría que algunas se vean impelidas a restaurar la imagen de sí mediante agresiones físicas o amenazas como una búsqueda de restablecer una situación de paridad, idea que queda expresada paradigmáticamente en la frase que una estudiante pronunció respecto a otra compañera: ‘le hace falta una buena cagada [golpes] para que baje los humos [ínfulas], se anda haciendo la linda y ella no es más que nosotras’ (grupo 2).

En la segunda etapa de indagación aparecieron asociaciones explícitas entre la demostración de la disposición a pelear ‘fuerte’ y la dinámica de construcción de **respeto**. En la lucha por ganar respetabilidad existen atributos socialmente valorados para obtener

respeto así como medios para lograr “ser respetado” (Nuñez, 2007). Así es como algunas chicas se hacían ‘fama de malas’ y esto les servía para posicionarse como alguien respetable dentro de las redes grupales en la escuela (Buelga, Musitu, & Murgui, 2009; Ortiz Jimenez, 2005; Saucedo Ramos, 2004), logrando que no ‘se metieran con ellas’. Esta reputación podía adquirirse mostrando valentía al no huir de la situación, por la forma de pelear o por el número de peleas ganadas. Sin embargo, el respeto no es un producto alcanzado de una vez para siempre sino un proceso abierto. La imagen ganada en un enfrentamiento es algo precario y requiere de un trabajo activo para mantenerla. Por ello puede resultar difícil salir de la dinámica de la confrontación. Aún quien haya obtenido ‘fama de mala’ podía quedar en entredicho al ‘no querer pelear’, en la medida que esto se interprete como ‘no animarse’ e implique someterse a cierto sojuzgamiento. No obstante lo cual, en otras investigaciones (Ortiz Jiménez, 2005) se analizó que la participación en las peleas es temporal. Muchas chicas perciben que dejarán de hacerlo al finalizar la escuela secundaria porque es en ese espacio donde las rivalidades son importantes para sus grupos de pares y para ellas mismas. En nuestro estudio, en el grupo de discusión de los cursos más altos (quinto y sexto año), la experiencia escolar trascurrida las habría llevado a valorizar otras estrategias para gestionar la conflictividad, como **practicar la ignorancia**: ‘ignórala, o sea, sino vas a vivir de pelea en pelea porque todo el mundo va a mirar a tu marido o se va a dar vuelta para gritarle algo en la calle’ (grupo 3). Al mismo tiempo, construían una imagen de ‘madurez’ para sí mismas, en oposición a lo que calificaban como ‘pelear por tonterías’ propio de un momento ‘infantil’. En los cursos superiores las agresiones físicas adquirirían legitimidad solo en circunstancias muy específicas: ‘hay casos donde se justifica hacer algo, no es por mirar, sino si le manda un mensaje, o que esto, que el otro’ (grupo 3).

## El rol de los compañeros y los docentes

En los relatos sobre peleas, los varones se ubicaban a sí mismos (y eran ubicados por sus compañeras y algunos docentes) fuera de un mundo de conflictividad considerado ‘trivial’, que era percibido como típicamente femenino. Sin embargo, participaban en el armado de las peleas para intensificar la confrontación entre las chicas. Interventían en los ‘chismes’ para promover una pelea con agresiones físicas o bien arengaban a algunas chicas incitándolas a aumentar la escalada de violencia en una disputa verbal. La motivación que reconocían para ello era la de generar una escena para mirar o armar una situación concebida como un espectáculo para ver. Varias docentes coincidían con esta visión y tal modo de comprensión se vinculaba con formas concretas de intervención escolar. Esta explicación fue el fundamento que llevó a la vicedirectora de una escuela (caso 3) a planificar una actividad, en el marco de unas jornadas de convivencia, que consistía en encuestar a los varones para preguntarles ‘¿por qué pelean las chicas?’. Esta construcción de sentido suprime la agencia de las jóvenes, toda vez que la práctica de la pelea entre ellas se concibe como un producto de la intención de otro y puede orientar una acción que suprime el conocimiento de las opiniones de las protagonistas.

Por otra parte, cuando los chicos hablaban de las peleas entre sus compañeras dejaban en claro que el coraje es un bien masculino: ‘las chicas son miedosas, no se la bancan solas’ por eso ‘se agarran en patota’ o ‘usan la trincheta [elemento cortante] porque tienen miedo de pelear sin algo en la mano’; ‘se tiran los pelos y rasguñan porque no se animan



a pelear fuerte'; 'las mujeres siempre se agarran de los pelos, en cambio nosotros no, nos agarramos y nos cagamos a bollos, sacudimos trompadas'. Junto con parodiar burlonamente los estilos de confrontación de sus compañeras algunos banalizaban sus motivos. Si bien admitían que ellos podían pelear por 'giladas' [tonterías] expresaban que entre sí no había conflictos persistentes y podían resolver sus problemas del momento y retornar fácilmente al equilibrio interaccional. De cara al hecho que las chicas también usan la fuerza física, tradicionalmente prerrogativa de hombres, aparecería la necesidad de preservar el coraje, la valentía y la racionalidad como bienes para sí mismos.

En cuanto al estudiantado en su conjunto se reconstruyeron dos reglas: 'no meterse en la pelea' y 'no buchonear' [dar aviso a las autoridades escolares]. Se aducía que no se debía interferir para que así pueda culminar una situación conflictiva, que de lo contrario se prolongaría en el tiempo: 'para que se saquen las broncas, si no las dejás pelear se vuelven a agarrar otra vez, aunque después se vuelven amigas'. El acuerdo bastante generalizado indica que se puede intervenir solo si alguien está muy golpeada: 'cuando una queda *knockout*' o 'tirada en el piso' o bien cuando la situación es marcadamente desigual: 'si la agarran entre varias'. En conexión con ello, muchas peleas se programaban para ser desarrolladas fuera de la escuela. Esto indica que en los escenarios escolares estudiados, el uso de la fuerza física está naturalizado como una forma de gestión de los conflictos.<sup>4</sup> Es precisamente en este punto donde surge una notable distancia con las recomendaciones provenientes de adultos significativos. Éstos valorizaban el diálogo como forma de afrontar situaciones conflictivas pero esta recomendación colisionaba con las ideas juveniles provenientes de su experiencia y quedaba deslegitimada por carecer de eficacia práctica:

*Todos dicen que tenés [sic] que hablar pero no es así, porque si vas a querer hablar te toman por cagón [miedoso]. Mi mamá, mi hermano, todos siempre me dicen 'tenés [sic] que ir a hablar,' pero no, ya fue, porque no te hacen caso, te siguen jodiendo. [Estudiante, grupo 2]*

En la escuela estudiada en la segunda etapa, se identifican distintas interpretaciones de docentes que van desde el sinsentido de las peleas hasta su comprensión como parte de una lucha por el reconocimiento y jerarquización grupal. Se encuentran referencias a peleas por la reputación o por las burlas que buscan ridiculizar a alguien, como disparadoras de enfrentamientos físicos. En cuanto a la construcción de jerarquías, referenciaban una lógica de imposición grupal: 'se juega mucho esto del ganar y perder, le voy a hacer algo para que quede, que yo le hice, que yo le gané'. Junto con estos aspectos, la principal diferencia que estas profesoras percibían entre las peleas de varones y de chicas es que los primeros 'pelean para marcar la propiedad sobre una mujer', mientras ellas pelean por la 'envidia', razón por la cual explican que se lastiman la cara:

*Les digo a dos chicas: "chicas ¿por qué se pelean?". "Me miró". No entiendo ¿viste? Y que a veces no logro entender que se peleen porque se miran. Entonces vos decís, la mirada es muy significativa. "Me tiene envidia". Y después empiezan a salir otras cosas. Pero siempre el daño es en la cara y con las uñas. [Docente, grupo 3]*

Aunque se expresen con distintos términos, no parece haber mucha distancia de sentido entre los significados atribuidos por docentes y por las propias protagonistas a los motivos de peleas. Aunque en el plano de las intervenciones ante incidentes conflictivos,

las profesoras reprendían a las chicas en referencia a un ideal normativo de feminidad que parecía tener poco sentido para ellas: ‘trátense bien’, ‘si les dicen algo que no les gusta se la tienen que aguantar’, ‘compórtense como señoritas’, ‘deben respetar a las compañeras’, ‘deben buscar el diálogo’, son frases que se reiteraban. Estas prescripciones quedan como una abstracción normativa que no ancla en las prácticas cotidianas de muchas jóvenes porque allí se configura un espacio relacional donde se sienten insultadas, humilladas o menospreciadas. En un contexto social, barrial y escolar que vivencian como hostil,<sup>5</sup> la agresión física se presentaba como un recurso eficaz de construcción, defensa o restauración de una imagen positiva de sí mismas, según criterios de valor propios de sus grupos. Como lo expresaba una chica: ‘igual por ahí el ámbito también incentiva a la gente, o sea, no incentivan a hablar, sino que incentivan a pelearse entre sí. Acá vos tenés que reaccionar para que no te molesten más’ (grupo 3).

Al mismo tiempo, en esta escuela se registraron otros modos de abordar la conflictividad y la construcción de vínculos. La preceptora instauró talleres de producción de artesanías y de cocina fuera del horario de clase. El fin era dar cabida a gustos o intereses de algunas estudiantes, más allá de los contenidos curriculares. Este formato ofrecía la posibilidad de involucrarse juntas en actividades que les resultaban placenteras:

*después trabajamos mucho con ellas. Hicieron trabajos juntas, acá en distintas horas. Hasta cosas de cocina hicimos, te digo. Fue muy positiva. Para los casos que tratamos acá nosotros, que tuvimos, positivos fueron todos. Incluso ahora son amigas, de esto de no poderse mirarse, te acordás [le dice a otra docente] que terminaron acá trabajando juntas. [Preceptora que coordina los talleres, grupo 3]*

Aquí resuenan las ideas de Vigotski (1964) y nos hacen pensar sobre la relevancia de las experiencias de elaboración de conflictos a partir de la coordinación interpersonal en el marco de una tarea común, donde la relación se orienta por una actividad en curso.

## Comentarios finales

Un aspecto que atraviesa el análisis presentado en este artículo es la naturalización del uso de la fuerza física entre compañeras y compañeros de escuela, aunque dentro de su propia racionalidad. Es decir, en los grupos estudiados no parece legítimo su uso porque sí, ni indiscriminadamente, sino como forma de canalizar la emocionalidad asociada a los conflictos (‘sacarse la broncas’) y como modo de lucha por el respeto grupal (‘hacerse respetar’), tanto entre chicas como entre chicos. Al mismo tiempo, las diferencias de género se producen en las peleas mediante los estilos corporales para agredirse físicamente y a través de los significados que rodean la situación.

La concepción de las peleas como espacios relacionales regulados por normas de género permite entender que ciertas actuaciones adquieran legitimidad y otras no. En los casos estudiados, rasguñarse, pegarse cachetas o tirarse el pelo eran concebidas como agresiones físicas aceptables entre chicas, mientras que pegarse con puños lo era para los chicos. A la inversa, cuando ellos se tomaban de los pelos y se arañan la cara o cuando ellas se pegaban trompadas, les podía corresponder una etiqueta inferiorizante en virtud de sus estilos corporales para pelear, que apuntaba a marcar la distancia con la norma.

En el caso de los chicos la devaluación se operaba por medio de calificativos feminizantes, típicamente se decían ‘maricon’. Mientras que en el caso de las chicas, la dinámica de minusvaloración se inscribía más notablemente en un proceso de racialización de la identidad de género, como decirse ‘negras’ o ‘negras brasas’.

A su vez, los estilos corporales que se demuestran en el enfrentamiento físico funcionan como expresiones de feminidad o masculinidad. El **logro de género** (West & Zimmerman, 1999) depende de la competencia para llevar a cabo un conjunto de actividades que serán interpretadas como indicadores de la “naturaleza” de la identidad de género, de su índole “esencial y profunda”.

Ahora bien, cuando se habla de las peleas como una práctica de producción de género, no sólo se alude a la construcción de diferencias entre chicas y entre chicos, como si se tratara de dos categorías opuestas y homogéneas. Algunas chicas que participaban en enfrentamientos, se distinguían de las ‘negras’ o de las ‘negras brasas’, mediante la crítica y la descalificación de sus modos de pelear o de su actitud corporal intimidante. Ello se interpretó como un modo elusivo de construir una identidad normal. Muchas marcan una diferencia con aquellas que detentan actuaciones interpretadas en clave de exceso, desproporción o desmesura. Las que ‘se hacen las malas porque sí’ o pelean ‘por cualquier cosa’ podían ser consideradas moralmente inferiores. De este modo las diferencias se inscriben en un sistema de jerarquías socio-morales que se trama en base a la interpretación de indicios estéticos, estilos corpóreos, formas de hablar, de moverse o de caminar. Así es como, jóvenes que viven en una posición similar en la estructura social, reproducen localmente dinámicas de jerarquización y subordinación en función de atributos socialmente valorados que están ligados a presunciones de normalidad de género, de cuerpo, de apariencia fenotípica, entre otros. Como dos caras de la misma moneda, este sistema clasificatorio genera una posición degradada como un lugar de normalidad.

Esta misma dinámica jerarquizante se encuentra en los motivos que construyen en torno a las peleas. Se vio que el acto de *ostentación corporal* mediante el cual alguna pretende sobresalir (‘hacerse ver’ o ‘darse humos’) podía ser significado como un intento de humillar a otras o de hacerlas sentir inferiores. En estos casos se justificaban los golpes. Como acto grupal, buscaban el restablecimiento de una situación de paridad ante alguien que pretende ubicarse por arriba y ‘mirar por encima del hombro’. Como actitud personal, hacerse fama de ‘mala’ por la disposición a pelear era un recurso para evitar verse en situaciones de humillación. Empezaba a circular cierto conocimiento de que con algunas ‘no hay que meterse’ y este era el modo por el cual ciertas chicas buscaban la construcción de respeto, aunque sea ligado al miedo que provocan. Como decía una estudiante: ‘a mí me respeta, porque sabe que me le paro’. El caso estudiado en la segunda etapa evidenció la necesidad de algunas chicas de construir tales modos de reconocimiento ante experiencias cotidianas de discriminación basada en rasgos fenotípicos y corporales.

Esta práctica densa y compleja puede ser un enigma o una actuación banal para quienes no participan en ella. Así, hay docentes que ‘no entendían’ o no las creían autoras con derecho propio, ya que solo actuarían por instigación de los varones. Algunos chicos, por su parte, banalizaban los motivos pero al mismo tiempo parecían utilizar la escena de la pelea entre chicas como un acto de auto afirmación o un punto de anclaje en la construcción de identidad masculina: se burlaban por las trivialidades en las que son capaces de ligarse sus compañeras, descalificaban sus modos o las consideraban miedosas. De este modo el aguante y la dureza seguían siendo un atributo para sí. Junto con ello, les pertenecía la racionalidad, ya que decían no involucrarse en conflictos persistentes, ni en ‘giladas’ o ‘tonterías’.

Este artículo no pretende arrojar elementos para la comprensión de cualquier forma de violencia entre compañeras en la escuela, sino de un tipo particular de situación. Se trata de peleas que pocas veces se presentan como reacciones impulsivas espontáneas, sino más bien como eventos organizados, que precisamente requieren la contención de la agresión hasta el momento oportuno. Se puede pensar en clave de acciones ritualizadas que permiten hacerse visibles ante otros y otras jóvenes con quiénes mantienen alianzas situacionales, amistades, enemistades, seducción, entre otras relaciones posibles.

Recuperando el planteo de autoras pioneras en el estudio de las culturas juveniles con perspectiva de género (McRobbie & Garber, 1978), cabe preguntarse si la práctica de la pelea entre chicas sería un espacio específico de respuesta y resistencia a las normativas de género que les imponen un cierto canon de feminidad. En función de los significados reconstruidos en la investigación realizada, estos episodios no se piensan como trasgresión de los mandatos de feminidad sino como un ámbito relacional productor de género: se vuelven chicas fuertes, que se hacen respetar, no se dejan avasallar. Es un modo de devenir mujeres que acentúa la distancia del estereotipo tradicional de las “buenas chicas” o las “señoritas”, que expresa distintos niveles de sumisión y que forma parte de expectativas vigentes en sus contextos próximos.

Precisamente como la pelea está tan imbricada en la construcción identitaria, es que las intervenciones escolares solo alcanzarían eficacia cuando se deslizan del lugar enunciativo del **deber ser** (‘no deben pelear’, ‘deben respetar a las compañeras’), ya que no logra volverse un discurso significativo para estas chicas. En cambio, sería relevante la creación de espacios relacionales donde las chicas **puedan devenir** (Hall, 2003) a partir del encuentro con otras desde intereses y gustos compartidos donde pongan en juego sus habilidades. Esto es, un espacio que favorezca el despliegue de sus potencialidades en vez de cristalizarlas en el lugar de lo que no hacen correctamente o de las expectativas que no llegan a cumplir. Es allí donde parece que algo cobra sentido, ya que vuelven a verse a la cara aquellas que ‘ni se miraban’. Para generar estrategias alternativas de intervención, sería necesario no sólo conocer la realidad tal como es vivenciada por las estudiantes, sino también la búsqueda de opciones que favorezcan ámbitos de convivencia productores de interacciones significativas y de bienestar subjetivo.

## Notas

1 La línea de investigación que desarrollo se centra en juventudes, género y sexualidades y forma parte del proyecto marco que llevo a cabo como Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Además he dirigido un proyecto de investigación titulado “Género, sexualidad y sociabilidad juvenil en la escuela secundaria”, el que fue subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (período 2014-2016 y 2017-2018).

2 El racismo en nuestro medio no está anclado a la idea de raza exclusivamente sino a la descalificación, inferiorización y exclusión de grupos por distintas razones (Margulis, 1999). El discurso cotidiano en Argentina está repleto de modos racializados de clasificación de grupos o personas. Se alude a ‘los negros’, ‘la negrada’, ‘los negros de alma’ o ‘las cosas de negros’, donde lo ‘negro’ no se asocia necesariamente a rasgos fenotípicos sino que se aplica a una población heterogénea que vive en asentamientos precarios o a personas de sectores populares. También son categorías del sentido común que se usan para atribuir un carácter vulgar y grosero a ciertas prácticas de consumo cultural o a determinadas estéticas corporales.

3 El modelo ideal de la “jovencita” predominante en nuestro contexto se vincula con la estética de mujeres blancas, delgadas, de situación económica alta y con acceso a bienes de consumo propios de la “adolescencia”. Las ideologías locales sobre la supremacía blanco-mestiza definen una normativa de belleza asociada a grupos blancos, urbanos y de clases medias y altas (Moreno, 2007).

4 Esta naturalización parece haber alcanzado a los agentes educativos del establecimiento estudiado en la segunda etapa ya que en el transcurso de los años que realizamos trabajo de campo (desde el 2015), han ensayado diversas formas de abordaje pero no logran frenar estas peleas y algunas veces optan por procurar que las mismas sucedan puertas afuera del establecimiento y a una distancia tal que le permita quedar eximida de responsabilidad legal.

5 Muchas de las jóvenes que entrevistamos en esta escuela manifestaban sentirse discriminadas en diferentes ámbitos de la vida social. En un taller contaban que al desplazarse a un establecimiento educativo del centro de la ciudad, con motivo de un evento deportivo, les decían ‘negras gronchas’, lo que fue vivido por ellas como un acto de discriminación. También en referencia a la propia escuela decían: ‘te discriminan porque sos negrita, te discriminan como ser en pocas palabras, son discriminadores’



## Referencias

- Belvedere, C.** (2002). *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Blázquez, G.** (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>
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S.** (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/337/33712020009/>
- Carter, C.** (2016). Still sucked into the body image thing: the impact of anti-aging and health discourses on women's gendered identities. *Journal of Gender Studies*, 25(2), 200-214. doi: [10.1080/09589236.2014.927354](https://doi.org/10.1080/09589236.2014.927354)
- Di Leo, P.** (2012). Juventudes, violencias y discriminación: un análisis de sus vinculaciones con los procesos de subjetivación en contextos urbanos. In A. M. Mendes Diz & P. Schwarz (Coords.), *Juventudes y género. Sentidos y usos del cuerpo, tiempos y espacios en los jóvenes de hoy* (pp. 145-162). Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Farvid, P., Braun, V., & Rowney, C.** (2016). 'No girl wants to be called a slut!': women, heterosexual casual sex and the sexual double standard. *Journal of Gender Studies*, 25, 1-17. doi: [10.1080/09589236.2016.1150818](https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1150818)
- Gallo, P.** (2013). De patoteros e iracundos. Prácticas de sociabilidad, representaciones del orden social y juventud en las décadas intermedias del siglo XX en el interior de la provincia de Buenos Aires. In *Actas de la Reunión de X Antropología del Mercosur: Situar, actuar, imaginar*. Córdoba, Argentina.
- García, M. & Madriaza, P.** (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psyke*, 14(1), 165-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100013>
- Geertz, C.** (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gilmore, D.** (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E.** (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gonick, M., Renold, E., Ringrose, J. y Weems, L.** (2009). Rethinking Agency and Resistance. What Comes After Girl Power? *GirlhoodStudies*, 2(2), 1-9. doi: [10.3167/ghs.2009.020202](https://doi.org/10.3167/ghs.2009.020202)
- Hall, S.** (2003). ¿Quién necesita "identidad"? In S. Hall & P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires; Madrid: Amorrortu.
- Kaplan, C.** (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14, 119-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80144041009>
- Lomas, C.** (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101. España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2252481>
- McRobbie, A. & Garber, J.** (1978). Girls and subcultures. In A. McRobbie (Ed.), *Feminism and youth culture* (pp. 12-25). New York: Routledge.
- Mejía-Hernández, J. & Weiss, E.** (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 545-570. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14018533010.pdf>



- Mendes Diz, A. & Schwarz P. (2012). Espacios recreativos y sociabilidad genérica juvenil en los cuerpos y las subjetividades. In *Juventudes y género. Sentidos y usos del cuerpo, tiempos y espacios en los jóvenes de hoy* (pp. 76-99). Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Míguez, D. (2010). Las dinámicas de un pánico moral: hechos y percepciones en la construcción de la violencia escolar. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(2). Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1481>
- Mitchell, C. & Reid-Walsh, J. (2012). The time of the Girl. *Girlhood Studies*, 5(2), 1-7. doi: [10.3167/ghs.2012.050201](https://doi.org/10.3167/ghs.2012.050201)
- Moreno, M. (2007). Misses y concursos de belleza indígena en la construcción de la nación ecuatoriana. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, 28, 81-91. doi: <https://doi.org/10.17141/iconos.28.2007.222>
- Muncer, S., Campbell, A., Jervis, V., & Lewis, R. (2001). "Ladettes". Social Representations and Aggression". *Sex Roles*, 44(1/2), 33-44. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1011033832413>
- Muñoz Quezada, M. T., Saavedra G., & Villalta P. M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908203>
- Nuñez, P. (2007). Los significados del respeto en la escuela media. *Revista Propuesta Educativa*. 16(27), 80-87. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/1.pdf>
- Ortiz Jiménez, G. (2005). *La participación de las alumnas de educación media en las rivalidades estudiantiles y la construcción de su identidad*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales. FLACSO. El Salvador. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1561#.WdFeWYSGPcs>
- Paulín, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Tesis doctoral en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Pujal i Lombart, M. (2004). La identidad (*el self*). In T. Ibañez, (Coord.), *Introducción a la Psicología Social* (93-138). Barcelona: UOC.
- Previtali, M. (2010). Las chicas en la casa, los chicos en la calle. Construcción genérica, violencia y prácticas de sociabilidad en Villa el Nílon, Córdoba. *Revista del Museo de Antropología*, 3, 77-90. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/antropologia/article/view/5449>
- Renold, E. & Ringrose, J. (2008). Regulation and rupture: Mapping tween and teenage girls' resistance to the heterosexual matrix. *Feminist theory*, 9(3), 313-338. <https://doi.org/10.1177/1464700108095854>
- Rubio Castro, A. (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. *Estudios de Juventud*, 9(86), 49-64. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-05.pdf>
- Saucedo Ramos, C. (2004). El "relajo y el "respeto" en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. In A. Furlán, C. Saucedo Ramos, & B. Lara García (Coords.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares* (pp. 35-51), Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Silba, M. (2011). "Te tomas un trago de más y te creés Rambo": prácticas, representaciones y sentido común sobre varones jóvenes. In S. Elizalde (Coord.), *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (pp. 229-267). Buenos Aires: Biblos.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Timoneda, A. B. (2005). Adolescencia femenina y riesgo social: una relación invisible. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 29, 63-78.

- Tincknell, E.** (2011). Scouring the Abject Body: *Ten Years Younger* and Fragmented Feminity under Neoliberalism. In R. Gill & C. Scharff (Eds.), *New Feminities. Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity* (pp. 83-94). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Valles, M.** (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Barcelona: Síntesis Sociológica.
- Vigotski, L.** (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- West, C. & Zimmerman, D.** (1999). Haciendo Género. In M. Navarro & C. Stimpson (Comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 109-143). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**MARINA TOMASINI**

<https://orcid.org/0000-0003-4357-287X>

Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas - Instituto de Humanidades (IDH-CONICET), Área Feminismos, Género y Sexualidades, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba Cátedra de Psicología Social, Facultad de Artes. UNC.

**DIRECCIÓN INSTITUCIONAL:** Via de las Humanidades s/n, X5000 Córdoba, Argentina.

**E-MAIL:** [marinatomasini@hotmail.com](mailto:marinatomasini@hotmail.com)

<b>Histórico</b>	Submissão: 03/10/2017
	Revisão: 01/04/2018
	Aceite: 08/06/2019
<b>Agencia de financiación</b>	No aplicable
<b>Consentimiento de uso de imagen</b>	No aplicable
<b>Aprobación, ética y consentimiento</b>	No aplicable