

Título: Vinculaciones corporales, desigualdades de género y violencia moral. Discursos y sentidos en las construcciones de género en jóvenes estudiantes.

Autoras:

Lic. Agustina M. Beltrán Peirotti, Prof. Alexa Cotignola, Mgter. Natalia Gontero.

Área Feminismos, Género y Sexualidades (FemGeS). Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Eje 11: Desigualdades y violencias de género.

Palabras clave: vinculaciones corporales, escuela, violencia de género.

Introducción.

En las últimas décadas, largos años de lucha por instalar los problemas relativos al género en la agenda pública argentina lograron materializarse en el ámbito institucional a través de distintas leyes que permitieron visibilizar y legitimar algunos discursos en torno a estas luchas¹. Si bien esto ha implicado un reconocimiento social y político a nivel estatal de los problemas de género como problemas de derechos, creemos que es necesario preguntarnos cómo estos cambios en el ámbito de la agenda política se articulan en las lógicas institucionales de la sociabilidad escolar. En particular, nos centraremos en dos ejes a través de los cuales se construyen representaciones de lo femenino y lo masculino: a) los permisos y las sanciones que se dan en la escuela en relación a los vínculos corporales y las estéticas del cuerpo, y b) las ideas que tienen lxs jóvenes sobre las regulaciones en relación a los cuerpos. Para realizar este análisis, nos basaremos fundamentalmente en los datos provenientes del trabajo de campo llevado adelante desde el equipo de investigación radicado en el área FemGeS-CIFFyH (UNC) “*Género y sexualidad en la sociabilidad escolar. Un estudio de caso en escuelas medias de Córdoba*”, a lo largo de los años 2014 y 2015, con estudiantes y docentes del nivel secundario de una escuela religiosa de élite de la ciudad de Córdoba, Argentina.

A continuación, presentaremos en primer lugar una breve caracterización de la institución escolar analizada, basada en la propuesta de Tiramonti (2004). Luego, abordaremos el primer eje de trabajo expuesto, sirviéndonos fundamentalmente de los aportes de Segato (2003) y de investigaciones locales sobre género y sexualidad (Tomasini: 2015), para articular después este análisis con el segundo eje, en el que serán centrales los aportes de Le Breton (2002). Finalmente, propondremos algunas reflexiones y recomendaciones, que puedan orientar las regulaciones y construcción de vínculos escolares en función de la legislación vigente en materia de sexualidades y géneros a nivel nacional.

1 Ejemplo de ello son: la Ley de Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (26.061, 2005), la Ley de Educación Sexual Integral (26.150, 2006), la Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (26.485, 2009), la Ley de Matrimonio Igualitario (26.618, 2010), la Ley de Identidad de Género (26.743, 2012).

La institución: entre la tradición y las demandas de cambio.

Siguiendo a Tiramonti (2004), es necesario tener en cuenta que en el marco de la redefinición de las relaciones estructurales e interpersonales que implican los procesos de globalización y el desplazamiento de la matriz estadocéntrica en el país, tanto las familias como las escuelas ensayan diversas estrategias para construir nuevos sentidos compartidos.

En el caso de la institución estudiada, pensamos que las estrategias se orientan a “la conservación de posiciones adquiridas” (2004, p.27), estrategia que se manifiesta a través de la preservación de los valores religiosos, de los símbolos asociados a la posición de clase, con especial énfasis en la familia tradicional, y de una excelencia académica orientada a mantener esta posición de poder económica y socialmente. Es una institución donde el disciplinamiento juega un rol central, custodiándose cuidadosamente distintos aspectos de la socialización juvenil, y en el que las familias son un actor fundamental, constituyéndose en un verdadero grupo de presión. Cabe destacar que, como señala Gessaghi (en Taranto, 2016) al elegir una escuela, la clase alta se centra en la idea de “familia”, pues esto contribuye a reproducir redes de parentesco y una trama de privilegios donde opera fuertemente la relación entre pares. Si bien estas características son en algunos casos reproducidas por lxs estudiantes, veremos a continuación cómo son también resignificadas y puestas en cuestión en el plano de las relaciones juveniles.

Permisos y sanciones adultas sobre vínculos corporales y estéticas del cuerpo de estudiantes: control y mecanismos institucionales de invisibilización.

Encontramos en los discursos que respecto a cuestiones relativas a la sexualidad y el género lo *no dicho* y las formas sutiles de violencia parecen constituir modos significativos de regulación en la institución, asociados a la formación religiosa. Si seguimos a Segato (2003), estos modos de regulación pueden interpretarse como expresiones de “violencia moral”, es decir, de una violencia que permea las relaciones y prácticas sociales sin poder detectarse fácilmente por su arraigo en valores morales, lo que dificulta nombrar ciertas acciones como violentas. Si consideramos que nuestra sociedad es patriarcal y heteronormativa, entendemos que estos valores morales descansan sobre la violencia rutinizada, constituyendo una *moralidad violenta*. De esta manera, se normalizan prácticas que no admiten la revisión de esta moralidad, dando lugar al “sexismo automático” (Segato, 2003), y se invisibilizan bajo la equiparación con otras formas de violencia escolar el sexismo y la discriminación que subyacen en las relaciones escolares en un marco heteronormativo (Tomasini, 2015).

Pero a la par de lo *no dicho*, la necesidad constitutiva de construcción de la normalidad requiere de la constitución y actualización de su opuesto, de lo extraño (Tomasini, 2015). Así, mientras la norma no precisa ser nombrada, *lo diferente* se presenta como identidad marcada, inscribiéndose en los sujetos y configurando relaciones desiguales y jerárquicas. De este modo, los mecanismos a través de los cuales se presentan las identidades *no problemáticas* podrían complementarse con los mecanismos de la violencia moral que tornan algunas violencias en situaciones inasibles.

Pensando en estos mecanismos, y en la necesidad de visibilizarlos a fin de acercarnos a las dinámicas de reproducción de la violencia y a las posibles resistencias, es que analizaremos aquí distintas situaciones problemáticas relativas a la sexualidad y el género presentadas por estudiantes en los grupos de discusión. Teniendo en cuenta, a la par de los mecanismos

institucionales y simbólicos de reproducción de violencias, que es necesario poner en discusión la *dicotomía víctima-victimario* -en tanto oculta la variedad de actuaciones posibles en una situación de violencia y determina una unidireccionalidad en la dominación (Tomasini, 2015)-, nos preguntamos: ¿qué modalidades de la violencia podemos reconstruir en la escuela? ¿De qué formas se expresan la “violencia moral” y el “sexismo automático” en la cotidianidad escolar?

Proponemos algunas pistas de análisis, en primer lugar, a partir de las referencias a las **sanciones escolares de ciertas expresiones de afectividad**. Sobre este tema, un joven menciona que por reglamento ‘no podés mostrar actos de aprecio’. Sin embargo, lxs estudiantes no tienen total certeza de si están prohibidas las ‘demostraciones en público en el colegio’, aunque aclaran que actualmente la regulación escolar es menos rígida que antes, a la vez que dan cuenta de anécdotas escolares y familiares que sancionan las demostraciones de afecto. Asimismo consideran que no hay situaciones de expresión de afecto entre gays o lesbianas en la escuela, y que también está ‘mal visto’ que una ‘pareja heterosexual [se exprese así] en público’.

Respecto a la sexualidad, dan cuenta de la existencia de un mecanismo de **silenciamiento**. Mencionan que tanto en sus familias como en la escuela, la sexualidad es un tema ‘muy tabú’, ‘prohibido’, objetando que para ellxs es algo que tiene que ser ‘más común’. Resulta llamativa aquí una reflexión que hacen sobre la escuela pública, en la que suponen habría más formación en este tema. Reconocen por un lado la influencia de la Iglesia en su formación: ‘la religión (...) restringe; ‘este colegio, está atrasado, pero está atrasado a nivel (...) porque al ser católico, está atrasado por la iglesia’; consideran que la escuela es ‘súper católica, súper conservadora’. Y por otro lado, reconocen también cierta diferencia generacional: ‘los pibes están cambiando mucho (...), están viniendo generaciones pero mucho más inteligentes y mucho más revolucionadas en muchos temas’. Con esto se refieren no sólo a conocimientos sobre sexualidad, sino también a cambios en las relaciones intergéneros. Vale destacar que, no obstante los problemas que advierten, estxs jóvenes imaginan un futuro en el que la convivencia escolar se dará en la diversidad.

Además, operan mecanismos de **discriminación a las expresiones de sexualidad no heteronormativas**. A este respecto, creen que si hubiera un/a compañerx gay o lesbiana el problema no estaría en lxs adultxs sino en ellxs. Aunque aclaran que, y en consonancia con las teorizaciones de Tomasini (2015), lxs adultxs tampoco tratarían bien el problema, sino que harían ‘charlas de bullying... pero no tratarían bien el problema de raíz’. A su vez, lxs jóvenes discuten sobre diversidad sexual, y sobre si el conflicto se genera por la ‘susceptibilidad’ de la persona o por lo agraviantes que pueden ser los insultos: por un lado, se expresa que ‘El homosexual tiene que saber que (...) si vos querés ser aceptado y ser una persona normal, vas a tener que aceptarte los chistes como los que tu pa’ haga en la mesa’. Por otro, se visibiliza el carácter desigual de esa afirmación: “Pero la gente a vos no te anda gritando por la vida ‘hetero’, pero sí ‘puto’”.

Otro de los mecanismos que podemos analizar es un **control escolar** percibido como excesivo por lxs jóvenes, que ejemplifican planteando que ese control desde niñxs genera hoy ciertos comportamientos particulares: ‘salen los profes de mi curso y se ponen re locos los guasos... pero es también una cuestión que desde chiquitos si no tenías una *seño* al lado era como que estaba todo mal’. En el caso de las peleas, lxs jóvenes acuerdan en que lxs agentes educativos intervienen de manera activa: ‘Te sancionan’; ‘hablan’; ‘te ponen amonestaciones’; ‘llaman a los padres’, y acotan: ‘Citan a los papás por cualquier cosa’, por ‘lo mínimo’. Esas formas de control revisten otras características al tratar la afectividad y diversidad sexual, puesto que al analizar la violencia escolar desde los marcos dominantes, encontramos una dificultad para ver cómo estas escenas producen normalidad a partir de dinámicas escolares que descansan en la reproducción de un sistema sexista y heteronormativo, sobre la que la institución no es interpelada (Tomasini,

2015). Entre los testimonios sobre estos temas, lxs jóvenes comentan que hubo parejas homosexuales en la escuela, aunque desconocen o niegan que haya en la actualidad. Mencionan que hace unos años había un grupo de tres chicos gays que ‘se aprovechaban de eso y le hacían una revolución en el colegio’, la que consistía en besarse en el medio del patio como respuesta a la fuerte presencia del catolicismo en la institución. Asimismo, una de las chicas comenta que ella conoció situaciones en las que chicas se cambiaron de colegio porque les decían ‘lesbianas’ y se sentían ‘discriminadas’.

Las regulaciones sobre las estéticas pueden analizarse también en una mirada adulta que construye **discursivamente** un modelo femenino de estudiante bajo la categoría de ‘chica fina’, que abordaremos con detenimiento en la última parte de este trabajo. Esta categoría estaría vinculada a ‘una imagen muy formateada, pelo largo, rubio, pollera cortita, te pone en otra posición’, lo cual es explicado por la pregnancia del mercado de la moda: ‘la moda las atraviesa’, ‘la imagen de la mujer ideal, la flacura’, ‘ahora es más exigente, estar buena como mujer’. (Tomasini et al. 2015:6).

Por otro lado, un aspecto que aparece reiteradamente en los discursos es el papel central que tienen las familias en este control escolar, lo que las constituye en un grupo de presión. De esta presión lxs chicxs derivan, por ejemplo, el **destiempo de la escuela** a la hora de abordar la Educación Sexual Integral (ESI). Así, a los silencios expresados anteriormente, suman intervenciones tardías: ‘Quinto año, primera vez que nos dan un charla sobre educación sexual (...) para mí el cincuenta por ciento ya estaba acostándose con alguien’. Mencionan la importancia de tener educación sexual (‘no estar bien informados, que no te dejen tomar una decisión...a la larga te lleva a que no puedas disfrutar de algunas cosas’) al tiempo que cuestionan discursos familiares que expresan que la entrega de preservativos puede “fomentar” la sexualidad. En contraposición a esta perspectiva, mencionan las clases de una profesora de Biología, en las que valoran la importancia de la información: ‘si vos sabés podés decidir’. Vinculan este discurso a una iniciativa personal antes que institucional, y reflexionan sobre otros temas que también consideran que se abordan tardíamente, como el consumo problemático de alcohol, y lo vinculan nuevamente a la presión de ciertas familias.

La **censura** se presenta como otro de los mecanismos presentes, y en ella también se hace presente la presión familiar. Se alude a situaciones escolares donde se restringen menciones sobre la sexualidad como la censura de la película “Juno”, o el caso de unas madres que llamaron para quejarse de una canción con letra de Benedetti que cantaban sus hijas aduciendo que era una ‘canción de lesbianas’.

Otro mecanismo sería la **discriminación hacia las jóvenes embarazadas**, que aparece como un problema no resuelto: ‘En este colegio es terrible, es muy mal visto’. Comentan que hay chicas que dejaron la escuela aduciendo una decisión de las familias. Resulta significativo que al día de hoy no saben qué pasó con ellas, exponiendo como una posibilidad que hayan accedido a un aborto.

Asimismo aparecen otras modalidades de la **violencia asociadas a la raza y la clase**, depositadas en un compañero: “Se lo dicen siempre. No le dicen ‘negro’ nomás. Le dicen muchas cosas”, ‘negro tarro de bosta’, ‘Negro puré de moras’. Reconocen que ‘a él no le gusta’. Respecto de otro compañero que caracterizan como ‘retrasado’, se plantea que es ‘indirecto’, ‘no se lo dicen directamente a él’, ‘lo boludean’.

Al contrario de lo que sucede en el caso del ejercicio del control, en las situaciones de violencia **las intervenciones de lxs adultxs** se dan, en palabras de lxs jóvenes, ‘Muy pocas veces’, ‘Esas cosas las dejan pasar’, ‘los profes como que no se dan cuenta de esto’. La

explicación que construyen al respecto se vincula a la cantidad de estudiantes por curso. Entonces ‘no puede ver todo el profesor. Un solo profesor para cuarenta chicos’.

Todos estos mecanismos constituyen formas más o menos sutiles de reproducción de relaciones violentas, en el marco de una institución donde la religión, las familias y la excelencia académica signan la cotidianidad escolar. A continuación, veremos cómo algunos de estos mecanismos son desarticulados o interpelados en las prácticas juveniles, que ponen en tensión las regulaciones vinculadas a la estética.

Inscripciones corporales: colores y cortes de cabello, rastas y piercings en el colegio.

En el espacio escolar lo que se escenifica en el cuerpo y a través de él se convierte en un modo de ponerse en juego socialmente. La talla, el peso, las cualidades estéticas se constituyen en un conjunto de signos que fácilmente pueden orientar la mirada del otro para ser clasificado bajo determinada etiqueta moral o social (Le Breton, 2002). No obstante, los cuerpos no sólo responden a puestas en escena individuales sino que en ellos está inscripto un orden institucional y social, una microfísica del poder. Dice Foucault (1998:32): “El cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos”.

En entrevistas con directivos emergió la frase ‘la imagen de la escuela’ ligada al peso de la tradición y las familias, exponiéndose que la escuela pone límites en relación a estéticas juveniles con el objetivo de ‘cuidar esa imagen’. Un tema que parece cobrar relevancia es el tratamiento del cabello (su largo, corte y color). Señala Le Breton (2002) que los cabellos son un tipo de marca corporal sobre la que lo colectivo tiende a ejercer un control riguroso, ya que suelen ser un modo ritual de afiliación y separación. En este caso, el cuidado de los cabellos podría funcionar como una marca de pertenencia a una comunidad ‘tradicional’.

¿Qué sentidos le adjudican lxs estudiantes a la ‘imagen del colegio’ vinculada a las estéticas corporales? Señalan que los varones deben tener un corte de cabello hasta la nuca, no dejan tener el pelo de otro color, ‘a un chico le hicieron cortar las rastas, ‘a un chico con barba larga le dicen que se la rebaje pero que no se la saque’. En relación a las chicas sostienen que ‘es común en las mujeres que se tiñan el pelo de color rubio’ y pueden usar el cabello corto pero les tiene que quedar ‘femenino’. Un joven señala que dichas regulaciones del cabello estarían ligadas a ‘ser la imagen del colegio’, a la preparación para un futuro vinculado a lo laboral y a mandatos familiares. Asimismo, el contexto aparece como determinante en la apreciación de lo estético. ‘Depende también el contexto en que lo veas. Yo he visto gente con rastas en una pasarela o en una producción de moda, y me cagó de gusto, me pareció súper fino, súper elegante el tema de la rasta’. Peinados, cortes, tatuajes, colores de pelo, piercings adquieren relevancia (y por tanto pueden ser sancionados/negociados) de acuerdo a su visibilidad. Es decir, se podrían usar piercings o tener tatuajes pero en ciertas partes del cuerpo que no sean accesibles a simple vista. Al respecto caben las preguntas: si las marcas en los cuerpos son parte de una escenificación de la identidad juvenil, ¿qué sucede cuando se sancionan esas marcas?, ¿qué dicen lxs jóvenes sobre esas sanciones? En algunos casos son puestas en cuestión, una joven señala: ‘¿Qué es lo que hace que no pueda aprender correctamente por tener las uñas pintadas o la mitad de la cabeza rapada?’ Otra joven agrega: ‘yo tengo amigos que tienen rastas y son los pibes más laburadores que conozco’.

El caso de las “Minas finas” como construcción de los cuerpos femeninos y posiciones de clase.

Una categoría nativa que surge durante el trabajo de campo respecto a las estéticas juveniles es la de ‘mina fina’ o ‘chica fina’. ¿Quiénes pueden ser caracterizadas como chicas finas?, ¿qué connotación tiene esta adjetivación?, ¿qué debe tener o qué debe realizar el cuerpo de una chica fina? Ciertas formas de estar y comportarse en la escuela ayudan a construir una chica fina: son aquellas que no participan de peleas (‘una mina fina no te la imaginás peleando’); que se ‘producen’, que son elegantes y fundamentalmente se diferencian de otras que son consideradas ‘machonas o cachos’. Parecería construirse una valoración positiva para las ‘chicas finas’ a diferencia de las ‘machonas o cachos’ que son aquellas chicas que se las distingue por: la forma de caminar, el corte de pelo, no les gusta ‘producirse’, eructan, escupen, ‘se cagan a piñas’ o realizan actividades consideradas masculinas (por ejemplo, jugar al fútbol de manera masculina). En esta última actividad, la caracterización de machona o no, depende de cómo realiza la actividad: ‘si la chica juega al fútbol está todo bien, pero claro, si la chica está hecha una divina’. En estas normas de género se observan tensiones, por ejemplo un chico señala: ‘en la sociedad de hoy, tan abierta (...) es todo tan todos la mujer juega al fútbol como el hombre capaz va al solárium...’ mientras que una compañera sostiene que aún se sanciona a las chicas que no usan pollera y prefieren joggings. De este modo, la presentación física parece valer socialmente como una presentación moral. La mirada evaluativa del otro fija en una categoría moral o social por su aspecto o por un detalle de su vestimenta, también por la forma de su cuerpo o cara (Le Breton, 2002:82). Así, una ‘chica fina’ parece condensar no sólo un orden de género sino también la adscripción a una clase social. Al respecto, algunxs estudiantes sostienen que las peleas se dan en las clases sociales más bajas y que en su ambiente ‘la gente no está constantemente atacándose, son distintos ambientes, distintas culturas.’ De este modo, la característica ‘fino’ se asocia a la elegancia propia de cierta clase social.

Una práctica vinculada a la construcción de la feminidad es la utilización de polleras cortas. Su uso es criticado por lxs jóvenes aunque cambian los criterios para juzgar dependiendo de quién use la pollera. Llama la atención negativamente si es una joven de los cursos más bajos, si es considerada ‘gorda’ o tiene ‘mala reputación’. Por el contrario, su uso también puede gustar ‘mirá el culo’, ‘el lomazo’, ‘esa pollera espectacular’. Se posicionan críticamente ante estas situaciones cotidianas, aunque algunxs se reconocen como reproductorxs de estos mismos comentarios. Entre las mujeres, identifican que lo que genera la crítica es la ‘envidia’. Entre los varones, sea quien sea la chica, el comentario ante el uso de polleras cortas es que es ‘una puta’, reconociendo que ‘es mucho más propensa la mujer a ser criticada por todos que el hombre a ser criticado por todos’.

La construcción de la feminidad (que puede alejarse o acercarse al ideal de ‘chica fina’) implica una ‘producción’ mayor que la de los varones. Sostienen que las chicas vienen producidas al colegio ‘se levantan y ya están producidas’. Algunas expresan que esa producción se realiza para evitar comentarios y críticas del resto (‘para que no te jodan si estás demacrada’). Ser una ‘chica fina’ implicaría por lo tanto un equilibrio entre producción y naturalidad: que la pollera no sea corta pero tampoco muy larga, estar producida pero también mostrarse natural, teñirse el pelo pero de un color considerado ‘normal’ (rubio), jugar al fútbol pero de manera femenina. En el colegio ser ‘una chica fina’ se presenta como una construcción no marcada (Tomasini, 2015), como un “borramiento ritualizado del cuerpo” (Le Breton, 2002:78) que remite a una normalidad, a un estado en que la imagen propia no provoque sorpresa ni susto.

En una investigación local sobre hegemonía heterosexual y formas de clasificación de las mujeres en bailes de cuarteto, Blázquez (2006) recupera la clasificación hecha por las adolescentes de la categoría ‘fina’ (además de las de ‘negritas’ y ‘normales’), destacando que en ellos se ponen en juego su distinción y reputación. Es así como se atribuyen ciertas características a las mujeres “finas” en los bailes que, aún sin ser frecuentados por nuestras entrevistadas, son similares a la categoría construida por ellas, en tanto marcador de una distinción en relación a otrxs y una alusión a un status superior en el marco de un campo social.

Reflexiones y recomendaciones finales.

Mediante los relatos de lxs jóvenes pudimos construir un conjunto de situaciones, prácticas, regulaciones, sanciones y modelos sobre los cuerpos y las estéticas en la institución escolar, que pueden ser entendidas como procesos de *violencia moral*, en tanto permiten la reproducción del sistema y su refundación permanente, reforzando el orden heteronormativo y la pertenencia de clase. En este sentido, existen silencios sobre temas que son importantes para los jóvenes, tales como educación sexual, embarazos, consumo de alcohol, afectos, discriminaciones, expresión de identidad a través de los cuerpos y sus estéticas, así como intentos de adecuar a la norma las expresiones alternativas. Lxs jóvenes cuestionan que muchas veces estos temas son tratados con una “doble cara” o tardíamente, a la vez que las situaciones de “sexismo automático”, que producen desigualdades no sólo en relación a las mujeres, sino a *lo femenino* son reproducidas maquinalmente también por estxs jóvenes.

Estas realidades escolares ignoran el rango de derecho otorgado a la educación sexual integral a partir de la Ley 26.150, que debe ser trabajada en todos los cursos, de manera específica, transversal y con enfoque de género. Pero además, entendemos que también ignoran que lxs jóvenes sostienen la necesidad de tener espacios de socialización y autorganización por fuera de la mirada adulta, como centros de estudiantes autónomos y consejos escolares de convivencia. Creemos que estos espacios que habilitan la construcción de ciudadanía y el encuentro con un *otro* heterogéneo son fundamentales para evitar procesos de violencia y discriminación. Esto cobra relevancia al notar que algunxs jóvenes refieren la necesidad de ser reconocidos en sus expresiones y estéticas juveniles fuera de los imperativos de pertenencia a ‘la imagen del colegio’. A la luz del carácter conflictivo de la sociabilidad escolar, creemos conveniente cerrar con algunas preguntas para la reflexión: en una escuela con una matrícula de 960 estudiantes, ¿puede ser que lxs jóvenes no referencien prácticamente personas gays, lesbianas, intersex, cursando un embarazo, entre otrxs? ¿De qué manera repercuten en los procesos organizativos de lxs jóvenes la mirada adulta y sus regulaciones? ¿Cómo construir espacios de diálogo y procesos de convivencia escolar no violentos? ¿Cómo operan algunos silencios y ciertos mecanismos de invisibilización de la diversidad sexo genérica en la dinámica institucional?

Referencias bibliográficas.

- Blázquez, Gustavo. (2006). Nenas cuarteras: hegemonía heterosexual y formas de clasificación de las mujeres en los bailes de cuarteto. En María Teresa Dalmaso y Adriana Boria (Eds.), *Discurso Social y Construcción de identidades*. Córdoba, Argentina: CEA. Universidad Nacional de Córdoba.
- Foucault, Michel. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México D.F., México: Siglo veintiuno editores
- Le Breton, David (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión argentina.
- Segato, Rita Laura. (2003). La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del Derecho. En Rita Laura Segato, *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Taranto, Pablo. (28 de agosto de 2016). Secretos de aulas VIP: los colegios de la élite donde se formó el poder. *Tiempoar*. Recuperado de: <http://tiempoar.com.ar/articulo/view/59586/>
- Tiramonti, Guillermina. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Guillermina Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Tomasini, Marina. (2015). “Heteronormatividad y sexismo: su invisibilización en el enfoque dominante de la violencia escolar”. Trabajo Inédito.
- Tomasini, Marina, Bertarelli, Paula y Morales, María Gabriela. (2015, diciembre). *Cuerpos y estéticas. Identificaciones, diferenciaciones y jerarquizaciones entre mujeres jóvenes*. Ponencia presentada en la XI Reunión Antropología del Mercosur, Montevideo, Uruguay.