

Dinámicas generizadas y culturas juveniles en escuelas secundarias técnicas

Mg. Viviana Seoane

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Introducción

Las llamadas culturas juveniles refieren a rituales de encuentro e interacción a través de los cuales los jóvenes construyen un “nosotros” que los diferencia y reúne, y una presentación del sí mismo ante la mirada de los otros. Estas culturas, se despliegan en territorios específicos y definen marcas de reconocimiento y significaciones que no son aprensibles a quienes no participan del agrupamiento. Las culturas juveniles son una expresión colectiva de las experiencias sociales de los jóvenes en la forma de estilos de vida distintivos, que se desarrollan en el tiempo libre o en los intersticios de la vida de las instituciones. La condición juvenil y la juventud se refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder (Urresti, 2005; Kaplún, 2004; Reguillo, 2004; Feixa, 2006; Valenzuela Arce, 2005).

Cuando volvemos la mirada sobre el sistema escolar nos preguntamos por las funciones que la escuela cumple en la actual sociedad dado que uno de los fenómenos que la caracterizan es la “desinstitucionalización social”¹. El sistema escolar cumple funciones vinculadas con la distribución de las credenciales educativas cuyo valor en los mercados profesionales ayudan a establecer las jerarquías sociales; con la producción de un tipo

¹ En el escenario de la globalización y del debilitamiento de la matriz societal Estadocéntrica (Cavarozzi, 1997) surge un fenómeno que autores como U. Beck (1996) y R. Castel (1997) llaman de *individualización*. El individuo queda expuesto a un conjunto de fenómenos abiertos y contradictorios, lo que lleva a la sociología a interrogarse por el actual nexo entre individuo y sociedad. Tal como lo señala Beck, la vida individual aparece como la solución biográfica de contradicciones sistémicas. Frente a un mundo carente de estabilidad institucional, es el individuo el que debe explicar y hacerse responsable de su trayectoria personal, social y escolar (Martuccelli, 2007). Las propias trayectorias se vuelven móviles y el individuo debe afrontar por sí mismo las contingencias a las que se haya expuesto. Es un individuo librado de toda protección, asumiendo con autonomía y responsabilidad su propio devenir. En esta individualización, el individuo es separado del colectivo que le sirvió de referencia identitaria en la modernidad. En la llamada “sociedad del riesgo” se observa una privatización del riesgo personal y global: “La sociedad del riesgo se origina allí donde los sistemas de normas sociales fracasan en relación a la seguridad prometida” (Beck, 1996:206).

de sujeto con capacidad crítica (subjetivación o individualización); con la socialización entendida como la construcción de un tipo de individuo adaptado a la sociedad, y de una escuela que a la vez que distribuye posiciones sociales produce actores ajustados a esas posiciones. Contamos con evidencias suficientes para afirmar que el campo de experiencias que conforma la socialización de las generaciones jóvenes ha sido alterado en gran medida por el avance tecnológico (Vargas, 2004; Daryell, 2005; Martínez, 2006; Goodson, 2002; Turkle, 1994). Las nuevas formas de conocer que instala el entorno tecnológico ponen en cuestión la linealidad con que fue pensada la escuela moderna. Sin embargo, la escuela sigue siendo un dispositivo institucional donde tienen lugar procesos biográficos de socialización de jóvenes.

La escuela, como el conjunto de instituciones que forman el entramado social, socializa a las nuevas generaciones en un determinado sistema sexo/género² en el que la mayoría de las veces se reproducen –inadvertidamente o no- desigualdades y visiones estereotipadas respecto de lo femenino y lo masculino, y en otras se habilitan espacios para debatir y desnaturalizar los mandatos sociales que recaen sobre mujeres y varones. El sexismo³ es una forma de la discriminación y como práctica está presente en nuestras escuelas y forma parte de la socialización de las nuevas generaciones (Morgade, 2001).

Con este trabajo procuramos poner el acento en el análisis de las relaciones de género que se construyen en la escuela secundaria técnica. Desde sus orígenes, las escuelas técnicas han estado en directa relación con la preparación para puestos de trabajo tradicionalmente pensados para los varones, y en ellas la participación de mujeres y varones es notoriamente desigual en el conjunto de orientaciones que conforman la oferta técnico profesional de nivel secundario. Por su parte, el análisis de las dinámicas de género nos ayudará a desagregar y diferenciar las prácticas, discursos y trayectorias de los jóvenes. Intentaremos de este modo construir una mirada más compleja sobre las prácticas culturales juveniles a partir del instrumental teórico que nos proveen los estudios de género.

De dinámicas y de género

² La primera en definir y sistematizar el sistema sexo/género fue la antropóloga Gayle Rubin en un artículo titulado “The Traffic in Womwen: Notes on the Political Economy of Sex”, publicado en 1975. Rubin define el sistema sexo/género como: “*El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas*”. Ante la pregunta ¿Qué es una mujer domesticada? Rubin afirma que todas las relaciones sociales, de parentesco, están generizadas y jerarquizadas y que esas mismas relaciones son la causa de la opresión de las mujeres. A partir de estas definiciones de parte de las feministas del género se produce un debate profundo con las teóricas de la diferencia sexual quienes entienden que la naturalización del sexo (feminismo igualitarista) derivaría en un nuevo tipo de sometimiento de los sexos. En esta línea de pensamiento se encuentran Luce Irigaray y Rosi Braidotti. Tomado de: Mayorge Rodríguez, Purificación. La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. [online]. jun. 2007, vol.12, no.28, p.35-62. Disponible en la World Wide Web:

<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-3701.

³ Según el *Diccionario de estudios de género y feminismo* (2007:293) sexismo se define como “el mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro”. Y agrega que el sexismo es necesario para que se produzca lo que define como androcentrismo: “la concesión del privilegio al punto de vista del hombre”.

La perspectiva de género en tanto dimensión de análisis permite comprender las diferentes posiciones que las y los jóvenes tienen en el espacio escolar así como las disposiciones que muestran en relación con la escuela. El género es entendido aquí como la representación de una relación social que asigna al individuo una posición dada dentro de una clase o grupo. Las dinámicas de género son dinámicas interaccionales, en las que están presentes jerarquías y asimetrías. Haciendo uso de una perspectiva relacional del género es posible trasladar el acento de los cuerpos y el tratamiento que reciben en la escuela hacia el análisis de las variaciones históricas en las posiciones de mujeres y varones -por lo tanto de la construcción de la posición en una relación-. Una perspectiva analítica relacional en el estudio de las culturas juveniles como de las dinámicas de escolarización⁴ permite poner en relación categorías como género, clase, etnicidad, identidad, localización o territorio, a través del análisis de las posiciones de sujeto (Montenegro Martínez, 2004: 113).

Judith Butler, una de las intelectuales y feministas más destacadas en la actualidad, ha propuesto pensar el *género como performance* para referir a lo que el género produce, ejecuta, activa o acciona, representa o interpreta. Para entender la performatividad del género, Butler señala que lo que consideramos esencia o “un rasgo interno de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales” (2007: 17). Un acto preformativo es una práctica discursiva que se ejecuta como una obra de teatro y cuyo efecto es constituir la identidad que se supone que es. En este sentido, dirá Butler, el género es siempre un hacer por parte de un sujeto que sin embargo no preexiste a la acción (Ibíd.: 84). Y en la repetición misma de cada acto preformativo subyace la posibilidad de la transgresión.

Esta idea del género como performance permite recuperar todas aquellas conductas que, ensayadas y reproducidas, se observan a diario en la escuela, y comprender el modo en que el género interpela a los sujetos constituyendo su subjetividad. Aquí se juega algo del ritual que compone subjetividad y asigna posiciones (McLaren, 2003). Sin embargo, las dinámicas de género no son fácilmente aprehensibles dado que en la misma operación en la que el sujeto es interpelado en una posición determinada se produce el ocultamiento o reforzamiento de la posición de género. Dice Córdoba García: “El sujeto es llamado a identificarse con una determinada identidad sexual y de género sobre la base de una ilusión de que esa identidad responde a una interioridad que estuvo allí antes del acto de interpelación. Lo cual es precisamente uno de los aspectos fundamentales de la concepción preformativa del género. No hay una esencia detrás de las performances o actuaciones del género del que estas sean expresiones o externalizaciones. Al contrario, son las propias actuaciones (performances) en su repetición compulsiva las que producen el efecto-ilusión de una esencia natural” (2003:89).

⁴ El concepto dinámica de escolarización alude según Abrantes (2003: 94) “a las experiencias, culturas, contextos y estrategias que rodean, confieren sentidos y estructuran el trayecto escolar de los jóvenes”. Se trata de dinámicas interaccionales que a la vez que espontáneas son también condicionadas por oportunidades y contextos específicos, y producen las disposiciones e identidades, culturas y trayectorias juveniles. Este concepto complejiza la mirada sobre la socialización y subjetivación porque involucra a todos los actores escolares, interactuando con los jóvenes e incidiendo en sus trayectorias.

El primero en introducir el concepto de identidad de género en el campo psicoanalítico fue Robert Stoller (1968), para quien las relaciones de género se pueden pensar como un “campo de construcción de identidades y diferencias según cualidades definidas como femeninas y masculinas” mientras que, la sexualidad, como “un campo de prácticas y discursos extremadamente amplio que incluye al menos tres dimensiones diferentes: los comportamientos sexuales de las personas, la elección de objetos y orientaciones sexuales y, por último, la sexualidad como una práctica simbólica” (Villa, 2007:79). De este modo, establece una clara diferenciación entre identidad sexual e identidad de género⁵. La identidad de género refiere a las vivencias del niño o la niña de saberse varón o mujer, construidas en el entorno íntimo de las figuras parentales significativas. Tal como lo define el Diccionario de estudios de género y feminismos “El concepto de identidad de género es una noción teórica compleja, que alude tanto a las atribuciones que las figuras significativas otorgan al/la niño/a como también a las representaciones que brinda el orden cultural imperante acerca de los modos de la femineidad y de la masculinidad. Y, al mismo tiempo, es una conceptualización que representa la vivencia íntima que tiene el individuo sobre sí mismo”. (Gamba *et.al*, 2007:175-176).

En relación con las identidades sexuales algunas feministas advierten sobre el efecto subjetivo de la heterosexualidad obligatoria. Para Gayle Rubin y Adrienne Rich la dominancia de una heterosexualidad obligatoria es la base de la opresión de las mujeres (citado por Gil Rodríguez, 2002). Esta heterosexualidad obligatoria, explica Butler, reglamenta al género como una relación binaria y construye un régimen de sexualidad que regula la experiencia sexual y legitima las prácticas del deseo heterosexual. Aquí Butler, en línea con el pensamiento foucaultiano, recupera su conceptualización de la sexualidad como una experiencia singular en la que se articula saber, normatividad y subjetividad (Butler, 2007: 81-82).

Culturas juveniles y análisis de género

Es frecuente encontrar adultos que piensan que los jóvenes abandonan en la puerta de la escuela sus prácticas y culturas juveniles para asumir una alumidad que oculta, explícita o implícitamente, su condición de joven.

Las dinámicas de escolarización y las prácticas que despliegan los jóvenes en la escuela se producen y condicionan entre sí, y el espacio escolar se convierte en ocasiones en un espacio juvenil. De este modo, la escuela permite a los jóvenes experimentar esa diversidad y vincularse con diferentes estilos juveniles (Weiss, 2006). Desde nuestra perspectiva, la escuela es un espacio de formación de prácticas y culturas juveniles. “La escuela constituye hoy una de las instituciones fundamentales en torno de las cuales los jóvenes estructuran sus prácticas y discursos, sus trayectos y proyectos, sus identidades y culturas” (Abrantes, 2003). Las prácticas y culturas juveniles y las dinámicas de escolarización no son fenómenos independientes sino momentos de una misma realidad.

⁵ Hay un cuestión que nos interesa resaltar, tal como señala Córdoba García, y es que “la identidad (sexual o de género) es el efecto de un contexto histórico-social de relaciones de poder” (2003:94). A ello Butler agrega que “la reconceptualización de la identidad como un *efecto*, es decir, como *producida* o *generada*, abre vías de ‘capacidad de acción’ que son astutamente excluidas por las posiciones que afirman que las categorías de identidad son fundacionales y permanentes. Que una identidad sea un efecto significa que ni está fatalmente determinada ni es plenamente artificial y arbitraria” (2007:285)

Cuando se trabaja sobre culturas juveniles desde una perspectiva plural la desagregación de la categoría jóvenes en grupos juveniles resulta del interjuego de la clase social, la identidad, la etnicidad, la localización territorial, etc. Una clave ausente en estos trabajos y que permitiría complejizar nuestra mirada sobre los jóvenes es la perspectiva de género. Silvia Elizalde, en un trabajo reciente en el que analiza las formas en que las ciencias sociales configuraron las subjetividades juveniles, sostiene que la clase y la diferencia etárea han sido las dimensiones utilizadas para explicar la posición de los jóvenes en la estructura social y económica como también “su situación de propiedad o expropiación respecto de los medios de producción”. Frente a la predominancia de la clase, el género ha sido frecuentemente confundido o utilizado como sinónimo de diferencia sexual, invisibilizado o reducido a dato demográfico. Advierte muy especialmente sobre el androcentrismo que subyace en tales estudios al considerar a los varones como únicos referentes de la juventud. Propone articular el campo de los estudios de juventud con los planteos teóricos del feminismo, y evitar la agregación del género como otra “variable” a analizar por su participación en la producción de la condición joven (2006).

La perspectiva de género en el estudio de la relación juventud y escolarización, permite develar procesos sociales y culturales en el ámbito escolar así como “documentar lo no documentado”⁶. Numerosos trabajos en el terreno de la teoría feminista, los estudios de sexo/género como también en el campo de la educación (Barrancos, 2001, 2007, 2008; Bonder, 1994, 1998, 2002; Morgade, 1997, 2001, 2008 y 2009; Alonso, 2002, 2004, 2008 y 2009), han logrado producir un saber sobre el lugar que las mujeres ocupan y el tratamiento que reciben en el sistema escolar, como construir una agenda de temas en la que cobra sentido e importancia el estudio de la construcción de lo femenino y masculino y de la sexualidad en y por la escuela. La producción en el campo de la educación resulta, en los años '80, de la convergencia de dos corrientes de pensamiento: de un lado, el pensamiento feminista y la distinción teórica entre sexo y género muestran el modo en que varones y mujeres viven su escolaridad; del otro, las visiones sobre la escuela como dispositivo al servicio de la reproducción social promueven la realización de estudios sobre las instituciones y las formas de transmisión. La intención ya no es constatar las diferencias entre niños y niñas sino avanzar en propuestas para que la escuela deje de ser sexista. Estos trabajos permitieron construir el mapa de la discriminación sexista ejercida por el sistema educativo y concluir que fue diseñado desde los hombres para la reproducción de la masculinidad. Si en los años ochenta los trabajos centraron su atención en la situación de las mujeres y la femineidad, en los noventa surge un nuevo objeto de estudio y es la construcción de la masculinidad⁷ (Subirats, 1999)

⁶ A propósito de su experiencia como investigadora de los procesos educativos cotidianos en la escuela, Elsie Rockwell señala que la etnografía como rama de la antropología transita, a fines del siglo xx, de considerar al etnógrafo como cronista de un mundo que carecía de historia escrita y del estudio de “los otros” al estudio de un “nosotros” entendido como “aquellos ámbitos cotidianos, como la escuela, en que se forjan las relaciones sociales y las relaciones de poder en las sociedades letradas”. A partir de este movimiento en el seno de la antropología, el etnógrafo tendrá por delante la tarea de documentar lo no documentado entendiéndolo por ello lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconciente. Ver Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

⁷ En esta línea se inscribe el trabajo de Pablo Scharagrodsky quien analiza, desde una perspectiva de género, el papel que tuvo la disciplina educación física en la formación y modulación de los cuerpos

Un aporte interesante para trabajar lo escolar lo ofrece Teresa de Lauretis (2000) al formular el concepto de *tecnología de género*, en clara alusión a la tesis foucaultiana respecto de que la sexualidad es un producto de la cultura hegemónica que denominó *tecnologías del sexo*. Con tecnología de género Lauretis alude a la idea de que el género no es una manifestación natural del sexo ni la expresión de cuerpos sexuados (masculinos y femeninos), sino que la cultura dominante difunde determinadas representaciones de masculinidad y feminidad a través de prácticas discursivas que actúan como tecnologías de género. Se refiere, entre otros, al cine, los medios de comunicación y al sistema educativo. El concepto de tecnología de género puede ayudarnos a develar las dinámicas generizadas que se producen en la escuela en tanto analicemos su matriz discursiva. Dice Lauretis, el género es producto pero también proceso de la representación como de la autorepresentación.

Género y culturas juveniles en escuelas secundarias técnicas

En el campo de la historia de la educación existen numerosos trabajos relativos a la educación técnica que sintetizan sus orígenes, funciones y características específicas⁸, y ponen de manifiesto que en su desarrollo convergieron cuestiones relativas a la inclusión de los obreros en el sistema educativo, la formación de la fuerza de trabajo, la relación entre industrialización y trabajo obrero, y un proceso creciente de democratización social. La formación técnica en la Argentina se constituyó en un campo problemático porque en él confluyen y se condensan luchas sociales, políticas, económicas y culturales. La escuela técnica estuvo fuertemente vinculada con la inclusión de la clase obrera al sistema educativo y la formación de la fuerza de trabajo en la Argentina de los años '40 (Puiggrós y Bernetti, 1993; Puiggrós, 2008; Pineau, 1991; Dussel y Pineau, 1995; Gallart, 2006). Luego de la desconfiguración que sufriera el sistema de educación técnica con la aplicación de la reforma de los años '90 hoy se procura, desde la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058/05), reorganizar la oferta de educación técnica y conformar un nuevo mapa del sistema escolar.

En general, los trabajos sobre educación técnica ponen el acento en la relación posible o deseable entre esta modalidad de enseñanza y las demandas del aparato productivo con el propósito de analizar el grado de adecuación de la oferta técnico profesional a las

infantiles. Interesado en la formación de los cuerpos masculinos, el autor señala que la educación física definió un conjunto de saberes, prácticas y ejercicios corporales capaces de moldear los cuerpos. Así, el Sistema Argentino de Educación Física contribuyó a establecer un ideal femenino asociado a la maternidad como principio rector de las prácticas corporales; de igual modo contribuyó a sancionar un ideal de masculinidad vinculado con una virilidad fuerte y dirigida al espacio público, a formar al ciudadano. Ver Aisenstein, A. & Scharagrodsky, P., (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Edit. Prometeo, Bs. As.

⁸ La creación del sistema de educación técnica requirió de una regulación específica en cuyo caso cumplió un importante papel la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación profesional (CNAOP) al reagrupar todas las iniciativas de educación técnico profesional vigente en la década del '30. Por su parte, la Universidad Obrera Nacional (UON) se convirtió en el ámbito donde se desplegaron las luchas por la orientación que debían seguir los estudios universitarios. La educación técnica se desarrolla en el primer gobierno peronista (1943-1955) y se institucionaliza con la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica durante el gobierno desarrollista de Arturo Frondizi. Las escuelas técnicas acompañaron la expansión matricular de la educación primaria y en ellas predominó un alumnado de origen social popular.

demandas del modelo, dejando de lado la especificidad que adquiere la dinámica de escolarización como los rasgos que caracterizan a los jóvenes que a ella asisten. Sin embargo, observamos en los últimos años una preocupación creciente por develar las dinámicas generizadas en las escuelas secundarias. Un ejemplo de ello lo constituye el trabajo reciente de Graciela Morgade (2008) quien estudia la construcción de la sexualidad en el turno vespertino en escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. La elección del turno vespertino se justifica en razón de que en él se observa la presencia de alumnos con más edad que la llamada edad teórica según una trayectoria ideal. El estudio pudo mostrar que en el turno vespertino las cuestiones vinculadas a la sexualidad, paradójicamente, no son abordadas, que en las escuelas técnicas se concentran las significaciones hegemónicas de género y que la mayor presencia de estudiantes varones (aunque también una mayoritaria presencia masculina en la planta docente) define prácticas culturales “masculinas”.

Un trabajo de reciente publicación aborda las relaciones que establecen mujeres y varones en la escuela técnica así como el lugar que ocupan las mujeres en el espacio escolar. Desde la perspectiva del análisis institucional y el método clínico, se abordan las relaciones de género que se construyen en la escuela técnica y, muy especialmente, la posición que ocupan y el lugar que se asignan las alumnas mujeres, las representaciones y autorepresentaciones en tanto mujeres que deciden formarse en un determinado campo del conocimiento. Las mujeres, según este trabajo, están obligadas a resistir estereotipos no sólo de parte de los compañeros varones sino también de los docentes (León, 2009)

Creo necesario profundizar nuestro conocimiento sobre las prácticas culturales juveniles que, miradas desde el género, se podrán desagregar y darán visibilidad a una diversidad de modos y estilos de vida, así como también relevar información que nos permita mostrar cómo son y de qué elementos se componen las dinámicas de escolarización de las escuelas técnicas. Dinámicas de escolarización y prácticas culturales son parte de un proceso de mutua producción del que resultan ciertas dinámicas generizadas que es necesario analizar. Los jóvenes y la escuela se construyen mutuamente, es decir, van a la escuela y se apropian de ella, le atribuyen sentidos y son influenciados por ella. En la trama de estos procesos la escuela continúa teniendo sentido para los jóvenes y la sociabilidad juvenil se despliega también en el ámbito escolar, como lo prueban los lazos de sociabilidad establecidos entre profesores y alumnos, más allá del espacio del aula o en el marco de propuestas pedagógico-didácticas nuevas. Las relaciones de sociabilidad que se construyen en esos procesos pueden ser entendidas como campos de posibilidad para la acción en relación a las elecciones escolares y a la construcción de proyectos de futuro. Las dinámicas de escolarización de las escuelas técnicas presentan una especificidad que es necesario estudiar desde una perspectiva que combine estudios culturales y género.

Consideraciones finales

Las escuelas secundarias técnicas deberían ser miradas a la luz del instrumental teórico que ponen a nuestra disposición las teorías feministas y los estudios de género porque ha sido una oferta educativa pensada originalmente para formar varones que ocupen puestos de trabajo fabriles, con lo que esto significa respecto de las representaciones y relaciones entre los alumnos, como entre alumnos y docentes. Además, creemos

necesario conocer qué conjunto de prácticas culturales producen, despliegan los jóvenes en la escuela, significadas o favorecidas por las dinámicas de escolarización de las escuelas técnicas.

Para un análisis de las dinámicas generizadas y una mayor desagregación de las prácticas culturales juveniles, creo necesario preguntarnos qué actos y rituales promueven las escuelas técnicas a través de los cuales se convalida el sistema de sexo/genero; qué transgresiones operan los alumnos (tanto mujeres como varones) en la repetición de rituales escolares (performance) que tensionen los lugares asignados por el sistema de sexo/genero; cómo las dinámicas de escolarización de las escuelas técnicas inciden en la producción y diferenciación de las prácticas, discursos y trayectorias juveniles, y en la producción de dinámicas de género en la escuela.

El género como performance y las tecnologías de género son conceptos teóricos que pueden ayudarnos a develar las dinámicas generizadas propias de las escuelas técnicas. Estrategias etnográficas permitirán relevar y reconstruir el proceso de mutua producción de las dinámicas de escolarización, las prácticas culturales juveniles y las dinámicas de género. El desafío es comprender cómo son y cómo viven su condición joven los alumnos de las escuelas secundarias técnicas, y producir un saber específico respecto de cómo incide o impacta la propuesta de escolarización en la producción de prácticas culturales y dinámicas de género.

Bibliografía

Abrantes, P. (2003) "Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade". En: *Sociologia, Problemas e Práticas*, Nº 41.

Alonso, G., Díaz, R. y Flores, V. (2002) *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Editorial Miño y Dávila, Argentina. ISBN: 950-9467-85-5

Biglia, B. (2003). "Transformando dinámicas generizadas: Propuestas de activistas de Movimientos Sociales mixtos". En: *Athenea Digital*, 4, 1-25. Disponible en:

<http://antalya.uab.es/athenea/num4/biglia.pdf>

Butler, J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Paidós, Barcelona.

Córdoba García, D. (2003). "Identidad sexual y performatividad". En: *Athenea Digital*, 4, 87-96. Referencia. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num4/cordoba.pdf>

Elizalde, S. (2006) El Androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. *Ultima Década* Nº25, Cidpa Valparaíso, Diciembre 2006, Pp. 91-110.

Feixa, C. (2006) *De jóvenes, bandas y tribus*. España: Editorial Ariel.

Gamba, S. B. (comp.) (2007) *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Editorial Biblos, Buenos Aires.

Gil Rodríguez, E. P. (2002). "¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler". En: *Athenea Digital*, 2, 30-41. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Gil.pdf>

Kaplún, G. (2004) "Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa (La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela)". En: Los jóvenes: múltiples miradas. UNC, Neuquén.

León, F. G. (2009) "Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica". En: Villa, A. (comp.) (2009) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

Mayobre Rodríguez, P. "Marco conceptual en la socialización de género. Una mirada desde la filosofía". Disponibles en:

http://webs.uvigo.es/pmayobre/pdf/proqualitas_equal_marco_conceptual_en_la_socializacion_de_genero.pdf

Mc Laren, P. (2003) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo Veintiuno Editores, México.

Montenegro Martínez, L. (2004) "Culturas juveniles y 'redes generizadas'. Hacia una nueva perspectiva analítica sobre la contemporaneidad juvenil en Colombia". Tabula Rasa, Bogotá-Colombia, N°2: 111-143. ISSN 1794-2489. Disponible en:

http://www.revistatabularasa.org/numero_dos/montenegro.pdf

Morgade, G. (1997) *Mujeres en la Educación*. Editorial Miño y Dávila, Argentina. ISBN: 950-9467-77-4

----- (2001) *Aprender a ser Mujer. Aprender a ser Varón*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina.

Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008) *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Editorial Paidós, Bs. As.

Pineau, P. (1991) "Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)". En: CEAL. Bs.As. Volumen N. 323 de la Biblioteca Política Argentina.

Puiggrós, A. (2008) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna, Buenos Aires.

Subirats, M., (1999) "Género y Escuela". En: *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós, Madrid.

Urresti, M. (2005) "Las culturas juveniles". En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente. Cine y Formación Docente. Disponible en:

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/urresti_juveniles.pdf

Valenzuela Arce, J. M. (2005) "El futuro ya fue: juventud, educación y cultura". En: *Anales de la educación común*. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, año 1, N°1-2, Buenos Aires, septiembre, p. 28-71. ISSN 1669-4627.

Villa, A. (2007) *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Weiss, E. (2006) "La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes". Trabajo presentado en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en

I Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos
Teorías y políticas: desde el Segundo Sexo hasta los debates actuales
29 y 30 de Octubre de 2009

Educación. “Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA). 20 y 24 de marzo.