

INVESTIGACIONES

Subjetividades femeninas y escuela: prácticas y discursos en 6° de primaria

Female subjectivities and school:
practices and discourses in 6th grade

Iriana Sánchez-Álvarez^a, Carmen Rodríguez-Menéndez^a

^a Universidad de Oviedo.
irianasan@hotmail.com, carmenrm@uniovi.es

RESUMEN

El artículo muestra los resultados de una investigación realizada para analizar el proceso de construcción social de las feminidades en el contexto escolar. Se realizó una etnografía en una clase de 6° de primaria. Los datos se recogieron en notas de campo tomadas in situ que luego se transcribían a un diario de campo. También se realizaron seis grupos de discusión y doce entrevistas individuales. Los resultados muestran la existencia de una jerarquía de feminidades en el aula, pues hay un tipo de feminidad dominante muy popular y otras feminidades que conviven con ésta y que cobran más o menos protagonismo en función de su proximidad con respecto a ella. Los resultados demuestran la necesidad de realizar tareas pedagógicas que permitan la reflexión sobre el proceso de construcción de las feminidades y las masculinidades, fomentando el desarrollo de diferentes identidades de género sin miedo a represalias o a la exclusión.

Palabras claves: género, feminidad, etnografía, feminidad hegemónica, otras feminidades.

ABSTRACT

The paper shows the results of a research carried out to analyze the construction of femininities in the school. An ethnography was carried out in a 6th grade). The data was collected in field notes, taken in situ, and transcribed to a field diary. Also, six focus groups and twelve individual interviews were held. Results show the existence of a hierarchy of femininities in the classroom. There is a dominant femininity and other femininities that coexist with it and that charge more or less prominence depending on their greater or lesser proximity to it. The results demonstrate the need to perform pedagogical tasks that allow to reflect about the construction of femininities and masculinities, fostering the development of different gender identities without fear of reprisal or exclusion.

Key words: gender issues, feminity, ethnography, hegemonic femininity, other feminities.

1. INTRODUCCIÓN

En la escuela se ponen en juego diversas feminidades y masculinidades que se construyen y reconstruyen mediante las interacciones sociales. De este modo son contextos jerárquicos que permiten sostener relaciones de dominación y subordinación creando lo que se conoce como régimen o jerarquía de género y permitiendo que la constitución de la feminidad, y la masculinidad, esté inextricablemente unida a la adquisición de status dentro del grupo de iguales. En este contexto, las chicas ponen en juego diversos recursos y estrategias que las ayudan a posicionarse en esa jerarquía de género a partir de su mayor o menor proximidad con los ideales que definen la feminidad hegemónica. Los modelos socioculturales nos presentan una feminidad dominante y poderosa, pero para conseguir ese poder las mujeres deben asumir actitudes como la bondad o mostrar atractivo físico. Esas mismas características son las que las niñas deben tener en la escuela para llegar a ser “populares”, posición que les otorga poder e influencia entre sus iguales (Read, 2011) y que logran alcanzar poniendo en marcha diversos recursos y estrategias.

En este sentido, el cuerpo y su presentación ante los demás es un recurso clave pues cómo manejamos nuestro cuerpo y cómo interpretamos lo que con él hacemos depende de lo que sea permisible dentro del marco del género que se nos atribuye. Read (2011) nos demuestra que hay determinados modelos de deseabilidad social que ejercen gran influencia en la construcción de la imagen corporal que las niñas se hacen de lo que es ser una mujer femenina. En su estudio las niñas elegían como modelos de rol a estrellas de la música fuertes y poderosas que ostentaban determinadas características físicas que las acercaban al ideal femenino. No obstante, esta situación era paradójica y contradictoria ya que, por una parte, las niñas deseaban poder y estatus, cualidades tradicionalmente poco asociadas con la feminidad, pero, por otra parte, querían emular determinados aspectos estéticos mostrados por las “estrellas” a las que deseaban parecerse.

Asimismo, este ideal de belleza conecta con la heterosexualidad como canon ideal, especialmente en la preadolescencia y la adolescencia. Hablar de feminidad hegemónica nos lleva obligatoriamente a la heterosexualidad y, en el caso femenino, la sexualidad está relacionada con el cuerpo y la imagen. En este sentido, diversas investigaciones (Currie, Kelly y Pomerantz, 2007; Renold, 2000) alegan que muchas chicas invierten tiempo, dinero y energía para ser consideradas heterosexualmente atractivas. De modo que la idea preconcebida de la “inocencia de la infancia” es desmentida por Renold (2000). Véase también Kehily, 2012; Kehily & Nayak, 1996), quien muestra cómo las niñas tienen rituales para ajustar sus cuerpos a un ideal de belleza que las haga sexualmente atractivas. No obstante, esta autora entiende que ésta es una misión un tanto confusa, pues por un lado se les ofrece el mensaje de que deben ser deseables para lograr la mirada de los chicos, pero también deben responder a la arquetípica visión de una infancia inocente que necesita protección. Ello supone que, en la escuela, es complicado el papel de las niñas, ya que deben entender la regla básica: “ser atrevida pero sin pasarse” para evitar la mala reputación (Hauge, 2009; Renold, 2000).

A su vez, para las escolares la actividad heterosexual “salir con alguien” está compuesta por una cadena de mediadores sexuales como son: besos en el patio, cartas de amor, dibujar corazones, darse la mano, etc. De esta forma, se legitima la actividad heterosexual y monógama, comenzando el desarrollo de los mitos del amor romántico (Chambers, Tincknell y Van Loon, 2004; Kehily, 2012; Reay, 2001). En este sentido, es curioso que en

el estudio de Renold (2000) todas las niñas se posicionaban como heterosexuales, haciendo todo lo necesario para demostrar esta identidad. Por todo esto, es lógico concluir que la homosexualidad y la transexualidad son contempladas en la escuela como una sexualidad desviada, siendo discriminadas o invisibilizadas.

En relación con el cuerpo sexualizado y la heterosexualidad normativa también debemos destacar la importancia de la ropa y demás atributos estéticos como recursos que se ponen en juego en el desarrollo de las feminidades. Las chicas construyen y negocian sus identidades en la escuela a través del empleo del maquillaje, de determinadas prendas de vestir y de la customización del uniforme, elementos que actúan como símbolos de la feminidad hegemónica y que marcan las diferencias entre las niñas (Kehily y Nayak, 1996; Warrington y Younger, 2011). No podemos olvidar que las niñas consideradas femeninas tienen una estética estereotipada, de forma que la ropa actúa como elemento clasificador y generador de la jerarquía de género. El ideal femenino (feminidad hegemónica) se construye en torno a lo que Allan (2009) o Renold (2000) denominan como hiperfeminidad, caracterizada por acomodar el cuerpo a los cánones estéticos que marca la cultura occidental y que suponen una sexualización de las chicas que enfatiza su heterosexualidad. Asimismo, también se ha estudiado la actitud hacia el trabajo escolar como recurso que se pone en juego en la construcción de las feminidades, de forma que diversas etnografías indican que los estudiantes de ambos sexos afirman que las chicas de alto rendimiento académico son aburridas (Reay, 2001, Renold, 2001). Como ejemplo, Renold (2001) muestra a distintas niñas etiquetadas como “cerebritos” porque disfrutaban con los estudios, levantaban la mano para contestar o tenían buenas calificaciones. Además, manifestaban desinterés por la moda, la apariencia física y tenían aficiones relacionadas con actividades culturales y deportivas tales como la poesía, los puzles o montar a caballo. A menudo este tipo de niña estaba sometida a la exclusión del resto del grupo (“rarita”), por lo que ninguna quería posicionarse o describirse como inteligente, de modo que todas afirmaron querer buenos resultados académicos, pero sin llegar a ser demasiado sobresalientes.

Finalmente, debemos destacar otro recuso que se pone en juego en las dinámicas de interacción y que tiene que ver con la actitud hacia el deporte. Los estudios indican que esta actividad marca, de forma intensa, la vida escolar, actuando como elemento diferenciador entre las distintas feminidades. Las actividades deportivas, especialmente el fútbol, se perciben como una actividad masculina, por lo que ser niña y deportista suele significar una feminidad no hegemónica (Sánchez, Rodríguez y García, 2020). El deporte ha significado que muchas de las niñas que lo practican sean cuestionadas, puesto que la relación “natural” entre el cuerpo masculino y el deporte excluye, por definición, el cuerpo femenino y sus valores (Rodríguez y Ramírez, 2010). Así, en el estudio etnográfico de Paechter y Clark (2007) las niñas “femeninas” eran las que opinaban que jugar al fútbol o baloncesto era cosa de niños o de “marimachos”, indicando que lo propio de las chicas era pasar el tiempo de recreo “hablando y caminado”. De modo que los grupos de niñas a quienes les gusta practicar deportes como el fútbol los van abandonando por las intimidaciones de los niños en el patio y por la presión de sus compañeras más influyentes (Kehily, Mac an Ghail, Epstein y Redman, 2002). Además, la feminidad de estas niñas es cuestionada de forma que son consideradas «marimachos» o lesbianas (Clark & Paechter, 2007; Mayeza, 2017; Paechter & Clark, 2007; Parker & Curtner-Smith 2012). Asimismo, determinados contextos escolares no penalizan la participación de las niñas en el fútbol y otros deportes siempre y cuando mantengan el ideal arquetipo estético vinculado a la feminidad hegemónica (Jeanes,

2011; Paechter, 2013), al tiempo que se comienza a construir un discurso que vincula la protección de la salud con la realización del deporte y que también está conectado con el mantenimiento de determinados cánones estéticos femeninos (Clark, 2018).

En este contexto, podemos observar que aquellas chicas que rompen con los estereotipos manifestando características o gustos relacionados con la masculinidad son, generalmente, estigmatizadas por ser vistas como chicas masculinas (“marimachos”), de forma que esta identidad se construye en oposición a la feminidad hegemónica heterosexual (Allan, 2009, Hauge, 2009; Paechter, 2006, 2010, 2012, Reay, 2001, Renold, 2000, 2008). Esta estigmatización puede provocar la aparición de verdaderas situaciones de acoso, especialmente a causa de la ropa, la estética y de sus connotaciones respecto a la idealizada feminidad (Kehily, 2012; Renold y Ringrose, 2009, 2010, Tomassini, 2015; Youdell, 2006).

No obstante, también debemos indicar que diversos estudios etnográficos subrayan que algunas niñas calificadas o que se adjetivaban como marimachos huían explícitamente de aquellos atributos y comportamientos estereotípicamente femeninos, rechazando la moda y prefiriendo ropa cómoda antes que ropa de “putilla”, término que usaban para denominar el estilo de algunas de sus compañeras (Renold, 2000. Véase también Paechter, 2010; Renold, 2008). Estas chicas rechazaban la idea de que sus cuerpos fuesen objeto de deseo heterosexual, vistiendo de forma distinta a la mayoría de la clase. No obstante, con frecuencia, estas niñas pagaban un precio importante por llevar “ropa de chico” o por comportarse como un varón, pues eran denigradas y consideradas “no-niñas” o raras.

En suma, y como afirma Renold (2000) la relación entre la práctica de la hegemónica feminidad y las relaciones de poder entre las chicas es complicada, pues a menudo se combinan elementos de acomodación y de resistencia a las normas hegemónicas en el mismo acto. Para ejemplificar este complejo proceso, Francis (2010) expone el caso de una niña descrita por el resto de sus compañeros y compañeras como buena en las materias de clase, bromista, franca, segura de sí misma, fuerte, etc., todas ellas “virtudes asociadas a lo masculino”. Pero, al mismo tiempo, tenía un aspecto muy “femenino” que le permitía reivindicar su feminidad heterosexual, al tiempo que hacía comentarios homófobos contra los chicos “afeminados”. Por tanto, esta contradicción entre el uso de recursos que trasgreden la categoría femenina hegemónica, pero, al mismo tiempo, la puesta en acción de otros acomodados al patrón hegemónico ilustra la “heteroglosia” de género presente en muchos comportamientos de género.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. OBJETIVOS, MÉTODO Y PARTICIPANTES

El objetivo de nuestro estudio ha sido analizar el proceso de construcción de las feminidades en una clase de sexto de primaria de un colegio público, indagando los recursos y estrategias que se ponen en juego y que permiten crear una jerarquía de género en el aula. Para lograr este objetivo se usó una metodología cualitativa basada en el uso de la etnografía, entendida ésta como “el arte y la ciencia de describir a un grupo humano: sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias” (Angrosino, 2012, p. 35). Además, hemos de tener en cuenta que la etnografía educativa es pareja a cualquier otro tipo de etnografía en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos, con la

excepción de que se lleva a cabo en contextos educativos, esto es, en un tipo especial de campo de estudio (Velasco y Díaz de Rada, 2004). De este modo, “el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 41). En el contexto de nuestra investigación se realiza, por tanto, una etnografía educativa porque está vinculada a la educación escolar en tanto que el trabajo de campo se desarrolla en un centro educativo, concluyéndose que es un método adecuado para explicar y entender el pensamiento, las ideas e interpretaciones de las personas implicadas en la investigación, en nuestro caso, las voces de los niños y las niñas de un aula de 6° de primaria.

El contexto ha sido un centro público situado en un barrio de clase obrera de un municipio del Principado de Asturias (España). Los niños y las niñas tenían 11-12 años (13 niñas y 13 niños) y estaban cursando el último curso de educación primaria. Se tomó la decisión de centrarnos en este grupo de edad porque las investigaciones etnográficas sobre la construcción de las identidades femeninas y masculinas en la escuela se han realizado, mayoritariamente, en educación secundaria, por lo que se decidió ahondar en el conocimiento de esta etapa evolutiva.

2.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Se usaron tres instrumentos para recoger los datos. En primer lugar, al tratarse de una etnografía escolar se usó la observación participante que exige la presencia prolongada del investigador en el escenario de estudio. De este modo, y desde mediados de noviembre a mediados de mayo, se asistió al aula tres días cada semana. En el aula la investigadora tomó notas de campo, que posteriormente se transcribían diariamente a un diario de campo. En todo momento el rol adoptado por la investigadora exigió su participación en la cotidianidad del aula. Ahora bien, se respetó la “ley de hospitalidad” (Guasch, 2002), de forma que se desempeñó el rol teniendo en consideración que la decisión de participar en un escenario o en otro tenía que ver con la oportunidad y la conveniencia. Así, por ejemplo, se estuvo en un segundo plano en las clases de tutoría donde los estudiantes hablaban de sus problemas, dudas y necesidades con la tutora.

De forma complementaria se realizaron 4 grupos de discusión integrados por 6 estudiantes cada uno y 12 entrevistas individuales semiestructuradas. En todos los casos se les explicó que tenían libertad de expresión, nadie censuraría sus ideas ni creencias y eran anónimos, evitando que pensasen que la información podría ser trasladada a su tutora o a sus progenitores. Las preguntas se realizaron de forma clara, precisa y abierta de forma que permitiesen aportar al estudio elementos relevantes que hubiesen pasado desapercibidos a los ojos de la observadora y que fuesen necesarios para la comprensión de los procesos implicados en la construcción de las identidades de género en la escuela.

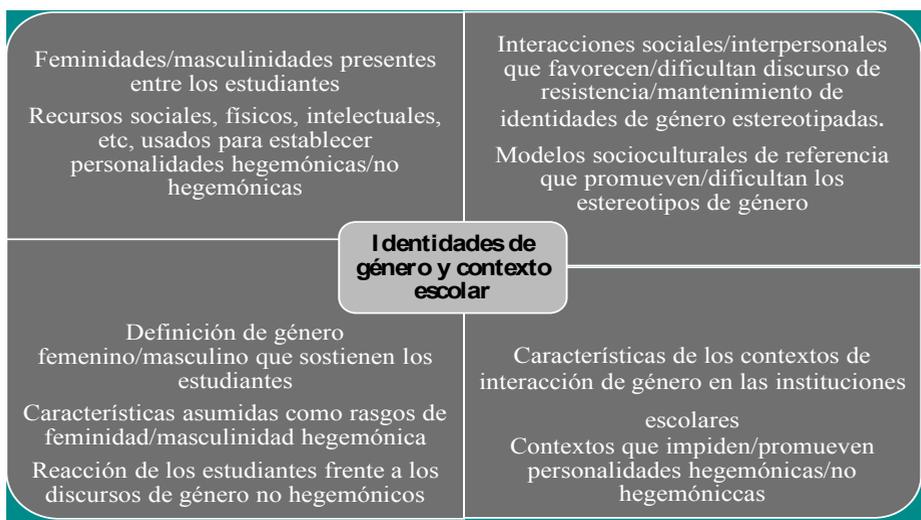
2.3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

En el caso de esta investigación se obtuvieron los datos a través del diario de campo, los grupos de discusión y las entrevistas individuales semiestructuradas, lo que hizo necesaria una aproximación analítica basada en el análisis de contenido (Valles, 2009). En primer lugar, se realizó una clasificación temática de las distintas ideas recogidas a partir de los tres instrumentos mencionados, lo que permitió construir un sistema de categorías. Para

esto, se estableció un código para las unidades de contenido, dando una denominación común, o código, a un conjunto de fragmentos de texto que compartían una misma idea. Estas categorías podían ser actos, actividades, interrelaciones, situaciones, etc. De esta forma, se fue configurando un texto más concreto que permitió transformar una cantidad muy heterogénea y compleja de información en unidades temáticas más manejables para luego poder extraer conclusiones (Miles y Huberman, 1984). Asimismo, en la elaboración de las categorías se tuvo en cuenta su pertinencia para que fueran significativas y relevantes en función de los objetivos de investigación previamente formulados. Se puede observar el sistema de categorías usado en la figura I.

Una vez que se construyó el sistema de categorías, se realizó el análisis descriptivo/analítico-interpretativo. Para esto, se tomaron como punto de partida los datos ya codificados, categorizados y procesados. A continuación, de estos datos se infirieron enunciados parciales de carácter empírico y descriptivo. Por último, se establecieron enunciados sintéticos que resumían las características identificadas anteriormente, al tiempo que se contrastaron los datos obtenidos con la literatura existente, lo que permitió lograr la formulación teórica y explicativa de los enunciados.

Figura 1. Categorías de la investigación.



3. RESULTADOS

En la investigación que nos ocupa han aparecido niñas con un tipo de feminidad hegemónica dominante muy popular en el aula y otras feminidades que conviven con ésta y que cobran más o menos protagonismo. Pasamos, a continuación, a desvelar los distintos tipos de feminidad, analizando las relaciones y dinámicas de poder que se establecen entre ellas.

3.1. LA FEMINIDAD HEGEMÓNICA Y SUS ATRIBUTOS

En nuestro trabajo etnográfico, dos niñas destacaban por el desempeño de una feminidad hegemónica, si bien desde dos perspectivas distintas, aun compartiendo rasgos similares. Yaiza era la niña más popular del aula y manifestaba una feminidad hegemónica preocupada por la ropa, el peinado, el maquillaje y los chicos. Siempre estaba rodeada de otras chicas, más o menos próximas a ella, con las que jugaba a cantar como las chicas famosas, gritando y con risas por las escaleras y en cada rincón. Por otra parte, María era una niña muy popular, pero desarrollaba otro perfil basado en los rasgos más “sensibles” de esta prototípica feminidad. De forma que sus iguales la consideraban una niña muy soñadora, siempre callada, bien peinada, suave en sus conductas y con muy buena conducta en el centro escolar. En ambas niñas, su mayor preocupación era la ropa y el peinado, de modo que llevaban ropa a la moda y, en el caso de Yaiza, llamativa. Así, Yaiza representaría una feminidad hegemónica basada en la “hipersesexualización” y María se asentaría en la “hipersensibilidad”. La admiración que generaban se puede observar a continuación:

Algunas niñas de la clase se pasan notitas, hacen corazones, se colocan el pelo, se quitan y ponen las chaquetas, siempre imitando el comportamiento de Yaiza. Es una niña que intenta mostrar ante sus compañeras que no tiene interés por nada relacionado con la clase, se muestra distraída, no hace las tareas de clase, etc., se preocupa de su estética, bailar y el patinaje artístico. ...Una de las niñas María, es admirada y respetada por toda la clase y es habitual ver cómo las niñas la miran y escuchan casi embobadas. ... Las niñas a quienes se les preguntó por María hacían comentarios del tipo: “es muy maja y además me parece muy guapa...” “se viste genial y es muy delgada, tiene tipazo” (Extracto diario de campo).

Entrevistadora: “¿quién crees que es la persona más popular de la clase?”

niña- “Yaiza porque tiene ropa guay y patina”

niña- “María porque es guapa y amable, y Yaiza porque mola, pasa de todo y baila genial”

niña- “Yaiza porque siempre está en grupo de chicas, nunca está sola y hacen lo que ella” (Extractos de entrevistas).

Asimismo, ambas niñas tenían en común que muchas compañeras deseaban ser sus amigas, de modo que las que lograban formar parte de su grupo más afín tenían rasgos comunes a ellas, manifestando su interés por el maquillaje, la ropa, bailar, patinar, etc. Igualmente, estas niñas adoptaban una conducta de subordinación respecto a ellas, compitiendo para ser las mejores amigas, situación que era aprovechada como una estrategia para afianzar su poder, tal y como se aprecia en el siguiente fragmento del diario de campo:

En la clase de biblioteca el grupo de niñas que está con Yaiza leen sus libros de Nikki y Tea Stealton. En un momento Yaiza le dice algo a una de sus compañeras que, a su vez, le dice algo a otra, en un momento parecen estar discutiendo entre ellas mientras Yaiza hace como que le da igual e intenta dibujar algo en una libreta. Me acerco y las escucho...” anda hombre eso no es ser mejor amiga”, “tú llegaste después al colegio así que seré yo más amiga de Yaiza, además nosotras nos vamos a casa una de otra para hablar y peinarnos y tal...no es por nada, pero es que estamos más juntas hija...”, “Yai, podías decir algo... venga ¿quién es más amiga tuya? Yaiza les dice que no sabe, depende...”.

A su vez, en ambos casos, aunque especialmente en el caso de Yaiza, se manifestaba cierta despreocupación por los estudios. Yaiza aprobaba las asignaturas, pero con notas bajas y olvidando, de forma habitual, las tareas. La maestra opinaba que *“Yaiza presumir es lo de ella, ahora lo de clase nada, pasa de todo, pero bueno luego aprueba porque es espabilada, pero solo piensa en la ropa, presumir y los guajes”* (Extracto del diario de campo). De igual manera, es importante manifestar que, paradójicamente, las niñas buenas estudiantes, como Andrea, no eran percibidas femeninas por el resto de las niñas ya que, de alguna manera, se oponían a la feminidad hegemónica. Esta idea parte de que las niñas estudiosas no se preocupan por su aspecto, no salen mucho y solo se centran en estudiar, es decir, son aburridas y descuidadas. Estas situaciones son contradictorias para las chicas con éxito escolar, puesto que los adultos esperan de ellas un alto rendimiento, alabado por familia y profesorado, pero también se les ofrece el mensaje de que una chica popular y femenina no puede sobresalir académicamente.

Además, las niñas que ostentaban los rasgos más típicos de la feminidad hegemónica, especialmente en el caso de Yaiza, se caracterizaban por un comportamiento de hostilidad y rechazo hacia todo lo masculino. Esta situación provocaba el desprecio y la burla hacia aquellas compañeras que entendían que no eran femeninas pues se las asignaba al grupo masculino, es decir, al “adversario”. Así, por ejemplo, Yaiza y sus amigas trataban con desdén y apenas se relacionaban con Irene por considerar su comportamiento “poco femenino”. De este modo, eran frecuentes expresiones del tipo:

Yaiza- “yo con algunas niñas no me junto, son algo raras, no sé, a la mayoría de las chicas nos molan unas cosas como la ropa, peinarnos... y tal, bueno hablar de cosas en el recreo...bailar...a algunas como Irene les gusta jugar a cosas de chicos, pasa mucho y no está en mi grupo” (Grupo de discusión).

Por esta oposición a lo masculino, la feminidad hegemónica, especialmente en el caso de Yaiza, estaba vigilante para que sus compañeras siguiesen la norma de la prototípica feminidad, caracterizada por una estética vinculada a la exhibición de un cuerpo femenino heterosexual. De forma que quienes no cumplieran con la norma eran descritas como “raras” o “marimachos”:

Entrevistadora- “¿Por qué dices que tú eres más femenina que Reyes?”

Yaiza- “Tú ves las pintas que trae de guaje, no cambia el peinao, siempre de cola baja, juega a veces a deportes de chicos .. pasa de lo femenino, ya te digo que es raruca”

Entrevistadora- “¿Quién más cree que Yaiza tiene razón?”

Andrea- “Aunque es amiga mía femenina lo que se dice femenina no es, pasa de ir pija y eso, le gusta más lo cómodo...es por eso, pero Yaiza y esas de clase que se preocupan mucho de estar a la moda [risas] es verdad...” (Grupo de discusión).

3.2. YO QUIERO SER COMO ELLA: LA FEMINIDAD SUMISA/SUBORDINADA

Dentro del aula había niñas que formaban un grupo alrededor de las niñas populares siendo sus acólitas. Tenían la misión de seguir a su líder e imitar sus movimientos, hasta el punto de que parecían mimetizarse con ellas, tal sería el caso de Olaya y Claudia que seguían a Yaiza a todas partes o Raquel e Irene que admiraban a María. Además, Andrea manifestaba su admiración por Yaiza, pero no estaba dentro de su grupo, pese a ello la niña intentaba emular el rol de chica popular ejerciendo el poder, con desdén y superioridad, sobre un pequeño grupo que quería estar a su lado por su buen rendimiento escolar:

En la clase de lengua de hoy el grupo está trabajando sobre los libros que han leído. Las niñas de la mesa de Andrea escuchan con atención cómo ésta cuenta anécdotas sobre la protagonista de su libro, El club del caballo, mientras el resto intenta meterse en la conversación sin ningún éxito. Esta niña habla a sus compañeras con desdén y ciertos aires de superioridad como imitando el comportamiento de Yaiza a la que admira y sigue a todas partes pese a que ésta no le hace caso (Extracto diario de campo).

Como se puede observar, Andrea no estaba dispuesta a quedarse arrinconada, le gustaba percibir que otras niñas la tenían en cuenta o la admiraban, aunque esta admiración proviniese de niñas que no eran populares. Al mismo tiempo, se mantenía en una situación de cierta precariedad porque, por un lado, deseaba estar cerca de las chicas populares, pero, al mismo tiempo, su popularidad derivaba de la atención que les prestaban quienes no lo eran. Ella hubiese querido ser como Yaiza, pero no lo era por lo que el trato con quienes la admiraban estaba teñido de cierto desdén y burla.

Finalmente, dentro de este grupo de feminidades subordinadas también estaba el caso de Inés que seguía un patrón sumiso pero un tanto distinto. Así, destacaba por sus habilidades deportivas y su sentido del humor. En este caso, su relación con las niñas que ostentaban una feminidad hegemónica y su grupo de acólitas era más complicada. Así, era uno de los objetivos de sus bromas y desprecios, pese a que esperaba tener con ellas otro tipo de relación. Así, constantemente mostraba conductas en las que buscaba, con la mirada, la respuesta de las niñas más populares y la celebración de sus bromas inoportunas o contestaciones a la maestra. No obstante, estas acciones provocaban la reacción contraria porque las niñas populares y su grupo opinaban que actuaba “como los niños”. Su comportamiento incompatible con el rol social establecido para las féminas era reprobado por otras niñas quienes parecían estar vigilando que no olvidase cual debía ser el comportamiento correcto:

En la clase de educación física de hoy se forman equipos para jugar a Voleibol, Inés está en el equipo con algunas niñas como Yaiza, además de algunos niños. Empiezan a jugar e Inés se emociona y hace gestos de satisfacción cuando marca algún punto, grita y si algún niño la insulta, como es habitual, ella responde con agravios parecidos.

Las compañeras de equipo le dicen cosas como “joer Inés qué burra eres hija”. Inés recrimina a sus compañeras por no estar atentas al juego y entonces Yaiza le dice “calla marimacho, si quieres juega tú pero déjanos en paz” (Extracto del diario de campo).

3.3. FEMINIDADES INVISIBLES

Estas alumnas no tenían ningún papel destacado, apenas se notaba que estaban en el aula. Esta situación era, en parte, cómoda porque la invisibilidad las alejaba de los insultos de los niños y de otras niñas, aunque eso supusiera no participar de la dinámica del aula como un miembro activo. Por ejemplo, en el siguiente fragmento de las entrevistas a Mónica o Covadonga, y ante la posibilidad de ser parte del grupo de las populares responden lo siguiente:

Entrevistadora- “¿te gustaría ser más amiga de Yaiza?”

Mónica- “bueno, sí claro mola, se lo pasan bien juntas, bailan, pero también tratan algo mal a Inés y son un poco bordes, ...a mí ahora no me dicen nada malo, es mejor porque con Inés y Judith se pasan un poco”

Covadonga- “noooo, no son mis amigas, son unas pijas, yo paso, no me meto con ellas, porque con Yaiza hay siempre otras, las de su grupo, ellas no se pasan conmigo”.

Como se intuye en las respuestas, quizás quisieran pertenecer al grupo de las niñas más populares del aula, pero comprendían que estar en ese círculo supondría someterse a las críticas agresivas de Yaiza, así como perder parte de su personalidad. En este contexto, estas niñas eran invisibles dentro del grupo. No eran populares, pero tampoco percibían el rechazo de nadie. Ante esta situación ellas mismas preferían seguir en esta posición pues estaban acostumbradas y les permitía mantener un perfil “bajo” dentro del aula.

Así, por ejemplo, para Reyes, que era percibida por el grupo como menos femenina que otras chicas, ser parte del grupo de Yaiza sería dejar de ser ella misma y convertirse en algo con lo que no estaría cómoda. Ella lo denominaba “ser unas chulas”, es decir, maquillarse, hablar de chicos y no jugar a ningún deporte en el recreo. En su caso siendo invisible podía seguir comportándose como a ella le gustaba. Su invisibilidad queda de manifiesto, por ejemplo, cuando en una entrevista individual se pregunta a un niño por Reyes y éste no sabe qué decir, pese a llevar juntos desde que tenían tres años de edad:

Entrevistadora: “Sebas, qué dices de Reyes ¿cómo es?”

Sebas “Ostras...yo qué sé, es callada, llora a veces cuando la insultan o algo, pero no sé, es seria, no la conozco mucho”.

También debemos indicar que eran niñas que pasaban desapercibidas para el profesorado, e incluso para la investigadora, ya que era difícil sustraerse a la tentación de centrar la mirada en las personas que destacaban, ya fuese por su mal comportamiento o por su excesiva popularidad. De igual modo, estas niñas mostraban una feminidad estereotipada (excepto Reyes) en sus características personales, es decir, no destacaban por una feminidad alternativa sino por una feminidad silenciosa. No contradecían las características de la feminidad hegemónica, pues seguían el estereotipo, pero sin la personalidad arrolladora de Yaiza o la tranquilidad de María.

3.4. LA FEMINIDAD DESPRECIADA: EL BULLYING CON COMPONENTE DE GÉNERO

Finalmente señalamos, por su relevancia, el caso de una de las niñas de la clase, Judith, quien sufría acoso escolar desde hacía años por parte del grupo de iguales. El género es uno de los factores relacionados con la intimidación, por lo que las niñas con una conducta de género no acomodada al estereotipo, o que físicamente no cumplen con los modelos de género, tienen más riesgo de convertirse en víctimas de acoso. En el caso de Judith, este acoso era físico, como en las agresiones que sufría en las clases de Educación Física, y psicológico, puesto que se la excluía del grupo de forma consciente. Judith era ignorada cuando hablaba o intentaba participar y ninguno de sus iguales la quería como compañera de juego o de trabajo. Ejemplos de la situación de esta niña se explican con algunos fragmentos del diario de campo:

Esta mañana he estado observando a Judith para hacer una descripción de la preocupante situación que vive. No pertenece a ninguno de los grupos, todo el mundo intenta apartarse de ella, únicamente la toleran cuando se les obliga a trabajar en grupo y no tienen cómo huir de su compañía. Su identidad de género es difícil de definir ...su vestimenta y aspecto son típicamente femeninos, pero tiene problemas de sobrepeso y la imagen es descuidada.

... Judith ha levantado la mano para leer una redacción, todos leyeron la suya y luego hicieron comentarios, pero cuando llegó su turno nadie parecía escucharla y tras la lectura nadie dijo nada, ni siquiera la maestra, fue bastante triste.

...Inés está esperando que Judith cometa algún error en el juego para llamarla “tonta” se lo ha llamado varias veces, las chicas son también muy crueles con ella.

Como podemos ver en el último fragmento, resultaba especialmente paradójica la relación que mantenía con Covadonga. Para esta niña estar con Judith, formando grupos de trabajo o en las clases de educación física, era la oportunidad para sentirse poderosa. Su trato hacía Judith era cruel, le hablaba con desdén, le decía que se callase, la apartaba de su lado. Covadonga se convertía en opresora y tirana, de modo que pasaba de ser invisible/sometida a someter. Pero para Judith, su situación en la clase era tan dura que la tiranía de Covadonga no parecía importarle. Ante estas situaciones de acoso, se le hizo una entrevista para conocer su opinión respecto a su situación dentro del aula:

Entrevistadora- “¿Por qué aguantas que los chicos te insulten, peguen y esas cosas?”

“Es desde pequeña y también en la academia particular, ellos son así...además, mi madre me dice que aguante que soy una chica fuerte...”

Entrevistadora- “y las otras niñas ¿son buenas contigo?”

“No están conmigo mucho, insultan algo, pero no hablamos mucho, no les gusta estar conmigo, es que yo no tengo esa ropa, me llaman gorda”

Entrevistadora- “y ¿qué te parece eso?, ¿estás contenta en clase, te gusta venir?”

“Prefiero estar en casa, no sé ya te dije que desde pequeña me dicen cosa, prefiero que no, pero es lo que pasa, yo me aguanto”.

Las palabras de Judith son realmente terribles porque muestran a una niña sometida desde hace años, ella no recuerda vivir de otra manera, siempre acosada y sometida a las

burlas y el aislamiento. La niña utiliza mucho la expresión “yo me aguanto”, es consciente de que eso no está bien, pero intuye que la situación no va a cambiar, no ve una salida, puesto que, aunque desearía quedarse en casa, eso no es posible y debe aguantar. Sin lugar a dudas, la situación de Judith va más allá de un problema de género, pero el hecho de que no se acomode a la estereotípica feminidad ha tenido un peso importante en el desarrollo de la situación de acoso que vive. Consecuentemente, estamos ante un problema de exclusión social y acoso escolar que debería ser atajado, de raíz, por la institución educativa.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Del estudio etnográfico realizado se puede concluir que las niñas de la clase estaban activamente implicadas en la producción de sus identidades de género a través de una pluralidad de procesos sociales. Asimismo, y si bien se manifiestan distintas feminidades, el orden o régimen de género prevalece pese a que, en ocasiones, es transgredido por las conductas de alguna niña. En este sentido, nuestro estudio muestra la existencia de prácticas de diferenciación y jerarquización en las estudiantes que les permiten distinguirse unas de otras (Tomassini y Bertarelli, 2014). Dichas prácticas son luchas por posicionamientos de género a través de distintas situaciones de la vida social en la escuela donde construyen versiones diversas del ser mujer y disputan la legitimidad de tales versiones. Desde esta perspectiva, en nuestro estudio las identidades femeninas son plurales, situacionales y dinámicas, pero no logran subvertir la jerarquía de género.

Así, de forma similar a otras investigaciones etnográficas (Allan, 2009; Currie, Kelly y Pomerantz, 2007; Kehily y Nayak, 1996; Renold, 2000; Warrington y Younger, 2011), las niñas más populares del aula se ajustan escrupulosamente a los dictados de la feminidad hegemónica. Yaiza y María invierten tiempo y energía para seguir las normas estéticas que les permiten presentar un cuerpo hiperfemenino ante los demás. No obstante, también hay diferencias entre ellas pues si bien Yaiza asume una estética más llamativa y está pendiente del juego del amor romántico heterosexualizado (Chambers, Tincknell y Van Loon, 2004; Kehily, 2012; Reay, 2001), María responde a un perfil que destaca la “delicadeza y la sensibilidad” como características prototípicas del ser femenino.

A partir de Yaiza y María el grupo de chicas del aula se organiza en función de su mayor o menor proximidad con respecto a ellas. Ambas tienen un pequeño grupo de acólitas que intentan emular sus características y comportamientos, manteniéndose fieles a ellas. Asimismo, está el caso de Andrea que no forma parte del grupo cercano a las niñas populares pero que desearía estarlo por lo que ejerce, con ostentosa tiranía, un liderazgo sobre un pequeño grupo de niñas. Asimismo, algunas chicas (Covadonga, Mónica) se caracterizan por una feminidad invisible de modo que, prácticamente, no mantienen ningún tipo de relación con el grupo hegemónico, pero tratan de ajustarse a los dictados del ideal social de feminidad. Estas chicas pasan desapercibidas en la dinámica del aula, lo que les permite evitar el rechazo explícito de sus iguales.

Además, y de forma similar a otros estudios (Allan, 2009; Hauge, 2009; Paechter, 2006, 2010, 2012, Reay, 2001, Renold, 2000, 2008; Renold y Ringrose, 2009, 2010; Tomassini, 2015), hay claros ejemplos de chicas que son objeto de desprecio y burlas por no acomodarse al patrón hegemónico y que son definidas como marimachos o raras. Tal sería el caso de Inés, que trata de obtener la atención del grupo dominante con un comportamiento burlón y

gracioso pero que logra el efecto contrario, siendo calificada de “marimacho”. Este mismo calificativo recibe Irene de quien se dice que le gusta jugar a cosas de chicos, si bien está cerca de María intentado imitar muchos de sus comportamientos. Este comportamiento “fronterizo” le permite sortear la burla en muchas ocasiones. Asimismo, el ejemplo más contundente lo tenemos en Judith que es objeto del acoso del resto del grupo de iguales desde hace años y sin que la situación parezca solucionarse.

Finalmente, y de forma similar a otros estudios (Paechter, 2010; Renold, 2000, 2008), tenemos el caso de Reyes, quien manifiesta su rechazo explícito de la prototípica feminidad, reivindicando otras maneras de ser mujer. Así, reniega públicamente de los discursos que celebran la hyperfeminidad heterosexual, teniendo preferencias lúdicas por deportes masculinos y manifestando su desprecio hacia aquellas chicas que siguen el patrón hegemónico, particularmente hacia Yaiza. En este caso, Reyes pasa desapercibida pero el grupo la define como marimacho, si bien este calificativo no parece hacer mella en ella. En su caso, y como indica Renold (2008), el rol de “marimacho” es un discurso apropiado porque no quiere seguir el modelo heterosexual arquetípico.

En conclusión, el estudio corrobora los resultados obtenidos en otras investigaciones etnográficas realizadas en el contexto anglosajón, demostrando que las feminidades se construyen y reconstruyen a través de las prácticas discursivas y los distintos recursos que las niñas ponen en juego en los marcos de interacción escolar. Asimismo, debemos destacar la importancia de estos marcos de interacción porque modulan las relaciones de poder creando una jerarquía de género muy difícil, aunque no imposible, de cambiar. Así se ha observado que muy pocas niñas se resisten a los patrones de género socialmente establecidos, bien porque manifiestan un patrón hegemónico o bien porque aspiran a ostentarlo. Por esta razón, se hace ineludible que la institución educativa realice tareas pedagógicas que permitan la reflexión sobre el proceso de construcción de las feminidades y las masculinidades, desarrollando la idea de que hay diferentes identidades de género/sexuales. En este sentido, es preciso que los niños y niñas sean capaces de recapacitar sobre los constreñimientos sociales impuestos por razón de género fomentando identidades sin miedo a represalias o a la exclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, A. (2009). The importance of being a ‘lady’: hyper-femininity and heterosexuality in the private, single-sex primary school. *Gender and Education*, 21(2), 145-158. Doi: 10.1080/09540250802213172. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250802213172>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Chambers, D., Tincknell, E. & Van Loon, J. (2004). Peer regulation of teenage sexual identities. *Gender and Education*, 16(3), 397-415. Doi: 10.1080/09540250042000251515. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250042000251515>
- Clark, S. L. (2018). Fitness, fatness and healthism discourse: girls constructing ‘healthy’ identities in school. *Gender and Education*, 30(4), 477-493. Doi: 10.1080/09540253.2016.1216953
- Clark, S. & Paechter, C. (2007). Why can’t girls play football?: gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 12(3), 261-276. Doi: 10.1080/13573320701464085
- Currie, D., Kelly, D. & Pomerantz, S. (2007). ‘The power to squash people’: Understanding girls’ relational

- aggression. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 23-37. Doi: 10.1080/01425690600995974. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/30036182?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Francis, B. (2010). Re/theorising gender: female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education*, 22(5), 477– 490. Doi: 10.1080/09540250903341146. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250903341146>
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guasch, O. (2002). *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Hauge, M. I. (2009). Bodily practices and discourses of hetero-femininity: girls' constitution of subjectivities in their social transition between childhood and adolescence. *Gender and Education*, 21(3), 293-307. Doi: 10.1080/09540250802667625. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09540250802667625?scroll=top&needAccess=true>
- Jeanes, R. (2011). "I'm into high heels and make up but I still love football": exploring gender identity and football participation with preadolescent girls. *Soccer & Society*, 12(3), 402-420. Doi: 10.1080/14660970.2011.568107. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14660970.2011.568107?scroll=top&needAccess=true&journalCode=fsas20>
- Kehily, M. J. (2012). Contextualising the sexualisation of girls debate: innocence, experience and young female sexuality. *Gender and Education*, 24(3), 255-268. Doi: 10.1080/09540253.2012.670391. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2012.670391>
- Kehily, M. J., Mac An Ghaill, M., Epstein, D. & Redman, P. (2002). Private girls and public worlds: producing femininities in the primary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(2), 167–77. Doi: 10.1080/0159630022000000750. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0159630022000000750>
- Kehily, M. J. & Nayak, A. (1996). "The Christmas Kiss": Sexuality, story-telling and schooling. *Curriculum Studies*, 4(2), 211-27. Doi: 10.1080/0965975960040204. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0965975960040204>
- Mayeza, E. (2017). Girls don't play soccer: children policing gender on the playground in a township primary school in South Africa. *Gender and Education*, 29(4), 476-494. Doi: 10.1080/09540253.2016.1187262
- Miles, M. & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London: Sage.
- Paechter, C. (2006). Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender and Education*, 18(2), 121-135. Doi: 10.1080/09540250500380489. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250500380489?journalCode=cgee20>
- _____. (2010). Tomboys and girly-girls: embodied femininities in primary schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 221-235. Doi: 10.1080/01596301003679743. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596301003679743>
- _____. (2012). Bodies, identities and performances: reconfiguring the language of gender and schooling. *Gender and Education*, 24(2), 229-241. Doi: 10.1080/09540253.2011.606210. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2011.606210>
- _____. (2013). Girls and their bodies: approaching a more emancipatory physical education. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(2), 261-277. Doi: 10.1080/14681366.2012.712055
- Paechter, C. & Clark, S. (2007). Learning gender in primary school playgrounds: findings from the Tomboy identities study. *Pedagogy, Culture & Society*, 5(3), 317-331. Doi: 10.1080/14681360701602224. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681360701602224>
- Parker, M. & Curtner-Smith, D. (2012). Sport education: a panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport, Education and Society*, 17(4), 479-496. Doi: 10.1080/13573322.2011.608945

- Read, B. (2011). Britney, Beyoncé, and me – primary school girls’ role models and constructions of the ‘popular-girl’. *Gender and Education*, 23(1), 1-13. Doi: 10.1080/09540251003674089. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09540251003674089>
- Reay, J. (2001). ‘Spice Girls’, ‘Nice Girls’, ‘Girlies’, and ‘Tomboys’: Gender discourses, girls’ cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 153-166. Doi: 10.1080/09540250120051178. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/248963763_%27Spice_Girls%27_%27Nice_Girls%27_%27Girlies%27_and_%27Tomboys%27_Gender_discourses_girls%27_cultures_and_femininities_in_the_primary_classroom
- Renold, E. (2000). ‘Coming out’: gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and Education*, 12(3), 309-326. Doi: 10.1080/713668299. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713668299>
- Renold, E. (2001). ‘Square-Girls’, femininity and the negotiation of academic success in the primary school. *British Educational Research Journal*, 27(5), 577-588. Doi: 10.1080/01411920120095753. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411920120095753>
- Renold, E. (2008). Queering masculinity re-theorising contemporary tomboyism in the schizoid space of innocent/heterosexualized young femininities. *Girlhood Studies*, 1(2), 129-151. Doi: 10.3167/ghs.2008.010208. Recuperado de: <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/girlhood-studies/1/2/ghs010208.xml>
- Renold, E. & Ringrose, J. (2009). Regulation and rupture: mapping tween and teenage Girls “Resistance” to the heterosexual matrix. *Feminist Theory*, 9(3), 335-360. Doi: 10.1177/1464700108095854. Recuperado de: https://www.academia.edu/332023/Regulation_and_Rupture_Mapping_Tween_and_Teenage_Girls_Resistance_to_the_Heterosexual_Matrix
- Renold, E. & Ringrose, J. (2010). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596. Doi: 10.1080/01411920903018117. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411920903018117>
- Rodríguez, C. y Ramírez, G. (2010). Corrientes sobre el género. Feminismos, educación física y deporte. En I. Vázquez et al. (Eds.), *Investigaciones multidisciplinares en género* (pp. 887-896). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sánchez, I., Rodríguez, C. & García, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos*, 38(38), 143-150.
- Tomassini, M. (2015). Reflexivity, self-identity and resilience in career development: hints from a qualitative research study in Italy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(3), 263-277. Doi: 10.1080/03069885.2015.1028890. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069885.2015.1028890>
- Tomassini, M. y Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 181-199. Doi: 10.5565/rev/psicologia.1199. Recuperado de: <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v16-n1-tomasini-bertarelli>
- Valles, M. S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafo de escuela*. Madrid: Trotta.
- Warrington, M. & Younger, M. (2011). “Life is a tightrope”: reflections on peer group inclusion and exclusion amongst adolescent girls and boys. *Gender and Education*, 23(2), 153-168. Doi: 10.1080/09540251003674121. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540251003674121>
- Youdell, D. C. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Dordrecht: Springer.

