



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADEMICA ARGENTINA

**MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN**

El cuerpo en la escuela, la escuela en el cuerpo. Jóvenes y regulaciones escolares en la Ciudad de Buenos Aires

AUTOR: Ernesto Cipolloni

DIRECTOR: Sebastián Gerardo Fuentes

FECHA: 23/02/2021

Resumen en castellano

La siguiente investigación indaga en la producción social del cuerpo de lxs jóvenes, el lugar que en este proceso tiene la escuela, las regulaciones corporales puestas en marcha y los modos de relacionarse que lxs estudiantes ponen en acto en el día a día. El entramado normativo de leyes, resoluciones y el sistema de regulaciones establecido institucionalmente, conforman una configuración donde lxs cuerpos se encuentran, interrelacionan y construyen diversas formas de vivir, pensar y sentir el cuerpo -propio y de lxs otros-. La agencia corporal de lxs jóvenes en la escuela, sus reclamos y transgresiones a las reglas y normas instauradas generan tensiones desde donde afloran escenas de la cotidianidad escolar que he tomado como datos a partir de un trabajo de campo basado en observaciones no participantes y entrevistas en profundidad tanto a jóvenes como a docentes y directivxs, para estas indagaciones.

He partido de aceptar que la escuela siempre se ha ocupado del cuerpo de lxs estudiantes y que lo ha hecho desde distintos dispositivos y formas de regularlo. Ha cumplido un rol preponderante en la formación subjetiva y corporal de las nuevas generaciones en pos de diversos objetivos sociales, políticos y culturales que varían según el momento histórico que se tome. Así como en un primer momento la intención era civilizar y más adelante producir los ciudadanos de la patria y formar para el trabajo, la pregunta hoy es ¿qué cuerpos (y subjetividades) forma la escuela para qué mundo? Estoy pensando aquí, en qué cuerpo/s precisa el mundo hoy. Cuáles son los requerimientos del mundo del trabajo y de la sociedad del conocimiento y en qué medida esto interviene en los procesos de subjetivación del cuerpo propio y de lxs otros en la escuela. Estos interrogantes guían la investigación, la cual se planteó como un trabajo cualitativo de tipo etnográfico enfocado en la cotidianidad escolar y, también, la vida cotidiana de lxs jóvenes en la escuela.

Palabras claves

Cuerpo, escuela, normalización, regulaciones corporales, jóvenes.

Resumen en Ingles

The following research investigates the social production of the body of young people, the place that the school has in this process, the body regulations implemented and the ways of relating that students put into action on a day-to-day basis. The normative framework of

laws, resolutions and the system of regulations institutionally established, make up a configuration where bodies meet, interrelate and build different ways of living, thinking and feeling the body –one’s own body, as well as the body of others-. The corporal agency of young people at school, their claims and transgressions of the established rules and regulations generate tensions from which scenes of school daily life emerge. I have taken these scenes data from a fieldwork research based on non-participant observations and in depth interviews to young people, teachers and managers.

I started by accepting that the school has always taken the responsibility over the body of the students and that it has done so by using different devices and ways of regulating it. It has played a preponderant role in the subjective and corporal formation of the new generations in pursuit of various social, political and cultural objectives that vary according to the historical moment that is taken. Just as at first the intention was to civilize and later to produce the citizens of the homeland as well as to train them for work, the question today is what bodies (and subjectivities) does the school form for what world? I am thinking here, in what body or bodies does the world need today. What are the requirements of the world of work and of the knowledge society and to what extent does this intervene in the processes of subjectivation of one's own body and the body of others in school. These questions guide the research, which was proposed as a qualitative ethnographic type of work focused on the daily school life and, also, the daily life of young people at school.

Agradecimientos

Para la realización de esta tesis conté con numerosos aportes, ayudas y acompañamientos. Pensé en enumerarlos a todos, intentando dar lugar a quienes me aportaron un granito de arena para la producción de esta investigación, pero creo que se extendería en demasía.

Es un proceso que, con sus vaivenes y rispideces, se lleva a cabo de forma individual, pero se transita acompañado, muchas veces las reflexiones y razonamientos que se presentan, expresadas desde lo individual, son al mismo tiempo, producto de reflexiones colectivas, derivadas de debates, discusiones e intercambios de ideas con otrxs, esa construcción es la que, muchas veces, le da sentido a este trabajo y los agradecimientos que vienen a continuación son una expresión de esta forma de pensarlo y vivirlo.

En principio, agradezco a Cecilia Hernández, compañera y “madrina” docente quien supo abrirme generosamente el espacio que me permitió realizar el trabajo de campo. A lxs compañeros del Colegio Sarmiento, por esas charlas cotidianas, el apoyo y el humor que hicieron más llevadero este proceso, en particular, al “grupo ampolla” -por el grupo de whatsapp compartido- por su aguante.

A lxs compañerxs del NEGESEC, por sus lecturas, escuchas y comentarios, en lo que es un lugar de encuentro y aprendizaje que me aporta muchísimo.

A mi familia, principalmente a mis viejxs: Cristina y Osvaldo, por su apoyo incondicional, sus palabras de aliento y su cariñoso acompañamiento.

Al lxs compañeros de maestría, en particular al “grupo del trébol” en whatsapp por esa incansable contención, los chistes y los abrazos (virtuales este último año).

A mi amiga Paulina Castro, por sus lecturas e intercambios que tanta “tela para cortar” dejaron, convirtiéndose en una interlocutora fundamental para este trabajo.

Por último, tanto a mi compañera Jennifer (Yeyé) por su amor sincero, sus oídos atentos y esos intercambios interminables teorizando sobre nuestros trabajos y a mi director Sebastián por su paciente guía, sus lecturas atentas, sus aportes y aliento; les debo, además del agradecimiento, el reconocimiento absoluto de saber que, sin ellxs, esta tesis no habría sido posible.

Índice

1. Introducción
2. Capítulo I: Escuela, cuerpo y juventud/es: delimitaciones, alcances y precisiones de un enfoque en construcción
 - 2.1 Antecedentes
 - 2.2 La escuela en el paisaje contemporáneo
 - 2.3 De normas y reglamentaciones. Reflexiones entre la regulación de la convivencia escolar y la normalización corporal
 - 2.4 ¿Cuerpo? ¿En qué sentido?
 - 2.5 El cuerpo en la escuela
 - 2.6 Estrategia Metodológica
 - 2.7 Caminando la escuela
3. Capítulo II: Sentidos y tensiones al interior del orden disciplinar escolar
 - 3.1 Normativa escolar y regulaciones al interior de la escuela. Construyendo al sujeto de control escolar
 - 3.2 “Las reglas están en el aire”. Usos del tiempo y el espacio en torno a las normas o cómo construir un sistema regulatorio
 - 3.3 De la silla a “pararse de manos”, ida y vuelta. Regulaciones corporales en la escena escolar cotidiana
 - 3.4 Conclusiones
4. Capítulo III: De las regulaciones corporales a las prácticas culturales de lxs jóvenes
 - 4.1 Pedagogía del ocultamiento y estetización de la convivencia. La vestimenta estudiantil y la vigilancia escolar
 - 4.2 “Me pongo de pie, me vuelvo a sentar”. Agencia corporal y tensiones al orden regulatorio escolar
 - 4.3 ¿El cuerpo como contenido de enseñanza? Entre el banco y el pizarrón: cuerpos y sexualidades en tensión

4.4 Conclusiones

5. Capítulo IV: Placeres, performances corporales y performatividad. ¿El disfrute de educarse?

5.1 “Mejore un poquito el habla” o de cómo la escuela se hace cuerpo. Obligatoriedad, placer y futuro en el tránsito por la escuela secundaria

5.2 Entre el “filtro” y la normalización. Posicionamiento/s pedagógico/s y relaciones intergeneracionales dentro del aula

5.3 “Juventud, divino tesoro”. El cuerpo joven, su protagonismo en la escuela y el peso de la normalización

5.4 “Y será como hay que ser, si no hay más remedio que ser.” Cuerpos enclasadados y escolarizados

5.5 Conclusiones

6. Conclusiones

7. Bibliografía

Introducción

Transitábamos las primeras semanas del primer año del comienzo de una “nueva etapa”, de un pasaje etario que nos decía que dejábamos de ser niños para pasar a ser adolescentes. Dejábamos atrás el colegio primario para ingresar a la secundaria con todos los mitos, expectativas, mandatos, miedos y deseos entrelazados y en movimiento, a su vez, poniendo en movimiento ese cuerpo destinado a ocupar un banco dentro de un aula de un edificio escolar. Se abrió la puerta e ingresó, exultante, la profesora de Lengua y Literatura. Con su cartera colgada del antebrazo derecho, zapatos de taco ancho y pollera recta hasta las rodillas, con un ánimo que prometía a una clase “con onda” y una pregunta, con tono altisonante, entre labios que acompañaba sus pasos hacia el escritorio docente: “cuál es la palabra que denota acción”.

Mi compañera de asiento (la Yeye) y yo observábamos la escena desde el primer banco de la fila del medio del aula. La veíamos transitar esos metros entre la puerta de entrada y “su banco” –que la hora anterior había sido el banco del profe de Geografía, pero ahora le pertenecía a ella– con una sonrisa en la cara que, inmediatamente después a la respuesta recibida, se borró. “Lujuria” gritó Yeye, recostada sobre su asiento casi escondiéndose detrás del banco. El semblante de la docente se ensombreció, su cuerpo comenzó a contorsionarse y los gestos de su rostro empezaron a mutar hacia una ira que la movió a dejar el aula a los gritos, escandalizada, porque “cómo puede ser que me haya dicho eso”, en búsqueda del preceptor, para denunciar el accionar inadecuado e imperdonable de una alumna que, siendo “repetidora” y habiendo acumulado sanciones varias en su experiencia previa en el turno tarde, ya portaba la etiqueta de “problemática” y ahora lo confirmaba con una sola palabra.

En el aula, donde treinta y tantos cuerpos sentados permanecían quietos, sorprendidos e incrédulos, comenzaron a escucharse susurros y risitas cómplices. Yeye me miró con cara de “qué hice” y yo, con un leve ascenso de mis hombros, intenté responderle que “no sabía”. Ella siguió buscando miradas y alguna respuesta que no llegó y que la movió a preguntar en voz alta: “¿alguien sabe qué significa *lujuria*?”.

La escena que acabo de relatar hace a mi experiencia escolar. Una de las primeras clases de Lengua y Literatura en el primer año del secundario. En ese momento, a los trece años, no tenía noción de las múltiples significaciones que pueden derivar de ese hecho y, muchos menos, que iba a estar escribiéndolo para la introducción de una tesis de maestría. El caso es que, en definitiva, son esas experiencias las que hacen y enriquecen el proceso

subjetivo de cada unx –cómo impactan, son incorporadas y tramitadas es otra discusión–. De allí se desprenden, en primera instancia, que en la escuela hay cosas que pueden ser dichas, pero hay otras que no y que esas posibilidades varían según el rol que se ocupe. Puede leerse, también, un modo particular de establecer el vínculo entre docente y alumnxs, de exponer jerarquías, de marcar lugares –con alcances y limitaciones– y construir un orden determinado. También, puede expresar cierta forma de concebir a lxs adolescentes y jóvenes sentadxs frente al pizarrón, de brindarles un lugar o un determinado uso de la palabra, de regular sus prácticas y, con eso, su construcción corporal y subjetiva.

Hoy, como docente y trabajador de la educación en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), recuerdo esta escena y me hace pensar en el modo de agenciar la docencia que veo en el día a día escolar, de pensar la práctica docente, la relación con la institución y los vínculos con lxs estudiantes. Es desde esa coordinada subjetiva que pienso, siento, reflexiono -también acciono- y escribo.

La presente investigación pretende dar cuenta de diversas discusiones y debates entablados con compañerxs, colegas, amigxs y familiares, en distintos contextos y con múltiples sentidos –desde intercambios de pasillo o debates en el colegio hasta una charla de café o un intercambio académico en el marco de algún seminario de la carrera– enfocados en problematizar la situación educativa de nuestra escuela en general y del secundario en particular. Diálogos que giraron en torno a lo pedagógico, distintos métodos didácticos, alcances y limitaciones de la institución, modos de hacer y prácticas que propongan nuevos modos de establecer el vínculo pedagógico, decisiones políticas, puesta en marcha de la Educación Sexual Integral (ESI) y hasta decisiones sobre la trayectoria de algunxs alumnxs –entre tantas otras- y fueron produciendo un corpus de conocimiento y preguntas que dieron forma a un interés particular que intento plasmar en estas hojas. Principalmente, busco reflexionar y aportar a la discusión educativa en general, al campo de las juventudes y su relación con la escuela, teniendo como eje al cuerpo de lxs jóvenes y las diversas formas de regularlo que la secundaria presenta hoy.

El objetivo general que guio la investigación fue comprender el proceso de construcción corporal de jóvenes que estuvieran finalizando la escuela secundaria en CABA y su relación con las regulaciones corporales institucionalmente propuestas. Partí de entender el contexto de profundos cambios sociales y culturales en el cual la escuela ha tenido un corrimiento del lugar central que ocupaba antaño en la producción de subjetividades y cuerpos y que, sin embargo, continúa siendo un actor preponderante en estos procesos, por ello busqué

analizar y describir las características normalizadoras del cuerpo presentes en el contexto escolar seleccionado y las diversas percepciones y discursos sobre el cuerpo que producen lxs jóvenes desde donde se relacionan con esas regulaciones institucionalmente impuestas.

Con este fin, comencé a “caminar” la escuela poniendo en práctica una mirada y un quehacer etnográfico. Proceso nada sencillo ya que supuso suspender el posicionamiento y la mirada docente, la puesta en marcha en el día a día, la atenta a intervenir ante cualquier emergente que pueda surgir de esa cotidianeidad dinámica que presenta la realidad escolar particular de las instituciones, para poder mirar con las “anteojeras” de la investigación científico educativa. Con el correr de los días, el trabajo de campo fue tomando esos tintes que la tarea del investigador precisa. De observar cordones desatados, posibles enfrentamientos físicos, expresiones violentas o maltratos entre pares como situaciones sobre las cuales accionar, pasé a mirar los distintos modos de habitar el espacio escolar, moverse, participar en la cotidianeidad escolar, relacionarse entre pares o con sus docentes; a ver espacios vedados y otros habilitados, algunos apropiados y otros resignificados; a reconocer prácticas permitidas, puestas en acto con el cuerpo, otras prohibidas, llevadas a cabo lejos de la mirada adulta “vigilante” y otras tantas, impugnadas de hecho, desde las mismas prácticas corporales de lxs jóvenes transitando su escolaridad.

Para dar cuenta de ello, organicé esta tesis en cuatro capítulos que abordan distintas dimensiones de la cotidianeidad escolar, la regulación del cuerpo y la relación que lxs jóvenes establecen con ella. En el primer capítulo presento los antecedentes que preceden a esta investigación, para luego realizar un recorrido teórico por la escuela para contextualizar y describir el estado de la misma – según una lectura singular- y cómo, en ella, conviven antiguos y novedosos modos de tratar, regular y, en fin, educar el cuerpo de lxs jóvenes. Al mismo tiempo, presento las categorías centrales desde donde observaré, analizaré y reflexionaré ante este particular. Por otro lado, podrán leerse lo que a la metodología de investigación respecta, un sucinto relato del trabajo realizado.

En el segundo capítulo analizo las relaciones entre los reglamentos escolares, el sistema de convivencia, las regulaciones corporales en distintos espacios de la escuela y las disposiciones, posicionamientos y modos de vincularse con estas normas por parte de lxs estudiantes del ciclo superior. Para ello me detendré en algunas particularidades legales y normativas donde se asientan estas regulaciones corporales y los sentidos que el alumnado le da, cómo es concebido por lxs estudiantes y en qué medida se habilitan modos legítimos de ser y estar en la escuela.

En el tercer capítulo, a partir del desarrollo de una jornada de educación sexual integral y su *intimidación áulica* con un quinto año, observo vestigios de las tensiones que se generan al interior del aula entre el orden escolar establecido y el cuerpo joven, distintos posicionamientos y reposicionamientos, la agencia juvenil, el modo de habitar el espacio escolar, en fin, muestras de la relación entre cultura escolar y cultura juvenil. A partir de esto, presento un recorrido analítico que enfatiza la regulación del cuerpo joven y algunos posicionamientos estudiantiles para con estas regulaciones. Desde el contrato de vestimenta como modo de regular al cuerpo, que no siempre está explicitado, pero sí instalado, hasta la relación que los jóvenes establecen con estas normas y la capacidad de agencia que ponen en marcha en el día a día escolar.

En el cuarto capítulo analiza algunos sentidos juveniles del ir a la escuela, indagando en el modo que estos sentidos se hacen cuerpo y acción dentro del espacio escolar mismo y algunas formas de “hacer escuela” por parte de lxs jóvenes que generan tensión con modos arraigados que la escuela emplea para la tarea pedagógica. Por último, indago y analizo algunas posturas y posicionamientos juveniles para con ciertas “arbitrariedades” institucionales propias del formato escolar tradicional y cómo cuerpo, clase y escuela pueden ser pensados en pos de una institución tendiente a democratizar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

A partir de esto presento las preguntas orientadoras que funcionaron como cauce de la investigación, a veces zigzagueante, otras veces desbordado, pero siempre, avanzando hacia reflexionar y analizar lo propuesto, en este sentido me pregunto sobre: ¿Qué incidencia tiene la escuela contemporánea a la hora de regular y moldear los cuerpos? ¿Puede hablarse, hoy en día, de regulaciones del cuerpo en la escuela o lo que sucede trata de otros fenómenos? ¿Qué tensiones se producen al interior de la escuela entre la regulación corporal y los diversos modos de vivir al cuerpo que las y los jóvenes construyen? ¿Hasta dónde pueden actuar en el proceso de construcción de su propio cuerpo? ¿En qué medida la escuela aporta en la construcción de los cuerpos de lxs jóvenes escolarizados? ¿Qué cuerpos educa la escuela hoy y de qué modo?

Capítulo I

Escuela, cuerpo y juventud/es: delimitaciones, alcances y precisiones de un enfoque en construcción

*“Lo mejor de nuestra piel,
es que no nos deja huir”.*

Espejismo – Patricio Rey y sus redonditos de ricota

Introducción

En este capítulo presento un recorrido teórico que da comienzo a la investigación. En principio, presento los antecedentes enfatizando principalmente en los trabajos que se abocan del cuerpo en la escuela, los mismos pueden pensarse desde tres enfoques que desarrollo en el apartado y, por otro lado, trabajos que focalizan su análisis en la/s juventud/es en general y particularmente pensando a lxs jóvenes en la escuela secundaria. Continúo con las coordenadas conceptuales de la tesis, el marco teórico de referencia con las categorías centrales que hacen de eje para el análisis. Para finalizar con la presentación del enfoque metodológico empleado y las características del campo y el trabajo empleado allí.

Antecedentes

Esta tesis partió de la concepción de que el cuerpo y su construcción en las y los jóvenes es un proceso complejo que merece una mirada multidisciplinar. Principalmente, dialoga con estudios socioculturales del cuerpo, contruidos desde la sociología del cuerpo, la antropología del cuerpo y la fenomenología, al igual que con estudios sociales de la juventud.

En una primera etapa, se ha optado por enfatizar en autores, estudios e investigaciones producidas y enfocadas en el ámbito local, considerando que los antecedentes del trabajo de investigación propuesto tiene en las condiciones y características –sociales, políticas, históricas y culturales– específicas de la escuela secundaria argentina, su razón de ser y, por ende, en los análisis y estudios aquí realizadas, los aportes con los cuales dialogar para contextualizar el problema de investigación.

Pueden diferenciarse tres grandes ejes desde donde se ha observado y observa al fenómeno del cuerpo en la escuela en general y al cuerpo joven en la escuela secundaria en

particular. Por un lado, aquellos que proponen una lectura histórica, desde la historia de las asignaturas y cómo se ha abordado la educación del cuerpo en la escuela (Scharagrodsky y Aisenstein, 2006; Rozengardt, 2008; Dussel y Caruso, 1999 y Aisenstein, 2003). Luego, aquellos estudios que se han dedicado a mirar al cuerpo en la escuela, atravesado por prácticas y discursos propios de la escolarización (Crisorio, 2017 y Galak, 2017, entre otras/os) y, por último, los trabajos dedicados a la producción de cuerpos y juventudes desde un enfoque de género y clase (Morgade 2008, 2009, 2012; Mora 2008, Fuentes 2011, 2012; Dafunchio y Armella 2012, Arechaga, 2009).

Las investigaciones de corte histórico plantean al cuerpo como blanco de poder (Foucault, 1996). Es mediante el discurso pedagógico, el curriculum y la constitución de asignaturas específicas que se ocupan del cuerpo de las y los alumnos. El texto pedagógico es concebido como parte de una tecnología de poder que penetra materialmente en el espesor mismo de los cuerpos, sin tener incluso que haber sido interiorizado con anterioridad en la conciencia (Foucault, 1979).

Desde allí, Rozengardt (2008) propone que la escuela en general y la educación física en particular son dispositivos de poder de las clases dominantes mediante los cuales, se “moldean los cuerpos” de las clases subalternas, es decir, se disciplina en pos de producir cuerpos dóciles para el mundo del trabajo y las necesidades del capital en general. Esta mirada aporta en tanto muestra efectos que la escuela tiene sobre los cuerpos –para el caso, produciendo ciudadanos sumisos, disciplinados– pero deja de lado relaciones no tan lineales ni monocordes que tienen lugar en el espacio escolar. Scharagrodsky (2006) emplea una mirada de género para analizar la producción social de masculinidades, moldeadas por la educación física; esto contribuye a la construcción de un mandato de masculinidad (Segato, 2017) que plantea cómo y qué significa ser hombre. Es desde ese posicionamiento subjetivo, corporal e identitario que se relacionan con las y los otros; es desde los valores morales incorporados en, entre otros contextos, esas clases, que se forman cuerpos y subjetividades con rasgos particulares. Aiseinstein (2003) plantea que: el tratamiento moderno de la educación del cuerpo ha influido en el modo en que las personas se han apropiado de sus cuerpos [...] y los han puesto en acción” y que “la escuela ha sido un espacio de localización, cultivo y difusión de esos modos de regular corporalmente a la sociedad (p.154).

Se adhiere a la mirada empleada sobre la educación del cuerpo en la escuela, pero se busca exceder el análisis que aplican estas investigaciones, en términos de que leen el fenómeno del cuerpo en la escuela desde un enfoque centrado en la constitución de las

asignaturas, principalmente de la Educación Física, como disciplina encargada de la tarea de educar a los cuerpos. En lo que a esta investigación concierne, se atiende al conjunto de saberes y relaciones de poder, destinados a producir subjetividades y corporalidades atravesadas por principios rectores de la conducta que hoy pueden verse en las normas de convivencia y en los reglamentos de institucionales, como en el contenido de otras materias o de normas implícitas que circulan en forma de discursos moralizantes.

En definitiva, como plantea Foucault (2006) el cuerpo de los individuos es blanco de un poder disciplinar que tiende a moldearlo según parámetros hegemónicos socialmente legitimados. En este sentido, Dussel y Caruso (1999) demuestran cómo el aula se constituye en el espacio propicio para esta tarea. Es allí donde las y los sujetos aprenden, en primer lugar, a ser alumnos y alumnas (Galak, 2017).

De esta forma, ingresamos en el segundo enfoque: investigadores/as como Eduardo Galak (2017) han construido la idea de “curricularización del cuerpo”, esto es, entenderlo en cuanto “objeto pensado por lógicas educacionales institucionalizadas y relativamente centralizadas”. Así, plantea que más allá de los saberes y contenidos transmitidos en las asignaturas escolares, para comprender la tensión cuerpo-curriculum, hay que entender “los procesos de escolarización en su conjunto como procesos que transmiten también contenidos curricularizados cuyo objetivo es la incorporación de prácticas, saberes y discursos, de modos de ser y modos de hacer correctos (y, por ende, de aquellos incorrectos)” (p.192).

Esto puede observarse en la cotidianeidad escolar, su dinámica, y las prácticas y discursos allí presentes, pero también, en talleres sobre responsabilidad civil, RCP (Reanimación Cardiopulmonar), seguridad (usos de matafuegos, simulacros de incendios) o educación sexual integral. Son algunas formas de abordar los saberes y discursos sobre el cuerpo por fuera de las asignaturas propiamente dichas, desde aquí se adhiere a la idea de “curricularización de los cuerpos” y se observan modos de regulación corporal a través de discursos que “no están a la vista” y circulan por el espacio escolar.

Los conceptos sobre las y los jóvenes “de hoy” en boca de docentes o adultos en general, también reproducidos por alumnos y alumnas, los cuestionamientos a las diversas formas de *agenciar* el cuerpo –modos de vincularse, vestimenta, conducta, formas de hablar y expresarse, juegos entre pares, bailes, etc.- o críticas entre compañeros y compañeras sobre la forma de ser de tal o cual persona son acciones que ponen de manifiesto tensiones al interior de la escuela pero que, al mismo tiempo, la exceden y encuentran campos de disputa en otros espacios como pueden ser la calle, el barrio o las redes sociales y que tienen como

denominador común formas hegemónicas de pensar lo corporal y la forma de ser que entran en fricción con modos alternativos de vivir y concebir el cuerpo. Esto es posible, porque el análisis debe exceder las paredes de la escuela, ampliando y empleando una mirada que no se detenga en la “educación institucionalizada”.

Por último, el tercer enfoque desde donde se analiza la cuestión corporal, es el que emplea una mirada que atiende la clase social y el género (o de clase y género). Allí, Fuentes (2012) afirma que “comprender cómo se configuran las identidades y las alteridades en los espacios sociales en que los jóvenes se mueven, estudian, trabajan y sociabilizan, permite aprehender qué figuras de la desigualdad se encarnan en los cuerpos jóvenes” (p.68) Así, los espacios sociales y las prácticas culturales de las cuales lxs jóvenes son partícipes, son entendidas como dispositivos (García Fanlo, 2011) donde “se articulan los intereses y estrategias en torno a la reproducción de la posición social [...] la incorporación de clase” y donde circulan “imágenes de juventud dominantes, entre ellas, la de masculinidad” (p.68). Esto nos permite pensar la escuela como un contexto donde las diversas imágenes y percepciones sobre el cuerpo interactúan, se articulan, reafirman o diferencian. Y donde se producen, reproducen y/o transforman sus disposiciones de clase a la vez que construyen su identidad de género, siempre en relación a imágenes y discursos hegemónicos que regulan el contexto.

Morgade (2006), en su propuesta para relevar las condiciones institucionales de posibilidad para una educación sexual con enfoque de género en CABA, en nivel medio, advierte sobre la reiteración de una “norma corporal biologicista, sexista y heteronormativa”, lo que nos permite ver como se consolidan significaciones hegemónicas que luego pueden ser reproducidas por lxs jóvenes. Ya Itoiz y Trupa (2011) advertían sobre las significaciones y nociones que lxs jóvenes construyen (en Junín), están ligadas –y hasta determinadas– por los parámetros dominantes y los preconceptos biologicistas, médicos y fisiológicos sobre el cuerpo.

Parto de aceptar que la escuela secundaria ha perdido el monopolio de la subjetivación y, por ende, de la corporalización de los sujetos pero que esto no significa su desintegración y lejos está de designar su obsolescencia. Muchas familias, jóvenes y adolescentes depositan y eligen la escuela para la formación, en un contexto donde la escolarización secundaria viene de tener una gran expansión hasta principios del siglo XXI (Rivas, 2010) producto de políticas públicas activas orientadas a garantizar el derecho a la educación universal en el país. En este sentido y teniendo en cuenta las distintas voces que alertan sobre la crisis de la

institución escuela, aquí buscamos un enfoque que entienda que esa crisis estructural tiene que ver con la disputa por el sentido que la escuela tiene en nuestro contexto social, histórico y cultural, y el lugar que ocupa en la producción subjetiva de las nuevas generaciones de jóvenes.

Guadalupe Molina (2015) plantea que la escuela puede ser leída como lugar de disputas de género, como lugar donde develar secretos y como lugar de ensayos eróticos. Partiendo de este enfoque, que permite pensar a la escuela desde estos tres ejes ordenadores, es posible entenderla también, como un lugar de encuentro, de intercambio y diálogo entre diversos actores. En lo que a esta investigación respecta, interesa entender como punto de partida que la escuela puede ser interpretada como un lugar de difusión, fomento y cultivo de distintas formas de vivir, pensar y sentir el cuerpo, pero principalmente, de regularlo mediante novedosas formas que entrelazan y combinan viejos y nuevos modos para el tratamiento corporal y subjetivo de lxs estudiantes. Para ello, seleccioné una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires, que reúna ciertas características –explicadas con posterioridad– para poder observar estas formas de regular lo corporal en la escuela y el modo en que lxs jóvenes se relacionan con las mismas.

Los estudios sociales sobre juventud/es versan de distintos enfoques, énfasis y perspectivas. Aquí tomaré algunas que aborden específicamente la relación juventud/es – escuela. Nuñez y Litichever (2005) indagan en las nociones de juventud implícitas en los nuevos sistemas de convivencia que prefiguran una idea sobre cómo la juventud debiera ser, planteando que, principalmente, predomina un enfoque que entiende la juventud como etapa en transición sin dar cuenta de los procesos que atraviesan los jóvenes, lo cual está ligado a una definición adultocrática. Los jóvenes pasan de ser individuos a personas insertas en una relación social donde la distribución de la palabra, los saberes, la participación y la autoridad es asimétrica. En el mismo sentido Mariana Chaves y Luisa Vecino (2012) van a pensar en las representaciones que circulan en la escuela (normativa, informes y voces de actores adultxs) sobre lo joven, la juventud y los jóvenes. Aparece como representación hegemónica aquella que ubica a lxs jóvenes como carentes de valores sociales y a la escuela operando como herramienta para revertir esto.

Myriam Soutwhell (2009) plantea que: en las escuelas, generalmente, los jóvenes son mirados muy frecuentemente en términos de déficits que se vuelven –en ocasiones– insalvables, al tiempo que alerta sobre la necesidad de reparar en la escuela, su “lógica interna, sus prioridades, el horizonte para el que forma” como ejercicio crítico “para no caer

en la culpabilización de los jóvenes por no poseer lo que la escuela no logra generar en ellos” (p.150). Esta mirada, atenta a las desigualdades, entiende que la escuela no solo reproduce desigualdades sociales, sino que deja marcas propias de la experiencia pedagógica y el paso por el sistema educativo. Se ha aceptado que la escuela niega, minimiza y/o invisibiliza la capacidad de agencia de lxs jóvenes o tiende a ello. Pesa un estigma que asocia al período de la vida “juventud” con el peligro, la violencia y la falta de auto – control y vergüenza que regularían sus conductas encauzándolas en lo socialmente esperable, por lo cual los adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados, son nominados como sujetos amenazantes (Kaplan, 2011). Esta operación moralizante opera a instancias corporales de lxs jóvenes:

... se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias. La apariencia de pobre (el hábito corpóreo como indicio de clase o, lo que es equivalente, el cuerpo tratado socialmente), por ejemplo, está asociada a la del ser violento y a la incivilidad en general. Un comportamiento social de cierta cualidad -violento- pasa, de este modo, a ser tratado como un dato esencial de un tipo de individuo o de cierto grupo. Este control de la apariencia puede ser más brutal cuando se ejerce el poder estatal sobre los individuos y grupos subalternos. (Kaplan 2011, p.100)

Se generan así “fronteras sociales” edificadas sobre una lógica meritocrática que se vuelven operativas en términos morales (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016) definiendo modos legítimos de ser y estar y parámetros de comportamiento que definirían quienes se merecen estar y quienes no –y/o cómo- dentro de la escuela. A través de estas lógicas meritocráticas se justifica y legitima la distribución y diferenciación de los recursos, de las posiciones de los sujetos y del tipo de relaciones que se establecen con ellos (Chaves, Fuentes, Vecino, 2016). Entendiendo que entre diferentes grupos de edad las relaciones que se dan son relaciones de poder, en donde chocan sistemas de aspiraciones construidos en edades diferentes (Bourdieu, 1990) y que en la escuela existe una distribución asimétrica del poder en relación a los grupos de edad que allí conviven, opera cierta negación de los conflictos que acontecen en lo cotidiano que busca que las reglas del juego coincidan con la perspectiva de aquellos que detentan más poder y mayor capacidad real de imponer sus representaciones y prácticas como legítimas, lo que es una de las formas de la mirada adultocéntrica (Chaves, Vecino, 2012).

Aun así y más allá de lo dicho, la escuela continúa siendo una institución que nuclea jóvenes. En la actualidad, el tránsito de las juventudes por la escuela secundaria las coloca ante una institución donde sienten que aprenden sobre sus derechos, se sienten contenidas, cuidadas o respetadas, circula entre lxs jóvenes una percepción de la escuela como un refugio,

donde se pueden plantear cosas, con diferentes lenguajes, que no se pueden exponer en otros sitios (Nuñez, 2008).

La escuela en el paisaje contemporáneo

La escuela en el paisaje contemporáneo presenta características que, vistas desde la óptica particular como es la de un investigador, dejar ver como conviven antiguos y novedosos modos de tratar, regular y, en fin, educar el cuerpo de lxs jóvenes. Existen regularidades, formas de hacer y pensar que se repiten (Litichever y Nuñez, 2005) a lo largo de la historia escolar –los ejemplos de esto varían tanto como lxs actores que los producen; pueden ir desde amonestaciones, retos o intervenciones docentes, hasta discursos anquilosados en posturas heteronormas o adultocéntricas-. También se dan nuevas formas de habitar el espacio escolar y transitar la escolaridad por parte de lxs jóvenes y de trabajar sobre esto por parte del lxs docente –propuestas con utilización de nuevas tecnologías y posturas comprensivas para con el proceso subjetivo de lxs alumnos son algunas imágenes que lo ejemplifican-.

La escuela define ciertos momentos (Pineau, 1996), días y épocas como más aptos para la enseñanza; los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias. También emplea espacios, los compartimenta, les da usos según tareas propuestas y allí distribuye cuerpos según criterios etarios y pedagógicos. Un grupo de alumnxo ocupa el espacio predeterminado y un adultx ejerce el rol de docente, entre ellxs, se establece una relación inmodificablemente asimétrica. En ese lugar, el cuerpo tiene un destino prefijado e inmodificable, la silla o pupitre y, allí, será educado y evaluado para, a partir de ello, insertarse en la sociedad adulta al haber transitado su formación y socialización, pero también, formarse cierta autopercepción producto del proceso.

Esta matriz que opera como basamento de la estructura escolar es definida como formato escolar y presenta, como características centrales:

... el saber escolar organizado en ramos, su enseñanza simultánea, el curriculum graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el curriculum generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, la distribución del tiempos y espacios, los rituales patrióticos. (Southwell, 2011, p.65)

Un formato que tiene al cuerpo de lxs estudiantes como objeto, que delimita posibilidades, sentidos y una orientación unidireccional hacia el supuesto éxito escolar.

Históricamente, este modo de organización de la secundaria, ha contribuido en la selección de un grupo restringido de la población básicamente por sus condiciones de ventaja extraescolar y sus potencialidades para interpretar las demandas de la escuela (Ziegler y Nobile, 2014). Ese patrón constituyó una marca de origen que dio lugar al *modus operandi* de una institución orientada al reclutamiento de un grupo de la población a los fines de hacer efectiva una selección educativa, promoviendo a algunos bajo la etiqueta del éxito escolar y excluyendo a muchos otros (Ziegler y Nobile, 2014).

En este sentido, Ziegler (2011) plantea la idea de selección por exclusión, entendida como una matriz propia de la escuela secundaria que dejaba a los estudiantes a expensas de sus propios recursos (materiales y simbólicos) responsabilizándolos de su éxito/fracaso:

La selección se producía a través de un sistema de competencia abierta por los recursos, en donde todos disputaban contra todos de modo desregulado. Bajo esa matriz se puede explicar que los actores quedaran librados a su propia suerte y obtuvieran beneficios quienes contaban con recursos propios (ya sea materiales y/o simbólicos) y pudieran realizar una lectura acerca de los requerimientos, así como desplegar una serie de estrategias para salir airosos. De ahí, la estructura de una escuela media orientada a la exclusión de quienes no se adaptan a sus requerimientos, y consecuentemente que los excluidos asumieran el fracaso como propio. (p.74)

Toda esta matriz se cargó sobre el cuerpo de lxs estudiantes. Hubo, literalmente, cuerpos que fueron expulsados de las instituciones por no cumplir con los requisitos o no alcanzar los estándares establecidos para ser “un estudiante de secundaria”.

Hoy todxs los estudiantes del nivel medio –en edad escolar- deben asistir a la escuela como mandato legal ya que la sanción de la Ley Nacional de Educación, en el año 2006, así lo dispuso. Con esto, la permanencia en la escuela secundaria ya no es algo aleatorio o discrecional. La institución perdió la capacidad de imponer reglas que determinen la permanencia o el abandono escolar (Tenti Fanfani, 2009), lo que significaría que esos cuerpos jóvenes no estén donde social y políticamente se espera que estén, en la escuela. Y, así, se reconfigura el espacio y se determinan una serie de transformaciones en los dispositivos y procesos institucionales. A decir de Tenti Fanfani (2009) “el examen y la evaluación ya no pueden cumplir una función selectiva, sino estrictamente pedagógica y los problemas de aprendizaje ya no se resuelven por vía repetición y/o exclusión, del mismo modo que los problemas de conducta y disciplina” (p.54). Esto se da en el marco de un cambio de paradigma que continúa en proceso de transición. Se pasa de un paradigma disciplinar a uno basado en la convivencia (Litichever y Nuñez, 2005; Litichever 2012; Fridman, 2013).

En este contexto, cabe detenerse brevemente en algunas transformaciones que en la investigación educativa se consideran significativas a la hora de pensar la escuela y en particular, a la escuela secundaria. Dubet (2007) plantea que se han derrumbado los muros que protegían a la institución. Los límites de lo externo y lo interno, del adentro y el afuera, se tornan cada vez más difusos. Si bien no puede escindirse el interior escolar, hoy la realidad externa se hace ineludible. En la actualidad, para lxs jóvenes, es imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela (Dubet, 2006; Tenti Fanfani, 2009).

La cotidianeidad escolar está circunscripta y condicionada por discusiones que -no siempre- nacen dentro de ella. Hoy se viven profundos cambios sociales y culturales, de los que la escuela no está exenta. La “sociedad de consumo” con sus arbitrarios culturales y la concepción del sujeto como mero consumidor; la crítica a la cultura patriarcal y la irrupción del feminismo como movimiento que pone en cuestión el orden simbólico dominante; las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con sus redes sociales, la posibilidad de comunicarse y compartir contenidos de diversos formatos al instante –fotos, audios, grabaciones, videos y hasta imágenes editadas por unx mismx– los juegos en red y la música sonando en el momento que se desee, configuran este contexto. A esto se le suman las posturas e ideologías en torno a las discusiones de identidad de género, orientación sexual, aborto legal, separación de la iglesia del estado, que circulan dentro del espacio escolar y se hacen visibles a través de pañuelos, afiches, discursos y concepciones que dialogan con un discurso heteronormativo con fuerte presencia, haciendo evidentes profundos cambios en la escena escolar (Morgade, 2008).

Al mismo tiempo, han mutado las prácticas de lxs jóvenes dentro de la escuela y, con ello, su modo de estar y habitar el espacio escolar, ya que traen consigo su lenguaje y su cultura y, de esta forma, la cultura escolar y la cultura juvenil se interrelacionan de novedosas formas dejando atrás “el monopolio de la inculcación de significaciones” (Tenti Fanfani, 2009, p.58) que la escuela poseía. Se debe tener en cuenta que esto viene acompañado de una profunda transformación en el estatuto etario, ya Dubet y Martuccelli (1998) hacían mención al proceso en el cual los estudiantes secundarios “se forma un ‘sí mismo no escolar’, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que ‘afectan’ a la vida escolar en sí.” Lo que supone pensar que se ha escindido la diferencia entre ser joven y ser alumnx (Dubet, 2006).

Núñez y Litichever (2005) plantean que en la normativa reglamentaria de la convivencia escolar se evidencia un “discurso del ejercicio autónomo de los estudiantes que

interiorizan y reflexionan las normas -se los concibe como sujetos responsables- pero al mismo tiempo se los piensa como carentes de poder autogobernarse” y proponen que “otros derechos vinculados con la posibilidad de generar espacios y discursos propios que incentiven a los jóvenes a emitir sus opiniones, a darle lugar a su voz, buscando construir diálogos tanto entre pares como intergeneracionales” (p.120).

No obstante, lxs jóvenes se relacionan, agrupan, intercambian e interpelan, se diferencian, reafirman o rechazan y entran en discusión tanto con las normas institucionales como con valores y concepciones dominantes dentro de la escuela. Así, tensan constantemente la letra de ley y las normas vigentes. Las normas institucionalmente impuestas son puestas en jaque día a día por la misma praxis juvenil. Al mismo tiempo, esto se da porque la norma no contempla la diversidad de experiencias, modos de apropiación o impugnaciones que hacen lxs jóvenes. Muchos aspectos reglamentarios van siendo erosionados desde el mismo discurso y posicionamiento estudiantil, haciendo sus límites difusos. Son estrategias muchas veces contingentes y sin una planificación o un consenso previo, que pueden verse como actos aislados pero que van configurando un entramado en donde, tanto el reglamento escolar y las normas de convivencia como la propia decisión política de la conducción son interpeladas por el propio accionar estudiantil pujando por espacios que, formalmente, le son vedados. Este movimiento de interrelación e interpelación tiene, como condición primera para su posibilidad, al cuerpo de lxs jóvenes. Es a partir y mediante el cuerpo, su posicionamiento y agencia, sus gestos, movimientos y expresiones, pero también su exposición ante regulaciones que, aun hoy, lo tienen como objeto de poder (Foucault, 2006) que esa realidad se hace posible.

De normas y reglamentaciones. Reflexiones entre la regulación de la convivencia escolar y la normalización corporal

Comparto la idea de la existencia de un proceso de transición normativa que representa el cambio de paradigma de la disciplina a la convivencia, donde se trata de lograr un paso desde formas disciplinarias centradas en una autoridad burocrático-legal, ligadas al empleo de amonestaciones, suspensiones y firmas de actas, a otras formas reflexivas e individualizadas, fundadas en acuerdos, contratos o negociaciones establecidas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Lítichever, Machado, Núñez, Roldán y Stagno, 2008). Por el momento, es evidente que aspectos relacionados a la vestimenta, el horario –entrada, salida, horas de clases y vuelta al aula pos recreos- las asistencias, el aspecto

conductual y las prohibiciones de consumo y espacios permitidos (y prohibidos), tienden a ser los más regulados en los reglamentos escolares. Se destaca, como señala Litichever (2012), que “la mayor exigencia parece estar puesta (o por lo menos es así percibida por los estudiantes) en cómo lucen y no cómo se vinculan con los otros, qué lugar se les da a las distintas voces” (p.18) o la relación que establecen con lxs docentes.

Sin embargo, se evidencia que la matriz de fondo continúa siendo *normalizadora*. Si en el paradigma disciplinar se actuaba sobre el cuerpo y se lo vigilaba y controlaba mediante amonestaciones y el fantasma latente de la expulsión (por acumulación de amonestaciones o faltas graves), hoy, aquellxs que no se amoldan a las normas de convivencias establecidas institucionalmente, también son vistos y tratados como *desviadx*¹, siendo objetos de sanciones y de un dispositivo estigmatizante que lxs ubica en el lugar de alumnxs problema. He aquí uno de los desafíos más grandes que la escuela tiene en frente hoy. Los mencionados cambios regulatorios que las nuevas reglamentaciones y normas establecen -como la obligatoriedad del nivel y las normativas vinculadas a la convivencia²- limitan la expulsión como modo de resolver conflictividades. Si bien el/la rector/a aún posee el poder de dar el pase a otro colegio, es una resolución extrema y no puede hacerlo sino a través de determinados pasos (pre) establecidos.

Se observa la vigencia de un parámetro de normalidad que tiene en la noción de alumnx su piedra angular. La *norma* opera desde y hacia los cuerpos. Según Foucault (2006):

... lo *Normal* se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada [...] la penalidad atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, *normaliza* [...] El poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones. (Foucault, 2006, p.188 y 189, el énfasis me pertenece)

¹ La cursiva, aquí, busca llamar la atención sobre el modo en que el poder normalizador opera, definiendo conductas, formas de ser, cuerpos y sujetos y estableciendo parámetros de normalidad que regulan la vida social (y escolar) de lxs jóvenes. No solo se establecen modos de ser legítimos, sino que se ubica y ordena a aquellxs que lxs siguen y reproducen y a aquellxs que no, en lugares determinados con cargas morales y posibilidades de acción y desarrollo diferenciadas.

² La Ley Nacional de Educación, en el año 2006, dispuso la obligatoriedad del nivel secundario. Así, todxs los estudiantes del nivel medio –en edad escolar- deben asistir a la escuela como mandato legal. La Ley de Convivencia Escolar N° 223 de 1999, define al Sistema Escolar de Convivencia (SEC) y establece que dicho sistema “es el conjunto de principios, normas, órganos y prácticas institucionales que regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad de cada escuela y posibilita el cumplimiento de fines educativos específicos de la escuela” (art. 2°). También describe los principios, objetivos y valores que deben ser observados, cumplidos y promovidos por el SEC y establece que la organización en cada escuela debe realizarse con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo con sus características institucionales. En el año 2008 desde el poder ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mediante el decreto N. ° 998/08, se modifica el Decreto N. ° 1400/01 y Anexo. Allí el ejecutivo vuelve sobre sus pasos definiendo las acciones plausibles de sanción por violar el Sistema de Convivencia.

Por ende, se instala un modelo legítimo de ser alumno y, a partir de él, regula los cuerpos proponiendo posibilidades de reafirmación de ese modelo o distanciamiento con las consecuencias morales y de inversión de tiempo y energía de cada una de las decisiones (Louro, 2004). Es menester diferenciar aquí esta noción con lo reglamentario, con la regla como dispositivo de regulación concreta de lxs cuerpos en el contexto escolar. Pueda estar explicitada mediante la letra del reglamento o darse de forma tácita mediante intervenciones docentes tendientes a marcar e instaurar ciertos límites propios del orden establecido.

Un ejemplo claro del dispositivo *normalizador* al que refiero lo relata Beatriz Sarlo (1998) en “Cabezas rapadas y cintas argentinas”. Si bien la autora se sitúa en la escuela primaria, hace alusión a un poder disciplinar que tiene como blanco al cuerpo de las y los estudiantes (Foucault, 2006). El relato muestra la decisión de una directora de escuela primaria, rapando (con el peluquero del barrio) a algunos niños como medida preventiva para la sanidad escolar (“luchando” contra los piojos). Pensar en relatos de aquellas personas que han transitado la escolaridad a mediados del siglo XX, puede ser una opción para aproximarse a los modos de regulación corporal que existían en las configuraciones institucionales previas a la escuela contemporánea.

¿Cuerpo? ¿En qué sentido?

En esta sección, presento las categorías que son centrales para analizar la problemática planteada. Mediante ellas pretendo avanzar en reflexiones que echen luz sobre los cuestionamientos hasta aquí desarrollados.

Tanto el cuerpo como la subjetividad son construcciones sociales: se enmarcan en condiciones específicas de realización donde “se producen atravesamientos de valores, tradiciones, creencias, costumbres, instituciones, representaciones, mitos, imaginarios que en su conjunto modelan una subjetividad corporal” (Cachorro, 2008; p.191). Esta subjetividad corporal, es definida como:

... los modos de ser de los sujetos a través de sus cuerpos siempre en relación con otros sujetos e instituciones sociales. Son modos de relacionarse consigo mismo y elaborar la propia identidad a partir del propio cuerpo. Se expresa en el despliegue de prácticas corporales y comunicacionales de los sujetos juveniles ubicados en un tiempo y un espacio concreto. (Cachorro, 2008, p.191)

Normas, valores y significados hegemónicos tienen efectos sobre lxs jóvenes, propician al mismo tiempo, posturas subalternas que tienden a resistirla, produciendo otras

formas de vivir el cuerpo. Las normas son *invenciones sociales*. Regulan (definen, identifican, diferencian) y operan distribuyendo (roles, lugares, prácticas, jerarquías), estableciendo ciertas marcas corporales que se constituyen en marcas de poder, en *marcaciones* (Louro, 2004). Así, la cultura asigna determinados valores y significados socialmente legitimados sobre algunos aspectos corporales en lo que podría pensarse como cierto tratamiento social y cultural del cuerpo. Así como se inscriben marcas y rasgos en el cuerpo, también se cargan de valoraciones con las consiguientes atribuciones de derechos y deberes, privilegios y desventajas, posiciones de dominación y subordinación. Por eso es menester atender el cómo cada unx se relaciona con esas normas y mandatos. Algunxs las respetan y reafirman y otrxs buscan escaparse, como también hay quienes las cuestionan. Son estrategias que requieren inversión (de tiempo y esfuerzo) y un posicionamiento político que tiene sus costos morales ya que se configura dentro de entramados de poder (Louro, 2004).

Entra en juego el quién define las características de ese cuerpo:

... la definición del cuerpo legítimo, en tanto que materialización de una identidad inseparablemente social y sexual, es un enclave de lucha entre las clases: esforzarse en imponer o defender un sistema determinado de categorías sociales de percepción y de valoración de la identidad individual, consiste siempre en esforzarse en hacer reconocer la legitimidad de características distintivas, de las cuales uno es portador en tanto que individuo o miembro de un grupo, y de un estilo de vida en el que dichas categorías cobran sentido. (Bourdieu, 1986, p.189)

Existe una distancia entre cuerpo real y cuerpo legítimo que guarda en su seno la diferencia y diferenciación social. Dentro del universo simbólico de cada clase, se establece un cuerpo legítimo y se observa una puja por definir aquellas percepciones propias como “las percepciones” y, con ello, las percepciones de un cuerpo legítimo como “el cuerpo”. A partir de allí, opera como parámetro de medida. Esta diferenciación está *generizada*, es decir, se define también el cuerpo femenino y el cuerpo masculino, sus características, posibilidades e imposibilidades, produciendo una clasificación social y sexual de los cuerpos. No solo se establece un modelo corporal, sino que se legitima una operatoria moral en tanto se generan moldes de conducta, formas de ser, de vivir y sentir el cuerpo determinando y diferenciando clase y género –esto esconde una división social y sexual del trabajo y un horizonte simbólico de posibilidades y probabilidades de éxito- (Bourdieu, 1986).

Cabe detenerse, entonces, sobre las nuevas –o alternativas- formas de vivir lo corporal, qué prácticas y discursos detentan lugares hegemónicos en la construcción de la subjetividad corporal, tanto en la sociedad como en la escuela. Al observar la producción corporal de los sujetos -su autopercepción corporal y el cómo perciben el cuerpo de los otro- supone analizar

la configuración social y cultural que atraviesa esos cuerpos y los efectos que producen. Lo cual puede verse en las experiencias corporales de los jóvenes, en cómo se vinculan con su cuerpo y el de los otros, qué aspectos de su corporalidad valoran, cuál les gusta, cuál no, cuáles les dan vergüenza o los incomoda, cuáles pueden explicitar y poner en palabras y cuáles ocultan o callan.

Lxs jóvenes, en tanto condición que indica una manera particular de estar en la vida: potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades, éticas, estéticas, lenguajes (Margulis y Urresti, 1998b), son concebidos como actores institucionales ya que es desde su propio cuerpo joven que se relacionan con los mandatos morales y sociales circundantes. Lo hacen mediante las propias *disposiciones*³ (Lahire, 2006) entendidas como “las diversas maneras de ver, de sentir, de actuar [...] maneras de hacer que están incorporadas y que son producto de lo que el mundo social ha hecho sobre nosotros” (p.14), estas, como señala Bourdieu (1986) tienen en el origen de clase un determinante fundamental, pero como plantea Fuentes (2011): “la clase social, aquí no es un determinante, un condicionante, algo que se tiene y marca, solamente. Es una experiencia, y una producción, atravesada por el género, la generación, lo “racial” (p.215).

Los cuerpos jóvenes, en este sentido, constituyen una materialidad específica, que es configurada de acuerdo a categorías, jerarquías y sentidos construidos socialmente, son *cuerpos políticos* ya que están imbricados en relaciones de poder (Fuentes, 2015). Ya se ha dicho que esos cuerpos son cuerpos “con clase” (Fuentes, 2011), es decir, que llevan consigo y, al mismo tiempo experimentan, arbitrios culturales propios de su condición de clase y del tratamiento social –y educativo cabe agregar– de esta dimensión; y están adscriptos a un género determinado; coordinadas de la subjetividad corporal desde donde cada uno se relaciona con el mundo –simbólico y material-. Por eso se plantea que actuar sobre el propio cuerpo es actuar sobre la cultura. Es posicionarse frente a los mandatos morales decidiendo de qué modo hacerlo y porqué.

En este proceso, la escuela tiene un rol preponderante. Ya que se ocupa del cuerpo y las disposiciones que lxs estudiantes portan y experimentan. Como menciona Rozengardt (2008) la escuela:

... siempre se ha ocupado de los cuerpos de las alumnas y alumnos [...] Lo ha hecho implícitamente a través de la organización de la vida cotidiana escolar, de la

³Para un diálogo teórico entre los conceptos de *disposiciones* y *habitus* ver “Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos”, conferencia de Bernard Lahire (2006) presentada en La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación. Tiramonti y Montes (2009).

regulación del modo en que alumnos y alumnas utilizan su cuerpo, del control de sus movimientos y también a través de contenidos explicitados en diversas áreas curriculares. (p.104)

Las diferencias de género tan mencionadas en investigaciones precedentes tienen presencia en la escuela, si bien se ha avanzado en generar contextos igualitarios, aún existen discursos tendientes a reproducir las desigualdades. Estos se hallan solapados, no salen a la luz como antes ni tienen el mismo lugar, pero continúan circulando dentro de las instituciones dependiendo de las posibilidades que tengan o buscando nuevos espacios para expresarse.

Esta tesis indaga sobre el modo en que, contemporáneamente, se produce el cuerpo de lxs jóvenes, en el marco de una institución escolar que también está cambiando; empleando la tecnología e introduciendo nuevos métodos didácticos que las utilizan. Al mismo tiempo, se van modificando reglamentos y protocolos, implementando nuevos modos de regular la convivencia, construyendo nuevas formas de pensar y tratar al cuerpo, las emociones, la sexualidad y el género y dibujando así, los contornos de una nueva configuración (Elias, 1992) donde los distintos actores institucionales se interrelacionan.

El cuerpo en la escuela

En los anteriores apartados he realizado un sucinto recorrido teórico sobre la escuela, sus reglamentaciones y normativas, cambios y regularidades; y cómo se ha de entender al cuerpo en esta investigación. A partir de aquí, planteo relaciones entre estas dimensiones ahondando y utilizando algunos enfoques que han analizado al cuerpo en la escuela para situarlo allí, de forma tal que se vislumbre la perspectiva particular desde donde lo analizo.

Diversos trabajos afirman que la escuela ha perdido potencia socializadora -a lo que puede agregarse también, corporalizante- o sea, la escuela estaría perdiendo el monopolio del proceso de formación de las nuevas generaciones (Dayrell, 2010). Esto supone un corrimiento del lugar central que la institución tenía en la producción de subjetividad y corporalidad de los sujetos, producto de la creciente legitimidad de otros núcleos de saber cómo son los medios masivos de comunicación e información, las redes sociales, el deporte, el mercado y su lógica de consumo, etc.

Esto sugiere que una dificultad relevante que la escuela encuentra hoy, es la de poder definir qué es y cómo se es joven. Como señala Chaves (2013) la identidad juvenil está producida en contextos determinados, con sus elecciones, prácticas, opiniones, lógicas y

sentidos en relación relativa a otras identidades “no – jóvenes”. En este sentido, lo que queda en jaque, es el adultocentrismo desde donde la escuela construye sus discursos sobre el ser joven, sus características, el cuerpo joven, sus usos y valorizaciones. Nuñez y Litichever (2005) plantean que la noción de juventud continúa anclada en una visión de transición a la vida adulta sin incorporar en la definición las experiencias por las que atraviesan los jóvenes. En este contexto, comienzan a observarse acciones y prácticas juveniles que empiezan a hacerse lugar y pujan por el reconocimiento.

Resulta significativo ver el fenómeno en retrospectiva. Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky (2006) expresan que:

... se ha partido de aceptar que el tratamiento moderno de la educación del cuerpo ha influido en el modo en que las personas se han apropiado de sus cuerpos, los han ejercitado y puesto en acción, y de esos modos, en general, se han ajustado a los intereses sociales, económicos y políticos dominantes. Se ha aceptado también que la escuela ha sido un espacio de localización, cultivo y difusión de esos modos de regular corporalmente a la sociedad. (p.43)

Los estereotipos y representaciones del cuerpo que circulan en la sociedad, como también las elecciones y acciones sobre la corporalidad y los distintos modos de vivir, pensar y sentir el cuerpo, tienen en el espacio escolar un lugar propicio para su apropiación. Así entendido, podría afirmarse que, mediante cierta educación del cuerpo, se produce también determinada subjetividad. Se vislumbra el rol preponderante que tiene el conocimiento (discursos) y las prácticas corporales que atraviesan la cotidianidad escolar de las y los jóvenes.

Este discurso pedagógico moderno, entendido como cuerpo disciplinar (reunión de temas, conceptos, enunciados y prescripciones), opera regulando, en el sentido de incluir y excluir a la vez, aquello que puede decirse y practicarse respecto de los cuerpos en la institución escolar (Dussel y Caruso, 1999). Al decir de Galak (2017):

... hablan las prácticas, la educación institucionalizada indica qué, cómo y dónde se puede, qué es y qué no [...] no solo mediante ejercicios punitivos de control externo, sino también por la encarnación de un deber-ser y de un deber-hacer auto controlado. (p.193)

Pero también se hace visible, la capacidad de acción, decisión y agencia que lxs estudiantes emplean en la escuela.

Según lo afirmado anteriormente, la escuela ha perdido fuerza en la producción de cuerpos y subjetividades:

En la sociedad actual, las prácticas regulativas asociadas al cuerpo parecen poder prescindir de la escuela como eje del dispositivo normalizador. Los cuerpos y las subjetividades parecen moldearse a partir de los medios masivos y el consumo, siendo esos otros los ámbitos donde se plantean los modelos a seguir. (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, p.45)

Aun así, familias y jóvenes todavía eligen esta institución para educarse. La escuela media, entonces, puede ser pensada como un lugar donde los cuerpos se encuentran, se concentran, se ordenan, se relacionan y son interpelados por normas y valores determinados, propuestos institucionalmente. Esto supone entenderla como una configuración (Elias, 1992), observarla desde su contingencia, anclada en un momento histórico singular, atravesada por las pujas y transformaciones sociales, políticas y culturales como escenario donde la cotidianeidad escolar tiene lugar. Busco, así, analizar y comprender el proceso de producción corporal de jóvenes que estén finalizando la escuela secundaria en CABA hoy y su relación con las regulaciones corporales institucionalmente propuestas para indagar qué lugar tiene la escuela en dicho proceso y cómo, en su paso por ella, lxs jóvenes lo transitan. Interesa comprender qué de la escuela todavía tiene impacto sobre la corporalidad, qué no y cuáles son los aspectos que lxs jóvenes valoran de la institución para poder pensar, desde la voz de los participantes, qué escuela queremos.

Estrategia Metodológica

El estudio sobre el cuerpo de lxs jóvenes o, mejor dicho, de cierta juventud; representa un amplio campo, fértil de ser cultivado. Si bien son cuantiosos los análisis que se encuentran sobre este tema que muestran la heterogeneidad del fenómeno, lejos de ser una limitación, permite entrar en diálogo con diversos enfoques y miradas que abren puertas para problematizarlo. Desde aquí que la decisión de utilizar la categoría juventudes se inscribe en la intención de aportar a esta pluralidad, dialogando y planteando un punto de vista particular que busca ampliar el debate.

Se ve en la producción de cuerpos jóvenes, la relación que cada sociedad genera con sus jóvenes, y a la inversa; un modo de analizar los procesos de cambios sociales (Fuentes, 2011). Son lxs jóvenes a quienes se apuesta para la producción de los cambios sociales, pero también una inmensa fuerza de reproducción del orden social establecido. La escuela, como institución encargada de formar y producir cuerpos y juventudes, y como terreno de lucha y resistencia de esas juventudes (y sus cuerpos) con las normas sociales y culturales establecidas, será el contexto que dio lugar a la investigación realizada. Para ello, realizaré un

trabajo cualitativo de tipo etnográfico enfocando la cotidianeidad escolar y, también, la vida cotidiana de lxs jóvenes en la escuela.

Observar y analizar un espacio conocido supone un desafío. Muchos datos relevados, en ocasiones, se encontraban naturalizados e incorporados por la misma práctica cotidiana. Además de haber transitado por la escuela pública desde niño, soy profesor de Educación Física y, si bien no desempeño ese rol, me dedico a la docencia; trabajo como preceptor en una escuela secundaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La vivencia de la práctica docente y la cotidianeidad escolar con sus situaciones o emergentes; problemáticas que se presentan y vicisitudes que son menester abordar, son fenómenos que han llamado mi atención y, en gran medida, me han movido a realizar esta investigación en busca de comprender algunos procesos y aportar al campo de la investigación educativa desde una mirada singular, anclada en la experiencia cotidiana. Para ello, es necesario todo un ejercicio de distanciamiento (Elias, 1993) para poder adoptar un ángulo que favorezca la tarea.

Como señala Guber (2001) “las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella, la constituyen [...] describir una situación es, pues, definirla” (p.53 y 54), es decir que al enunciar algo no solo lo describo, sino que le doy forma teóricamente hablando, construyo la noción, la idea con la cual lo pienso. Esta función del lenguaje es conocida como *reflexividad*. La autora plantea que son tres las reflexividades que están permanentemente en juego en el trabajo de campo, la reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica, y las reflexividades de la población en estudio. En este sentido, “la reflexividad inherente al trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (Guber, 2001, p.54), siendo esta relación y este tránsito, el que le da sentido a la investigación. Al mismo tiempo, este inter juego de *reflexividades* permite resignificar aquello como se entendía el fenómeno previa investigación y, a partir de ello, repensarlo y rehacerlo, es decir, construirlo y no solo enunciarlo y describirlo. En este sentido, el acto de investigar es también *performativo*, en tanto y en cuanto nos permite (re)construir la realidad que vivimos.

Desde mi experiencia en el campo, esta relación y este tránsito anteriormente explicados, han sido un desafío y un proceso de aprendizaje, adaptación y aprehensión al rol de investigador. Al ingresar a la escuela, me di cuenta que primaba una mirada docente, atenta al cuerpo de lxs estudiantes, pero no concebido como objeto de estudio sino como objeto

pedagógico, de cuidado e interpelación. En lo primero que me detuve fue en los riesgos de algunos movimientos, los aspectos vinculares que podrían ser trabajados, las expresiones por las cuales intervendría y las faltas al reglamento que, indefectiblemente, se debían atender. Como también lo interesante de algunas propuestas institucionales, los permisos y avales que lxs jóvenes tienen, realizando ineludiblemente una comparación con la escuela donde trabajo. Transitar este proceso, mediado por la reflexión, conversaciones y sugerencias del director de tesis y charlas con compañerxs, intercambiando experiencias y opiniones, fueron dando lugar y permitiendo orientar el trabajo de campo combinando la reflexividad del sujeto y la reflexividad del investigador.

Los criterios de selección de la escuela en la cual realicé el trabajo de campo, tienen que ver con cuestiones de características institucionales por un lado y, por otro, de posibilidades para el acceso. El trabajo cotidiano que llevo a cabo, lo realizo en una escuela estatal de gestión pública que atiende a jóvenes de sectores populares, este es un primer eje que motiva la decisión de ingresar a la escuela elegida para el trabajo de campo ya que guarda ciertas similitudes en este sentido. No solo que se encuentran emplazadas a no más de quince cuadras, sino que muchas familias que no consiguen vacante en una se dirigen a la otra por una cuestión geográfica.

Al compartir características en la población que reciben y también en el funcionamiento (como la gran mayoría de las escuelas de CABA) sobre un formato escolar tradicional que presenta rasgos y formas de regular “lo corporal” similares, me permite observar y analizar la relación entre cultura escolar y cultura juvenil propia de lxs jóvenes de sectores populares que son quienes más tardíamente fueron incorporados al sistema, aún con su lógica selectiva. Por otro lado, la escuela elegida se encuentra en plena transición para la implementación de la Secundaria del Futuro lo que pone en juego “lo novedoso” de las reformas educativas que se vienen planteando y poniendo en marcha en la Ciudad (teniendo en cuenta que rige plenamente la Nueva Escuela Secundaria).

La escuela, de gestión pública y de amplio recorrido en el sistema educativo de la Ciudad, situada en el barrio de Recoleta (Comuna 2) presenta una larga trayectoria en el trabajo con poblaciones vulnerables provenientes de barrios como el Padre Mugica –o Villa 31– que se asemejan a la institución donde trabajo, sitio (este último), que despertó dudas, problematizaciones e intereses que pusieron en marcha esta investigación. Algunas colegas de la escuela donde me desempeño como preceptor -que también trabajan en la escuela observada- en algunas charlas de pasillo, hacían mención a la diferencia en el trabajo, la

organización y abordaje institucional de las problemáticas que se dan en el día a día y de la presencia de una conducción comprometida con la realidad de lxs estudiantes, al punto de “ir hasta la plaza por los rumores de peleas comenzadas en la escuela y arregladas para llevarse a cabo a la vuelta de la escuela”. Esto imprimió un interés particular en “ir a ver” qué y cómo estaban trabajando allí. Por otro lado, el establecimiento está emplazado cerca de mi domicilio, lo cual me permitía contar con ciertas facilidades para el acceso y la organización de las jornadas de trabajo de campo. Además, como mencioné anteriormente, varias compañeras de escuela también trabajan allí, lo cual me permitía ingresar “de la mano” de profes y trabajadorxs de la escuela y no como un desconocido, lo cual “abrió puertas” y facilitó el contacto con profes y estudiantes.

Logré el contacto con la conducción de la escuela mediante una compañera que trabaja como preceptora a la mañana conmigo y a la tarde se desempeña en la oficina de alumnos de la escuela elegida. En un gesto de generosidad, le comenté a la vicerrectora mi solicitud y “allanándome el camino”. Visto y considerando la oportunidad, me acerqué hasta la vicerrectoría a dialogar con Eleonor⁴, la “vice”, quien me consultó por la investigación, tema de tesis, institución de la que provenía y características del trabajo de campo a realizar en la escuela. Luego de responderle y comentar brevemente el tema en cuestión y las acciones a llevar a cabo, y mencionarle el anonimato tanto de la institución como de lxs actores, accedió pidiendo, también, la documentación pertinente para el ingreso. Luego, me brindó, tanto información sobre el turno, los cursos y las materias, como su predisposición por si precisaba algo. La semana siguiente, luego de generar los documentos que me fueron solicitados, me presenté, cuaderno en mano, para comenzar con las observaciones y, con ellas, el proceso de trabajo de campo.

En esta escuela, conviven las dos últimas reformas curriculares realizadas en la ciudad (Nueva Escuela Secundaria⁵ y Secundaria del Futuro⁶) -en este caso particular, tiene como

⁴ Se optó por la utilización de pseudónimos para nombrar a lxs distintos actores institucionales.

⁵ La Nueva Escuela Secundaria (NES) es una reforma curricular llevada adelante por la Ciudad de Buenos Aires en el año 2015 adecuando su normativa a lo establecido por las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N.º 84/09 (Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria), N.º 86/09 (Institucionalidad y fortalecimiento de la ESO, Planes Jurisdiccionales, Planes de mejora institucional) y N.º 93/03 (Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria). Allí se establecen los nuevos diseños curriculares para el ciclo básico (primer y segundo año) y el ciclo superior (tercero, cuarto y quinto) de la educación secundaria y la creación de las distintas orientaciones (Ciencias sociales o en Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agrario/Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física, Arte, Físico Matemática, Pedagogía, Letras) con sus respectivos diseños curriculares -Anexo I (IF-2015- 00215424-DGPLINED)-, al tiempo que establece las pautas para la reasignación del personal docente (Resolución N.º 2360-MEGC/13).

oferta educativa, tres orientaciones: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Económica o Contable- lo que permite observar los efectos de esas reformas, el uso y modificaciones al interior de la escuela y las condiciones que se crean para lxs estudiantes. Todo ello posibilita pensar en la relación entre jóvenes y escuela, las dificultades/posibilidades abiertas por estas últimas, la (re) configuración institucional y cómo se posicionan ante ella la conducción y los distintos docentes. También, el lugar de lxs jóvenes en el armado e implementación de esas reformas, su percepción de las mismas y los cambios acaecidos. Por otro lado, el ciclo superior (cuartos y quintos años) cursa separado del primer ciclo, lo cual permite una observación directa de este grupo etario. Si bien las interacciones se reducían a los subgrupos de cuartos y quintos, no estaban exentas de contactos con adolescentes y jóvenes de años anteriores y, ese vínculo, podía ser reconstruido mediante las entrevistas, el diálogo y, en definitiva, los discursos que lxs jóvenes empleen en relación a este tema, pero en lo que al trabajo de campo respecta, facilitaba la focalización en estos últimos años.

Como mencioné anteriormente, el enfoque elegido es el etnográfico ya que, como expresa Rockwell (2009) puede entenderse como un proceso de documentar lo no-documentado. El referente empírico fueron jóvenes y adultxs de una escuela secundaria de gestión estatal de CABA y el referente analítico lo constituyeron los registros del trabajo de campo (notas, desgrabaciones, normativas, planos, etc.) que me permitirían enfocar, describir y trabajar sobre la unidad de análisis de la tesis: las regulaciones corporales de/en jóvenes escolarizados de la CABA. Así, muchas de las vivencias, vicisitudes, dudas y reflexiones que fueron surgiendo en los últimos años de trabajo dentro de la escuela, y el planteo y replanteo del proyecto de investigación pueden ser encauzadas desde un prisma particular. El mismo puede entenderse como una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (Guber, 2001). La intención, en definitiva, es construir conocimiento y, por medio de ello, apuntar a nuevas posibilidades de

⁶ La Secundaria del Futuro es una reforma curricular que data del año 2016, fue presentada como “la profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES) y la plena aplicación de la Resolución 93/09 del CFE”. Lo propuesto versa sobre distintos aspectos de la organización institucional y el régimen de evaluación, acreditación y promoción. La organización de asignaturas cambia a una estructura de “cuatro áreas de conocimiento” con la idea de que coincidan en un mismo espacio y tiempo docentes de distintas áreas para realizar un “trabajo colaborativo”, en este sentido se lee: “En todas las propuestas pedagógicas, los docentes acompañarán propiciando actividades de indagación, resolución y evaluación” por lo que mutaría el rol docente desde la enseñanza al acompañamiento. El régimen de evaluación, acreditación y promoción propone un sistema de calificaciones conceptuales (Insuficiente, Inicial, Suficiente, Avanzado, Destacado), siendo que lxs estudiantes con calificaciones Insuficientes e inicial deben realizar procesos de “recuperación de ciertos contenidos”. Estos son los principales lineamientos que pueden leerse en la documentación presentada por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

relación con el trabajo educativo (Rockwell, 2009) para realizar un aporte al campo de la educación.

La base del proceso etnográfico, es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros y del diario de campo (Rockwell, 2009), para ello se realizaron observaciones no participantes, debidamente registradas en el diario y entrevistas en profundidad a distintos actores escolares, desde la conducción (rector y vicerrectora), asesora pedagógica, docentes, preceptores y estudiantes. En total, realicé ocho entrevistas en profundidad a estudiantes - cinco mujeres y cinco varones- y siete a adultxs/docentes. Las observaciones se desarrollaron durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019. En una primera instancia, los espacios de tránsito y estadía fueron los objetos para realizar la labor. Pasillos, patio y buffet. El primer día de trabajo, al ingresar al establecimiento y saludar a la portera, fue necesario agenciarse una silla para ubicar en el vértice de la “L”, la esquina desde donde se observaban ambos pasillos y el ingreso al baño de hombres como también la salida al patio. La idea de convertirse en “una mosca en la pared” es tan difícil como inverosímil. Sentado en el medio del pasillo, anotando en un cuaderno, se es blanco fácil de miradas curiosas que desconocen esa cara. Imagínese dentro del aula.

La observación fue dibujando cierto itinerario. De los pasillos al buffet y de este al patio para luego ingresar a las aulas. Momento en el cual, no solo fue preciso conversar con algunos docentes, sino que se hizo imprescindible la presentación ante lxs estudiantes. Esto abrió la puerta a comentar el motivo de mi presencia y contar que necesitaba voluntarixs para entrevistar, movimiento que fue brindando nombres –y subjetividades corporales– para ese menester. Las entrevistas realizadas estuvieron basadas en un instrumento semi –estructurado, con preguntas que iban desde datos personales y familiares, trayectoria vital, e ideas y sensaciones de la escuela, hasta indagaciones precisas sobre la concepción del cuerpo, su relación y cómo lo piensan, sienten y viven. A veces con preguntas concretas, otras con imágenes o situaciones y otras veces producto de la misma dinámica de la entrevista, trenzando su discurso con indagaciones propias del tema de investigación.

Entrevisté a ocho estudiantes, buscando la paridad de género –fueron cuatro mujeres y cuatro varones de cuarto y quinto año-. Lxs interlocutores, en principio, llegaron de forma voluntaria, entendiendo que quienes se interesen por ser entrevistados algo tienen para decir. No porque no suceda en otros, sino porque dejan ver, en su predisposición, cierta apertura al diálogo, a expresarse y hacerse escuchar. A partir de esta idea, fui pidiendo referencias tanto a lxs primeros entrevistados como a lxs docentes de los cursos que observaba y, según las

sugerencias me acercaba y consultaba por la posibilidad de realizar la entrevista. En general recibían la idea con entusiasmo y/o agrado aún a sabiendas de que las entrevistas tenían una extensión de entre cuarenta minutos y una hora. Esta parte del trabajo empírico, se realizó en los meses de noviembre y diciembre, aprovechando el momento del año de cierre de notas y “mayor liviandad”, siendo que aquellxs ya aprobadxs contaban con tiempo a disposición, mientras sus compañerxs recuperaban alguna materia. Al finalizar las entrevistas con lxs estudiantes, proseguí con el cuerpo docente anteriormente mencionado. Me centré en lxs profesoras/es cuya vida cotidiana en la escuela había observado, pensando en tener más elementos para interpretar lo expresado en las entrevistas. Los datos relevados permiten aproximarse a ciertos sentidos de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales (Guber, 2001).

Lxs adultxs entrevistados fueron seis: rector, vice y asesora pedagógica -que conforman la conducción-, dos docentes y una preceptora. Indague sobre la mirada que emplean para pensar la escuela y las relaciones etarias que allí acontecen, la convivencia y las principales dificultades que observan en el día a día; la organización institucional, su rol y modo de agenciarlo, la relación con lxs estudiantes y las consideraciones sobre el modo de ser y estar en la escuela buscando entrar, de a poco, en cuestiones ligadas a la disciplina para luego adentrarme específicamente en el tema del cuerpo en la escuela, la concepción del mismo, el modo de intervenir sobre él y las percepciones de cómo lxs jóvenes se relacionan y viven el propio cuerpo y el cuerpo de lxs otros.

Para el trabajo de campo realice, también, indagaciones en la normativa jurisdiccional. Principalmente enfocado en el Sistema Escolar de Convivencia y en la reglamentación escolar de la convivencia. Allí se halla el marco legal y normativo que da encuadre a la convivencia. Se presentan los principales lineamientos que regulan la convivencia escolar y, en particular, el reglamento escolar, donde se explicita las conductas permitidas y aquellas plausibles de sanción –apoyado en la normativa de la Ciudad de Buenos Aires-. Por ende, la experiencia escolar de lxs jóvenes queda enmarcada dentro de los límites establecidos en estas reglamentaciones y, con ello, el cuerpo joven. Finalmente, realice una articulación etnográfica apoyada en registros de observaciones, entrevistas –a jóvenes y adultos- y un análisis documental, principales datos para la producción de la investigación.

Caminando la escuela

La institución elegida para realizar el trabajo de campo para la investigación es una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Emplazada en el centro porteño –barrio de Recoleta– ocupa una manzana entera y contiene cuatro niveles (inicial, primario, secundario y profesorado) que llegan a compartir tiempo y lugares que se tornan comunes de hecho. En el caso del secundario, que funciona en el turno tarde, está distribuido en tres pisos. En la planta baja cursan cuartos y quintos años –ciclo superior– y en el segundo y tercer piso los primeros, segundos y terceros años –ciclo básico– compartiendo edificio con inicial (que se ubica en la planta baja) y primario (que utiliza algunas aulas de la planta baja y el primer piso). El rector me planteaba que las aulas donde cursa el ciclo superior son el espacio con el que contaban y, por eso, tuvo que decidir distribuir los distintos cursos de esa forma, quedando el ciclo superior con su respectiva preceptoría –donde trabajan cinco preceptores– por fuera del edificio donde se encuentra la rectoría, vicerrectoría, jefatura de preceptores, secretaría y oficina de alumnx, edificio en el cual se encuentra también, la biblioteca y el buffet, teniendo que cruzar un patio para acceder al mismo.

La escuela atiende una población de alrededor de 700 estudiantes provenientes de Retiro, de la Villa 31. Por lo cual reciben alumnx de diversas nacionalidades siendo peruanos, bolivianos y paraguayos quienes tienen mayor presencia en la matrícula después de la población nacional. La vicerrectora comentaba que en los últimos años estaban recibiendo gran cantidad de alumnos provenientes de Venezuela pero que en este caso “no era un problema” porque llegaban con una buena base y un excelente nivel académico, principalmente en el área artística y de expresión.

El ala del edificio donde se ubican las aulas de los cuartos y quintos está conformada por dos pasillos que dibuja una “L” con cuatro aulas de un lado y cinco del otro. Frente a las aulas, grandes ventanas dejan ver la calle e iluminan el pasillo. Al final de uno de los lados se encuentra la entrada principal del edificio y del otro lado, se halla la puerta lateral que es la que utiliza la escuela para el ingreso y la salida de lxs estudiantes. La misma se encuentra lindera al patio que, a su vez, separa un edificio del otro. Una de las desventajas que esta disposición tiene, mencionada tanto por alumnas como por docentes, son los baños. Mientras que el baño de varones se encuentra en el vértice de la “L”, al lado de una escalera y cerca de la preceptoría, el baño de mujeres se encuentra en la otra esquina del edificio por lo que las estudiantes deben caminar entre 100 y 200 metros para llegar al mismo. Por otro lado, la separación de ambos ciclos permite que en este espacio convivan únicamente jóvenes

transitando sus últimos años de escolaridad lo cual, al decir de ellxs mismos, hace a un ambiente más ameno, “más tranqui”, una escuela dentro de una escuela.

Pensar la escuela secundaria supone entenderla en términos de una configuración (Elias, 1992) esto es como un contexto de interrelación e interpenetración, una figuración dinámica, en movimiento constante. Esto no significa que no hallan formas institucionalizadas. La idea de formato escolar deja ver algunas características de las escuelas que las definen. Un formato que tiene al cuerpo de lxs estudiantes como objeto, que delimita posibilidades, sentidos y una orientación unidireccional hacia el supuesto éxito escolar.

Hoy, se transitan ciertos cambios en la normativa escolar tendientes, según se ha dicho, a democratizar el espacio y las prácticas en la escuela. Se pasa de un paradigma disciplinar a uno basado en la convivencia. Se genera un contexto donde puede observarse un dispositivo regulador del cuerpo joven con viejas y nuevas formas para su puesta en marcha. En este contexto, la escuela elegida para observar y realizar el trabajo etnográfico, presenta características de ese formato escolar tradicional. Mantiene una matriz adultocéntrica basada en la preeminencia de la mirada docente sobre las prácticas estudiantiles. Atendiendo a una población que, en su mayoría, proviene de la Villa 31 o Barrio Padre Mugica, presenta un dispositivo *normalizador* del cuerpo, el mismo porta una carga clasista, desde donde se evalúa, mide, ubica y jerarquiza a los cuerpos según las *disposiciones* de clase que tengan. En este sentido, cabe detenerse en la relación que lxs jóvenes establecen con las regulaciones del cuerpo que la escuela propone. Surgen diversas tensiones al interior del orden disciplinar escolar que pueden ser leídas como un producto de la arena política que se genera entre cultura escolar y cultura juvenil.

Capítulo II

Sentidos y tensiones al interior del orden disciplinar escolar

Introducción

En este capítulo analizo las relaciones entre los reglamentos escolares, el sistema de convivencia y las regulaciones corporales en distintos espacios de la escuela y las disposiciones, posicionamientos y modos de vincularse con estas normas por parte de lxs estudiantes del ciclo superior.

Para ello me detendré en las particularidades legales y normativas donde se asientan estas regulaciones corporales y los sentidos que el alumnado le da, cómo es concebido por lxs estudiantes y en qué medida se habilitan modos legítimos de ser y estar en la escuela. Aquí cabe hacer una diferenciación entre reglamentaciones y normas, como datos de campo, como documentos que hacen a la estructura legal y normativa de la institución escuela -reglamento escolar, acuerdo de convivencia, contrato de vestimenta, por un lado y tradiciones escolares, intervenciones docentes, aplicación de cierta noción de “buen comportamiento” que hace a la idea de “buen alumnx”, por otro- que constituye un dispositivo nativo propio de las escuelas, y las regulaciones corporales que forman parte de un elemento analítico que me permite leer las relaciones de saber - poder que acontecen dentro de los muros escolares, es decir, el vector que organiza las relaciones entre dispositivos⁷ y sujetos.

Apoyándome en diversos estudios sobre la reglamentación, la conformación de los sistemas de convivencia y los vaivenes del orden disciplinar que la institución escuela produce y actualiza año tras año, me pregunto *¿Cómo regula la escuela a los cuerpos? y ¿Cómo habitan la escuela lxs jóvenes?*

A la vista de las profundas dificultades de establecer criterios universales para la vida escolar, el desgaste de las normas se hace evidente en las opiniones de lxs jóvenes, pero

⁷ En una entrevista realizada en 1977, Foucault plante que un *dispositivo* se trata de “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos”. Así, pensar al dispositivo supone entenderlo como “un juego de relaciones discursivas y no discursivas, de regularidades que rigen una dispersión cuyo soporte son prácticas” (García Fanlo, 2011). Un cierto ordenamiento -como el escolar- pone en marcha un dispositivo que “ordena” -valga la redundancia- establece y legitima un régimen de saber y conocimiento que define lugares y actores, roles y expectativas, es decir, relaciones de poder, donde se producen subjetividades. Un “régimen social productor de subjetividades, es decir, productor de sujetos-sujetados a un orden del discurso cuya estructura sostiene un régimen de verdad” (García Fanlo, 2011).

principalmente, en sus prácticas. Es menester indagar el impacto que tienen en el cuerpo joven, las regulaciones escolares y las particulares relaciones que lxs jóvenes entablan con estas normas –tanto explícitas como implícitas–. Pensar esta relación supone reflexionar sobre los posibles cambios y continuidades en estos dispositivos escolares, su función y producción y, al mismo tiempo, adentrarse en la capacidad de *hacer escuela* de parte de lxs jóvenes que, aunque sea desde una posición subordinada, instalan reclamos y tensionan estas regulaciones de diversos modos en lo cotidiano.

Normativa escolar y regulaciones al interior de la escuela. Construyendo al sujeto de control escolar

La Ley de Convivencia Escolar N° 223 de 1999, define al Sistema Escolar de Convivencia (SEC) y establece que dicho sistema “es el conjunto de principios, normas, órganos y prácticas institucionales que regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad de cada escuela y posibilita el cumplimiento de fines educativos específicos de la escuela” (art. 2°). También describe los principios, objetivos y valores que deben ser observados, cumplidos y promovidos por el SEC y establece que la organización en cada escuela debe realizarse con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo con sus características institucionales. Al mismo tiempo, refiere específicamente a las normas de convivencia estableciendo los criterios que se deben observar en su aplicación y fija cuáles son las sanciones o medidas a aplicarse a lxs alumnxs y por quién son aplicadas, entre otros lineamientos.

En el año 2008 desde el poder ejecutivo de la CABA, mediante el decreto N° 998/08, se modifica el Decreto N° 1400/01 y Anexo. Esto, según Fridman (2013):

Implica, en varios de sus artículos, un retroceso a cuestiones que estaban saldadas y superadas [...] Mientras en la ley N. ° 223 prevalecía un espíritu positivo de construcción de un sistema democrático donde los objetivos se establecen para toda la comunidad educativa, en el decreto 1400 dichos verbos no son reglamentados. Sin embargo, en el decreto 998 se reglamentan en un tono negativo. Es decir, se marcan las acciones plausibles de sanción por violar el Sistema de Convivencia. (p.15)

De esta forma, se encuadra disciplinariamente la vida estudiantil. Digo la vida estudiantil porque no hay ninguna mención hacia lxs adultos y docentes en esta norma -la actividad docente está regulada en el Estatuto Docente donde no solo se expresan las obligaciones sino también los derechos y posibles sanciones-. Entonces, los sujetos estudiantiles en la escuela quedan encuadrados dentro de ciertos límites: la agresión física o

verbal; ofensa a los símbolos patrios y/o religiosos; ofensas motivadas en cuestiones étnicas, de género, nacionalidad u orientación sexual; daños al patrimonio escolar; permanecer en el establecimiento escolar fuera del horario de clase o retirarse de él, en ambos casos, sin la autorización correspondiente, son denominadas “faltas inadmisibles”. Al mismo tiempo, a veces permean algunas reglas que hacen referencia a los contextos específicos o a determinadas preocupaciones propias de la época (la seguridad, la corrupción, la violencia, la pobreza, entre otras).

La norma propone que “cada institución organiza el Sistema Escolar de Convivencia buscando la mayor participación de los miembros de la comunidad educativa, según su propio ideario y Proyecto Escuela” (Art. 7º, decreto 998/08 GCBA). En la escuela donde realicé el trabajo de campo, este proceso dio como resultado un reglamento escolar presentado a la comunidad en el año 2018 y que todavía se mantiene en vigencia. Allí se plantea, establece y propone implementar ciertas medidas que hacen a una convivencia saludable dentro de un marco democrático, aunque deja abierta la interpretación o definición de *ideario escolar*. Dependiendo de cómo se entienda qué es una convivencia ideal y/o saludable se establecerán criterios de entendimiento y modos de actuar legítimos, pero quién lo define, cómo y qué orientación toman las regulaciones para este fin. Por otro lado, invita a una participación amplia, ya que el concepto de comunidad educativa permitiría que intervengan no solo la conducción, docentes y alumnxs sino también, padres, madres, personal de maestranza y no docente, miembros de la asociación cooperadora si la hay y egresadxs. Con ello, la reglamentación se alinea con los lineamientos nacionales, donde se puede leer que:

... para que exista un verdadero diálogo reflexivo hay que establecer una simetría: reconocer al otro como interlocutor válido. Reconocer que su pensamiento y su parecer son valiosos, estar dispuestos a escuchar y a aprender unos de otros. Es necesario crear situaciones en las que se suspendan las competencias y los juegos de poder. Se llama a esto “hacer una cesión voluntaria de poder” [...] El mensaje que se necesita enviar interpersonalmente se resume en estas palabras “cuando nos ponemos a reflexionar, la palabra de todos vale igual”, no importa la posición jerárquica que se impone. Se ha resaltado que no se trata de confundir las responsabilidades de adultos y jóvenes [...] Un alumno está en el rol de aprendiz, pero éste también incluye el tomar la palabra, hacer propuestas, influir en las decisiones. (Programa Nacional de Convivencia Escolar, Normas de Convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. Cuadernillo III, 2005, p.17)⁸

⁸ Documento orientador producido por el Programa Nacional de Convivencia Escolar perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación conformado por: Mariela Chiaverano, Vicente Cupo, Rolando Martiña, Raúl Moroni, Fernando Onetto, Ana María Silva. Cuadernillo III. Normas de Convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. Del año 2005.

Este *ideario* opera como noción reguladora de cómo deberían funcionar las relaciones escolares. Es decir, como ideal de funcionamiento institucional, por lo tanto, determina límites, estándares y clasificaciones que circulan como dispositivos regulatorios estableciendo cierto deber ser y hacer escolar. Desde allí se evaluará el quehacer diario y se podría decir que, en tanto ideal, establece un horizonte, un punto de llegada a construir ya que no es lo que se observa. De hecho, uno de los tópicos en los cuales lxs estudiantes alzan la voz –algo de esto podrá leerse en los apartados venideros-, tiene que ver con el poco espacio que sienten o perciben tener en la escuela para con algunas decisiones y posicionamientos docentes que atañen a la convivencia.

La legislación brinda cierta autonomía normativa a las instituciones en la construcción de criterios, normas, instancias y sanciones como también su gradualidad y gravedad. Pero luego, en el título III del decreto 998/08 y bajo las definiciones que se realizan en relación a las sanciones, establecen detalladamente las posibilidades, tipos, tiempos, motivos y aplicaciones de las mismas. Si bien plantea que “toda sanción tiene una finalidad educativa”, que busca “la modificación de la conducta a partir de la toma de conciencia respecto de las consecuencias de las transgresión cometida” y, por lo tanto, que “en la aplicación de sanciones deben promoverse las condiciones para que estas medidas operen positivamente en la educación de los alumnos y en un posible mejoramiento de su trayectoria escolar”, las instancias de sanción propuestas más adelante plantean la posibilidad de la separación del alumnx de la institución (el grado dependerá de la gravedad de la falta). Se insta a generar “una instancia de diálogo y reflexión que deberá realizar el alumno en el período de separación y el cumplimiento de un plan de tareas pedagógicas que los docentes elaborarán en función de los contenidos que se desarrollen en el lapso correspondiente o la realización de “acciones reparatorias” por el daño causado como sustitución total o parcial de la sanción dispuesta –decisión que queda a “estima” del director/rector-.

Como señala Ball (2011), de la letra de ley a la implementación y de esta a la concreción de aquello establecido en tinta, existen distancias, espacios e intersticios. El primer punto del apartado de deberes de los alumnxs establece que estxs deben notificarse del reglamento de convivencia. La mayoría de lxs estudiantes entrevistados⁹ y consultados durante el período de trabajo de campo, manifestaron no haber leído nunca el reglamento, pero conocerlo por diversos motivos: “sentido común, lógica” o por los llamados de atención

⁹ Si bien el porcentaje de alumnxs entrevistados no representa un dato significativo por su cantidad sino más bien anecdótico, resulta revelador el caso ya que muestra el conocimiento del reglamento escolar en “acto” y en la interpretación y utilización del mismo por parte de lxs adultxs/docentes.

y los límites impuestos por docentes que fueron dándoles cierto encuadre para las conductas permitidas y aquellas prohibidas.

También se observa en lo planeado por lxs alumnxs, que la letra de la norma no contempla, o contempla de forma inflexible o discrecional al “ser alumnx”, haciendo valer el peso institucional sobre el cuerpo joven sin que se dé, como estipula el SEC, la construcción colectiva que tenga en cuenta el punto de vista de lxs estudiantes con el cual se debería dialogar constantemente. Así, la idea de *normalidad*, de *alumnx normal* entendida como parámetro y estereotipo de joven en la escuela, continúa vigente y hasta se hace carne en expresiones y discursos propios del estudiantado. Una alumna planteaba lo siguiente:

Alumna normal es una alumna que está en su curso y que nada, que le va bien; que no tiene muchas materias [...] Como que nada, que está bien en el colegio, que le va bien en casi todas las materias, puede ser una que no le guste y que le vaya mal. Pero, para mí alumna normal es eso. Creo que una alumna normal tendría que tener, tipo, faltas estándar [...] después, bueno, nada que te vaya bien en las materias, que seas respetuosa, que tengas respeto con los profesores y los preceptores. No es que te lleves de 10 tampoco. Y después, bueno nada, lo mismo con tus compañeros, viste. (Romina, alumna de 5to año)

La distancia entre lo dicho o escrito y las prácticas que tienen lugar en la escuela, puede entenderse como una contradicción interna o puede leerse como un elemento constitutivo del ejercicio del poder escolar. El hecho de que muchxs estudiantes no conozcan el reglamento, los deja expuestos a un ejercicio del poder desde lxs adultxs de la institución ante el cual no tienen elementos para responder o posicionarse ya que no conocen fehacientemente de qué se trata y si tienen o no derecho a tal o cual medida o acción. Es decir, que esta situación puede ser leída desde una lógica del poder escolar que, a la hora de operar sobre lxs estudiantes entiende que, a menos conocedores del reglamento, más fácil controlarlos. Es una operación pedagógica que enseña dónde está diferencialmente el poder y, al hacerlo, ordena y actualiza asimetrías en las posiciones dentro de la institución, operaría así, cierta *pedagogía del desconocimiento*, donde el saber o no qué dice el reglamento otorga determinadas (im)posibilidades y establece divisorias claras para con la vida (y su regulación) dentro de la escuela.

Al pensar la norma, generalmente se la entiende en términos de algo “externo” a cuyo texto se está sometidx (Frigerio y Poggi, 1996) pero, al mismo tiempo, puede ser pensada como una construcción social, comunitaria y localizada, es decir, como una producción escolar, acordada, en el mejor de los casos, con distintos actores institucionales, consensuada o, como mínimo, publicada. Así, la norma deja de ser simplemente letra de ley prescriptiva y

pasa a suponer un escenario de disputa donde la política institucional deja ver sus hilos, acuerdos y tensiones, construyendo un dispositivo que reglamenta y regula, pero, al mismo tiempo, supone cierto espacio, cierto intersticio donde se observan “lagunas”. Existen acontecimientos que se dan en el día a día que están dentro de lo prescriptos por la norma y otros, que la norma prescribe, que no se producen u observan en las prácticas y situaciones cotidianas. Por otro lado, se producen acontecimientos que la norma no prescribe.

En este sentido, la normativa escolar no solo puede leerse en leyes, decretos y resoluciones ministeriales, sino que puede también leerse en términos de un proceso de producción dado dentro de las instituciones educativas. Así concebida, se trata de una red que sujeta y contiene, un marco, un encuadre donde se delimita lo permitido y lo prohibido, se subraya aquello que contará con aprobación y distingue lo que será objeto de sanción (Frigerio y Poggi, 1996), posibilitando y restringiendo a la vez. De esta forma, recuerda los límites de acción allí donde opera. Teniendo en cuenta la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2009), cada escenario elabora una normativa igual –en términos formales- pero diferente ya que deben tener en cuenta las características propias de la población que atiende, sus necesidades, problemáticas y posibilidades o potencialidades. Esta es una lectura posible. También puede pensarse a la fragmentación del sistema como producto de ciertas posibilidades institucionales en términos de construir convivencias democráticas y sus distintos tenores según las realidades que cada escuela atiende.

Pensar la normativa como red, supone reconocer los intersticios propios de un tejido, de una trama, lo que algunos piensan como “espacios de libertad” -sin entrar en un debate filosófico sobre la libertad y sus significados posibles-. Son en aquellos espacios intersticiales o “grises”, donde lxs estudiantes encuentran lugares para que la cultura juvenil dibuje sus propias prácticas corporales. Ahora, estos espacios grises, estos intersticios no son olvidos ni tampoco irregularidades ni contradicciones a la hora de poner en marcha la regulación corporal por parte de la institución, más bien, forma parte del dispositivo regulador de la escuela. De nuevo, que lxs estudiantes no sepan del todo cómo pueden ser sancionados ni por qué, deja espacios, otros intersticios que el poder utiliza en la puesta en acto de la regulación. Pueden ser leídos, también, como canales de fuga permitidos dentro de las relaciones de poder. Sobre esto me detendré en el capítulo siguiente.

En un trabajo de relevo de reglamentos en distintas jurisdicciones, Litichever (2012) plantea que los reglamentos de las escuelas podrían ser agrupados en una serie de ítems que, con más o menos discrepancias, suelen repetirse en uno y otro documento: pueden

encontrarse los que se vinculan a la apariencia corporal, las relacionadas con la puntualidad, las que hacen referencia al cuidado de la institución, las que se refieren al respeto de los símbolos patrios o rituales escolares, las que se concentran sobre asuntos más puntuales del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en ocasiones, también se explicitan normas que buscan regular la relación con los otros.

Los cambios acaecidos en este sentido, presentan avances, pero también reproducciones de moldes que datan de antaño. La regulación de la disciplina escolar como aparece en los reglamentos de convivencia, combina viejos y nuevos temas y estrategias. Las contradicciones y limitaciones que aparecen en este nuevo orden disciplinario escolar, sostenido en la legislación que las propias escuelas están dándose a sí mismas, hablan de la dificultad de generar formas de organización más democráticas que contengan el conflicto, el disenso y la discusión como elementos centrales (Dussel, 2005, p.1119) pero el análisis no se reduce únicamente a esta dimensión, también expresan especificidades que atienden la relación adulto – joven y la regulación corporal de estos últimos. Por otro lado, una mirada sobre las regulaciones y normatividades nos permite ver cómo la escuela opera sobre el/la estudiante en tanto sujeto de control, siendo lxs únicos nombrados y regulados en acto, con un dispositivo institucional de control y vigilancia apoyado en lineamientos y reglamentos que lejos de ser enseñados mediante una práctica pedagógica que se encargue de su puesta en conocimiento, es conocido por lxs alumnos de hecho, mediante el mismo acto de regulación sobre sus propios cuerpos.

“Las reglas están en el aire”. Usos del tiempo y el espacio en torno a las normas o de cómo construir un sistema regulatorio

Al comenzar el trabajo de campo me dispuse a realizar observaciones no participantes durante un tiempo. Agencí una silla y la ubiqué en el vértice de los pasillos donde se ubican las aulas de cuartos y quintos años que, como mencioné en el primer capítulo, dibujan una “L”. Esto me permitió observar ambos pasillos de la escuela y su dinámica. Rápidamente, se hizo evidente que las escenas tendían a repetirse. Cambiaban las personas, actores y formas, pero el movimiento repetía algunos circuitos. Los cuerpos circulaban por el espacio, pero sin deambular, más bien, se notaban atravesados por una temporalidad que orienta sus pasos. El ritmo que marca esos pasos, movimientos y circuitos, está determinado por la temporalidad escolar, por la organización temporal que la escuela emplea para organizar espacios, cuerpos y tareas y/o “tiempo libre”.

La jornada consta de entre seis o siete módulos de 45 minutos de clases, dependerá del horario previamente determinado y, principalmente, de si tienen séptima hora o no. Por lo general, cada materia utiliza dos módulos juntos (hora y media) y, luego de la clase, se produce un recreo de diez minutos –tienen dos o tres recreos por día-. Por lo tanto, lxs cuerpos jóvenes pasan “una hora”¹⁰ agrupados en espacios cerrados cúbicos, dispuestos en hileras de bancos, sentadx en parejas, de frente al pizarrón donde acontece la clase dictada por un/a docente y diez minutos –que en algunos casos se extienden de hecho por lxs alumnxs- de recreo donde los cuerpos se dispersan y hacen uso de las instalaciones de diversas formas. Sentadx en los escalones de alguna escalera, en los bancos que están en los pasillos, en el marco de alguna ventana, en el piso; yendo al baño, al buffet, o dentro del aula. Conversando, jugando, en fin, descansando después de clase. En paralelo, pueden observarse adultxs, docentes que van y vienen. Terminan de dar clases aquí y se dirigen a continuar dando clases en otra aula o terminan su jornada en la escuela y se dirigen a la salida; otrxs que llegan –quizás de otra escuela u otro trabajo– y se aproximan al aula donde les toca dar clases. Los ritmos varían según el momento, puede que lleguen relajados, saludando colegas y alumnxs, deteniéndose a conversar o a las apuradas siendo “corridxs” por las agujas del reloj.

Al converger en el mismo edificio varias instituciones se hace difícil identificar a las personas que van y vienen por el nivel secundario. Pero los cuerpos hablan; las vestimentas, las miradas, la cadencia en los movimientos y el sentido de los desplazamientos dibujan tramas que pueden ser indicadores del destino y/o pertenencia de esa persona. La escuela es habitada por docentes “de la casa” –como suele llamárseles– que, en mayor o menor medida, conocen el lugar, y adolescentes y jóvenes que no superan los veintiún años de edad. Si bien no existe un modelo corporal que exprese la edad de forma transparente, ni edad que represente categorías estancas o grupos homogéneos de personas, sí hay marcas y disposiciones que expresan cierta edad socialmente construida con la adjudicación de características particulares.

Lxs jóvenes de cuarto y quinto año, en su gran mayoría, han transitado su trayectoria en esta escuela y, por ende, conocen el lugar y a sus actores; del mismo modo, saben de qué se trata ir a la escuela y han incorporado reglas y normas de convivencia durante sus experiencias. La vicerrectora planteaba que: “al llegar a cuarto tienen una mayor comprensión

¹⁰En términos nativos, decir una hora no es una referencia cronológica, de cantidad de tiempo (una hora, sesenta minutos, tres mil seiscientos segundos, etc.) sino que alude a un bloque temporal, a una clase determinada que deben cursar. Tenemos una hora de x materia. Esa “hora” puede durar una hora y media o cuarenta y cinco minutos según lo estipule el horario escolar.

de lo que significa estar en la escuela” (Eleonor, Vicerrectora). Más allá de haber o no haber leído el reglamento de convivencia, existe un saber, un sentido naturalizado que la misma experiencia va otorgando –principalmente mediante interacciones- que les permite un conocimiento de qué se puede y qué no se puede hacer en la escuela. Un alumno comentaba:

No leí el reglamento, pero lo conozco. Lógica pura. En la institución uno no puede fumar porque afecta al resto y, obvio, no puede romper o dañar cosas de la institución, hurtar, hacer grafitis, dibujar algo, obvio no se puede. Eso sí, no estoy en total acuerdo con el reglamento, hay cosas que me parecen absurdas (Martín, alumno de 5to año).

Esta postura se reiteró en la mayoría de las entrevistas realizadas. Lxs jóvenes expresaban no haber leído el reglamento, pero conocer de qué se trata y saber qué está permitido y qué no. Lo cual supone pensar en aprendizajes propios de la experiencia escolar que van más allá de la lectura o de la enseñanza del reglamento escolar. Más aun, teniendo en cuenta que parece existir cierta omisión por parte de la institución al hecho de esa falta de lectura y conocimiento del reglamento por parte de lxs alumnxs. Estos aprendizajes pueden estar dados por sanciones e intervenciones docentes que van dando pistas y permite a lxs jóvenes tomar contacto con la norma desde la práctica misma, también, mediante diálogos entre ellxs, anécdotas –propias o ajenas– experiencias y/o situaciones vivenciadas en el aula o la escuela y comentada grupalmente. Por ejemplo, Romina, alumna de quinto año, me contaba una anécdota donde un compañero “medio anarco” prendió fuego la bandera argentina en el patio¹¹, lo cual significó una sanción de separación de la escuela decidida por las autoridades.

Son esos aprendizajes, propios de la interrelación e interacción con el contexto escolar, lo que permite a lxs estudiantes desconocer el reglamento, pero conocer las normas para manejarse en la escuela. Otra estudiante contaba:

No lo leí, pero me lo imagino. Hay cosas que se hacen en el colegio que no se pueden hacer. Por ejemplo, fumar. Por ejemplo, robar. Por ejemplo, escribir en el aula, escribir los bancos. Muchas aulas, como esta, están con grafitis. Uno como poder hacerlo puede, pero no debe. Entonces, es como, nada... muy difícil eso. En realidad, nunca nos dijeron nada. No es que nos dijeron cuando entramos, acá no se puede pasar ni nada. Es como que eso vos lo vas viendo. Porque, por ejemplo, a mí me ha pasado de ir al baño del terciario porque yo para ir al baño tengo que hacer una cuadra, y nada, había una chica que es del terciario, y nos dice que no, que no podemos entrar, qué sé yo. Y en primaria también, están los profesores de primaria y en jardín también. (Adriana, alumna de 5to año)

Aquí hay un elemento más a tener en cuenta a la hora de comprender los procesos en los cuales, por fuera de una enseñanza institucionalizada del reglamento escolar, lxs

¹¹En el reglamento escolar, la falta de respeto a los símbolos patrios está catalogado como una falta grave, causal de separación del/la estudiante de la escuela.

estudiantes logran tomar contacto y conocer la norma. Lo significativo del relato de Adriana, es que se encuentra con la norma; con la limitación o prohibición que esta implica, mejor dicho, a partir de cierta circulación corporal por el espacio. Lo mismo puede pensarse a la hora de dirigirse a la sala de profesores, donde la diferencia etaria y de función institucional determinarán el límite concreto hasta dónde puede llegar un/a alumnx, es decir, la puerta de entrada. De esa forma, mediante prueba y error, a través de la observación y de la misma experiencia, lxs estudiantes van incorporando normas; también jerarquías y lugares –no solo en términos geográficos sino simbólicos, de roles institucionales y de lo que se espera de cada uno– como también posibilidades y prohibiciones que recaen sobre sus cuerpos. Si bien se observan transgresiones y acciones dañinas para con el espacio escolar y el mobiliario – roturas de vidrios, ventiladores, pizarrones; escrituras de bancos o rayones, por citar algunas– en general se percibe cierto respeto y cuidado del lugar. Puede que se establezca sanciones (de diverso grado según lo sucedido) que siembran alertas sobre ese tipo de acciones, o cierto sentido de pertenencia para con la escuela que motive ese posicionamiento. Quedará pendiente analizar los porqués de estos fenómenos. El hecho es que el espacio escolar enseña, y que se ha aprendido a habitar la escuela. Pareciera que se da cierta incorporación de normas de convivencia y de formas de habitar la escuela que, a su vez, se reflejan en esos accionares. Así se va configurando y moldeando un sujeto – cuerpo en función del posicionamiento ante el respeto y el cuidado por el espacio y el mobiliario escolar.

Los pasillos de la escuela evidencian movimientos continuos con sentidos determinados. Quien no va al baño, va al buffet, a hablar con algún/a docente y vuelve al aula. Son lugares de tránsito, de circulación. Lugares legitimados para que los cuerpos jóvenes transiten el tiempo y el espacio escolar de forma regulada ya que, como mencioné anteriormente, la temporalidad escolar presenta un orden establecido que define en qué momentos sí y en qué momentos no, supuestamente, se habilitan y deshabilitan espacios. Aquí se observa una tensión que se genera a partir de la “extensión del recreo” puesta en acto por lxs estudiantes. Muchas veces observé que, habiendo terminado el recreo, algunxs alumnx permanecían en el buffet hasta finalizar la compra o lo que estaban haciendo. O, también, estudiantes sentadx en el patio conversando en hora de clase, hasta que alguna autoridad, principalmente el/la preceptor/a a cargo de su grupo lxs ve y les llama la atención pidiéndoles que ingresen al aula. A partir de esa intervención docente/adulta –que porta el sentido de restablecer un orden determinado– es que lxs jóvenes atienden a lo que tienen que hacer retornando al aula o no, generándose tensiones, roces y posibles sanciones.

Al analizar las regulaciones y su eficiencia o el respeto por la norma y el reglamento por parte de lxs estudiantes del ciclo superior, se ve que lxs jóvenes no reconocen algunos aspectos del reglamento que “le hacen ruido” o con los que no concuerdan o les parecen sinsentido y lo expresan de diversas formas. Opiniones como “las normas están en el aire”, “el régimen de vestimenta me parece ridículo” o “es muy inconsistente”, van definiendo ciertas posturas de lxs estudiantes que ponen en tensión lo establecido institucionalmente. En este sentido, una alumna planteaba:

Debería haber más participación de los estudiantes para construir las normas, teniendo en cuenta lo que les pasa. Y que se aplique por igual. No acá si y allá no. Es muy inconsistente. Se aplica en casos aislados. Si no se les ocurre aplicarlos no lo aplican y listo, nunca pasó nada. Lo que es bastante flexible son [...] las cosas adentro del establecimiento que no se pueden hacer; digamos, sea la vestimenta, o las faltas más graves, de fumar –cosas así– que se hace y no pasa nada, tipo, sanción y listo [...] es como, si puedo lo hago, si encuentro un lugar, digamos, lo hago y si no, no y lo haré cuando pueda. (Marcela, alumna de 4to año)

En el mismo sentido, otro estudiante expresaba que:

La institución tendría que hacer valer el reglamento, pero no lo hace valer. Porque, creo que son cosas innecesarias. Tipo la vestimenta, no importa cómo estás vestido. Total, venís al colegio. Creo que va por ahí. (Fabio, alumno de 4to año)

El reglamento escolar presenta normas que lxs jóvenes consideran necesarias y hasta indispensables para que “no sea un viva la pepa” o “cada uno haga lo que quiera” (dicen varios de ellxs) pero, al mismo tiempo, encuentran contradicciones en reglas con las que discrepan y, por otro lado, entienden que hay controles muy difíciles de implementar. En este sentido y ante la pregunta de si se sentía controlado en la escuela, un alumno expresaba:

No, estoy tranquilo. Es un colegio muy grande y hay muchos lados, como que se necesitarían mil personas para poder controlar a tantos pibes. Las reglas están en el aire. Yo cuando salgo del curso, salgo y voy por este lado y la preceptora no me ve. (Fabio, alumno de 4to año)

El “estoy tranquilo” alude a ciertos espacios para decidir de forma autónoma, lugares donde la mirada adulta no alcanza a ver, a vigilar y, por ende, pueden hacer sin cohibirse. Las dimensiones de la escuela, su volumen y las múltiples instituciones que funcionan allí, facilitan el tipo de acciones relatadas por Fabio ya que el espacio se hace incontrolable. Las paredes de la escuela, en este sentido, también hablan, expresan la mirada de lxs jóvenes ante la autoridad escolar y las relaciones de poder que tienen lugar en la escuela. En el paredón del patio, frente a la escalera que da al pasillo y a la preceptoría, puede leerse una leyenda escrita

con aerosol que dice: “Preceptores vigilantes”, expresión que apunta a cierto accionar policíaco de parte de lxs adultxs en este rol y que puede extenderse a lxs docentes en general.

Sin embargo, existe cierta autorregulación por parte de lxs estudiantes. Más allá de lo comentado por Fabio, siempre regresan al aula. Por diversos motivos: ya sea responsabilidad por la cursada, respeto a la docente, aburrimiento o simplemente hábito o costumbre, el día escolar empieza y termina en el aula de cada curso. En horario de clases, los pasillos tienden a estar en silencio y se mantiene cierta quietud en el espacio, de hecho, son lxs adultxs quienes transitan los pasillos –ya sean docentes o estudiantes del profesorado– ya que lxs estudiantes del secundario están dentro de las aulas, a no ser algún caso excepcional –producto de algún pedido contingente como ir al baño, al buffet o por algún requerimiento externo- o que estén en “hora libre” lo que los tiene en una especie de “tiempo sin tiempo”, un tiempo donde lo escolar se torna difuso y el sentido de ir a la escuela cobra diversos significados. Es en estos momentos donde el ir a la escuela puede tornarse placentero o divertido; en distintas entrevistas y ante la consulta sobre si en algún momento les gustaba estar en la escuela, se repitió como respuesta: “sí, en los recreos o cuando tenemos hora libre”. Es importante mencionar que no en todos los casos, otrxs estudiantes expresaron su aburrimiento por un tiempo “perdido” al no tener clases. También hay momentos donde se da lugar para el encuentro con otros mediante actividades propuestas por ellxs mismos, ya sean partidos de fútbol o de vóley mixtos (o no) o juegos de cartas; el disfrute de conversaciones sobre temas de interés o el escuchar música en grupo, bailar y cantar dentro del aula y, cabe agregar, hasta tiene lugar la seducción.

Al no estar en clases esos cuerpos quedan, por un tiempo determinado, librados de la tarea y se abre el lugar para otras prácticas enmarcadas en la institucionalidad que tenderá a regularlas. Se observa una apropiación del espacio escolar e incluso, disfrute. En una de las tantas tardes que pasé en la escuela, me hallaba sentado en los escalones de la escalera que daba al patio. Al lado mío se sentaron tres estudiantes de cuarto año. Sus compañeros estaban organizando un partido de futbol bajo la mirada de la preceptora que les había dado el aval “en tanto y en cuanto no llegue la profesora”. Observé la escena y, al mismo tiempo, escuchaba la conversación que tenían los jóvenes sentados a mi lado que transcurría sin pudor. Un muchacho expresaba “qué buena que está”, haciendo referencia a una muchacha de tercer año que acababa de pasar por delante nuestro y que se sentó, junto a una compañera, en la escalera de emergencia próxima a donde estábamos sentados nosotros. Motivado por los compañeros que insistían “anda a hablarle” y luego de demostrar cierta inseguridad con un “y

qué le digo”, se puso de pie y se aproximó a las jóvenes que lo incluyeron en la charla y conversaron entre risas y miradas cómplices. Mientras esto sucedía, a mis espaldas se escuchaba música y algunos gritos y voces entonando la canción que estaba sonando en un pequeño parlante. Al darme vuelta, observo el aula de quinto año y veo salir a dos alumnxs que, ante mi consulta, me cuentan que estaban en hora libre. La escena dentro del aula expresaba la comodidad de cuerpos acostados sobre bancos, peinados entre compañeras y una estudiante cantando con una cartuchera cual micrófono.

El cuerpo juega un rol preponderante. No solo a la hora de materializar la expresión mediante una respuesta o una toma de postura concreta que puede llegar a generar conflictos entre alumnxs y docentes, sino en lo gestual. Las expresiones de resignación o indiferencia frente al tema de las reglamentaciones y normas, el olor a cigarrillo saliendo del baño o el olor a marihuana bajando por la escalera de emergencia, traen consigo una bruma que tiende a invisibilizar los sucesos en pos de “tirar para adelante” por parte de lxs adultxs responsables y son el síntoma claro de un dejar hacer propio de la disciplina escolar contemporánea.

Se notan cómo las lógicas y valores escolares todavía permean y son incorporadas por algunxs estudiantes. En este caso, la normalidad está relacionada con un modo particular de participar en la escuela. Con la reproducción de la noción de “buen alumnx” en términos de aprobar las materias, de responsabilidad con las asistencias y faltas y de relaciones en un marco de respeto tanto con profesores como con compañerxs. Es decir, que cualquiera de esas variables que no se den puede llegar a convertir al estudiante en “mal alumnx”. Esto tiene correlación con la matriz disciplinar de la escuela hoy, el hecho de que se “individualizó” (es decir, se convirtió en responsabilidad del individuo) lo que es “apropiado” e “inapropiado”, implica un trabajo mucho más cuidadoso y atento sobre sí mismo, un continuo monitoreo de sí mismo y de los otros (Dussel, 2005, p. 1115). Sobre esto me detendré más adelante.

Pareciera que se regulan aspectos concretos de la convivencia, como la vestimenta, las obligaciones pedagógicas y las relaciones de poder, pero se deja otras al margen, como el vínculo entre alumnxs –al cual se hace mención, pero poco se observa de medidas concretas para su abordaje– o problemáticas de consumo dentro del establecimiento que se abordan siempre desde la sanción disciplinar. Queda claro que a lxs estudiantes les resultan polémicas, cuando no sinsentido, algunas reglas que en el mundo adulto parecieran ser condición *sine*

qua non para las prácticas de enseñanza y en algunos casos, que aparezcan acciones tendientes a tensar esas reglas, puede llegar al punto del escándalo.¹²

Aun sin su participación a la hora de elaborar dichos reglamentos, lxs jóvenes se apropian de la normatividad escolar. Mediante ese diálogo intergeneracional, de roles y culturas, se produce un proceso, propio de la experiencia escolar juvenil, de conocimiento y aprendizaje de las normas que no necesariamente significa el aprendizaje y conocimiento del reglamento escolar. En algunos aspectos, como la mencionada forma de habitar el espacio escolar, expresan la incorporación de normas y la puesta en acto mediante el propio cuerpo, su accionar y posicionamiento dentro de la institución, pero también, la transgresión de la misma o el cuestionamiento. Esto lejos de hablar de la ruptura u obsolescencia de la norma, expresa su presencia, al trasgredir una norma se la está reconociendo (Chaves, Fuentes, Vecino, 2011). La norma se reconoce por su puesta en acto en las distintas intervenciones docentes, en las regulaciones espaciales y en autorregulaciones producto de la vigilancia que la escuela emplea, siempre, sobre el cuerpo joven de lxs estudiantes. Por otro lado, pareciera haber en ciertos momentos -como las horas libres-, un corrimiento del mandato “educador” donde el “ir a la escuela” cobra otros sentidos. Se reivindican otros usos de ese espacio, se da un lugar a donde pueden hacerse otras cosas, distintas a las que supuestamente se deberían hacer (aprender, estudiar, prestar atención, “obedecer”); un tiempo y un espacio donde lxs jóvenes se apropian del lugar y en ese acto se pone en juego el goce, el disfrute del estar en el espacio escolar por fuera del mandato que el “ir a la escuela” porta.

¹²La discusión en torno a la vestimenta y el contrato de vestimenta implícito que circula en la escuela, es un punto de tensión al que tanto docentes como estudiantes refieren reiteradamente. Desde expresiones estridentes sobre el modo “inadecuado” de llegar a la escuela por parte de algunxs docentes, hasta la concepción de sinsentido de la regulación corporal mediante la vestimenta en la escuela por parte de algunxs estudiantes –tema que analizaré en el capítulo siguiente-. Algunas respuestas y/o acciones de estudiantes consideradas “irrespetuosas” o “fuera de lugar” por docentes, como el cuestionamiento a alguna actividad, el llegar tarde al aula reiteradamente o pedir permiso para salir cinco minutos antes de la clase para ir a cambiarse –por practicar algún deporte pos escuela-, son aspectos de estos encontronazos entre posicionamiento docente y prácticas juveniles en la escuela.

De la silla a “pararse de manos”, ida y vuelta. Regulaciones corporales en la escena escolar cotidiana

La escuela se configura como un lugar de encuentro. No solo se genera una relación particular con lxs docentes y el conocimiento escolarmente transmitido –como también con la autoridad, el respeto y sus nociones establecidas institucionalmente– y sus compañerxs, sino que también se observan prácticas propias del alumnado que se dan en los márgenes de las disposiciones escolares. Esto puede verse en modos de saludarse y tomar contacto entre ellxs, contenidos de las conversaciones que discurren entre distintos tipos de violencias, conflictos, envidias, sexo y varios etcéteras que no siempre tienen lugar dentro de lo curricular; confidencias y complicidades que no dejan de problematizar entre pares.

Una escena, en un pasillo de la planta baja, en la puerta del aula del grupo que la lleva a cabo, sintetiza lo que quiero plantear:

Porque vos hace con Alison y conmigo no. ¡Eh, eh, eh! ¿Me escuchaste?”, increpa una alumna a un compañero que, divertido, toma posición de pelea a la vez que retrocede hasta apoyar la espalda en la pared. En ese momento sale corriendo, huye y la compañera le tira una patada al grito de “te voy a agarrar a las piñas” y toman distintas direcciones, el juego acabó. Salen dos alumnxs abrazadxs del aula. Un estudiante hace la vertical al grito de “yo me paro de manos”¹³ mientras un compañero le toma los tobillos para que mantenga la posición. Una alumna salta sobre la espalda de un compañero y se le cuelga del cuello, giran. Ella sentada en la ventana y el de pie junto a ella, una pareja se besa apasionadamente. Ocho muchachos se agrupan afuera del aula. Se fue la docente y los cuerpos se liberaron de la obligación que el mandato escolar postula, podría resumirse en *prestar atención* para pasar a prestarse al estar. Conversan en ronda, se ríen. La pareja sigue jugando; él mete la cabeza entre las piernas de ella y al pararse, ella queda colgando cabeza abajo, ingresan al aula entre gritos y risas. Ella se sostiene abrazándose de la cintura de él. Al bajarse, el mareo la mantiene quieta con la cara colorada, continúan riendo. Al costado, paradxs con la espalda apoyada en la pared, sentadxs en un banco o paradxs frente a él, un grupo de varones conversan, se burlan y cuentan anécdotas o debaten algún tema de interés general.

Mientras acontece esta escena, comienza a llegar olor a humo, evidentemente están fumando en el baño de hombres, es olor a tabaco y llega a donde me encuentro sentado. Es el mismo lugar en el cual me encontraba en el primer relato, el vértice de la “L” que dibujan los pasillos donde se ubican las aulas del ciclo superior (cuartos y quintos años). A mis espaldas, tengo dos aulas cerradas que utiliza el colegio de la mañana. A mi izquierda una escalera que sube hacia la parte del edificio utilizada por el profesorado y, al lado de la escalera, se encuentra el baño de varones, fuente del olor a cigarrillo. Desde allí observo también, corridas por el pasillo, risas, diversos

¹³Expresión nativa que hace referencia a un potencial aguante físico, una demostración de que “se la aguanta” es decir, que sabe o está dispuesto a combatir físicamente, a intercambiar golpes con quien tenga adelante y, al mismo tiempo, expresa cierto orgullo masculino otorgado por ese “aguante”. Para una descripción de la categoría analítica mencionada, ver: Garriga, José (2007) “Haciendo amigos a las piñas”.

usos del celular, caricias, peinados, golpes y conversaciones. Esos cuerpos transitan lo cotidiano, están, habitan el espacio, se relacionan entre compañerxs. Pasan el tiempo, relajados, divertidos, riéndose y jugando con el cuerpo, desde el cuerpo, con él como posibilidad, pero también como límite (Nota de campo, 24/09/2019).

Estas operaciones en la escuela y su interpretación, parten de una ideología adultocéntrica¹⁴ que tiene en el cuerpo de lxs jóvenes y, por ende, en sus prácticas culturales, su objeto de poder. Por lo general, docentes y directivos, tienden a asociar estas prácticas a “lo problemático”, el “caos”, el “desorden” o simplemente, aquello que “no debe hacerse” o “no debería suceder”. Por ese motivo es que, en general, escenas como la relatada tienen lugar esquivando la mirada adulta, fuera de la vigilancia institucional que el control de lxs docentes ejerce sobre el cuerpo de lxs estudiantes. Por otro lado, opera la invisibilización o el dejar hacer como práctica pedagógica que entrapa el accionar de lxs jóvenes ya que, luego de realizar alguna actividad y/o acción por fuera de la norma -que debería haber sido intervenida por algún adulto/docente o “prevenida”, en la medida de lo posible- son responsabilizadxs por tal “falta”. La invisibilización “tiene por resultado generar el efecto de la inexistencia de la práctica: si no se ve, no es real, no existe, no es parte de la vida social” (Chaves, 2012, p.17). De esta forma algunas prácticas juveniles y la dimensión del placer que estas conllevan, son obturadas por la mirada y presencia adulta. Chaves (2012) plantea que “los procesos de visibilización y/o invisibilización y las valoraciones morales de las prácticas culturales son operaciones ideológicas que actúan como dispositivos de control social” (p.16). Siguiendo a la autora, existen dos grandes modos de hablar de lxs jóvenes: “uno que coloca la vida al margen, y otro centrado en la vida”¹⁵ (p.16). En este apartado tomaré para el análisis el primer modo, dejando el segundo para el capítulo por venir.

Pareciera que, en la lógica misma de las relaciones de poder escolares, predomina la irrupción del deseo juvenil o la interpelación a todo aquel deseo juvenil que no esté orientado a los parámetros que la escuela pretende instalar como legítimos del ser alumnos y alumnas, lo que sería un intento por encauzar el deseo de lxs jóvenes a la medida de las intenciones adultas. Dicho de otra forma, existe en la regulación escolar de los cuerpos jóvenes, una imposición que cercena el disfrute estudiantil o que lo relega hacia *vacíos pedagógicos*, es

¹⁴Chaves (2012) explica que la perspectiva adultocéntrica no es el modo de ver de los adultos sino el modo de entender las relaciones de edad con validez de la superioridad de lo adulto; avalando la dominación de lo adulto sobre las demás edades. Pero no es entonces sólo que lo adulto es el parámetro de medición, sino que además la experiencia juvenil de los que ahora son adultos aparece como el formato norma de la experiencia juvenil actual.

¹⁵ Chaves (2012) plantea que esto se da en un doble sentido. Por un lado, la vida de los y las jóvenes validada positivamente como centro del relato (la inscripción de los sujetos), y por otro, la lectura de esas vidas como producto y productores de un contexto (los y las jóvenes como miembros centrales, que emergen del centro de la vida social –al igual que las demás personas-).

decir, aquellas prácticas culturales que no tienen cabida en el imaginario escolar son corridas hacia los márgenes de la temporalidad escolar, hacia lugares y momentos donde la propuesta institucional parece quedar en silencio. Como bien planteo Foucault (1987) “el silencio y el secreto abrigan el poder, anclan sus prohibiciones; pero también aflojan sus apresamientos y negocian tolerancias más o menos oscuras” (p.123). No es casualidad, entonces, que esto suceda en los momentos donde lxs jóvenes logran apropiarse de la temporalidad escolar, cuando logran hacerse de ella y transformar el sentido pedagógico –entendido en términos tradicionales- y dar lugar a prácticas corporales y propuestas propias movidas por su deseo.

Por último, así como la *normalización* que se ejerce sobre los cuerpos impacta en los sujetos, las prácticas de libertad del cuerpo repercuten en la formación de subjetividades. La subjetivación, entendida como un modo de construirse a uno mismo, tiene lugar cuando se producen prácticas de resistencia, de subversión, de creación de nuevos modos de existencia, pero también, en el apego a la norma y la reproducción de mandatos. Escenas como la relatada anteriormente, ponen en relieve prácticas donde lxs cuerpos jóvenes se hacen de un espacio y un tiempo donde establecen una lógica propia. Esto remite a la idea de paradoja de la subjetivación con la que Foucault (1996, 2002) explica que la producción de subjetividades puede producirse en el marco mismo del ejercicio de las relaciones de poder. De ese modo, las relaciones de poder y el atravesamiento que estas hacen de los cuerpos, no asegurarían solo la subordinación del sujeto a las relaciones de poder, sino que también podrían producir los medios a través de los cuales el sujeto se transforma en agente y construye su subjetividad (Mora, 2008).

Conclusiones

A lo largo del capítulo fui recorriendo distintos aspectos y escenas del orden disciplinar y la regulación corporal en la escuela secundaria. Un orden disciplinar en proceso de mutación, con ciertas normativas y reglamentaciones que hacen de encuadre legal y que tienen en su puesta en marcha un universo simbólico que establece límites al estar y a las distintas prácticas que pueden tener lugar en el día a día. El cuerpo en la escuela ocupa un lugar, habita un espacio. Se hace presente no solo como materia sino como un sinfín de tramas simbólicas que se hayan interconectadas e interrelacionadas con otras, tanto de compañerxs como de docentes. Estas interrelaciones coexisten en un contexto normado, la Ley 223 y el decreto 998/08 establecen la letra de ley que delimita el encuadre legal que las escuelas deben poner en marcha para la convivencia. Así, los distintos actores institucionales se hallan atravesados por normas y reglas, pero también tradiciones, mandatos y continuas propuestas y prácticas (de las más diversas) en una configuración institucional tan compleja como contingente.

En este sentido, he partido de entender tanto al reglamento como a las normas en tanto proceso de construcción social, localizado y político, que tiene a la escuela como epicentro entendiendo que cada institución construye el reglamento escolar que más pertinente le resulta. La reglamentación se constituye como una red que sujeta y contiene, un marco, un encuadre donde se delimita lo permitido y lo prohibido (Frigerio y Poggi, 1996) una configuración donde lxs jóvenes participan, principalmente, con el cuerpo. Allí se mueven, juegan, eligen (constantemente). Se posiciona y pronuncia, así, proponen y expresan. Hoy pueden escucharse diversas voces jóvenes que cuestionan e impugnan el reglamento escolar y lo ponen en tensión en el día a día.

Es evidente que el reglamento escolar enfatiza en la regulación y reglamentación de la vida escolar de lxs estudiantes y no de lxs adultos. De hecho, que lxs jóvenes no conozcan en profundidad las normas (sus derechos y obligaciones) en una institución del “conocimiento”, como es la escuela, da cuenta de quiénes son objeto y sobre quiénes operan las regulaciones ya que, mientras menos conocimiento de los derechos se tenga menos capacidad de ejercerlos se tendrá y, en relación a las obligaciones, menor la resistencia a la hora de ponerlas en marcha. Aun en este contexto, lxs jóvenes se apropian de las normas y levantan la voz dando su opinión, aunque no se la pidan, es común escuchar expresiones juveniles expresando que

“las normas están en el aire”, “el régimen de vestimenta me parece ridículo” o “el reglamento es muy inconsistente”

Lxs estudiantes, a través de su trayectoria escolar y por medio de la experiencia que esta conlleva, transitan un proceso de aprendizaje de las normas escolares que no necesariamente está acompañado de la lectura y el conocimiento del reglamento. Es, más bien, un modo de conocer el reglamento desconociéndolo a la vez, opera una *pedagogía del desconocimiento*, un movimiento que educa desde el “no saber” o no conocer. No hay una comunicación ni una enseñanza explícita (planificada y transmitida desde la institución) del reglamento, se desconocen sus lineamientos en tanto letra de ley, pero se conoce su contenido de hecho, mediante múltiples mediaciones e intervenciones propias del dispositivo escolar. El caso del contrato de vestimenta es paradigmático. Aquí es concebido como una arena política que tiene a distintos actores disputando su sentido y contenido.

Un poder-saber escolar, preponderantemente adultocéntrico, regula también permitiendo, aflojando las normas. Es decir, regula desregulando espacios y tiempos, donde también puede verse como (des)califica o, directamente, invisibiliza las prácticas juveniles de forma tal de mantener el poder de definir qué prácticas son adecuadas y cuáles no, así, legitima y deslegitima a la vez, no solo prácticas sino formas de ser y estar en la escuela. No es casualidad que estas prácticas descalificadas y/o invisibilizadas, muchas veces, ponen en acto prácticas placenteras donde se expresa el deseo juvenil. Esa expresión, deja ver como aflora la dimensión del placer, como el estar en la escuela se torna disfrute, las mismas prácticas juveniles buscan dónde y cómo hacerse presente, aunque la escuela tienda a obturarlas y/o dejar hacer. Hay determinados momentos, como las horas libres, donde el mandato “educador” de la escuela se torna opaco. En esos momentos lxs jóvenes se apropian del espacio escolar y, si bien enmarcados en “lo institucional”, hacen lugar para estar allí haciendo otra cosa diferente a lo acostumbrado (enseñanza); se reivindican así distintos usos y se abre el espacio al disfrute.

A partir de esto y a modo de cierre, me pregunto, ¿por qué las prácticas juveniles son vistas, pensadas y abordadas como problemáticas o, directamente, se invisibilizan y no se conciben cómo un componente pedagógico significativo para las relaciones pedagógicas?

Capítulo III

De las regulaciones corporales a las prácticas culturales de lxs jóvenes

¿El lugar del cuerpo en la escuela?

La silla.

(Entrevista a Fabio, alumno de 4to año)

Introducción

El capítulo presenta un recorrido analítico que enfatiza la regulación del cuerpo joven y algunos posicionamientos estudiantiles para con estas regulaciones. Desde el contrato de vestimenta como modo de regular al cuerpo, que no siempre está explicitado, pero sí instalado, hasta la relación que los jóvenes establecen con estas normas y la capacidad de agencia que ponen en marcha en la cotidianeidad escolar.

Algunas escenas cotidianas pueden ser un puntapié inicial para reflexionar sobre distintas dimensiones de la convivencia. El desarrollo de una jornada de educación sexual integral y su intimidad en el aula de un quinto año deja ver vestigios de las tensiones que se generan al interior del aula entre el orden escolar establecido y el cuerpo joven, sus posicionamientos y reposicionamientos, su agencia y el modo de habitar el espacio escolar. Son muestras de la relación entre cultura escolar y cultura juvenil desde un enfoque etnográfico que pretende develar algunos hilos de poder institucionalmente instaurados y reparar en las percepciones, prácticas y sentidos que lxs jóvenes le otorgan a su experiencia corporal en la escuela.

Pedagogía del ocultamiento y estetización de la convivencia. La vestimenta estudiantil y la vigilancia escolar

Dentro del Sistema Escolar de Convivencia, se puede leer que hay “conductas consideradas como perturbadoras del desarrollo de una buena convivencia y pasibles de sanción disciplinaria”, y que “cada una de las conductas serán evaluadas de acuerdo con el contexto en el que sucediesen y con las características particulares” (Reglamento Escolar, 2018). El primer punto de las faltas leves define, “usar vestimenta inapropiada dentro de la institución” como una falta al sistema escolar de convivencia. Lo primero que puede advertirse es a qué hace referencia la idea de inapropiado, qué significa y cuál es una vestimenta inapropiada –y en consecuencia cuál una vestimenta apropiada– para estar en la

escuela. Por otro lado, no se lee en el reglamento escolar un contrato de vestimenta explícito, entonces, ¿quién define qué es lo inapropiado/apropiado en términos de vestimenta para la cotidianidad escolar? Lo único que se explicita, en este sentido, es “usar pulseras, cinturones y cadenas, con tachas o pinches, que pueden lastimar sin intención a otros pares”, como otra falta leve además de una vestimenta inapropiada, pero nada sobre qué vestimenta es permitida y cuál no.

La normativa escolar prescribe, pero esa disposición es circunstancial y producto de determinado contexto, lo que permite cierto juego político escolar donde lxs actores se van posicionando y reposicionando constantemente. En relación a lxs jóvenes, aparecen percepciones que van desde el sinsentido, la obsolescencia o flexibilidad hasta cierta lógica del “si pasa, pasa” frente al reglamento y las normas en general. Siguiendo a Litichever (2012) cabe preguntarse sobre “la noción de convivencia que circula en las escuelas cuando la mayor exigencia parece estar puesta en cómo lucen y no cómo se vinculan o qué lugar se les da a las distintas voces” (p.18).

La mención sobre los pinches y tachas ubica un potencial peligro en ciertos objetos de la vestimenta de lxs estudiantes, cabe detenerse a pensar sobre esta definición ya que en la escena escolar cotidiana existen multiplicidad de objetos y útiles escolares que no son prohibidos ni concebidos como peligrosos. Pareciera, entonces, que el riesgo no radica en los objetos en sí –ciertos objetos- sino en los sujetos que los portan y/o manipulan. Se puede pensar que existen cuerpos peligrosos para los demás. Son cuerpos que, al vestir determinadas prendas, componen un perfil que se asocia a la peligrosidad. Más bien, pareciera plantearse cierta clasificación estética y moral sobre determinados cuerpos que no tienen lugar porque portan una marca de riesgo y pueden, accidentalmente, lastimar a otros. En realidad, esto deja ver vestigios de la normalización corporal y su encauzamiento en una estética asimilada a la moral y la estética dominantes. Toda aquella vestimenta *inapropiada*, *anormal*, es puesta en evidencia y sancionada.

Puede pensarse que la concepción escolar sobre la convivencia y la puesta en marcha del reglamento está apoyada en una lógica de la *prevención*. Nuñez y Litichever (2005) entienden la prevención como “el ocultamiento de los conflictos donde se busca que no surjan” (p.121) donde todavía no se está logrando “generar espacios de convivencia democráticos que promuevan diálogos reales que enfrenten las diferencias” (p.121). En términos de diálogo que “enfrenten las diferencias” y en de cierto *juego político escolar*,

traigo dos escenas relatadas por estudiantes de quinto año de la escuela que ponen en relevancia la disputa en torno a la vestimenta:

No estoy en total acuerdo con el reglamento, hay cosas que me parecen absurdas. Ya sea el tipo de vestimenta, por ejemplo, muchas veces me pasó que, cuando hace mucho calor me rapo y acostumbro a usar gorra porque me siento cómodo hasta que me crezca y muchas profesoras me dijeron que no se puede usar la gorra y hasta me dijeron: vamos con el rector a ver el reglamento por si le quería discutir. Y dije: “bueno, no hay problema y me la quito” y tuve que bancármela. La gorra no le afecta a nadie, tampoco que me cubra toda la cara. Si yo me siento cómodo con eso deberían respetarlo (Martín, alumno de 5to año)

El código de vestimenta me parece ridículo. Ha pasado que los chicos podían venir en short y las chicas no. O los chicos podían venir en musculosa y las chicas no. ¿Por qué? Una vez la vicerrectora me dijo: “me parece muy provocativo cómo andas vestida”. Y yo le dije: “perdón, es mi cuerpo, tengo 19 años y contorno de pechos 110, no puedo andar ocultándolo” y se lo dije así y le dije, “a mí me parecen provocadoras las manos, ¿qué se van a andar poniendo todos guantes?”. No me pudo contestar (Marcela, alumna 5to año).

Es evidente cómo la regulación de la vestimenta tiene como principal objeto el cuerpo de la mujer joven ya que no se vigila de la misma forma el cuerpo masculino que el cuerpo femenino. Se observa allí, una profunda desigualdad de género que lxs estudiantes reconocen y, pareciera, no están dispuestos a callar. No solo el cuerpo de las estudiantes es más controlado en términos de vestimenta que el cuerpo de los varones, sino que pareciera operar una *pedagogía del ocultamiento*, que cubre el cuerpo femenino, lo tapa o tiende a hacerlo en pos de la no provocación. Se ve claramente el criterio que se utiliza para definir *lo adecuado* en términos de cómo deben ir vestidas a la escuela las alumnas y cómo no. Detrás de esta operación estética, puede leerse, un profundo mandato moral– sexual y erótico ya que lo que está en juego es qué partes del cuerpo se cubren y cuáles se desnudan; así, queda al descubierto una operación sexista que controla más el cuerpo de la mujer que el del hombre. Existe un tratamiento social y cultural -que excede a la escuela- sobre el cuerpo que plantea y tiende a definir qué partes del cuerpo se cubren, se ocultan y qué partes pueden desnudarse. Esta (hiper) sexualización del cuerpo –principalmente del cuerpo femenino– y sus partes *sexuadas*, muta al interior de la escuela hacia una (des) sexualización escolar del cuerpo de las jóvenes que pretende tapar u ocultar aquellos cuerpos o partes del cuerpo poseedores de la provocación sexual *per se*. Por eso los varones pueden ir con musculosas escotadas donde puede verse el torso y las mujeres no.

Pesa una vigilancia social sobre ciertas partes del cuerpo que deben ser recubiertas. Son zonas del cuerpo erotizadas. La cultura dominante ha establecido qué partes del cuerpo

son y deben ser eróticas y por eso deben ser cuidadas, (re)vestidas y, únicamente liberadas en la intimidad; y otras partes que no gozan del mismo *eros*. Así, las extremidades generalmente pueden verse desnudas –hoy– sin ningún problema mientras que muslos y abdomen, por ejemplo, poseen cierto influjo erótico –ni hablar del pecho y los pectorales-. En este sentido, la escuela reproduce modelos y mandatos dominantes, pone en funcionamiento una disciplina tendiente a la sanción; sanción que es principalmente moral – sexual y adultocéntrica ya que, detrás de la prohibición, opera una concepción del cuerpo femenino y masculino de lxs jóvenes, de cómo deben ser, cómo deben vestirse y comportarse por ser estudiantes (por estar en edad escolar) y, por ser mujer y varón poniendo en juego arbitrios culturales sobre el modo legítimo y socialmente avalado de ser mujer y varón; y cómo relacionarse con su cuerpo a partir de estas concepciones. Guadalupe Molina (2015) plantea que:

... las escuelas tienden a reafirmar modelos de disciplinamiento que buscan restablecer un orden cuyos parámetros de masculinidad y feminidad conservan fuerte carga heteronormativa. Otras veces, se generan ciertos márgenes para que se expresen formas de constitución de la sexualidad que exploran nuevos sentidos y modos de vinculación. Prácticas más o menos sexistas atraviesan a la escuela, comprendida en dos sentidos: como institución formadora de masculinidades y feminidades en tanto que comprende formas precisas de regulación sexo-genérica y como un espacio social donde están en juego diversos agenciamientos, especialmente los que movilizan lxs estudiantes quienes se apropian de la escuela para intereses propios. (p.76)

Esto no solo se ve en el planteo binario hombre/mujer; cuerpo femenino deseado/cuerpo masculino deseante sino también, en los permisos en términos de vínculos afectivos y sus expresiones. Es común ver parejas hetero caminar de la mano, abrazarse y besarse; lo que no es común es verlo en parejas homosexuales o disidentes. Lxs jóvenes se relacionan con el propio cuerpo de modo tal que toman postura frente a las imposiciones escolares, pero principalmente, ante la estética dominante y los arbitrios culturales que plantean cómo deberían ser, vivir y tener el cuerpo cada unx de ellxs. Si bien estas discusiones no tienen como origen a la escuela y tampoco se acaban allí, hacen eco en el espacio escolar. Allí el cuerpo joven cuestiona, principalmente movilizado por las estudiantes, al orden escolar y su orden corporal y erótico instaurado, con la erotización selectiva de ciertas zonas del cuerpo y de ciertos modelos de cuerpos también. Toman postura frente a planteamientos docentes tendientes a sostener este *orden erótico normal*, donde se apoyan los criterios para definir qué vestimentas son provocativas y desplegar la vigilancia del cuerpo femenino. Como señala Chaves (2012) en la mayoría de los casos se encuentran jóvenes “normales” o que reproducen los sentidos establecidos, aunque se sabe, algunxs jóvenes se

pronuncian e impugnan este orden, cuando no lo transgreden aun a sabiendas de la sanción que puedan llegar a recibir.

Una posición institucional, ampliamente puesta en marcha por lxs docentes, en relación al contrato de vestimenta y las tensiones que se generan por su utilización, puede leerse en el siguiente fragmento de la entrevista con la asesora pedagógica de la escuela:

Hasta el año pasado vos tenías a la vicerrectora que, si una piba venía con pantalones rotos, “no entras”, llamas a tu casa y que te traigan otra ropa o no entras. Y la piba no entraba. Eso hoy, yo digo, no se puede. “Pero el reglamento escolar dice que...” bueno ese reglamento tiene que ir acorde al protocolo de ahora [...] Qué pasa, con todo el tema de la ESI, en realidad, desde el DOE les sugerimos a los docentes y a la conducción que no hay que hacer ningún llamado de atención con el tema de la vestimenta, pero ¿qué pasa, del otro lado también tenemos, que las chicas vienen con ropa que no sé si es justo la adecuada para que vayan a la escuela, viste? Yo creo que tendría que haber un límite, pero establecido con los mismos chicos. Decir, a ver, nos juntamos hablamos entre todos, qué sí y qué no. Eso y listo. Bueno, a partir de ahí, lo respetamos. (Pamela, Asesora Pedagógica)

La vicerrectora me comentaba que los shorts y los tops, son temas de polémica y que “se han acostumbrado al short como prenda para ir a la escuela”, lo que podría leerse como una victoria micro política de las alumnas de la escuela pero que, al mismo tiempo, demuestra la naturalización de la desigualdad de género latente en la sociedad haciéndose eco dentro de la escuela. Tanto el avance de las estudiantes sobre cómo ir vestidas a la escuela, como la naturalización de la desigualdad, pueden leer en el siguiente fragmento que expresa la percepción de Fabio (alumno de 4to año), sobre la regulación escolar:

La institución tendría que hacer valer el reglamento, pero no lo hace valer. Porque creo que son cosas innecesarias. Tipo la vestimenta, no importa cómo estás vestido. Total, venís al colegio. Creo que va por ahí. Más a las pibas que a los pibes. Ponele, yo puedo venir como quiera, pero a las pibitas si las ven en short o top y esas cosas, le dicen, tipo no podés venir así. Pero no sé por qué.

Subyace una concepción del cuerpo en la escuela y su sentido por parte de lxs jóvenes que parte del supuesto de entender el espacio escolar como lugar habitual, donde no se precisa más que llegar, más que estar, no importa cómo –en términos de vestimenta– porque lo importante es, justamente, ir a la escuela, estar allí. En ese sentido, la regulación de la presentación, el cómo lucen lxs estudiantes, opera como una *pedagogía de la imagen* que tiene en la presencia y el lucir cotidiano su prioridad más allá de toda convivencia o modos de vincularse dentro de la escuela. De trasfondo se encuentra la histórica normalización del cuerpo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que la escuela se ocupó de producir. Lo que

está en juego aquí no es, solamente, la imagen de lxs jóvenes en la escuela sino también, la imagen de la escuela en lxs jóvenes, ya que el hecho de ir a la escuela lxs hace sujetos escolares, jóvenes escolarizados. Al ser evaluados públicamente –por su imagen en este caso; vestimenta, peinados, estéticas– se evalúa también a la escuela y el rol que tiene en la producción de esos jóvenes. *Mira cómo van a la escuela*, es la frase que queda sobrevolando al imaginario escolar como condición que, aun hoy, continúa siendo un parámetro de las regulaciones corporales que la escuela pone en marcha.

Pareciera, entonces, que la preocupación institucional no solo tiene que ver con la vestimenta adentro del edificio escolar sino, con la mirada pública, la consideración social que se hace de la institución escuela y su labor en la formación de las nuevas generaciones. Al ver llegar o salir a una alumna en short, el planteo adulto que articula aspectos adultocéntricos y moralistas -de difícil diferenciación– expresa: *parece vestida para ir al boliche*, lo que puede traducirse en, *así no tendría que venir a la escuela y si viene vestida así es porque esa escuela está fallando en algo*. De allí que la percepción estudiantil y la cultura juvenil se contraponen, pidiendo la palabra y cuestionando el hecho de que se recaiga de forma tan enfática en “nimiedades” como la vestimenta cuando “total, venís a la escuela”. Estos reclamos y quejas se expresan, muchas veces, con los cuerpos y sus vestimentas; yendo a la escuela vestidos de forma “inapropiada”, tensionando así el reglamento y cuestionando la norma de vestimenta establecida.

Puede leerse también como un modo de regular la vida y convivencia escolar desde un aspecto superficial o, mejor dicho, desde una superficie que se presenta pública. La vestimenta siempre es un rasgo público, de presentación ante la sociedad, se ve a primera vista, es inapelable. Se configura, en torno a la vestimenta estudiantil, un campo de batalla explícito donde cultura escolar y cultura juvenil se encuentran tensionadas. *Te vestiste de esta forma, estas yendo contra las normas*, pareciera expresarse. Esta tensión gana relevancia por la visibilidad que tiene la vestimenta, más aún, cuando el resto de las “faltas” se juegan en el ocultamiento, en el esconderse; por ejemplo: el baño de varones se convierte por momentos en un “fumadero” y no pareciera ejercerse una vigilancia y un control explícito sobre esta “falta” como sí pasa en el caso de la vestimenta. También se escuchan voces estudiantiles en reclamo de la falta de puesta en marcha de la ESI o denuncias sobre el (mal) accionar de algún docente o preceptor/a que no tienen cabida institucionalmente (por lo menos para la percepción de lxs jóvenes). De esta forma, la regulación escolar funciona jerarquizando “faltas”. Institucionalmente hablando -presente en el reglamento-, el hecho de fumar en la

institución es denominado como una falta de mayor gravedad que la vestimenta y, sin embargo, eso parece invertirse en la realidad, se observa una operatoria de poder que tiende a regular taxativamente la imagen y, no así, lo que “hay por detrás”, el consumo, lo relacional o la convivencia, por ejemplo.

Ya he mencionado que los cambios sociales y culturales tienen un correlato escolar que muchas veces extiende fronteras, corre ciertos márgenes de las regulaciones, supone transformaciones también al interior de las instituciones y promueve posicionamientos y reposicionamientos de parte de los distintos actores escolares. Martín (alumno de 5to año) expresaba una pregunta que es menester retomar: “¿por qué un/a estudiante no podría estar cómodo/a en la escuela?” Pareciera que la experiencia escolar tiene que ser, por definición, aburrida e incómoda para lxs alumnxs. También, que la noción de *alumnx normal* está asociada a ciertas conductas y tareas que no pueden ser disfrutadas por lxs estudiantes porque conllevan responsabilidades y, estas, no están relacionadas con un hacer placentero, con hacer lo que les gusta. Es muy común escuchar intervenciones docentes ante expresiones de aburrimiento o disgusto por parte de lxs alumnxs, donde el planteo gira en torno a “si yo pudiera estaría tomando mate en casa” o “no siempre se puede hacer lo que uno quiere”. Estamos, quizás, frente a la existencia de un *ethos*¹⁶ escolar que tiene en la incomodidad de lxs estudiantes el signo de su eficacia y esto, hoy, es puesto en cuestión por los propios jóvenes –también se observa un cambio en el imaginario docente que establece otros modos de concebir a lxs estudiantes y relacionarse con ellxs, producto de ciertos debates y discusiones al interior de las instituciones-.

Mariana Chaves (2012) invita a reflexionar sobre la producción de juventudes y la lucha política que este proceso representa. Se pregunta quién decide qué prácticas de la juventud son centrales y cuáles no; por qué algunas prácticas juveniles aparecen en el centro de la hoja y otras en el margen¹⁷. En este sentido, el discurso escolar mantiene al margen ciertos reclamos de lxs estudiantes, como también aspectos de la norma –y más que nada, la

¹⁶ Sebastián Fuentes (2011) plantea que “entre generaciones paulatinamente se va produciendo un entramado de coacciones, de restricciones morales que hacen a un ethos, a un modo de ser diferencial -que distingue un nosotros de ellos-.” (p. 201) Un ethos que ubica, ordena y jerarquiza; distribuye roles y funciones y establece normas de comportamiento para cada uno en un universo relacional y simbólico determinado por pautas escolares situadas y específicas.

¹⁷ Mariana Chaves (2012) plantea: La tapa del diario me permite reconstruir el escenario de disputa por la representación del otro. Si tomáramos la metáfora de imaginar la sociedad como una hoja del diario: ¿por qué las y los jóvenes aparecen a veces en el centro y otras en el margen?, ¿por qué algunas de sus prácticas nunca se ven (están al margen) y otras se muestran hasta el hartazgo? ¿por qué? – ¿quién decide? - ¿que estas prácticas juveniles son “buenas” y estas otras son “malas” para la sociedad? (p. 2)

discusión sobre los criterios para su construcción- y se centra en la conducta adolescente de ir contra las reglas como característica ontológica de la condición etaria y cultural de lxs estudiantes.

Como plantea Chaves (2012) “cada sociedad se organiza distribuyendo roles, representaciones, bienes, derechos, obligaciones según las edades de las personas conformando estructuras etarias e instalando formas de relación entre cada una de las clases de edad” (p.9). Esto, en la escuela, se refleja a través del ejercicio de un poder - saber adultocéntrico, como mencioné en el capítulo anterior, que tiene en el alumnado el objeto de poder que debe moldear. Así, la cultura adulta representaría el punto de llegada para la trayectoria vital de lxs sujetos y la escuela secundaria, el camino hacia ello. Ahora, la impugnación del contrato de vestimenta por parte de lxs jóvenes no es solo una expresión de desacuerdo o un mero cuestionamiento a la norma, es un posicionamiento político en relación a una dimensión de la convivencia escolar con la cual desacuerdan y lo expresan poniéndola en tensión *de facto* cotidianamente. Es poner en el centro de la hoja aquello que los incomoda, aquello que apuntan a cambiar del dispositivo regulatorio y, por ende, es ponerse en primera plana, a ellxs y sus propios cuerpos, sus intereses, preocupaciones y deseos. Por lo visto, comienzan a lograr algunas modificaciones.

“Me pongo de pie, me vuelvo a sentar”. Agencia corporal y tensiones al orden regulatorio escolar

Entro a la escuela y me sorprenden disfraces, caras pintadas, vestidos de colores y cierta exuberancia producto del festejo de Halloween. El ambiente se siente algo festivo, gritos, risas, juegos, poses, fotos, abrazos y el cuerpo disfrazado –en algunos casos- liberado a ir a la escuela según lo dicte el propio deseo o conforme a algún acuerdo previo entre compañerxs y, como condición principal, para llevar a cabo el festejo. En el patio, el fútbol masculino, sin pintura ni disfraces, acontece bajo el sol, como otra escena de la tarde. Del otro lado del patio, un vóley mixto, sin red, pero con mucho entusiasmo y diversión, se da en un pequeño grupo.

Al ingresar al aula para observar la clase, me encuentro que esta tiene el mismo color del festejo y la particularidad de que tiene lugar, en ese momento, la jornada ESI. Se juntan dos quintos años (5° 1° y 5° 2°) en el mismo salón, para realizar una actividad en conjunto, guiada por dos docentes. La temática de la jornada giraba en torno a los vínculos tóxicos y la diversidad sexual. De las dos docentes, una coordinaba mientras, la otra, acompañaba con

algunas intervenciones. Luego de varias llamadas de atención para que lxs estudiantes se concentren en la actividad, comenzaron a conversar sobre la temática y contaron las actividades que consistían en ver un video que muchos habían visto ya y, luego, debatirlo y reflexionar sobre lo planteado allí. Se hizo notoria la diferencia en la participación e interés del tema, mientras las alumnas expresaban ideas, contaban experiencias y reflexionaban sobre lo visto, a los varones les costó y las docentes debían intervenir con preguntas cada vez más precisas para lograr algún comentario. Dentro del aula –y por los pasillos- los disfraces varían según algunas temáticas, por lo que me cuentan, algunos representan personajes del anime, otros tradicionales vestidos de la noche de brujas versión porteña, fantasmas, muertos vivos, un Michael Jackson en “Thriller” y disfraces de esqueletos y otros de propia autoría. Al mismo tiempo, están quienes no participan de la dinámica. Evidentemente el festejo se da por curso, dos quintos son los que se organizaron para el armado y lo llevan a cabo compartiendo opiniones, fotos, abrazos y algarabía. Llama mi atención –seguramente porque me atraviesa la misma mirada docente que vengo analizando- que algunos de los disfraces de las estudiantes, presentan polleras de volados por encima de las rodillas, portaligas, medias de red rotas y otros elementos de la índole ropa interior y también, uñas postizas de un largo considerable, cadenas y algunos pinches que, pareciera, en Halloween no son elementos riesgosos. El festejo y, por ende, los distintos disfraces son avalados por la conducción de la escuela y vivido con alegría por la comunidad educativa en sí. Por lo dicho por algunxs estudiantes que participaban del Halloween escolar, es una tradición heredada de años anteriores. Tanto los disfraces como la decoración que se ve en aulas y pasillos, colgada o pegada, las traen y corren por cuenta de ellxs mismos (Nota de campo del 31/10/2019).

Pareciera que, durante el festejo de Halloween, el contrato de vestimenta queda suspendido. Si bien se da en un solo día del año, con motivo argumentado y de forma exclusiva y teniendo en cuenta que el festejo en esta fecha es pensado, organizado y puesto en marcha por lxs estudiantes de cuarto y quinto año, me pregunto sobre la capacidad de agencia corporal y cómo estas prácticas tensionan la reglamentación sobre vestimenta y sobre la falta de presencia de estxs mismos jóvenes en el armado del contrato de vestimenta que regula, principalmente, sus cuerpos. Pareciera operar, así, un poder que expresa: *vendrán vestidos como quieren, pero no cuando lo deseen, sino cuando se los permitan*. Pero es sabido que el atravesamiento que las relaciones de poder tienen sobre los cuerpos no se da de forma absoluta ni total, sino que existe la posibilidad de que la construcción de subjetividad pueda darse dentro mismo del ejercicio de las relaciones de poder, de ese modo no se asegurarían

solo la subordinación del sujeto, sino también, podrían producirse los medios a través de los cuales el sujeto se transforma en agente y construye su subjetividad (Mora, 2008).

Ahora bien, en esta escena tiene lugar un festejo que ya está institucionalizado. Parte de un lugar ganado por lxs estudiantes y transmitido año tras año entre cuartos y quintos (años) como espacio y momento de lxs jóvenes y para lxs jóvenes. Teniendo en cuenta que no es una costumbre nacional y tampoco local, sino más bien un ritual globalizado extendido por la industria cultural –películas, series, Hollywood a la cabeza–, puede entenderse en el marco de un poder juvenil o del ejercicio de un poder estudiantil que supo agenciarse el momento y el lugar para realizar tal celebración. Saba Mahmood (2008), plantea que:

La agencia social, se entiende como la capacidad de realizar los propios intereses en contra del peso de las costumbres, tradiciones, voluntad trascendental u otros obstáculos, ya sean individuales o colectivos [...] es aquella que busca localizar la autonomía política y moral del sujeto frente al poder. Consideremos la agencia social no como un sinónimo de resistencia a las relaciones de dominación sino como una capacidad de acción que se habilita y crea en relaciones de subordinación históricamente específicas. (p.21)

La agencia social de lxs estudiantes se pone en marcha, preponderantemente, con el cuerpo ya que es mediante la investidura del cuerpo disfrazado –en este caso- que logran hacerse de un momento para ellxs, dentro mismo de la temporalidad escolar, de hecho, las actividades escolares planificadas para el día se llevaron a cabo con el condimento del festejo; disfraces y performances¹⁸ incluidas. Puede pensarse que, ante el reclamo estudiantil, el aval para realizar la celebración es producto de un poder – saber que lo utiliza como válvula de presión, como canal de fuga para, luego, continuar con las regulaciones establecidas por la institución. Sería un planteo de la índole: *se les permite realizar el festejo de Halloween si y solo si, luego continúan respetando el reglamento y el contrato de vestimenta en particular*. Lo cual, por un lado, genera esta válvula de escape y, por otro lado, mantiene al poder institucional en el lugar del posibilitador, del que toma las decisiones y al estudiantado en el lugar de la subordinación a ese poder institucional, es decir, en línea con lo dicho antes: *festejan porque se lo permitimos y no porque lo agenciaron*.

¹⁸Entre clase y clase y durante la clase también, pude ver actuaciones de algunxs estudiantes que improvisaban algunas escenas o posaban para alguna foto e iban dándole sentido al festejo con esas intervenciones de pasillo o dentro de algún aula. Con un “hombre lobo” acechando a su víctima o alguna guerrera utilizando sus largas uñas como garras insinuando rasguñar a quien tiene al frente. Mismo, al cruzarse con algún/a docente, seguido al saludo se le consultaba por su parecer ante tal o cual disfraz o se le comentaba que tal o cual alumnx estaba disfrazado de algún personaje particular.

No obstante, es insoslayable la capacidad estudiantil para organizar eventos que lxs tengan como protagonistas. En el próximo capítulo se retomará esta idea, pero para continuar con el análisis propuesto, quizás pueda pensarse cómo el poder – saber ejercido desde la escuela concibe e interviene sobre la agencia estudiantil. Son evidentes las herramientas de lxs jóvenes para producir escenarios como el mencionado. Siguiendo a Mahmood (2008) puede pensarse al conjunto de capacidades inherentes a un sujeto, las habilidades que definen sus modos de agencia social, no como residuos de un individuo libre de dominación que existía antes de que se ejercieran las operaciones de poder, sino como producto de tales operaciones. De esta forma, modos de caminar, pararse, hablar y posicionarse ante lxs demás –sean profesores/as o no– pueden hablar de profundas significaciones y valores morales incorporados que marcan a esos cuerpos y sus actitudes. Muchas veces los sentidos de las prácticas juveniles en el contexto escolar están movidos por estas disposiciones que, en este caso, hicieron política –en términos de relaciones de poder– y agenciaron su festejo. En este sentido, esta *agencia estudiantil* no solo es el objeto sobre el cual opera el dispositivo escolar o su producto, sino que, al mismo tiempo, es la coordenada desde donde lxs jóvenes transitan su escolaridad.

Por otro lado, también es evidente que el poder de *agencia corporal juvenil* se transmite como lazo generacional. Esto quedó demostrado, por ejemplo, en la herencia del festejo de Halloween. Si bien, cada año presentará las particularidades que cada grupo que lo gestione le dé, el hecho de disponer de ese día para la celebración indica que está institucionalizado. En el mismo sentido, está el legado que el centro de estudiantes, sus luchas, reclamos, logros y agenciamientos, deja como basamento para los años venideros y, también, aquellas disputas que se dan en el día a día y que van erosionando algunas aristas en las relaciones de poder escolar mediante transgresiones a la norma como fue el caso de las estudiantes yendo en short. Las estéticas juveniles se convierten en una demanda que articula el reclamo de los jóvenes (Núñez y Báez, 2013) y muchas veces operan como eje de otras disputas donde lo que está en juego es la sexualidad, el género, la relación con el propio cuerpo y el cuerpo de los otros.

Detenerme aquí puede dar pistas sobre los procesos de construcción del cuerpo y la subjetividad que acontecen en la escuela, las posibilidades de transformación, de construcción de uno mismo y la relación existente entre estos procesos. A primera vista, la agencia corporal dentro del aula, parece coartada o muy limitada. Son pocas las posibilidades de hacer por fuera de la silla donde están sentadxs lxs estudiantes y de la clase –según la rigurosidad e

intervención docente y sus permisos y/o dinámica áulica—, donde los canales de fuga pasan a ser sutiles acciones. Como mencionó Fabio (alumno de 4to año) “el lugar del cuerpo en la escuela, es la silla”. Esto varía según la propuesta docente y las características del grupo. Pero, en paralelo, puede verse el uso del celular durante la clase, conversaciones por fuera de la explicación, la imaginación presente *in situ* (con la mirada fija sobre un punto de la pared o el techo) o el sueño, con los brazos apoyados en el banco y la cabeza sobre ellos (por lo menos con la docente observada); al mismo tiempo que respuestas o repreguntas a la explicación docente, que expresan otras formas de estar, de ver, otros saberes emergentes que tienen fuerte presencia en las aulas y que dejan ver esta agencia juvenil puesta en acto.

¿El cuerpo como contenido de enseñanza? Entre el banco y el pizarrón: cuerpos y sexualidades en tensión

Cuando indagué sobre el sentido que lxs estudiantes le daban al ir a la escuela, surgieron diversas dimensiones de la convivencia y la cotidianeidad escolar que valen la pena retomar. Principalmente, pensando en las percepciones propias de lxs jóvenes; sentires y disposiciones desde donde transitan la cotidianeidad y construyen su experiencia. En este sentido, indagar en los discursos de lxs estudiantes puede dar pistas sobre el efecto de la escuela en el cuerpo joven y las relaciones que se establecen en este aspecto para reflexionar sobre qué enseña la escuela y para qué, y qué cuerpo pretende producir, si es que esto está definido *a priori*. Para analizar algunos de estos aspectos, presento una escena observada durante la misma jornada donde tuvo lugar el festejo de Halloween:

“Dos quintos años (5° 1° y 5° 2°) se juntan para una actividad en conjunto en el marco de la jornada de Educación Sexual Integral (ESI) en el aula de 5° 1°, guiada por dos profesoras. El aula presenta particularidades propias de las aulas que propone la Secundaria del Futuro¹⁹, con bancos de mayores dimensiones a los bancos de la escuela tradicional (más largos y más anchos), con sillas de plástico de distintos colores y la variante del armado en “islas” juntando dos o más bancos donde se sientan en grupos de hasta seis estudiantes. En este caso hay armadas dos islas (de tres bancos juntos) y los demás en filas, orientados hacia donde se ubica el pizarrón. Lxs alumnxs de 5° 2° trajeron sillas desde afuera y se fueron sentando en forma dispersa donde el espacio les permitía.

¹⁹En el primer capítulo se realizó una descripción sobre las aulas en general y este tipo de aulas en particular.

El aula presenta los colores del festejo que acontece en paralelo al inicio de la clase, que se dificulta por el bullicio y los gritos que aturden, hasta que un “cierren un poco el orto”²⁰, en la voz de una alumna, irrumpe en el aula. Varixs de los estudiantes estaban disfrazadxs y se dedicó un momento para conversar entre ellxs y las profesoras sobre los disfraces. El televisor prendido prometía que la actividad iba a proponer su uso. Mates, jugos, agua y el reparto de las viandas era parte de la escena. Una docente deja los sándwiches sobre un banco y la distribución se da de forma autogestiva. Se suceden personas que se ponen de pie y buscan una vianda, pedidos, precisos lanzamientos y atrapadas. De a poco, se fue generando cierto silencio y una profesora tomó la palabra. Explicó la organización de la jornada. El video que iban a ver tenía que ver con la “identidad trans”. La introducción, por parte de la profesora, ya estableció cierto ambiente y orientó la actividad hacia un terreno reflexivo.

Más allá de algún chiste aislado, acompañado de risas cómplices por lo bajo, el video –reproducido en un televisor de 60 pulgadas– llama la atención de lxs estudiantes y, en general, lo miran en silencio. También se observaban algunos usos del celular y charlas por fuera de la temática, aunque flotaba cierto ambiente de respeto. La actividad fluía, el televisor era lo único que se escuchaba. Circulaba el mate y, de repente, aparecieron los aplausos avisando que la proyección terminó. “¿Qué les quedó del video? ¿Qué sensación les dejó?” Preguntó la docente que lleva adelante la actividad, pero no recibió ninguna respuesta concreta, el grupo comenzó a conversar y el bullicio empezó a ganar volumen. La docente amenazó con “enviar a quienes no les interese, a ver el video que preparó la vice y el rector y trabajar con ellxs”. A partir de esto, se hacen escuchar dos comentarios. Uno de bronca por una situación contada en el video y otro relato sobre una situación vivida con un amigo trans²¹. El tema, evidentemente, incomodaba a varios varones que reían entre dientes, miraban para otro lado, hablaban entre ellos en voz baja, pero en ningún caso participaban. La docente interpela y un estudiante levanta la mano y menciona la existencia de “estereotipos” repitiendo la misma frase que había usado la profesora hacía un instante. Risas cómplices suavizan la tensión que se había hecho ambiente.

En el fondo del aula, un alumno escribía sin parar en una hoja. Surgió el tema de lo “no binario” y la necesidad de procesar lo que se dice y cómo se dice. El tiempo transcurría como las palabras de las docentes que, en algunxs, parecía refractar. Atrás se producían

²⁰“Cerrar el orto” hace referencia a un pedido de silencio.

²¹La idea de trans o transgénero es una denominación utilizada para referir a aquellas personas que no se identifican con el sexo asignado al momento del nacimiento.

golpes en el hombro de un muchacho con el látigo del disfraz de una compañera. Al alumno, que tendió a cubrirse, se le dibujó una sonrisa. Al lado, una alumna peinaba a un compañero. El grupo de adelante comienza a trabajar motivado por una compañera que interpela a lxs demás. Al lado, una estudiante “yacía” sobre el cuerpo de su compañera de banco. Un grupo grande, sentado contra la pared del fondo, se disponía a trabajar en la consigna dada. Del otro lado continuaban jugando, siendo el cuerpo de un compañero objeto de risas, golpes y pellizcos. El contacto físico era constante en este pequeño subgrupo. Luego de un tiempo prolongado, las docentes –que previamente habían sido avisadas de algo por una preceptora– avisan cómo continúa la jornada. La propuesta da un giro, el DOE (Departamento de Orientación Escolar) preparó una proyección en el patio central –en el edificio aledaño– y allá van todxs”. (Nota de campo del 31/10/2019)

Lo primero que cabe señalar, es que el relato realizado tiene lugar un día particular del calendario escolar. Se produce durante una de las tres jornadas ESI que se realizan durante un ciclo lectivo según lo estipula la agenda educativa producida a instancias del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires –la última por el momento del año en la cual se da-. Allí el cuerpo sexuado se hace presente desde una apertura institucional a visibilizar, reflexionar y debatir sobre temas vinculados a la sexualidad, el género y las experiencias de vida de lxs estudiantes, momento en el que también son interpelados lxs propios docentes. Si bien la Ley de Educación Sexual Integral plantea la transversalidad de estos contenidos, en lo cotidiano suele estar vedado por los saberes propios de cada disciplina y la propuesta docente que, muchas veces, deja afuera o no sabe cómo integrar estos temas. Investigaciones como la de Carolina Gamba (2018) demuestran cómo la propia sexualidad y el proceso subjetivo de lxs docentes, muchas veces, hacen de límite en la puesta en discurso de la ESI y, por lo tanto, en su puesta en marcha.

Las jornadas ESI modifican también la escena cotidiana de la escuela. Muta la temporalidad y la dinámica de clase. El enciclopedismo diario generalmente observado, se transforma. Las actividades que se proponen, por lo general, adoptan la forma de talleres. Se arman juegos, actividades lúdicas o charlas y debates a partir de algún relato, video, imagen, cuento, etc. En este caso, el tema propuesto para la jornada tenía que ver con la identidad y el cuerpo “trans”. Lo que lleva a preguntarme qué pasa cuando el cuerpo se hace contenido de enseñanza. La identificación e interpelación que el tema produce, lleva a posicionarse de alguna forma, la temática impacta, atraviesa, se pega en el cuerpo y moviliza. Son temas con los que se convive. En general, surgen relatos de algo vivido, si no es personal toca de cerca por algún conocidx o amigx en alguna situación similar a la mostrada o abordada en el taller.

Que el cuerpo joven tome escena de enseñanza y, mismo, que la escena se configure con los cuerpos en movimiento tiende a tocar fibras sensibles y movilizar reflexiones que exceden la jornada en sí.

En este contexto, se observan diversas reacciones y posicionamientos en relación las propuestas realizadas en el marco de las jornadas que van desde la vergüenza y el reparo hasta la resistencia y resignación a la participación. Pareciera haber *atenciones dispersas*, cuerpos recostados sobre los brazos que, de repente, se paran e intervienen en determinado pasaje de la clase y otros sentados de forma erguida mirando hacia adelante, pero con un dejo de abstracción en la mirada, como si estuvieran mentalmente en otro lado, cuando no gritos y juegos de manos dentro del aula. Ante tales dispersiones, el grito de “cierren un poco el orto” –que no fue sancionado- aportó a cierto ordenamiento del aula y del grupo allí presente en lo que podríamos entender como una *regulación entre pares*.

Al mismo tiempo, se evidencian distintos posicionamientos docentes para con el tema, las consignas y las propuestas a poner en marcha. Mientras la profesora que llevaba adelante el taller hablaba, preguntaba, hacía circular la palabra en búsqueda de generar debates y movilizar reflexiones, su compañera miraba cual observadora externa, la situación que acontecía frente a nosotrxs. En un momento determinado, la profe a cargo sale del aula a atender un requerimiento que llegaba del otro lado de la puerta –una preceptora hacía señas para que salga y conversar sobre alguna cuestión– y su compañera quedó al frente del grupo. Un silencio incómodo se produjo y algunos tartamudeos acompañados de una tensión corporal evidente en la docente expresó mucho más de lo que pudo decir en relación a la consigna que habían planteado con su compañera. La incomodidad evidenciada por la gesticulación de la docente muestra ciertos obstáculos para poner en discurso la ESI que, según Gamba (2018), “no son tanto una cuestión de moral contra moral, sino más de un posicionamiento subjetivo y profesional docente” (p.106).

Al pensar en qué enseña la escuela en relación a la condición corporal de lxs estudiantes, es menester reparar en un aspecto de la vida escolar que ya he mencionado y que, en la escena relatada, puede verse. Son muchas las menciones al contacto físico, al juego entre compañerxs, a lxs peinados, mimos, abrazos, conversaciones sobre temas vinculados a atracciones, salidas, consumos, seducciones y relaciones sexuales, pero: ¿qué lugar tienen estas charlas en el curriculum oficial? ¿Qué presencia tiene la sexualidad y el erotismo en la escuela? ¿Cómo circula el placer y qué lugar tiene en el día a día? Las diversas escenas

observadas demuestran que la seducción y el erotismo circulan tanto como los juegos de manos, burlas y conversaciones entre pares. Esto es parte de vivir a la escuela como un escenario para ensayos eróticos (Molina, 2015). En ese sentido, la autora plantea que:

... amor, placer y erotismo son de las temáticas menos abordadas y problematizadas aún en la institución escolar, o menos visibilizadas si las comparamos con temáticas como embarazo, maternidad adolescente o, más recientemente, diversidad sexual en la escuela [...] Son lxs mismxs estudiantes adolescentes quienes están tensionando la mirada adulta (y adultocéntrica) sobre la configuración de las sexualidades adolescentes al poner sobre el tapete un conjunto heterogéneo de intercambios corporales que describimos como juegos eróticos que privilegia la atracción sexual, manifiesta escaso compromiso afectivo y no necesariamente posee horizontes de continuidad. (Molina, 2015, p.81)

Nuevamente la cultura juvenil y sus prácticas irrumpen generando nuevos y novedosos focos de tensiones. Ante esto, la escuela debe responder, ya que lxs jóvenes “transitan su escolaridad de manera activa y en el transcurrir de la vida cotidiana de la escuela construyen formas propias de vivir su sexualidad, llevan y traen sentidos sobre masculinidades y feminidades, ensayan afectos y experimentan erotismos variados” (Molina, 2015, p.76).

Lxs jóvenes eligen con quién sí y con quién no comportarse de determinada forma; a quién apoyar, acompañar y escuchar y a quién “no vale la pena”. Con quién se puede dormir en el aula y con quién conversar y contarle algo sucedido en la escuela o en otro ámbito de su vida a sabiendas que van a ser escuchadxs y, probablemente, contenidxs y/o acompañadxs. Al mismo tiempo, alzan la voz ante situaciones de maltrato o discriminación, hoy son ellxs mismos el termómetro escolar para con situaciones de abuso de poder, diversas discriminaciones, injusticias y desigualdades –por lo menos las que logran identificar-. Puede decirse que existe una producción juvenil de cultura (Chaves, 2012) y que la misma pugna por reconocimiento y participación también dentro de la escuela –o en la puerta si es necesario, las tomas de los secundarios de la Ciudad en 2017²² son muestra de ello-.

Las asimetrías de poder al interior de la escuela tienden a jerarquizar voces. Resaltan algunas y minimizan o invisibilizan otras. Que lxs jóvenes denuncien, reclamen o realicen

²² En septiembre del año 2017, a raíz de la propuesta oficial de una reforma educativa nombrada como Secundaria del Futuro, se produjeron movilizaciones de rechazo en distintos actores del sistema educativo. Sindicados, docentes y estudiantes se manifestaron en desacuerdo con la medida. Lxs estudiantes de algunos colegios porteños fueron protagonistas de distintas estrategias para visibilizar su reclamo y la principal medida de fuerza fue la toma de las escuelas que, además de rechazar la reforma, levantaba distintas banderas de reclamo para con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en torno a la educación pública. Desde el ejecutivo se produjo un instructivo que instaba a los directivos escolares a denunciar las tomas en comisarías, lo que fue suspendido por una jueza de la Ciudad. El conflicto cesó con el levantamiento de las tomas después de un mes de movilización.

planteos no significa, necesariamente, que se lxs escuche ni que se aborde el tema planteado - diferente es la intervención de un adulto, sea madre, padre o tutor o algún docente que tome estos dichos y los ponga sobre la mesa-. Dentro de la escuela estos reclamos y pujas juveniles se van dando en lugares donde encuentran resonancia, buscando cierta visibilización. El aula, como unidad de poder, es un lugar propicio para estas prácticas de subversión y resistencia a lo establecido. Por un lado, es un espacio compartimentado pensado para diseccionar y distribuir al alumnado, dispersarlo y, dentro de este espacio, individualizar por silla, por banco. Foucault (2006) planteó que:

El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay [...] Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones. Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. (p.146; 149 y 151)

Al mismo tiempo, genera un núcleo de resistencia, una organización que si bien tiende a la individualización también da lugar a la agencia, a la conformación de un colectivo desde donde emergen reclamos que luego pueden extenderse a la escuela en general -o no y quedar en el aula-. El poder - saber escolar, generalmente, opera actualizando regulaciones y repensando el contrato de convivencia, renovando sanciones y construyendo discursos tendientes a responder y encauzar estas prácticas y expresiones juveniles de nuevo al “buen cauce” y al molde moral preestablecido por el mundo adulto para lxs jóvenes. Aun así, se observa que el espacio escolar está erotizado (Molina, 2015), los cuerpos que habitan la escuela también, son *cuerpos erotizados*. La escena que muestra la propuesta de ESI planteada por las docentes, da cuenta de esto -con los juegos y seducciones circulando en el aula mientras acontece la clase-, sin embargo, el objeto de conocimiento puesto sobre la mesa en la propuesta es otro, “externo” o traído desde afuera -aunque algunas veces pueda reflejar situaciones que suceden o tienen lugar en el aula misma donde se plantea-.

En esa escena, hay un intento, por parte de dos docentes, de poner al cuerpo como contenido de la enseñanza. No pareciera interpelar ni despertar el interés de la mayoría de lxs estudiantes, se observan algunas intervenciones y una participación que, puede suponerse, expresa intereses por la temática por fuera de las paredes del aula, por fuera de la clase y la propuesta en particular. Queda en el tintero, por lo menos todavía no se ha visto claramente, entrar en diálogo con esas prácticas y discursos producidos desde la cultura juvenil y entenderlos como aporte para la misma práctica pedagógica.

Conclusiones

El Sistema Escolar de Convivencia otorga la autonomía institucional a cada escuela de definir su propio reglamento. Allí se establecen los lineamientos normativos que regulan la vida en la escuela. En lo que a la vestimenta respecta no se define de forma explícita qué prendas se pueden vestir y cuáles no, sin embargo, prohíbe el uso de ciertos objetos como son pulseras, cinturones y cadenas con tachas o pinches depositando la peligrosidad o el riesgo en estos accesorios y no en quienes lo utilizan o llevan puesto. Basta entrar a cualquier aula de cualquier nivel y/o modalidad escolar para observar distintos útiles escolares que presentan características similares, puntas y filos que son usados para diversas consignas y se transportan de la casa a la escuela y de la escuela a la casa. En estos casos no son concebidas como peligrosas ni representan un riesgo para propios ni ajenos.

El postulado normativo mencionado porta la noción de “prevención” de heridas y/o daños como su razón de ser. En este sentido, Nuñez y Litichever (2005) entienden la prevención como “el ocultamiento de los conflictos donde se busca que no surjan”, idea que puede confirmarse en otros accionares y funcionamientos institucionales como, por ejemplo, el consumo de tabaco y marihuana dentro de la escuela donde, no solo no son visibilizados, sino que el único abordaje propuesto por la escuela en esos casos es la sanción disciplinar. Por otro lado, el énfasis apuntado a la vestimenta, los accesorios utilizados y la estética juvenil lleva a indagar en la noción de convivencia que circula en las escuelas, como plantea Litichever (2012), ya que parece que está más atenta en cómo lucen lxs estudiantes y no en cómo se vinculan, en sus prácticas culturales o en el lugar que tienen las distintas voces.

Al pensar en la regulación del cuerpo mediante la vestimenta se observa un orden sexista operando dentro de las paredes escolares que tiene al cuerpo de la mujer en el centro de su ejercicio quedando al margen y, en menor medida regulado, el cuerpo masculino. Lo que el poder - saber escolar pone a funcionar, es una vigilancia corporal que apunta principalmente al cuerpo de las jóvenes. Opera aquí lo que he llamado una pedagogía de la imagen y el ocultamiento ya que, reproduciendo arbitrios culturales y mandatos morales ampliamente difundidos en la sociedad, se reafirma y reproduce dentro de la escuela, un orden moral y sexual que erotiza ciertas partes del cuerpo femenino o modos de vestir, definiéndolas como “provocativas” y poniendo en marcha una política del ocultamiento que recae sobre el cuerpo femenino. Son partes del cuerpo que deben ser tapadas porque provocan. Volvemos sobre preceptos patriarcales que ubican al cuerpo de la mujer como objeto de deseo (del hombre). En este orden, opera el binarismo cuerpo deseado/cuerpo deseante. El primero, que

esta feminizado, debe ser cuidado, resguardado y, para eso, se deben ocultar aquellas zonas que pueden provocar sensaciones eróticas a los cuerpos deseantes que están masculinizados. Por eso la norma opera fuertemente en el caso de las jóvenes y se torna flexible para el caso de los jóvenes. Ellos pueden ir en musculosas escotadas y hasta “ponerse en cuero” en un partidito de fútbol en el patio; ellas no y guarda con que vayan en short o musculosas porque, rápidamente, se activa la sanción moral disciplinante.

Esto, lejos de cercenar lo erótico en la escuela, establece parámetros claros de convivencia *generizada*. Los que desean son los hombres y desean a las mujeres. El poder se ejerce sobre el cuerpo de las jóvenes y lo hace en doble vía. Por un lado, regula la vestimenta de las jóvenes y por otro las responsabiliza del deseo masculino, siendo que si se produce es por lo provocativo del cuerpo y la vestimenta femenina. Se observa también, como señaló Morgade (2006), un orden heteronormativo vigente y en funcionamiento. Esto no solo se ve en este planteo binario hombre/mujer; cuerpo femenino deseado/cuerpo masculino deseante sino también, en los permisos en términos de vínculos afectivos y sus expresiones. Es común ver parejas heterosexuales caminar de la mano, abrazarse y besarse; lo que no es común es verlo en parejas homosexuales o disidentes. Este orden corporal establecido está siendo fuertemente impugnado por lxs jóvenes, quienes hacen escuchar y ver sus reclamos. La posibilidad de llegar vestidas con short y musculosa es producto de luchas juveniles que lejos de ser aisladas se van heredando generacionalmente, de cohorte en cohorte.

De trasfondo se encuentra la histórica normalización del cuerpo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que la escuela se ocupó de producir. Lo que está en juego aquí, no es solamente la imagen de lxs jóvenes en la escuela, sino también, la imagen de la escuela en lxs jóvenes. Es decir, el hecho de ir a la escuela lxs hace sujetos escolares, jóvenes escolarizados. Al ser evaluados públicamente –por su imagen en este caso, vestimenta, peinados, estéticas– se evalúa a la escuela y el rol de que tiene en la producción de esos jóvenes. Pareciera que esta normalización se actualiza y renueva aun en contextos de cambios legales y administrativos. Una de las premisas que parece portar esta concepción normalizadora del cuerpo, es la idea de que el cuerpo de lxs estudiantes no puede estar cómodo, a la escuela no se va a jugar. Pareciera que la escolarización y las propuestas pedagógicas institucionales no conciben el placer, la diversión ni la comodidad de lxs alumnxs.

En este contexto y luego del recorrido planteado en este capítulo, es evidente que existen enseñanzas hechas cuerpo y puestas en marcha en la escuela que se expresan en su cotidianeidad. Por un lado, que el contrato de vestimenta -que es regulador del cuerpo joven-

tiene una temporalidad, un calendario. Está sujeto a los tiempos y al espacio escolar, pero también, presenta intervalos o intersticios, como el festejo de Halloween anteriormente relatado o, por ejemplo, la entrega de diplomas de los estudiantes de quinto año que están egresando, allí la escuela se viste de gala.

En el caso de la vestimenta, puede pensarse que se encuentra un núcleo de la puja entre cuerpo joven y regulaciones corporales ya que las relaciones de poder escolares tienen en esta dimensión (la vestimenta) un nudo “bien apretado” sobre el cual operar, manteniendo la atención y tensión allí. Al ser un aspecto de suma visibilidad, emerge como un territorio de disputa donde lo que se juega no es solamente qué prendas están permitidas y cuáles prohibidas, sino más bien, lo justo e injusto, el cuerpo escolar legitimado, el molde moral y estético que se avala y todas aquellas disposiciones, prácticas y posicionamientos que serán entendidos como transgresiones y, por ende, como faltas al contrato de convivencia. Por otro lado, también funciona como válvula de escape para el conflicto. Haciendo foco en la vestimenta quedan por fuera otras discusiones sobre la convivencia. Así, la escuela continúa decidiendo de qué se habla y hasta dónde.

Tanto en el modo de habitar la escuela, de relacionarse con compañerxs, con docentes -sus propuestas y posicionamientos pedagógicos y políticos- los jóvenes ponen en juego sus propios posicionamientos agenciando sus trayectorias escolares y los vínculos que allí acontecen. Si bien conocen y reconocen su lugar en la escuela, si bien entienden que es la silla el lugar para su cuerpo en la institución, mediante la capacidad de agencia ponen en tensión esta certeza. Se levantan, van y vienen, juegan, se golpean, se tocan, miman, peinan; ponen a cargar el celular y hasta se sientan en los bancos. Así tensionan el tradicional lugar del cuerpo en la escuela y pugnan por ampliar el significado de “ir a la escuela”. De esta forma, se hacen escuchar y levantan la voz sobre lo injusto de un orden erótico normal, sexista y adultocéntrico que recae principalmente, sobre el cuerpo de las jóvenes estudiantes.

Capítulo IV

Placeres, performances corporales y performatividad. ¿El disfrute de educarse?

Introducción

Varios son los estudios realizados en el campo de la investigación educativa que se ocupan de pensar, reflexionar y analizar al formato escolar tradicional y los intentos para modificarlo. Estos señalan que se ha avanzado vía legislaciones, modificaciones en la práctica y hasta en la creación de escuelas particularmente encargadas de trabajar sobre aquellos grupos excluidos del sistema escolar tradicional. Desde el área educación de FLACSO se viene trabajando sobre el formato escolar tradicional, sus características y los avances y dificultades para su transformación. Ziegler (2009, 2011 y 2014) y Nobile (2009, 2011 y 2014) han estudiado la creación de las escuelas de reingreso entendidas como una institución que viene a encargarse de aquellos sujetos expulsados por la competencia desregulada que el sistema educativo promueve y a atender a quienes fueron “colados” por la escuela, quedando al margen. Sus propuestas y modos de agenciar el vínculo docente-alumno sirven de coordenada teóricas. Las investigaciones de Pedro Nuñez, Lucia Litichever e Inés Dussel (por mencionar algunxs autores) se centran en el sistema de convivencia como marco institucional de un nuevo paradigma que insta a reemplazar a la disciplina escolar. Son analizadas las prácticas políticas y culturales de lxs jóvenes en este proceso y algunos aspectos de las regulaciones que la escuela pone en juego como el caso de los guardapolvos y vestimentas.

Dialogando con estos aportes, el capítulo presenta un análisis sobre ciertos aspectos del formato escolar tradicional y su impacto sobre el cuerpo joven, como son, por ejemplo, la relación docente/alumnx y la noción de alumno *normal* que circula en las instituciones. Para ello, recurrí a una mirada atenta a las relaciones que se establecen entre lxs jóvenes y sus percepciones con lxs docentes y sus propuestas, con la noción de alumno circundante en el espacio escolar y con los modos legitimados de transmisión de saberes escolares.

“Una de las primeras sensaciones que me imprimió el estar en la escuela observando es la de una organización que todavía logra mantener sus pilares moralizantes aun en un contexto de desinstitucionalización (Dubet, 2007). Una configuración donde las regulaciones interpelan y/o se hacen cuerpo en lxs estudiantes y sus disposiciones corporales puestas en juego dentro de la escuela. Variará en comprensión, intensidad y/o aceptación, como también

en rechazo y resistencia o, directamente impugnación y/o transgresión, pero lo cierto es que más allá de los posicionamientos y modos de relacionarse, la norma circula, ubicua, pulula por las instalaciones, sus diversos lugares y distintos actores; se pega en algunos cuerpos y choca con otros, pero, en fin, se refleja en todos.

Se observa en comportamientos y reglas básicas puestas en marcha y respetadas por el alumnado. Se ven ciertas disposiciones corporales, de alguna forma normalizadas, que he venido analizando y sobre las cuales he reflexionado en los anteriores capítulos. Por momentos, lxs jóvenes están sentados, en silencio lo cual no significa que acaten las reglas a rajatabla o que estén normalizados de forma total y absoluta; pueden estar aburridxs, por ejemplo. De lo que sí habla esta escena, con seguridad, es de cierta disciplina, de ciertos hábitos hechos cuerpo y acto en el comportamiento dentro de la escuela en general y del aula en particular. Ese accionar tiene a la escuela como lugar de encuentro y escenario para la construcción vincular. Los cuerpos se agrupan para intercambiar, interrelacionarse y vincularse de diversos modos, repropiciándose del espacio, del quehacer en la escuela por parte de lxs jóvenes. Una ronda y el compartir de un tereré expresan una de sus tantas formas. Una conversación entre una pareja, que tiene lugar en un rincón, expresa otra cara de la misma moneda. Los ojos llorosos de ella cuentan cómo la intimidad se hace un lugar en la escuela y encuentra momentos y oídos para expresarse y, en este caso, contenerse en una charla y la escucha activa del interlocutor.” (Nota de campo del 18/09/2019)

Entender a la escuela como una configuración (Elias, 1992) supone pensarla como un espacio de interrelación recíproca, de vínculos que se actualizan según los posicionamientos corporales de los distintos actores institucionales. Lxs jóvenes son parte y representan una cultura constituida por prácticas y formas de relación muy diferentes a las de la generación adulta que oficia de docente. Esto no significa la existencia de una distancia generacional insalvable o la presencia de un conflicto constante que erosiona las relaciones entre docentes y alumnxs, más bien se genera cierta construcción vincular que tiene en el uso de la palabra una dimensión fundamental. El diálogo, como primer mecanismo a utilizar, da cuenta de ciertos vínculos intergeneracionales de mayor cercanía de lo que suele pensarse (Nuñez, 2012). En este sentido, la experiencia escolar puede ser entendida como una construcción personal, social e institucional, ya que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2014).

A continuación, analizo algunos sentidos juveniles del ir a la escuela, indagando en el modo en que estos sentidos se hacen cuerpo y acción dentro del espacio escolar, algunos modos de habitar y relacionarse con la escuela, posibles vínculos que se construyen allí –tanto con docentes como con compañeros y compañeras– y algunas formas de “hacer escuela” por parte de lxs jóvenes que generan tensión con modos arraigados que la institución emplea para la tarea pedagógica. Por último, indago y analizo algunas posturas y posicionamientos juveniles para con ciertas “arbitrariedades” institucionales propias del formato escolar tradicional y cómo cuerpo, clase y escuela pueden ser pensados en pos de una escuela tendiente a democratizar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

“Mejore un poquito el habla” o cómo la escuela se hace cuerpo. Obligatoriedad, placer y futuro en el tránsito por la escuela secundaria

Las transformaciones en la cultura juvenil, en general, tienen su correlato dentro la escuela. En lo que respecta a las divergencias culturales entre jóvenes y escuela, se observa que lxs jóvenes proponen y expresan otra forma de vincularse con el placer, el saber, el trabajo, el esfuerzo y la responsabilidad. Son distintos significantes que se ponen en juego dentro del aula, a partir de ellos, irrumpe la cultura de “lo inmediato” como componente cotidiano de la vida juvenil. Contenidos, información, videos y hasta comunicaciones parecen estar a la orden de un pulgar. En este contexto, la escuela parece:

Ofrecer un menú cerrado para cada materia [y lxs jóvenes] organizan su vida y el acceso a los saberes y conocimientos como si se tratase de un proceso de edición, recortando, pegando, realizando múltiples actividades diferentes entre sí al mismo tiempo y eligiendo qué aspectos les resultan más interesantes. (Nuñez y Litichever, 2015, p.29)

Sin embargo, la escuela continúa siendo una institución central en su experiencia de vida, de hecho, es la única institución estatal en la cual muchxs jóvenes transcurren, diariamente, un tiempo considerable (Di Leo, 2008), lo cual muestra la dimensión del desafío que la escuela tiene por delante.

Ya se ha expresado extensamente en la investigación educativa, cuáles son los aspectos escolares que lxs jóvenes rescatan y valoran de su experiencia y trayectoria escolar. Nuñez y Litichever (2015), en un estudio que reveló estos datos -entre otros- plantean que entre lxs jóvenes se extienden cuatro sentidos del para qué o porqué ir y terminar la escuela secundaria. El planteo está realizado en términos de la concepción temporal que lxs jóvenes

hacen de su propia trayectoria. Estos sentidos son, en primera instancia, la posibilidad de acceder a un trabajo y la concepción de la escuela secundaria como parte de un aprendizaje para su futuro. En segundo lugar, piensan la escuela como escalón para una trayectoria hacia el futuro, para continuar con estudios universitarios y/o superiores. Un tercer sentido en el que hacen hincapié en los aprendizajes concretos, del hoy, donde se encuentran la sensación de estar obteniendo una cultura general y de aprender contenidos de materias específicas -con algunxs docentes en particular y en la escuela en general- y, finalmente, sentidos asociados a aprendizajes de corto plazo, relacionados fundamentalmente con la sociabilidad, con la convivencia, el estar con otros y con el hecho de incorporar aspectos vinculados a saber “manejarse” en distintas situaciones. (Ibídem)

Consultados por el sentido de ir a la escuela, el lugar que creen tener en la institución y los aportes que consideran que la escuela les brindó, lxs jóvenes entrevistados supieron brindar diversas respuestas que van desde la imposición familiar y la apelación a lo obligatorio del secundario, hasta la socialización posibilitada (sociabilidad) y la incorporación de hábitos necesarios “para la vida” o la idea de etapa de la vida en tanto puente para la formación superior o universitaria o para el trabajo en cualquier cosa que “les guste hacer”. En este sentido, una alumna comentaba:

¿El venir a la escuela? Vengo porque es una obligación. Simplemente porque necesito y porque es más fácil, tipo, en otros años no he sido regular y he rendido libre entonces, por ahí, depende la situación en la que esté me conviene una u otra. Pero en este caso, para estar al día con los contenidos, me conviene venir. Tener el certificado y el título en definitiva que es lo que importa. (Marina, alumna de 4to año)

Aquí subyace un posicionamiento instrumental. Si bien abre la puerta a la posibilidad de terminar la escuela sin cursar, rindiendo libre o en alguna modalidad que no sea presencial, se le hace preferible la cursada por “las facilidades” que encuentra, la continuidad, la graduación y las clases expositivas, la posibilidad de aprobación por segmentos que percibe como “más conveniente”, hace referencia a la obligatoriedad como motivo principal de su escolarización junto con su necesidad de “tener el certificado” de finalizar el trayecto escolar. Aquí entra el presente como eje ordenador, es la necesidad y el interés de poseer un título, pero sin hacer referencia al para qué, lo que ordena es la obligación.

Esa lógica instrumental tiene alcances y limitaciones. No es lo mismo acceder al título secundario al tiempo que se trabaja pedaleando con la guía de una aplicación de repartos que se configura como realidad inmediata y posibilidad de subsistencia, que finalizar los estudios haciendo el CBC²³ y con la certeza de una “moratoria social” que va a permitir la

formación terciaria y/o universitaria. La finalización es un hecho, las oportunidades de acceso a una carrera o a algún trabajo donde hacer carrera, es decir, la posibilidad de una movilidad social ascendente como promesa de futuro está íntimamente ligada a condiciones sociales, de género, “raza” y etnia que exceden este análisis pero que no pueden dejar de ser mencionadas. Invita a reflexionar sobre las concepciones de “lo instrumental” en cada clase y como ese instrumento posibilita/facilita diferentes oportunidades de acceso según la condición social de origen.

Uno de los aspectos que caben tener en cuenta es la idea de “lo aprendido más allá de los contenidos de las materias”. En este sentido, se escuchan voces que expresan que aprendieron a: “cumplir con responsabilidades, horarios, a relacionarme con personas de mi edad, y varias cosas más. Y me puede aportar más. Depende de lo que yo aporte al colegio. Tipo, tiempo” (Fabio, alumno 4to año). Aquí aparece la noción de reciprocidad y el lugar activo que percibe el estudiante a modo de un ida y vuelta en donde, si le dedican tiempo a la escuela y sus requerimientos, se lleva más “aportes” de parte de la misma. En el mismo sentido, otra alumna planteaba:

Siento que la gente aprende de cierta forma a tener una rutina a ser responsable en ciertas cuestiones a llegar a horario, que se aprenden un montón de cosas más allá del contenido académico y de las materias. Es importante también, me parece importante, para aprender otras cosas de la vida. Y... tiene sentido, primero porque quiero hacer otras cosas en mi vida y no quiero estar atada al secundario. Y segundo por mis viejos, mis viejos quieren que termine el secundario.” (Estela, alumna 4to año)

Surge aquí también, la noción de obligatoriedad, pero esta vez, acompañada por el mandato familiar que opera como deber moral. Es decir, no solo la escuela establece parámetros morales de comportamiento y formas de ser y estar, sino que, en ese aspecto, es acompañada por la familia quien exige la concurrencia y finalización de los estudios. Aquí se observa lo que podría entenderse como una apuesta de clase, ya que Estela forma parte de una familia de clase media²⁴ que entiende que el tránsito por la escuela secundaria es necesario

²³ El Ciclo Básico Común es un periodo propedéutico para el ingreso a la Universidad de Buenos Aires.

²⁴ La escuela atiende, en su gran mayoría, a estudiantes provenientes de la Villa 31 o Barrio Padre Mugica y, en menor medida, algunxs estudiante provienen de barrios aledaños a Recoleta (donde se ubica la escuela). En términos de clase, aquellas personas que llegan “del barrio” -eufemismo con el cual se nombra a la villa- provienen de sectores populares. Mientras que aquellxs estudiantes que llegan de barrios cercanos a la escuela, gozan de condiciones materiales de vida que lxs ubica dentro de lo que se suele llamar como clases medias. Mi intención no es “territorializar la pobreza” - aunque puede realizarse un mapeo de las desigualdades en términos geográficos-, sino más bien, mencionar que las disposiciones de clases, así como portan capitales diversos también cargan expectativas y aspiraciones que difieren según clase social. En el caso de Estela, el mandato de clase que familiarmente opera, tiene que ver con la “importancia” de terminar la escuela para continuar con el

para un “futuro mejor”, donde todavía opera la idea de la movilidad social ascendente mediante la terminalidad de la escuela y la formación académica como componentes de un futuro “prometedor”.

Unos aspectos poco explorados en las investigaciones precedentes, tiene que ver, por un lado, con la dimensión del placer o el divertimento. Martín (alumno de 5to año) me contaba que se llevaba “enseñanzas, amistades, aprendizaje y, la verdad, fue un buen año. Me divertí, la pasé bien, conocí gente nueva.” Nuevamente aparece la sociabilidad como un valor y, en este caso, el alumno homologa enseñanzas y aprendizajes con las amistades que “se lleva”, lo cual señala no solo el carácter transicional de la escuela secundaria sino su condición de *base social*, de lugar y momento en los cuales se construyen vínculos que van más allá de la escuela, que se llevan con ellxs y también, la presencia de la diversión, del pasarla bien, el disfrutar de ir a la escuela, encontrarse con pares, compartir, etc. Se trata de una dimensión que podría ser entendida nuevamente desde el concepto de subjetivación como construcción de uno mismo. Marcos (alumno de 4to año) planteaba que “mi comportamiento me lo ha mejorado, mi forma de ser, mi conducta, a la hora de hablar, un poquito.” Y profundizando aún más este aspecto, Marta (alumna 5to año) expresaba que: “la escuela en sí, es un lugar en donde muchas veces tenemos que aprender a encontrarnos. En nuestro colegio, justo, es complicado encontrarse porque no hay muchos lugares abiertos a esto.”

En este sentido, a lo que los autores plantean, puede sumarse, para este caso en particular, un sentir en presente y primera persona que tiene que ver con el disfrute y el hecho de pasar momentos agradables en la escuela, en vínculos con sus compañeros. El aula en el momento de una clase y la relación con docentes, puede ser de su agrado también, y traer consigo enseñanzas en el orden de lo personal, por alguna sugerencia o comentario realizado por lxs adultos. También, la incorporación de normas y hábitos tendientes a responsabilizarlxs, aprender a manejar el tiempo, a relacionarse con otrxs y con ellxs mismos que opera tanto en presente como para un futuro por venir y que viene a complejizar sus disposiciones corporales a modo de capitales culturales adquiridos por su experiencia escolar, como Marcos, que hace referencia directa al habla, a como mediante su paso por la escuela “mejoró” su vocabulario, su forma de expresarse. Pueden ser pensadas como marcas que la

proceso de formación, en esta mirada, la escuela secundaria se presenta como una experiencia propedéutica portando la promesa de una “vida mejor”, de un mejor futuro, es un paso más, un punto de llegada para posibilitar múltiples puntos de partida nuevo desde allí. Si bien la posibilidad, objetivamente, es la misma, muchxs pibxs de sectores populares terminan el secundario trabajando -o lo dejan para trabajar- y la finalización del secundario no significa, necesariamente, una diferencia sustancial con las oportunidades que tienen por delante.

escolarización deja en sus cuerpos. Queda continuar reflexionando sobre el lugar de la intimidad y las relaciones sexo – afectivas, su presencia en el espacio escolar y/o la relación que guardan con la escuela -en términos de los vínculos que allí se construyen-, el impacto corporal que conllevan –para la persona en sí, sus reacciones y emociones puestas en juego en la escuela- y el abordaje pedagógico sobre estos temas en futuras investigaciones.

El tránsito por la escuela secundaria no solo genera encuentros, desencuentros, disfrutes, amistades, enemistades, en fin, experiencias en presente, sino que va configurando futuros posibles o posibilidades de futuros, a modo de la construcción de distintas puertas por donde lxs jóvenes entran y salen. Grupos de amigxs o amigxs –individualmente hablando- que pueden continuar vinculándose una vez finalizada la escuela. El conocido “grupo del secu”; amores, desamores y prácticas placenteras que serán recordadas en futuros encuentros –“te acordás la vez que...”-. La sexualidad guarda un lugar también, pensar que “la primera vez” que se mantienen relaciones sexuales puede ser parte (conformar) de la experiencia escolar –al darse a través de las relaciones que la escuela propicia y la posible socialización con grupos de amigxs o compañerxs-. Lautaro (alumnos de 5to año), me contaba que “algunxs pibxs tienen relaciones sexuales en la escuela” contraponiendo el discurso al de la vicerrectora que lo negaba rotundamente. Por eso la escuela –o el tránsito por ella– no solo representa vivencias y experiencias presentes, sino que configura posibilidades futuras más allá de trayectorias académicas y/o laborales.

Entre el “filtro” y la normalización. Posicionamiento/s pedagógicos y relaciones intergeneracionales dentro del aula

La Convención de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, y sancionada el 27 de septiembre de 1990 por el Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina mediante la Ley Nacional N.º 23.849, reconoce entre los derechos del niño allí establecidos, el derecho a la educación. La Ley Nacional N.º 26.061 aprobada el 28 de septiembre de 2005 dispone la aplicación obligatoria de la Convención de los Derechos del Niño y tiene como objetivo la Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes y establece el derecho a la educación y la gratuidad de la misma. Ley Nacional de Educación (N.º 26.206), sancionada en el año 2006, retoma los mandatos esgrimidos de la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, estableciendo, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, garantizar el respeto a los derechos establecidos en la Ley Nacional N.º 26.061/05.

En este encuadre normativo, la obligatoriedad establecida y la masificación producida, representan un desafío para toda la comunidad educativa. Este movimiento, lejos de desarraigar las desigualdades e inequidades de la escena escolar, llevó a novedosas y solapadas formas de expresarse. Las oportunidades son desigualmente distribuidas (Dubet, 2014). Sirve para clarificar este punto, traer a colación la discusión presentada por el autor francés donde señala que la igualdad de oportunidades podría llegar a encubrir la producción de ciertas desigualdades entendidas como consecuencia de una competencia justa. Su idea echa luz sobre la necesidad de construcción de una sociedad donde más allá de la situación ocupacional o la escuela a la que se asista, se construyan pisos similares de bienestar.

La asesora pedagógica de la escuela me comentaba que el porcentaje de desgranamiento ronda el 30 %, los quintos años presentaban una cantidad de alumnos que oscilaba entre 7 a 20 estudiantes por curso cuando en tercer año no bajaban de 30 estudiantes por curso en promedio. Esto puede leerse en términos de selección por exclusión (Ziegler, 2011) es decir, aquellxs estudiantes que no logran adaptarse a las exigencias, habituarse a las normas instaladas y mantener el ritmo de aprendizaje medio establecido no pudiendo cumplir con los estándares escolares, muchas veces, van “abandonando” y optando por opciones de trayectorias escolares que les permita terminar el secundario. Lxs estudiantes que “llegan” al ciclo superior son aquellxs que tienen –por diversas razones– las capacidades y condiciones necesarias para hacerse cargo y transitar con éxito su trayectoria escolar. Los demás, van quedando en el camino. De ahí la estructura de una escuela media orientada a la exclusión de quienes no se adaptaban a sus requerimientos, siendo los excluidos quienes deben asumir el fracaso como propio (Ziegler, 2011).

Observando una clase de psicología en cuarto año, presencié una escena que puede servir para ejemplificar la idea de *inclusión excluyente*: “El aula está bastante sucia. Papeles, migas de pan, palitos de chupetines, envoltorios, se ven desparramados por el suelo. El uso del celular es una constante. Suena música, una alumna toca el celular rápidamente debajo del banco y se ríe junto a su compañera de asiento con gestos de vergüenza. La profesora habla desde el escritorio, en la parte de adelante del aula, teorizando sobre cierto trabajo de Freud. Se ve algunxs alumnx que acuestan la cabeza sobre los brazos, otrxs tantxs (más de la mitad) están atentos a la clase; otras dos alumnas apoyan la cabeza en una mano que hace las veces de apoyo. Un movimiento ascendente – descendente de cabeza, expresa que la música que está escuchando el alumno, le gusta. Cerca de él, cantan y mueven el cuerpo siguiendo el ritmo que sale de los auriculares del compañero. Ante esto, la profesora avanza con su clase.” (Nota de campo del 29/10/2019)

Pareciera que, en una situación tan concreta y cotidiana como la relatada, se puede rastrear la idea de selección por exclusión hasta aquí expuesta. Estxs alumnxs que llevan a cabo acciones “por fuera de la clase” –dormir, escuchar música, mirar videos, hablar entre ellxs, etc.- están, sin embargo, dentro del salón. Están incluidos en el aula, pero excluidos de la clase. Si a posteriori no logran los estándares de conocimiento definidos por la docente, quedaran fuera, también, de aprobar la materia y eso será responsabilidad de ellxs y su “incapacidad” de hacerse con los saberes necesarios para la demostración del aprendizaje requerida. La norma escolar opera aquí de forma inapelable. Aquellos *cuerpos desatentos y desobedientes* de la normalidad establecida corren con desventaja en la carrera hacia el conocimiento escolarizado.

A la idea de “filtro”, entonces, puede sumársele la metáfora de “colador” o “malla” con la que Sandra Ziegler (2011) describe el fenómeno en el cual algunas escuelas operan reteniendo a un sector al tiempo que otros “fluyen” quedando por fuera. Para la autora, el sistema educativo local emplea una dinámica que combina “instituciones históricamente excluyentes junto con la creación de nuevas escuelas destinadas a los grupos que llegan por primera vez al nivel medio, cuya población proviene de los sectores más vulnerables de la sociedad.” (Ziegler, 2011, p.74). Este fenómeno excede a la creación de nuevas escuelas; el sistema educativo porteño está configurado de forma tal que, aquellas escuelas que reciben – por la zona geográfica en la que se encuentran o la facilidad de acceso o por la orientación institucional y la apertura a recibir a determinada *clase* de alumnxs– a poblaciones proveniente de sectores vulnerables, tienden a ser también el destino de *lxs filtrados*, de aquellxs jóvenes o adolescentes que quedan afuera, que *fracasan* en competencia abierta por los recursos escolares y van “migrando” de escuela en escuela hasta que “se acomodan” o quedan afuera.

El proceso de selección por exclusión, también tiene lugar en estas instituciones. Si bien con otros criterios, lxs estudiantes continúan siendo medidos, evaluados y jerarquizados según el molde de *alumno normal* que cada escuela produzca. Nada asegura que quienes vienen de *fracasar* en otra institución, logren hacerse de un lugar en la escuela a la que llegan. De hecho, en muchos casos, el o la que llega de otra escuela por motivos disciplinares, ingresa “cargando un cartel” que dice *alumnx problemáticx*. El proceso de selección por exclusión se apoya, principalmente, en la estigmatización y ésta marca al estudiante, lo acompaña cual

cicatriz, a la escuela a la que vaya. Es un *cuerpo problema*. En este caso no por la vestimenta que use, como se analizó en capítulos precedentes, sino por la carga simbólica que porta. ¿Qué modificaciones y reclamos plantean lxs jóvenes en relación a esta realidad institucional que toca a la puerta de determinadas escuelas porteñas?

Para que la selección por exclusión funcione y continúe en ejercicio tienen que haber ciertas condiciones que se cumplan y reproduzcan. He planteado cómo opera la noción de alumno normal y cómo marca y designa los cuerpos jóvenes a modo de clasificadora. En lo que respecta al vínculo docente/alumnx, existen posicionamientos de profesores tendientes a poner en marcha y legitimar este fenómeno de estigmatización y exclusión. Pareciera operar en lxs docentes una *subjetividad pedagógica* que funciona en espejo con lo establecido institucionalmente. La misma, parte de avalar arbitrios y ejercer sobre los alumnxs una *evaluación normalizadora* que, lejos de comprender las características particulares de cada estudiante, sus marcas de origen, disposiciones y, por ende, sus posibilidades y limitaciones; continúan operando con el mismo parámetro moralista y clasista que el formato escolar tradicional establece, legitimándolo. Esto no es absoluto ni universal, muchxs docentes vienen planteando y poniendo en marcha novedosas formas de vincularse y atender los reclamos y planteos de sus estudiantes, pero este esfuerzo tiene lugar dentro de instituciones con un funcionamiento que muchas veces ponen trabas a estos esfuerzos.

En este contexto, cabe revisar la relación docente/alumnx desde la voz de lxs propios estudiantes quienes, en algunos casos, tienden a reflexionar y debatir con pares o directamente de forma grupal sobre los modos de enseñar, las propuestas pedagógicas, el modo de agenciar los vínculos por parte de lxs docentes, los métodos didácticos y/o la forma de presentar los saberes. A estos diversos modos de pararse frente al grupo, de ejercer la docencia, lo llamaré *posicionamiento pedagógico*, en definitiva, se trata de la coordenada subjetiva o de la subjetividad corporal (Cachorro, 2009) desde donde cada individuo agencia el rol docente. En diálogo con la vicerrectora, me planteaba lo siguiente:

Ser docente también significa estar adaptándose al cambio permanentemente y eso, hay personalidades que no están preparadas y otras que hacemos lo indecible para estar preparadas. Cuando digo lo indecible digo aquello que uno dice: "uh esto, como poder organizarlo de otra manera, como poder planificarlo de otra manera" pero bueno, hay que intentarlo. Yo apelo mucho a la **voluntad** que uno tiene de forma individual... En ese aspecto ellxs (por lxs alumnxs) se dan inmediatamente cuenta de aquel docente que está interesado en que ellos... no es que les guste toda la materia o todas las materias, pero es un docente que se ocupa de los chicxs. (Entrevista Eleonor, vicerrectora)

Consultada por este tema, una alumna de cuarto año me contaba que:

Con algunos profesores se da más esta cercanía de poder tocar temas fuera del contenido de la materia. Y en algunos casos está bueno porque lo hacen menos denso. Pero por ahí surgen cuestiones que te terminan afectando como que una preceptora haga comentarios o que una profesora meta cosas personales suyas en la clase y que se descargue con los estudiantes, se las agarre... o también esto de las ideologías y que en una conversación por fuera de lo curricular quede en evidencia la ideología de una alumna y que está contrapuesta a la de la profesora y que diga vos conmigo no aprobás, nos vemos en diciembre pero en diciembre tampoco aprobás, esas cosas... y es como que, nada, afecta la clase, te afecta a vos y tu desempeño para el resto del año... Porque, por ahí, al ponerse en ese lugar de autoridad de: yo soy la profesora te tenés que callar, o tenés que hacer esto o tenés que hacer el trabajo que yo te digo o vas a desaprobá, es como que no da a una relación igualitaria, digamos, que se puede discutir. Solo dos docentes que son más... que es más un mano a mano, que podés hablar que podés quejarte de estas cuestiones o por ahí te dan herramientas, no, como que te dicen, podés ir al DOE o a hablar con el rector; si querés yo hablo con el rector, pero el resto son así... autoritarios. (Mariel, alumna 4to año)

Mariel llama la atención sobre lo arbitrario que, muchas veces, puede llegar a ser el ejercicio de la autoridad docente expresando que se producen planteos, acciones y reacciones de lxs adultos que traspasan la línea entre autoridad y autoritarismo. Estas concepciones y la capacidad de lxs jóvenes de reconocer e identificar este tipo de prácticas autoritarias, de malos tratos y/o faltas de respeto y mismo, el hecho de que no lo callen o que tiendan a visibilizarlo, es producto de un contexto más amplio²⁵ en donde la violencia en sus distintos formatos, el abuso y el maltrato ya no son percibidos como en otros momentos históricos²⁶. Dependiendo del contexto social, histórico y cultural, hay prácticas que son legitimadas socialmente

²⁵ Aquí me refiero principalmente, a los aportes hechos por el movimiento de derechos humanos, el feminismo – en sus diversas vertientes– y el movimiento de mujeres; el cuestionamiento y problematización de la cultura patriarcal y sus múltiples machismos y las denuncias por los contantes y sonantes femicidios en nuestro país, como también a nivel regional y mundial; la discusión y las políticas públicas tendientes a abordarlos (Ley de Identidad de Género, Ley de Educación Sexual Integral, Ley de Violencia contra las mujeres, adscripción a la convención mundial por los derechos del niño, niña y adolescentes, la ley Micaela) que configuran un contexto histórico y moviliza una sensibilidad social que permite poner en palabra y visibilizar –quedando otras cuestiones opacadas aun– estas cuestiones y así, ya no pasan desapercibidas. En este sentido, múltiples han sido las denuncias de abuso escolar y, con ellas, el corrimiento de cargos docentes y jerárquicos en escuelas.

²⁶ Muchos estudios han puesto el foco en el devenir de la disciplina escolar y su creciente democratización. Cabe destacar que el orden disciplinario en la escuela era heredero de la última dictadura militar. Como señala Álvarez Prieto, con la reapertura a la democracia en Argentina surgen, a lo largo de los años '80, nuevas concepciones de la disciplina escolar, caracterizadas por rechazar el “autoritarismo”, buscar un régimen de disciplina “legítimo” y promover la participación de la comunidad educativa. Estas reivindicaciones y el proceso de Memoria, verdad y justicia impulsado por los organismos de derechos humanos, avanzaron en pos de fortalecer la democracia argentina. En la escuela, estos procesos fueron acompañados por distintos intentos en modificar viejas prácticas hoy consideradas autoritarias, aunque sabemos que todavía hoy pueden verse o escucharse algunas. Aun así, como señala Litichever (2014), se viene transitando un proceso para “democratizar el espacio escolar, promover mayor participación y protagonismos de los estudiantes en pos de generar ámbitos más inclusivos en las escuelas secundarias, se comenzaron a revisar los regímenes disciplinarios impulsando la instalación del Sistema de Convivencia” (p.1).

hablando y otras que no. Opera una sensibilidad social que es fruto del contexto cultural en el que se vive²⁷.

Por otro lado, el reclamo por una relación docente/alumnx “más igualitaria”, en donde “se dé una cercanía”, “se pueda hablar”, “sea más un mano a mano” y/o “que se pueda discutir” supone revisar este vínculo, pensar en alternativas que posibiliten otros modos de agenciar esta relación rompiendo con la matriz tradicional y adultocéntrica. Mariana Nobile (2011), estudiando las características de este vínculo en las Escuelas de Reingreso, plantea la noción de “personalización” como un modo particular de construcción vincular entre jóvenes y adultxs, caracterizado por la suspensión de la mirada estigmatizadora que rompe la concepción negativa que pesa sobre el cuerpo joven. Si bien estas escuelas presentan características²⁸ que les permiten habilitar otros tiempos y espacios para la construcción de estos vínculos, son esos modos de relación docente/alumnxs los que estudiantes de escuelas donde el formato escolar tradicionales es norma están reclamando, principalmente, en la relación con la autoridad y el saber, que organiza cómo se distribuye (y se transmite) el saber en la escuela²⁹. Las experiencias en las escuelas de reingreso, parten de un *posicionamiento pedagógico* que atiende, en primer lugar, la idea de que estos chicxs no son “culpables de sus fracasos, sino que dichos fracasos son entendidos como resultado de un sistema social injusto.” (Nobile, 2011, p.189)

²⁷Una referencia empírica que me gusta traer a colación en esta discusión, tiene que ver con las expresiones machistas dentro de la escuela. Pensar que la sala de profesoras/es funcionaba como reducto machista y hoy, ciertas expresiones y comentarios no tienen lugar en ese espacio o que al surgir son interpelados por discursos que tienden a problematizar la violencia machista en la sociedad y, por ende, en la escuela pública. Entonces, qué pasa con esos comentarios, con esas concepciones y mentalidades que antes hacían de la sala de profes su lugar de expresión, difusión y legitimación. Buscan otros espacios, los pasillos, por ejemplo, o algún sector del patio y de la escuela lejos de esa “mirada cuestionadora” que invita a reflexionar y cuestiona una cultura tan arcaica como violenta.

²⁸La propuesta pedagógica de estas escuelas dista del formato escolar tradicional presentando modificaciones en su seno como la concepción del alumno, la relación docente/alumno y un acompañamiento orientado a la construcción de un vínculo de confianza sobre el cual apoyar el trabajo pedagógico posterior enfatizado en el reconocimiento del esfuerzo realizado por lxs jóvenes para continuar, mantener y finalizar sus estudios, teniendo en cuenta su situación personal y partiendo de la base de que son personas que vienen de fracasar en otras escuelas por lo cual el trato se torna más personal, afectivo y cercano. Para una caracterización detallada del formato escolar de las Escuelas de Reingreso ver: Ziegler (2011), Nobile (2011) y/o Ziegler y Nobile (2014).

²⁹ Los reclamos y cuestionamientos de lxs estudiantes, hacían eje en la relación con lxs docentes y el modo de ejercer la autoridad donde, muchas veces, se observan prácticas docentes que expresan sesgos autoritarios a la hora de ejercer el poder de la índole: “te sentás porque yo te lo digo” o “conmigo no la aprobás más”. Un vínculo atento a la subjetividad estudiantil, al modo de lo que Nobile (2011) define como “estrategias de personalización de los vínculos”, muestra aquello que algunos jóvenes proponen o “les gustaría”.

“Juventud, divino tesoro”. El cuerpo joven, su protagonismo en la escuela y el peso de la normalización

“Llego a la escuela, ingreso, saludo a la portera que me recibe con un “hola profe” aun a sabiendas que no trabajo allí y que estoy ingresando como investigador. Evidentemente opera un binarismo etario en donde si no sos alumnx, sos docente -a no ser que seas padre o madre y así te presentes-. Camino hacia el pasillo principal que se encuentra doblando a la derecha y me dirijo a un banco ubicado bajo una ventana entre la puerta de entrada y la puerta que da al patio, veinte metros más adelante. El ambiente se percibe intenso, hay mucho movimiento en relación a otros días observados. Un grupo se moviliza de un aula a otra, con cierta confusión y se hace evidente la falta de comunicación entre docentes y preceptores que no se ponen de acuerdo sobre la maniobra. En ese momento, llega el rector quien propone una resolución que es acatada por alumnx, docentes y preceptores. Luego de otro vaivén, el grupo sube al sum –de esto me entero porque la preceptora lo comunica en voz alta-.

El movimiento es constante. Pasa un alumno con un banco sobre la cabeza, sosteniéndolo con ambos brazos e intenta abrir la puerta con el pie, dándole algunos golpes. Alguien le abre desde adentro. Pasa un muchacho trotando con un juego de hojas enrolladas en la mano derecha. Salen alumnx del aula que tengo en frente, con afiches y la consigna de llevarlos a un lugar determinado. En la puerta del aula lindera “juegan de manos”. Se miden, parados frente a frente, imitan una pelea de boxeo; el objetivo es tocar la cara del otro con la mano abierta y, en última instancia, dominarlo, reducirlo, ganarle la pelea³⁰. Salen alumnx con bolsas, guiados por una docente. Se escucha un pelotazo en la reja y una puerta que se cierra por el viento. Llega una docente que plantea efusivamente, “si no participan, se suspende” –hasta ese momento no sabía de qué se trataba eso que corría el riesgo de ser suspendido-. Pasan dos alumnas trasladando con esfuerzo una cartelera sobre un armazón de fierro. Evidentemente, es una actividad que compromete a varios cursos. Un quinto año se está organizando en la puerta de su aula. Debaten qué hacer y cómo pegar algunos carteles y señales que han recortado en cartulina. Dos compañeros discuten, ella le recrimina a él que “es el único que no está ayudando en nada”. Otro grupo de alumnx pasa por el pasillo con una maqueta del sistema respiratorio. “Por favor no pisen ahí” dice una estudiante, señalando el piso donde habían pegado flechas que apuntaban al interior del aula.

³⁰Si bien en el relato los que “jugaban de mano” eran dos varones, se da también entre chicas y entre chicos y chicas.

Es el día donde se presenta lo trabajado de cada orientación. En la escuela hay tres orientaciones: ciencias naturales, ciencias sociales y economía o contable. Los estudiantes del ciclo superior exponen para sus compañeros de primeros años (ciclo básico, es decir, segundo y tercer año en este caso) sobre los contenidos de cada orientación. “Sociales no maneja buena información” me dice a modo de crítica, una estudiante de esa orientación; porque tenemos a Paula (nombre de la docente a cargo del área), “nunca nos enteramos de nada y ahora estamos haciendo todo a las corridas”, continúa; “naturales no, porque tienen a Mariana” expresa la alumna mientras corta cinta para continuar pegando flechas en el piso. Mariela (estudiante de 5to año) me cuenta que en algunas materias trabajaron particularmente para esta actividad que está gestionada en gran medida por ellxs. Por eso el movimiento que se percibía a mi ingreso. La escuela está movilizadada por la dinámica. En el patio de costado, siete alumnos juegan con una pelota de futbol, en la jornada también hay lugar para continuar con prácticas y hábitos cotidianos.

En ese momento me encuentro con el rector y nos saludamos, evidentemente me confunde con un docente de la casa, le consulto por lo que está sucediendo y ahí se da cuenta de su confusión. Nos presentamos y me comenta que están armando la “feria de ciencias” y que comienza a las 15 horas, hasta las 17.30 horas. Me invita a recorrer los distintos puestos y presentaciones, a lo que accedo gustoso. Ensaya una sucinta explicación sobre la idea, organización y armado confirmando lo antes dicho, son lxs jóvenes quienes piensan las actividades y las ponen en marcha. Al costado, dos alumnos conversan animadamente. Maquetas vienen, carteles van. Los intercambios tienen a la actividad como marco, y ésta tiene a la escuela en vilo. La organización se da de forma colectiva. Informaciones varias y en distintos formatos, juegos y actividades lúdicas conducidas por lxs alumnxs son las propuestas que le dan forma a la escena escolar que acontece en un ambiente algo festivo. Una profesora baja las escaleras, detrás de ella un grupo de estudiantes de primeros años se precipita en bajar. La docente invita a pasar por los puestos de naturales. A mi lado, una alumna vende un alfajor a un compañero y, por detrás, deja verse una tabla periódica hecha con cubos de cartón de un tamaño considerable (del tamaño de un pizarrón para darse una idea).

Aun en un día con las particularidades que presenta la jornada observada, hay prácticas que no cesan y acontecen como un día “normal”. En el patio se armó un vóley, son cinco contra cinco que juegan sin red ni cancha delimitada, pero con mucho entusiasmo. Salgo al patio y me siento en un escalón haciendo tiempo para el comienzo de la feria. A mí

alrededor se sentaron algunos estudiantes a conversar y, en ese momento, comienza a descender olor a marihuana desde las escaleras de emergencia que se elevan frente a mí. En el descanso del primer piso se agruparon en ronda alrededor de cinco estudiantes (cuatro chicos y una chica). Una preceptora que bajó al patio sintió el olor y comenzó a buscar la fuente con una mirada indagadora sin encontrar culpables, pero sí muchos sospechosos, cosa que algunos estudiantes comentaban y otros repudiaban por lo bajo. “Mirá, se piensa que somos nosotros” se escuchó a mi lado.

El espacio y el tiempo escolar mutaron, quedaron a disposición de las propuestas planteadas y gestionadas por los distintos grupos de estudiantes que hacen del espacio escolar un lugar para la difusión de los contenidos estudiados en su orientación, pero también, un momento para la expresión de un compromiso para con ellos mismos, su trabajo y con los otros ya que la idea es la de mostrar a los “más chicos” lo que hacen en cada orientación para que puedan elegir la propia. El escenario escolar se invierte, son los estudiantes los que ponen en acto el hecho pedagógico, pero además las aulas abren sus puertas habilitando el espacio para ser transitado, indagar sobre lo expuesto, observar, preguntar. Bancos en la entrada invitan a participar de algunos juegos, trivias, adivinanzas, juegos de memoria. Si bien bajo la guía y supervisión de algunos docentes a cargo, la jornada es armada de inicio a fin por los jóvenes quienes ponen el cuerpo invirtiendo energía y tiempo para llevarla a cabo. La dinámica rompe con la inercia de la cotidianeidad escolar. Durante una tarde se reorienta la propuesta pedagógica, proponiendo una novedosa forma de intercambio, posibilitando diversas posturas de acercamiento y/o distanciamiento, de participación activa y de observación distante según el interés de quienes participan, las ganas y el carácter.” (Nota de campo del 14/11/2019)

Esta escena, al igual que la analizada en el capítulo anterior –el festejo de Halloween– puede entenderse como parte de una herencia institucional. Son parte de una tradición escolar que va institucionalizándose al tiempo que es puesta en marcha por los estudiantes quienes le imprimen una impronta propia cada año. También representa un intercambio generacional -de alumnos “más grandes” a sus pares “más chicos”– y la transmisión de un saber hacer, de un modo diferente de conocer, en el seno mismo de esas tradiciones escolares. Cada feria de ciencias organizada tiene el color de la propuesta y originalidad que cada grupo logra plasmarle. Este proceso de comunicación y transmisión pone en juego, no solo determinados contenidos y posibilidades de cada orientación, sino también, un modo particular de hacer, de apropiarse de las tradiciones y agenciarlas, de protagonismo juvenil, de propuesta propia

dentro de la propuesta pedagógica de la escuela. Estas prácticas, lejos de ser espontáneas o simplemente estar dadas por la obligación de una tarea, hablan de concepciones y significaciones juveniles sobre el hecho pedagógico, de cómo lxs jóvenes en su rol de estudiantes reflexionan sobre las prácticas de enseñanza y los métodos didácticos, pensando en distintas formas de relacionarse con el conocimiento y transmitir saberes propios de su cultura.

Al pensar en el cuerpo en la escuela, y más aún, en el cuerpo de un/a estudiante, una de las primeras imágenes que surgen es la de una persona sentada en un banco mirando hacia un pizarrón donde otra se expresa. De aquí, en principio, se pueden extraer dos reflexiones. Por un lado, que el estado del cuerpo en la feria de ciencias, difiere de esta última imagen, principalmente, en el movimiento. Llamémosle *propuesta corporal*. Si en el imaginario escolar la *propuesta corporal* está ligada a la imagen recientemente mencionada y si al mismo tiempo, esa imagen se la adjudicamos a la mirada adulta de cómo deben estar y comportarse lxs estudiantes en la escuela -la normalización del cuerpo joven en la escuela-; lxs jóvenes, como contrapropuesta, plantean el movimiento y la dinámica por sobre la quietud y el estatismo adultocéntrico.

Por otro lado, cómo a una determinada normalización corporal supone determinadas prácticas normalizadas. La Norma se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada (Foucault, 2002). A la *vigilancia escolar* anteriormente desarrollada, se le asocia el poder de *normalizar*, es decir, comparar, diferenciar, jerarquizar, homogenizar, excluir (Foucault, 2002). Al interior de la escuela y más precisamente, dentro del aula, estas dos funciones operan imbricadas. La tendencia a homogeneizar bajo la noción de una forma normal de ser alumnx, de una regla, se introduce como imperativo moral y opera tanto simbólica como corporalmente, en lo concreto. Su vigencia es producto de aquel proceso anteriormente planteado, que podría sintetizarse: de la disciplina a la convivencia. A la hora de reflexionar y debatir sobre el formato escolar, su *ethos* y los necesarios cambios en su estructura, es menester revisar la noción de alumno normal que todavía hoy continúa vigente, circulando en algunas escuelas, ya que funciona como piedra angular del formato escolar tradicional. Ante las tradicionales formas de transmisión escolar del conocimiento, lxs jóvenes proponen la performance y el movimiento corporal; el circular, jugar y divertirse como alternativa a la silla como único lugar del cuerpo en la escuela.

Volviendo a la idea de escuela como lugar de encuentro, donde se produce un intercambio, una interrelación signada por la heterogeneidad de sujetos y cuerpos con clase (Fuentes, 2010), se observa, en la presencia de diversas disposiciones, capitales y prácticas culturales, el tratamiento social de la edad, es decir, la condición etaria como construcción social (Bourdieu, 1990; Chaves, 2005 y 2013; Feixa, 1999 y 2006; Margulis y Urresti, 1998; Nuñez, 2015). En la escuela conviven estudiantes que transitan por las condiciones materiales de vida y las posibilidades que las familias pueden otorgarle, una moratoria social que muchas veces se traslada a los estudios terciarios o universitarios y, por otro lado, jóvenes que trabajan y hasta alumnas madres y alumnos padres. Esto complejiza el cuadro analizado arriba ya que, ante la presencia de estos distintos sujetos – jóvenes, la escuela pone en marcha un parámetro de alumnxs con las mismas exigencias y reglas para la promoción de materias y años, lo que presenta la cara de la igualdad, pero también de la inequidad.

Que algunos alumnxs salgan a jugar al fútbol y/o al vóley y no participen activamente del armado de la jornada junto a sus compañerxs, lejos de ser una elección de ese segmento juvenil y la puesta en práctica de sus intereses y deseos en el espacio escolar –aunque puede leerse de esa forma– es, en realidad, la diferenciación del alumnado según criterios pedagógicos en donde aquellxs seleccionados para la tarea de comunicar y exponer sobre las orientaciones se abocan a ello y aquellos perfiles a los que “no ven” dedicándose de la forma esperada al armado, “mejor que se queden tranqui jugando a la pelota y, de esa forma, están entretenidos y no molestan”. Aquí, lo que se hace cuerpo nuevamente, es la *normalización escolar*, en este caso: diferenciando, demarcando lugares y definiendo prácticas posibles para realizar para quienes no tienen un comportamiento normal. Hay estudiantes que llegan a quinto año y estudiantes que quedan en el camino por que “no les dio” o “no pudieron adaptarse”; como hay alumnxs que, mientras sus compañeros agencian, organizan y ponen en marcha una jornada sumamente significativa para la escuela, “mejor dales una pelota y que se entretengan”, se juegan aquí expectativas diferenciales y distribución desigual de los cuerpos: mientras a algunxs los atraviesa lo pedagógico a otrxs lo recreativo.

“Y será como hay que ser, si no hay más remedio que ser.” Cuerpos enclasados y escolarizados

Como toda construcción social, la clase es una condición que supone pensarse en términos relacionales. La identidad de clase provee valores y capitales sociales y culturales, pero también, moviliza estigmas y prejuicios tendientes a definir las características de las

personas pertenecientes a esa fracción o segmento de clase. Se trata de una puja por definir al otro desde la propia mirada. Este fenómeno tiene lugar dentro de una estructura de clases que presentan hegemonía y jerarquías que no solo ubican de forma relativa a cada grupo en relación a los demás, sino que determinan los alcances y posibilidades de cada grupo o sector. Según Bourdieu (1986):

Es un enclave de lucha entre las clases: esforzarse en imponer o defender un sistema determinado de categorías sociales de percepción y de valoración de la identidad individual, consiste siempre en esforzarse en hacer reconocer la legitimidad de características distintivas de las cuales uno es portador en tanto que individuo o miembro de un grupo y de un estilo de vida en el que dichas categorías cobran sentido. (p.189)

De esta lucha y de la relación con la sociedad y la cultura, intrínseca de la condición humana, se van incorporando ciertas lógicas sociales y culturales que atraviesan las experiencias de cada grupo social e individuos. Este movimiento de construcción constante es lo que le da forma a lo definido por Bourdieu (2007) como *habitus*, proceso que tiene en la relación con el cuerpo su razón de ser, ya que:

No se terminaría de enumerar los valores hechos cuerpo, por la transubstanciación que opera la persuasión clandestina de una pedagogía implícita, capaz de inculcar toda una cosmología, una ética, una metafísica, una política, a través de órdenes tan insignificantes como 'ponte derecho' o 'no cojas tu cuchillo con la mano izquierda' y de inscribir en los detalles en apariencia más insignificantes del *porte*, de la *postura* o de los *modales* corporales y verbales los principios fundamentales del arbitrario cultural, situados así fuera del alcance de la consciencia y de la explicitación. (Bourdieu, 2007, p.112)

A su vez, dialogando con esta idea, Bernard Lahire (2006) utiliza el concepto de *disposiciones* para hacer referencia “a las diversas maneras de ver, de sentir, de actuar [...] maneras de actuar que están incorporadas y que son producto de lo que el mundo social ha hecho sobre nosotros” (p.14). Hasta aquí, existe una similitud con el concepto de *habitus* en Bourdieu, pero la diferencia radica en la posibilidad de pensar las *disposiciones* como construcciones heterogéneas que van mutando según las experiencias y los contextos por los cuales los individuos transitan.

Lxs jóvenes construyen su cuerpo y, con ello, incorporan normas, valores, formas y, al hacerlo, se ubican y son ubicados en determinada clase social, son cuerpos enclasadados, habitan lugares que traen consigo alcances y limitaciones, oportunidades desiguales y realidades dependientes del contexto socioeconómico al que pertenecen. A su vez, portan y son parte también, de circuitos educativos y de sociabilidad, de expectativas familiares, y de

elementos de la tradición que heredan (Fuentes, 2011). En un sistema de educación segmentado/fragmentado, se arma un circuito donde cada sector o fragmento social accede a determinado fragmento o sección del sistema, por ende, a ciertas escuelas, infraestructuras, condiciones de aprendizaje, posibilidades, calidad educativa, clima escolar, etc. Para estos jóvenes, “atravesar una escuela pobre –para el pobre- es una experiencia naturalizada, aunque perciban esas desigualdades” (Fuentes, 2011, p.25).

Sebastián Fuentes (2011) demostró cómo se produce y reproduce cierta “distinción” de clase en sectores medios altos y altos de la provincia de Buenos Aires. Este fenómeno no se agota allí. En las escuelas medias porteñas que atiende a grupos sociales provenientes de sectores populares, también puede observarse este fenómeno tendiente a revalorizar las características e imágenes propias por sobre la de los otros. Así, ciertas ideas, valores y posicionamientos dominan la escena y toman lugares de hegemonía en el imaginario de los jóvenes. La vestimenta, los modos de ser y estar, las expresiones y gestos y las percepciones que circulan son un reflejo de lo que sucede y circula también en los barrios, en las casas, en la cancha, en la esquina y/o en la plaza. Estas disposiciones, no siempre son bien vistas ni tratadas en la escuela.

Fabio (alumno de 4to año) me comentó que “a veces la materia está buena, pero me llevo mal con el profesor y me la baja un montón. Más que nada por mis actitudes.” Relata una situación en donde un docente le llama la atención por el modo en el que estaba sentado, por “no ser adecuado para la escuela”. Pareciera que algunas *disposiciones* suelen ser sancionadas por “irrespetuosas”, como faltas de conducta o modos de estar en la escuela que no son los adecuados ya que “no están en el barrio” o “en la cancha”. Martín (alumno de 5to año) me contó una situación de tensión con una docente por una expresión “desafortunada”: “yo hablo así, no le estaba faltando el respeto”, dice. En este sentido, a quienes portan estas disposiciones, no solo se les demanda un código de conducta, sino que, en él, el mandato moral pareciera desclasarlos. Puede leerse aquí como la escuela, vista desde el cuerpo joven, es un proyecto que *enclasa*. El capital cultural escolar demanda cierto disciplinamiento de los cuerpos de sectores populares.

Se ha planteado que la segmentación del sistema educativo encierra profundas desigualdades. Lo que en las escuelas que atienden poblaciones de bajos recursos o clases bajas y medias bajas, se traduce en menores índices de calidad educativa, de clima escolar, de infraestructura, en fin, de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje ya que son habitadas, mayoritariamente, por cuerpos con clase que portan el estigma de la pobreza, esa

marca de origen que lxs acompaña y, pareciera, significa carencia cultural, *faltante* de condiciones o competencias para las demandas que la escuela requerirá. Lejos de trabajar a partir de *la diferencia* o basados en la diversidad, se tiende a estigmatizar y excluir a aquellxs que no se adaptan o *no son aptxs* para la escuela y sus exigencias. En este sentido, Sebastián Fuentes plantea:

Las desigualdades pasan a visualizarse más en las características particulares de las instituciones escolares y sus relaciones con grupos sociales específicos, que en la composición social de cada nivel educativo visto desde una mirada general sobre el sistema. La igualdad formal de los títulos en la práctica es una desigualdad profunda. Valen más los certificados de determinado tipo de institución, donde intervienen: localización, posición social de las familias que asisten a ella, tipo de aprendizajes que suceden, modelos curriculares, imagen social de la escuela y su tradición, infraestructura educativa, etc. (Fuentes, 2011, p.23)

Al interior de las instituciones educativas, se discute sobre cómo abordar las necesidades de la población que habita la escuela ¿detenerse sobre las condiciones, características y necesidades particulares del alumnado, no aporta a la segmentación y la producción de escuelas para pobres y escuelas para ricos?, ¿es posible superar esta disyuntiva?, ¿una educación más democrática supone escindir esas diferencias o trabajar sobre las mismas?

Lxs jóvenes y adolescentes de diferentes clases sociales portan distintos capitales culturales y disposiciones. En las escuelas, como fue abordado con anterioridad, circula una noción de alumno normal que posee un fuerte condicionamiento de clase. Esta construcción social y pedagógica está apoyada, principalmente, en condiciones, características y disposiciones asociadas a adolescentes y jóvenes de clase media. Entonces, a la hora de evaluar a lxs estudiantes para con las demandas escolares, opera esta noción que encierra la arbitrariedad propia del *moralismo normalizador* constitutivo del formato escolar tradicional que disciplina al cuerpo joven, su habla, su vestimenta, sus gestos. En algunas ocasiones lxs estudiantes logran adecuarse o aproximarse a *lo normal* que guarda íntima relación con lo *socialmente esperado*, pero en otras tantas no. La construcción de la noción de alumnx normal tiene un componente de clase que, al medir a jóvenes y adolescentes provenientes de otros sectores sociales sin reparar en las diferencias, tiende a producir una lectura y postura institucional sumamente clasista.

Las disposiciones de clases y capitales culturales que cada grupo de jóvenes porta, presentan modos de relacionarse con las instituciones en general y con la escuela en particular -formas de habitarla y de vincularse con lxs docentes y entre compañerxs- que

merecen ser tenidas en cuenta. Es sobre estas disposiciones que la escuela trabaja. Sobre esta heterogeneidad de clases y/o fracciones de clase que conviven en la escuela, teniéndola como un lugar de encuentro e intercambio. Muchas veces, estos intercambios presentan el rostro de la distinción, la cual, a su vez, puede representar ciertas desigualdades. Al interior de la escuela, suelen darse debates que giran en torno a esta discusión. Hacerse cargo y trabajar sobre las particularidades de clase de cada grupo o población que llega a la escuela no necesariamente es caer en esa segmentación. De hecho, tomar como componente estructural de la relación familia/escuela y/o docente/alumno la condición de clase, es romper el clasismo que muchas veces opera al interior de la escuela cuando se evalúa a lxs jóvenes desde parámetros y expectativas que pretenden que dejen en la puerta de entrada sus formas de ser, sus *disposiciones*.

Conclusiones

El formato tradicional de escuela continúa vigente más allá de las discusiones teórico académicas, políticas y mediáticas; dentro de las instituciones, entre docentes, tutores, preceptores y demás actores educativos, también se generan debates. Esto no niega los esfuerzos e intentos de transformarlo, algunos cambios acaecidos en ese sentido pueden observarse en políticas públicas y modificaciones legislativas. Al interior de la escuela, es sabido, esas modificaciones se tornan opacas. A veces se acompañan, otras se las resiste, pero, en todo caso, siempre tienen algún impacto sea en lo concreto o en la discusión. En este capítulo he trazado un recorrido para revisar cómo este formato opera habilitando y deshabilitando posibilidades y en cómo lo perciben lxs jóvenes, quizás, sin conocer las conceptualizaciones y debates al interior de la academia sobre este fenómeno. De parte de lxs estudiantes, más bien, se generan posicionamientos y reposicionamientos frente a una estructura escolar que habitan en lo cotidiano. El saber desde donde opinan está dado por su experiencia escolar y los modos de posicionarse frente a este formato van desde la docilidad para con las normas establecidas, hasta transgresiones a las mismas. En todo caso, el ir a la escuela configura diversas redes de sentido en lxs jóvenes, como son: la obligatoriedad emanada del mandato familiar, la aplicación de una lógica instrumental para “lo que viene” o el mero hecho de socializar y encontrar un lugar para conocer gente. La escuela, aun hoy, despliega opciones que de alguna forma lxs jóvenes capitalizan para su propia experiencia.

En este contexto existen tres aspectos relevantes de este formato de escuela tradicional, su cultura escolar y las formas establecidas allí, que tienen alto impacto sobre el

cuerpo de lxs estudiantes. Esto no significa que no existan otras variables o que, en realidad, se trate de un sistema que enmarca a los cuerpos en una configuración tendiente a la regulación de los mismos, pero a modo analítico seleccione estos tres aspectos para observar el fenómeno de regulación y posibilidades de agencia en la relación del cuerpo con la escuela.

Por un lado, encontramos que aun hoy en la escuela secundaria porteña rige un parámetro de alumnx, una idea de alumnx normal, que recae sobre el cuerpo como mandato moral. Funciona a modo de coordenada, acarrea un deber ser que tiene al cuerpo joven como objeto primero. Se observan cuerpos que son mirados con desconfianza y que portan marcas que los definen a priori como problemáticos, estos cargan con estigmas y una mirada negativizante que los predestina al fracaso si no logran adecuarse, adaptarse a lo que la escuela les exige.

Por otro lado, la escuela -en su formato tradicional- ha construido históricamente formas de relación entre lxs docentes y lxs alumnxs que mantienen situados a cada actor en un lugar determinado por el rol institucional que ocupan, atravesados por las asimetrías propia de las jerarquías institucionalmente impuestas. Esta supone al docente detentando una cuota de poder sobre el cuerpo de lxs estudiantes y, al mismo tiempo, ese cuerpo, dócil al ejercicio de la docencia. En este sentido, lxs jóvenes alzan la voz y, empujados por un contexto que lo habilita, impugnan ciertos modos de agenciar esa relación y revalorizan otros donde pueden verse prácticas tendientes a un “mano a mano”, a cierta “igualdad” que permite hablar de temas de interés del alumnado más allá de los contenidos curriculares. Este modo, cercano a la idea y estrategias de *personalización* que plantea Mariana Nobile (2011), configura un espacio áulico y, en definitiva, escolar que abre lugar a relaciones más democráticas.

Por último, los modos de transmisión de conocimiento también son puestos en cuestión. No solo por lxs jóvenes que advierten sobre algunas formas que “no van más”, sino también, por algnxs docentes que movilizan novedosas formas de transmisión cultural, proponiendo actividades lúdicas y hasta juegos didácticos que permiten romper con cierto estatismo propio del modo tradicional de transmisión de saberes escolarizados, donde la clase son magistrales y sumamente enciclopedistas. La jornada donde se llevaron a cabo las ferias de ciencias ponen en marcha una propuesta propia de lxs estudiantes que deja a la vista estas tensiones. La propuesta de lxs jóvenes no apunta a erradicar estas prácticas sino a generar una mixtura con otros modos “más dinámicos, menos bodrio” de encarar las clases. Este planteo no se expresa solamente a modo de queja o cuestionamientos, sino que tiene a lxs jóvenes del ciclo superior, agenciando espacios y momentos institucionales donde lo ponen en marcha,

con el cuerpo en primera plana. La feria de ciencias relatada en el tercer apartado habla de este fenómeno juvenil, en donde se hacen cargo de una jornada proponiendo alternativas para la transmisión de conocimiento.

Entonces, en un contexto de revisión y cuestionamiento al formato escolar, sus modos establecidos social e históricamente y las lógicas de poder puestas en marcha, he optado por indagar en estas tres dimensiones de la convivencia escolar que tienen al cuerpo como objeto de poder y regulaciones. Al pensar el formato y sus implicancias en la cotidianeidad escolar, difícilmente puedan aislarse o diseccionarse ya que, por ejemplo, la noción de alumno normal atraviesa tanto a lxs estudiantes -porque es el parámetro con el cual son evaluados-, como a lxs docentes que son quienes lo ponen en acto. Esto genera ciertos alcances y limitaciones a la hora de construir el vínculo docente-alumno que, a su vez, está condicionado por la enseñanza de ciertos contenidos y conocimientos preestablecidos y modos de enseñanza que también se han ido inventando y difundiendo a lo largo del tiempo. Esto da cuenta de la complejidad a la hora de pensar estas dimensiones que se hallan interrelacionadas y también, al pensar alternativas y cambios en las mismas. Transformar la relación docente/alumnx supone, indefectiblemente, que se rompa la noción de *alumno normal* y, a la vez, que se revisen los modos de transmisión de saberes al interior de la escuela.

Conclusiones

He partido de aceptar que la escuela siempre se ha ocupado del cuerpo de lxs estudiantes y que lo ha hecho desde distintos dispositivos y formas de regularlo. La noción de alumnx y las connotaciones y significaciones que conllevan, son la piedra angular sobre la que se apoya la escuela para operar sobre el cuerpo de lxs estudiantes. Como señala Galak (2017) lo primero que lxs alumnxs aprenden, justamente, es a ser alumnxs. Pero el poder disciplinar que la escuela poseía y la capacidad de moldear cuerpos, como lo explicó Foucault en *Vigilar y castigar*, por ejemplo, se ha diluido. Hoy no puede diferenciarse de forma tajante al alumnx del joven, siendo imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela (Dubet, 2009), ésta perdió el monopolio de la subjetivación y, por ende, de la producción corporal con el que contaba antaño (Dayrell, 2010).

Sin embargo, lo que no se le puede negar a la escuela es que continúa siendo un espacio de localización, cultivo y difusión de esos modos de regular corporalmente a la sociedad (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006) y, al mismo tiempo, un lugar de construcción, difusión y formas de entender, sentir y vivir al cuerpo. Hoy se configura como espacio de encuentro. Cuerpos con clase (Fuentes, 2012) y adscriptos a un género determinado, transitan la escuela desde sus disposiciones (Lahire, 2006) en un contexto vincular donde se relacionan tanto entre ellxs como con la autoridad docente, fenómeno, también, puesto en cuestión y en proceso de mutación (Nuñez, 2013; Tiramonti, 2005; Brawer y Lerner, 2013; entre otrxs). La escuela, en este sentido, todavía encuentra modos de “llegar a las nuevas generaciones”, modos que tienden (y debe profundizarse este sentido) a la democratización y ampliación de la participación estudiantil en la política institucional (Nuñez y Litichever, 2012; Dussel, 2005, 2008)

Ahora bien, la escuela cumplía un rol preponderante en la formación subjetiva y corporal de las nuevas generaciones en pos de diversos objetivos sociales, políticos y culturales que varían según el momento histórico que se tome. Así como en un primer momento la intención era civilizar y más adelante producir los ciudadanos de la patria y formar para el trabajo, la pregunta hoy es ¿qué cuerpos (y subjetividades) forma la escuela para qué mundo? Estoy pensando aquí, en qué cuerpo/s precisa el mundo hoy. Cuáles son los requerimientos del mundo del trabajo y de la sociedad del conocimiento y en qué medida esto interviene en los procesos de subjetivación del cuerpo propio y de lxs otros en la escuela.

En primera instancia, la producción de *cuerpos subjetivados* tiene como marco cierta normativa, un reglamento y normas que operan al interior de la escuela -como fue presentado en el segundo capítulo- pero que tienen resonancia fuera de ella también. El cuerpo en la escuela ocupa un lugar, habita un espacio. Se hace presente no solo como materia sino como un sinfín de tramas simbólicas que se hayan interconectadas e interrelacionadas con otras, tanto de compañerxs como de docentes. Estas interrelaciones coexisten en un contexto normado mediante leyes, resoluciones y un sistema de regulación donde se otorga autonomía institucional a cada escuela para definir su propio reglamento. Tanto el reglamento como las normas son producto de un proceso de construcción social, localizado y político que tiene a la escuela como epicentro ya que cada institución construye el reglamento escolar que más pertinente le resulta al cuerpo docente y las conducciones. La reglamentación se constituye como una red que sujeta y contiene, un marco, un encuadre donde se delimita lo permitido y lo prohibido (Frigerio y Poggi, 1996) una configuración donde lxs jóvenes participan, principalmente, con el cuerpo.

El sistema escolar de convivencia configura un contexto donde se fomentan nuevas trayectorias potenciando un espacio para el análisis de los vínculos y tendiendo a favorecer la reflexión de lxs estudiantes sobre las transgresiones y sanciones al proponer un trabajo conjunto entre los actores que integran el espacio escolar, orientado a la toma de conciencia de aquellos accionares y prácticas sancionadas, los por qué de estas sanciones y la apertura a la voz estudiantil en el proceso. Un claro ejemplo de esto, se da en los consejos de convivencia -en los que por mi profesión me ha tocado participar y transitar desde el rol docente-. Lo que allí se observa, es la convergencia de lógicas disciplinares y de convivencia, una mixtura que, muchas veces, presenta prácticas establecidas en un paradigma con lógicas y discursos propios del otro o viceversa. En estos consejos de convivencia se observa cómo algunos hilos de poder operan de trasfondo. Como analicé en el tercer capítulo, opera un poder – saber adultocéntrico que dispone de distintos dispositivos, como el consejo de convivencia, para decidir sobre la trayectoria de lxs estudiantes y su destino escolar. Es decir, lo que surge como dispositivo para repensar la convivencia en la escuela, puede funcionar también, como instancia para el disciplinamiento. Muchas de las voces críticas de lxs jóvenes apuntan a cuestiones como estas, percibidas como arbitrariedades.

Todavía no se ha producido una distribución del poder institucional, para estos casos, tendiente a abrir el juego al debate o poner en cuestión tal transgresión y qué sanción amerita; el consejo opera para legitimar lo acordado previamente entre docentes, tutores, preceptores y

directivos. En una institución del “conocimiento”, que lxs estudiante no conozcan en profundidad las normas que atraviesan su propia trayectoria, convivencia y escolaridad, pone de manifiesto quiénes son objeto y sobre quiénes operan, principalmente, las regulaciones. Por otro lado, deja ver la actualización de tradicionales lógicas de poder y su ejercicio sobre la población de jóvenes. Se sobre entiende que, mientras menos conocimiento de los derechos se tenga menos capacidad de ejercerlos y en relación a las obligaciones, menor la resistencia a la hora de imponerlas y, así, mayor su *naturalización*.

Lxs estudiantes transitan un proceso de aprendizaje de las normas escolares que no deriva necesariamente de la lectura o el conocimiento del reglamento. Opera aquí una pedagogía del desconocimiento que enseña desde lo “no dicho” o “no explicitado”, un modo de conocer el reglamento que implica también, desconocerlo. El caso del contrato de vestimenta, observado y analizado en el tercer capítulo, es paradigmático ya que no se define de forma explícita qué prendas se pueden vestir y cuáles no, pero, aun así, lxs estudiantes saben que existen determinadas vestimentas que son sancionadas, prohibidas. La regla prescribe (o no) y la norma opera sobre el cuerpo: cómo visten, cómo se llega a la escuela es intervenido institucionalmente según criterios que, muchas veces, vienen heredados de formas de ver y entender al sujeto de la educación de otros momentos históricos, así, lo concerniente al contrato de vestimenta se configura como una arena política que tiene a distintos actores disputando su sentido y contenido. Lxs estudiantes y principalmente las jóvenes, han ido corriendo el límite de lo prohibido y lo permitido en lo que a su vestimenta respecta, lo han hecho *de facto*. Desde lo cotidiano, con la exposición que eso significa.

La regulación del cuerpo joven mediante la vestimenta presenta rasgos de un orden sexista operando dentro de las paredes escolares que tiene al cuerpo femenino en el centro de su ejercicio. En menor medida es regulado el cuerpo masculino. He planteado que el poder -saber escolar pone a funcionar una *vigilancia corporal* que apunta principalmente al cuerpo de las jóvenes y que la misma supone una pedagogía de la imagen y el ocultamiento. Reproduciendo arbitrios culturales y mandatos morales ampliamente difundidos en la sociedad, se reproduce dentro de la escuela, un orden moral y sexual que se ocupa de clasificar, diferenciar, definir lugares y roles; y establecer prácticas, obligaciones y responsabilidades que suponen determinadas relaciones de género. Lo visto en el tercer capítulo, describe la erotización de ciertas partes del cuerpo y de algunas prendas o vestimentas, definiéndolas como “provocativas” y activando una vigilancia apoyada en cierta política del ocultamiento que recae sobre el cuerpo femenino. Son partes del cuerpo que

deben ser tapadas porque provocan. Volvemos sobre preceptos patriarcales que ubican al cuerpo de la mujer como objeto de deseo.

En este orden opera el binarismo cuerpo deseado/cuerpo deseante. El primero, que está feminizado, debe ser cuidado, resguardado y, para eso, tapado, se deben ocultar aquellas zonas que pueden provocar sensaciones eróticas a los cuerpos deseantes que están masculinizados. Por eso la norma opera fuertemente en el caso de las jóvenes y se torna flexible para el caso de los jóvenes. Ellos pueden ir en musculosas escotadas y hasta “ponerse en cuero” en un partidito de fútbol en el patio; ellas no y guarda con que vayan en short o musculosas porque, rápidamente, se activa la sanción moral disciplinante.

El poder se ejerce sobre el cuerpo de las jóvenes y lo hace en doble vía. Por un lado, regula su vestimenta y por otro las responsabiliza del deseo masculino, siendo que si se produce es por lo provocativo del cuerpo y la vestimenta femenina, lo cual establece parámetros claros de convivencia *generizada*. Se observa también, como señaló Morgade (2006), un orden heteronormativo vigente que circula de forma naturalizada. Por un lado, en este planteo binario: cuerpo femenino deseado/cuerpo masculino deseante pero también, en los permisos y concesiones en términos de vínculos afectivos y sus expresiones. Es común ver parejas heterosexuales caminar de la mano, abrazarse y besarse en el espacio escolar; lo que no es común es verlo en parejas homosexuales o disidentes. Se establece un orden corporal que está siendo fuertemente impugnado por lxs jóvenes. Varían las formas e intensidades, pero se instalan ciertas discusiones devenidas de esas impugnaciones. Muchas veces se explicitan de hecho, se hacen cuerpo en el accionar juvenil dentro de la escuela. Hoy, que las estudiantes lleguen vestidas con short y musculosa, puede leerse como un producto de luchas juveniles que lejos de ser aisladas se van heredando generacionalmente, de cohorte en cohorte, como también, que parejas homosexuales caminen de la mano desoyendo la norma implícita, el mandato moral y las miradas de sorpresa, disconformidad o molestia que puedan generar.

Foucault explica que “el ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada”, así, “las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder” (2006, p.175). La *vigilancia escolar* opera con la mirada puesta sobre el cuerpo, sobre los comportamientos, las acciones y reacciones de lxs estudiantes. Entra en acción una lógica panóptica en el espacio escolar, si bien no completa y/o absoluta, sí incorporada, normalizada. Un *panóptico escolar generizado*: “el Panóptico puede ser utilizado como máquina de hacer experiencias, de modificar el comportamiento, de encauzar o reeducar la conducta de los

individuos” (p.204), en este sentido acciona la institución escuela, sin una arquitectura panóptica, pero sí con su lógica. No solo establece el deber ser del estudiante -qué y cómo se es estudiantes- sino que define límites y posibilidades, prohibiciones y concesiones según el género del estudiante o de la estudiante.

A esta mirada escolar, portadora de una “óptica vigilante” -según cierta mirada nativa- puede sumársele una mirada social aplicada sobre la escuela. Está en juego aquí la imagen de la escuela en lxs jóvenes -y no solamente la imagen de lxs jóvenes en la escuela-. El hecho de ir a la escuela hace de lxs jóvenes sujetos escolares, jóvenes escolarizados. Al ser evaluados públicamente se evalúa también a la escuela y el rol que tiene en la producción de esos sujetos jóvenes. Pareciera que esta normalización se actualiza y renueva aun en contextos de cambios legales y administrativos. Una de las premisas que parece portar esta concepción normalizadora es la idea de que el cuerpo de lxs estudiantes no puede estar cómodo, a la escuela no se va a jugar. Pareciera que la escolarización y las propuestas pedagógicas institucionales no conciben el disfrute, la diversión ni el placer de lxs alumnxs.

En este punto puede observarse una intersección entre cultura escolar y cultura juvenil. Los distintos modos de habitar la escuela, de relacionarse con compañerxs, docentes y con las propuestas y posicionamientos pedagógicos y políticos que allí se ponen en marcha, son muestra de cómo lxs jóvenes ponen en juego sus propios posicionamientos, agenciando sus trayectorias escolares y los vínculos que allí acontecen. Aun a sabiendas del lugar que tienen en la escuela -¿el lugar del cuerpo en la escuela? La silla, sintetizaba un estudiante ante mi pregunta- mediante la capacidad de agencia ponen en tensión esta certeza y las nociones de trasfondo que traen consigo estas tradicionales formas de concebir el cuerpo de lxs estudiantes en la escuela. Se levantan, van y vienen, juegan, se golpean, se tocan, miman, peinan; ponen a cargar el celular y hasta se sientan en los bancos. Así tensionan el mandato escolar y el tradicional lugar asignado al cuerpo joven pugnando por ampliar el significado de “ir a la escuela”. De esta forma se hacen escuchar y levantan la voz sobre lo injusto de un orden erótico normal, sexista y adultocéntrico que recae principalmente, sobre el cuerpo de las jóvenes mujeres estudiantes.

Se ha analizado cómo opera el poder - saber escolar: regula también permitiendo, aflojando las normas. Puede decirse que regula también al desregular espacios y tiempos. También puede verse como (des)califica o, directamente, invisibiliza prácticas juveniles en lo que también puede leerse como una operatoria de poder tendiente a definir qué prácticas son adecuadas y cuáles no, así, legitima y deslegitima a la vez -no solo prácticas y discursos, sino

también formas de ser y estar en la escuela-. No es casualidad que estas prácticas descalificadas y/o invisibilizadas, muchas veces, ponen en acto prácticas placenteras donde se expresa el deseo juvenil. Esa expresión dejar ver cómo aflora la dimensión del placer, cómo el estar en la escuela puede tornarse disfrute para lxs jóvenes. Las mismas prácticas juveniles buscan cómo y dónde emerger, aunque la escuela tienda a obturarlas y/o dejarlas hacer -otra forma vedar, “no prohíbe” explícitamente, pero tampoco atiende- y al hacerlo les niega presencia en la agenda institucional. Aun así, puede verse cómo opera una apropiación por parte de lxs jóvenes, que hacen con el espacio escolar “otra cosa” diferente a aquello para lo cual está destinado, allí se juega el placer del encuentro, del intercambio y de prácticas juveniles por fuera de la enseñanza.

Existen enseñanzas hechas cuerpo y puestas en marcha en la escuela que se expresan en su cotidianeidad. Por un lado, que el contrato de vestimenta -que es regulador del cuerpo joven- tiene una temporalidad, un calendario. Está sujeto a los tiempos y al espacio escolar, pero también, presenta intervalos o intersticios, como el festejo de Halloween analizado en el capítulo cuatro o, por ejemplo, la entrega de diplomas de lxs estudiantes de quinto año que están egresando -la cual no fue analizado pero que forma parte de los pocos momentos en donde el contrato de vestimenta queda suspendido o se modifica-.

Otra enseñanza que no puede obviarse, es la de la transmisión de una estructura etaria socioculturalmente construida y escolarmente reproducida. Como señala Chaves (2013) “el dato biológico de la cantidad de años transcurridos desde la fecha que nacemos debe distinguirse del modo en que la cultura y la sociedad lee, genera expectativas, promueve, que vivamos ese tiempo de la vida” (p.6). En este sentido, puede hacerse un cruce entre edad y rol/lugar ya que, dentro de la institución escuela y su funcionamiento, determinado dato etario determina roles y lugares con las valoraciones y mandatos morales que recaen sobre cada uno.

Retomando el caso de la vestimenta, es considerado un núcleo de la puja entre cuerpo joven y regulaciones corporales ya que las relaciones de poder escolares tienen en esta dimensión (la vestimenta) una dimensión sobre la cual operar, manteniendo la atención y tensión allí. Al ser un aspecto de suma visibilidad, emerge como un territorio de disputa donde lo que se juega, no es solamente lo permitido o lo prohibido sino, más bien, lo justo e injusto; el cuerpo escolar legítimo, el molde moral y estético que se avala y todas aquellas disposiciones, prácticas y posicionamientos que serán entendidos como transgresiones al contrato de convivencia. La visibilización ineludible que trae consigo la vestimenta, configura una arena política donde cultura escolar y cultura juvenil “tiene mucho de qué hablar”. Por

momentos, funciona como válvula de escape para el conflicto -como se demostró con los festejos de halloween-. Haciendo foco en la vestimenta quedan por fuera otras discusiones sobre la convivencia. Así, la escuela continúa decidiendo de qué se habla y hasta dónde.

El formato tradicional de escuela, extensamente analizado e investigado, continúa vigente dentro de las instituciones y con ello, todo un *ethos* escolar -revisado en el tercer capítulo- con valores, nociones y concepciones operando tanto simbólico como materialmente. Aun ante los esfuerzos e intentos de implementar procesos de transformación -donde algunos cambios acaecidos en ese sentido pueden observarse en políticas públicas y modificaciones legislativas-, al interior de la escuela, es sabido, esas modificaciones se tornan opacas. En las instituciones a veces se las acompañan, otras se las resiste, pero en todo caso, siempre tienen algún impacto en el quehacer o en la discusión cotidiana. Este formato opera habilitando y deshabilitando posibilidades. En lo que concierne a lxs jóvenes escolarizados, lo viven y transitan en su día a día y es desde allí, que expresan sus opiniones al respecto, desde un saber dado por su propia experiencia escolar. Los modos de posicionarse frente a este formato van desde la docilidad en las normas impuestas hasta en las transgresiones a la misma. En todo caso, el ir a la escuela, configura diversas redes de sentido en lxs jóvenes. Desde la obligatoriedad emanada del mandato familiar hasta la aplicación de una lógica instrumental, principalmente pensada para el futuro -trabajo, formación, etc.- o en el mero hecho de socializar y encontrar un lugar para conocer gente. La escuela, aun hoy, despliega opciones que, de alguna forma, lxs jóvenes capitalizan para su propia experiencia.

Existen tres aspectos relevantes de este formato de escuela tradicional, su cultura escolar y las formas establecidas que tienen alto impacto sobre el cuerpo de lxs estudiantes. Esto no significa que sean los únicos, pero analíticamente seleccioné estos tres aspectos para observar el fenómeno de regulación y posibilidades de agencia en la relación del cuerpo joven con la escuela. Por un lado, en la escuela secundaria porteña rige un parámetro de alumno, una idea de alumno normal que recae sobre el cuerpo como mandato moral, portando un deber ser que tiene al cuerpo como objeto de regulación primero. Opera en términos de centro/periferia, mientras más cercas de “lo normal” más próximo al centro, quedando en la periferia todas aquellas “desviaciones” alejadas de esa normalidad. De esta forma, se observan cuerpos que son mirados con desconfianza y que portan marcas que los definen a priori como problemáticos. Son cuerpos que cargan con estigmas y una mirada negativizante que los predestina al fracaso si no logran adecuarse, adaptarse a las expectativas y exigencias de la escuela.

Por otro lado, en la escuela han funcionado, históricamente, formas de relación entre docentes y alumnxs que mantienen ciertos parámetros establecidos. Estos suponen al docente detentando una cuota de poder sobre el cuerpo de lxs estudiantes y, al mismo tiempo, ese cuerpo dócil al ejercicio de la docencia, es decir, existe una asimetría de poder propia de las jerarquías institucionales. En este sentido, lxs jóvenes alzan la voz y, empujados por un contexto que lo habilita, impugnan ciertos modos de agenciar esa relación -por parte de lxs adultxs- revalorizando otros, donde pueden verse prácticas tendientes a un “mano a mano”, a cierta “horizontalidad” que permite incorporar al aula temas de interés del alumnado que exceden los contenidos curriculares. Este modo, cercano a la idea de “personalización” (Nobile, 2011), configura un espacio áulico y, en definitiva, escolar que abre lugar a relaciones más democráticas.

Por último, los modos de transmisión de conocimiento -más o menos sedimentados- también son puestos en cuestión. No solo por lxs jóvenes que advierten sobre algunas formas que “no van más”, sino también por algunxs docentes que ponen en marcha novedosas formas de transmisión cultural -actividades lúdicas y hasta juegos didácticos- que permiten romper con cierto estatismo propio del modo tradicional de transmisión de saberes donde priman las clases magistrales y reina el enciclopedismo. El reclamo de lxs jóvenes insta a generar modos “más dinámicos, menos bodrio” de dictar las clases. Este planteo no se expresa, solamente, a modo de queja o cuestionamientos, sino que tiene a lxs jóvenes del ciclo superior agenciando espacios y momentos institucionales donde lo ponen en marcha con el cuerpo en primer plano. La feria de ciencias, analizada en el cuarto capítulo, habla de este fenómeno juvenil en donde se hacen cargo de la jornada comunicando y transmitiendo ciertos conocimientos a sus compañerxs del ciclo básico y cursos inferiores, con los bemoles propios de su mirada joven.

Al pensar el formato escolar y sus implicancias en la cotidianeidad, difícilmente puedan aislarse o diseccionarse estas dimensiones, pero sirve en términos analíticos. Estas nociones, prácticas y discursos, aunque se pongan en juego cotidianamente, están naturalizadas. La noción de alumno normal atraviesa tanto a lxs estudiantes -porque es el parámetro con el cual son medidos y evaluados- como a lxs docentes que son quienes lo ponen en acto, al mismo tiempo, genera ciertos alcances y limitaciones a la hora de construir el vínculo docente-alumno que, a su vez, está condicionado por la enseñanza de ciertos contenidos y conocimientos preestablecidos donde prevalecen modos de enseñanza que también se han ido inventando y difundiendo a lo largo del tiempo. Esto da cuenta de la complejidad a la hora de pensar estas dimensiones que se hallan interrelacionadas y, también,

a la hora de pensar alternativas y cambios en las mismas. Transformar la relación docente/alumnx supone, indefectiblemente que se rompa con la noción de alumno normal y, a la vez, que se revisen los modos de transmisión de saberes al interior de la escuela, esto no puede hacerse sin una mirada atenta a las intersecciones.

Al mirar el cuerpo en la escuela, es inevitable aplicar una perspectiva de género que esté atenta también a la clase social y a las disposiciones allí producidas para reflexionar en torno a cómo educa la escuela al cuerpo de lxs jóvenes en general y a jóvenes de clases populares en particular. Allí se observan rasgos normalizadores que la disciplina escolar pone en marcha y al observar la capacidad de agencia de lxs jóvenes, afloran tensiones al interior de ese orden escolar. Ahora bien, he demostrado cómo opera una *vigilancia escolar* que se ocupa preponderantemente del cuerpo de las mujeres, como manera de instalar modos legítimos de ser mujer. Ante el hecho existente de una marcada diferencia en el trato del *cuerpo generizado*, queda pendiente profundizar el análisis en términos de producción corporal del varón y el cuerpo legítimo masculino o masculinizado. Por otro lado, la investigación no aborda lo que podríamos llamar, el *cuerpo de la autoridad docente* o el *cuerpo de lxs docentes*.

En términos empíricos, la disposición espacial mencionada en el primer capítulo, permitió concentrarse en los cuartos y quintos años localizados en la planta baja y hacer foco en esos modos de habitar la escuela y agenciar el cuerpo joven que expresan lxs estudiantes “más grandes”, pero privó de observar la interrelación con estudiantes de los primeros años, así quedo de lado cómo se relacionan “estudiantes avanzados” y “estudiantes primerizos” que solamente fue observado en la mencionada feria de ciencias. Por otro lado, las reglamentaciones para con estudiantes menores de edad no me permitieron entrevistarlxs, por lo cual, solamente realicé entrevistas a alumnxs mayores de edad. Sí entablé diálogos en algunas tardes de trabajo de campo, pero con cierta distancia y cautela porque la *vigilancia escolar* no se reduce al cuerpo joven sino a todo aquel que circuló por la institución.

Queda para continuar pensando, reflexionando y analizando, distintos aspectos de la convivencia escolar desde el llano. Las masculinidades y los modos de regular los cuerpos masculinos y, por ende, las distintas *disposiciones varoniles* que habitan la escuela interrelacionándose, es un punto a profundizar. Un tema que no puede soslayarse es la presencia de identidades transgénero en la escuela, preguntarse por el lugar que tienen hoy en día y qué ocurre con el *cuerpo trans* al interior de la escuela, urge. El enfoque corporal o la mirada puesta sobre la *normalización corporal* en la escuela, con las distintas operaciones de

saber – poder, las regulaciones y las distintas pedagogías encontradas allí- podrían emplearse para observar otros contextos pedagógicos, desde colonias de vacaciones hasta clubes barriales. Las regulaciones corporales que el dispositivo escolar pone en marcha no se reducen a lxs estudiantes, pensar en las disposiciones de lxs docentes, el modo de agenciar el cuerpo y el impacto que la docencia conlleva para con la subjetividad de lxs actores adultxs de las instituciones escolares también puede ser un buen punto de partida para futuras investigaciones. El formato escolar tradicional y el *ethos* que contiene, trabajado en esta investigación, presenta distintas pedagogías que operan en primera instancia, sobre el *cuerpo subjetivado* de lxs estudiantes. Me pregunto por el funcionamiento de estas pedagogías y las regulaciones analizadas a lo largo de la tesis, en otras áreas, niveles y modalidades del sistema educativo, cómo opera, que características presenta y qué lugar tiene el cuerpo en propuestas como, por ejemplo, las planteadas en la modalidad de educación artística.

Bibliografía

- Aisenstein, Á. (2003, septiembre - diciembre). El currículum de la Educación Física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. *Educación y Pedagogía*. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7290/6733>
- Aisenstein, Á. (2007). En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a "poner el cuerpo". En S. Gvirtz, *Textos para repensar el día a día escola. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* (págs. 133 - 164). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana S.A.
- Alonso, G. M. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Aréchaga, A. J. (2009) El cuerpo y la reproducción social: Un estudio exploratorio acerca de cómo se reproducen las desigualdades sociales a través del cuerpo en la ciudad de La Plata [en línea] (Trabajo final de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.533/te.533.pdf>
- Aréchaga, A. J. (2009). Cuerpo y desigualdades sociales. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. La Plata: Acta Académica.
- Armella, S. D. (2012). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP* (págs. 1 - 21). La Plata, Argentina.
- Baez, P. N. (2013, 17 de julio). Jóvenes, políticas y sexualidades: lo Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IICE*. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1102/1081>
- Ball, S. (2011). Sociología das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. En S. B. (coordinadores), *Políticas Educacionais. Questões e dilemas*. Sao Paulo, Brasil: Cortez.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En M. F. C. Wright Mills, *Materiales de Sociología crítica* (págs. 183 - 194). Madrid: La Piqueta.
- Bourdieu, P. (1990). La "juventud" no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (págs. 163 - 173). México: Grijalbo/CONACULTA.
- Bourdieu, P. (2007). Estructuras, habitus y prácticas. En P. Bourdieu, *El sentido práctico* (págs. 85 - 105). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P. (2007). La creencia y el cuerpo. En P. Bourdieu, *El sentido práctico* (págs. 107 - 128). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.

- Cachorro, G. (2008, 15 al 17 de mayo). Cuerpo y subjetividad: Rasgos, configuraciones y proyecciones. *Memoria Académica*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.697/ev.697.pdf
- Cachorro, G. (2016, diciembre). Jóvenes: Identidades, cuerpo y subjetividad. Procesos de subjetivación y des subjetivación. *Actas de Periodismo y Comunicación*. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/4190/3416>
- Caruso, I. D. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Chaves, M. (2005, diciembre). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Ultima Década*. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v13n23/art02.pdf>
- Chaves, M., Fuentes, S., & Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
- Crisorio, R. L. (2017). El sujeto de la educación. En R. L. Escudero, *Educación del cuerpo. Curriculum, sujeto y saber*. (págs. 17 -25). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Dayrell, J. (2010, 15 de septiembre). Juventud, socialización y escuela. *Memoria Académica*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4769/pr.4769.pdf
- Decreto N° 998/08. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 19 de agosto de 2008.
- Di Leo, P. F. (2008). La experiencia escolar de los jóvenes: Luchas por el reconocimiento desinstitucionalización. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, Argentina.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dubet, F. (2007, 14 de diciembre). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585003>
- Dubet, F. (2010, 30 de julio). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A/21582>
- Dunning, N. E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2000). Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En S. G. (compiladora), *Textos para repensar el día a día escola. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. (págs. 105 - 132). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillan S.A.

- Dussel, I. (2005, octubre-diciembre). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002708.pdf>
- Elias, N. (1993). Los pescadores en el Maëlstrom. En N. Elias, *Compromiso y Distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento* (págs. 61 - 152). Barcelona, España: Península.
- Fanfani, E. T. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. T. (compiladoras), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (págs. 53 - 69). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Fanfani, E. T. (2010, octubre-diciembre). Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educar*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002708.pdf>
- Fanlo, L. G. (2011, marzo). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S. A.
- Feixa, C. (2006, julio-diciembre). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v4n2/v4n2a02.pdf>
- Feixa, C. (2010, 12 de septiembre). Escuela y Cultura Juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Educación y Ciudad*. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/165/154>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1985). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI, S.A.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del Yo*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Frago, A. V. (1995, septiembre-diciembre). Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. Recuperado de <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>
- Fridman, D. (2013). Análisis de los cambios normativos en la regulación de la convivencia escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Fuentes, S. G (2011). *Cuerpos con clase: producir juventudes en contextos educativos de sectores medios altos y altos del Gran Buenos Aires* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Fuentes, P. N. (2015, junio). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década(2002-2012). *Espacios en Blanco*. Recuperado de https://digital.cic.gba.gob.ar/bitstream/handle/11746/10297/11746_10297.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fuentes, S. (2015, agosto-noviembre). La formación de los cuerpos jóvenes y su diversidad: un estudio sobre la producción social de los cuerpos masculinos y distinguidos en el rugby de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273241088006>
- Galak, E. (2017). La curricularización de la educación del cuerpo. En R. C. (coordinador), *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Gamba, C (2018). “La reflexión sobre nosotros/as mismos/as”: Los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Itoiz, J. y. (2011). Percepciones y significaciones del cuerpo en Jóvenes de las ciudades de Junín y Gualguaychú. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires, Argentina.
- Kaplan, C. (2011, 1 de enero). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706014.pdf>
- Lahire, B. (2009). Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos. En G. T. (compiladoras), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (págs. 13 -24). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Lerner, M. B. (2013). *Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor SRL.
- Ley N° 223. Sistema Escolar de Convivencia. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 25 de septiembre de 1999.
- Litichever, L. (2012, 15 de mayo). ¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4839Litichever.pdf>
- Litichever, L. (2012). La convivencia: Entre la regla escrita y la apreciación de las normas. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, Argentina.

- Litichever, P. N. (2005, diciembre). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media. *Ultima Década*. Recuperado de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56589/59880>
- Litichever, P. N. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogía de la sexualidad. En G. L. Louro, *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Louro, G. L. (2004). Marcas del cuerpo, marcas del poner. En G. L. Louro, *Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer*. Sao Pablo: Autêntica.
- Louro, G. L. (15 de Marzo de 2019). *Currículo, género y sexualidad: Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico"*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf
- Lucia Litichever, L. M., Nuñez, P., & Stagno, S. R. (2008, julio). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia de la escuela media. *Ultima Década*. Recuperado en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v16n28/art06.pdf>
- Mahmood, S. (2008). Teoría Feminista y el agente dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento v. En L. S. (editoras), *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes* (págs. 162 - 214). Madrid, España: Cátedra.
- Matta, R. D. (1974). EL oficio del etnólogo o cómo tener "Anthropological Blues". *Simposio sobre Trabajo de Campo* (págs. 172 - 178). Rio de Janeiro: Museo Nacional Universidad Federal de Rio de Janeiro, Brasil.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2005). *Normas de Convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar*. Recuperado de http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/valores/NormaConv3.pdf
- Molina, G. (2015, 12 de enero). Escuela y sexualidades adolescentes. Aportes desde la perspectiva socioantropológica. *Revista del IICE*. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3462/3196>
- Montes, N., & Sendón, M. A. (2006, abril-junio). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 381-402.
- Montes, S. Z. (2010, octubre-diciembre). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015564005>
- Mora, A. S. (2008). Cuerpo, género, agencia y subjetividad. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Mora, A. S. (2008, 11, 12 y 13 de diciembre). Propuestas metodológicas en investigaciones socio-antropológicas sobre el cuerpo. *I Encuentro Latinoamericano de Metodología*

de las Ciencias Sociales. La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9532/ev.9532.pdf

- Mora, A. S. (2011). El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Morgade, G. (2006, abril). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*: Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf>
- Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. T. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (págs. 179 - 204). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Nobile, M. (2014, 1 de abril). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/343/337>
- Nobile, M. (2016, julio). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la inclusión de todos los jóvenes. *Ultima Década*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/195/19546923005.pdf>
- Nobile, S. Z. (2014, 30 de diciembre). Escuela Secundaria y Nuevas Dinámicas de Escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/221/221>
- Núñez, P. (2007). Apariencia, puntualidad y neotransgresiones: una mirada a los reglamentos de convivencia en la escuela media. *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires, Argentina.
- Núñez, P. (2008, enero-junio). La redefinición del vínculo juventud-política en Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria media. *Revista Latinoamericana de Ciencia Sociales, Niñez y Juventud*. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/269/137>
- Núñez, P. (2015). La producción escolar de la(s) juventud(es): desigualdad, convivencia y situaciones de discriminación en la escuela secundaria. *Revista Cátedra Paralela*. Recuperado en <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/8528/Nu%C3%B1ez.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Nuñez, P. (2019, julio-diciembre). La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado de <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2638/4504>
- Pierre Bourdieu, J.-C. P. (2004). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Pineau, P. (1996). La pedagogía entre la disciplina y la dispersión: una mirada desde la historia. *Congreso Internacional de Educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Pineau, P. (2010). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En I. D. Pablo Pineau, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. (págs. 27 - 50). Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.
- Poggi, G. F. (1996). Normas y contratos. En G. F. Poggi, *El análisis de la institución educativa: hilos para tejer proyectos* (págs. 113 - 132). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Rivas, A. (2010). *Radiografías de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rozengardt, R. (2008, 15 al 17 de mayo). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. *Memoria Académica*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.690/ev.690.pdf
- Sarlo, B. (1998). Cabezas rapadas y cintas argentinas. En B. Sarlo, *La máquina cultural*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Scharagrodsky, Á. A. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880 - 1950*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Memoria Académica*. Recuperado de <https://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>
- Segato, R. (2019, noviembre). Pedagogías de la crueldad. El mandato de la masculinidad (fragmentos). *Revista de la Universidad de México*. Recuperado de <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/9517d5d3-4f92-4790-ad46-81064bf00a62/pedagogias-de-la-crueldad>
- Southwell, M. (2009, junio). Escuela media y formación para el mundo político. Diálogos entre generaciones y tradiciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. Recuperado de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/34/PDF19>

- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. T. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (págs. 35 - 70). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Terigi, F. (2008, junio). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 63 - 71.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educación y Sociedad*. Recuperado de <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/29-dossier-Teregi.pdf>
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. T. (compiladoras), *La educación media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (págs. 25 - 38). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tiramonti, G. (2011, julio-septiembre). La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Educación y Sociedad*. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a13v32n116.pdf>
- Urresti, M. M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En M. C. Humberto Cubides, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Urresti, M. M. (1998). La juventud es más que una palabra. En M. M. (editor), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Vecino, M. C. (2012). Por escrito: tensiones sobre las representaciones de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela. *Revista Argentina De Estudios De Juventud*. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1603/1336>
- Vilche, L. (22 de Agosto de 2017). La primera víctima del mandato de masculinidad es el hombre. *La Capital*.
- Zeballos, M. C. (2012). Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja. En M. C. (coordinadores), *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos y construir Estado* (págs. 111-137). Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Ziegler, S. (2009). Variaciones en los territorios de la excepción: retratando las experiencias escolares de las elites. En G. T. (compiladoras), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (págs. 153 - 166). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. T. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (págs. 71 - 88). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Ziegler, S., & Nobile, M. (2012, diciembre). Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5929/pr.5929.pdf

Zucal, J. G. (2007). *Haciendo amigos a las piñas. Violencia y redes sociales de una hinchada de futbol*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.