

Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria

 Pedro Núñez
Jesica Baez

Resumen

Este artículo tiene por objetivo analizar las formas de regulación la construcción del cuerpo sexuado de los y las jóvenes que transitan la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello, en primer lugar, se presentan las distintas tensiones que enfrenta la escuela secundaria a partir del proceso de masificación que la sanción de su obligatoriedad condujo, y se exponen los dilemas que adultos y jóvenes enfrentan en su cotidianeidad en las instituciones. En un segundo momento, se describe el proceso de construcción y consolidación del régimen de convivencia. Y finalmente, se analizan una serie de escenas de trabajo de campo en una escuela de la jurisdicción cuyo Centro de Estudiantes logra hacer efectivos modificaciones en la vestimenta.

Palabras clave

Jóvenes
Escuela secundaria
Sexualidades
Régimen de convivencia

Abstract

This article aims to analyze the ways of regulating the construction of the sexed body of the young people in secondary school in Buenos Aires. To do this, first, we present the various tensions facing the school from massification process after the enactment of the law establishing it's obligation, and exposed the dilemmas that young and adults face in their everyday life in institutions. In a second step, we describe the process of building and consolidating the school discipline regime that emphasizes in the coexistence in school life. And finally, we analyzed a series of scenes of fieldwork in a school in the jurisdiction where the Student Centre manages to make effective changes in clothing.

Key words

Young
Secondary school
Sexualities
Discipline regime

Introducción

1. Dentro de la tradición de los Estudios de Género, la expresión “cuerpos sexuados” ha sido utilizada por diversas autores/as para dar cuenta de la construcción social, histórica y cultural del cuerpo, problematizando la heteronormatividad, los binarismos y la instalación de “una” normalidad sustentada en una “supuesta coherencia” entre fisonomía, género y deseo. En este sentido, la expresión “cuerpo sexuados” avanza en superar las tradiciones prescriptivas de la noción de género así como también, en las versiones psiquiátrico-médicas. Para mayor profundización consultar: Fausto Sterling, Anne (2006); Butler, J (2006).

2. Trabajo de investigación realizado en el marco de la Tesis Doctoral de Jéscica Báez: “La experiencia educativa tras. Los modos de vivir el cuerpo sexuado de jóvenes en la escuela secundaria”, dirigida por Graciela Morgade y codirigida por Ana Padawer. Esta investigación, se ha propuesto describir dichas experiencias partiendo de la escuela y desde ella. Para ello se ha utilizado una estrategia metodológica que se ha nutrido principalmente de los aportes de la etnografía. El corpus empírico se compone por una serie de observaciones etnográficas de jornadas escolares, actividades “extra-escolares”, entrevistas individuales a estudiantes, docentes, asesoras, preceptoras, entrevistas grupales a estudiantes y una serie de grupos focales con estudiantes. En este trabajo, se comprende como “trans” a aquellos/as/xs jóvenes que transgreden/discuten/cuestionan las formas hegemónicas de “ser mujer” o “ser varón” para la sociedad en la que viven.

3. En este apartado y el inicio del siguiente se retoman discusiones planteadas en el marco de del Proyecto PAV “Intersecciones entre desigualdad y escuela media” (2005-2008) y el Proyecto PIP/CO-NICET “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades” (2009-2013) ambos desarrollados desde el Área Educación de la Flacso.

4. El porcentaje de asistencia a establecimientos educativos de quienes tienen entre 13 y 17 años de edad se incrementó de manera importante en las últimas tres décadas. Pasó del 79% en 1980, al 88,3% en 1991 y al 93,7% en 2001 (Total país, Datos Censo de Población 1980 a 2001). Si bien la asistencia de este grupo de edad se ha ampliado, la tasa neta de escolarización secundaria no ha registrado cambios muy significativos en la última década: en 2001 alcanzaba el 81,3%, mientras que en 2010 era del 83,3% (datos SITEAL). En CABA, la tasa de escolarización secundaria presenta algunos puntos porcentuales más que la media nacional, llegando en 2010 al 89,1% (EAH, GCBA).

La escuela secundaria es objeto de una profunda preocupación social. La progresiva masificación del nivel, al igual que su reciente condición de obligatoriedad, e incluso la sanción de diversas normativas referidas a los “derechos” de las y los jóvenes –que van desde derechos sexuales y reproductivos hasta la ley de voto desde los 16 años–, presenta nuevos desafíos no sólo para aquellos encargados de diseñar las políticas públicas del sector, sino para académicos y los distintos actores que cotidianamente transitan por las escuelas secundarias (directivos, docentes, familias, estudiantes).

Este artículo intenta aportar algunas ideas para reflexionar sobre las características que asume la experiencia educativa juvenil en la escuela secundaria en la actualidad. Por lo tanto, en las páginas que siguen, haremos hincapié en intentar desentrañar algunas de las tensiones existentes entre culturas institucionales y culturas juveniles o, para ser más precisos con los términos, la configuración cultural escuela secundaria y los estilos y formas “ser joven”. Nos interesa particularmente, analizar los modos en torno al vestir que proponen los Reglamentos de Convivencia y cómo esto regula la construcción del cuerpo sexuado¹ de los y las jóvenes que transitan la escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)

En un primer momento se presentan las distintas tensiones que enfrenta la escuela secundaria a partir del proceso de masificación y la sanción de la Ley que establece su obligatoriedad. En ese acápite se abordan cinco cuestiones que, a nuestro entender, emergen como malestares que influyen en el tipo de vínculos que adultos y jóvenes construyen en su cotidianidad en las instituciones. En segunda instancia, se describe el proceso de construcción y consolidación del nuevo régimen de Convivencia Escolar, preguntándonos por los cambios y continuidades en las maneras de pensar las interacciones escolares, las formas de sanción y las cuestiones a regular. Finalmente, presentamos avances de una investigación en curso que indaga las formas que asume la experiencia educativa para jóvenes que transgreden/cuestionan las formas hegemónicas de “ser mujer”/ “ser varón” en escuelas públicas de la CABA². Para ello, focalizaremos en los modos en que la escuela regula las sexualidades al tiempo que analizaremos las demandas juveniles que la interpelan. En esta dirección, el análisis del “uniforme escolar”, resulta un intersticio desde donde observar ambas mediaciones.

Los efectos de la dislocación: nuevas demandas juveniles en el espacio escolar

Las experiencias juveniles en la escuela secundaria tienen lugar en un escenario muy diferente del que transitaron las generaciones precedentes.³ En otras palabras, estos recorridos, vivencias y sentires “individuales” que se inscriben en relaciones sociales de poder e históricamente situada (Rockwell, 1990; Scott, 2005), hoy son marcadas –principalmente– por dos procesos diferentes: la democratización y una trama legal renovada.

El paulatino proceso de masificación del nivel provocó una democratización del espacio, al menos en lo referido a las posibilidades de acceder al mismo por parte de sectores que históricamente transitaban otras instituciones⁴. Por otra parte, encontramos otro fenómeno de carácter inédito como es la consolidación de un entramado legislativo que enuncia los derechos de los y las jóvenes, muchos de ellos referidos a la educación o planteando su concreción en el espacio escolar. Es posible caracterizar la nueva normativa a partir de los aspectos que pretende legislar y que influye en, al menos tres temáticas: la combinación de mecanismos que entienden a la educación como un

derecho y una obligación –como el caso de la Asignación Universal por Hijo/a⁵-, el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos –a partir de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, establecido por la ley n° 26.150 del (2006)-, y el impulso a la participación política estudiantil y a la construcción de la “convivencia escolar”, en reemplazo de las anteriores nociones sobre disciplina escolar. En particular, en relación a este último punto, la Ley Nacional de Educación de 2006 como las leyes provinciales y las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente abogan por el fomento de la participación de las y los estudiantes y la consolidación de una cultura democrática en las escuelas, asumiendo que ejemplos ilustrativos de ello son la creación de centros de estudiantes, la participación en actividades de voluntariado, el Programa Parlamento Juvenil del Mercosur y en Consejos de Convivencia. Asimismo, desde 2004 rige el Programa de Convivencia Escolar, y en tiempos más recientes se sancionaron dos leyes que presentan nuevos desafíos no sólo para aquellos encargados de diseñar las políticas públicas del sector, sino para los académicos y los actores que cotidianamente transitan por las escuelas secundarias. Nos referimos a la Ley 26.744/2012 de Ciudadanía Argentina que establece el voto desde los dieciséis años de carácter optativo y a la Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877/2013 que dispone que las escuelas deben reconocer a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.

En este escenario, la discordancia entre “adultos y jóvenes” para definir situaciones en la cotidianeidad asoma como un hecho que, si bien no es novedoso, pareciera extenderse con mayor virulencia en la actualidad. Este fenómeno se debe, en parte, a que unos y otros apelan a fundamentos diferentes para expresar sus expectativas acerca de la escolarización. Cuando nos referimos a dichas dificultades para la construcción de expectativas comunes entre docentes y estudiantes no estamos pensando como modelo ideal una situación donde todos estén de acuerdo acerca de lo que debiera ocurrir en la escuela –escenario lo suficientemente improbable en la interacción como para anhelarlo– sino que es difícil incluso sostener lo que Goffman entendía como “un acuerdo real sobre cuáles serán las demandas temporariamente aceptadas” (Goffman: 1994, 21). En la presentación de la persona en la vida cotidiana, Goffman (1994) plantea que, por lo general, en las interacciones, a través de la construcción de una fachada de consenso cada participante encubre sus propias necesidades para hacer aseveraciones que expresan valores que todos los presentes se ven obligados a compartir, por lo que la definición inicial de la situación proyectada por el individuo tiende a proporcionar un plan para la actividad cooperativa subsiguiente.

En el caso de los vínculos entre docentes y estudiantes, adultos y jóvenes en la escuela secundaria, más que en un escenario de conflicto generacional inmodificable pareceríamos atravesar una situación donde resulta difícil llegar a la construcción de expectativas comunes que faciliten las relaciones de interacción. Este proceso no ocurre en todas las escuelas ni, muchos menos, en todos los espacios áulicos –ya que es precisamente en muchos de ellos donde se establecen acuerdos tácitos sobre cómo se desarrollará la situación. Pero sí consideramos que una de las cuestiones principales que se ponen hoy en tensión en el espacio escolar es la dificultad para establecer cuáles serán esas demandas aceptadas.

Este escenario ha llevado a la necesidad de repensar las características de la propuesta escolar, o lo que algunas autoras han señalado como una divergencia de época entre los cuerpos y subjetividades juveniles y aquellos que la escuela pretende moldear (Sibilia, 2009). De acuerdo a este diagnóstico las subjetividades juveniles confrontan con un contexto educativo caracterizado por un profundo cambio de sentido en relación al destino escolar y la enseñanza media. Paula Sibilia (2012) ilustra este proceso señalando el paso del alumno al cliente –que implica también que los ritmos de vida contemporáneos

5. Se trata de una política instaurada por decreto en 2009, financiado con fondos públicos del ANSES que otorga un beneficio a hijos/as de personas desocupadas, de quienes trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil el pago mensual de \$644 para niños menores de 18 años y de \$2100 para chicos discapacitados sin límite de edad hasta un máximo de cinco –de acuerdo al valor a agosto de 2014–.

compongan modos de ser cuyas operaciones básicas difieren de las contempladas por leyes universales y planteen de modo permanente la negociación-, del niño al usuario o consumidor y del empleador al emprendedor.

En contraste con esta perspectiva, otras investigaciones mostraron que hoy se ponen en juego otros “significados” sobre la escolarización. Trabajos recientes señalaron que la escuela se convierte, para muchos jóvenes, en una etapa “ordenadora” de la vida, pero también –y quizás este sentido tenga una ponderación mayor– en un buen lugar para estar (Dussel, Brito y Nuñez, 2007). Los autores muestran que los y las jóvenes rescatan a la escuela como espacio de reconocimiento de derechos, de desarrollo personal y de tiempo vital importante y que si bien para muchos de ellos la escuela implica obligación y rutina, eso resulta contenedor y ordenador. En su trabajo señalan que los y las jóvenes definían a la escuela fundamentalmente de dos maneras: como una etapa de transición y construcción identitaria y como un espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros.

A nuestro entender atravesamos más bien un proceso de *dislocación* entre la propuesta de la escuela media y las actuales formas de ser joven que se manifiesta de múltiples maneras aunque quizá se plasme de modo más claro las disputas por los significados sobre las “funciones de la escuela” (Núñez, 2013). Jóvenes y adultos cuentan con percepciones discordantes entre sí acerca de lo considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las netbooks, celulares y otros dispositivos móviles, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares, significados divergentes sobre el modo de entender al respeto o de interpretar diferentes momentos de la vida escolar; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y estudiantes y redundan en tensiones inter e intra generacionales. Por otra parte, al disminuir la confianza en que la adquisición de saberes y conocimientos y distintos aprendizajes de pretensión moralizadora implicarán una garantía de mejoramiento personal se reducen las expectativas en cuanto al porvenir. Si la educación poseía la premisa de gratificación diferida, a partir de cumplir con lo que la escuela demandaba se adquiriría un bien intercambiable a futuro que además conllevaba la posibilidad de mejorar las perspectivas de inserción social y laboral y de mejorar la posición social de partida hoy el punto de llegada se presenta con mayor incertidumbre.

Estas cuestiones producen una serie de efectos en las experiencias en el espacio escolar que es preciso considerar en detalle. En primer lugar, uno de los aspectos más notorios de la dislocación es, paradójicamente, la visibilización progresiva de las estéticas juveniles. Nos referimos a las formas de *presentarse* de los y las jóvenes en el espacio escolar.⁶ Permítannos aclarar que este proceso se expresa de manera diferente de acuerdo a las instituciones, las regiones del país, los cursos en los que estudiantes asistan e incluso de acuerdo al género, ya que por lo general los cuerpos de las mujeres continúan siendo más regulados que los de los varones.⁷ Aún así, es plausible señalar que diversos modos de transitar por las escuelas “muestran” la presencia de “las juventudes” en la institución escolar: inscripciones, peinados, mochilas, saberes, usos de espacios, reclamos, entre otras cuestiones.

En segundo lugar, es posible constatar notables diferencias en los modos en los cuales jóvenes y adultos viven la temporalidad. Los cambios en las temporalidades refieren a una cuestión que a simple vista nos parece obvia, pero que no fue lo suficientemente explorada como es que la diferente organización del tiempo para los y las jóvenes cuando están en la escuela y en otros circuitos por los que transitan. La escuela es ordenadora, se transitan trayectos sistemáticos, regulados en parte por marcas de tiempo que producen rupturas vividas como *naturales* resguardando cierto equilibrio. El tiempo “protegido” y “estructurado” de la escuela se contraponen a un modo de experimentar la temporalidad por parte de los jóvenes donde los componentes mecánicos o analógicos

6. Esta cuestión no es novedosa para los estudios en educación, aunque sí podemos pensarlo como tal en el país. En el caso francés Dubet y Martuccelli (1998) presentaban dos maneras en las cuales la escuela trataba con las culturas juveniles: la indiferencia recíproca entre escuela y cultura juvenil en instituciones donde asistían jóvenes provenientes en su mayoría de las clases medias para que el Liceo no “se mezcle” con su juventud adquiriendo una autonomía que los mantiene dependientes de los adultos mientras que en las instituciones situadas en “contextos difíciles” importa sobretodo proteger a los estudiantes del contexto y lograr así que la juventud y sus problemas sigan fuera de la escuela; decisión que implica un mayor control disciplinario que sin embargo no es cuestionado por los alumnos. Estudios recientes constataron que en la actualidad pareciera predominar en algunas ciudades de los países del MERCOSUR una suerte de negociación de acuerdos familiares donde los y las jóvenes “utilizan” su desempeño educativo como modo de “ganar” autonomía (Pnud, 2009)

7. Asimismo, en muchos casos las representaciones y discursos que predominan acerca de la(s) juventud(es) suele hacer hincapié en la negación de sus prácticas, cuestión que obtura la posibilidad de pensar en diálogos intergeneracionales más fecundos (Chaves, 2010).

toman ritmos digitales (Feixa, 2010); más horizontales en su contacto con las instituciones tradicionales y a la vez se mueven en la sensación de atravesar un presente permanente. A la vez, el proceso de mutación tecnológica impacta sobre la manera de organizar la propuesta escolar. Por otro lado, el descentramiento del conocimiento supone el descentramiento del lugar del adulto. La "edad" ya no funciona más como diferencial de acceso al conocimiento, y por extensión al respeto que debe manifestarse a la autoridad. Por último, en momentos en que el acceso al consumo tiende a una personalización de los gustos la escuela ofrece los mismos saberes de igual modo; sin prácticamente articular conocimientos entre las distintas materias más allá de los intentos aislados de algunos docentes. Mientras la escuela ofrece un menú cerrado para cada materia las personas 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.

En cuarto lugar, las prácticas juveniles nos muestran una tendencia a la erosión de las fronteras tradicionales entre los sexos y géneros (Feixa, 2010). Las y los jóvenes, al menos discursivamente, valoran una mayor igualdad, repudian la discriminación sexo-género y celebran el respeto del "otro/a". Ahora bien, también es cierto que en sus discursos persiste un doble estándar para juzgar las conductas de los varones y de las mujeres, aspecto que nos plantea una serie de desafíos aún pendientes respecto de la igualdad de géneros. Esta producción del cuerpo sexuado desigual –en que la escuela en parte contribuye– continúa operando en la construcción de una cotidianidad signada por el sexismo y la heteronormatividad (Morgade, 2011). Aún así, las prácticas juveniles enseñan transformaciones culturales en relación al sexo-género que parecieran ir en una temporalidad más vertiginosa –o simplemente distinta– que las de otros grupos.

Por último, en momentos en los cuales la práctica de "tomas de escuelas"⁸ pareciera haberse convertido, en el caso de la CABA, en uno de los repertorios por excelencia a los que apelan los jóvenes para expresar sus demandas es preciso dar cuenta de otras formas políticas que emergen en el espacio escolar, así como de las diferencias en las tradiciones, culturas políticas locales y marcos organizacionales que favorecen o dificultan la producción de ciertas prácticas en el espacio escolar.⁹ Dada la heterogeneidad de formas de ser joven existen múltiples maneras a través de las cuales la política se hace presente en la escuela. Incluso la instancia "Centro de Estudiantes" adquiere otras connotaciones. El repertorio de acciones que encontramos es por demás heterogéneo; en algunos casos de trata de modos más explosivos, con alta visibilidad, en otros de pequeñas resistencias, con fuerte peso simbólico como un grafiti en la puerta de la escuela hasta la apelación a la mediación de los docentes para que el reclamo sea resuelto por la figura directiva.

Nuevas tramas legales en la escuela: Reglamentos de convivencia y la Ley de Educación Sexual Integral

Uno de los aspectos donde encontramos mayores cambios en las experiencias educativas de las nuevas generaciones refiere al modo en el que se concebían algunos de los núcleos problemáticos que históricamente organizaron la regulación de las conductas en la enseñanza media. Asimismo, el avance de una serie de leyes que tematizan los géneros y las sexualidades, entre ellas la ya mencionada Ley de Educación Sexual Integral¹⁰, pareciera permear e interrumpir la cotidianidad de estos escenarios escolares.

Sin lugar a dudas, el impulso de nuevas políticas educativas orientadas por un lado a modificar el modo en el que se concebía la "disciplina" en la escuela secundaria

8. Parecieran formar parte de su educación sentimental: por momentos, desde una lectura excesivamente porteñocéntrica, tenemos la impresión de que cada joven al llegar a cuarto o quinto año quiere pasar por la experiencia de tomar su escuela.

9. Por su parte, el trabajo de Scarfó y Enrique (2010) encuentra tensiones en torno al carácter "político" o "apolítico" de la participación estudiantil. Para el caso de las tomas de escuelas ocurridas en esos años las autoras señalan que los estudiantes lograron construir una definición amplia de la identidad política a la par de una demanda considerada "legítima" por amplios sectores en tanto implica una necesidad concreta a partir del deterioro de la infraestructura edilicia. Sin embargo, cuando las demandas adquieren mayor "politicidad" decrece su masividad y su legitimidad sólo puede garantizarse –paradójicamente– en su carácter no político.

10. Al observar esta ley dentro del panorama de leyes vinculadas a las sexualidades juveniles sancionadas en Argentina durante la última década, su lectura invita a complejizar respecto del conjunto de nuevas regulaciones en torno a los cuerpos sexuados: Ley 25.673: Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), Ley 25.929: Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento (2004), Ley 26.061: Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2006), Ley 26.485: Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2010), Ley 26.618: Matrimonio Igualitario (2010), Ley 26.743: Identidad de Género (2012) Ley 26.842: Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2012)

representa un escenario novedoso donde se entretrejen relaciones basadas en formas de vinculación entre jóvenes y adultos muy diferentes a las que se propiciaban unos años atrás. Por supuesto que estos cambios no impactan de modo similar en todas las instituciones, por lo que podemos señalar que las transformaciones normativas propuestas se caracterizan más bien por su ambigüedad. Por otra parte, la nueva trama legal en torno a la sexualidades invita a revisar la noción de ciudadanía. En su conjunto estas leyes discuten, cuestionan o tensionan la noción de Ciudadano heredera de la Declaración de los Derechos del Hombre. Nuevamente, esta nueva trama trae consigo instalaciones variopintas y no necesariamente conduce a escenarios “más democráticos” o “más justos” en la escuela.

La CABA fue uno de los distritos pioneros tanto en el impulso a nuevas perspectivas de regulación de las interacciones escolares como en visibilizar las desigualdades de los géneros en la escuela.¹¹ Entre las iniciativas más notable, destacamos: la Ley de Convivencia Escolar Nro.233 y la Ley Plan de Igualdad Real de Oportunidades y de Trato entre mujeres y varones Nro.474. La primera tuvo lugar a partir de la sanción de la Ley de Convivencia Escolar N° 223 el 5 de agosto del año 1999, reglamentada por el Decreto N°1400/001 de 2001. La nueva reglamentación deroga la antigua legislación nacional de 1943 (Decreto N°150.073) por el cual se modifica el sistema de amonestaciones vigente hasta el momento, establece que cada escuela debe decidir sus propias Normas de Convivencia a través de un Consejo de Convivencia: un espacio de intercambio, discusión y participación integrado por autoridades, docentes, estudiantes, preceptores, familias y representantes de las asociaciones de estudiantes¹². La segunda ley que mencionamos, es sancionada un año después: el 5 de agosto del año 2000 e introduce la necesidad de sensibilizar, promover, desarrollar acciones a favor de la igualdad de género. Entre los ámbitos que señala, se contempla enfáticamente los espacios educativos y en particular el sistema educativo.

Tal como venimos señalando, la existencia de un marco común para la jurisdicción no implica que todas las escuelas repliquen ni un mismo modelo de reglamento de convivencia ni mucho menos una manera única de tematizar las sexualidades que avance sobre las versiones hegemónicas. En la práctica, encontramos que por lo general se replican algunos contenidos, conceptos, situaciones en distintas escuelas y que son menos los casos donde existe un trabajo de reflexión y construcción de las normas a partir de los contextos específicos. Una serie de estudios nos permiten ampliar estas diferencias.

Por ejemplo, en uno de los primeros estudios que observaron en detalle las cuestiones que regulaban los Acuerdos de Convivencia Inés Dussel (2005) mostró que la mayoría de los Reglamentos de escuelas secundarias de la CABA que analizó consideraban a los jóvenes como incapaces y objeto de deberes y obligaciones, pero sujetos con pocos derechos. Estas nuevas normativas regulaban sólo a los/as estudiantes, expresión del predominio en la ley escolar de la preocupación por su indisciplina. Asimismo, de acuerdo a la autora, la ausencia de regulación de los adultos dificultaba las posibilidades de construir un marco común de justicia. Otras investigaciones que abordaron el estudio de estas cuestiones hallaron que las innovaciones tuvieron un impacto diferencial en las escuelas; los Consejos de Convivencia han funcionado de forma mucho menos regular, pero, por lo general, los Reglamentos se han instalado como un documento legítimo que contiene aquellas normas consensuadas para regular la conducta de los actores educativos; aunque son pocos los casos en los que su elaboración había sido producto de la reflexión conjunta y de los distintos actores (Litichever y Núñez, 2011). En su tesis de maestría Lucía Litichever (2011) demuestra que, a pesar de la constatación de la persistencia de estas formas más tradicionales de organización escolar los Reglamentos de Convivencia que examinó hacen referencia a distintas leyes y convenciones sobre las que se apoyan: la Constitución Nacional, Tratados Internacionales, la Declaración Universal de los

11. La Ciudad de Buenos Aires promulga en el año 2002 la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley 898/02). La Ley de Educación Nacional lo establece para todo el territorio en 2006 (Ley 26.206/06)

12. Asimismo, Denise Fridman (2013) destaca que en la normativa de la CABA se espera que los/as estudiantes sean agentes activos en la producción y reproducción de las normas escolares –por ejemplo a través de la participación en la redacción de los Acuerdos-

Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos de niños, niñas y adolescentes, y leyes jurisdiccionales; aspectos que podría llegar a brindar a los estudiantes un conocimiento mayor de los derechos y obligaciones.¹³

Por otra parte, varios trabajos en torno a los modos de abordaje de la sexualidades en el espacio educativo coinciden que tras la sanción de la leyes específicas aun se perpetúa la mirada biomédica con un fuerte asiento en la prevención de los efectos negativos: “las enfermedades de transmisión sexual” y “el embarazo no deseado” (Morgade, 2011; Diaz Villa, 2012). Asimismo estudios como los llevados adelante por Juan Péchin (2012) señalan cómo la escuela colabora a favor de la normalización (y con ello la exclusión) de las diferencias sexo-género.

Teniendo en cuenta estas notas, cabe preguntarse: ¿Cuál es el impacto de estas transformaciones normativas en el espacio escolar? ¿Cómo contribuyen a la construcción de las sexualidades en la escuela? ¿Qué demandas, conflictos y negociaciones emergen en torno a las formas de vestir y en el espacio escolar? En el próximo apartado indagaremos estos interrogantes desde el análisis de una serie de escenas escolares cuyo centro son las regulaciones del uniforme escolar.

“Sin guardapolvos, con gorritas”: nuevas regulaciones del vestir, viejas desigualdades de género

Las escenas que presentamos son parte –como anticipábamos– de una investigación que focalizó la mirada en las experiencias educativas de los y las jóvenes en la escuela secundaria. Aquí particularmente, trabajaremos con un recorte en relación al uniforme escolar de una escuela pública de la CABA en el barrio de San Telmo que atiende a 500 estudiantes provenientes de familias de recursos escasos mayormente¹⁴. El trabajo de campo consistió en un conjunto de observaciones de las jornadas y entrevistas individuales y grupales a los/as jóvenes, y fue realizado entre el 2009-2012. En este apartado analizaremos –específicamente– lo acontecido luego que se cambiara el Reglamento de Convivencia en los ítems vinculados a la vestimenta de los y las estudiantes.

Nos interesa detener la mirada sobre los efectos de ese cambio y cómo el mismo ha operado en la construcción sexuada de la corporalidad del estudiantado. El Centro de Estudiantes de esta institución se ha conformado durante el 2010, desde entonces ha canalizado una serie de demandas, entre ellas el pedido¹⁵ de hacer optativo el uso del guardapolvo y permitir la utilización de las gorritas. A comienzos del 2011 estos cambios se hace efectivo, una tarde la presidenta del Centro de Estudiantes, Tamara, pasa por los cursos diciendo:

Tamara: ¡Ey! ¿No saben? ¡¡El guardapolvo es optativo!!! Tienen que venir el delegado o la delegada...¿Quién es en este curso?

Profesora: ¿Quién es?

Lorena: Elenor o yo, alguna va. ¿A qué hora?

Tamara: 4.15hs.

(Observación en la escuela, Mayo, 2011)

Varios/as de los/as adultos/as de la escuela, preceptoras/es, directivos, asesoras comentaron ese hecho como “el tema del año”. Otra escena invita a la reflexión sobre ello:

Psicóloga: ¡Éste fue el tema del año: la gorrita y el guardapolvo! Ahora ya se decidió por el consejo de convivencia que si se puede llevar y que no hace falta venir con delantal. Para mí no va. Pero acá los límites son difíciles.

13. Fridman (2013) destaca el paralelismo entre el nuevo régimen de convivencia, la Ley N° 114, de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires y la Convención sobre los Derechos del Niño en el marco del paradigma de protección integral de los derechos donde prima la concepción de niños y adolescentes como sujetos de derecho.

14. Descripción brindada por diversas autoridades, docentes y preceptores/as de la institución.

15. En este artículo se ha optado por focalizar la mirada sobre lo que aconteció luego de la modificación del Reglamento de Convivencia a fin de aportar profundidad en “sus efectos”.

Observadora: ¿Qué no va?

Psicóloga: Ya se puede hacer cualquier cosa, ¿no? Pero bueno, se decidió así.

Observadora: Aja.

Psicóloga: No se les ve la cara, además es más por los preceptores que no lo quieren controlar, y bueno, entonces mejor para ellos.

(Conversación informal en un pasillo de la escuela, Junio, 2011)

Emergen allí, dos cuestiones interesantes de indagar: por un lado, “cierto descontento”, por parte del mundo adulto en relación a *este* cambio; por otra parte, una red de relaciones más compleja que negocia *este* cambio. Una primer lectura podría llevarnos a interpretar la modificación como una conquista en términos generacionales donde los/as estudiantes agrupados por el Centro de Estudiantes, logran “imponer” un nuevo orden al estado de las cosas que deja al “descontento” a los perdedores, legítimos dueños de la autoridad hasta entonces. Al estilo de “dos grandes bandos”: adultos y jóvenes, puestos en lucha en torno los *modos de vestir* dentro de la escuela pudiera abrirse una línea de interpretación posible. Por otra parte, este cambio acontece en una trama compleja de relaciones sociales (y con ello de poder) en un espacio particular: la escuela.

El uniforme escolar es un analizador por donde *entrevé* la relación entre “igualdad y diferencia” en la constitución del sistema educativo moderno argentino y la construcción de un cuerpo sexuado “normal” y aquello que será nombrado como “transgresor”, “anormal”, etc. Estas regulaciones se inscriben en un entramado histórico. En palabras de Inés Dussel (2005), la escuela moderna creó su propio *régimen de apariencias*, y entre ellas una esteticidad de la vestimenta de sus estudiantes. El uso de guardapolvo blanco en la educación primaria fue producto, según la autora, de la articulación entre igualitarismo, higienismo escolar y una noción del cuerpo que consignó la uniformidad bajo el mismo atuendo como manera de suspender relativamente las desigualdades de origen, de género, de clase, entre otras. Este paréntesis momentáneo al tiempo que pretendió la uniformidad y con ello, el auspicio de *pertenencia* también produjo la diferencia¹⁶.

No obstante, la mayor parte de estos análisis se despliegan en torno a la educación básica. Al focalizar sobre el nivel secundario las lecturas sobre el uniforme escolar se complejizan. Si el guardapolvo blanco igualaba a los/as estudiantes primarios, aún cuando tal efecto solo se cumplía parcialmente su promesa la vestimenta apropiada para “los estudiantes secundarios”, partirá desde el principio de diferencias marcadas según quien sea su portador o portadora. Este hecho, por otra parte, adquirirá particular espesura si se tiene presente que la constitución del nivel medio parte de la segmentación en su convocatoria: instituciones separadas por sexo y creadas a diversos sectores de la sociedad¹⁷.

En el caso que venimos relatando, finalmente el texto del reglamento de convivencia quedo redactado de la siguiente manera:

6. Otras normas de convivencia: 6.1. Normas de higiene y vestimenta:

Todos los alumnos:

El uso del guardapolvo será optativo, salvo en los casos en que no se respeten algunos de los ítems siguientes.

La vestimenta deberá ser adecuada lo cual implica estar con el pecho cubierto, camisa o remera de mangas largas o corta pasando la línea de la cintura y ropa de abrigo acorde.

16. Distintos/as investigadores/as (Puiggrós, Pineau, Southwell, por ejemplo) que han historizado la emergencia del sistema educativo argentino han señalado la *pretensión de igualdad* que impregnó tal proceso con la instauración de la educación básica. Estos trabajos han permitido problematizar los términos de igualdad, homogeneidad, diferencia y desigualdad en la constitución de la Escuela Básica.

17. Para una ampliación consultar: Southwell, Myriam (2011)

Los varones concurrirán con pantalón largo o bermuda de vestir (que cubra las rodillas). Las mujeres deberán vestir con pantalón, pollera o bermuda de vestir. En ningún caso se podrá ingresar a la escuela en malla, calza, pantalón corto, short, minifalda, mini short o similares.

Todos los alumnos deberán ajustarse a las normas de seguridad, decoro e higiene propias de un establecimiento educativo y las dispuestas por cada actividad.

No se deberá traer ropa con símbolos deportivos o partidarios o que expresen alguna ideología por medio de símbolos o dibujos que sean motivo de diferencia, discriminación o conflictos.

Los pies deberán estar totalmente cubiertos con zapatos o zapatillas en condiciones higiénicas. No se permite el uso de ojotas o similar.”

El Reglamento de Convivencia presenta marcas sobre el cuerpo, en una primera lectura apunta aparentemente de igual manera tanto a varones como mujeres: vestirse adecuadamente implicaría para ambos cubrir las rodillas y no utilizar determinadas prendas. Podría pensarse, entonces, que la apertura de nuevas voces, a partir de la modificación en los mecanismos de regulación del espacio escolar, ha habilitado la emergencia de nuevas estéticas. De hecho, la situación que venimos describiendo implicó la incorporación en la letra del Acuerdo del carácter “optativo” del guardapolvo, así como flexibilizó el uso de la “gorrita” –prenda que suele ser objeto de fuerte regulación en la mayoría de las instituciones-. Sin embargo, si observamos otros puntos del Reglamento hallamos lo siguiente:

3.2 Obligaciones para todos los miembros de la comunidad educativa. Vestir con sencillez, decoro y pulcritud” (Reglamento de Convivencia)

Estos tres adjetivos definen aquello que es apropiado para toda la comunidad educativa, la lectura externa en cambio abre toda una serie interrogantes por las traducciones concretas que estas tres palabras tienen en la cotidianidad escolar: ¿Qué significa vestir con sencillez? ¿Con decoro? ¿Con pulcritud? ¿Son adjetivos que se aplica a todos los sujetos por igual? ¿Implica diferencias? La descripción resulta “lo suficientemente” clara para que no esté explicitado en su contenido, se podría inferir, y “lo suficientemente” oscuro para que esté regulado en caso de transgresión. Volviendo sobre los registros de campo, encontramos que estos adjetivos laxos regulan de manera diferencial a los y las estudiantes. La sencillez, decoro y pulcritud reclamará formas de vestir distintas a varones y mujeres.

En coincidencia con la llegada de la primavera, estos/as estudiantes se pasean con jeans y calzas –en las mujeres-. Remeras ceñidas al cuerpo para ellas, y un tanto más holgadas para ellos. Pronto también, aparece en la escena “las remeras y buzos” distintivos de la cursada del último año. Surgen entonces, nuevas uniformizaciones y con ello nuevas diferencias pasibles de convertirse en desigualdades.

Esta última cuestión, sumamente paradójica, se nos presenta como una oportunidad para leer desde otros clivajes las supuestas “transformaciones” en el ámbito escolar en cuanto a cuestiones tradicionales como la regulación de la vestimenta de los y las estudiantes. Tal como señalamos en el primer apartado, en los últimos tiempos, el incremento de la matrícula de la escuela secundaria posibilitó el ingreso, de manera dispar, de un sinnúmero de estéticas juveniles acompañado de un discurso de mayor aceptación en el vestuario permitido. De un modo simultáneo, la contracara, o mejor dicho, la cuestión paradójica del *ablandamiento* de las normas implica en muchas ocasiones una mayor exigencia sobre la ropa que lucen las mujeres.

Tras adquirir el carácter optativo, el guardapolvo desapareció del cotidiano de la escuela. Los cuerpos “quedaron al desnudo”, la imagen se había modificado. Ahora bien, ¿qué desnudos fueron los desnudos observados? O afinando la pregunta ¿qué cuerpos fueron los cuerpos que se vieron al desnudo? Todos/as los/as estudiantes habían quedado por igual: sin guardapolvo, sin embargo, los dichos, comentarios de aquello se enfocaron sobre el cuerpo femenino. En una conversación informal un grupo de estudiantes expresa lo siguiente en ocasión de discutir que es “ser puta”:

Estudiante mujer: Y una cosa es una cosa y otra, otra. ¡Ahora vienen encoladas las chicas!

Entrevistadora: ¿Qué? ¿Encoladas?

Estudiante: ¡Ay! ¡Sí, profe! (Se ríe y se pone colorada)

Entrevistadora: Pero no entiendo...

Estudiante: Es que me da vergüenza explicárselo.

Entrevistadora: ¿Alguien se anima?

Otra estudiante, comienza a explicar, mientras va gesticulando con sus manos: sería así, cuando la calza se mete así... (Con sus dos dedos índices dibuja una *u* en el aire que se unen)

Las estudiantes se ríen.

Un estudiante varón agrega: ¡Qué zarpado! ¡No le cuenten así, que es profe ella!

Entrevistadora: ¿Por qué no me van a contar?

Estudiante varón: ¡Es que es zarpado!

Otra estudiante: Bueno vienen así las chicas, las más chicas, ¿no viste? (Mira al estudiante varón)

Otra estudiante: ¡Mirá si no va a ver!

Todos/as se ríen.

Entrevistadora: Así vienen las chicas...

Estudiante mujer: Sí, ¡así! Eso es un poco de...ya sabe. Es que se le ve.

Entrevistadora: ¿Qué?

Estudiante: Se les ve ahí. (Mira para abajo, cómo señalando lo que se vería: la vulva)

Entrevistadora: ¿Y los varones?

(Silencio)

Entrevistadora: ¿Y los varones cómo se ven?

Estudiante mujer: Normal, ¿no?

(Conversación informal, Septiembre de 2011)

Con guardapolvo o sin él, el cuerpo de las estudiantes es fuertemente connotado por otros/as estudiantes. La forma de usar las calzas y “que se deja ver y que no”, el maquillaje y sus “excesos o no”, los escotes son puntos de tensión que marcaran una fisonomía altamente expuesta a la mirada del otro como fuente de control de la acción. Y por otra parte, el relato de las estudiantes da cuenta de una dimensión en relación a aquello que es enunciable frente a “una profe”: el régimen de lo zarpado. La imagen de la “puta” que allí se pone en juego deja traslucir las formas de concebir el cuerpo de las mujeres como objeto erótico de la mirada del “otro” (Zattara, 2011). Ahora bien, no solo el cuerpo de las mujeres como “colectivo” aparece destacado, también otros cuerpos comienzan a hacerse “más visibles”: pulseritas arcoíris, jean modelo chupin, delineados en otros ojos. Marcas que por momento resaltan y por otros, quedan invisibilizadas, dan cuenta de jóvenes que transgreden las formas de vestir habituales de varones.

El segundo cambio que esta escuela sanciona es el permiso de uso de gorritas. Esta prenda utilizada casi exclusivamente por varones, abrió la atención sobre ellos. Siendo marcada por parte de los/as adultos de la institución como sello de las *masculinidades*

pobres que ingresan. Roberta Connell (2001) señala la escuela como uno de los espacios formativos de las masculinidades. Por medio de diversas “prácticas masculinizantes”: la división curricular, los sistemas disciplinarios y los deportes, se producen múltiples formas de masculinidad, una de las cuales generalmente ejerce hegemonía sobre otras. En el ámbito local, Pablo Scharagrosdsky (2007) distingue cuatro formas de construcción de la masculinidad en la escuela: I. asociada a la heterosexualidad, II. por oposición a la femineidad, III. como organizador de la homofobia, y IV. asociada a cierta jerarquización del cuerpo del varón. La gorrita, en este caso posibilita acercarnos a las marcas que también median sobre la construcción del cuerpo sexuado de varones.

La gorrita y su uso evidencian nuevas paradojas a las lecturas que hacemos de los cambios. Por un lado se habilita normativamente al levantar la prohibición y permitir un uso que ya se daba en la cotidianidad por parte de los varones. Por otra parte, adultos/as continúan pidiendo que no las usen. En una clase, se observa:

Profesora: No les veo la cara, chicos acá sin gorritas.

Varón: Pero se puede.

Profesora: Pero es falta de respeto

La clase continua, el chico no se saca la gorrita y la docente continua su clase, (casi sin molestarse por el hecho)

(Clase de 4to. Año, Septiembre de 2011)

La masculinidad se pone en juego en torno a esta prenda de vestir: quién lleva una gorrita sabe que aun cuando se le es permitido continúa transgrediendo. En este sentido la gorrita es una acción que discute la invisibilización y al mismo tiempo los sitúa en el espacio escolar como varones portadores de una masculinidad desafiante. En algunos casos, algunos adultos insisten, el pedido se reitera, y como si fuera una obra ya ensayada que se repite una y otra vez, la escena vuelve. Una de las argumentaciones más fuerte que sostienen los docentes, es la dificultad de verles las caras. Sin discutir cuán o no una gorra imposibilita la visión del rostro, y aun cuando muchos de esos estudiantes “dan vuelta” la gorrita dejando la visera en la nuca, la incomodidad de los docentes aparece:

Profesora: Siempre lo mismo, tapado, ¿Qué esconde? ¿Por qué no quiere que lo vea? ¡No entiendo!

(Conversación informal, Octubre de 2011)

En la inmediatez del análisis pareciera que lo que está en juego desde los docentes es la pérdida de individualidad de sus estudiantes al no poder verles la cara, en simultáneo, la misma pregunta parece reclamar su inversa: ¿qué muestra? Las gorritas hacen uniformes a los estudiantes pues son muchos quienes las llevan puesta, también, ponen sobre el tapete su condición de desafiante: son jóvenes “pobres” que recorren una institución que históricamente privilegió a los sectores medios acomodados.

Las escenas presentadas nos han posibilitado explorar como las nuevas formas de vestir tras los cambios normativos que en esta escuela acontecen y que luego quedan formalizados bajo la escritura del Reglamento de Convivencia, implican nuevas formas de regular los cuerpos sexuados en la escuela secundaria. Mientras nuevas voces demandan modificaciones que parecieran dar lugar a la habilitación de estéticas juveniles distintas (ir a la escuela vistiendo distintas prendas, asistir con una gorrita, por ejemplo), así como también, una nueva “aceptación” por parte de la escuela de esos y esas jóvenes, pronto también se evidencia nuevas regulaciones que fijan la mirada particularmente en las mujeres, pero también en los varones marcando diferencias que implican desigualdades.

Algunas notas finales

La noción de convivencia adquiere diversas tonalidades en los Reglamentos, se abre entonces una notoria disparidad en las cuestiones que regulan, entre ellas la sexualidad tal como hemos intentado dar cuenta en este trabajo. Un primer hallazgo podría implicar que los/as estudiantes adquieren un nuevo espacio donde dirimir conflictos, efectuar demandas y pedidos. La escena escolar instaurada, en una primera lectura resulta auspiciosa y favorable a dar lugar a la democratización de la cotidianidad escolar. Estudiantes que reclaman cambios en la vestimenta, son escuchados/as y tras una serie de negociaciones logran plasmar en la escritura del reglamento lo demandado, por ejemplo.

Sin embargo, en una segunda lectura, observamos que, por lo general, son las y los jóvenes quienes son sujetos de regulación, a pesar de que varias de las cuestiones que se les exigen remiten en realidad a problemáticas que podrían considerarse de la escuela en su conjunto. Particularmente, esto aparece en relación a la vestimenta. Son los/as estudiantes quienes deben cubrir sus rodillas, llevar zapatos que no dejen al descubierto el pie, o bien no usar determinadas prendas. En este sentido prevalece una mirada normativa sobre la sexualidad de los/as jóvenes en general, que invisibiliza la sexualidad de docentes, preceptores/as, adultos.

Las situaciones que presentamos permiten observar cómo estos aspectos que afectan íntimamente los modos de verse ante los demás y, por tanto, las estéticas juveniles, se convierten en una demanda que articula el reclamo de los jóvenes, logrando que en el caso de los guardapolvos la regulación sea modificada. Mientras que por otra parte, la mera inclusión de estos cambios no implica necesariamente la construcción de un espacio escolar “más igualitario”. Como pudimos observar: nuevas regulaciones aparecen en torno a las formas de vestir adecuadas y con ello se actualizan regulaciones sexistas. La mirada sobre el cuerpo, se fijará principalmente sobre las mujeres que ahora al no llevar guardapolvo “parecieran estar desnudas”. Por otra parte, la cuestión del uso de la gorrita, nos ha permitido recorrer los modos de construcción de una masculinidad no esperada en el ámbito de la escuela: los varones pobres.

Las formas de vestir enseñan múltiples formas de ser mujer y ser varón, dando cuenta por un lado de formas hegemónicas que se perpetúan unas sobre otras, y por el otro que las demandas de cambios, ponen en evidencia la disputa, negociación y construcción que hay por detrás de dichos modelos hegemónicos. Los Reglamentos de Convivencia resultan una puerta interesante desde donde analizar la producción de los cuerpos sexuados en el ámbito escolar. El *vestir* es entonces, otra forma más donde las desigualdades de género se renuevan.

Un campo de interrogantes queda desplazado entonces en torno a cómo esta nueva trama normativa-legal se materializa en la cotidianidad escolar y particularmente, si logra modificar aquello que en principio objetaba en pos de propiciar escenarios “más participativos”, “más justos” o “más democráticos”. En esta dirección, resituar las vivencias, recorridos y sentires de los y las jóvenes resulta un aporte frente a la visión adultocéntrica desde el cual habitualmente se definen estos términos. Dar cuenta de la incidencia de estas cuestiones en la experiencia cotidiana permite preguntarse por las situaciones que las y los jóvenes definen como injustas como un camino de investigación que posibilite abordar el estudio de las desigualdades en el espacio escolar.

Bibliografía

- » Butler, J. (2006). *Deshacer el Género*. Barcelona, Paidós.
- » Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Capítulo 3 “Discursos vigentes acerca de la juventud en Argentina”. Buenos Aires, Espacio.
- » Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas, en *Nómadas* (Col), núm. 14, abril, 156-171, Universidad Central Colombia.
- » Diaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06), en *Cuadernos de Educación*, año X, n° 10, diciembre.
- » Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: Un análisis desde la historia de los guardapolvos, *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* n° 4, Buenos Aires, 11-37.
- » ——— (2005). “Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglo XIX-XX)”, en *Pro-Posições*, v. 16, n° 1 (46) jan./abr.
- » Dussel, I., Brito, A., Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Buenos Aires, Santillana.
- » Enrique, I., Scarfó, G. (2010). Experiencias y discursos sobre organización política y laboral de las y los jóvenes. Un acercamiento histórico-etnográfico a los procesos de socialización-apropiación contemporáneos, en *Revista Observatorio de Juventud*, Instituto Nacional de la Juventud, Gobierno de Chile, marzo, n° 25.
- » Fausto Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados*. Barcelona, Melusina.
- » Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Revista Educación y Ciudad*, 18, 5-18.
- » Fridman, D. (2013). Un recorrido conceptual sobre los procesos de socialización en la escuela secundaria argentina. De las normas como imposición a las normas como construcción, en *Actas electrónicas II Congreso Uruguayo de Sociología*. Consultado 4 de agosto de 2013: <http://www.sociologia.com.uy/2013/trabajos/329.pdf>
- » Goffman, E. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Litichever, L. (2011). Los Reglamentos de Convivencia en la escuela media. Un camino posible para analizar las dinámicas de la desigualdad. Tesis de Maestría, Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO.
- » ———, Nuñez, P. (2005). “Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media”, en *Revista Última Década*, n° 23, diciembre. Valparaíso, CIDPA.
- » ———, Nuñez, P. (2011). La Construcción de Ciudadanía en la Escuela Media. Clase elaborada para el Seminario Virtual La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana. FLACSO Argentina.
- » Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.

- » McWilliam, E. (1999). *Pedagogical Pleasures*. New York, Peter Lang.
- » Núñez, P. (2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires, La Crujía.
- » Péchin, J. (2012). Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía sobre procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires. Tesis de doctorado defendida en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar, en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comp.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante.
- » Sibilia, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires, Tinta Fresca.
- » Southwell, M. (2011). La educación en la escuela secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato, en Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.
- » Zattara, S. (2011). ¿Pasividad erótica?, en Morgade, G. (comp.), *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.

Pedro Núñez / pedronunez74@gmail.com

Licenciado en Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires. Magister en Estudios y Políticas de Juventud (Universidad de Lleida, España). Dr. En Ciencias Sociales UNGS/IDES. Investigador asistente del CONICET con sede en el Área Educación de la Flacso. Docente de grado en la UBA y de posgrado en distintas universidades nacionales.

Jéssica Báez / baez_jesicamariana@yahoo.com.ar

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Dra. en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria posdoctoral del CONICET (2014-2016), integrante del equipo UBACyT: "Cuerpos sexuados en la escuela media" dirigido por Graciela Morgade. Jefa de Trabajos Prácticos de la materia Investigación y Estadística Educacional II en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA.