

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Antropología

‘Acá no se trabaja porque no hay casos’ una etnografía sobre
configuraciones de heterosexualidades juveniles en una escuela
secundaria católica de la ciudad de Córdoba.

Tesista: Esteve María

DNI:38181235

Directora: Molina Guadalupe

Año: 2021



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> o envíe una carta a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

RESUMEN

El presente TFL tiene como pregunta de investigación la configuración de heterosexualidades juveniles en una escuela secundaria católica de la ciudad de Córdoba. Se propone, desde la perspectiva de docentes, preceptores/as y estudiantes reconstruir algunos aspectos de esa configuración entendiéndola como parte central de su tradición escolar. Se trazaron algunos ejes preliminares de indagación, que atraviesan el trabajo final: interés por el lugar de la corporalidad, la sociabilidad y las regulaciones escolares. Desde una perspectiva etnográfica con entrevistas y observaciones participantes de clases, eventos y demás espacios de la cotidianeidad escolar se busca reconstruir algunos aspectos de una comunidad con larga presencia en la ciudad.

El trabajo de campo permitió acompañar un proceso de cambios en la escuela en relación a un contexto que desde 2015 en adelante incrementó la visibilidad de demandas históricas del movimiento feminista y los activismos LGTTBIQ+, como la emergencia de nuevas reivindicaciones. También se propone encontrar un sentido posible al recorrido entre la frase de ‘acá no hay casos’ que hablaba de la expulsión de estudiantes no heterosexuales hasta la aparición de una estudiante que se ‘declaró’ no heterosexual en su curso. Un recorrido que no se entiende como lineal, sino en relación con los contextos que fueron permeando la escuela.

ÍNDICE

Presentación	8
Llegada a la escuela: exploraciones y temas emergentes.....	7
Sobre modos de nombrar.....	12
Orden del trabajo.....	13
Capítulo I: ‘Acá no hay casos’, los primeros acercamientos a la escuela y la construcción del problema de investigación	
Introducción	15
1. Anclajes teóricos: “importan qué pensamientos crean pensamientos”	16
a. La importancia de la escuela moderna.....	16
b. La escuela como lugar para estudios de género y sexualidad.....	18
c. Géneros y sexualidades dentro y fuera de la escuela.....	20
2. Contexto escolar y construcción del problema de investigación	23
a. ‘Acá no hay casos’.....	23
3. La comunidad escolar de San Pablo	26
a. La escuela ‘imponente’: arquitectura y espacios.....	26
b. La observación participante: los cursos.....	29
c. ‘La parte superior de la pirámide’: organización e historia escolar.....	31
d. Las familias.....	32
4. La tarea pastoral de la escuela	34
a. La Pastoral Juvenil.....	34
b. El horizonte pastoral.....	36
5. Cierre: una tradición escolar	37
Capítulo II: Los cuerpos en la escuela. Cómo se configuran las corporalidades de estudiantes, entre regulaciones escolares y temporalidades	
Introducción.....	39
1. La importancia de los cuerpos	40
a. Cuerpos y Antropología.....	41
b. Cuerpos y performance de género.....	41
2. Regulaciones escolares y performances de género	43
a. ¿Todos y todas se visten igual? Normas de funcionamiento escolar.....	43

b. Barbas y masculinidad: los cuerpos de los varones.....	46
3. De ‘camioneras’ a ‘chicas palo’: los cuerpos de las mujeres.....	49
a. Las ‘camioneras’: masculinidades femeninas.....	49
b. Las ‘chicas palo’: modelos de belleza femenina.....	53
c. ‘Somos todos diversos’.....	57
4. Cierre: los cuerpos y las sociabilidades.....	59

Capítulo III: Apuntes de campo y cotidianeidad escolar. Entre el Centro de Estudiantes ‘de tipos solos’ y las jornadas de convivencia

Introducción.....	62
1. El Centro de Estudiantes, una propuesta solo de varones.....	63
a. La lista verde y los regímenes de género.....	63
b. El día de la propuesta: un Centro de Estudiantes ‘que va en serio’.....	65
c. Un Centro de Estudiantes ‘para no tener tantos quilombos’: la construcción de géneros opuestos.....	70
d. Un Centro de Estudiantes para quienes ‘quieren ser importantes’: disputas por visibilidad y reconocimiento.....	78
2. Lo cotidiano en la escuela.....	83
a. Los pasillos, las aulas y las convivencias.....	83
b. Socializar en la escuela.....	86
3. Cierre: Las divisiones de género entre el guion escolar y la propuesta de la lista verde.....	88

Capítulo IV: Las posibilidades de ser reconocido/a en la escuela. Chismes y declaraciones

Introducción.....	90
1. Trabajar sobre sexualidad en la escuela.....	91
a. La Ley de Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias.....	91
2. Educación sexual en San Pablo.....	92
a. ESI en las aulas, entre los lineamientos de la iglesia católica y la clase de Biología.....	92
b. ESI en las jornadas de debate, ‘nunca nadie les enseñó qué es género’.....	95
3. Chismes con público y chismes de pasillo: entre burlas y visibilidades.....	99
a. ‘El momento de los chismes’.....	99
b. Los chismes como género conversacional y gestión de visibilidad.....	102
c. Los chismes fuera del ‘momento de los chismes’.....	106
4. ¿Acá no hay casos? Reconocimiento de deseos no heterosexuales.....	109

a. ¿Cuáles son las condiciones para ser reconocido/a en la escuela?.....	109
b. ‘Hizo una declaración de elección’: la trama entre ignorancia y reconocimiento.....	111
5. Cierre: visibilizar y reconocer la diferencia.....	114
Conclusiones: un recorrido de ‘acá no hay casos’ hasta ‘una declaración de elección’.....	116
Bibliografía.....	121

Agradecimientos

La tarea de agradecer a quienes acompañaron un proceso de formación que culmina, al menos parcialmente, con un Trabajo Final de Licenciatura es algo compleja por los posibles olvidos y recurrencias. Sin embargo, también es necesaria en tanto ejercicio de reconocimiento de los mundos que nos hacen y deshacen.

En primer lugar, quiero agradecer a los y las jóvenes estudiantes, docentes y preceptores/as que me permitieron ser parte de su rutina, haciendo del trabajo de campo una experiencia placentera y de aprendizaje constante en la que fui incorporando el oficio etnográfico. A Guadalupe Molina, mi directora, que con paciencia y cariño fue guiándome por este proceso, leyéndome y sugiriendo desde un lugar cercano que respetó mis dudas y enredos hasta lograr construir algo mejor. Junto a ella también agradecer al equipo “La educación sexual integral en la trama institucional y política de Córdoba” que se volvió un espacio para compartir(me) en mis inquietudes. Agradezco también a mis compañerxs del equipo “Afectividad y prácticas de educación sexual. Construcción de sexualidades en escuelas secundarias” y a su directora, Marina Tomasini, quienes me acogieron desde hace ya mucho tiempo, permitiéndome crecer en el dinamismo del intercambio constante y contagiándome el gusto por la investigación colectiva. Todos espacios parte de la universidad pública que me formó y otorgó la posibilidad de transitar la carrera como algo más que simplemente un transcurrir del tiempo y las materias.

Como señala Vir Cano, “nadie viene sin un mundo” y son esas redes las que también influyeron cada parte del proceso de tesis. Agradezco por último a mi compañero, familia y amigxs; cada unx ha nutrido con horas de conversación, intercambios, lecturas y sobre todo con su afecto incondicional a que pueda estar llegando a esta instancia.

PRESENTACIÓN

El presente Trabajo Final de Licenciatura (TFL) es producto de un trabajo etnográfico realizado en una escuela confesional de la ciudad de Córdoba, que pone énfasis en las configuraciones de heterosexualidad juvenil. También es parte del cierre de una carrera de grado en Antropología, iniciada en 2012 en la universidad pública que me permitió formarme, siendo en muchos casos un punto de partida para explorar diversos intereses y posibilidades. Algunas de las preguntas de investigación que guiaron el trabajo fueron: ¿qué lugar(es) tiene la escuela –en su relación con las familias- en la producción de sujetos (hetero)sexuales? ¿cómo se configuran los cuerpos jóvenes en la escuela? ¿cuáles son las redes de sociabilidad que sostienen a la heterosexualidad como horizonte deseable? El interés por la (hetero)sexualidad deriva tanto de mi experiencia por el sistema escolar (incluyendo la universidad) como parte de un interés situado, confrontando mi propio sentido común en relación a la heterosexualidad como un régimen (Wittig, 1992); sumando intereses surgidos en un primer momento de trabajo de campo exploratorio. Así mismo, ha sido de gran importancia el acompañamiento a lo largo de este proceso del equipo de investigación dirigido por la Doctora Guadalupe Molina “La educación sexual integral en la trama institucional y política de Córdoba” nutriéndome en debates e intercambios que contribuyeron a este trabajo.

Parte de saberme como “sujeto ubicado (y reubicado)” (Rosaldo, 1989), vuelve importante mencionar que durante el trabajo de campo que dio origen a este TFL no se asomaban en los horizontes escolares las repercusiones que tendrían los movimientos feministas y la llamada “marea verde” que llevó al espacio público (calles, plazas, museos) múltiples reclamos feministas históricos, cuya visibilidad se multiplicó por el acompañamiento al proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). La marea arrastró durante meses –y continúa haciéndolo en el momento en que escribo- a miles de jóvenes a replantear, y en muchos casos abrazar, reivindicaciones feministas entre las que el pedido por Educación Sexual Integral (ESI) resonó con fuerza. Probablemente el panorama actual de esta escuela sea distinto, sobre todo vinculado a los tópicos que se trabajaron en el TFL. Sin embargo, mi intención no es pintar una realidad institucional estancada, sino dar cuenta de un momento de trabajo donde muchos de estos

reclamos y temas estaban presentes y generando controversias, alianzas y disputas en una escuela en movimiento.

Llegada a la escuela: exploraciones y temas emergentes

En el año 2014 me incorporé como ayudante alumna al proyecto de investigación “Género y sexualidad en la sociabilidad escolar. Un estudio de casos en escuelas medias de Córdoba”¹ dirigido por la Doctora Marina Tomasini, que me permitió acercarme a dos instituciones escolares de la ciudad, estando presente en varias instancias de grupos de discusión con estudiantes de distintos años del secundario. Uno de los colegios en que trabajamos terminó volviéndose el espacio en que ensayaría una etnografía para el presente TFL. La experiencia de ingreso a la institución no podría haberse realizado sin la presencia del equipo de investigación en su conjunto. El acompañamiento de quienes lo integraron, su escucha atenta y el espacio que habilitaron para que desarrollara mis propios intereses en un espacio que se planteaba interdisciplinario, nutrieron enormemente el presente trabajo.

Durante este período exploratorio conocí el colegio San Pablo, a algunas docentes del secundario, el equipo directivo y estudiantes del Ciclo Orientado quienes se expresaron atentos/as al tratamiento que le brindaba la escuela a los contenidos de ESI. Una frase dicha por la Jefa de Preceptores disparó el interés por lo que luego se constituiría como eje de la investigación: al preguntar sobre el tratamiento de la ‘diversidad sexual’ en tanto eje de ESI, ella respondió ‘acá no hay casos’ y aclaró que los hubo en el pasado. Durante esa misma etapa también participé de un grupo de discusión con estudiantes de quinto y sexto año, donde uno de ellos mencionó cuál habría sido uno de estos ‘casos’: hace seis o siete años dos varones que estaban en sexto se besaron en el pasillo de la escuela y las autoridades ‘los invitaron a retirarse’ de la institución, acusándolos de estar ‘provocando’ con sus acciones. Esta situación -que fue relatada como lejana en el tiempo-, había quedado como una historia de la que ya no se sabía mucho; ni quiénes habían sido los involucrados, ni cuál había sido su intención, pero sí estaba claro que implicó que ambos jóvenes debieran abandonar este colegio. Así se construyeron preguntas por la configuración de heterosexualidad juvenil: ¿qué lugar(es) tenía la escuela en la

¹ El proyecto de investigación estaba radicado en el Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichón y hasta el presente ha continuado profundizando distintas líneas de abordaje de las experiencias de estudiantes en las escuelas en relación a la educación sexual y su dimensión afectiva.

producción de sujetos (hetero)sexuales?, ¿cuál era el contexto que llevó a ciertos sujetos a afirmar la ausencia de estudiantes no heterosexuales?, ¿cuáles fueron los procesos que llevaron a que ya no haya ‘casos’ visibles?

De esta manera, me propuse indagar sobre las sexualidades juveniles en el espacio escolar, dentro de una escuela secundaria de la ciudad capital de Córdoba, profundizando a través de un análisis etnográfico en la comprensión acerca de los modos de construcción de heterosexualidad(es) de los/as jóvenes que habitan este espacio. En la elaboración del proyecto de TFL se delimitaron tres ejes alrededor de los cuales traducir aquello que configuraba de manera situada a la heterosexualidad juvenil, a fines de establecer un recorte para favorecer el análisis, pero teniendo en cuenta que las experiencias no necesariamente respondían a esta división de manera tajante. Un primer punto giraba sobre aquellos aspectos que constituyen los vínculos entre sujetos, es decir la sociabilidad entendida a través del concepto de “prácticas relacionales” (Paulín, 2019). A partir de qué procesos se construían relaciones entre jóvenes y con los/as adultos/as que eran parte de la escuela. En segundo lugar, se colocaba la dimensión corporal, disparándose más preguntas: ¿qué cuerpos habitaban la escuela?, ¿de qué manera se construían?, ¿cómo se configuraban los cuerpos jóvenes heterosexuales? Mientras que el tercer eje se preguntaba por los procesos de escolarización, pensando en cuál era la trama escolar y las relaciones pedagógicas que habilitaron ciertas rejillas de inteligibilidad y cuáles fueron los procesos que las establecieron. Finalmente, en la escuela los tres ejes se entrelazaban conformando un contexto particular en la que los/as jóvenes estudiantes se configuraban como tales; a partir de habitar ciertos cuerpos, de relacionarse de cierta manera y siendo parte de la escuela, construyéndola y construyéndose como comunidad.

Los objetivos del TFL estuvieron marcados por los tres ejes ya mencionados, transversales también en el presente escrito. Me propuse: a) analizar las performances de género y sexualidad de los/as jóvenes en la escuela secundaria, b) caracterizar qué espacio(s) tienen los cuerpos y vínculos entre sujetos en la configuración de heterosexualidad juvenil, c) identificar el lugar de las regulaciones escolares en las construcciones de heterosexualidad, d) conocer las perspectivas juveniles sobre los discursos escolares y familiares en torno a la sexualidad. Retomando a Geertz (1992), se prestó atención a las interpretaciones que pudieron hacerse de los sistemas simbólicos que rigen al universo de esta escuela, un universo en el que la sexualidad está presente como constitutiva de la identidad de estudiantes y docentes. La etnografía, tomada como “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos

sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2011, p.11) permitió alcanzar los objetivos planteados a través de un trabajo de campo donde los tiempos institucionales y los de la investigación no siempre se encontraron de la manera planeada. La tradición disciplinar de estar presente en la cotidianeidad de los sujetos aportó un trabajo que no propone recetas previas, sino estrategias y procedimientos a desarrollar (Báez, 2014). Si bien había estado en la escuela desde el 2014 registrando algunos eventos y entrevistas grupales, el trabajo de campo etnográfico con observación de clases y recreos fue realizado durante ocho meses interrumpidos por un receso institucional, las vacaciones de verano. Una primera etapa fue desde septiembre de 2016 hasta diciembre del mismo año, mientras que la segunda comenzó en abril de 2017 hasta julio del mismo año. Tanto los tiempos de observación como el acceso a entrevistas con estudiantes y observaciones fuera del aula estuvieron marcados por las posibilidades que se habilitaban en constantes negociaciones con el equipo directivo, especialmente con el director, quien delegó a una docente de su ‘total confianza’ la tarea de acompañarme: presentarme a otros/as docentes y atender mis dudas o pedidos. La puerta que me abrió el trabajo con grupos de discusión previamente necesitó ser reafirmada en varias oportunidades y mi presencia fue incorporada en la cotidianeidad escolar a medida que se reforzaban los vínculos con los/as docentes cuyas clases observaba.

Recorrí pasillos, la sala de profesores, la dirección, la preceptoría, el campo de deportes y las aulas; siempre amparada en un primer ‘convenio’ con la escuela en la que poco a poco fui integrándome. Elegí trabajar con estudiantes de las tres especialidades con las que cuenta el Ciclo Orientado (CO): Gestión, Humanidades y Ciencias Naturales, centrándome en los quintos y sextos años, teniendo en cuenta que -al menos en términos generales- eran quienes más tiempo llevaban en el sistema educativo. Si bien se planificó en 2016 trabajar con ambos años a la vez, finalmente opté por acompañar a quienes en esa primera etapa estaban en quinto y continuar con ellos/as en sexto. Observé clases de Psicología y Ciudadanía y Política, recreos, festejos del día del estudiante, misas, ensayos para actos escolares y viajé a dos días ‘de convivencia’ que se realizaron en un predio de la congregación en Tanti, provincia de Córdoba. Las jornadas de trabajo de campo variaron a lo largo del tiempo, llegando a ir tres veces por semana al colegio desde las siete de la mañana (cercano al horario de ingreso) hasta las trece (horario de salida). También realicé entrevistas a docentes de estos cursos, sus preceptores, la Coordinadora de Convivencia y a algunos/as estudiantes dentro de los horarios de clases. Estas instancias fueron pensadas para profundizar sobre temas en particular que se habían tratado previamente o para conocer más sobre sus trayectorias. La etnografía me permitió

acercarme a estudiantes y docentes no sólo desde aquello que enunciaron en las primeras entrevistas que se realizaron antes de 2016, sino que también potenció las relaciones que establecimos (ellos/as y yo) para construir una posible respuesta a la pregunta de investigación.

Sobre modos de nombrar

Desde distintas corrientes teóricas, múltiples autores han señalado el carácter socialmente construido de la edad como un marcador social especialmente importante (Mead, 1993; Bourdieu, 1990). Siguiendo los aportes de Lenoir (1993), destaco que la edad no es inmutable ni universal, sino que por el contrario teje disputas a la hora de pensar las relaciones sexo-genéricas, la familia y la escuela. En el TFL decido no llamar adolescentes a los/as estudiantes con quienes trabajé buscando evitar una categorización asociada a pensar la adolescencia de algo, por esto mismo utilizo la categoría de jóvenes para nombrarlas/os.

Por otro lado, planteo un problema de investigación que gira en torno a las heterosexualidades, teniendo en cuenta que no es una denominación que haya aparecido en el trabajo de campo, por lo cual puede ser punto de discusión. Su utilización está asociada a la necesaria configuración relacional heterosexual/homosexual como categorías que se sostienen culturalmente en una relación dinámica y cargada de significantes susceptibles de ser manipulados (Sedgwick, 1998, p.21). Busco pensar en ambos términos de manera amplia, no para denominar un conjunto de posibles identidades fijas en el tiempo sino también experiencias, deseos, contactos y búsquedas que pudieran salir de los límites de la heterosexualidad en tanto régimen de inteligibilidad. A lo largo del TFL irán complejizándose esos modos de nombrar y vivir las sexualidades; como también mis posibilidades de registrarlos. A la hora de utilizar pronombres que denoten géneros opté por hablar de los y las (estudiantes, docentes, preceptores/as, etc.). No porque crea en un espectro binario del género y sus expresiones, sino porque considero que es el modo en que mejor se condice con aquello que viví y registré durante el trabajo de campo. Las lógicas de sociabilidad y la manera en que se nombraban las personas con que conversé y me contacté estaban definidas de manera binaria.

Finalmente, utilizo comilla simple para traer al texto las palabras y frases que fueron textuales del trabajo de campo, comilla doble para las citas bibliográficas e itálica para resaltar palabras y conceptos que me interesen. Tanto los nombres de la institución como

la congregación a la que pertenece y los nombres propios de estudiantes y trabajadores/as de la escuela fueron cambiados a los fines de conservar un anonimato acordado previamente.

Orden del trabajo

El TFL cuenta con cuatro capítulos que presentan una “cultura escolar” (Rockwell, 2018) en la cual se configuran las sexualidades de estudiantes de quinto y sexto año, registrados a lo largo de su paso de curso. El **primer capítulo** se centra en mencionar algunos antecedentes importantes, tanto a la hora de encarar una etnografía en una institución escolar, como para pensar los estudios de género y sexualidades. También describe el colegio, buscando ubicar al lectorx en su larga tradición en la zona de la ciudad en que se encuentra, su arquitectura ‘imponente’, espacios, organización y tiempos de la cotidianeidad escolar. Serán importantes estas descripciones para acercarse al contexto que dio lugar a la pregunta de investigación por las heterosexualidades juveniles.

En el **segundo capítulo** también se propone un recorrido por ciertos antecedentes que contribuyen al análisis, en este caso para pensar la importancia del estudio de los cuerpos en los contextos de trabajo de campo y particularmente dentro de la escuela. El eje está puesto en la configuración de performances de masculinidad y femineidad, teniendo en cuenta regulaciones y sanciones, la historia y tradición escolar y ciertas perspectivas docentes. Las corporalidades de los/as jóvenes aparecen como parte del tejido de una cultura escolar situada.

El **tercer capítulo** retoma una jornada de trabajo de campo en que comenzó a tomar forma la conformación de una lista para las elecciones de Centro de Estudiantes donde sólo participaban varones. Su reconstrucción habilitó una perspectiva sobre las performances de mujeres y varones que reforzaba su división tajante, permitiendo leer la cotidianeidad escolar a través de esa clave. Por esto mismo se suma una descripción detallada de distintos momentos escolares en los que se reforzaban esas divisiones y otros donde aparecían matices.

Por último, el **cuarto capítulo** gira en torno a los espacios que había en la escuela para hablar de sexualidad, tanto aquellos formales y contemplados dentro de ESI (como las Jornadas de Educar en Igualdad, organizadas desde el gobierno provincial) como aquellos que no (‘el momento de los chismes’ organizado por estudiantes de sexto año). El análisis desarrolla cómo se tejían tramas de visibilidad y posibles reconocimientos de

deseos y prácticas no heterosexuales, preguntándose por los espacios que generaba o cedía la escuela a la hora de gestionar las sexualidades juveniles.

Las **conclusiones** finales retoman los principales aportes de cada capítulo trazando el recorrido argumental del trabajo, retomando la pregunta inicial por las configuraciones de heterosexuales juveniles en una tradición escolar situada. También se propone encontrar un sentido posible al recorrido entre la frase de ‘acá no hay casos’ que hablaba de la expulsión de estudiantes no heterosexuales hasta la aparición de una estudiante que se ‘declaró’ no heterosexual en su curso. Un recorrido que no se entiende como lineal, sino en relación con los contextos que fueron permeando la escuela. Finalmente, también algunas reflexiones permiten proyectar futuras indagaciones necesarias a partir de las preguntas que se desarrollaron a lo largo del TFL.

CAPÍTULO I: ‘Acá no hay casos’. Los primeros acercamientos a la escuela y la construcción del problema de investigación

Introducción

El presente capítulo, que abre el Trabajo Final de Licenciatura (TFL), está estructurado en dos grandes apartados. En primer lugar, un breve recorrido por distintos anclajes teóricos que han dado sustento a la etnografía en tanto escritura y análisis. Este recorte aborda diversos trabajos etnográficos realizados en la ciudad de Córdoba, en Argentina y América Latina; buscando trazar una genealogía que recorra algunos acercamientos a la escuela desde las Ciencias Sociales y Humanidades. Así mismo, se cruzan con los antecedentes aportes que trabajaron, desde distintas disciplinas, problemáticas ligadas a las vivencias de género y sexualidad de jóvenes, en la escuela y fuera de ella. Finalmente, tomo algunas perspectivas que desde la filosofía ayudan a pensar la heterosexualidad, no como una elección más dentro de un abanico de posibilidades de vivir la sexualidad, sino como un *régimen*. Este conjunto de anclajes irá formando, a lo largo de todo el TFL, un entramado de aportes que dialogan constantemente con aquello que registré y viví en la escuela durante el trabajo de campo.

En un segundo apartado del capítulo, se desarrolla con detalle la construcción del problema de investigación en torno a las heterosexualidades juveniles y su configuración situada. Se abren preguntas por el contexto escolar que obtura o permite -pudiendo suceder al mismo tiempo- las visibilidades de deseos, prácticas y experiencias no heterosexuales en el colegio. Para este ejercicio resulta necesario tomar la descripción densa de la institución, su historia, arquitectura y rutina, así como su carácter de escuela tradicional; ya que a lo largo del análisis aparecerá con fuerza la construcción de una comunidad paulina, arraigada en distintos discursos. Una tradición que contaba con un componente religioso, principalmente mencionado al hablar de la Pastoral Juvenil, y al que se le anclaban otros aspectos destacables que apuntaban a distintas estrategias de reproducción social y cultural. De esta manera, se configuró un contexto escolar que dio

sentido a la construcción de una pregunta de investigación que gira en torno a las sexualidades juveniles, las posibilidades de visibilizar ciertos deseos y prácticas y la construcción de sexualidades “normales” y sexualidades “diferentes” dentro de la escuela (López Louro, 2019). A lo largo de todo el capítulo, los anclajes teóricos acompañan y problematizan la mirada que tenían ciertos/as docentes y estudiantes sobre el colegio, los/as jóvenes y las relaciones que establecían allí y que a la vez excedían a la institución.

1. Anclajes teóricos: “importan qué pensamientos crean pensamientos”

1.a La importancia de la escuela moderna

Desde distintas perspectivas de las Ciencias Sociales y Humanidades se ha abordado a la escuela y lo que allí sucede en tanto institución de la modernidad occidental, formadora de subjetividades a partir de la socialización de generaciones de niños/as y jóvenes, con sus continuidades y rupturas en el tiempo. A continuación, me propongo trazar un breve recorrido por algunos de los trabajos que han abordado principalmente los cruces entre etnografía, escuelas y jóvenes; poniendo énfasis en aquellos antecedentes que proporcionan herramientas propicias para los análisis de este TFL. Así mismo, a lo largo de los otros tres capítulos también se profundizará en aportes que permitan o habiliten nuevos análisis, pudiendo variar en relación a las temáticas que allí se traten. La propuesta no es conformar un marco teórico fijo desde el cual leer aquello que pasó en la escuela durante mi trabajo de campo, como lentes que habilitan ciertas miradas y obturan otras, sino que busco reflexionar sobre aquello que la filósofa, bióloga y activista interespecies Donna Haraway (2019) toma de la antropóloga Marilyn Strathern: “importa qué ideas usamos para pensar (con) otras ideas” (p.40). Es decir, trazar un diálogo entre los registros de campo y distintos antecedentes, que pueda devenir en alianza con aquellos/as autores/as de quienes tomamos ideas que ayudan a *pensar* y, en este caso, a escribir. En estos encuentros el lugar protagónico lo tendrán las voces de jóvenes y adultos/as del San Pablo, quienes también tenían sus propias *ideas* sobre lo que ocurría en la escuela.

Elsie Rockwell (2001) señaló que los estudios etnográficos sobre jóvenes en espacios educativos han sido centrales a partir de la década de los noventa en América Latina. La

autora recogió antecedentes en la región, resaltando el valor que cobran, a partir de su capacidad para indagar en el ámbito local y remarcando sus rasgos distintivos: la abundancia de los estudios “en casos” que toman contextos nacionales y regionales como parte activa de la etnografía, las reflexiones sobre la presencia de los Estados y su rol en la gestión de educación pública, la integración activa de docentes en la vida escolar, las vidas cotidianas diversas de las escuelas y una marcada perspectiva sobre la desigualdad social y educativa existente. Algunos de los aportes fundamentales para el campo de los estudios de educación fueron aquellos que pensaron en la dimensión de sociabilidad y el abordaje de conflictos en la convivencia escolar (Furlan, 2004).

En Brasil, Lopes Louro (1997) sumó a los interrogantes por la cotidianeidad escolar, su preocupación por las identidades que allí se expresaban y la posible superación de un paradigma de la tolerancia que jerarquizaba cuerpos, deseos e identidades. Es que la mirada sobre la escuela que tomaba las experiencias sexuadas de jóvenes y docentes ya había comenzado a ser abordada en distintas partes del mundo. En el año 1994, Bell Hooks señaló la importancia de la sexualidad de los/as docentes y su visibilidad en la escuela, a partir de su experiencia como profesora en Estados Unidos. En Australia, Connell (1995) retomó el papel de esta institución como productora de masculinidades, sistematizando trabajos etnográficos y de otras disciplinas. Mientras que, en Canadá, Britzman (1999) postulaba la necesidad de erotizar los procesos de aprendizaje y enseñanza. La escuela en tanto institución de la modernidad, se entendía en estrecha relación -y al servicio de- la construcción y el refuerzo de los Estados Nacionales.

Como sostienen Levinson y Holland (1996), a partir de la década del setenta el enfoque etnográfico fue prioridad a la hora de construir herramientas críticas para el análisis de las instituciones escolares en tanto (re)productoras de personas educadas. En la región, la investigación educativa comenzó a indagar sobre los/as jóvenes en tanto estudiantes y el espacio escolar como escenario de subjetivación y sociabilidad, entre otros temas. Estos emergentes, abrieron interrogantes sobre vivencias y significaciones de los/as jóvenes en su relación con la escuela, en momentos de transformación individuales, socio-culturales e institucionales. Los trabajos construyeron categorías para pensar “lo juvenil” en “lo escolar” con las especificidades requeridas (Falconi y Salti, 2010). Entre los estudios realizados en contextos latinoamericanos recientes, Mejía Hernández y Weiss (2011) reconocen a la escuela como espacio de sociabilidad –entendida como modos de relación social donde están en juego constantes procesos de subjetivación- que permite a los/as jóvenes conocerse entre ellos/as en variadas experiencias.

En Argentina, ya en 1986 Achilli abordó el proceso de formación permanente de grupos de docentes a través de la propuesta del “Taller de Educadores” donde se conformaba un espacio de investigación de la propia práctica. El trabajo de Maldonado (2000) resulta fundamental, como antecedente específico sobre escuela y jóvenes en el cruce entre Antropología y educación. Permite conocer, desde la vida cotidiana de las escuelas secundarias, cómo se desarrollaban los distintos procesos de socialización entre jóvenes, desarrollando exploraciones sobre vínculos eróticos, amorosos, de amistad y compañerismo. Al mismo tiempo, la autora puso el foco en la trama institucional como parte central del universo de las escuelas (2006).

Por otro lado, los aportes de la sociología de la educación apuntaron a trazar definiciones sobre la escuela como formadora de sujetos sociales a partir de la “experiencia escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998). Ese proceso de configuración de jóvenes y niños/as, con sus tensiones y disputas, ha sido objeto de análisis en distintos trabajos etnográficos. También cabe recalcar el trabajo de Paulín (2000), que desde la Psicología Social se adentró con su equipo de investigación en distintas escuelas de la ciudad de Córdoba; abordando la experiencia de estudiantes sobre su escolaridad, principalmente en torno a la convivencia y desarrollo de conflictos en ese marco.

Este conjunto de trabajos, toma mayormente la perspectiva de jóvenes² estudiantes de escuelas secundarias, preguntándose por el papel de la escuela en los procesos de socialización que los/as atraviesa. Al mismo tiempo, se complejizan dichas perspectivas con aportes de distintas disciplinas y con el interés por abordar lo que sucede en las escuelas no de manera aislada, sino en sus contextos sociohistóricos y estructurales (Achilli, 2011).

1.b La escuela como lugar para estudiar género y sexualidad.

En su tesis doctoral, González del Cerro (2018) propone que en los últimos veinte años desde distintas disciplinas se ha aportado a la consolidación del campo de estudios de educación, género y sexualidades en Argentina (p.44). Puede marcarse, en la

² Si bien excede los objetivos del TFL, el debate sobre clasificación etaria atraviesa parte de los estudios sobre escuelas secundarias y juventudes o adolescencias. Siguiendo los aportes que recopila González del Cerro (2018), tanto el libro *La juventud es más que una palabra* de Margulis (1996) como los análisis sobre cultura juvenil y la sexualidad llevadas adelante por Marcelo Urresti (2003), son fundamentales para entender el carácter situado de estas clasificaciones: “Estos manifiestan que la juventud es una construcción social que no alude sólo a un momento biológico: sus representaciones han variado a lo largo del tiempo, los sectores sociales y el género” (González del Cerro 2018, p. 68).

producción local de investigaciones, un antes y un después de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral³ (ESI) del año 2006 y su posterior sanción. Previamente se desarrollaron trabajos que tomaron distintas experiencias de educación sexual en escuelas de varias provincias del país (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008); éstos prestaron atención a las atribuciones socialmente aceptables de masculinidad y femineidad (Morgade, 2001) o a puntos concretos del currículo escolar, como las clases de Educación Física y las relaciones con la consolidación de ciertas masculinidades (Scharagosdsky, 2007). Si embargo, el contexto de producción, debate y posterior implementación de una ley nacional, así como el fervor de la militancia y las reivindicaciones del movimiento feminista y LGBTTIQ+, contribuyeron a que este campo se ampliara. De esta manera, se construyó un piso común para muchos trabajos que abordaron a la educación como una práctica sexuada, excediendo los límites de ESI (Morgade, 2011).

Distintas tesis doctorales realizadas en colegios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) abordaron el trabajo de educación sexual con jóvenes, centrándose en variados aspectos para analizar cotidianidades escolares desde la etnografía. La investigación de González del Cerro (2018) toma la perspectiva de estudiantes y docentes ligada a su participación política dentro y fuera de la escuela en torno a ESI, cobrando especial protagonismo aquello que sucedía también en la “sociabilidad online” y que trazaba fuertes vínculos con los pasillos de la escuela, extendiendo y profundizando debates en ambas sociabilidades -la escolar y la de internet. Por otro lado, Báez (2014) se centra en las experiencias de jóvenes trans en una escuela pública de CABA; con especial acento en el lugar de las corporalidades y sus expresiones. La autora relata y analiza un contexto escolar de desigualdades, aprendizajes y socializaciones generizadas. Finalmente, Pechín (2012) articula su análisis con distintas propuestas de pedagogías feministas, prestando atención a aquellas prácticas discursivas que se despliegan en torno al concepto de género. De esta manera, reconstruye un horizonte de lo deseable en la escolarización en materia de género, que apunta a normalizar identidades y experiencias juveniles. Sobre todo en las últimas dos etnografías, el carácter héterorocissexista de las escuelas queda expuesto ante prácticas de los/as estudiantes que irrumpen su cotidianidad.

En Córdoba, los aportes etnográficos de Molina (2014) conforman una muestra variada de tópicos que surgen en el trabajo con jóvenes vinculados a aspectos sexogenéricos y

³ Un abordaje con mayor profundidad sobre antecedentes de investigación respecto a ESI en escuelas secundarias se desarrolla en el capítulo cuatro del TFL.

que para la escuela secundaria se vuelven problemáticos; como embarazos, primeras relaciones sexuales, erotismos juveniles y la irrupción de identidades y deseos no heterosexuales. En relación a instituciones escolares religiosas, la investigación de Servetto (2015), también realizada en la provincia, historiza las tradiciones y disputas de éstas en la región, apuntando a la importancia de conocer las vinculaciones entre familias, estudiantes y escuela en un complejo entramado de reproducción social. Otros trabajos, marcan que en la lógica de sociabilidad juvenil prevalece la presunción de un mundo binario (dos sexos, dos géneros) y la heterosexualidad “natural”; es así que confluyen tendencias que van desde silenciar hasta “tolerar” experiencias y prácticas no heteronormadas (Bonilla Campo, 2008; Tomasini, 2013). Sin embargo, también hay jóvenes que buscan diferenciarse de modelos de género y sexualidad que responden a dichos estándares (Molina, 2014; Paulín, 2013). Centrándose en la construcción de *performances* sexualizadas, en el contexto local un conjunto de estudios ha analizado prácticas de diferenciación entre mujeres jóvenes en distintos grupos sociales y ámbitos como bailes de cuarteto (Blázquez, 2006) o espacios de recreación nocturna (Bianciotti, 2011).

Hay tópicos de importancia en el estudio con jóvenes que trascienden al espacio escolar, el aporte de Jones (2010) a partir de su investigación desarrollada en la Patagonia argentina, puso en evidencia las diferencias que ellos/as marcaban al juzgar prácticas sexuales teniendo en cuenta quién las llevaba adelante (varones o mujeres, heterosexuales u homosexuales) con especial énfasis en diferenciaciones jerarquizadas entre géneros. En este contexto analítico, la pregunta es por los procesos de sociabilidad juvenil que suceden en el espacio escolar (prácticas escolares), teniendo en cuenta diferentes aspectos que intervienen y producen ciertos modos de devenir mujeres y varones. A dicho interés se le suma un énfasis específico por las configuraciones de heterosexualidad entre estudiantes, es decir, cómo se hacen sujetos heterosexuales en la escuela.

1.c Géneros y sexualidades dentro y fuera de la escuela

El presente TFL busca situarse en el cruce entre etnografías de espacios educativos y los estudios de sexualidades. Desde los aportes de Foucault, estudiar la sexualidad no se trata de ver aquello que prohíbe, sino aquello que produce: lo que la “constituye como un fenómeno complejo y plural en el que las incitaciones, discursos, representaciones y prácticas la delinear y configuran” (De Santo, 2015, p.161). Tomo al concepto de sexualidad siguiendo la perspectiva de Weeks (1996), quien la define como un conjunto

de “creencias, comportamientos, relaciones e identidades socialmente construidas e históricamente modeladas” (p.106) en vinculación a la corporalidad y sus usos. Así mismo, al tomar la escuela como escenario no homogéneo, es necesario prestar especial atención tanto a los procesos de “fabricación” de sujetos a través de prácticas que se naturalizan (Lopes Louro, 1997), como a sus acciones frente a las distintas experiencias en la sociabilidad escolar. Las normativas y regulaciones son entendidas de manera ampliada, no sólo como reglamentos y sanciones, sino también como conjunto de reglas tácitas. Así, las instituciones escolares producen identidades entrando muchas veces en tensión con la irrupción de variadas vivencias juveniles, heterogeneidad que requiere abordar a la sexualidad desde múltiples perspectivas, entre ellas la etnográfica.

Pecheny (2010) enuncia que los trabajos sobre heterosexualidad han devenido “categoría residual” dentro de los estudios sobre sexualidades, generando que sea vista como no problemática y homogénea. Encuentro necesario estudiar la configuración de heterosexualidad para contribuir a desnaturalizar el proceso que, según Weeks (1996), la vuelve referencia para nombrar otras identidades sexuales que se alejan de la norma. Esta perspectiva se enriquece con aportes que enfatizan la producción de heterosexualidad como “régimen totalizador” (Wittig, 1992), constituyendo procesos de normalización que territorializan y naturalizan cuerpos, géneros y deseos (Butler, 2001). Es decir que no basta con pensar a la heterosexualidad como una posible expresión de deseo, pero tampoco como un régimen que naturaliza la relación lineal entre sexo/género/deseo de una sola forma. El TFL aporta una mirada que se acerca a las configuraciones de la heterosexualidad desde las prácticas situadas de estudiantes de un colegio secundario, complejizando las relaciones entre ellos/as, sus familias y docentes en un marco escolar delineado por la ‘tradicición’ y la religión.

Un trabajo de estas características implicó tomar la dimensión performativa del género y la sexualidad, entendida en términos de Butler (2002) como un conjunto de prácticas reiteradas y diferenciadas mediante las cuales el discurso produce los efectos que nombra. La autora, influenciada por los estudios de la performance tanto en sus giros antropológicos como lingüísticos⁴, entiende a la performatividad como el mecanismo por excelencia que constituye al género en tanto organizador de la realidad que reconoce a

⁴ En primer lugar Austin abordó los enunciados performativos como aquellos que *hacen*. La atención debe ser puesta en los cuerpos que habitan la escuela y sus performances, en tanto “conductas restauradas” que se realizan por segunda vez y ad infinitum, en flujo constante (Schechner, 2000).

ciertos cuerpos⁵, actuaciones y deseos como vivibles. Si tenemos en cuenta que el concepto de género -remarcando los deseos y erotismos- es una “ficción performativa” propia de relatos institucionales (Butler, 1996), en este caso, la escuela produce marcos de inteligibilidad (Butler, 2010) dentro de los cuales ciertas técnicas y prácticas constituyen modos legítimos de ser mujer y ser varón heterosexual, jerarquizando las diferencias (Morgade, 2011b). De esta manera, la etnografía permitió un acercamiento a los modos situados de producción de sexualidades y géneros, abordando principalmente aquello que pasaba en el aula y fuera de ella. Si bien no se toma como eje del trabajo de campo aquello que se incluía/excluía en el currículum escolar; esto fue cobrando relevancia a medida que docentes y estudiantes iban abordándolo, generalmente en las entrevistas. La Ley de Educación Sexual Integral y su aplicación en la escuela fueron temas recurrentes, sobre todo en conversaciones con adultos/as de la institución (preceptores/as, docentes y la Coordinadora de Convivencia). Dichas charlas y entrevistas me permitieron adentrarme en aquello que estaban entendiendo por educación sexual, perspectivas desde las que se trabajaba, su vinculación con el carácter religioso de la escuela y su interés en relación a lo que se identificaban como demandas de parte de los/as estudiantes, temas que son abordados en el cuarto capítulo del TFL.

De esta manera, se cruzan los conceptos de performatividad y heteronormatividad para pensar a la escuela como un espacio en el que se trazan performances dentro de un horizonte deseable de heterosexualidad que caracterizaba este “régimen de género” (Connell, 2011). Aquí, también entraron en juego las materialidades de los cuerpos que encarnaban formas de ser joven heterosexual y las sociabilidades como modos de construir vínculos entre pares, pero también con los/as adultos/as que eran parte de la institución. En toda esta red de vínculos se ponían en juego expectativas de rendimiento y comportamiento en relación al aprendizaje e incorporación de ciertos códigos dominantes que, como señala Morgade (2011), también estaban dispuestos en relación a aprender cierto orden de relaciones entre grupos socioeconómicos (p. 48).

⁵ Como señala Butler (2006), un aspecto clave de la sociabilidad es la dimensión pública del cuerpo, construido como un fenómeno social que nos relaciona con otros, muchas veces sin haberlo elegido (como sucede en la escuela).

2.Contexto escolar y construcción del problema de investigación

2.a ‘Acá no hay casos’

Durante el período de trabajo de campo exploratorio (2014 y 2015), tuve la oportunidad de entrevistar a Andrea, quien había sido presentada como ‘Jefa de Preceptores’ y trabajaba en la institución desde hacía más de una década, comenzando como preceptora suplente, cubriendo a una amiga. Al consultarle sobre los abordajes de ESI, habló principalmente del trabajo en relación a la prevención de embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual y violencias; ante una repregunta por ‘diversidad sexual’, Andrea respondió ‘acá no se trabaja, porque no hay casos’. Es decir, que enunciaba que en la institución con una población aproximada de 1600 estudiantes, no había jóvenes no heterosexuales y sumó que sólo ‘hubo casos’ en el pasado. En la misma etapa de investigación, con el equipo en que estaba inserta y colaborando, se planificaron distintos grupos de discusión realizados con estudiantes de los sextos y quintos años, con los fines de conocer su mirada sobre el trabajo que llevaba adelante la escuela sobre ESI. En uno de estos grupos donde estuve presente, un estudiante de sexto año habló sobre ‘diversidad’ en la escuela San Pablo a partir de un recuerdo que tenía de sus primeros años en el secundario: hacía seis o siete años, dos estudiantes varones que estaban en sexto año se besaron en el pasillo de la escuela y los directivos del momento ‘los invitaron a retirarse’ acusándolos de estar ‘provocando’ con sus acciones. Esta situación fue relatada como lejana en el tiempo y había quedado como una historia de la que ya no se sabía mucho; ni quiénes habían sido los involucrados, ni cuál era su vínculo o intención con el beso de pasillo, pero sí estaba claro que implicó que ambos jóvenes fueran expulsados. ¿Qué lugar(es) tenía la escuela en la producción de sujetos (hetero)sexuales?, ¿cuál era el contexto en que Andrea afirmó la ausencia de estudiantes no heterosexuales?, ¿cuáles fueron los procesos que llevaron a que ya no haya ‘casos’ visibles?

‘Acá no hay casos’ es una frase que abre preguntas en distintas direcciones. Por un lado, invita a pensar en la palabra ‘caso’ asociada a la jerga biomédica: aquello que sale de la norma heterosexual es un caso, no una posibilidad. Por otro lado, busco centrarme en lo que llevó a afirmar una ausencia -la de estudiantes no heterosexuales-, en

contraposición a los deseos posibles de ser expresados en la escuela. En esa distribución de legitimidades que permitía ver o no ver a ciertas sexualidades y performances, se explicitaba un modo cultural de regular disposiciones afectivas y éticas, es decir, un “marco” en términos de Butler (2011) que delimitaba a los sujetos, expresando también la delimitación de sus deseos reconocibles. Esta escuela fue un espacio en que los vínculos erótico afectivos que podían aparecer y expresarse eran los heterosexuales: aunque había muchas parejas conformadas por estudiantes, no hubo otros/as estudiantes expulsados/as por besarse en los pasillos ni en las aulas. De esta manera, las sexualidades encontraban espacios de visibilidad siempre que no fueran un ‘caso’. En otras palabras, aquello que no estaba en el horizonte heterosexual era lo que no existía, o en realidad lo que no podía ser visto ni nombrado, al menos por los/as adultos/as, al menos por Andrea en ese momento.

Además del concepto de “marco” acuñado por Butler, y que acompaña el análisis del medio heterosexista que da lugar al ‘acá no hay casos’; resulta de especial relevancia el aporte de Achilli (2013) en relación a la noción de contexto y su importancia para los procesos de investigación social con enfoque antropológico. La autora sintetiza varios núcleos de análisis de este enfoque investigativo, que implica el interés por la recuperación de la perspectiva de distintos sujetos sociales, representaciones y sus construcciones de sentido. El interés por conocer el “carácter de movimiento” que se imprime en las prácticas y relaciones sociales, está en relación a procesos del pasado y del presente, siempre dinámicos. Las “huellas” de otros tiempos y de proyectos por venir penetran en distintas escalas de tiempo y espacio y pueden encontrarse en el trabajo cotidiano en las escuelas. En este sentido, adentrarse a la cotidianeidad escolar me permitió comenzar un trabajo de campo a partir de unas primeras preguntas que se dispararon con el ‘acá no hay casos’, buscando conocer parte de los procesos y contextos que llevaron a la producción de esa frase, rastreando las huellas que construyeron ciertas (in)visibilidades en torno a los deseos de los/as jóvenes. Siguiendo con los aportes de Achilli, en todo contexto hay tendencias hegemónicas que adquieren continuidades en el tiempo, lo que necesariamente implica disputas por las condiciones y límites en que se establecen dichos procesos. La afirmación sobre la ausencia de estudiantes no heterosexuales puede entenderse circunscripta en una historia escolar que también está permeada por un contexto local y de época, dejando huellas en el trabajo de campo. Cuáles fueron esas huellas y qué significaciones les daban los sujetos son algunos de los puntos que busco desarrollar en el TFL.

Si bien la heterosexualidad como horizonte deseable y como marco daba sentido al ‘acá no hay casos’, a lo largo del trabajo de campo esa afirmación fue resquebrajándose a partir de lo que observé y compartí en un “contexto a escala cotidiana” (Achilli, xxx) con jóvenes, docentes y preceptores/as en la escuela. Como desarrolla López Louro (2019), las instituciones escolares pueden abordar y admitir que hay distintas formas de vivir el género y la sexualidad, lo que no implica una apertura a esos modos que son marcados como diferentes, sino que por el contrario orientan sus acciones a partir de una norma que encarna un modo “sano” de sexualidad -la heterosexual- y una forma normal de masculinidad y femineidad (p.2). Se atribuye entonces el lugar de “lo diverso”, lo extravagante y lo extraño a aquello que se aleje de estas posiciones: lo que sale es lo “excéntrico”: los ‘casos’. ¿Es visible lo excéntrico en este contexto escolar?

El relato de esos dos varones que se besaron en un pasillo era parte de una historia escolar que se construye con una identidad heterosexual, ubicando los ‘casos’ en un pasado difuso, pero no siempre ausentes. El ‘caso’ del beso de pasillo fue una fisura del “marco” heterosexual, que reafirmaba de manera eficiente los límites que no deben sobrepasarse. Al incluir al relato de las ausencias un pasado con el que contrastarse, se reafirmó un presente donde ya no había ‘casos’ y a la vez, se enmarcaba la situación que se alejaba de la norma; exaltando la diferencia y castigándola. Con la expulsión a quienes encarnaron estas diferencias, se remarcaba el carácter y los efectos materiales que podían traer aparejadas ciertas excentricidades. Por otro lado, algunos discursos escolares (especialmente el de adultos/as con mucho tiempo en la institución) producían una “verdad” sobre los sujetos y sus cuerpos, resultando en un “saber” (Lopes Louro, 2019). En San Pablo, ese “saber” era el carácter heterosexual del estudiantado, que para Andrea no era puesto en duda. Sin embargo, ese relato que llegó de manos de estudiantes, también era un saber, parte de un circuito de chismes⁶. Por estas vías, corrían algunas informaciones que devinieron fisuras en la verdad heterosexual y en este caso llegaron incluso a la etnografía. En una escuela de larga presencia en la ciudad, la construcción de un marco epistemológico -que permitía leer los deseos, prácticas e identidades estudiantiles ligados a su sexualidad-, estaba profundamente arraigada a la de una comunidad y una tradición educativa que es necesario describir para poder acercarse a conocer. El ‘caso’ del beso entre dos varones fue parte de un pasado que contrastaba y por ende sostenía el presente del colegio en 2014. No podría haberse construido un marco

⁶ Los chismes y su dimensión performativa, es decir lo que hacen, son material de análisis en el cuarto capítulo del TFL. Por ahora, basta con mencionar que se constituyen como un espacio de visibilidad de aquellos deseos que en palabras de Andrea estarían ausentes en la realidad escolar.

heteronormativo sin pensar en oposiciones como parte del mismo, sin embargo, la relación con aquellos/as diferentes -con lo excéntrico- fue cambiando a lo largo del tiempo en que realicé trabajo de campo, o al menos en mi posibilidad de registrarlo. Estos posibles cambios y fisuras pueden entenderse también en un contexto que permea esta y otras escuelas, como remarca González del Cerro (2018):

“En la Argentina actual, la escuela secundaria es objeto de diversas demandas y expectativas por parte de la sociedad que le exige adaptarse a las actuales formas de subjetivación mientras añora las antiguas marcas que la revestían de autoridad y sentido de pertenencia” (p.64).

Siguiendo con la propuesta de contextualizar los procesos que dan lugar a la gestión de ciertas visibilidades en la escuela San Pablo, resulta necesario considerar las huellas de distintos tiempos y espacios que contribuyeron a la “configuración cotidiana” que observé (Achilli, 2013). Por esto mismo, a continuación, me propongo una descripción detallada del colegio, sus espacios físicos, su organización institucional y algunos aspectos de su historia reciente.

3. La comunidad escolar de San Pablo

3.a La escuela ‘imponente’: arquitectura y espacios

A lo largo del trabajo de campo, cuando preguntaba -tanto a docentes como a estudiantes- por sus ‘primeras impresiones’ sobre el colegio San Pablo, la mayoría respondía en relación su arquitectura, describiéndola como ‘imponente’. Andrea contó que se perdía dentro del colegio cuando comenzó a trabajar allí hace veintiún años, también Paola -preceptora de sextos años- no se podía ‘ubicar’ en los espacios; a mí me sucedió en varias oportunidades, sobre todo en los cambios a aulas desconocidas como la sala de teatro o la biblioteca. El edificio principal de la escuela⁷ es de arquitectura francesa del siglo XIX y está ubicado casi en el centro de una manzana rodeado en frente por un jardín verde que marca la entrada delantera con dos calles internas laterales y un portón

⁷ La descripción de los espacios de la escuela está en presente, intentando remarcar el carácter establecido y permanente que tenía su configuración y los flujos de gente que por allí circulaban. Sin embargo, es de esperarse sobre todo desde el 2020 y la ya conocida situación sanitaria que, entre otras cosas, el edificio y sus movimientos hayan cambiado mucho.

de hierro que da a una avenida principal de la zona; y por detrás cuenta con canchas de fútbol con piso de tierra. Por las calles internas circulan autos en los horarios de salida, cuando el portón está abierto, mientras que para el tránsito peatonal frente a las puertas del edificio hay escaleras que permiten transitar el desnivel del parque principal sin pasar por el pasto. En ambos laterales hay entradas con portones de rejas más chicos que el de enfrente, vigilados por guardias de seguridad privada que generalmente se encuentran dentro de las garitas o cerca de ellas. Por allí pueden ingresar vehículos que tienen espacio disponible para estacionar en una explanada ubicada debajo de las rampas de ingreso al colegio, generalmente esos espacios de estacionamiento eran ocupados por quienes trabajaban allí, no por padres, madres o estudiantes. Encima de las rampas (que salen una hacia cada entrada lateral) está la puerta principal del edificio: dos hojas de madera de más de tres metros de alto abiertas de par en par y por detrás una puerta de vidrio con cerradura eléctrica. La encargada de abrir es la recepcionista que se encuentra en un cubículo también vidriado en el costado izquierdo, a través de una hendidura habla, pregunta quiénes quieren ingresar, levanta el teléfono consultando algo si es necesario y abre las puertas. A lo largo del día en los horarios de entrada y salida (siete de la mañana y una del mediodía) los flujos de circulación de gente variaban: en momentos pico todas las puertas se mantenían abiertas, mientras que por fuera de esos tiempos sólo una de las rejas laterales permitía el ingreso y egreso de personas. En ocasiones pude observar un móvil de la policía de la provincia, apostado en la calle y con las luces prendidas, custodiando el ingreso de los/as estudiantes de secundaria.

Después del umbral de vidrio está el hall con paredes revestidas en madera en las que resalta una imagen del patrono de la congregación a la que pertenece el colegio. En una esquina a la derecha hay una puerta que da a un baño y a su lado una ventanilla encima de la cual un cartel ploteado con los colores del logo escolar dice 'caja'. Este espacio suele estar decorado de distintas formas en relación a las actividades que realizan primaria y secundaria: dibujos de cartulina que conmemoran alguna efeméride (generalmente patria), fotografías de algún viaje de estudios que realizaron o afiches con recordatorios de eventos escolares. En una ocasión, durante el 2016, también se instaló una mesa en la que una madre vendía las entradas para el festejo de 'el día de las familias'. Alineada con la puerta de vidrio hay una de madera con dos hojas en la pared de enfrente, del otro lado está el pasillo que recorre a lo ancho toda la escuela, al doblar a la izquierda se ingresa a la parte del edificio utilizada por la primaria y a la derecha por la secundaria. De frente a la puerta hay un galpón techado destinado a deportes con una vidriera donde se expone y vende el uniforme. Estos espacios, junto con la cantina debajo de ellos, divide el edificio

en dos, cada parte arquitectónicamente igual a la otra mitad, como dijo Paola en una entrevista ‘es un cole que en realidad cuando le agarrás la mano está en espejo, o sea el primario y el secundario todo igual’.

Del lado utilizado por el secundario hay una larga galería abierta que rodea el patio en forma de L, a la que dan las aulas y otras salas. A lo largo de las paredes del pasillo hay pizarrones que pueden estar vacíos o no: a veces con mensajes del Centro de Estudiantes cuando estaba vigente en 2016 (‘No te olvides del mural’), de la Pastoral anunciando eventos, afiches que realizó algún curso como trabajo o frases anónimas (‘desearía volver a esa noche’). En el ángulo de las galerías hay una escalera interna que lleva hacia los pisos superiores e inferiores, en un lado está la dirección y en su diagonal la preceptoría, al lado de la cual está la sala de profesores. En la puerta de la dirección hay una cámara de seguridad que apunta siempre hacia el ingreso del hall y debajo la estatua de una virgen María con manto celeste y vestido rosado en una repisa. Allí dentro están los escritorios del Director, Vice Directores y la Coordinadora de Convivencia. Todos estos espacios tienen, como indicadores de las tareas de cada sala, carteles ploteados sobre las puertas que son de hierro y vidrios esmerilados (en la preceptoría sólo un borde lo está) impidiendo que se vea con claridad lo que sucede allí dentro.

La galería rodea al patio interno, en el ángulo de encuentro entre ambas galerías hay una escalera que lleva a los otros niveles del edificio. Allí mismo, enfrentadas están la Dirección y una preceptoría, de este último lado en orden hacia la puerta principal están las aulas de 6to B, A, D y la administración. Del otro lado del pasillo -al lado de dirección- están las aulas de 6to C, 5to B, D y A, finalizando el pasillo en una escalera que lleva al primer piso, a cinco escalones hay otra preceptoría y junto a ésta el espacio destinado para el Centro de Estudiantes y/o la Pastoral. Las aulas tienen un ventanal que da al pasillo, completamente vidriado y una puerta de hierro y vidrios, quedando casi toda el aula a la vista desde el pasillo. Frente a las aulas de los sextos y los quintos hay dos escaleras con un descanso en el medio que bajan hacia el patio interno, lugar que suelen habitar los grupos de varones en los recreos. En el primer piso están las aulas de los cuartos y los terceros años, ya los pasillos no están abiertos hacia el patio, sino que tienen pared y solo cada cinco metros hay ventanas rectangulares que dejan entrar la luz. En el segundo y último piso están las aulas de los segundos y primeros años. El orden de los cursos en relación a los pisos está pensado, según lo relató un preceptor, para que los sextos años queden más cercanos a Dirección, sala de docentes y su preceptoría.

El patio interno de la escuela está por debajo del nivel de las aulas, quedando a la altura de la cantina que divide el espacio con la primaria. Por dentro, en el subsuelo, está ‘el salón de actos’ como lo nombran algunos estudiantes o ‘el teatro’ como lo llamó una docente. Debajo de los sextos años hay un laboratorio y la biblioteca. Tanto los pasillos como el patio interno pasaban de estar vacíos en los horarios de clases a estar repletos de estudiantes en los tres recreos que marcaban el tiempo escolar durante la mañana. Por otro lado, los/as docentes cuando no estaban dando clases, solían estar en la sala de profesores conversando entre ellos/as, tomando algo, corrigiendo evaluaciones o revisando sus e mails desde las computadoras que ofrecía el colegio; mientras que los/as preceptores/as, durante los recreos, caminaban los pasillos y los patios charlando con otros/as adultos/as que circulaban o algunos/as estudiantes. En la ‘obra de los Hermanos’ mencionada por Andrea, la arquitectura imponente y reconocida en la zona conformaba una parte importante de la comunidad escolar de la que incluso yo fui parte, no necesariamente del mismo modo en que lo eran estudiantes u otros/as adultos/as de la institución. No perderse más al ingresar al imponente edificio, era una marca de pertenencia a una comunidad.

3.b La observación participante: los cursos

Durante los meses de trabajo de campo observé clases y eventos enfocada en tres cursos, con dos de ellos comencé a trabajar en 2016 (quinto B y D) y sumé un tercero en 2017 (sexto A). Si bien en un primer momento la decisión fue trabajar con quintos y sextos paralelamente, con el paso del tiempo pareció mejor seguir el trayecto de los/as estudiantes en su cambio de año, permitiéndome acercarme a ellos/as por mi presencia sostenida en el tiempo. En mi “ubicación” como etnógrafa -en términos de Rosaldo (1989)- y la relación que establecí con de los/as estudiantes, influyó nuestra poca diferencia de edad y su acostumbramiento a la presencia de estudiantes de profesorado que iban a realizar observaciones para sus trayectos pedagógicos. Ambos factores hicieron que tuviera que aclarar, en seguidas oportunidades, que no era docente o que no estaba allí para evaluar ni a ellos/as ni a sus profesores/as. Esta misma mirada dudosa sobre mi presencia -que era compartida con algunos/as docentes- hacía que fuera más sencillo acercarme mientras más tiempo pasaba allí y por eso mismo decidí priorizar mayor cantidad de tiempo a más cursos observados. Comencé participando en clases de

materias comunes a todas las especialidades, mientras cursaban quinto año estuve en las clases de Psicología y el año siguiente en las de Formación Para la Vida y el Trabajo.

El Ciclo Orientado de San Pablo se divide en tres especialidades: Gestión, Ciencias Naturales y Humanidades. Sin embargo, hay cuatro divisiones por curso dejando siempre dos de Gestión que en palabras de muchos/as jóvenes es la especialidad ‘fuerte’ de la escuela, siendo la primera especialidad que tuvieron⁸. En relación con lo ‘fuerte’ se suma que es la única especialidad con un par de horas cátedras extras cuyo origen no pudo ser explicado más que por la ‘tradición del cole’, como comentó la Directora General durante una conversación que mantuvimos, o porque ‘siempre fue así’ como dijo una preceptora. Esta dimensión temporal que marcaba la relación entre especialidades como una tradición, resulta importante para pensar la historia de esta cultura escolar que parecía marcar tendencias generizadas en las elecciones de las especialidades: mientras que Humanidades era ‘de mujeres’, Gestión era ‘de varones’. Estas diferencias que aparecieron en distintos discursos de jóvenes y docentes, se traducían en mayor presencia de mujeres en la primera y varones en la segunda, tanto docentes como estudiantes lo explicaban como una ‘cuestión de gustos’.

Ninguno de los cursos tenía estudiantes repitentes, pero en el tránsito de quinto a sexto un estudiante cambió su especialidad del B (Gestión) al D (Naturales) para poder pasar de año rindiendo equivalencias. Los tres tenían una totalidad cercana a treinta, treinta y cinco estudiantes. Mientras que el curso D tenía una población estudiantil mixta casi en partes iguales, el B y el A (Humanidades) tenían los porcentajes inversos siguiendo con esa aparente tradición generizada. Las aulas de los cursos eran bastante similares entre sí con la única diferencia que en sexto B tenía bajo su pizarra una tarima de madera que ocupa casi todo el ancho del aula por un metro de largo, encima de la cual había un banco y silla destinado para los/as docentes. Al ingresar a las aulas, los pizarrones están en la pared más cercana a la puerta y en la opuesta hay otra pizarra donde los/as jóvenes escriben horarios de clases o fechas de exámenes, las paredes suelen estar decoradas con afiches de algún trabajo o frases (sobre todo en quinto y sexto D), dibujos, etc., en ningún caso están rayadas, manteniendo su color blanco. Los bancos y sillas son individuales, pero solían ordenarse en pares formando filas. En general, las divisiones entre grupos de mujeres y varones eran marcadas en todos los cursos quedando separados/as por género

⁸ La escuela tenía la especialidad de Perito Mercantil en sus comienzos, cuando era una institución sólo con estudiantes varones. En 1905 el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Joaquín V. González, dictó un decreto que dividía las escuelas existentes en tres categorías: Superior, Medias y Elementales. Entre la primera de ellas se ubicaban las escuelas perito mercantiles que ofrecían una formación especializada a sus estudiantes. Para más información ver: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005136.pdf>

y por grupos de afinidades. Sin embargo, a lo largo de la jornada escolar y dependiendo de las actividades propuestas por docentes se iban generando movimientos de bancos que desdibujaban el orden de la primera hora de la mañana.

3.c 'La parte superior de la pirámide' Organización e historia escolar

A la par de la arquitectura, las menciones a 'la obra de los hermanos' -como comentó Andrea- o a la distinguida trayectoria de la institución, fueron frecuentes. El colegio cuenta con una página web informativa donde está el contacto, dirección, nombres de directivos y personal, etc. A demás, hay artículos en la sección de 'presentación institucional' dedicados a la historia del colegio, la congregación que le da origen y a la cual pertenece. De esta plataforma obtuve algunas de las informaciones que ayudaron a presentarlo aquí. También fue una pieza clave para esta reconstrucción Matías, preceptor dos sextos años, quien llevaba más de una década trabajando en la escuela en distintos lugares (como coordinador de Pastoral, docente y luego preceptor) y quien también fue estudiante de un colegio de la misma congregación en Paraná, su ciudad de origen. Como señala Servetto (2015), este movimiento de miembros/as de una misma congregación entre diferentes escuelas, o lugares dentro de la misma, es estimulado ya que las congregaciones apuestan al intercambio y contacto entre distintos miembros de la institución (p.95). De hecho, Matías contó que conoció al San Pablo de Córdoba aun siendo estudiante secundario, en un intercambio entre jóvenes.

La congregación se instaló por primera vez en Argentina a finales del siglo XIX, siendo la educación de niños/as y jóvenes uno de sus objetivos pastorales más firmes. Se han conformado desde entonces redes de instituciones escolares en la región: varias provincias argentinas y países vecinos. Recién en 1953 se terminó la construcción de las instalaciones actuales del colegio en el que trabajé y que desde principios de siglo funcionaba en un espacio más reducido. Hasta mediados de la década del noventa sólo aceptó estudiantes varones y la incorporación de mujeres a partir de allí fue paulatina.

La estructura organizativa de la institución cuenta con distintos niveles de 'la pirámide' como la llamó Matías. En la cúspide está el Director General que actualmente y desde 2015 es un Hermano de la congregación; luego se dividen por nivel (Inicial, Primario, Secundario) estructuras semejantes de Directores/as y Vicedirectores/as, secretarías generales, secretarías contables y administrativas y personal de mantenimiento y servicio.

Dentro del secundario había una Vicedirectora a cargo del Ciclo Básico y un vicedirector a cargo del Ciclo Orientado, Andrea como Coordinadora de Convivencia y preceptores/as por curso. Así mismo, cada curso cuenta con un/a Coordinador/a Pedagógico que acompaña los procesos de aprendizaje, los posibles conflictos y necesidades particulares de los/as estudiantes. Por otro lado, la escuela ha contado con Centros de Estudiantes sin mucha continuidad en el tiempo⁹ y una Pastoral Juvenil donde participaban varios/as de los/as jóvenes, preceptores/as y docentes a quienes conocí. En la Pastoral hay coordinadores/as ‘voluntarios/as’ (es decir, sin un sueldo ni contrato) y una Coordinadora General que es empleada de la escuela (con sueldo fijo).

3.d Las familias

A lo largo del TFL el lugar de las familias de los/as estudiantes irá siendo remarcado para pensar su rol como parte elemental de la construcción de esta comunidad escolar. En los cursos donde estuve presente, cerca de la mitad de los/as estudiantes pertenecían a una familia donde al menos algún/a otro/a miembro/a había asistido o asistía (en el caso de ser hermanos/as) a la misma escuela. Este aspecto, en general era remarcado en entrevistas y charlas con docentes y preceptores/as que hicieron referencia a continuidades y disputas en torno a una identidad tradicional de la escuela. Así mismo, en la organización escolar contaban con un lugar fijo, el ‘Departamento de familias’ que nucleaba representantes de cada curso, siendo una vía directa y regular de relación con la escuela. Los lazos entre familias/docentes/estudiantes se estrechaban a través de una constante invitación a ser parte de la vida escolar, invitando a las misas, actos y festejos a padres y madres. Las relaciones se reforzaban incluso geográficamente ya que era poco común que hubiera estudiantes que vivieran muy lejos del colegio o de otros grupos de compañeros/as. Tanto la importancia en la elección de escuela, como las relaciones de vecindad y de conocimiento mutuo, fueron registradas en otras comunidades escolares con gran peso a la hora de justificar las decisiones familiares sobre a qué escuela enviar a sus hijos/as (Fuentes, 2013). Es decir, que habría una búsqueda de un equilibrio para

⁹ Algunas docentes relacionaban esta falta de continuidad temporal a que los Centros de Estudiantes estaban conformados principalmente por estudiantes de los sextos años a partir del impulso desde la dirección, lo cual no permite que se acumulen experiencias de participación similares para compañeros/as de otros cursos y cuando egresan los Centros de Estudiantes quedan desarmados. Por otro lado, también consideraban que otros/as jóvenes ‘no lo toman en serio’ y eso vacía espacios que se convocaban.

permitir la reproducción social (Servetto, 2015, 2021) y la continuidad de una tradición familiar que configuraba cierta identidad cultural.

Las familias que componían la cultura escolar paulina eran descritas por algunos/as docentes como católicas¹⁰ y de clase media, media/alta, con padres profesionales o empresarios/as. Rosario, una joven estudiante de sexto Humanidades se refirió a la realidad de sus compañeros/as como ‘en una burbuja: tienen el último celular, vienen en auto, son así’. Ese reconocimiento de una homogeneidad aparente entre los niveles socioeconómicos de las familias era compartido por muchos/as estudiantes y docentes. Sin embargo, como se trabaja más adelante, la heterogeneidad de experiencias existía. Así lo señaló la mirada crítica de una amiga de Rosario, del mismo curso:

Lo que pasa también es que nosotras conocimos desde muy chicas el espacio de pastoral y ese espacio nosotras hacíamos voluntariados en Boulevares¹¹ y cosas así que decís “wow, hay gente que vive distinto a mi” y a nosotras también nos pasa en nuestro grupo también, las realidades económicas son todas re distintas y no nos importa, las chicas si nosotras les decimos “che no podemos ir al cine porque no tenemos plata” nos dicen “bue, vayamos a tomar mates, vamos a casa”

Esas realidades económicas y sociales ‘re distintas’ eran importantes para las jóvenes y las separaban de las experiencias de otros/as compañeros/as en una ‘burbuja’; al mismo tiempo en que también encontraban diversidad dentro de su curso y su grupo de amigas. Como se señala a continuación, la Pastoral Juvenil era un espacio escolar que permitía un contacto con otras realidades, incluyendo otras realidades de clase socioeconómica.

¹⁰ El carácter católico de las familias no necesariamente estaba asociado a su práctica cotidiana. Algunos/as de los/as jóvenes a quienes conocí se describieron a sí mismos/as como no creyentes, aún habiendo cumplido con el sacramento de la confirmación durante su quinto año escolar. Otros caracteres a destacar de las familias es que muchas de ellas contaban con padres divorciados y familias ensambladas; mientras que otras conservaban cierta imagen de tradición familiar al estar compuestas por padre, madre e hijos/as.

¹¹ Boulevares es un barrio de la zona norte de la ciudad, donde la congregación realiza actividades de caridad y evangelización en relación y articulación con capillas y otras organizaciones religiosas que se encuentran allí.

4. La tarea pastoral de la escuela

4.a La Pastoral Juvenil

La Pastoral Juvenil merece atención especial, en tanto ha sido uno de los espacios más nombrados por jóvenes y adultos/as como parte importante de sus trayectorias en la escuela San Pablo. Los preceptores de los sextos años, Paola y Matías comenzaron a trabajar en el colegio como voluntarios/as allí años atrás, al igual que otros/as docentes a quienes conocí. Matías remarcó la ‘identidad’ del espacio que tenía que ver con un trabajo *de jóvenes para jóvenes*, donde principalmente egresados/as y demás voluntarios/as acompañan a estudiantes dentro de un marco evangélico:

‘Uno asume que hay un recambio que se va dando con el tiempo y que siempre hay chicos jóvenes que van a querer ocupar ese espacio para pensar. A ver, la Pastoral Juvenil se entiende como un espacio de explicitación del evangelio, trabajamos con los chicos para acompañar su vida, su cotidiano, lo que les pasa, lo que sienten, siempre teniendo como centro la palabra (...) sin estar enmarcado dentro del aula, habitualmente se buscan otros espacios físicos donde los chicos siguen estando adentro del espacio curricular porque se lo asume como tal, pero intentando vincularnos de otra manera. Eso es la Pastoral Juvenil’

Así parecían extenderse esas redes de ‘acompañamiento’ a estudiantes más allá de las clases, también con el evangelio y el catolicismo de la escuela. Sólo en el momento de formación (7:30hs.) frente a todo el secundario, el Director comentaba el evangelio de cada día, reflexionando o interpretándolo en relación a la lo que él registraba como un lenguaje más cotidiano para jóvenes, asociándolo a algo que hubiera pasado en la escuela últimamente. La Pastoral Juvenil ha sido la referencia más cercana y explícita que encontré a la formación religiosa por fuera de las aulas y las clases de Catequesis, aunque extendiendo la lógica escolar. Las actividades eran organizadas desde la institución y se continuaban ciertas regulaciones institucionales (como no tomar alcohol ni fumar en los encuentros), al mismo tiempo que se flexibilizaban otras (no requerían uso de uniforme). Es decir, que había una continuidad entre personas, conocimientos, sensibilidades y valores en relación a los imperativos escolares. A través de esta continuidad se extendían las redes de vínculos y reglamentaciones institucionalizadas, sumando contenidos evangélicos, pero también de las vidas íntimas de los/as jóvenes que quedaban por fuera de otros espacios de la experiencia escolar. O al menos esos son los sentidos que le otorgó

Matías al espacio y que me presentó afirmando que ‘eso es la Pastoral Juvenil’. La pastoral era vista como un espacio de encuentro de jóvenes (estudiantes y ya egresados/as) con ‘referentes adultos’ -también lo mencionó Matías-, y como un espacio de intercambio y acompañamiento en un camino común que construía una comunidad de pertenencia. Varias de las jóvenes con quienes trabajé participaban de este espacio Pastoral, durante una entrevista con algunas estudiantes de la especialidad de Humanidades hicieron referencia a este espacio al hablar de su relación con la escuela:

‘Por lo menos yo es como que en el cole me siento muy cómoda, es como mi segunda casa, sobre todo porque hago pastoral a la tarde entonces algunos días... He venido hasta domingos al colegio, no venía nadie y estábamos acá, boludeando por acá.’

Si bien el abordaje pastoral de la escuela excede a la Pastoral Juvenil, ésta cobró especial relevancia en el trabajo de campo. Este espacio, donde sólo participaban mujeres en el momento de la etnografía, principalmente organizaba reuniones de encuentro e intercambios entre estudiantes. Allí también se trazaban relaciones con estudiantes de otros cursos, configurando una organización donde jóvenes de los últimos años coordinaban, pensaban y llevaban adelante actividades para quienes recién se sumaban, generalmente de los primeros años del secundario: ‘actividades que tengan algo que ver con lo que está pasando hoy en día’, como mencionó Mercedes, estudiante de sexto Humanidades. De esta manera se relacionaba el contexto –‘hoy en día’- con espacios que invitaban a reflexionar colectivamente sobre tópicos de interés, que eran definidos por estudiantes con más tiempo allí. El carácter evangélico de la Pastoral estaba presente, sobre todo desde la mirada que algunos/as adultos/as tenían, pero también excedía esa perspectiva desde las valoraciones de las estudiantes que participaban. Mercedes también comentó que tanto ella como su hermana melliza, quien también era parte desde primer año del secundario, no eran ‘creyentes de nada’. Lo que no les impedía seguir participando, sino que por el contrario respetaban los momentos en que se trabajaba el carácter religioso del espacio (la lectura de la biblia principalmente). Aunque no les agradara, lo compensaban intentando generar otras propuestas: ‘nos cuesta un poco pero por lo menos yo no lo quiero dejar al espacio, entonces es como que estoy ahí remándola’. La pastoral era un lugar donde canalizar inquietudes de socialización fuera de las aulas, algún tipo de activismo estudiantil ligado al encuentro entre pares y con egresados/as de la escuela que llevaran inquietudes y con quienes también tejían relaciones.

4.b El horizonte pastoral

Volviendo al sitio web de la escuela, allí se explicita que los principios de la institución están sostenidos en el ‘Horizonte Pedagógico Pastoral’ que busca la creación de comunidad en clave de ‘nueva comunidad paulina’. ¿Cómo se hacía una comunidad educativa/educadora? Familias, docentes, directivos y estudiantes mencionaron en distintos momentos la pertenencia a una comunidad que los/as acercaba entre sí y a la que apelaban para destrabar conflictos, aunque cada uno/a pudo otorgarle a esa comunidad tradiciones diferentes. Por ejemplo, en relación a los festejos de los sextos años al ingresar al colegio o en eventos especiales como las ‘despedidas’¹², estudiantes citaban una tradición en la que éstos se daban con bombas de estruendo y pinturas, mientras que la dirección amenazaba con sancionarlos/as si ocurría y pedía un cambio de ese hábito. Muchos/as de los/as estudiantes provenían de familias que ya habían ido al mismo colegio y la escuela ofrecía descuentos en las cuotas de hijos/as de ex estudiantes o estudiantes con hermanos/as. Con trayectos similares, muchos/as docentes habían pasado por este colegio como estudiantes y algunos/as con hijos/as también los/as envían allí; las puertas estaban abiertas desde lo económico y desde las voluntades de organización a que se continuara generacionalmente esta comunidad. Cada año se invitaba a padres y madres a buscar delegados/as por curso, construyendo una red de delegados/as que permitiera canalizar las inquietudes que pudieran tener como colectivo también en el ‘Departamento de familias’. Por otro lado, muchos/as docentes a quienes conocí habían sido ex alumnos/as de esa escuela o de otras pertenecientes a la misma congregación, en otros casos comenzaron participando en la pastoral y ‘se fueron quedando’ como comentó Matías al hablar de su propia experiencia. El carácter pastoral de la escuela se extendía también en pensar su propia reproducción y la reafirmación de valores comunes entre estudiantes, docentes y familias.

En relación a la educación pastoral promovida por la iglesia católica, Hunter considera que el cristianismo gestó un “tipo particular de sujeto social” proveyéndolo de herramientas necesarias para reflexionar sobre sí mismo/a (Servetto 2015:71). En parte, la Pastoral Juvenil buscaba generar encuentros entre estudiantes que contribuyeran a ese proceso de disciplina colectivo e individual. Al mismo tiempo aceptaba mecanismos de revinculación de ex estudiantes a la escuela, que luego estaban presentes en distintos

¹² Las despedidas eran fiestas realizadas en boliches durante algún día de semana (generalmente jueves) en la que los quintos años organizan la venta de entradas, el lugar donde se realizaban (generalmente un boliche) y demás gestiones. Se invitaban colegios de la zona con los mismos fines de tener un evento en que se ‘despide’ a los años que egresarán. Solían durar hasta la madrugada y los/as jóvenes que asistían llegaban al colegio sin haber dormido o habiéndolo hecho pocas horas.

momentos, como las misas que se oficiaban cada cierto tiempo, las suplencias a preceptores/as, los festejos escolares. Ese horizonte pastoral tenía una pata muy importante en *la* pastoral, aunque no era la única, sino que buscaba empapar la cotidianeidad escolar de esos valores y búsquedas ligadas a la palabra del santo San Pablo: trayéndolos a colación en distintos momentos de resoluciones de conflictos, hablando sobre el Evangelio de cada día en la formación y con las clases de Catequesis. La formación de una comunidad paulina llevaba marcas de su patrono.

5.Cierre: una tradición escolar

Siguiendo a Fuentes (2013) en su trabajo con escuelas católicas de la provincia de Buenos Aires, “contar con una tradición, poder nombrarla, manifestarla y destacarla es portar un pasado público, un reconocimiento de su prestigio” (p.692). Para el autor, ese prestigio construye identidades institucionales donde tanto su historia como sus instalaciones materiales son parte de un entramado que refuerza la relación entre familias y escuela. El ‘irse quedando’ en la escuela y el ‘acompañamiento’ a jóvenes que ésta brindaba -mencionado por Matías- eran parte de un mecanismo que afianzaba cierta tradición escolar en la que ex estudiantes se revinculaban con el colegio aún después de haber terminado el secundario. Estas continuidades contribuían también a la idea de que había cosas que ‘siempre fueron así’, como la elección de especialidad en el Ciclo Orientado y su necesaria marca de género aún en una institución que no siempre fue mixta. En relación a la configuración de sexualidades escolares, el beso de los estudiantes en un pasillo era parte de un pasado que no era reivindicado y llegó a mis registros como algo de lo que no se sabía mucho. En contraposición, la frase de ‘acá no hay casos’ que pronunció Andrea se constituía como un saber en relación a deseos, gustos e identidades. Dicho saber estaba legitimado también por sus años en la institución y en la comunidad.

Cabe preguntarse entonces en qué punto del ejercicio performativo del hacer comunidad se producían las fisuras y los cambios, dónde estaban ubicados/as los/as jóvenes con quienes trabajé y si lograron “apropiarse” de la historia de la escuela y su pertenencia a ella (Rockwell, 2018). Es decir, que en lo que continúa intentaré acercarme a las experiencias de jóvenes en tanto parte de esta comunidad escolar, disputando, debatiendo y reproduciendo su tradición. Como sostiene Rockwell (2008, como se citó en Gonzalez del Cerro, 2018), las culturas escolares no son sistemas cerrados, aunque

tienden a proyectar cierta coherencia y homogeneidad. Sin embargo están atravesadas por contradicciones, “conformadas de capas sedimentadas y abiertas a múltiples flujos culturales externos, provenientes de diversos ámbitos, y expresando diferentes grados de permeabilidad y de clausura”. En la configuración del presente escolar que observé, puede establecerse el sentido del ‘acá no hay casos’ como horizonte deseable y normativo que remarcaba el carácter de distinto -o de ‘caso’- de aquello que alejado de la norma. Las diferencias se constituyen siempre de manera relacional, no estable ni natural, con fronteras que pueden cambiar (Lopes Louro, 2019). En este juego relacional, ¿Cómo se configuraron las heterosexualidades en San Pablo? Este es el punto de partida y la pregunta que dio lugar al presente TFL, con supuestos que cambiaron a lo largo del proceso, como en toda investigación etnográfica, busco dar cuenta de distintos aspectos que estuvieron presentes en la construcción de una tradición escolar con una gran marca heterosexual, principalmente desde la mirada de jóvenes estudiantes.

CAPÍTULO II: Los cuerpos en la escuela; como se configuran las corporalidades de estudiantes, entre regulaciones escolares y temporalidades

Introducción

En el capítulo anterior se delinearon algunos anclajes teóricos que enmarcaron cierto modo de ver la escuela y lo que allí sucedía. También describí algunos aspectos del trabajo de campo y el colegio: su arquitectura y espacios, historia, organización, como así también los cursos con quienes trabajé. En el presente, parto de un corto recorrido por algunos antecedentes que permiten vislumbrar la importancia de tomar las corporalidades como punto de análisis. Mientras que un segundo bloque del capítulo, retomo cómo se insertan en estos grandes tópicos que conforman la escuela, las corporalidades de quienes habitan esta institución. Es decir, cómo circulan y se mueven, cómo se visten, con quiénes se relacionan y cómo se construyen como parte del espacio escolar inscribiéndose dentro de la comunidad paulina.

Algunas de las preguntas que se plantearon en el proyecto de TFL, vinculadas a las corporalidades de las/os jóvenes, fueron guiadas por una curiosidad que se despertó en unas primeras instancias exploratorias de acercamiento a la escuela. Como se relató en la presentación, las preguntas giraban en torno a qué cuerpos habitaban la escuela y cómo se configuraba un cuerpo joven y heterosexual. En el presente capítulo se agregan interrogantes por los modelos de cuerpo, buscando prestar especial atención a la reconstrucción etnográfica de las estéticas de los/as jóvenes. ¿Existía un estereotipo corporal compartido por los/as estudiantes? De ser así, ¿cuáles eran sus marcas de género? Las posibles respuestas fueron buscadas en el cruce entre la tradición escolar y el carácter performativo del género¹³, para entender la configuración de los cuerpos en la escuela, los procesos que acompañaron dicha configuración (como el momento en que el colegio se volvió mixto) y las miradas de docentes, preceptores y estudiantes. De esta manera, para pensar las masculinidades y las femineidades de los/as jóvenes, se abordan distintas

¹³ Para una revisión más profunda del concepto de género me apoyé en el filósofo Paul Preciado, quien delineó una genealogía del concepto concebido dentro del campo de la medicina en la década del cincuenta y posteriormente reapropiado por las militancias feministas principalmente para marcar diferencias entre sexo y género, asociando al primero con la genitalidad y el cuerpo y el segundo con el constructo cultural y social a partir de esa lectura biológica (2008, p.89).

perspectivas docentes, a partir de conversaciones de pasillo, apuntes de campo y entrevistas. Algunos de estos discursos situaban este binarismo (varones/mujeres) como polos opuestos profundamente relacionados con la historia escolar.

1. La importancia de los cuerpos

1.a Cuerpos y Antropología

En consonancia con seguir revisando las ideas -y sus recorridos- con las que se piensan otras ideas (Haraway, 2019), incluidas las del trabajo etnográfico, me interesa retomar ciertos recorridos disciplinares en Antropología que han abordado el lugar del cuerpo en los tejidos sociales. Desde hace mucho tiempo se han planteado interrogantes por la configuración histórica de los cuerpos en las sociedades, culturas y grupos estudiados, aunque desde distintas miradas. En el año 1928 se publicó por primera vez *Sexo, adolescencia y cultura en Samoa*, una etnografía ya clásica donde Mead se adentra en cruces aún actuales. La autora se preguntó por la influencia del “ambiente social” en las etapas de desarrollo y crecimiento de las personas, intentando derribar los universales ligados a la adolescencia como etapa *natural* de conflictos y crisis. Allí estaban presentes prácticas y usos corporales que parecerían caracterizar distintas etapas de la vida occidental y que eran cuestionadas, como las primeras relaciones sexuales.

En la década del treinta, Mauss (1973/1979) entendía el cuerpo como “objeto y medio técnico más normal del hombre”, llamando la atención sobre aquello que hace (acciones, movimientos, usos) y sobre lo que aprende dentro de cada cultura. En la misma época, desde los aportes de la Sociología, Elias (1936/1993) se enfocó en pensar a las sociedades y sus cambios inmersos en procesos evolutivos constantes cuyo eje estaba también en el autocontrol de los afectos, imposibles de ser separados de un cuerpo socialmente construido. Va a ser, según el autor, entre el siglo XIII y XIX cuando se afiancen oposiciones que permiten a nuestra mirada occidental acercarse al mundo: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, masculino/femenino. Esta última dicotomía me interesa retomar en el presente trabajo, para preguntarme cuáles pueden ser los límites que se desdibujan -y cuáles aquellos que se refuercen- a la hora de pensar en las performances genéricas, es decir, qué podría negociarse dentro de los marcos escolares a la hora de ser y actuar como mujer o varón. Finalmente, Turner (1969/1988) va a dar el

giro para mirar la performance¹⁴ de los rituales y el drama social en relación a aquello que dejan en los cuerpos y sus significaciones, por ejemplo, cómo ciertos rituales exhiben públicamente en los cuerpos las marcas que referencian la pertenencia de un individuo a cierto rango social o edad, es decir cómo hacen cuerpos y cómo se hace a través de ellos.

La llamada “antropología del cuerpo” comienza a configurarse como campo de estudio en la década del setenta, con gran influencia de las recientes traducciones al castellano de trabajos clásicos sobre la temática. Como sostiene Silvia Citro (2004), no fue hasta los años noventa cuando en Argentina aparecieron trabajos que retomaban de manera sistemática la preocupación por los cuerpos. Estos primeros enfoques tuvieron variadas temáticas, abordando la experiencia corporizada de trabajadoras de industrias tabaqueras (Seró, 1993), usos y representaciones del cuerpo en recitales de rock (Citro, 1997) e incluso entre grupos toba de Chaco (Tola, 1999). No es que los trabajos anteriores no hubieran prestado atención a este aspecto, de hecho, se incorporó tempranamente para pensar su relación con los deportes (Archetti, 2003) y el tango (Savigliano, 1993); actividades con grandes marcas de género y estrechadas a la construcción de una identidad nacional. En paralelo a estas indagaciones, a lo largo del país se irían conformando distintos espacios de encuentro entre estudiantes y graduados/as/es con intereses temáticos afines, afianzando este campo de estudios hasta la actualidad (Citro, 2004).

1.b Cuerpos y performance de género

El cruce entre los aportes del activismo LGTTBI+, las ciencias antropológicas y la lingüística ofreció a la filósofa Judith Butler el soporte para pensar al género como performance. Junto con la consolidación de la Teoría Queer en la década de los noventa, que profundiza en la noción de sexualidad como dispositivo histórico y se inscribe en una tradición de los estudios constructivistas de las sexualidades (Weeks, 1996); el cuerpo ya no puede ser pensado como mero medio expresivo, sino como *locus* de la práctica social (Jackson, 1983). En el año 1975 la antropóloga estadounidense Gayle Rubin irrumpió con gran impacto en la escena académica con el ensayo *El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política del sexo”*. En su interés por indagar sobre la construcción de la

¹⁴ En otras genealogías posibles y más amplias sobre la performatividad me interesa sumar los aportes de Malinowsky en *El cultivo de la tierra y los ritos agrícolas en las Islas Trobriand. Los jardines de coral y su magia* (1977) quien muy temprano en la historia de la disciplina se preguntaba por la capacidad de hacer -de actuar- que tienen las palabras.

diferencia sexual y el contenido semiótico del género, la autora desarrolló su perspectiva crítica retomando al marxismo (principalmente a los aportes de Engels y Marx), el psicoanálisis (la mirada fundante de Freud y Lacan) y la antropología (a ciertos trabajos de Lévi-Strauss). A lo largo de distintos trabajos, Rubin (1989) plantea la distinción entre las categorías de género y sexualidad como diferentes vectores de opresión, constituyendo jerarquías sexuales y de género.

Para el carácter construido del género y la sexualidad, me interesa particularmente la perspectiva que entiende al género como performativo¹⁵ y, siguiendo la propuesta de Butler, como práctica discursiva y corporal que permite adquirir inteligibilidad social. ¿Qué cuerpos se hacen en la escuela? ¿Todos los cuerpos heterosexuales son iguales? ¿Qué espacios de visibilidad ocupan los distintos cuerpos? Preciado (2014), traza alianzas con las propuestas de Butler, al mismo tiempo que se diferencia de ellas. Llama la atención sobre el papel de las tecnologías¹⁶ que producen al género, entendido como un “programa operativo a través del cual se producen percepciones sensoriales que toman forma de afectos, deseos, acciones, creencias, identidades” (p.98). ¿Qué relaciones se establecen entre los cuerpos y los deseos u orientaciones sexuales?

Como retoma González del Cerro (2018), “las categorías foucaultinas han sido de gran utilidad para dar cuenta de cómo las instituciones, lejos de impulsar el silencio sobre el sexo, multiplican las formas del discurso sobre el tema” (p. 29). La escuela, o al menos gran parte de ella –desde arquitecturas con baños separados hasta los diseños de buzos ‘de la promoción’- está organizada a partir de una división de género que tiene como únicas dos posibilidades el binomio varón/mujer. El carácter de institución formadora de masculinidades y femineidades ha sido registrado etnográficamente, prestando atención a los diversos agenciamientos de los/as jóvenes (Molina, 2015) que en muchas oportunidades se sitúan como punto de tensión entre las culturas institucionales y las juveniles, por ejemplo, en las disputas sobre los usos de uniformes escolares (Núñez y Báez, 2013). A su vez, se agrega a este binomio otro par de opuestos: heterosexualidad/homosexualidad, como deseos a los que se asocia necesariamente cierta performance genérica que se materializa en los cuerpos “dentro de las limitaciones

¹⁵ Investigar la performance, para Butler (2002) es un gesto político que contribuye a desnaturalizar el carácter aparentemente universal y esencialista del género. Evito hablar de “expresiones” de género porque este concepto implica pensar en que hay un por-detrás de la expresión, una identidad que se muestra. Por el contrario, la potencia de lo performativo radica en pensar que el género hace y se hace al mismo tiempo, tanto desde los cuerpos como desde el lenguaje.

¹⁶ El concepto de “tecnologías de género” lo trae Preciado de De Lauretis (1987), quien señaló que al igual que la sexualidad, el género no es propiedad natural de los cuerpos, sino el conjunto de efectos producidos por complejas tecnologías políticas, cuya función es construir individuos en tanto hombres y mujeres.

productivas de ciertos esquemas reguladores en alto grado generizados” (Muñiz, 2010 p.31). Esquemas que la escuela refuerza, pero dentro de los cuales hay disputas constantes, dando lugar a un abanico amplio de prácticas. Distintos/as autores/as han dado cuenta del carácter “sexuado” del cuerpo, en tanto construcción social, histórica y cultural; problematizando los binarismos y la perspectiva heteronormada que exige y supone una necesaria coherencia en la relación entre fisionomía/género/deseo (Núñez y Báez, 2013).

Retomando a Elías (1993), la modernidad introduce más conciencia de una/o misma/o como individuo identificado con el cuerpo; un cuerpo con sentidos, significados y territorializaciones de la carne asociados al género, pero también otros marcadores sociales (Preciado, 2014). En este sentido, varios/as docentes con quienes conversé en la escuela se encargaron de resaltar el valor de la ‘diversidad’ entre estudiantes, haciendo referencia a sus gustos, hobbies, historias personales y corporalidades. En vinculación a la pregunta de investigación sobre la configuración de heterosexualidades juveniles, la escuela es parte fundamental en la producción de formas y delimitaciones identitarias. Podríamos pensar entonces en la relación entre esas identidades diversas, los cuerpos que encarnan y sus deseos. ¿Qué performances configuraban cuerpos diversos? ¿cómo se relacionaban entre sí estos cuerpos? Y, sobre todo, entender los cuerpos en relación con la institución que habitaban y su papel en la construcción de identidades generizadas, parte de una tradición escolar.

2. Regulaciones escolares y performances de género

2.a ¿Todos y todas se visten igual? Normas de funcionamiento escolar

La mirada sobre las corporalidades de los/as estudiantes estuvo presente desde las primeras oportunidades en que conocí la escuela. La relación entre cuerpos e identidades paulinas es material de análisis en el presente capítulo y fui abordándolo de a poco en el trabajo de campo. En 2016, cuando me acerqué por primera a un festejo por el día de la primavera y del estudiante, en unas tímidas notas registraba el modo en que se veían los/las jóvenes de esta manera:

Hay muchos varones rubios y flacos, entre los que puedo distinguir algunos musculosos, o principalmente con sus brazos trabajados. Todos llevan el pelo corto, en general comparten el mismo corte (rapado o muy corto en nuca y sien y más largo arriba, formando una suerte de flequillo casi siempre lacio que queda hacia un costado), usan pantalones jogging más o menos ceñidos al cuerpo y remeras del uniforme o de equipos de fútbol (la mayoría internacionales). Las mujeres por otro lado, también son en su mayoría flacas, sin resaltar músculos a través de sus ropas. Todas usan el pelo suelto y largo (aprox. cintura) siempre muy lacio y con raya al medio o ligeramente hacia un costado. Con respecto a la ropa, muchas usan jogging color gris claro (como el del uniforme) y otras usan calzas de colores oscuros con detalles y remeras mangas cortas de color claro con algunas frases estampadas. Todos/as usan zapatillas deportivas o de lona de marcas reconocidas.

Esa primera mirada homogeneizante sobre los/as estudiantes también se extendió hacia docentes y demás personas presentes en el festejo y la escuela. Dicho evento se realizaba en el campo de deportes del colegio, ubicado a unas cuadas del edificio principal. Allí las exigencias del uniforme se flexibilizaban, permitiendo a estudiantes asistir con ropa deportiva, al igual que docentes y preceptores/as. Los cuerpos y cómo se vestían/movían/peinaban fueron una hendija para mirar la escuela, una perspectiva posible de extrañamiento a la que también fui amoldándome como investigadora, incluso llegando a pensar mi propio vestuario para el trabajo de campo detalladamente, intentando acercarme más a la manera en que se vestían otras adultas de la institución. En este sentido, la tarea etnográfica implicó un ensayo sobre una manera de ver/observar e interactuar, permitiéndome reflexionar sobre mi permanencia allí compartiendo códigos de convivencia y significados presentes en la vida social; de esta manera, mi socialización como investigadora se volvió parte del proceso de construcción de conocimiento (Vasilachis, 1992, como se citó en González del Cerro, 2018).

Lo que estaba observando en ese primer momento no era la complejidad de las corporalidades que habitaban la escuela, sino un aspecto sobresaliente ante mi mirada, parte de un abanico más amplio que constituía maneras diversas de hacer un cuerpo joven. Como analiza Dussell, la escuela moderna creó su “régimen de apariencias” que incluye y excede la vestimenta y el uniforme escolar (Dusell 2015, como se citó en Nuñez y Baez,

2013) y que estaba presente en el festejo. ¿Cómo eran esas apariencias juveniles paulinas? En la configuración de cuerpos jóvenes confluían reglamentaciones escolares y estereotipos de las “estéticas juveniles”, estableciendo la gran importancia de la presentación personal en las interacciones cotidianas (Nuñez y Báez, 2013, p.81).

Existía dentro de la escuela un corpus de reglamentaciones explícitas e implícitas vinculadas entre sí. Parte de las primeras, se encargaban de describir ciertos usos de las corporalidades de los/as estudiantes, como el uniforme escolar que se diferenciaba por género, pollera para mujeres y pantalón de vestir para varones. Generalmente si bien son normativas internas de la institución, se enmarcan en aquellas provenientes del Ministerio provincial con sus respectivos cambios o especificaciones locales. El colegio adaptó a su dinámica los lineamientos que llegaban desde el Ministerio de Educación Provincial a través de ‘normas de funcionamiento’, las que como lo explicó Andrea- la Coordinadora de Convivencia- en una última entrevista: ‘son específicas para los alumnos y son como superficiales, hablan del uniforme, del cumplimiento en la libreta amarilla, del comportamiento en la sala de computación’. Por otro lado, se encontraban las ‘normas de convivencia’¹⁷ que son generales para cualquier actor del ámbito educativo, es decir no sólo para estudiantes sino también padres y madres, docentes, directivos. Ambos conjuntos de normativas conformaban un corpus de regulaciones que especificaban, entre otras cosas, cómo debían comportarse quienes habitaban el colegio. Andrea destacó estas modificaciones en los reglamentos como parte del cambio más grande que vivió en la escuela y que estuvo ligado al tránsito entre un ‘paradigma de la disciplina’ y uno ‘de la convivencia’ dentro del cual estábamos en el momento de la entrevista. Este último paradigma de regulaciones implicaba un abordaje diferente de los conflictos ocurridos en o vinculados a la escuela, con una mirada centrada en el diálogo como motor de la resolución de los mismos. Para los fines del presente TFL, no voy a focalizarme en analizar esta transición mencionada y las implicancias que tuvo para pensar en el poder disciplinante de la institución desde una perspectiva ligada a lo educativo. Sino que busco acercarme a algunas perspectivas sobre las resoluciones de conflictos ligados a las performances genéricas, es decir cómo ciertos usos de los cuerpos pudieron despertar alertas, sanciones, resoluciones, continuidades o rupturas.

¹⁷ Como menciona Furlán (2004), los Acuerdos Escolares de Convivencia comienzan a ser utilizados en Argentina a partir de 1984 con la vuelta de la democracia. Paulatinamente fueron sustituyendo a los “reglamentos de disciplina”, como parte de un proyecto por acompañar a las instituciones escolares en la construcción de nuevas miradas sobre la disciplina. En la provincia de Córdoba desde el año 2010 todas las escuelas deben tener su Acuerdo Escolar de Convivencia, siguiendo las normativas marcadas en 2006 por la Ley de Educación Nacional N°26.206.

2.b Barbas y masculinidades: los cuerpos de los varones

Las performances juveniles ligadas a las masculinidades cisgénero¹⁸ estaban marcadas por la diferenciación con aquellas que configuraban los cuerpos de mujeres cisgénero. Si bien nadie encarna por completo estas normas asociadas a los polos masculino/femenino, siempre hay quienes las encarnan *mejor*; más adelante me adentraré a pensar en aquellas performances que no lo hacen. Ahora me interesa analizar las asociadas a las masculinidades de varones, centrándome en una característica en particular: la barba.

Entre los estudiantes de los sextos años, algunos de ellos usaban la barba larga o apenas recortada, quedando tupida en la zona del mentón y bozo, menos en los cachetes y mandíbula, afeitándose al ras en los pómulos (en aquellos donde que llegaba hasta allí el bello). A la mayoría de los jóvenes que no usaba, no les había salido aún, es decir que no contaban con ese atributo ligado en muchos casos al “proceso” de construcción ciertos cuerpos (Connell, 2011:199). En este proceso, el vello facial y corporal se vuelven signo de madurez, crecimiento y vigor sexual; como parte de una perspectiva estereotipada de los cuerpos *masculinos* (Enguix, 2013, p.170). Desde un abordaje etnográfico, Báez analiza las posibilidades de agencia en relación a distintos modos de habitar los cuerpos en la escuela (2014, p.40). Para la autora, las configuraciones corporales no son sólo parte de un disciplinamiento unilateral, sino que constituyen un “hacer” productivo que involucra activamente a la sexualidad dándole presencia física. Ese hacer corporal, en un contexto escolar, entra en relación con las normativas institucionales. Entre las normas de funcionamiento a las que Andrea se refirió como ‘superficiales’ se encontraba explícito que los estudiantes no podían llevar barbas, sin embargo sólo en una oportunidad presencié que un estudiante fuera sancionado por ello. Durante un recreo me acerqué a conversar con Octavio, un joven de sexto Gestión con quien dialogamos bastante durante mi estadía en el colegio, ya que fue el primer estudiante al que entrevisté y en muchas oportunidades se sentaba cerca de alguno de los bancos desde los que yo observaba clases y desde un primer momento tomaba la iniciativa de saludarme por los pasillos o fuera de la escuela al cruzarnos¹⁹. Octavio estaba asomado a la ventana de su curso que daba al pasillo, mirando hacia el patio con el torso fuera del aula; después de unas primeras

¹⁸ El concepto “cisgénero” hace referencia a las personas que se identifican con el género asignado al nacer en relación con ciertas lecturas de sus cuerpos, correspondiéndose con un modelo biologicista que los divide entre masculinos y femeninos.

¹⁹ En algunas jornadas de trabajo de campo, salía del colegio en los mismos horarios que los/as estudiantes de los cursos que observaba y solíamos encontrarnos en la puerta o en las proximidades del predio del edificio principal de la institución.

palabras noté que tenía la libreta en sus manos y le pregunté por ella (si se las habían entregado hoy y qué decía) a lo que respondió que tenía un ‘llamado de atención’ por usar barba pero que no importaba porque no tendría mayores consecuencias. Al consultarle qué iba a hacer con su sanción comentó que se recortaría la barba por unos días y con eso sería suficiente: ‘no joden más’.

En las reglamentaciones institucionales, la presencia de la barba estaba sancionada y, al igual que el resto de las normativas de este tipo, no había una justificación explícita de las mismas; sino que para muchos/as docentes eran ‘cuestiones menores’ ligadas a la presentación de los/as estudiantes y sus cuerpos. Por otro lado, Octavio no se mostraba enojado o alterado por el llamado de atención, como sí lo había visto en otras oportunidades en que se discutían posibles sanciones. Él me aclaró que no era la primera vez que sucedía y de hecho sucedía con cierta repetición, ante lo que decidía recortarla (lo cual duraba también sólo un tiempo) y después continuaba sin más llamados de atención.

Ciertas regulaciones ligadas a las estéticas juveniles funcionaban de esta manera: existía la letra escrita de aquello que debía y no debía suceder con las performances de los/as estudiantes, pero había un consenso en los modos en que efectivamente se implementaban, volviéndose los límites más flexibles. Octavio sabía que debía cumplir con esa reglamentación, pero también que ésta tenía grises donde podía ubicarse para no ser sancionado y al mismo tiempo conservar su barba. La barba en los jóvenes se asociaba tanto a la masculinidad como a la adultez, es decir que en ese tránsito constante y dialéctico de construcción de masculinidad, la barba era una marca corporal de crecimiento. También se entendía, desde la perspectiva institucional, como parte de un proceso de construcción de identidad de muchos jóvenes a través de, o con, sus cuerpos. De hecho, no había reglamentaciones en relación al largo del pelo o los modos en cómo cada género debía llevar su correspondiente uniforme (el largo de las polleras o lo ceñido de los pantalones) más allá de la ya mencionada división binaria.

En una oportunidad, durante larga conversación, Matías (el preceptor de los sextos) comentó que no estaba de acuerdo con la prohibición del uso de barbas y habló sobre la búsqueda por generar ‘cambios’ dentro de la escuela. Su interés era que la escuela estuviera ‘en contexto’ con debates presentes en las agendas sociales, militantes, mediáticas y políticas. Particularmente, ciertos tópicos cobraron mayor relevancia desde la efervescencia en 2015 de Ni Una Menos en las calles y en debates áulicos, impulsados también por el Ministerio de Educación de la Provincia a través de las jornadas Educar

en Igualdad. Matías me mostraba desde su celular una noticia del diario que hablaba de la necesidad de cuestionar los modelos de familia tradicionales y heterosexistas en la escuela, y al mismo tiempo remarcaba la voluntad de gran parte del colegio en incorporar cambios dentro de la tradición escolar.

Volviendo al concepto de “contexto” acuñado por Achilli (2013), éste no es un contorno externo a lo cotidiano, sino que debe ser pensado de manera relacional y en interacción. En el discurso del preceptor, la escuela no era impermeable al contexto, sino que éste exigía ciertos cambios en/de la escuela que no se darían solos, sino que se reconocía como un agente de ese cambio. La autora, también enuncia que pensar en la “configuración cotidiana” de ciertos procesos y prácticas implica considerar las huellas de distintos tiempos y espacios que se entrecruzan en el presente (p.45), y las normativas institucionales pueden ser un lugar para observar esos cruces. Otro de los ejemplos que puso Matías sobre las normativas que encontraba obsoletas, o que eran “huellas” de distintos tiempos, era la del uso de barbas. Comentó que hacía unos años en una reunión de preceptores/as, directivos y docentes coordinadores/as de curso, un preceptor se había expresado a favor de sancionar su uso. Su justificación estaba en que ‘la barba en los chicos habla de suciedad, de dejadez, no pueden venir así’, lo cual a él le parecía un gran prejuicio y un argumento sin sentido en ese debate. Durante la charla, Matías -quien también usa barba- hizo referencia a las barbas como un aspecto de ‘la vida de los chicos’ y como se señaló en el capítulo anterior, el involucramiento de la escuela con la ‘vida’ de los/as jóvenes era valorado.

Los modelos de masculinidades actuales están marcados por un uso generalizado de la barba, podemos verlo en medios de comunicación masiva, revistas, publicidades²⁰ e incluso en el creciente número del negocio de las barberías. La relación entre los castigos y sanciones por el uso de barba y una valorización de la misma, reconociéndola como parte constitutiva de ciertas performances genéricas, estaba en tensión constante. Como señala Preciado, los cambios en pautas corporales dentro del régimen “farmacopornográfico” en que estamos participando, no se da por una sucesión de distintos modelos que se superan, sino que hay una “simultaneidad inconexa” donde se superponen, conviven y disputan (2014, p.104). Al mismo tiempo, el autor señala que ningún individuo llena o completa esos modelos, es decir que siempre hay algo más que se espera de ellos y que no se cumple con esas expectativas. La barba era uno de los

²⁰ Los anuncios publicitarios son instrumento para estudiar valores dominantes porque los publicistas posicionan productos en relación a símbolos y valores culturales (Rohlinger 2002, p.63, como se citó en Enguix, 2013).

elementos en que se veía esa simultaneidad, acompañando un modelo de masculinidad viril, que era compartida entre jóvenes y adultos de la escuela, como Matías. Las normativas prohibían su uso o instalaban grises que en realidad regulaban la manera en que debían llevarse las barbas: recortadas ‘no hay problema’. Al mismo tiempo en que la barba es un aspecto valorado en varones, porque los separa de una corporalidad con menos vello, asociada a niños y mujeres (Gilmore, 1994); era regulada por las normas de comportamiento escolares y juzgada por algunos docentes de la institución, asociándola a una mala o inadecuada presentación personal. Dicho relato dejaba en evidencia que las regulaciones tenían por detrás disputas constantes en su aplicación cotidiana, excediendo a los/as estudiantes, pero involucrando decisiones sobre ellos/as.

El uso de las barbas en los varones estudiantes y su relación con las sanciones hablaba, seguramente entre otras cosas, de la relación entre los intentos de convivencia bajo cierto paradigma que valoraba la vida de los jóvenes y sus intereses y la idea de un cuerpo como imagen que se crea y que se cree que representa una identidad (Enguix, 2012). Los valores estéticos de los jóvenes podían ubicarse en los intersticios de las normativas, siendo al mismo tiempo compartidos por los/as adultos/as de la escuela. La conformación de un paradigma de la ‘convivencia’ parecía tener en cuenta usos corporales ligados a los uniformes o a las barbas como asuntos de ‘menor importancia’, aunque en la cotidianeidad no lo eran ya que su relación con las performances de masculinidades se reforzaba.

3. De ‘camioneras’ a ‘chicas palo’: los cuerpos de las mujeres

3.a Las ‘camioneras’: masculinidades femeninas

La pregunta que se disparó con esas primeras impresiones homogeneizantes fue por la presencia o ausencia de cuerpos variados. Siguiendo la relación entre cuerpos e identidades, también me pregunté por los/as jóvenes variados/as o ‘diversos’ como mencionaron algunos/as docentes. Sin embargo, el eje de esas preguntas se fue corriendo para pensar cómo una tradición escolar configuraba esos cuerpos que yo no podía ver como diversos. Este apartado comienza con una referencia a un momento bisagra en la historia de San Pablo, cuando pasó de ser una escuela sólo de varones a ser una escuela mixta. A dicho período pude acercarme a partir de las performances de las estudiantes mujeres y sus corporalidades. Éstas eran diferenciadas de las que encarnaban los varones

en la configuración cotidiana que observé, pero con “huellas” latentes de un pasado distinto. El relato de quien en ese entonces fue Directora General de la institución²¹ me acercó a una mirada sobre el momento en que se volvió mixta, a mediados de la década de los noventa. Hace más de veinticinco años, este hito en su trayectoria, señalaba un punto para pensar las feminidades que la habitaban.

En el mismo festejo del día de la primavera que mencioné al comienzo del capítulo conocí a la Directora General del colegio, Gabriela, por intermedio de Andrés quien nos presentó. Eran los primeros acercamientos a la escuela y el tema del TFL no estaba delimitado. Andrés nos guio en un recorrido por el predio, hablando sobre la importancia de ese evento como un momento de encuentro con los/as estudiantes por fuera de las aulas, también nos presentó a algunos/as docentes y preceptores. En ese momento nos introdujo, a la compañera con quien estaba y a mí, como investigadoras²² de la universidad que indagaban sobre ‘género’. Gabriela rápidamente comentó lo importante que era nuestro trabajo y evocó un recuerdo de la época en que fue docente catequista, cuando la escuela se volvió mixta:

Este era un colegio de hombres que *aceptaba* mujeres: ellas eran tan pocas y estaban tanto con los varones que las chicas estudiantes de la escuela Del Sagrado Corazón, que está en frente a la nuestra, les decían camioneras, las camioneras.

Al preguntar por qué las llamaban así respondió que eran ‘poco femeninas, se sentaban con las piernas abiertas, jugaban al fútbol, hablaban como varón, ¿entendés?’. Frente a esta situación, desde su lugar de docente, les hablaba de ‘la importancia del lugar de lo femenino y ellas decían que si no eran así se aburrían porque no tenían nada que hacer con sus compañeros, entonces las entendía, pero les decía que se cuidaran’.

Esta anécdota transmitía una preocupación de Gabriela por cuidar la femineidad de las jóvenes, remarcando aquellas performances que no se correspondían y debían cambiar. Permite analizar, por un lado, la construcción relacional de los modos de ser mujer joven: las estudiantes de la escuela vecina generaban un contrapunto con las ‘camioneras’. Por

²¹ En el año 2017 fue reemplazada por un Hermano de la congregación. Esto sucedió luego de un escándalo que envolvió a la escuela al llegar a los medios de comunicación masivos de la ciudad. Una familia denunció a la escuela por discriminación ya que a su hijo con diversidad cognitiva no le permitieron el ingreso al colegio primario.

²² En ese primer momento conocí la escuela en una visita con Paula Bertarelli, compañera del equipo de investigación, quien ya había estado en algunas entrevistas con directivos/as de San Pablo. Fue la primera y única observación que realicé acompañada, aunque después vinieron dos entrevistas grupales y grupos focales con quienes seguimos trabajando desde el equipo previo a mi proyecto de TFL.

otro, resalta el contraste con el presente desde el que hablaba, donde no había ‘camioneras’. En el trabajo de campo, las performances de femineidad eran un tópico a conversar con docentes mujeres, quienes desde distintas perspectivas – y no tanto – opinaban sobre el tema.

La Directora General estaba citando cómo eran nombradas las estudiantes por sus pares de escuelas vecinas, quienes a su vez pertenecían a un mismo sector geográfico y social. En la zona convivían varias escuelas de larga tradición separadas por pocas cuadras, encontrándose sus estudiantes en distintos espacios de socialización comunes por fuera del colegio: el barrio, el gimnasio, el club deportivo, los lugares de divertimento nocturnos (boliches, bares), etc. En el momento en que se desarrolló el trabajo de campo ese circuito funcionaba y era mencionado por muchos/as estudiantes cuando hablaban de las fiestas que organizaban durante la semana, sus espacios de entrenamiento y sus amistades por fuera del colegio. Esos círculos extendían prácticas sociales comunes por compartir una territorialidad y *habitus* (Fuentes, 2013). El peso de las palabras de las estudiantes de Sagrado Corazón estaba ligado a este carácter común, al menos cercano, en los valores de cada comunidad escolar.

Ser llamada *camionera* ha sido reconocido como un modo común junto a otros de nombrar “mujeres masculinas”, que “implican una masculinidad relacionada con el trabajo, o una noción de clase social ligada a la normatividad de género” (Halberstam, 1998, p.7). Las primeras estudiantes de la escuela San Pablo no sólo eran señaladas por ser masculinas, importa el detalle de la palabra que las nombraba. Es decir que no solamente hacía referencia directa a una masculinidad señalada y objeto de burla, sino que además llevaba una marca de clase. Esa marca las diferenciaba, al mismo tiempo, de la masculinidad dominante, encarnada por los varones cisgénero de la escuela, y también de otras performances de estudiantes mujeres. Ni las femineidades ni las masculinidades de San Pablo o Sagrado Corazón se correspondían con la marcación de clase asociada al trabajo de manejar un camión.

El sobrenombre camioneras evidenciaba un aspecto relacional; es decir, que las performances de las jóvenes estaban sujetas a ser comparadas con las de sus compañeros varones, las de las estudiantes de enfrente, e incluso con la de la docente. Se era camionera en comparación a alguien más porque se era más o menos femenina en relación a lo mismo. Ciertas actitudes corporales, como sentarse con las piernas abiertas y también ciertas prácticas sociales, como los deportes practicados en la escuela, en las que “los cuerpos se encuentran sustantivamente en juego” (Connell, 2011, p. 83), constituían

performances que no eran femeninas y como tales eran señaladas. Las estudiantes de ese momento habitaban una escuela donde eran una minoría numérica, en la que los modos de vincularse y socializar con sus compañeros estaban marcados por ellos. Jack Halberstam en su trabajo sobre “masculinidades femeninas” (1998) propone evidenciar el carácter construido de la masculinidad y su relación con la virilidad al poner el acento en las performances de mujeres y lesbianas que configuran su género alejadas de las femineidades esperadas. Ciertas performances son cuestionadas e incluso castigadas si no son encarnadas por varones cisgénero: “se consideran las sobras despreciables de la masculinidad dominante, con el fin de que la masculinidad de los hombres pueda aparecer como lo verdadero” (p.23). Volviendo a San Pablo, al jugar *como* varones y sentarse *como* varones, las estudiantes se volvían más cercanas a sus compañeros y por ende con menos posibilidades de aburrirse. Sin embargo, aunque sus performances masculinas se parecían a las de los varones, no eran *verdaderos* varones.

El momento en que la escuela se volvió mixta fue de transición, seguramente en distintos aspectos, entre ellos la construcción de una femineidad acorde a la identidad de esta comunidad escolar que también estaba cambiando con el ingreso de estudiantes mujeres en los cursos, algo que se dio paulatinamente. El contraste con las jóvenes del colegio vecino, que continuó siendo sólo de mujeres hasta hace algunos años, era aún mayor al remarcarse las normas de sociabilidad escolar masculinizadas: ‘un colegio que aceptaba mujeres’ y las educaba (en este caso a través de los consejos de Gabriela) para que aprendieran a ser tales. La figura de las estudiantes ‘camioneras’ me interesa en tanto mostraba esa relación de necesaria correspondencia entre género y performance, es decir, que aparecía la corrección ante aquello que no se correspondía con ser mujer. La masculinidad se volvía inteligible porque era encarnada por otros cuerpos que no eran los de los varones (Halberstam, 1998, p.24). Los cuerpos se mostraban y configuraban en relación a la identidad que constituían: se podía ser una buena estudiante mujer en tanto se cumpliera con las técnicas corporales que estaban aceptadas y asociadas a esas identidades (de género y clase) y por ende se renunciara a otras, en este caso a aquellas que por definición las excluyen. En otras palabras, se podía encarnar los modos acordes de ser mujer en tanto no se incluyeran marcas corporales (actitudes, actividades, modos, etc.) que estuviesen asociadas a las performances masculinas de los varones.

Para el momento en que se desarrolló el trabajo de campo, la época de las estudiantes camioneras parecía haber quedado atrás, al igual que ese período en el cual la escuela ‘aceptaba’ mujeres. No escuché otros comentarios sobre masculinidades femeninas entre

estudiantes o docentes, o al menos no cobraban gran visibilidad en las clases y eventos que presencié. No es que las femineidades de todas las estudiantes estuvieran regidas por un mismo y único modelo que era encarnado a la perfección por las jóvenes; sino que no registré un adjetivo que definiera y marcara ciertas performances del mismo modo en que lo hacía ‘camioneras’, como una burla y un castigo a estas jóvenes, pero al mismo tiempo reconociendo su visibilidad como colectivo.

3.b Las ‘chicas palo’: modelos de belleza femenina

En el momento en que estuve en la escuela no había grandes diferencias numéricas en relación al género de su estudiantado, exceptuando en la elección de las especialidades mencionadas en el primer capítulo. De hecho, la única referencia explícita que encontré al momento ‘de varones’ de la escuela, estaba en una de las placas de bronce del pasillo que daba a la dirección. Andrés, el director del secundario, pertenecía esa primera promoción, él comentó que era ex alumno de San Pablo en una de las primeras y únicas conversaciones²³ que tuvimos por los pasillos del colegio y al mirar la placa encontré su nombre. Estaba ubicada en una seguidilla de placas con el número de las promociones en relación a la primera de la institución, no al año de su egreso; junto con todos los nombres de los/as egresados/as de ese año, con una frase que remarcaba ‘primer promoción mixta’.

En este contexto tuve la oportunidad de entrevistar a Consuelo, la profesora de Psicología de los quintos años, en los primeros momentos de trabajo de campo cuando los/as estudiantes aún no habían pasado a sexto. A demás de dar clases en la escuela, Consuelo trabajaba como Psicóloga en la Municipalidad de la ciudad y desde 2006 estaba en San Pablo. Comenzó supliendo a otra docente en sus clases y terminó quedándose con las horas de su materia en todos los quintos años. Durante la entrevista, conversamos sobre mi presencia en el festejo del día de la primavera:

²³ En dos oportunidades finalizando el trabajo de campo coordinamos con Andrés la posibilidad de encontrarnos en un horario en que él tuviera disponibilidad para realizar una entrevista. En la primera oportunidad canceló el encuentro por una reunión imprevista con unos padres; en la segunda me pidió que fuese a la escuela durante la tarde cuando el movimiento en el edificio era más tranquilo. Al llegar en la tarde no lo encontré en la Dirección y en su lugar Andrea me comentó que no estaba, tenía una reunión ya pactada y le parecía ‘rarísimo’ que no me hubiera avisado porque era un compromiso agendado con mucha antelación. En fin, no pude concretar con el director ninguna entrevista formal, pero el mismo dato de su nivel de ocupación y requerimiento fue importante para el trabajo, como haberme derivado a docentes y preceptores por cualquier duda o inconveniente que pudiera tener.

- María: Hace algunas semanas estuve en los festejos de la primavera, en el campus de deportes y me llamó mucho la atención al igual que el resto de las veces que vine, algo que parece un detalle... Todas las chicas tienen el pelo lacio y me preguntaba de dónde viene ese peinado...

- Consuelo: Todas se planchan, todas se cambian el color. Sí, por eso cuando primero te dije bien espontáneo “no”, es como muy... pasa en todos los coles, a mí me pasa con mi hija, una viene acá la otra va al Juana²⁴, la más chica llegó un momento en que ella me dijo que si ella no se hacía el otro agujerito en la oreja – toma una de sus orejas con sus manos y aprieta su lóbulo- ella era la única que no lo tenía, era la única distinta, entonces el tema es que dentro de eso también es homogeneizante entonces re distintas ellas, por ejemplo, cómo ven a las de este cole, las de este cole como ven a los del Juana, es como la identidad de la institución, pero a la larga era lo mismo. O sea, en el Juana tenías que tener sí o sí mínimo dos agujeritos, de dos a cuatro para ser, en otros sí o sí te tenés que hacer aunque sea una rastita, aunque sea escondidita acá – marca su nuca- y decir “tengo la rasta” porque si no, no sos parte y acá tiene eso, decir sí o sí tienen que ser lacias. Yo también cuando empecé les decía “chicas no puede ser que todas sean lacias” – sonríe- me empecé a enterar que la mitad, que no podía creer, tenían hecho el alisado permanente con quince o dieciséis años. Después el tema también de la silueta –suena el timbre y comienzan a escucharse ruidos por el pasillo-, tenés muy poco margen de engorde. Mi hija se enoja porque yo les digo las “chicas palo”, es que vos de atrás ves y no sabés cuál es cual, todas tienen el mismo pelo, el mismo tinte, la misma flacurita, caminan igual, todas tienen las mismas pulseras; vos las mirás ya en quinto que ya pasaron las fiestas de quince y todas tienen las mismas pulseras, pero creo que atrás de eso está la diversidad. Pero es como te digo, en las otras si no tenés la pulserita tejida, si no te fuiste en carpa alguna vez, viste...

Consuelo describía como ‘chicas palo’ una apariencia que percibía como homogénea entre las jóvenes y que explicaba como parte de un universo común de gustos de las

²⁴ Juana Azurduy es un colegio de gestión privada pero no religioso, fundado a comienzos de la década de los noventa, pero con menos de veinte años en la misma zona de la ciudad.

estudiantes, en relación a su edad y a una lógica de grupos y pertenencias con fuerte resonancia estética y corporal. Esta performance de femineidad incluía como una de sus principales características la delgadez, la imagen de ‘palo’ hace alusión a una superficie lisa, sin curvas y flaca; reafirmando una matriz gordofóbica²⁵ también presente en el mundo de la publicidad, el discurso biomédico y el mercado de la imagen. Si bien como remarca Nicolás Cuello “La diversidad corporal no es en sí misma una posición política que desestabilice la categoría de normalidad” (Cuello, 2016, p.30), la presencia reconocida de características homogéneamente marcadas a la hora de pensar los cuerpos habituales de esta escuela, hablaba de la construcción de esa normalidad como una normalidad delgada. Las chicas palo eran un colectivo visible para Consuelo, quien reconocía en sus palabras los límites en los modelos de cuerpos femeninos deseados, de ese ‘margen de engorde’. Mis observaciones iban de la mano de esa imagen, si bien varias de las jóvenes con quienes estuve hacían actividades físicas o deportes (jockey, acrobacia en telas o rutinas de gimnasio), no era común encontrar corporalidades trabajadas en niveles de musculatura del mismo modo que en los varones. No todas eran chicas palo, pero la visibilidad que ellas cobraban resaltaba por sobre algunas singularidades.

Al mismo tiempo en que detrás de la descripción de chicas palo se establecía un modelo común de ser joven estudiante, en la entrevista la docente lo diferenciaba de otros modelos posibles, comparando con las amistades de su segunda hija²⁶. Tomaba más fuerza la idea de que la construcción de las performances habilitadas estaba en relación, entre otras cosas, a la institución de la que son parte. Me interesa retomar los aportes de Connell (2011) quien, apoyándose en trabajos que desde distintas disciplinas abordaron la construcción de masculinidades en las escuelas -entre ellas varias etnografías en colegios europeos de principios de siglo XX- acuñó el concepto de “régimen de género”. Éste busca acercarse al modo en que el género²⁷ está “embebido en las disposiciones institucionales mediante las cuales funciona la escuela” (2011, p.160). Dichas disposiciones constituyen regímenes que varían de una escuela a otra, siempre dentro de

²⁵ El activista e investigador Nicolás Cuello (2016) apuesta por entender la gordofobia no como una experiencia individual, sino como “una compleja matriz de opresión que involucra una multiplicidad de aparatos de control biopolíticos que tienen por objetivo la eliminación material de las corporalidades gordas” (p.38). En nuestras sociedades se desarrollan distintos mecanismos de control y producción de normalización de los cuerpos actuando materialmente “en el ordenamiento de sistemas socio-culturales”.

²⁶ Consuelo tenía dos hijas, una de ellas estudiante del quinto Humanidades con el que trabajé y otra unos años menor que asistía a un colegio de la zona. Como mencionó en la entrevista.

²⁷ Connell no entiende al género como algo dado o natural ligado a la expresión de una corporalidad. Sino que le presta atención a su carácter construido, en medio de contextos sociales y culturales, que producen múltiples formas de masculinidad que se relacionan de manera jerárquica. En esta construcción entran en juego las múltiples relaciones de poder presentes en los procesos de subjetivación (tales como la etnia, la sexualidad o la clase).

los límites establecidos por una cultura más amplia. Ser una chica palo era ser una chica paulina. Durante mi estadía en la escuela, registré poca presencia de estudiantes que no fueran ‘palo’, quienes en las disposiciones de las aulas de los grupos donde estuve ocupaban siempre lugares poco centrales (partes de las filas de los costados o el fondo). Es decir que en este régimen se visibilizaban las chicas palo en tanto colectivo con gran homogeneidad, habitando un lugar de femineidad central en la escuela. La visibilidad de aquellos cuerpos flacos y de cabellos largos y rubios acaparaba mi atención. Consuelo evidenciaba un trabajo sobre esos cuerpos a partir de distintas técnicas, como el alisado y tintura del pelo o el control de peso. Algunos de estos aspectos de las configuraciones que mencionaba son de larga duración y hacen referencia a prácticas con efectos en el mediano-largo plazo, como adelgazar (Featherstone, 1999); mientras que otros son aspectos que pueden variar en menor tiempo, como cambiar el color del cabello. El conjunto de trabajos sobre el cuerpo y la presentación personal remarcaban el carácter prostético y no natural del género y el cuerpo (Preciado, 2014).

El período en que realicé trabajo de campo era de las ‘chicas palo’, no de las ‘camioneras’. Con la consolidación de su carácter mixto “La escuela legitima ciertas subjetividades tendiendo a la homogeneización y la uniformización de los cuerpos y sus modos de habitarlos” (Ferdández, 1993, como se citó en Baez 2006). Se amoldó y configuró una femineidad que sí podía ser señalada como acorde a ciertas marcas de clase y género necesarias. Consuelo explicaba estos códigos corporales como parte de un fenómeno ligado a la edad y a la identidad *adolescente*, así como a una identidad escolar, que se diferenciaba de otras.

En los relatos de ambas docentes aparecen valoraciones sobre las performances de las jóvenes estudiantes, Gabriela traía una anécdota desde la preocupación de un momento lejano en el tiempo y Consuelo lo hacía dando una explicación a la homogeneidad corporal. Mientras que las ‘camioneras’ desafiaban un modelo de femineidad deseado, la visibilidad de las ‘chicas palo’ mostraba otro, que llegaba a muchas estudiantes como un estereotipo legitimado. ¿Cuál era el lugar o lugares que tomaban las docentes? Lejos de la sanción vinculada a normativas –como con las barbas- parecían estar atentas a esa construcción de cuerpos femeninos y por eso ambas mencionaron algo ligado al tema en los primeros contactos conmigo. Desde distintas perspectivas, coincidían en vincular estos modelos corporizados por las jóvenes a los cambios de la escuela. No eran las mismas lógicas de socialización las que regían una escuela de ‘varones que aceptaba mujeres’ que aquellas en una institución completamente mixta y con paridad numérica

entre sus estudiantes en un contexto muy diferente y eso se traducía en las performances de género. Compartir con varones y con mujeres por igual aparentemente hacía que la femineidad deseada peligrase menos. Es decir, que la sociabilidad cobraba relevancia en tanto productora de cierto régimen de género.

3.c 'Somos todos diversos'

En la entrevista con Consuelo, también habló de 'lo diverso' como componente de las identidades y como eje que atravesaba su materia. Mayormente ligaba ese carácter a heterogeneidades culturales, influenciada por su trabajo fuera de la escuela. La importancia que cobraba en Psicología estaba ligada a cómo ayuda a comprender que las personas, entre quienes estaban los/as estudiantes, somos diferentes:

- María: En relación a lo que mencionaste sobre diversidad, ¿vos crees que la población estudiantil de San Pablo es diversa?

- Consuelo: No, no es diversa

- María: ¿Y cómo es?

- Consuelo: Bueno, en realidad podría decir que sí que somos todos diversos - ríe - si yo solo estuviera acá adentro te diría que sí, que bueno, es ley de vida que somos diversos digamos, pero a mí me toca estar en otros contextos. Yo trabajo en la villa, trabajo en barrios más de clase trabajadora porque soy Psicóloga en un centro de salud municipal. Dentro del San Pablo por supuesto que hay diversidad, por ahí lo que tiene es que me parece que por la modalidad del cole no se deja entrever esa diversidad, es muy de la adolescencia también. Viste que en la adolescencia está mucho esto de todos pertenecer a un grupo y a veces sacrificar muchas cosas de la identidad personal, pasa siempre en los grupos de adolescentes que vos te enterás cuando saliste del cole que a tu compañera por ejemplo le gustaba cantar e iba a las murgas y no te enterás por ejemplo por ella, por las características de este cole nunca le contó a nadie que ella participaba de una murga o que va a un grupo religioso. Yo a eso lo veo mucho en quinto, porque trabajamos mucho lo personal y mucha cosa de adivinar quién es el otro y de conocerse, los chicos por ejemplo no conocen

nada de sus familias que son diversas. Entonces, me parece, yo... No me animaría en realidad a decirte que no, porque pasa un poco eso, están como homogeneizados también por el uniforme, la dinámica institucional, acá por ejemplo no se trabaja mucho como por proyectos o que vos puedas elegir entonces vas a tener los que eligen teatro, música, en cambio otro que está estudiando - gesticula con las manos como si leyera un libro - o el otro que está en el laboratorio, no lo podés observar a eso- por una puerta que está a mis espaldas entra un docente que saluda con una sonrisa, ella también lo saluda y él se retira- me parece que eso sería más correcto; hay diversidad pero no se ve.

La adolescencia era marcada por la docente como un momento de la vida ligado a la edad y con una tendencia a la homogeneidad marcada, naturalizándola como una etapa con características comunes, así como lo criticaba Mead (1928). La configuración de una identidad adolescente, para Consuelo, respondía a un intento de homogeneización para pertenecer a un grupo de pares, pero los gustos singulares persistían con menor visibilidad dentro de una ‘dinámica institucional’ que no les permitía explotar y explorar las diferencias. Además, esta institución se correspondía con una realidad de clase diferente a la que veía en otros contextos de trabajo y que podían ser contrapunto de la realidad dentro de San Pablo.

Las diferencias entre jóvenes no tenían que ver sólo con gustos musicales, hobbies o deportes, sino que además conformaban cuerpos acordes. Como señaló Reta en su trabajo etnográfico con mujeres de la villa 21-24 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “Los usos de la estética corporal refieren a modos de ser y estar, por medio de los cuales las mujeres sitúan sus cuerpos en relación a determinados sentidos sociales del gusto” (Reta 2016:52). Esos sentidos sociales se expresaban en la escuela y conformaban también una identidad paulina, donde no cabían por ejemplo las masculinidades femeninas. La historia de la institución era también la historia de sus cuerpos.

Pensar las identidades escolares como diversas no inhabilitaba reconocer la existencia de modelos centrales o hegemónicos de belleza, que se expresaban con la fuerza de distintas matrices de opresión como la gordofobia, o la relación entre clase y ciertas masculinidades. El carácter normado de aquello que se entendía como horizonte deseable en las corporalidades de los/as estudiantes volvía mucho menos visible lo “excéntrico”, o sea, aquello que se alejaba de las corporalidades -y por ende de las identidades- que ocupaban el lugar central, como las chicas palo. Pero no quería decir que no existiera.

Desde el punto de vista institucional, nombrar el carácter diverso del estudiantado²⁸ no necesariamente implicaba un reconocimiento de esa diversidad, sino que en muchas de estas situaciones nominar las diferencias era “al mismo tiempo, y siempre, la demarcación de una frontera” (Lopes Louro, 2018, p.4). Ser diverso ‘por ley de la vida’ era una parte constitutiva para Consuelo, pero no dejaba de lado la pertenencia a una escuela con historia y tradición fuertes. Ella tomaba una posición ante eso, deslizando en la entrevista su perspectiva sobre una institución que no fortalecía ni promocionaba la diversidad entre jóvenes. ¿Qué incluía esa diversidad? ¿había un límite hasta el cual se podía ser diverso/a?

4.Cierre: los cuerpos y las sociabilidades

El análisis de ciertos aspectos de las corporalidades de/en la escuela pretendió reflejar “el juego entre lo evocado, lo normativo y lo desregulado y su in-corporación a nuestros imaginarios” (Enguix, 2012, p.150). La escuela se vuelve un lugar privilegiado para acercarse a dicho juego, en tanto se entrecruzan normativas de alcance provincial y sus aplicaciones locales, con sus respectivas zonas grises donde los/as jóvenes las interpretaban. Lejos de estar en ese lugar de ‘cuestiones menores’, como mencionó Andrea, ciertas regulaciones sobre los cuerpos también eran regulaciones sobre las performances de género. Algo que desde algunas perspectivas docentes era menor, como el uso de barbas en varones, desde otras se volvía un aspecto a disputar entre adultos/as.

Por otro lado, también se expresó la importancia de las sociabilidades entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, dentro y fuera de la escuela, con cambios y continuidades en el tiempo. Ciertas relaciones entre pares se extendían a circuitos territoriales más amplios, cuyo formato fue registrado en distintos trabajos con escuelas de clases medias-altas (Fuentes, 2013; Servetto, 2021). Es que la historia de San Pablo sostenía huellas de tradiciones familiares, muchos/as estudiantes iban a la misma escuela desde los primeros años de escolarización y sus padres y madres antes que ellos/as habían

²⁸ En una conversación con Matías, definió al cuerpo docente de la escuela como ‘un zoológico’ en relación a la heterogeneidad de perspectivas sobre la institución, los estudiantes, el quehacer pedagógico, etc. Queda pendiente una indagación profunda sobre ese carácter diverso que se podía atribuir o no a los/as adultos/as de la institución.

sido alumnos/as allí. Incluso el director de la escuela fue egresado en la primera promoción mixta.

La pregunta por la configuración de los cuerpos jóvenes en esta trayectoria institucional se centró en aquello que pude reconstruir en relación a las performances de las estudiantes mujeres. En primer lugar, aparecieron las ‘camioneras’ como aquellas estudiantes de las primeras camadas mixtas donde las lógicas de sociabilidad eran masculinas y ellas se adaptaban. Luego, en el momento del trabajo de campo, las ‘chicas palo’, flacas y rubias estaban ligadas a una imagen del cuerpo como algo a construir a través de procedimientos que los modificaran (Featherstone, 1999) y que establecían diferencias claras con sus compañeros, entre masculinidades y femineidades. Mientras que las primeras mostraban la importancia en la corrección de las actitudes corporales, las segundas evidenciaban el carácter trabajado de las materialidades de sus cuerpos. Se muestra entonces el lado construido de las performances: es decir, cómo se llega a *ser* mujer joven a través de cierta educación de los usos del cuerpo.

Los cuerpos permitían hacer y deshacer modos de construirse como mujeres o varones en relación a actividades, usos y movimientos. Esto no sólo estaba en relación a las camioneras, sino también a los usos de las barbas: se tenía barba porque se era varón y se usaba por lo mismo. El lugar de la escuela en esa configuración estaba ligado a una capacidad de tutelaje o acompañamiento que podía tomar forma de “consejo” -Gabriela diciendo a sus estudiantes que fueran más femeninas- o de “sanción” -Octavio con un llamado de atención en la libreta por usar barba larga-, no sin menores conflictos entre adultos/as, como lo mencionó Matías.

Me interesa resaltar el lugar que tenía la sociabilidad en la configuración de ciertas performances. Las femineidades de las jóvenes estudiantes de los primeros años de escuela mixta, peligraban en gran parte por el acostumbramiento a unos modos de sociabilidad aparentemente masculina. Actuar *como* varones las acercaba peligrosamente a *ser* como varones, volviendo entreverados los límites entre performance y cuerpo. Esta no es una propuesta que desliga la materialidad y la delimitación de nuestros cuerpos con el sexo asignado al nacer de los comportamientos; retomando a Preciado (2005), siempre hay lecturas de ciertas performances más legítimas que otras en relación a las tecnologías que configuran los cuerpos que encarnan las performances. Esa peligrosidad resalta el carácter construido del género y la importancia de la sociabilidad en su construcción. Este punto se profundiza en el siguiente capítulo a partir de registros del trabajo de campo y de las voces de algunos/as estudiantes en distintas entrevistas. La reforzada división entre

varones y mujeres colaboraba con mantener una distancia que no pusiera en peligro el binarismo que encuentro como marca de una identidad colectiva institucional.

Por último, tanto Consuelo como Matías valoraban una idea de ‘lo diverso’ como un componente fundamental en la construcción de las identidades de los/as estudiantes, que sin embargo no tenía gran visibilidad en la escuela. ‘Están como homogeneizados por la dinámica institucional’ decía la docente; una dinámica donde las reglamentaciones y tendencias estéticas regulaban la configuración de cuerpos jóvenes, que muchas veces se ubicaban en los grises de las regulaciones. Sin embargo, para todo había límites: las performances ‘diversas’ marcaban ese límite en aquello que mínimamente podía hacer peligrar el binarismo cissexista. Ciertas masculinidades femeninas no eran parte de esa diversidad que merecía ser nombrada y tenida en cuenta. Sino que algunas diferencias podían ser parte de un contexto exterior con el que había que ‘estar a tono’, como mencionaba el preceptor; no necesariamente reconociendo o visibilizando la existencia de cuerpos, performances o modos de vivir, expresar y configurar los géneros dentro de la escuela.

Como argumenta Lopes Louro (2019), las escuelas han considerado la diversidad como “problema”, desde una lógica más compleja que el binomio oposición/exclusión. Sin embargo, resulta necesario pensarla como parte constitutiva de nuestro tiempo; no es que no existieran cuerpos o identidades diversas en San Pablo, sino que no cobraban los mismos espacios de visibilidad y reconocimiento. Ambos puntos aparecieron en distintos momentos en el trabajo de campo, como un fuerte llamado de atención a mi trabajo, ya que como señala Maldonado (2021) a través del quehacer antropológico “Explicamos un objeto cuando somos capaces de construir un marco de relaciones dentro del cual se torna inteligible” (p.26) ¿Qué relaciones volvían inteligibles y sobresalientes ciertas performances y no otras?

CAPÍTULO III: Apuntes de campo y cotidianidad escolar. Entre el Centro de Estudiantes ‘de tipos solos’ y las jornadas de convivencia.

Introducción

En el capítulo anterior me centré en trabajar las relaciones cuerpo-género-performance dentro de la escuela, desde normativas e historias institucionales. Si bien no se abordaron todos los aspectos ligados a las presentaciones personales de los/as estudiantes, la importancia en las reconstrucciones de algunos de estos aspectos apuntaba a entender sus performances como parte de una identidad y una tradición institucional, con marcas y huellas de distintas temporalidades. El discurso de preceptores/as y docentes reveló hitos en la configuración de cuerpos paulinos ligados a la historia de la escuela y sus regulaciones de género.

El presente capítulo tiene punto de partida en un día de trabajo de campo dentro de la escuela, durante los primeros momentos de la conformación de una lista para disputar el Centro de Estudiantes (CE). En esta lista participaban principalmente jóvenes de quinto Gestión y su característica central era estar compuesta sólo por estudiantes varones. Aquel episodio llamó mi atención sobre algo que ya fue desarrollándose en el capítulo II, el cuidado por mantener socializaciones diferenciadas entre varones y mujeres. Este eje estuvo presente desde el proyecto de TFL, preguntándome por el lugar que tenían los vínculos entre pares y su importancia a la hora de pensar cómo se configuran de manera relacional las performances de género. La etnografía permitió un acercamiento a la perspectiva de los/as estudiantes en ese proceso, ya que desde otras miradas se ha pensado en la socialización escolar como un proceso unilateral de reproducción de valores y normas que se incorporan en las nuevas generaciones (Paulín y Tomasini, 2006).

La sociabilidad en la escuela es entendida, tomando los aportes de Weiss, como “espacio de prácticas relacionales para comprender y analizar los procesos de subjetivación” (Weiss, 2012, como se citó en Paulín, 2019). Para su análisis, la noción de “prácticas relacionales” propuesta por Paulín (2019) permite poner el foco en los intercambios entre jóvenes en la gestión de su tiempo escolar. Es decir, que el abordaje de los vínculos entre estudiantes y entre estudiantes y docentes cumple un rol fundamental

para pensar relaciones de género y sexualidad y por lo tanto la configuración de “personas educadas” (Levinson y Holland, 1996). En muchos casos, se vuelve una problemática a abordar por el colegio mismo, el Estado y el establecimiento de mecanismos de regulación de la vida de la población escolar (Molina, 2013, p.35). El análisis de la cotidianeidad ayuda a reconstruir un contexto donde, desde los espacios físicos dentro del aula y fuera de ella, hasta las actividades curriculares estaban marcadas por el respeto a una división generizada y binaria. Me pregunto cuál era el lugar de la escuela y su “régimen de género”, reformando o no esta tendencia que encontró su máxima expresión en la idea de conformar un CE sólo entre varones. Pero también, este capítulo retoma la experiencia de las convivencias escolares como un posible contraste. Estas jornadas, donde estudiantes y docentes de los sextos años pasaban dos días en un predio de la congregación ubicado en las sierras cordobesas, con actividades, juegos y tiempo compartido buscaban generar espacios de acompañamiento escolar al proceso de fin del secundario. Entre el día de conformación del CE y las jornadas de convivencia que acompañé, hubo un cambio de curso y el paso de quinto a sexto año, momento que en la experiencia escolar fue nombrada en muchas oportunidades como ‘bisagra’. Las sociabilidades diferenciadas que se remarcaban dentro de la escuela, parecían desdibujarse -al menos parcialmente- en las convivencias, con más actividades mixtas. Propongo que estos matices, si bien podía estar relacionado con el tiempo transcurrido, también eran parte de cómo se plantearon los espacios donde se relacionaban varones y mujeres dentro de la escuela.

1.El Centro de Estudiantes, una propuesta solo de varones

1.a La lista verde y los regímenes de género

Este capítulo comienza con el relato de un día de trabajo de campo en que me encontré, en los pasillos de la escuela, con algunos estudiantes de quinto Gestión que buscaban presentarse a las próximas elecciones de Centro de Estudiantes (CE). Siguiendo los aportes de Rockwell (2018), en torno a la reflexión sobre temporalidades escolares, esta jornada se dio en la cotidianeidad del colegio, entendida no simplemente como “lo rutinario” sino como aquello que puede suceder cualquier día dentro de un horizonte de posibilidades. Las elecciones de CE eran anuales, pero fue la primera y única vez que tuve la oportunidad de conocer el proceso de su gestación.

Ese día, acompañé a algunos de los jóvenes en un recorrido por la escuela en el que buscaban juntar firmas de otros compañeros, para cumplir con los requisitos necesarios para formalizar la lista - llamada 'lista verde'- y, al mismo tiempo, dar a conocer su propuesta. Su principal característica era estar compuesta deliberadamente sólo por varones. Los motivos de esta decisión fui conociéndolos durante la jornada y en los días posteriores, aunque la propuesta no llegó a durar una semana y los mismos estudiantes cancelaron la participación de la lista en las elecciones incluso antes de su presentación formal.

No había tenido, hasta el momento, un acercamiento a las actividades del CE más que una entrevista unos años antes, en el marco del proyecto de investigación del que formaba parte, que buscaba conocer la experiencia de estudiantes que habían participado en la primera marcha de Ni Una Menos en 2015. En esa oportunidad, entrevisté a un grupo de jóvenes de distintos cursos (desde cuarto a sexto año) que habían asistido a la marcha el año anterior invitadas por quienes participaban del CE que estaba en funciones, conformado sólo por mujeres. Dicha configuración se sostenía en que los varones de la lista habían dejado de participar una vez ganadas las elecciones. Es decir que no se había originado como una propuesta *solo* de mujeres, sino que había devenido en eso. A lo largo del trabajo de campo docentes y estudiantes me explicaron que el CE funcionaba, en general, con jóvenes de los quintos años que hacia el final del ciclo lectivo preparaban listas y propuestas para presentarse a elecciones, aunque las funciones gremiales comenzaran a correr a partir del año siguiente. Si bien no estaba explicitado en ninguna reglamentación institucional, este modelo de participación se instaló como una tradición ya que 'así ha sido siempre'. Durante el tiempo que estuve cotidianamente en la escuela, no presencié actividades del CE, no hubo eventos, reuniones o convocatorias y no cobró relevancia en las conversaciones de pasillo o entrevistas a menos que preguntara por ello. Es decir, que registré poca visibilidad, al menos de parte de los directivos, quienes terminaron por posponer las elecciones en que participaría la lista verde, sin mayores conflictos, consecuencias ni explicaciones. El siguiente año, cuando trabajé con el mismo grupo de jóvenes, tampoco sucedieron y no se volvió a hablar del tema en las aulas. Por otro lado, este episodio mostró gran parte del "régimen de género" de la escuela. Es decir, que volvió evidente en las conversaciones -por primera vez para mí- la manera en que aparecía el género en ciertas disposiciones institucionales. Siguiendo a Connell (2011), este concepto abarca dichas disposiciones teniendo en cuenta desde las divisiones de trabajo en la currícula escolar, los patrones de autoridad y emoción hasta las simbolizaciones que se ponen en juego (uniformes escolares, códigos de vestimenta y

lenguaje, etc.). A través de estos regímenes, que no son necesariamente coherentes en su interior, se moldea el horizonte de posibilidades de expresión tanto de docentes como de estudiantes; delimitando aquello que se espera de mujeres y varones, dispuestos como polos opuestos. La experiencia de la lista verde me adentró en la perspectiva que tenían algunos varones de la escuela sobre esos roles, el lugar del CE y la política estudiantil; permitiéndome relacionar aquello que se expresó en esa jornada con la cotidianeidad escolar compartida.

1.b El día de la propuesta: un Centro de Estudiantes ‘que va en serio’

Durante el primer período de trabajo de campo comencé participando dentro del aula principalmente en las clases de Psicología que daba Consuelo, materia común a todas las especialidades. Los cursos que observaba estaban en quinto año del Ciclo Orientado. Su horario estaba dividido en varios días por curso y en el quinto D (Gestión) comenzaba con el medio módulo, es decir que no había un recreo antes de su clase, sino que a ésta le seguía la de Catequesis. En una de estas jornadas, salimos de un aula con la docente para dirigirnos a la clase que comenzaba con Gestión, pero encontramos al profesor de Catequesis en la puerta conversando con seis estudiantes que lo rodeaban en semicírculo. Él, al vernos llegar, saludó diciendo a Consuelo ‘son todos tuyos’ acompañado de un pequeño gesto con la cabeza, levantando el mentón y luego se fue por los pasillos con su maletín en mano. Entonces uno de ellos, Octavio²⁹, dio media vuelta involucrando a Consuelo en la conversación, ‘si hay alguna profe que nos puede dar su opinión sos vos’; ya incorporadas a la ronda algunos de los jóvenes nos comentaron la situación. Estaban armando la lista para presentarse a elecciones de CE, la lista verde, cuya principal característica era ser ‘de guasos solos’. Consuelo preguntaba repetidas veces el porqué de una lista con esa característica, sin embargo, no hubo respuestas directas, sino que continuaban debatiendo entre ellos sus pros y sus contras. Entre los jóvenes que estaban allí había quienes querían abandonar ese proyecto y quienes insistían en que era importante seguir. Dentro de este último grupo estaban aquellos que sostenían que la única posibilidad de ganar las elecciones era separándose de una idea de ‘guerra de sexos’, es decir, sin plantearlas como una disputa entre varones y mujeres. Mientras que otros creían que solo si la propuesta se planteaba en esos términos tendrían éxito, ya que en la

²⁹ Octavio ya había sido mencionado en el capítulo II, cuando fue sancionado por usar barba en la escuela. Si bien en esa oportunidad hablé del vínculo cercano que establecí con él, el presente relato corresponde al primer año de trabajo de campo por lo cual recién comenzábamos a conocernos.

escuela había más estudiantes varones, aunque fuera por una mínima diferencia. A medida que transcurría la charla, algunos se fueron alejando de la ronda hacia el centro del pasillo, quedando parados solos o en grupos de dos, periféricos en la conversación, pero presentes.

Hasta ese momento no había quedado muy claro, al menos para mí, una respuesta concreta a la pregunta de Consuelo. Probablemente no hacía sentido para ellos una pregunta como la nuestra, en parte porque la intención de armar una lista ‘de guasos solos’ tenía sus bases en las vivencias que tenían como varones dentro de la escuela -pero también fuera de ella, en distintos círculos y circuitos de socialización- e ilustrar esas vivencias con ejemplos no les resultaba necesario. Así mismo contaban con que otros varones también las compartían y por eso los votarían. En medio de la conversación, Octavio elevó el volumen de su voz para responder nuestra duda. En sus palabras, la conformación de la lista no tenía que ver con algún ‘problema’ con sus compañeras, sino que se trataba de un intento por evitar los malos entendidos a la hora de trabajar juntos/as porque ellas ‘dan órdenes’: ‘acá en el curso las mujeres dijeron ‘nos vamos a juntar con el C’ y listo’. Lo que generó cada vez más comentarios por lo bajo entre sus compañeros y dio pie a la docente para preguntar si todas las mujeres hacían lo mismo y cómo reaccionaban ellos. Octavio no respondió y comenzó aclarando que ‘esto no es un chiste, va en serio’ y en el centro de sus propuestas estarían los deportes como ‘algo que les interesa a todos’. Mientras hablaba, miraba los rostros y reacciones de sus compañeros, quienes en su mayoría asentían con la cabeza. Además, Bruno, otro estudiante, agregó que un CE necesitaba ‘limpieza y objetivismo’ en contraposición a ‘las vueltas y más vueltas típicas de las mujeres’, sus compañeros volvieron a asentir. Mientras tanto desde dentro del aula iban asomando algunas cabezas de las estudiantes por las ventanas, que sólo miraban y volvían a salir de nuestra vista.

Durante la charla habían hablado sólo algunos de los estudiantes que estaban presentes, principalmente Octavio y Bruno, quienes contaban sobre la propuesta a sus compañeros. La pregunta sobre el porqué tenía que ver con nuestra necesidad de que explicitaran sus motivaciones, planes e intenciones. El discurso de los jóvenes estaba ligado a experiencias cotidianas, que creían compartidas con otros: recibir órdenes de sus compañeras, no ser respetados en sus tiempos de trabajo, ‘que te hinchen las bolas’. Es decir, de qué manera habitaban la escuela como jóvenes estudiantes y cómo esa manera se distanciaba de la que tenían las mujeres; diferencias que debían ser tomadas en serio y que en ese momento encontraron -en la conformación de una lista- su punto pico de

expresión. A partir de ese episodio pude mirar las relaciones entre varones y mujeres de otra manera. El planteo de un espacio de representación estudiantil de ‘tipos solos’ evidenciaba que para gran parte de estos jóvenes existía el deseo de mantener divisiones por género que resaltarán diferencias existentes. Como apareció con ‘las camioneras’, varones y mujeres tenían performances muy distintas en todos los aspectos de su vida escolar. Más adelante tuve la oportunidad de profundizar en aquellas diferencias que movilizaban esta propuesta, en una entrevista con Octavio.

Volviendo al relato sobre esa jornada de trabajo de campo, luego de unos minutos más en que se repetían las mismas ideas sobre la lista verde, la docente comenzó a moverse hacia el aula, diciendo a los estudiantes que debían ingresar para empezar la clase. Dos de ellos, Octavio y Tiqui -quienes además compartían banco en las clases- pidieron autorización a Consuelo para salir a ‘juntar firmas’ por el resto de los cursos y ella accedió. Les pregunté entonces si podía acompañarlos y Octavio respondió que sí. Sin más que el cuaderno anillado y lleno de papeles sueltos que Tiqui llevaba en sus manos, seguimos camino. Los jóvenes iban por los pasillos de la escuela a un ritmo en que parecía estar todo planeado, conocían la distribución de los cursos y entre ambos iban definiendo por dónde pasar primero. Salimos por un pasillo lateral del primer piso, donde estaban las aulas de los terceros y cuartos años cuya vista no da hacia el patio más que por algunas ventanas altas. Las aulas, al igual que en planta baja, tienen una ventana que ocupa casi toda la pared que da al pasillo y una puerta vidriada, por lo que todos/as en los cursos nos veían pasar. Octavio me contó entonces que las firmas eran un requisito necesario para presentarse en las elecciones de CE, pero que además ese era un buen momento para acercarse a otros a compartir sus propuestas y proyecciones. No pasamos por todos los cursos que había en el camino, sino que Octavio y Tiqui definían a cuáles entrar en relación a aquellos grupos donde esperaban tener mayor apoyo, lo cual se traduciría en más cantidad de firmas. En el momento de la selección tenían en cuenta dos factores principales: si había algún conocido (generalmente hermano de un compañero o amigo) y los cursos que ‘tienen muchos rugbiers’, como ellos. Una vez que llegamos a la puerta de la primera aula en que paramos, Octavio golpeó suavemente el vidrio y se acercó la docente que estaba sentada con los ojos en el libro de temas, pidió hablar con dos estudiantes a quienes nombró y la docente autorizó su salida. Los jóvenes salieron al pasillo cerrando la puerta tras ellos. Octavio fue el único en hablar, presentó la propuesta de lista en primer lugar con una pregunta que apuntaba a experiencias que serían comunes: ‘¿viste cuando haces un trabajo con una mina, que siempre quieren dar órdenes?’. Sólo después de que los demás asintieron continuó, agregando que frente al

‘cansancio’ que les generaban esas situaciones, buscaban armar una lista para el CE ‘de guasos solos’, porque ‘nos entendemos mejor’. Y terminó diciendo que necesitaban juntar firmas, las de ellos. Los dos jóvenes dijeron que sí, sin muchas más palabras. En el mismo momento, Tiqui les acercó una hoja y lapicera para que firmaran; Octavio agradeció y antes de que volvieran a entrar al aula, les pidió que si conocían a alguien que también pudiera estar interesado le avisen así se sumaba porque ‘esto va en serio’.

En esa recorrida pasamos por tres cursos más antes de ir a planta baja y la dinámica fue la misma: sólo Octavio tocaba la puerta y hablaba con los dos o tres estudiantes a los que llamaba. La charla comenzaba con preguntas que describían su experiencia de desencuentro con ‘las minas’ o ‘las chicas’ (sus compañeras), mencionaba que el CE ‘va en serio’ y pedía que difundieran el mensaje. Recolectamos en total diez firmas de estudiantes de los terceros y cuartos años. Una vez que terminó el recorrido por el primer piso bajamos al patio donde cruzamos a otros compañeros de sexto año y entre saludos contaron lo que estaban haciendo: ‘juntando firmas para eso del CE’ y al tocar el timbre que anunciaba el recreo me despidieron.

Este día rompió con la rutina en que venía realizando mi trabajo de campo, que giraba en torno a los horarios de clases y recreos, habitando principalmente el aula. Sin embargo, estaba dentro de ese horizonte posible en la cotidianeidad escolar de los/as jóvenes y docentes, ya que hasta el momento se realizaban las elecciones de CE anualmente, requiriendo el mismo mecanismo de juntar firmas para poder concretar sus intenciones de presentarse. El año anterior, el CE había estado conformado de manera mixta, al menos en la lista que había sido votada para ocupar los espacios de representación estudiantil. En términos de presencia activa sólo había mujeres que, entre otras cosas, habían impulsado su participación en la marcha de Ni Una Menos. A través de una entrevista con jóvenes que participaron ese año, pude reconstruir que su actividad sindical se había basado en reuniones quincenales dentro del horario escolar, en las que se ponían al tanto sobre asuntos de la escuela, semanas de evaluación, apuntes, etc.; un acercamiento a una reunión con CE de otras escuelas, donde escucharon las problemáticas de cada una y la participación conjunta en la manifestación (a la que fue un grupo de unas ocho estudiantes). Por otro lado, las elecciones nunca se realizaron durante mi estadía en el colegio y finalmente la propuesta ‘de tipos solos’ no duró más que unos días.

Siguiendo a Rockwell (2018), es necesario tener en cuenta las dimensiones espaciales y temporales que están implicadas en el concepto de cultura escolar. La autora retoma una noción de cultura enfatizando en su carácter plural, público y dinámico. Este

concepto, muestra cómo los múltiples planos temporales que atraviesan las instituciones evidencian las disputas que existen detrás de las prácticas que allí se (re) producen; dejando lugar a que las personas involucradas seleccionen, se apropien y transformen distintos usos y significados “heredados” para proyectar aquellos “emergentes”. Esta jornada puede entenderse como uno de esos momentos de tensión y debate en la construcción de una cultura que conforma la tradición paulina. A través de la consolidación de la lista verde, se estaba exponiendo la perspectiva de algunos varones de la escuela en relación a sus compañeras y los modos de trabajar con y sin ellas. Es decir, la manera en que para ellos se establecían los vínculos entre estudiantes: conflictivos por su fuerte marca de género. Para Rockwell, el trabajo con culturas escolares implica abordar aquellos entretreídos complejos entre pasados y presentes, para pensar “recurrencias y regresiones” que marcan su historia. ¿Había en la lista verde una huella de ese pasado de ‘escuela de varones’? La construcción de modos de vincularse entre ambos géneros constituía un aspecto central de la cultura escolar, delimitando modos esperables de encarnarlos; modos que para Octavio y Tiqui – puedo suponer que para los demás compañeros que firmaron el papel también- justificaban en sí mismos conformar un gremio estudiantil ‘de guasos solos’. ¿Qué articulaciones establecían entre su disgusto al trabajar con mujeres y otros espacios donde se vinculaban con ellas?

En ese recorrido por los pasillos, se reafirmaba una manera relacional de ser varón, alejándose de la femineidad de sus compañeras y estableciendo cercanías con varones de otros cursos. En las palabras de Octavio, se establecía un tipo de vínculo con las estudiantes mujeres, marcado principalmente por el conflicto y la dominación en las tareas escolares. Octavio y Tiqui reconocían como posibles votantes a aquellos estudiantes que practicaban rugby y no otros deportes, lo cual también muestra un carácter particular en la masculinidad que estaban construyendo, asociado a ciertos valores de clase³⁰ (Fuentes y Guinness, 2018). Al menos en ese momento, la lista verde no tenía propuestas concretas o promesas de campaña como CE y sólo mencionaban ‘los deportes’ como punto de partida. Las prácticas deportivas pueden ser un eje para pensar las

³⁰ Era común que muchos estudiantes jugaran al rugby, en la zona hay varios clubes a los que asistían, siendo parte importante de su círculo de sociabilidad. También en el predio de deportes de la escuela había una gran cancha de rugby. La relación entre deportes y la producción de un ethos nacional ha sido trabajada por Archetti (1984), en su estudio sobre el fútbol como práctica que configura masculinidades. La construcción de pertenencias y hábitos de clase en relación al deporte fue abordada por Fuentes y Guinness (2018), quienes tomaron al rugby como un sistema configurado por diversos campos: el deportivo, el periodístico y el económico entre otros. Al mismo tiempo, para los autores, la relación entre estos campos produce valores que dialogan con jerarquías de clase y se encarnan en sentimientos de nación. Ambos antecedentes ayudan a entender la relación entre deportes y masculinidad como un constructo sociocultural que exalta ciertos valores asociados a los cuerpos viriles de varones de clase alta.

masculinidades en la escuela, donde se involucra el cuerpo, las emociones y simbolizaciones ligadas a distintas habilidades “masculinas” (Connell, 2011). De esta manera, constituyen actividades alrededor de las cuales los varones se reconocen entre sí como pares. En la recorrida, los cursos donde estaban seguros que tendrían apoyo eran aquellos donde había jóvenes que jugaran al rugby. Sin embargo, no profundizaron en el sentido que cobraría esa atención a los deportes para el CE.

La propuesta de la lista verde, evidenciaba una característica fuerte dentro de esta cultura escolar: la configuración de ambos géneros como polos opuestos y con posibilidades de conflicto latentes. Quienes firmaban en apoyo a la lista, reconocían una verdad en el discurso de Octavio. Esa relación de diferenciación entre jóvenes podría pensarse como una marca heredada dentro de la cultura escolar paulina, retomando el trabajo del capítulo dos y el esfuerzo de ciertas docentes en educar los cuerpos de las jóvenes. Sin embargo, dichas diferenciaciones se actualizaron y cobraron nuevas significaciones a partir de esta propuesta de la lista verde y sus contrastes con el CE anterior.

A lo largo del capítulo se seguirá profundizando en las características de esta comunidad desde la perspectiva de estos varones. La etnografía permitió un acercamiento a la cotidianidad de la institución, comparando aquello que viví en distintos eventos, aulas y pasillos con la mirada de los varones de la lista verde.

1.c Un Centro de Estudiantes ‘para no tener tantos quilombos’. La construcción de géneros opuestos.

Al comenzar el trabajo de campo, Andrés me presentó a Sabrina, docente de distintos cursos y tutora de sexto Humanidades. Sabrina era profesora no hace mucho tiempo en San Pablo, había sido alumna de esta misma escuela y luego estudió Ciencias Políticas en la Universidad Católica de Córdoba. Si bien tuvo unas breves participaciones en la Pastoral Juvenil, comenzó su vínculo laboral con el colegio cubriendo una suplencia de preceptoría, hasta tener a cargo las horas de Ciudadanía y Política -que observé- y Antropología en varios cursos del Ciclo Orientado. Unos días después del relato que abre este capítulo entrevisté a Octavio, quien había cobrado especial relevancia, con la idea de profundizar en cómo surgió la propuesta de formar una lista para las elecciones de CE.

Al comentar a Sabrina el interés por la entrevista, que era la primera en hacer a un estudiante en el marco de mi proyecto, ella se propuso para hablar con el Vicedirector por si necesitaba ‘alguna autorización’. También adelantó que seguramente no habría impedimentos, porque los padres de Octavio eran ‘piolas’³¹.

La idea de una posible tensión entre las familias y mi trabajo apareció en varias oportunidades, siempre expresada por docentes y preceptores/as con quienes me vinculaba. En parte, estos cuidados tenían que ver con antecedentes de intervenciones familiares en contenidos de clases, que estaban ligados a temas que pudieran caer mal a las familias de los/as jóvenes. Consuelo mencionó en su entrevista, como ejemplo, que el trabajo sobre agrotóxicos provocó enojos y quejas de algunos padres luego de que se hubiera abordado el tema dentro del aula, por la cercanía con el mundo laboral de muchos de ellos. Hablar de sexualidad entraba en el amplio abanico de temas delicados, es decir todos aquellos que pudieran cuestionar abiertamente valores, costumbres y demás aspectos de su vida familiar. Algunas docentes asociaban esto a un carácter conservador de las familias. Por lo cual, que Sabrina estuviera cercana a mi trabajo por interés personal, la volvía -en la perspectiva de la dirección del colegio- una intermediaria eficiente entre mi trabajo y los avatares cotidianos de la escuela³². La docente mantenía a la dirección informada al mismo tiempo que me acompañaba en mi estadía, guiándome en relación a autorizaciones y permisos. Tomando los aportes de Levinson y Holland (1996), los autores sostienen que investigar en contextos escolares puede ser una tarea difícil y con necesidad de gestionar autorizaciones y trámites, una fuerte presencia de observaciones de parte de las autoridades, que se suma a la necesidad de presencia prolongada en el campo. Con Sabrina establecimos un vínculo fluido, afín y cercano, lo que simplificó la gestión de mi estadía, evitando que molestara a las familias o levantara cuestionamientos de otros/as docentes, lo cual podía hacer peligrar el trabajo. Al mismo tiempo, la figura de la dirección cada vez se hacía más lejana en mi cotidianeidad escolar. En la alianza entre padres, madres y escuela se involucraron intereses mutuos que estaban siendo cuidados al cuidar mi trabajo allí. Fuentes (2013) describe esa alianza como un

³¹ ‘Piolas’ era utilizado frecuentemente como un adjetivo que denotaba buena predisposición o apertura por parte de la familia en su relación con la escuela. Generalmente esa apertura, de acuerdo a varias docentes y preceptores/as, volvía a las familias un factor importante y valorado para trabajar con los/as estudiantes. Al mismo tiempo, se contraponían al conservadurismo de otras familias, que valoraban abiertamente la tradición de la cultura escolar asociada al catolicismo.

³² A la presencia de Sabrina, se sumó la de Matías en el segundo año de trabajo. El preceptor ayudó a que mi continuidad en la comunidad escolar no tuviese sobresaltos para la dirección y también mostró su perspectiva sobre ciertos aspectos de la escuela: me presentaba a los/as docentes con quienes tenían buena relación y evitaba aquellos/as con los/as que no, sugería cuándo debía pedir autorizaciones y en algunos casos lo hacía por mí, justificando por qué las necesitaba. Por otro lado, estaba siempre disponible para conversar sobre la etnografía, mis tareas, dudas, proyecciones, etc.

vínculo en que se invierte y reproduce un tipo de capital simbólico particular: el capital moral que remite a concepciones clasificatorias referidas a lo aceptable y lo no aceptable en relación a los valores que identifican una comunidad escolar. Ese abanico de temas delicados entre los que estaban las sexualidades juveniles se resguardaba a partir de la relación que establecí con ciertos docentes, en especial Sabrina.

Volviendo a la entrevista, una vez que me autorizaron desde dirección, pregunté a Octavio si quería ser entrevistado y coordinamos para que en cuanto tuviera un tiempo libre, me avisara. A los días, luego de finalizar un examen decidimos hacerla, me propuso que fuera en la biblioteca para evitar interrupciones y circulación de gente, así que allí fuimos. La conversación giró en torno a cómo surgió la propuesta de conformación de la lista verde y aquellos puntos que para él marcaban las diferencias en los modos de trabajo entre varones y mujeres. Hacia el final, hablamos sobre su trayectoria escolar; Octavio asistía a esta escuela desde jardín de infantes, a los cinco años. Tanto sus padres, como su único hermano (menor) no asistían o habían asistido a San Pablo. Vivía junto a su hermano, padre y madre en un barrio cerrado, por la zona cercana a la escuela, a unos diez minutos en auto. También cursaba desde cuarto año la especialidad en Gestión, que a pesar de que no lo convencía en relación a su formación para un futuro laboral, era la mejor de las opciones.

Octavio: (...) estoy ahí en Gestión porque yo siempre busqué, a mí lo que me gusta es siempre relacionarme con la gente y hablar y yo me imagino en un futuro hablando con él para alterar las cosas para él y él, ¿me entendés? Y siempre relacionado con las personas y mucho Gestión no es eso. Pero Humanidades, la verdad que me parecía... siempre dijeron que hay que ir a Humanidades “si querés no hacer nada, andá a Humanidades”. Como que me pareció medio mediocre ir a Humanidades. Ir a Naturales hay mucha Física, mucha Química y no me pintaba. Mi papá es contador y me hicieron el test en tercer año y me dio 96 gestión entonces dije “ya está, vamos, si no me queda otra iré acá”. Una futura carrera yo creo que voy a terminar estudiando contabilidad, no porque me guste contabilidad, es más, contabilidad no me gusta, pero yo me imagino en un futuro en una mesa gigante en una oficina hablando con un montón de personas para ver cómo solucionar algo.

En la trayectoria escolar de Octavio, a la hora de elegir una especialidad, entraron en juego sus proyecciones a futuro, un imaginario ligado a los deseos y posibilidades laborales; la relación de posible continuidad con la profesión de su padre³³ y sus propias habilidades, que habrían quedado en evidencia con un test vocacional que justificaba una decisión tomada en tercer año del secundario. Como hilo común, establecía un intento de continuidad, reproducción y coherencia que lo llevó a tomar la decisión de inclinarse por Gestión. Se suma a estos factores un desprecio marcado por las tareas que ofrecía Humanidades y la dificultad del aprendizaje en Naturales. Podrían asociarse a estos dichos, la tendencia que marcaba mayor presencia de estudiantes varones en la orientación de Gestión y más mujeres en Humanidades. No había una relación o referencia directa en las palabras de Octavio, pero se alimentaba un imaginario que asociaba a las tareas de Humanidades con el ‘hacer nada’, contenidos y tareas poco importantes o fáciles de resolver. Imaginarios que sedimentaban los lugares que ocupaban ciertos espacios en esta cultura escolar, complementándose con decisiones curriculares de la institución, como que la especialidad de Gestión tuviera más horas de clases que el resto.

Retomando la conversación sobre la lista verde, en primer lugar, Octavio comentó que la propuesta había surgido como un chiste entre amigos:

Octavio: Al principio fue, en realidad a mí me dijo un amigo que ya no va más a mi curso que siempre nos gustó molestar, ¿viste? Y la cuestión era al principio, él me dijo para que todo el tiempo no hagamos nada y no nos molestemos por ganar ni nada y hacerla por no hacer nada, no hacer nada para ganar, nada. Yo como que le dije que no daba hacer eso, pero al final después empezamos a decir que bueno “hagamos una de tipos solos” y hagámosla para ganar, porque más con los hombres vamos a poder organizarnos de distinta forma y más o menos los hombres pensamos todos iguales. Fue generalmente solamente por eso, para no hacer, para no tener muchos pensamientos, no tener tantos quilombos.

³³Servetto (2015) analizó las estrategias de familias de los sectores medios de Córdoba a la hora de tomar la decisión sobre la escolaridad de sus hijos/as, concluyendo que existe una búsqueda de continuidad generacional, entre otros factores que influyen en la producción de estrategias que devienen de un trabajo constante práctico y reflexivo. La importancia en la elección escolar que toman las familias también fue registrada por Fuentes (2013), quien resaltó su carácter emocional. Es decir, que a la hora de elegir una propuesta educativa para sus hijos/as no sólo entraban en juego aspectos racionales sino también componentes afectivos que trazaban lazos entre familias y escuela.

Si bien en un principio la idea era ‘joder’ y tomar horas de clases con la justificación de tener reuniones programadas por pertenecer al CE, la propuesta se tornó *seria* a medida que iban perfilándola como un espacio sólo conformado por varones. Fue esta característica la que motorizó la idea de participar en las elecciones y ganarlas, trascendiendo su origen. Buscaban ‘no tener tantos quilombos’ -algo que se había mencionado en la recolección de firmas- y esto justificaba en sí mismo la existencia de la lista verde, no había otras propuestas que los respaldaran u otras proyecciones para el CE. Para Octavio, los modos de trabajar con sus compañeros tendían a una homogeneidad que era valorada en el trabajo conjunto. En primer lugar, el ‘tiempo’ apareció como eje de varias de estas diferencias, que eran vividas en el aula con las tareas escolares y que podían repetirse en el CE:

-Octavio: Sí, le fuimos diciendo a los chicos, de los más chicos y de nuestro curso también, todo quinto año y les pareció bastante bien. Porque aparte de que íbamos a ser los guasos solos, nos íbamos a divertir haciendo las cosas y a no trabajar tanto como haríamos con las chicas, o trabajar a nuestra manera y a nuestro tiempo. Aparte que tampoco somos unos tipos que trabajan mucho, entonces era hacer las cosas tranquilos, sin apuro, pero solamente por eso digamos.

-María: ¿En algún momento conversaron con las chicas sobre esa idea antes de la propuesta?

-Octavio: No, antes no.

-María: ¿Por qué decís que los tiempos eran distintos?

-Octavio: No, los tiempos a realizar un trabajo, las chicas quieren tener todo listo un poquito antes, tenerlo todo bien perfecto a las cosas y yo generalmente los trabajos los hago el día antes. A eso me refiero con el tiempo. Hacerlo nosotros, jodiendo un poco capaz, haciéndolo así, terminándolo ahí al tiempo, digamos... Pero eso.

-María: Más allá del CE, cuando trabajan en el aula, veo muchas veces que en general están las chicas por un lado y los chicos por el otro. ¿Eso siempre es así? ¿Con qué pensás que tiene que ver?

-Octavio: Sí, yo creo que sí. Porque tenemos dos formas de trabajar diferentes, en los tiempos, en qué tienen que ser... por ejemplo yo soy

amigo de Flor y a ella le gusta tener todo súper completo, súper lindo, súper todo y a mí no me gusta, Flor mientras más rápido termine las cosas mejor, yo me tomo el tiempo que necesite para hacer las cosas relajado y tranquilo. Como recién, en la prueba, estaba más tranquilo. En cambio Flor hizo todo rápido y se fue, yo en cambio me suelto más para hacer los trabajos soy así, hago un poco, hablo, después sigo haciendo, más que todo por eso.

-María: ¿Vos crees que tus compañeros también se toman su tiempo?

-Octavio: No, no creo, es particular mío. No es que todos los chicos del curso son así. Pero bueno, generalmente son los chicos, hay chicos que son más aplicados obviamente y que bueno, ponele que se juntan a estudiar y están toda la tarde estudiando sin tener un respiro.

Octavio se reconocía distinto a sus compañeras y al mismo tiempo que asociaba esta diferencia a algo ‘particular’ de él -había compañeros más ‘aplicados’-, también lo marcaba como una generalidad en los varones. En continuidad con el capítulo anterior, el modo de ser varón se define en contraposición a un modo de ser mujer (Gilmore, 1994); las mujeres serían aplicadas, quieren terminar las ‘cosas’ (principalmente las tareas y evaluaciones) con anticipación, trabajar mucho y sin ‘joder’. Este contraste se volvía una reivindicación válida para quienes buscaban conformar el CE, evitando problemas con sus pares. Esta idea no era nueva o única en la escuela, ya había aparecido la importancia de las diferencias entre varones y mujeres, al hablar de las estudiantes camioneras mencionadas en el capítulo anterior. ¿Cuáles eran las continuidades temporales en este régimen de género que valoraba las distancias entre performances de varones y mujeres?, ¿cómo esas valoraciones daban pie a la propuesta de la lista verde?

En este punto, la conformación de la lista verde se vuelve un episodio útil para pensar un posible acercamiento al modo en que funciona, de manera situada, el régimen de género paulino: configurando un binarismo en el que varones y mujeres se ubicaban en polos opuestos y donde esas posiciones debían ser cuidadas y reforzadas. Octavio expresó una perspectiva que homogenizaba a los varones, aun reconociendo que había particularidades, ubicándolos en un lugar donde las similitudes entre ellos eran más fuertes que sus singularidades y serían garantía de la falta de conflictos. El meollo de los posibles problemas estaba en los modos de trabajar, no en los trabajos en sí mismos. La diferencia de tiempos no causaba estos conflictos, sino aquello que hacían sus compañeras

a partir de esto, principalmente imponer su perspectiva. Al seguir conversando sobre cómo fue la jornada de recolección de firmas Octavio agregó:

Octavio: Ah, yo le decía a los chicos de cuarto año que cuando vos hacés un trabajo con una chica por el miedo de que ella, de que vos hagás algo mal, no te permiten dar tu opinión por ejemplo, o tienen opiniones distintas, entonces te reprimen, entonces “Vos hacé esto porque yo lo digo que es así porque va a salir bien así”, en cambio, bueno, de escuchar por ejemplo otra opción. Eso pasa también con las chicas que son más inteligentes, a mí me pasó que yo, o sea, yo me saco la nota que necesito y ahí, no soy un chico diez ni nada, no porque me cueste sino porque tampoco me muero por sacarme un diez. Entonces la gente en general no piensa que sé, digamos, que soy un poco inteligente, entonces en el miedo de que yo haga algo que no sea como es, a mí también me pasa, digo “no es así, es así”. Pero las chicas son más, entonces al hacer un trabajo grande como es el de la lista, yo creo que terminaríamos haciendo lo que nos dicen ellas porque lo dicen ellas, porque ellas piensan que es así.

Las maneras diferentes de hacer las cosas -donde las diferencias son coincidentes con marcaciones atribuidas dentro de esta cultura escolar a cada género- llevaban a que un grupo ‘reprimiera’ al otro, aumentando el efecto de esa represión al ser mayoría en algunos cursos. Este argumento se repetía el día de recolección de firmas: a la hora del trabajo conjunto, las mujeres mandaban y se imponían por sobre otras opiniones. El mejor abordaje de los conflictos era evitar lidiar con las expectativas y exigencias de sus compañeras y así poder respetar las diferencias entre ellos y ellas, reforzando las similitudes dentro de unas divisiones de género cuidadas.

En los “régimenes de género”, de acuerdo a Connell, los/as estudiantes negocian constantemente los términos de su participación, ajustándose o rebelándose; pueden pensarse también en procesos de “apropiación” donde entran en juego distintos agenciamientos de los/as jóvenes (Molina, 2015). La aparición de la lista verde como un espacio de participación estudiantil ‘de guasos solos’ cobraba sentido -por ende, apoyo- en un contexto escolar marcado por una fuerte diferenciación entre varones y mujeres, donde el grupo de estudiantes que llevaba adelante esta propuesta, estaba inscribiéndose a favor de este régimen y reforzando las divisiones que lo constituían. Al mismo tiempo, al igual que con las estudiantes camioneras, el ejercicio de reforzar y cuidar las diferencias

entre varones y mujeres evidenciaba el carácter construido de éstas. Si bien Octavio no se preguntaba por el origen de esos modos distintos de hacer las cosas, tampoco dudaba de su existencia ni entraba en juego la posibilidad de que las diferencias no fueran correspondientes con marcas de género. En ese movimiento, quedaba evidenciado el trabajo que llevaba sostener las performances.

En los escenarios educativos se establecen “oposiciones simbólicas” (Connell, 2011, p.162) a través de convenciones que refuerzan divisiones entre lo masculino y lo femenino; tales como los uniformes, la presencia de dos baños, la conformación de dos filas para formar, etc. Es decir que se trazan y refuerzan las diferencias entre dos géneros como opuestos, parte de un binarismo cissexista que las naturaliza dentro de un régimen heteronormado. Las interacciones mixtas entre estudiantes responden y están limitadas por un “patrón del romance heterosexual” (Connell, 2011, p.166) sostenido, por ejemplo, en imaginarios como que “los opuestos se atraen”, creando una definición general de las masculinidades por medio de la dicotomía masculino-femenino. Me interesa pensar en la configuración de esa dicotomía ligada a las tareas escolares y que, por lo tanto, podía ser proyectada por los jóvenes en el plano del trabajo conjunto de un CE. Las singularidades de algunos estudiantes (por ejemplo, varones que fuesen más aplicados) eran entendidas por Octavio como excepciones dentro de este régimen de género que habitaban. Los tiempos de hacer tareas, la prolijidad y las expectativas sobre calificaciones o rendimiento escolar, marcaban la diferencia en modos de hacer; pero el principal conflicto estaba en el encuentro entre esos modos. La condición para que ambos pudiesen convivir parecía ser su tajante separación, porque al encontrarse comenzaban los problemas: Octavio señaló que las mujeres se imponían y mandaban. Frente al conflicto latente en los trabajos mixtos, algunos varones decidieron trabajar en conjunto de cara a las elecciones, casi como sinónimo de generar un espacio de participación más equitativo, o al menos ‘tranquilo’.

El posicionamiento de Octavio resaltó en el día de la propuesta y cobró más fuerza al juntar las firmas de otros estudiantes, quienes se apropiaban también, al menos parcialmente, de esa perspectiva. Esta necesaria separación entre modos de ser mujer y ser varón también apareció en el capítulo anterior, con las estudiantes ‘camioneras’ y la peligrosidad de establecer ciertos vínculos con sus compañeros. El carácter construido del género y sus distintas expresiones se visibiliza también en la conformación de la lista verde, donde el eje estaba en las relaciones entre pares y los esfuerzos por marcar diferencias. Formar un CE de varones aseguraba la continuidad de una tendencia que ya

era parte de esta tradición escolar, resonando con una huella de un pasado solo de varones. Sin embargo, fue quizás demasiado explícito en sus intenciones, lo que no iba de acuerdo a las exigencias de un contexto social que se perfilaba en búsqueda de paridad de género, ya que no existen culturas escolares impermeables a lo que sucede por fuera las instituciones (Rockwell, 2018). Las diferencias en sí mismas pueden no ser leídas como marcadoras de jerarquías, aunque sí naturalizaban la existencia de estos dos géneros con sus respectivas expresiones en concordancia (Morgade, 2011). Queda pendiente entonces el análisis de las jerarquías que podrían trazarse a partir de estas diferencias. Es decir que no se trata de buscar qué hay *detrás* de éstas, sino qué están produciendo.

1.d Un Centro de Estudiantes para quienes ‘quieren ser importantes’. Disputas por visibilidad y reconocimiento.

Si bien en la entrevista la idea de ‘tiempos’ disímiles a la hora de trabajar aparecía como principal estructurador de las diferencias entre géneros, no era la única. Las motivaciones de varones y mujeres para participar y disputar las elecciones, también eran distintas desde la perspectiva de Octavio. En continuación con el ejercicio de trazar diferencias entre géneros, habló de aquello que era importante para él en un CE, evocando su experiencia a lo largo de su trayectoria escolar, primero como ‘nene’ que votaba cada año y luego como posible candidato con llegada y cercanía a muchos estudiantes.

-María: Y ¿vos crees que el interés en participar del CE por qué se daba en las chicas y en los chicos? ¿Eran distintos intereses?

-Octavio: Yo creo que estar en el CE es, más que querer cambiar las cosas, es ser importante. No tanto de mi lado porque a mí tampoco me importa que me estén viendo todo el mundo o estar hablando al frente de todos. Pero por las chicas creo que es ese lado, ser importante, estar al frente.

-María: ¿Y para los chicos también es importante “ser importantes”?

-Octavio: Más o menos, pero no tanto como ellas. Yo creo que ellas están en el CE, porque yo tampoco me moría por estar en el CE... Me pintó esto porque bueno... Pero las chicas quieren ser importantes, quieren estar siempre, que las vean, no digo que las chicas en general,

digo solamente estas. Quieren estar así, que las vean, ser importantes, por eso generalmente se hace el CE...

-María: ¿Por eso se hace el CE?

-Octavio: Claro, o sea, no, el CE es para cambiar las cosas, como cualquier CE. Pero las que se postulan son siempre esas, y siempre terminan ganando, porque son las que se quieren estar mostrando son las chicas más lindas, entonces todos los pendejos las votan a ellas porque son las chicas lindas, que ganen las chicas lindas. Lo digo porque yo también lo hice, también fui un nene.

¿Qué significaciones daba Octavio al CE como espacio de agremiación estudiantil? En el relato no había ninguna apreciación al carácter político de este organismo, o su rol como herramienta de organización, sino que el CE se constituía principalmente como un espacio de importante visibilidad. En una institución con muchos/as estudiantes, esa visibilidad ligada a la posibilidad de resaltar y distinguirse era deseada, al mismo tiempo que la exposición aumentaba cierta exposición ante críticas de otros/as.

El grupo de ‘las chicas lindas’, a las que hacía referencia Octavio, eran sus compañeras de curso que buscaban conformar otra lista e incluirlos en ella. Flor, una de sus amigas mencionada en la entrevista en varios momentos, correspondía con ese modelo de ‘chica palo’ del que hablaba Consuelo en el capítulo anterior: flaca, rubia, de cabello largo y lacio. Al mismo tiempo en que reconocía el capital erótico con el que contaban sus compañeras (ser lindas y deseadas por los varones que votaban), Octavio lo señalaba como el principal motivo por el cual ganarían una elección, así habría pasado antes con otras jóvenes que se postularon. Las motivaciones para participar del CE no eran valoradas y atribuía su posible triunfo a ser vistas como ‘chicas lindas’, es decir, a que se correspondían con un modelo que otros/as deseaban. En parte, esta idea es la que contraponía con su insistencia en que la lista verde fuera tomada como una propuesta ‘seria’. Ellos no eran *chicos lindos* que se postulaban, sino que exigían ser tenidos en cuenta por sus intereses y modos de trabajar, aunque no se acompañaran de un pliego de propuestas o reivindicaciones. Como retoma Paulín (2019), los calificativos “lindos y lindas” denotan clasificaciones juveniles que organizan redes de intercambios afectivos con base en ciertos atributos que son considerados más o menos valiosos, lo que contribuye a trazar diferencias entre quienes los poseen y quienes no (p.235). Contra esas

diferencias se levantaba Octavio, no porque no quisiera participar del circuito de erotismos, sino porque no lo consideraba trascendente o valioso para un CE.

Estar en el CE era ‘ser importantes’ para ambos grupos, aunque utilizando distintos capitales. ‘Mover gente’ hacía referencia a la existencia de un capital social (Bourdieu, 2008) que implicaba visibilidad dentro de la escuela: tener vínculos con estudiantes de distintos cursos, ser reconocidos. En este sentido, Octavio entendía que parte del éxito en las elecciones tenía que ver con ‘mover gente, nosotros nos relacionamos con personas’ y que esto era valorado por sus compañeras. Es decir, que estaban en contacto con otros y eso podía traducirse en votos, como sucedió en la recolección de firmas. Octavio imaginando su futuro como principal referente en una mediación, que se da en una mesa larga llena de gente, expresaba el valor que él daba a ese capital, también presente en sus proyecciones laborales.

Por último, Octavio remarcó su masculinidad en contraposición a ‘ser un nene’, aunque como parte de un mismo proceso. Haber sido un nene le permitía conocer -al menos desde su perspectiva- las herramientas que usaban las estudiantes para contar con los votos de este importante sector, que no había aparecido hasta el momento. Octavio valoraba y utilizaba su capital social, basado en conocer a otros estudiantes, por sobre el capital de sus compañeras, que se basaba en su belleza. Esta perspectiva contribuía a reforzar las divisiones entre varones y mujeres en la escuela, tanto por lo que buscaban a la hora de votar (motivaciones), como por las herramientas que eran desplegadas para ser votados/as. De esta manera se establecía una jerarquización de esos capitales, ser ‘lindas’³⁴ podría ser suficiente para ganar, pero no legítimo para Octavio, ya que valoraba más la ‘movilización’ de otros. El capital erótico ligado a la belleza de las estudiantes podía ganar las elecciones, pero no tenía un valor equivalente al que daba ser reconocido en los términos en que los varones lo eran.

Tanto los modos diferentes de trabajo, como los tiempos y los distintos capitales a explotar eran parte de las performances de género de los/as estudiantes. A la hora de pensar en acciones conjuntas, como un CE, éstas podían volverse conflictivas por las diferencias que aparecían naturalizadas. Me interesa destacar, por último, que si bien este momento de comienzos de conformación de una propuesta de CE fue mencionada como

³⁴ Un conjunto de estudios locales (Previtali, 2010; Paulín, 2015; Tomasini, 2011) han señalado también que “hacerse la linda” es una acusación común a quienes muestran el cuerpo, resaltando ciertos atributos que son valorados por otros/as como tales, que cambian en relación al contexto. Esta frase también tiene derivaciones situadas, por ejemplo, Blázquez (2010) en sus estudios de bailes de cuarteto de la ciudad de Córdoba, retoma la categoría “humientas”, que era la manera en que llamaban despectivamente a quienes se *hacían las lindas*.

parte de una expresión del binarismo cissexista, también fue un momento performativo. Es decir, durante la recorrida por los cursos, a medida que íbamos conversando con más estudiantes y haciendo referencia a sus experiencias, no sólo se nombraban las diferencias con sus compañeras sino que en ese momento también se estaban haciendo. Esos ‘tiempos’ de trabajo que no eran respetados, establecían diferencias que podían devenir en problemas para un CE, se actualizaban y reforzaban cuando eran nombradas por Octavio en cada charla con otros para que dieran su firma. El recorrido por las aulas y la conversación con Consuelo, producían al mismo tiempo que nombraban las diferencias y los miedos en torno a éstas.

Octavio relató que la lista verde finalmente no llegó a las elecciones, en parte para no tener los mismos conflictos que le dieron origen, ya que sus compañeras ‘se cagaron enojando’ con ellos por su propuesta. Si bien no profundizamos en el porqué, ésto hizo que los varones de la lista verde se fusionaran con la propuesta de sus compañeras de quinto Gestión, en una misma lista. Finalmente, aquello que aparecía como principal punto para justificar la división fue también lo que hizo que no prosperara. No llegué a presenciar la campaña pre electoral ya que unas semanas después la dirección decidió suspender las elecciones bajo el único justificativo de dar más tiempo³⁵ a la organización de los/as estudiantes.

La profundización en las diferencias que eran remarcadas por este régimen de género evidenció, no sólo esa división tajante entre polos opuestos, sino también cómo la escuela se establecía como un lugar de disputas de género (Molina, 2015). La presencia de la lista verde estaba centrada en reafirmar el carácter binario de un quehacer, aparentemente constitutivo de sus performances en tanto mujeres y varones y que se expresaba en el ordenamiento de tiempos y espacios escolares (Molina, 2015). Así mismo, que finalmente no prosperara el CE ‘de guasos solos’ expresa que esa reafirmación no era la única perspectiva presente en la escuela, pero sí fue lo suficientemente importante como para

³⁵ El momento relatado ocurrió en los últimos días de noviembre de 2016, ya con el ritmo cotidiano de clases llegando a su fin por ese año. Faltaba menos de un mes para que terminaran y algunas semanas para que los/as estudiantes sólo asistieran a rendir exámenes o a clases de consulta. Al volver al año siguiente ya no escuché novedades respecto al CE. En las oportunidades en que pregunté, Octavio me respondió que habían sido propuestas para dar más tiempo en su organización a los/as jóvenes; mientras que algunos/as docentes con quienes conversé manifestaron no saber nada sobre el tema. La escuela, con su gestión institucional no participó activamente en el debate más que suspendiendo las elecciones: no estableció espacios de conversación o reflexión en torno al tema, ni se abordó en las aulas el conflicto, como sí sucedió en otros episodios de disputas entre estudiantes o de problemas con las familias, con docentes, etc. Simplemente la lista verde fue siendo olvidada.

llamar mi atención y la de sus compañeras que en palabras de Octavio no lo tomaron bien, enojándose con la propuesta.

En esta jornada por los pasillos y la entrevista con Octavio, se resaltó un valor por las diferencias entre performances de mujeres y varones desde la perspectiva de los últimos, que buscaban conformar un centro de estudiantes donde sólo ellos participaran. Es que en la cotidianeidad de la relación con sus compañeras veían expresadas diferentes maneras de habitar la escuela, que encontraban incompatibles. Como señala Maldonado (2021), la tarea etnográfica no podía pasar desapercibida en esas jornadas de observación dentro de la escuela, mucho menos mis preguntas por aquellas relaciones entre varones y mujeres:

“Un proceso de indagación es también de algún modo una intervención ya que sabemos que preguntar, dialogar, observar, conlleva la acción de cuestionarse al responder, repensar lo dicho y, muchas veces, reflexionar sobre lo actuado; aun cuando aquello nunca antes había sido motivo de preocupación o de pregunta. De manera explícita en algunos casos e implícita en otros, nos encontraremos con respuestas, entusiasmos, emociones, resistencias en las distintas experiencias de escolaridad seleccionadas.” (p.27)

La reconstrucción de esas performances de las que habló Octavio implicó la revisión de una cultura escolar, donde yo no había notado esas divisiones de manera tajante. Mi único acercamiento a los cuidados por mantener los universos de varones y mujeres separados fue el relato de las estudiantes camioneras de veinte años atrás. Sin embargo, como el proceso de indagación también intervino en mi perspectiva sobre la escuela, me repregunté por aquello que había sido dicho en la jornada de juntada de firmas. Había pasado muchos días y muchas clases en San Pablo para ese momento, pero las palabras de Octavio y sus compañeros me habían llevado a observar de otra manera los espacios escolares por los que transitaba. ¿Cómo eran las relaciones entre mujeres y varones en los recreos y en las aulas? ¿eran visibles esos desencuentros que relataban los estudiantes? Para profundizar en el análisis de un régimen de género que instalaba las masculinidades y femineidades como polos opuestos resulta necesario adentrarse en esa cotidianeidad escolar. A continuación, propongo un repaso por esas descripciones, sumando las oportunidades en que participé de las jornadas de convivencia de los sextos años.

2. Lo cotidiano en la escuela

2.a Los pasillos, las aulas y las convivencias

Lo cotidiano en las escuelas, como registra Rockwell (2018), abarca el “trabajo cultural” realizado por quienes las habitan, parte de su reproducción social. La jornada de búsqueda de firmas que abrió el capítulo, me permitió una revisión de las relaciones entre varones y mujeres en esa reproducción, donde las divisiones marcadas muchas veces se producían en los espacios físicos, en los grupos de trabajo en las aulas, los grupos de amigos/as en los pasillos, etc. Al mismo tiempo, había momentos y lugares abiertos a otros intercambios y también sociabilidades que no seguían al pie de la letra estas divisiones.

Dentro del aula se sentaban en pupitres de a dos, generalmente agrupando varios conjuntos de bancos de mujeres o de varones entre sí, formando filas en que quedaban mezclados los distintos grupos, divididos por género. Lo mismo sucedía en los recreos, donde la circulación era mayor (entre patio, pasillos y cantina se daban los grandes movimientos) y los grupos solían reducirse a tres o cuatro personas, aunque generalmente se mantenían las mismas divisiones: la mayor parte de las mujeres quedaban en el patio, sentadas en ronda sobre las baldosas o apoyadas contra las paredes, mientras que la mayoría de los varones deambulaban por los pasillos o se apoyaban sobre las columnas, conversando entre ellos y con la mirada muchas veces hacia quienes caminaban por ahí. Se sumaban a estos movimientos las/os estudiantes de otros cursos. Esto no quiere decir que entre varones y mujeres no había momentos de encuentro (para trabajar, conversar, reírse, etc.) tanto en recreos como en el aula. Era frecuente también que esos vínculos se reforzaran cuando entraban en juego relaciones románticas y erótico afectivas³⁶, dando lugar a cercanías más explícitas en el aula entre la pareja y amigos/as cercanos/as de ésta. Dentro de este contexto de tiempos marcados por la rutina escolar, los/as jóvenes se juntaban, conversaban y se vinculaban más frecuentemente sosteniendo divisiones entre varones y mujeres; y a esas vivencias hacían referencia cuando tramitaban la conformación de la lista verde. No busco generalizar las relaciones que mantenían

³⁶En cada uno de los cursos en que trabajé había una pareja heterosexual conformada por estudiantes del mismo grupo. Estos vínculos eran reconocidos como tales por sus pares, docentes y preceptores, es decir que eran relaciones duraderas en el tiempo y todos/as conocían su naturaleza erótico afectiva. En relación a la disposición en las aulas, sin embargo ninguna de ellas compartía asiento o banco, siendo la pareja de sexto Humanidades la única que se sentaba cerca entre sí, compartiendo mucho tiempo en el aula con su grupo de amigos/as en común. Este grupo de cuatro estudiantes (quienes estaban en pareja y un varón y una mujer más) era de los pocos que sostenían trabajos en conjunto de manera mixta.

todos/as los/as estudiantes de la escuela, sino encontrar puntos en común entre esa recorrida con Octavio y Tiqui y el resto de los días de trabajo de campo; para acercarme al contexto en que la idea de un CE ‘de tipos solos’ aparecía con revuelo entre sus compañeras, pero también hacía sentido para otros jóvenes que sumaban sus firmas. Ya que, como nombra Maldonado (2021), la tarea etnográfica busca explicar “un objeto cuando somos capaces de construir un marco de relaciones dentro del cual se torna inteligible.” (p.26).

Durante el trabajo de campo observé las relaciones entre compañeros/as en los pasillos, aulas, eventos y demás actividades que sucedían dentro del espacio de la escuela o el campo de deportes. En abril de 2017, tuve la posibilidad de viajar a Tanti dos veces para compartir dos jornadas de ‘convivencia escolar’ con los/as jóvenes de sexto Humanidades y Gestión. Si bien las jornadas duraban un día y medio, quedándose a dormir una noche allí, la escuela no me autorizó pernoctar en el complejo ni viajar en el colectivo con docentes y estudiantes, con la justificación de que el seguro no cubría cualquier cosa que pudiera sucederme³⁷. Llegué entonces ‘por mis propios medios’ (colectivo interurbano), como había sido propuesto por el Vice Director con quien lo había consultado y al finalizar el día me fui de la misma manera. Estas instancias resultaron interesantes para pensar posibles contrastes a la manera en que se vinculaban varones y mujeres dentro de la escuela. Si bien los espacios de convivencia estaban regidos por normativas institucionales, también se planteaban más relajados y abiertos a las propuestas de los/as jóvenes, con gran parte del tiempo sin actividades pautadas. Ambas convivencias estaban acompañadas por docentes de los respectivos cursos y se realizaban anualmente con los/as estudiantes de los sextos, con la finalidad de fomentar espacios de encuentro y reflexión entre jóvenes en su último año del secundario. Por esto mismo las actividades que presencié giraban en torno a recordar anécdotas de su trayecto en el secundario, ver videos y fotografías de distintos momentos del año, escribir cómo se sentían con respecto a este cambio que implicaba terminar la escuela, etc. En síntesis, el secundario era visto como una ‘etapa’ de su vida que estaba acabando en ese momento y la convivencia era una

³⁷ En dos oportunidades desde la dirección de la escuela habían manifestado que el seguro era una limitación para mi estadía allí. La primera vez fue al comenzar el trabajo sistemático, cuando Andrés pidió que redactara un acuerdo donde se detallaban mis datos personales, objetivos de la investigación y horarios de observación dentro del colegio, así conseguía la cobertura. Sin embargo, ese acuerdo sólo quedó en mis registros y nunca fue firmado ni volvieron a pedirlo. En relación a la convivencia, el seguro tampoco cubría las horas del día en que estuve y eso no se volvió un impedimento para mi presencia en la casona. Esta tensión entre el control de mi trabajo en la escuela y la aparente falta de atención que recibí de parte de Andrés es un punto que se desarrolla a lo largo del presente trabajo.

jornada para pensar sobre eso, afectarse y explicitar lo que cada uno/a sentía; además era un momento para compartir tiempo y divertirse.

En ambas convivencias pasé el primer día en la casa de la congregación, llegando un poco después que los/as jóvenes y volviendo a Córdoba al anochecer. Durante la jornada con sexto Gestión, además, con un grupo de seis estudiantes y una docente, hicimos una caminata de media hora hasta la ruta, buscando comprar velas para festejar el cumpleaños de una compañera. En ese camino las primeras conversaciones giraron en torno a mí (qué anotaba en mi libreta de campo, qué otros cursos observaban, si tenía pareja, dónde y con quien vivía); luego charlamos sobre el clima, cómo se vestían para pasar el frío en la escuela y los silbidos callejeros de unos hombres que cruzamos. Esta fue la única actividad no mixta de la que participé en estos días y fue la primera vez que las estudiantes preguntaban por mi vida fuera del trabajo de campo, ‘¿vos qué onda?’ era la frase que abrió la charla donde casi todas preguntaban algo, yo respondía y había una siguiente pregunta.

De estas jornadas me interesa resaltar aquello que sucedía en los tiempos sin actividades pautadas. En estos momentos los grupos de jóvenes jugaron al fútbol, cocinaron choripán, conversaron dentro o fuera de la casona y tocaron la guitarra; y, con excepción de los deportes, el resto de las actividades siempre fueron mixtas. Podría establecerse entonces una contraposición con la cotidianeidad dentro de la escuela, difuminándose un poco esos límites en el contacto entre varones y mujeres. Las performances no dejaban de ser repeticiones de aquellas que ya llevaba tiempo observando, pero los grupos de estudiantes se repartieron de distinta forma. Sin embargo, a la hora de realizar alguna actividad propuesta por docentes, volvían rápidamente las configuraciones anteriores. Es decir, a la hora de conversar en el pasto, fumar un cigarrillo en una galería de la casona o cocinar para todo el curso, elegían distintas compañías vinculándose entre sí varones y mujeres con más frecuencia. Pero a la hora de sentarse en una mesa a escribir en un afiche los momentos más significativos del año anterior, retomaban sus grupos cotidianos, separados por género.

Ambas situaciones son el contrapunto que pude reconstruir en base al recorte que implica haber realizado la etnografía en una porción de tiempo y espacio que ponía el foco en la escuela y los vínculos que allí se tejían. De todos modos, permite al menos hacerse la pregunta por el lugar del colegio y sobre todo del formato áulico a la hora de trazar mapas de relaciones entre estudiantes. Cuando docentes y preceptores/as proponían las actividades, estaban citando el trabajo en el aula, que tenía una marca generizada. Y

los/as estudiantes citaban el mismo guion, sentándose y relacionándose como en el aula. En este punto, entender al género como performance, es asumirlo “situacional”, es decir que se modifica y configura también a partir de otros espacios sin que esto implique necesariamente contradicciones y que están en relación también con las “demandas identitarias” de la vida en la escuela (Tomasini y Bertarelli, 2014, p.185). Los modos de *ser* varones y mujeres en la escuela se construían como polos diferenciados, aunque podían acercarse o cambiar en relación a los espacios que habitaban, espacios que también eran parte de la escuela.

2.b Socializar en la escuela

Al igual que con el trabajo sobre las estudiantes ‘camioneras’ y las femineidades de los primeros años de escuela mixta, se evidenció en el episodio de la lista verde que las performances de género se configuraban de manera relacional. La pregunta por el papel de la escuela en los procesos de socialización de jóvenes ha sido central en trabajos etnográficos con resonancia local (Maldonado, 2000; Molina 2013; Servetto, 2015). En este sentido, el concepto de “prácticas relacionales” utilizado por Paulín (2019) en su trabajo sobre conflictos escolares entre estudiantes de la ciudad de Córdoba, contribuye al análisis de cómo los intercambios entre pares construyen códigos compartidos de significados y normas; en este ejemplo, las normas guiaban ciertos comportamientos de género. Este capítulo se propuso abordar dichas prácticas a partir del intento de conformación de un CE cuya principal característica era la participación solo de varones, lo cual evitaba la presencia de conflictos, respetando sus modos de trabajar y al mismo tiempo dándoles visibilidad como colectivo. La explicitación de los conflictos que existían –o podían existir- mostraba una lógica del régimen de género en la escuela, donde había claros límites entre aquellos lugares que habitaban mujeres y varones, desde pasillos hasta aulas; enseñando la importancia de estas distinciones. Para Octavio, un CE mixto era un espacio de conflicto latente frente al cual se contraponía la valoración del trabajo entre ‘tipo solos’ como sinónimo de lo contrario.

Sin embargo, la experiencia en las convivencias escolares en contacto con las/os jóvenes en espacios de tiempos más distendidos, mostró otro aspecto de esos mismos vínculos. Como señala Servetto (2015):

“Qué hacen los sujetos, dónde realizan sus actividades, con quiénes las realizan, cómo se despliegan en el tiempo son preguntas que remiten al universo espacio-temporal no como telón de fondo para situar el transcurrir de los sujetos sino como matriz donde se configuran las relaciones sociales y los procesos de socialización. La socialización no se da en el vacío, sucede en un espacio concreto, en un tiempo determinado y en relación con sujetos concretos que tienen historia, experiencias e interactúan cotidianamente.” (p.251)

Este carácter situado que cita la autora a la hora de pensar los espacios en que se desarrollan los/as jóvenes cobra importancia a la hora de pensar el cambio entre la escuela y la casona de Tanti. Propongo que este aspecto situacional que relajaba el contacto entre ellos y ellas no era parte de una aparente contradicción, sino que era constitutiva de las configuraciones de performances genéricas y del régimen de género que se constituía en esta cultura escolar.

Este contexto dio sentido a una propuesta de CE ‘de tipos solos’, evidenciando y actualizando al mismo tiempo diferencias naturalizadas. La lista verde -o al menos la intención de conformarla- fue un posicionamiento de algunos varones en la disputa de género que se trazaba y actualizaba. Una disputa que involucraba distintos capitales a explotar en las elecciones, pero también una visibilidad e importancia en la escuela, jerarquizando diferencias. Las prácticas relacionales entre compañeros y compañeras cumplían un rol importante no sólo para mi trabajo sino también para muchos/as de las/os que conformaban la comunidad paulina. Al entender al género no como un rasgo intrínseco a una genitalidad, “La explicación en términos de las socializaciones de hombres y mujeres [se basa] en cierta gama de papeles sociales que son reforzados por una tradición cultural” (Banett y Philips, 1992, como se citó en Tomasini y Bertarelli, 2014). Estos papeles sociales se intentaban reforzar a través de la separación de los “ideales biopolíticos” (Preciado, 2014, p.103) que se constituyen como varones y mujeres. Aparentemente, al igual que en el capítulo anterior, el tiempo compartido entre compañeros y compañeras podía dar lugar a conflictos. Éstos se daban no tanto por el contraste entre modos diferentes, sino por la imposición de un modo sobre otro.

Por último, es necesario pensar la socialización excediendo también la institución escolar. Como destaca Servetto (2015), en la elección de escuela, las familias eligen estilos de escolaridad que tienen muy en cuenta cómo se dan esas formas de socializar. Es decir que podría trazarse en esta tradición escolar una búsqueda por sostener redes de

amistad, clase, normas y saberes en pos de configurar ciertos sujetos. Las familias buscaban extender con ello una cercanía entre modos de socializar dentro y fuera de la escuela; lo que estuvo muy presente en las conversaciones y entrevistas con jóvenes y docentes, como ya se trabajó anteriormente. La mayoría de los/as jóvenes que tenían actividades extracurriculares (deportes, gimnasio, idiomas) realizaban sus tareas con compañeros/as de la escuela o en lugares cercanos, delimitando los circuitos de movilidad y sociabilidad. Estas socializaciones, además de una importante marca de género, también (re) producían sentidos de clase asociados a los vínculos que se tejían en la escuela.

3.Cierre: las divisiones de género entre el guion escolar y la propuesta de la lista verde

En cada cultura escolar existen regímenes de género dentro de los cuales hay agenciamientos, conflictos y reactualizaciones. La cultura escolar paulina cumplía con ciertos parámetros que puedo denominar conservadores en relación a la reproducción de un régimen binario de género. Es decir, los/as estudiantes eran socializados/as como varones o mujeres y a partir de allí en el cotidiano escolar se trazaban dos modos posibles de hacer las cosas que parecían estar en íntima relación con el género. En la escuela mixta cohabitaban varones y mujeres de forma “igualitaria”, como señala Morgade (2011), pero aprehendiendo la importancia de las distinciones. La idea de un CE conformado por varones reforzaba y explicitaba este carácter importante de las diferencias, trascendiendo los vínculos que generaban entre compañeros de curso y extendiéndolos hasta conformar un colectivo –aunque fuese efímero- de varones paulinos.

Si bien algunos trabajos sobre escuelas secundarias y construcción de masculinidades y femineidades señalan como común la división entre esferas de actividades femeninas y masculinas (Morgade, 2011; Connell, 2011); en San Pablo me propongo pensar que más trascendente que las esferas en sí mismas eran los modos de habitarlas. Es decir, en un contexto de avanzada de los derechos y reclamos activistas por igualdad, en una escuela mixta, se volvió sentido común escolar la idea de iguales posibilidades de participación para todos/as, por ejemplo en el CE. Lo que era distinto eran los modos en que se habitaban esas esferas que constituían la socialización escolar, como las tareas, el

comportamiento y rendimiento en el aula, la participación política en su gremio, etc. El eje conflictivo tenía que ver con la relación entre esos modos y su posible lugar en una escala de jerarquías. Tanto la división entre orientaciones de los últimos años del secundario como las diferencias entre motivaciones para participar del CE pueden ser leídas en el mismo sentido: para algunos/as eran parte de tradiciones sin mayor importancia, mientras que otros/as se esforzaban por sostenerlas.

Por supuesto que había excepciones a estas generalidades, las prácticas relacionales marcaban fuertes tendencias, pero las redes de vínculos que tejían los sujetos podían desviarse. Mayormente los contactos mixtos frecuentes dentro del aula estaban reservados para parejas, aunque eventualmente pares de amigos/as compartían banco en el aula o recreos en los pasillos. Además, los matices entre esos modos de vinculación con más o menos distancias respondían a las lógicas de los guiones escolares, como observé en la convivencia. ¿Qué relación existía entre el guion escolar y las divisiones de género? De cierta manera, transgredir las divisiones entre mujeres y varones –con sus respectivos modos, performances, tiempos de trabajo, intereses y capitales a explotar- era transgredir una construcción heterosexual de masculinidad y femineidad como polos opuestos (Connell, 2011). Como sostiene Maldonado (2006), detrás de la representación romantizada de las relaciones entre estudiantes, existen tensiones, complicidades y competencias que son parte fundamental de la configuración de una cultura escolar. Muchas de estas transgresiones abrían la puerta a un universo de chismes y cuestionamientos que se aborda en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV: Las posibilidades de ser reconocido/a en la escuela. Chismes y declaraciones

Introducción

El capítulo anterior giró en torno a una propuesta de conformación de Centro de Estudiantes solo de varones, centrándose en el momento de su gestación y algunas de sus repercusiones. A partir de este hecho, se profundizó en el abordaje de la sociabilidad escolar dentro de un régimen de género marcado por las divisiones tajantes entre performances de mujeres y varones. Las reacciones sobre esta propuesta de la lista verde, en algún punto planteaban distintos posicionamientos sobre estereotipos de género y sus tramitaciones dentro de la escuela. El hilo conductor del apartado, fue el recorrido por los contactos cotidianos entre estudiantes, en los pasillos y otros espacios dentro del marco escolar, como las jornadas de convivencia. Lo que permitió un acercamiento a describir mejor cuáles eran esos modos que para algunos varones justificaban y volvían necesaria la defensa de un régimen de género binario y -por ende- heterosexista.

En el presente capítulo, el último de este Trabajo Final, me interesa indagar sobre el o los lugares que existían en la escuela para hablar sobre sexualidad. No sólo los momentos que se desarrollaron en las aulas en formato taller, coordinados por docentes y programados por el Gobierno de la Provincia de Córdoba en las Jornadas de Educar en Igualdad. Sino, sobre todo, espacios que construyeron los/as estudiantes y que en varias ocasiones ya eran parte de esta cultura escolar, como el ‘momento de los chismes’ que se aborda en este análisis. Retomo la frase del ‘acá no hay casos’, puntapié para el proyecto de TFL, abriendo una pregunta por los posibles espacios de reconocimiento de los/as estudiantes en relación a su sexualidad. De esta manera, entran en juego en un complejo entramado la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) y su implementación situada, el involucramiento de las familias en la vida escolar, las miradas del cuerpo docente y las performances de género y sexualidad de quienes formaban parte de esa institución.

1.Trabajar sobre sexualidad en la escuela

1.a La Ley de Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias

Desde distintas disciplinas y perspectivas, han sido múltiples los aportes que abordaron las actividades escolares centrándose en su perfil “sexual”. Como sostiene Morgade (2011), toda educación “es sexual” porque que en todos los procesos educativos se producen sentidos y saberes respecto a la sexualidad y, también, las relaciones de género. Por otro lado, ya en la década del noventa, la activista Bell Hooks (1994) abordó la necesidad de pensar el ejercicio docente en el aula de manera corporizada y con “pasión”, es decir, poder comprender el quehacer pedagógico con el componente sexual/sexualizado que constituía el cuerpo de profesores/as. Como señalan flores (2019) y Lopes Louro (2019), la práctica pedagógica es erótica y eso incluye también a los/as estudiantes, implicando desafíos en el campo educacional. Estos aportes colaboraron en la construcción de un entendimiento de San Pablo como un espacio donde la sexualidad estaba presente más allá de aquellos momentos destinados a conversar de manera explícita sobre el tema. Una compleja red de relaciones y vínculos mantenía esos espacios para abordar educación sexual o sexualidad en tensión entre lo que familias, estudiantes, docentes y directivos entendían como oportuno. Una red sostenida por la historia y tradición de esta escuela, que se imponían desde la espacialidad y arquitectura, hasta en el renombre de la institución.

Han pasado quince años de la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), que establece la obligatoriedad de abordar contenidos referidos a lo que se entiende como una sexualidad integral, en todos los niveles, tanto en colegios públicos como en privados. Desde el 2006 en adelante, múltiples trabajos en escuelas secundarias del país han dado lugar a una gran cantidad de aportes desde distintas disciplinas (Molina, 2015; Tomasini, 2013; González del Cerro, 2018; Baez, 2014). Entre éstos, me interesa destacar a Morgade y otras (2011), quienes reconstruyeron distintos modelos desde los que se trabaja ESI en las instituciones, entendiendo que la escuela en tanto aparato ideológico pretende articular las identidades de género a un modelo de sexualidad heterosexual. En este sentido, para las autoras se presenta un desafío en las instituciones entre el incentivo a una sexualidad “normal” y la intención de “contenerla”, trazando límites entre contenidos de educación sexual pensables e impensables (p.28). La

implementación de la ley dio cuenta de un proceso de resignificaciones, ya que las dinámicas sociales y educativas tomaron su letra apropiándose de ella y construyéndola como campo de disputa, mientras el Estado produjo una direccionalidad de esta política (Ball, 2002). Como toda legislación, su implementación fue heterogénea. En Córdoba se impulsó la creación del Programa Provincial de ESI en 2009, dando espacio a prácticas y posiciones políticas que ocupaban lugares marginales a nivel local (Molina, 2016).

En mi interés por una etnografía *en* una escuela, el recorte necesario para desarrollar el TFL me llevó a centrarme en aquello que sucedía por fuera de los espacios o momentos destinados explícitamente a abordar ESI. La respuesta de Andrea en aquella primera entrevista, ‘acá no hay casos’, negando la existencia de estudiantes no heterosexuales en la institución, abrió la pregunta por los espacios que habilitaba la escuela para hablar sobre sexualidad juvenil. Las pedagogías críticas pueden aportar herramientas para desenmarañar la información etnográfica, la activista val flores retoma la pregunta “¿Qué hace que algo sea pensable?” (Britzman, 2016, como se citó en flores, 2019), lo que permite considerar las condiciones que operan para desestimar ciertos pensamientos pedagógicos. En este capítulo me propongo reflexionar sobre la relación entre aquello que es pensable y aquello que es expresable en la escuela en relación a sexualidad juvenil. Unas primeras pistas pueden trazarse a partir de aquello de las jóvenes entrevistadas de Sexto Humanidades remarcaron como importante, vínculos entre docentes y estudiantes, generadores de espacios que potencian u obturan intercambios.

2. Educación sexual en San Pablo

2.a ESI en las aulas, entre los lineamientos de la iglesia católica y las clases de Biología

A la hora del trabajo sobre ESI, en San Pablo se trazaba una distancia de otros colegios católicos, que utilizaban las herramientas y materiales producidos por la Universidad Católica Argentina (UCA), llamadas “Educación para el amor”³⁸. Las bases sobre las cuales construye su discurso son que la “sexualidad es una dimensión de la

³⁸ “Educación para el amor” es el nombre que lleva el material en formato cartillas producido por el Instituto para el Matrimonio y la Familia (perteneciente a la Universidad Católica Argentina) y que sostienen amparado por la Ley 26.150, ya que incluye los contenidos obligatorios y “aporta un marco antropológico y ético que los complementa y enriquece.”. Para conocer las cartillas: <http://smargentina.com/educacionparaelamor/#:~:text=Educaci%C3%B3n%20para%20el%20amor%20es,que%20los%20complementa%20y%20enriquece.>

persona” que “se desarrolla” y “es educable desde los primeros años de vida”. Este abordaje podría ser considerado dentro del marco de la ley 26.150, amparado en su artículo cinco donde se establece que cada espacio educativo puede adaptar sus propuestas en relación a su “realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”. A esto hay que sumar que las instituciones católicas del país tienen autonomía en la decisión de cómo abordar ciertos contenidos. Como remarca Servetto (2015):

“Las escuelas confesionales católicas tienen la particularidad de contar con una doble pertenencia institucional. A nivel estatal, se encuentran bajo la órbita de escuelas privadas con una dependencia ministerial exclusiva para atender sus problemáticas. En Córdoba, las escuelas católicas dependen de la Dirección General de Enseñanza Privada (DGEP), Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.” (p.82)

La ESI disputa el monopolio de educación sexual que había tenido hasta el momento la Iglesia Católica, cuya presencia no desapareció y de hecho se tradujo en presiones³⁹ que aún persisten a la hora de interpretar el carácter de integral de la educación sexual. Esta institución tenía una trayectoria en la elaboración de materiales didácticos y formación de docentes que enseñaba desde tres principios básicos: abstinencia, fidelidad y heterosexualidad (Faur, 2018).

San Pablo no adhería a la propuesta de Educación para el amor y utilizaba como material común a los distintos cursos el producido y distribuido por el Ministerio de Educación de la Nación, como me lo marcó la Coordinadora de convivencia durante una entrevista. Tampoco existía un trabajo coordinado con todos/as los/as docentes, ese ‘zoológico’ del que habló Matías. La religión, sin embargo, estaba presente en la currícula escolar. Todos los años tenían Catequesis como materia obligatoria y en quinto año gran parte de los/as estudiantes decidían confirmarse⁴⁰ -lo cual era optativo- con una

³⁹ Morgade (2016) rescata que en la tarea de definir los lineamientos curriculares básicos que acompañarían la implementación de la ley, en 2007, el Ministerio de Educación convocó al armado de una Comisión interdisciplinaria en la que participaron especialistas en educación, representantes del activismo feminista, organismos internacionales, sindicatos docentes y del Consejo Superior de Educación Católica Argentina (CONSUDEC). La tarea que les reunía, ligada a la selección de contenidos y su organización estuvo mediado por discusiones y diferencias que configuraron un campo de disputa política, en relación a sus diversos intereses.

⁴⁰ La confirmación es un sacramento reconocido por la Iglesia Católica. En su teología, los sacramentos son “signos sensibles y eficaces de la gracia de Dios”. Estos compromisos con la fe son administrados en distintos momentos de la vida y requieren preparaciones y acompañamiento previo por parte de otros fieles y demás figuras de la institución. En San Pablo los/as jóvenes podían optar por tomar la confirmación de

preparación y una misa oficiada por la misma institución. Me interesa destacar que al carácter confesional se sumaba la fuerte presencia de las familias en la trama que constituía la comunidad escolar, la mayoría de ellas se reconocían como católicas, aunque con distintos matices de involucramiento con la iglesia en tanto institución. Como señala Servetto (2015), en su tesis Doctoral que ya ha sido citada en varias oportunidades, “las familias que buscan escuelas confesionales para educar a sus hijos forman parte de esta gran comunidad que es la Iglesia, aun cuando pueden desconocer que forman parte de ella” (p.90). En este sentido, en San Pablo la disputa por el lugar de la ESI estaba íntimamente relacionada a las disputas por aquello que las tradiciones escolares habían establecido como esperable y *correcto* en relación a la sexualidad en la escuela. La propuesta de la autora resuena con aquello que Fuentes (2013) trabajó como capital moral que las familias buscan proteger y reproducir en la elección escolar. Dicho concepto remite a aquellos valores que funcionan como identificadores o patrimonio de la escuela, construyendo determinadas comunidades escolares. En distintas conversaciones con docentes y preceptores/as se hizo referencia a las pujas por sostener o cambiar ciertas tradiciones escolares, sobre todo aquellas que no permitían estar ‘en contexto’ con lo que sucedía por fuera de la escuela, como se nombró en el capítulo dos. Sin embargo, el carácter religioso de la escuela no se ponía en duda.

Es importante retomar que la escuela educa en sexualidad no sólo a través de los contenidos de enseñanza sino también con sus rutinas, expectativas de comportamiento, regulaciones sobre el cuerpo y los contactos afectivos (Alonso y Morgade, 2008; Molina, 2013; flores, 2015). Desde la dirección de la escuela, en unos primeros momentos exploratorios de mi trabajo, se planteó que ESI se abordaba como un contenido transversal para todos los cursos. Pero por lo que conversé con docentes y estudiantes, los principales registros que tenían eran en la materia de Biología (trabajando aparato reproductor, anatomía e infecciones de transmisión sexual), con algunas menciones en Psicología (materia que sólo se daba en quinto año y donde abordaban principalmente roles de género). Durante una entrevista a tres jóvenes de sexto Humanidades al preguntarles por el tema se remontaron a lo que trabajaron en años anteriores en Biología.

-Rosario: Sí, acá en el cole no se cumplía tanto [la ley]... Era como que más o menos, no sé cómo habrá sido la experiencia de mi

manera voluntaria y las clases de Catequesis de todo quinto año se centraban en esa formación necesaria para dicho sacramento.

hermano, pero a mí en tercer año esa vez nos enseñó [un profesor suplente con quien tuvieron clases durante un mes] todo lo que nos podía enseñar, lo que él sabía, digamos, y lo que pudo aprender nos lo enseñó.

-Sofía: Y si vos querías hacer una pregunta, pero te daba vergüenza tenías una cajita y poníamos las preguntas ahí y él las leía.

-Mercedes: Respondía todas las preguntas, algunas, viste mis compañeros se colgaban y escribían cualquier cosa.

-Sofía: Respondía lo mismo.

-Mercedes: Respondió todo...

Por otro lado, Consuelo en varias oportunidades mostró las cartillas y materiales pedagógicos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación que utilizaba para planificar las clases y comentó lo importante que encontraba ese contenido a nivel personal. Las condiciones en que se trabajaba la ley no diferían mucho del abordaje de otras instituciones privadas no católicas de la ciudad, donde suele estar a cargo de docentes que se comprometen en la temática por sus trayectorias (Bosio, Boccardi, Rotondi y Tomasini, 2014).

2.b ESI en las jornadas de debate, ‘nunca nadie les enseñó qué es género’

Durante mi estadía en la escuela, la presencia de ESI en las aulas se evidenció principalmente una Jornada Educar en Igualdad⁴¹, programada con anticipación por el Gobierno de la Provincia y coordinadas por docentes o preceptores. Pude presenciar solo una de ellas, la Jornada por la prevención y erradicación de la violencia en el noviazgo, en sexto Humanidades. Ya que coincidió con los horarios de las clases que observaba, me quedé durante las horas que duró, sentada entre los/as jóvenes como en cualquier otra clase. Las jornadas tenían temáticas marcadas por lineamientos del Ministerio de Educación provincial, en esa oportunidad giraron en torno a ‘violencias machistas’.

⁴¹ Desde la sanción de la Ley N° 27.234 “Educar en igualdad, Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” en el año 2015, todos los años las escuelas de la provincia realizan la Jornada Educar en Igualdad. De acuerdo a la página web del Ministerio de Educación “El objetivo es propiciar la reflexión y el desarrollo de actitudes y prácticas que contribuyan a modificar las bases culturales en las que se asienta la violencia de género”.

En este taller, que fue coordinado por Carlos, el profesor de Teatro, y acompañado por Matías, los/as jóvenes se dividieron en grupos para elegir y analizar letras de canciones que consideraran ‘machistas’, después hubo una puesta en común entre los grupos y una ronda final de charlas y reflexiones. Esa segunda instancia consistía en que cada grupo pasara al pizarrón (‘pasar al frente’) a exponer y compartir aquello que habían encontrado en la canción elegida, muchos fueron temas actuales de reggaetón y también hubo algunos boleros. La dinámica solía ser corta, leían algunos fragmentos de la poesía del tema que hablaban sobre abusos, acoso y violencias naturalizadas en los vínculos - como celos. Durante una de las exposiciones la charla se extendió, cuando las compañeras que estaban hablando de su canción (“Si te agarro con otro te mato”, de Cacho Castaña) trajeron a colación situaciones de acoso callejero, como violencias que vivían cotidianamente y que sentían naturalizadas. Todo tipo de comentarios se superpusieron entre sus compañeros que hasta el momento habían estado escuchando sin opinar mucho. Mateo, un joven que se sentaba en los primeros asientos y solía elevar la voz al dar sus opiniones comentó que las mujeres se enojaban ‘porque si es un pibe de la villa, o uno así nomás el que te dice algo saltás’ en cambio ‘depende de quién les grite, si es lindo y está fachero⁴² les gusta’ otro compañero comenta que ‘si es un rubio de acá seguro no les molesta’. Reconocía distinciones entre las masculinidades, menospreciando el malestar que relataban sus compañeras y señalando que se debía a marcas de clase coincidentes con componentes racializados⁴³. Sus compañeras, sin embargo, sostenían que la incomodidad ante los comentarios (a veces llamados piropos, a veces acoso) no tenían que ver con el sujeto que los enunciara, sino con una sensación de sentirse observadas en la calle y con el contenido de los mismos; había una diferencia entre los comentarios más explícitos, con groserías, insultos, etc. Se superpusieron argumentos hacia ambos tipos de justificaciones, mientras los varones sostenían que a las mujeres les gustaba sentirse alagadas, ellas respondían que no era así y que esa experiencia no podían conocerla a menos que fuera vivida en carne propia. Solo fueron calmándose los varones cuando Sol, una chica palo que estaba sentada en su banco, contó una situación que vivió al estar en la calle donde corrió por miedo a unos hombres que le gritaban desde la vereda de enfrente. La joven comentó que algunos días por semana iba caminando hasta el trabajo de su madre, en una oficina a unas cuadras de la escuela, en una oportunidad un grupo de

⁴² ‘Fachero’ era un adjetivo que denotaba atractivo. Utilizado principalmente para referirse a varones.

⁴³ Blazquez (2014) en su trabajo con bailarines de cuarteto cordobés abordó la relación entre raza, género y clase en un cruce de categorías que conformaban también un sentido común local en torno a la racialización de la pobreza. Maldonado (2000) también abordó la dimensión racializada de ciertos conflictos en las relaciones escolares. Llamar la atención sobre el carácter de rubio era también llamar la atención sobre un rasgo que se suponía erótico y deseable en ese contexto.

hombres de entre treinta y cuarenta años comenzaron a silbarle y a ‘gritar cosas’ que terminaron por provocar su llanto. La joven corrió hasta llegar a la oficina, muy asustada. La enunciación cargada de afecciones que hacían que su voz se entrecortara por momentos acallaron los comentarios de sus compañeros -que ya para ese momento sólo decían ‘noooo’ repetidas veces.

La mirada atenta del preceptor -quien cobró más protagonismo que el docente a cargo- se dirigía hacia los/as jóvenes, interviniendo cuando consideraba que algún debate iba hacia un ‘lugar que no está bueno’, es decir, que se cuestionaba aquello sobre lo que se pretendía concientizar. Al intervenir Sol, Matías cortó esa conversación para luego hacer que el siguiente grupo pasara a contar sobre el análisis de otra canción. También estaba atento a mí, sentado cerca y remarcándome cómo en la escuela valoraban este trabajo en educación sexual. Las relaciones entre compañeros/as y entre estudiantes y docentes fueron remarcadas como claves a la hora de encarar espacios de trabajo de educación sexual. En la jornada, el profesor de Teatro sólo se limitó a leer las consignas y agregar pequeños comentarios en el debate final, mientras que Matías, quien tenía una relación muy cotidiana con los/as jóvenes, intervino en distintos momentos, opinó y guió la dinámica del día. También estaba orientado por un tipo de “conocimiento práctico” sobre los/as estudiantes, adquirido producto del contacto y la relación con ellos/as: saber quiénes son, qué les falta, qué les preocupa (Maldonado, 2021).

La importancia de la relación entre docentes y estudiantes apareció en otra entrevista con dos jóvenes de sexto Humanidades, Emiliana y Franco, quienes expresaron que sentían la necesidad de una apertura al diálogo con profesores/as. Algo que muchas veces se daba por fuera del aula, escapando de los marcos estrictos de una clase, como había sucedido con Sabrina. Emiliana y Franco eran el único par de amigos/as de este curso que se sentaban juntos/as y pasaban sus recreos de la misma manera, sin respetar la división marcada entre varones y mujeres que se trabajó en los dos capítulos anteriores. Emiliana también era la única estudiante de este curso que no cumplía con el estereotipo de ‘chica palo’, usaba el pelo por encima de los hombros y en pocas oportunidades la vi con la pollera del uniforme prefiriendo ir de pantalón. Por su lado, Franco era mucho más alto que la mayoría de sus compañeros, aunque solía moverse encorvado sin que pudiera notarse tanto su altura. Era muy callado en clases y no hacía ninguna actividad extracurricular, es decir que no practicaba deportes como muchos de los otros varones. Durante la entrevista, Emiliana comentaba que ‘hay profes con las que no puedo hablar, no porque necesariamente tenga que hablar de cosas serias sino porque ellos no se van a

interesar por ejemplo en abrir un espacio de comunicación'. Mientras que con sus compañeros/as en general no existían esos espacios de intercambio 'respetuoso', que en algunas situaciones lo atribuía a que 'no están informados, nunca nadie les enseñó qué es género y por qué se puede ser trans género'. Es decir, que el respeto era algo educable, no dado *a priori* en el aula. Esta valoración a la voluntad de diálogo incluía y excedía la educación sexual, llamando la atención sobre la importancia de espacios que permitieran apertura para establecer vínculos entre docentes y estudiantes en un marco de escucha mutua.

Otras estudiantes del mismo curso también remarcaron la importancia del diálogo acompañado por un rol 'contenedor' de los/as docentes, que se definía en relación a la atención que prestaban a los/as jóvenes: si sabían sus nombres, si preguntaban ante una ausencia o un conflicto. De esta manera, las jóvenes trazan una primera línea de importancia a la hora de pensar educación sexual en la escuela, reforzando la construcción de un "clima escolar" (Ferrucci, Esteve y Morales, 2020) de confianza y comodidad con docentes y otros/as compañeros/as. En contraposición, en ambas entrevistas a la hora de preguntar cómo habían vivido la Jornada de prevención y erradicación contra la violencia en el noviazgo, todas las jóvenes respondieron que no había sido una buena experiencia principalmente porque los debates no se dieron en un marco de 'respeto' y escucha mutua entre compañeros/as.

Mercedes: Pero bueno, volviendo más a ese día, a mí no me gustó tampoco, también la pasé mal como Sofi porque me di cuenta que hasta que no les pase a alguien que ellos conozcan o a ellos, no se van a dar cuenta que es un problema que existe. O sea, ¿qué va a llegar? que a tu hija la violen o la maten o que a tu mamá, no sé que estés con tu mamá y que le griten algo en la calle para que te des cuenta de lo feo que es estar en esa situación? Porque es horrible y es algo que pasa y es algo que se ve todos los días y ellos están negados a darse cuenta de que es un problema real y lo más probable, estadísticamente seguramente en el curso hay uno o dos que gritan en la calle.

Las jóvenes resaltaban las dificultades de conversar con sus compañeros varones sin que sus experiencias -particularmente la incomodidad ante un acoso callejero- fueran relativizadas o desvalorizadas. Las Jornadas se constituían como un espacio específico para hablar de sexualidad y de otros temas que no se abordaban cotidianamente en las aulas. No dejaban de ser momentos regulados y acompañados por las miradas adultas,

quienes se involucraban de diferentes maneras con lo que allí sucedía. Muchas veces las palabras de Matías apuntaban a marcar lo que consideraba que no estaba *bien*, direccionando algunos debates y trazando límites en otros momentos. Por su parte, los/as jóvenes sabían cómo lidiar con ese guion de aula/taller, opinando cuando no estaban de acuerdo o quedándose callados/as. Para algunas estudiantes, como las que entrevisté, estaban lejos de ser suficientes las jornadas porque parecían no quedar registros reflexivos y sensibles en las actitudes de sus compañeros. ¿Qué otros espacios se construían para hablar de sexualidad juvenil? ¿tenían relación con la tradición escolar? ¿Cuáles eran los lugares que generaban los/as jóvenes para hablar abiertamente de sexualidad en la escuela?

3.Chismes con público y chismes de pasillo. Entre burlas y visibilidades

3.a ‘El momento de los chismes’

Desde una perspectiva etnográfica, Molina (2015) presenta tres ejes de controversia para reflexionar sobre lo que llama “procesos de apropiación” de los/as estudiantes: la escuela como lugar de disputas de género, lugar donde develar secretos y lugar de ensayos eróticos. Este aporte, me permite pensar en la yuxtaposición de esas posibilidades que hay en la escuela a la hora abordar ciertos espacios para hablar de sexualidad. El primero de estos ejes fue trabajado en el capítulo anterior, con las disputas que se evidenciaron en torno a las elecciones de CE. En relación al segundo, ¿cuáles eran los secretos que no podían ser develados en la escuela y cuál era su relación con los chismes? ¿Cómo era la relación que se establecía entre los chismes y los ensayos eróticos? En San Pablo podían evidenciarse algunas de las disputas, los secretos y los ensayos a través de las voces de los/as jóvenes.

Para abordar estos procesos en los cuales los/as jóvenes construían espacios donde se hablaba sobre sexualidad en la escuela, voy a retomar ‘el momento de los chismes’. Éste era parte de jornadas de festejo bianuales donde estudiantes de los sextos años compartían chismes frente al resto de la escuela. En las conversaciones con jóvenes y docentes, expresaron que este momento se había vuelto un *clásico* de los festejos de la tradición escolar. Como tal contaba con la potencia de evidenciar tanto la superposición de estos

aspectos de apropiación de los/as estudiantes, como su importancia para pensar la configuración de ciertas tradiciones institucionales. De hecho, durante mi trabajo de campo presencié esos momentos en las dos oportunidades en que participé de los festejos en el campo de deportes y en ambas ocasiones lo que sucedió repitió un mismo guion ya conocido por los/as estudiantes. Para los fines de este capítulo me centraré en el primero de ellos.

Como lo indicó Fasano (2006), en la tradición antropológica (y de manera generalizada en las ciencias sociales) existió hasta hace poco tiempo un “vacío” en relación al estudio del chisme; siendo tomado como herramienta para determinadas funciones sociales o exclusivamente como práctica de comunicación cuya importancia radica sólo en su contenido. Me interesa retomar su propuesta para este análisis sobre el chisme como categoría nativa y también analítica; que permite profundizar tanto en su dimensión performativa, como en el universo de normas y valores que lo sostienen y le otorgan sentidos dentro de esta cultura escolar. ‘El momento de los chismes’ se posicionó como una tradición de los festejos en el campo de deportes, exponiendo de manera explícita ante estudiantes, docentes y en muchas ocasiones padres que iban a acompañar u otros/as adultos/as presentes -como yo- un modo de abordar la sexualidad desde la mirada de los/as jóvenes.

Anualmente se realizaban dos festejos en el campo de deportes de la escuela, en los cuales participaban estudiantes de todos los cursos con algunos/as docentes, preceptores/as y directivos. Una de estas fechas era el aniversario del patrono de la orden a la que pertenece la escuela y otra el ‘festejo del día del estudiante’ el viernes más cercano al 21 de septiembre, ya que ese día que no hay clases. El ‘campo de deportes’, como suele ser llamado, está ubicado a unas diez cuadras de la escuela, y ocupa una manzana dentro de la cual hay una cantina y canchas señalizadas para practicar distintos deportes (rugby, jockey, fútbol, frontón, vóley); el predio cuenta con grandes árboles, principalmente en sectores cercanos a mesas de concreto y entre las canchas. El festejo comenzó por la mañana (a las 9hs.), extendiéndose hasta el mediodía, como la única actividad escolar del día. Los cursos fueron pasando por postas donde docentes y preceptores/as coordinaban juegos y competencias de kermesse, el objetivo era sumar puntos y ganar al final del día. Al cerrar la jornada las distintas divisiones de los sextos años se encargaban de un cierre musical, en la explanada de la cancha de vóley. El espacio funcionaba como escenario, quedando el resto de las personas sentadas de frente. Allí estudiantes de distintos cursos cantaron y tocaron música con algunos instrumentos ya

preparados para ello, hubo un ‘desfile de mascotas’⁴⁴ y también un ‘momento de los chismes’. En escena, un grupo de seis estudiantes de sexto año de distintas especialidades, tres mujeres y tres varones, acomodaron cables e instrumentos durante las actividades, oficiando de conductores/as o anfitriones/as del cierre de la jornada. Luego de que cuatro estudiantes de otros años tocaran dos temas (‘el momento musical’), una de las jóvenes de sexto Humanidades tomó el micrófono para anunciar la llegada de ‘el momento de los chismes’. Otro compañero entró en escena con una bolsa de nylon entre las manos y de allí fueron sacando papelitos con los chismes anónimos.

Estos ‘chismes’ relataban en dos o tres oraciones acontecimientos en relación a lo que pasó la noche anterior, en algún boliche o ‘previa’⁴⁵, con nombre y apellido. En algunos casos quienes bailaron juntos, o si hubo ‘algo más’ y quienes pudieron haber estado involucrados/as en ese accionar, aunque no hayan participado, es decir si alguien fue ‘engañado/a’ por su pareja o si se involucraba a alguna una ex pareja. Algunos chismes que pude reconstruir fueron:

- ‘Anoche, vimos a Mateo y a Lu bailando muy pegados, ¿pasó algo más después? ¿No era que estabas con Sofi?’
- ‘Che, ¿qué hay entre Delfina y Tomi? Rápido te olvidaste de tu ex Delfi, eh, rapidita la cosa’
- ‘A Carmela no le importó nada Juan Pablo [su novio] anoche’
- ‘A Camila no le gustaban los del curso, pero con Benja no importó nada ayer’
- ‘Bruno se cansó de esperar, dicen que sos un tipo sano pero no soltó el escabio⁴⁶ toda la noche y terminó apretando con cualquiera, no Brunito?’

A medida que iban leyendo los papeles, quienes estaban sentados/as reaccionaban ante los relatos, aplaudiendo, riendo o abucheando (‘buuu’, ‘ohhhh’). Esta última reacción se asociaba siempre a chismes que incluían más de dos personas y algún comportamiento

⁴⁴ Estudiantes disfrazados/as por cursos que competían por quien tiene el mejor disfraz. Los/as llaman mascotas porque imitan las de los equipos de fútbol americano y otros deportes, oficiando también de animadores de la competencia.

⁴⁵ De acuerdo al relato de adultos/as y jóvenes la “salida de los jueves” es un clásico entre estudiantes, sobre todo si al día siguiente hay actividades no curriculares. Solían acompañarse de una ‘entrada’ al campo de deportes, donde ya estaba el resto del colegio, en la que desfilaban, usaban pirotecnia, cantaban y saltaban amontonándose entre sí.

⁴⁶ ‘Escabio’ hace referencia a bebidas alcohólicas.

digno de ser condenado o no apropiado. Los papeles hacían referencia a vínculos heterosexuales donde la participación de las mujeres era remarcada, quien los leía acotaba algo: ‘¿qué hacías con él?’, ‘antes estaba con tal’, ‘antes te gustaba otra’, etc. En general, se nombraba a estudiantes de los sextos años, quienes se reían y comentaban con el grupo de gente cercana pero no intervenían mucho más. En un momento, un varón involucrado en un chisme (la noche anterior se habría besado con una estudiante de otro curso), se levantó del lugar en que estaba sentado en la cancha y mientras acomodaba su pelo con una sola mano (el flequillo al costado que por su largo podía llegarle a los ojos si no estaba peinado) caminó hacia el escenario para hablar por el micrófono. Con el micrófono en mano y mirando hacia su audiencia dijo que no recordaba nada, y luego comenzó a interpelar a la joven involucrada en el relato, preguntándole si el chisme era o no ‘real’. Con una sonrisa en su rostro, la buscaba con la mirada entre el resto de estudiantes hasta que pareció ubicarla entre un grupo de jóvenes que comenzaron a reírse a carcajadas. Ella no contestó más que escondiendo su rostro colorado entre las manos, y meciéndose hacia atrás, al separar las manos se podía ver cómo reía por lo bajo. Luego de eso, él volvió a su lugar y los/as animadores fueron por el siguiente chisme. Después de la lectura de cinco o seis papeles más, continuaron con la música, anunciando que tocaría una banda conformada por estudiantes de cuarto año y luego el festejo terminaba.

3.b Los chismes como género conversacional y gestión de visibilidad

Los chismes estaban presentes en la cotidianeidad de la escuela y en los festejos, sus temáticas giraban en torno a los mismos ejes; principalmente los contactos y/o vínculos erótico afectivos entre mujeres y varones estudiantes. La diferencia principal era entonces la *forma* en que se daba en ambos momentos. En las charlas con los/as estudiantes –que siempre tenían un margen mayor o menor de intimidad- la enunciación de rumores cumplía con ciertas especificidades que permiten leerlos como “chismes” en los términos que plantea Fasano (2008). La autora sostiene que este “género conversacional” menciona a alguien ausente y es hecho con una intención evaluativa o crítica. Por su parte, ‘el momento de los chismes’ se producía frente a toda la comunidad de docentes y demás alumnos/as que estaban dispuestos/as como público en el evento. A éstos los defino como *chismes con público*. Más allá de las diferencias, hay puntos de contacto que habilitan diálogos entre ambas situaciones, donde están presentes la denuncia a una ruptura de

normas que conforman a la comunidad como tal; en este caso, particularmente ciertos modos de ser mujer joven y heterosexual.

En el intersticio y la yuxtaposición de chismes, como categoría nativa y teórica, me propongo tomar dos ejes para el análisis de este momento. Por un lado, la (re)formulación de normas que regían a esta cultura escolar, otorgándole sentido al contenido de ciertos chismes. Por otro lado, la dimensión performativa que tuvieron en el festejo. El primer punto es necesario ubicarlo en referencia a disputas y tensiones entre modos de construir femineidad y masculinidad que fueron trabajados a lo largo del TFL. Tomando la propuesta de Elias y Scotson (2000), aquello que es digno de chusmear depende de las normas y creencias colectivas de cada contexto. En el ‘momento de los chismes’ el contenido siempre estaba vinculado a conductas eróticas de compañeros/as: contactos sexuales, conquistas amorosas, peleas de pareja, engaños, etc. Los acontecimientos que eran materia de chisme implicaban en cierto punto transgresiones a algunas normas sexuales –principalmente faltas a los acuerdos monógamos- dentro de un marco heterosexual. El chisme, como lo señaló Daniel Jones (2010) en su trabajo con jóvenes, clarifica y actualiza las normas transgredidas, que en este caso caían con mayor peso en las estudiantes mujeres. Sin embargo, al mismo tiempo se evidenciaba en ese ejercicio del *chisme con público* una mayor visibilidad a la presencia de distintos modos de vivir la heterosexualidad en la escuela. Había mujeres que salían con varios varones, parejas que se rompían y rápidamente rehacían vínculos, encuentros eróticos casuales; una red de intercambios dinámicos, no necesariamente asociados al amor romántico. Es decir, que en algún punto se evidenciaban disputas de género que desafiaban ciertos modos de salirse de algunas normas, regulando los comportamientos, pero también visibilizando que existían y eran posibles esos modos de cuestionarlas. Al leer estos chismes se estaba hablando del despliegue de ciertos “ensayos eróticos” que definían nuevas formas de habitar la heterosexualidad (Molina, 2015, p.84).

Por otro lado, esta manera de exponer los chismes reforzaba el sentido teatral de las performances: en el festejo de la primavera, el joven protagonista del chisme que tomó el micrófono era una voz autorizada sobre su relato. Se producían lugares de exposición diferenciados en la exposición que suponía el chisme con público, ¿podría la joven involucrada haber tenido un derecho a réplica tomando el micrófono? En este sentido, pensar en la dimensión performática del chisme implica tener en cuenta su lugar dentro de la sociabilidad escolar. El ‘momento de los chismes’ era una reactualización –en términos de Butler- de un conjunto de significados ya establecidos socialmente. Existían

distintas maneras de estar *dentro* el chisme y, por ende, distintas maneras de estar *dentro* de la cultura escolar que los producía y hacía circular. El contenido de los papeles era anónimo, unos días antes los/as jóvenes armaban un buzón de cartón (similar a una urna) y lo dejaban en el banco de docentes de un curso, donde quien quisiera podía sumar su aporte escrito. En el festejo, los papeles se pasaban a una bolsa para facilitar su lectura e iban sacando uno a uno, sin saber qué decían previamente y sólo quienes estaban en la animación del cierre de la jornada podían leerlos. Es decir que los/as jóvenes de los sextos años estaban presentes en todo el proceso de producción de los chismes y también en su contenido, ya que en todos los papeles había al menos uno/a estudiante de ese año. El momento de los chismes se volvía un mecanismo que gestionaba visibilidades, tanto de los ensayos eróticos como de las personas que los llevaban adelante. Se establecía un doble juego, entre la vergüenza de aparecer en el chisme y cómo esto confirmaba una pertenencia a la comunidad escolar en una posición de mayor visibilidad. Los/as estudiantes de sexto año resaltaban su importancia en ese festejo, que además sería el último de su trayectoria escolar, también reservándose la posibilidad de aparecer en todos los chismes.

Por último, este momento disparó un interrogante por el lugar que ocupa, o cede, la institución escolar en relación a la configuración de la sexualidad juvenil a través de ‘el momento de los chismes’. La existencia de un espacio en el que los chismes o anécdotas sexo-afectivas sean nombradas a viva voz con fuerte carga moralizante, permite pensar en las estrategias que tenían las/os jóvenes para hablar de aquello que no podía ser nombrado de otra manera en la escuela. Es necesario tener en cuenta, siguiendo a Foucault, que no hay divisiones binarias entre los silencios y las enunciaciones, sino que el eje del análisis sobre los silencios debería estar en “intentar determinar las diferentes maneras de callar, cómo se distribuyen los que pueden y los que no pueden hablar, qué tipo de discurso está autorizado o cuál forma de discreción es requerida para los unos y para los otros” (Foucault, 2007, como se citó en Boccardi, 2013). Este llamado de atención amplía las posibilidades de lecturas sobre cómo se enseñaba sobre sexualidad en la escuela, cuáles eran los lugares legitimados para ello y cuáles los espacios, ejercicios o experimentaciones que quedaban por fuera de las enunciaciones pero que también existían en el contexto escolar. Los chismes en un micrófono, con estudiantes, docentes, directivos y padres de audiencia, también eran parte de aquellas enunciaciones escolares permitidas por fuera de las aulas, pero dentro de la tradición paulina. Tanto docentes como preceptores/as y directivos se colocaron en los márgenes de la cancha durante todo el cierre del festejo, observando cómo transcurría sin mayor intervención, conversando entre

sí o centrados/as en aquello que pasaba en el público, donde estaba el resto de estudiantes. No es que no participaran, sino que su lugar era en gran parte el de espectadores/as y, en ese sentido, el espectáculo también era para ellos/as. Los chismes eran leídos exponiéndose y exponiendo a los/as demás, sabiendo que llegarían a los oídos de sus profesores/as quienes también opinaban sobre el tema. Me pregunto qué tipo de posicionamiento tenían los/as docentes actuando de espectadores/as, con apreciaciones no necesariamente homogéneas sobre la situación.

Unos días después del segundo festejo en el campo de deportes, en una charla con Sabrina, ella expresó que *el* momento le parecía ‘una carnicería’, haciendo alusión al contenido moralizante y la exposición de la que eran parte los/as jóvenes. También preguntó a los/as jóvenes durante una clase qué les había parecido ‘la parte de los chismes’, abriendo la posibilidad en otro contexto a conversar sobre el tema. Varias estudiantes coincidieron en que había algunos que eran ‘ofensivos’, especialmente aquellos que ‘no tenían filtro’ o los que insultaban y ‘decían gorriada’. Mientras otros comentaron que eran un chiste que había que ‘banca’, es decir soportar sin quejas. Una de las mujeres que había armado días antes el buzón donde se depositaban los papeles, sostenía que intentaron generar un momento ‘para que nos riamos todos’. La conversación sobre el tema no duró mucho porque después de un cruce de gritos que no permitían entender qué se decía, derivó en hablar de otros momentos del festejo⁴⁷. Tanto docentes, preceptores/as y estudiantes hablaban del momento de los chismes como un ‘clásico’ o una ‘tradición’ escolar inevitable para algunos/as, esperado por otros/as. Sabrina fue la única docente que llevó el tema al aula, dándole un lugar para que todos/as opinaran, lo cual tenía el potencial de reforzar un ida y vuelta entre aquellos espacios que planificaban los/as jóvenes dentro del contexto escolar y lo que se proponía desde la perspectiva de los/as docentes. Es decir, que habilitaba una palabra en un contexto regulado, como era un aula con todos/as los/as estudiantes presentes, para hablar en tono reflexivo sobre el festejo en general y los chismes en particular.

⁴⁷ Principalmente un conflicto que se desató por un ataúd de cartapesta que hicieron los/as jóvenes y que tenía escrito ‘RIP quinto’. Esta disputa entre cursos había surgido días atrás ya que algunos estudiantes de sexto acusaban a los/as de quinto de quitarles protagonismo en sus últimos días de clases.

3.c Los chismes fuera del ‘momento de los chismes’

Dentro de ese ejercicio de visibilidad que exponía distintos ensayos eróticos en el momento de los chismes, había un factor común que oficiaba de límite de lo pensable: siempre se hablaba de encuentros, contactos, experiencias e intercambios heterosexuales. Lo mismo ocurrió en la Jornada de la prevención y erradicación de la violencia en el noviazgo, sólo Matías se encargó de aclarar en dos oportunidades que podía tratarse también de ‘una chica y una chica o un chico y un chico’ a la hora de imaginar relaciones de pareja que se ponían de ejemplo. Un horizonte de posibilidades que ya había aparecido en la primera entrevista con la Coordinadora de convivencia. Ambos espacios y momentos -el de los chismes y el de la jornada- tenían como característica común la presencia de otros/as observando aquello que se decía: compañeros/as de curso, docentes, preceptores/as y también yo. La posibilidad de reacción de los/as otros/as existía -desde la opinión que me compartió Sabrina sobre la *carnicería* de los chismes hasta las discusiones que se abrieron en el sexto Humanidades por la mirada sobre los acosos callejeros. Esta apertura al intercambio con los/as presentes, trazaba una distancia con otros chismes que corrían por los pasillos, que abordaré a continuación.

Como reflexiona Rockwell (2018), “ciertos aspectos de la experiencia vivida en las escuelas permanecerán inaccesibles a la indagación pues acontecen en espacios que eluden el control racional de nosotros, los investigadores” (p.30). Seguramente una gran cantidad de chismes ocurrían en esos espacios, lejanos a mi mirada, mientras que otros habrán estado más cerca pero no pude descifrarlos o leerlos como tales ya que no conocía los nombres de los/as involucrados/as, los códigos del habla u otros aspectos que los componían. Me interesa tomar dos chismes -con sus respectivas repercusiones- que sí llegaron a mis oídos de maneras muy diferentes, centrándome en reflexionar sobre su circulación por la escuela, que podían exceder las aulas. Pero, además, ambos chismes hablan de estudiantes que presentaban potencialmente una ruptura del régimen heterosexual que se había establecido como horizonte o marco de aquellos chismes que trabajé anteriormente. Durante el trabajo de campo pasé muchos recreos en la sala de profesores, si bien a lo largo del día había gran circulación de gente, la mayor cantidad de docentes de distintos cursos se concentraban allí durante esos minutos. Entre cafés, criollitos, lapiceras y carpetas, conversaban sobre distintos temas, que muchas veces implicaban estudiantes. Durante el primer mes tuve que presentarme en varias oportunidades ante los/as curiosos/as que no me conocían. Cada vez que había algún/a docente a quien conocía por observar sus clases, ellos/as se encargaban de introducirme a quienes preguntaran. Principalmente Sabrina me presentó muchos/as docentes que se

quedaban observándome mientras conversábamos. Con el correr del tiempo fueron incorporándome y saludándome en los pasillos o en la sala.

Allí conocí a Martín, docente de Filosofía de los sextos años, quien había sido cura misionero y luego de una larga estadía en Ecuador, conviviendo con una comunidad indígena, decidió dejar los hábitos y dedicarse a la docencia. Desde ese momento trabajaba en San Pablo y hacía unos años se había presentado para ocupar el cargo de Vice director pero no lo consiguió. En una jornada, después de estar en la clase de Sabrina en el sexto Gestión, ella me invitó a la sala de profesores a conversar sobre la convivencia que sería en pocos días. Mientras estábamos allí, charlando, entró Martín y luego de saludarnos miró fijamente a Sabrina y preguntó ‘¿Emi es lesbiana?’⁴⁸ aclarando automáticamente que no era que a él le importase, sino que habían tenido una conversación en el aula donde habían hablado sobre festejos de cumpleaños y ella acotó ‘torta no hay, para eso estoy yo’⁴⁹. Sabrina respondió que no lo sabía, mientras me miraba de reojo encogiéndose de hombros en el momento en que Martín volvía a aclarar que él no lo confirmaba pero que estaba ‘todo bien’ si lo era, que sólo preguntaba de ‘curioso’. Esta conversación sucedió un mes antes de que diera por finalizado mi trabajo de campo, al menos las observaciones cotidianas de clases, y era la primera vez en todo ese tiempo que escuchaba la palabra *lesbiana* en la escuela.

Siguiendo a Fasano, esto si calificaría de chisme en tanto género conversacional. Si bien no estaba haciendo una afirmación, se estaba permitiendo imaginar una orientación sexual que escapaba de una norma -por eso necesitaba confirmarlo y comentarlo- y así también circulaban los chismes, comenzando con una duda sobre alguien que no estaba presente. La pregunta de Martín, en ese corto momento en la sala de docentes, estaba abriendo una posibilidad de nombrar un deseo, una identidad y una persona no heterosexual. Marcar la duda también era marcar una diferencia, daba por supuesta una heterosexualidad que había que aclarar o rebatir a partir de lo que la joven había enunciado. Pero además mostraba que en esa comunidad escolar donde era valorado el involucramiento en la relación docentes/estudiantes, los chismes circulaban más allá de las aulas y más allá de los vínculos entre jóvenes. En su etnografía, González del Cerro (2018) señala a la sala de profesores como un “escenario en donde se expresan con mayor claridad los ánimos y opiniones en relación a eventos, conflictos, directrices de diversa

⁴⁸ Hacía referencia a Emiliana, estudiante de sexto Humanidades a quien presenté al comienzo del capítulo.

⁴⁹ Torta es una palabra de uso común para denominar identidades lésbicas de manera peyorativa. Al igual que con otras palabras y adjetivos, tuvo lugar primero como insulto, para luego ser reapropiado por los activismos.

índole” y que al mismo tiempo otorga “un marco de referencia sobre los umbrales de tolerancia en relación a la objetivación de los cuerpos, los estereotipos, la violencia de género y la homofobia” (p.124). En el mismo momento en que Martín expresaba su curiosidad aclaraba que se atenía a nuestros parámetros de tolerancia, en términos de González del Cerro, sosteniendo que no preguntaba sobre la sexualidad de Emiliana porque eso le causara problemas o conflictos. Por el contrario, ‘está todo bien’, nos explicitaba su postura en cierta medida.

El segundo chisme llegó por un episodio muy diferente. Durante la entrevista con Emilia y Franco, mencionaron que sus compañeros se molestaban entre sí llamándose ‘Gastón’ como sinónimo de ‘maricón o puto’⁵⁰. Emiliana y Franco comentaron que no estaban de acuerdo con las burlas de sus compañeros y que esto ocurría sobre todo en clases de Educación Física o en actividades deportivas recreativas en la escuela, principalmente mientras jugaban al fútbol en el tiempo libre. Cuando pregunté por el origen de esa burla respondieron que era el nombre de un estudiante de cuarto año de quien se chismoseaba que era homosexual, algo que luego otros chismes se encargaron de *confirmar*. Llamar a un compañero ‘Gastón’, era una manera de marcar que no estaba siendo lo suficientemente masculino en su performance, principalmente deportiva. Las discriminaciones y burlas a estudiantes homosexuales han sido registrados etnográficamente, remarcando la importancia de no pensarlas sólo como conflictos relacionales sino como parte de la producción de una norma heterosexual (Molina, 2013, p.126). El chisme sobre la orientación sexual de Gastón dio lugar a una burla que recaía en quienes no respetaban un patrón de masculinidad marcado hegemónicamente. Al mismo tiempo, que reforzaba la dicotomía homosexual/heterosexual asociándola a ciertas performances de género y su necesaria correspondencia.

Ambos chismes, no tenían lugar en ‘el momento de los chismes’, sin embargo estaban muy presentes en la cultura escolar, atravesando incluso las relaciones entre estudiantes hasta llegar a mis registros. Lo que era digno de chismear difería entre los tipos de chismes. Los contactos eróticos, preferencias sexuales y relaciones de noviazgo que estaban presentes necesariamente remarcaban la existencia de una norma, al mismo tiempo que visibilizaban una transgresión. La diferencia principal estaba en el horizonte de su orientación, que marcaba aquello que podía ser dicho públicamente y aquello que

⁵⁰ Desde aportes etnográficos en escuelas secundarias (Molina, 2013) como desde la reconstrucción de distintos espacios de sociabilidad homosexual (Sívori, 2005) se señaló que la denominación ‘puto’ ha sido muy utilizada a la hora de denominar de manera peyorativa a estudiantes varones no heterosexuales. Sin embargo, como señala Molina, también puede haber reapropiaciones por parte de ellos, que complejizan las estrategias de los jóvenes para visibilizar sus deseos en la escuela.

no. Mientras que unos chismes descansaban sobre un supuesto de heterosexualidad, los otros cuestionaban esa homogeneidad heterosexual. En los chismes de pasillo, el protagonismo de estudiantes no heterosexuales en la escuela, al menos en el plano de la pregunta y la posibilidad, los/as exponía también a burlas y discriminaciones que oficiaban de recordatorio sobre qué deseos pueden ser *dignos* o, valga la redundancia, *deseables*.

De alguna manera, ante mi mirada se resquebrajaba un discurso escolar que había “conservado la dicotomía heterosexual con la fuerza demoledora del silencio” (Boccardi, 2013, p.50). Entonces, pude hacia finales del trabajo de campo comenzar a trazar distancias del ‘acá no hay casos’, la frase de la Coordinadora de Convivencia que dio pie a la pregunta de investigación. Preguntarme por el reconocimiento de deseos, prácticas e identidades no heterosexuales también implicaba pensar en los deseos, prácticas e identidades heterosexuales. Reconociendo cómo las dicotomías heterosexual/homosexual, conocido/desconocido, explícito/implícito -junto con aquellos mecanismos que las sostienen, cuestionan y producen- pueden ser, en palabras de Sedgwick (1998), “especialmente reveladoras acerca de los actos discursivos de modo más general” (p.13). Las palabras de Andrea fueron una carta de presentación de la escuela, que habilitó ciertos interrogantes a ser abordados a lo largo del trabajo de campo; si bien era su perspectiva sobre mi tema de investigación (sexualidades juveniles en San Pablo), también mostraba parte de ciertos sentidos que circulaban en la escuela. Éstos fueron complejizándose a medida que tuve contacto con otros/as que también eran parte de la comunidad escolar, con su historia, sus chismes y sus vivencias.

4. ¿Acá no hay casos? Reconocimiento de deseos no heterosexuales

4.a ¿Cuáles son las condiciones para ser reconocido/a en la escuela?

A lo largo del capítulo se hizo hincapié en la importancia de la visibilidad de ciertos deseos, prácticas y sus expresiones; en pos de analizar el carácter productivo y performativo de los chismes. Ser parte de los chismes era ser parte de una comunidad, siendo sujeto de interés con todo lo que eso podía despertar. Es decir, que no se era parte de la comunidad escolar de la misma manera si la norma a cuestionar era la heterosexual o si se cuestionaba la monogamia como principio del amor romántico, pero dentro del supuesto heterosexual. Principalmente me interesa trazar distancia entre los chismes con público y otros chismes, ya que había una diferencia entre lo que podía ser visibilizado y

lo que podía ser reconocido en la escuela. Estas posibilidades también estaban dadas por la “configuración cotidiana” de ciertos procesos y prácticas, en relación con el contexto más general del que era parte la escuela (Achilli, 2013).

Ocupar un lugar de visibilidad en la escuela no necesariamente podía ser considerado como algo positivo o deseado. Como ocurría con el estudiante de cuarto año, su nombre se había vuelto sinónimo de insulto para otros compañeros. Aquel beso entre dos estudiantes varones que apareció en algunos relatos durante mis primeros ingresos a la escuela también visibilizó una práctica que no fue aceptada y llevó a que expulsaran a los jóvenes. Los riesgos de la visibilidad de los deseos y prácticas no heterosexuales variaban en relación a los espacios y los modos en que se expresaban; pudiendo ser leídos como rupturas a ciertos marcos de inteligibilidad o a normas de convivencia escolar, que suponían ciertas discreciones sobre el tema.

El momento de conversación que habilitó Sabrina días después del festejo de la primavera se estableció como un lugar legítimo para reflexionar, dentro del aula en horario de clases. Lo cual deja algunas pistas sobre cuáles pueden ser *buenos* lugares para volver(se) visible. Como señaló Boccardi (2013) en su análisis sobre educación sexual y mecanismos de producción de ignorancia y visibilidad en las escuelas, “no cualquiera puede hablar de cualquier tema ni en cualquier espacio-tiempo, ya que el dispositivo de la sexualidad regula los límites de esta producción de conocimientos”. La calificación de buenos lugares no está en relación con una carga moral, sino que señala las condiciones que habilitaban el abordaje de ciertos temas que pudieran requerir *reconocimiento* en la escuela. Es decir, que el aula era uno de esos espacios-tiempos que se establecían como legítimos para hablar de sexualidad y que por ende también producían simultáneamente aquellos no legítimos y los matices de otros menos legítimos. El festejo del campo de deportes podía pertenecer a este último grupo, siendo reconocido como parte de una tradición de fiestas, con sus modos ritualizados, pero no necesariamente contando con el mismo peso a la hora de pensar en cómo la escuela educaba en materia de sexualidad. Los chismes estaban en esos intersticios en los que se visibilizaban situaciones, de maneras esperadas en la escuela -siempre hubo chismes- al mismo tiempo que constituían redes de circulación de información que eran utilizadas por estudiantes y docentes. Sin embargo, esta visibilidad no era suficiente a la hora de pensar el cuestionamiento a la norma heterosexual, que se reforzaba entre otros aspectos en las performances de varones y mujeres. Permitirse pensar en la que una estudiante fuese lesbiana, por ejemplo, no rompía con un supuesto heterosexista pero sí habilitaba una posibilidad.

4.b 'Hizo una declaración de elección': la trama entre ignorancia y conocimiento

Siguiendo con los aportes de Boccardi (2013), la relación que sostiene los términos conocimiento/ignorancia, heterosexual/homosexual, masculino/femenino no es dicotómica, sino que “Ambos elementos de la relación se encuentran mutuamente implicados, de modo que tanto la estructura como el sentido de cada uno son producidos por la relación misma” (p.54). Durante la primera entrevista con Andrea, incluso antes de comenzar las observaciones sistemáticas en la escuela, ella afirmó que no había ‘casos’ de estudiantes no heterosexuales. Lo cual me llevó a preguntar tanto por las condiciones de reconocimiento de aquellas prácticas, experiencias, deseos e identidades no heterosexuales, como por las heterosexuales.

El ‘momento de los chismes’ constituía un espacio-tiempo delimitado en que los/as jóvenes mostraban un abanico de posibilidades de configurar sus heterosexualidades insertándose en la escuela como una tradición más, no sin vergüenzas o cargas moralizantes, sobre todo hacia mujeres. Mientras que otro tipo de chismes -productores en algunos casos de discriminaciones y bromas- no tenían lugar frente a esas audiencias. Me interesa pensar en distintos grados de visibilidad -matices- más que en la falsa dicotomía visible/invisible, centrándome en qué se posibilitaba en ese ejercicio de pensar deseos e identidades no heterosexuales en la escuela. Es decir que no había experiencias completamente invisibles en la escuela, sino que eran nombradas en variados espacios, frente a distintas audiencias y a través de diferentes canales de información. Por ejemplo, los chismes de pasillo -o de sala de profesores- existían como espacios de intercambio, en constante dinamismo y renovación, no podría decir entonces que la posibilidad de una estudiante lesbiana no existía en la escuela San Pablo, sino que se nombraba en ciertos circuitos y frente a ciertas personas.

Con ‘acá no hay casos’ Andrea anunciaba que tenía conocimiento sobre los/as estudiantes de la escuela y sus deseos, prácticas y orientaciones. De la misma manera, hacia finales del trabajo de campo fue una de las últimas personas a la que entrevisté, conversamos sobre ESI y las Jornadas de Educar en Igualdad, al consultarte nuevamente sobre el abordaje de diversidad sexual que tenía la institución respondió:

Andrea: Sí, es un tema, hay cursos donde hay chicos que ya están eligiendo. Suponete, este año hay una chica en primer año que ya en la primaria hizo una declaración de elección, no? Entonces alrededor de ella siempre hay algo para trabajar y esto se trabaja a demanda por sobre todas las cosas porque... Haber deberíamos trabajarlo en todos,

pero por lo menos en estos grupos donde hay necesidad no se deja de trabajar.

Se desprenden varios puntos para el análisis de este fragmento de entrevista. En primer lugar, la idea de que la orientación sexual puede ser una *elección* con carácter de voluntad ha sido cuestionada por activistas y académicos/as (Ahmed, 2006). Por otro lado, en esta conversación no se explicitó qué era lo que estaba eligiendo la joven, asumiendo tanto Andrea como yo, que estaba relacionada con una ruptura de la heterosexualidad esperada, pero sin nombrar en ningún momento a qué hacía referencia explícitamente⁵¹. Me interesa centrarme en dos aspectos: el concepto de ‘declaración de elección’ y que existía una ‘necesidad’ de ‘trabajar’ sobre educación sexual alrededor de una estudiante no heterosexual. Es decir, que había una demanda de atención extraordinaria.

¿Qué implicaba una ‘declaración de elección’? La acción de declarar algo hace referencia a asumirlo públicamente, es decir que sus compañeros/as, Andrea y seguramente otros/as docentes conocían de las preferencias no heterosexuales de esta joven a partir de ese acto de “*comingout*” (salir del clóset o armario), en términos de Sedgwick (1998). Ese carácter público fue lo que volvió inteligible su deseo en una institución con un fuerte carácter heteronormado. Una posible embestida contra este orden implicaba ser diferente, al mismo tiempo que mostraba, al menos parte, de una multiplicidad de formas de vivir la sexualidad (Preciado, 2005, como se citó en Molina, 2013). Esto no necesariamente hacía que escapara del circuito de chismes, pero sí la volvía más visible ante la mirada docente.

En aquella primera entrevista, la coordinadora presentaba la ausencia de ‘casos’ como un componente que legitimaba ciertos abordajes de educación sexual en la escuela, que dejaban de lado algunos lineamientos y contenidos ligados a la “diversidad sexual”. Esta legitimidad que se suponía “garantizada por la inocencia y la neutralidad” (Boccardi, 2013, p.56) amparada en los años de trabajo de Andrea en esta institución y su experiencia allí. La declaración de esta joven tomó tal fuerza en su visibilidad que llevó a romper en ese discurso la hegemonía heterosexual que veía anteriormente. No es que no existieran los/as jóvenes o las prácticas por fuera de esa norma, pero no necesariamente cobraban la relevancia de esta situación, al menos desde la mirada de los/as adultos/as.

⁵¹ Nuevamente traigo los aportes de Molina (2013), que trabajó con un grupo de jóvenes estudiantes que reivindicaban y resignificaban ser ‘putos’, un modo de nombrar sus deseos que también tomaban muchos de sus compañeros como un insulto. En esa trama escolar, circulaba abiertamente que había estudiantes no heterosexuales y se trazaban redes de discriminación y violencias, pero también compañerismo y amistad. Sin embargo, a lo largo de su trabajo ningún adulto/a de la institución los nombró de esta manera, ni se habló de homosexualidad, quedando en el ámbito de lo implícito.

El segundo punto a destacar tiene como eje que Andrea habló de la necesidad de ‘trabajar’ alrededor de la estudiante declarada. Es decir, la necesidad de abordar en su curso, entre sus compañeros/as y en la trama de relaciones en que ella estaba implicada, temáticas o situaciones que fueran ocurriendo en relación a esa elección no heterosexual. También remarcó que esto sucedía particularmente alrededor de esta estudiante, cuya declaración constituía una ruptura al supuesto heterosexual, quedando implícito que esa necesidad de trabajo era particular por la visibilidad que cobró. El trabajo sobre ESI “a demanda” de aquello que los/as estudiantes traen al aula o irrumpe en ella ha sido registrado en estudios que compraran distintos abordajes en escuelas secundarias (Tomasini, 2019), también desde aportes etnográficos se prestó atención a la expresión de la “voz” de jóvenes en las aulas con sus respectivos intereses (Báez, 2014). Sin embargo, aquí parecía haber especial énfasis en que este trabajo era algo cotidiano: ‘alrededor de ella siempre hay algo para trabajar’.

Declararse fue un ejercicio de visibilidad que permitió en esta cultura escolar ser, en parte, reconocida. Ya no era un chisme por los pasillos, ni una broma, sino una estudiante de los primeros años del secundario cuya elección no era obviada o dejada de lado. El ‘trabajo’ sobre ESI podría ser un pilar fundamental para construir espacios libres de discriminación para los/as estudiantes.

5. Cierre: visibilizar y reconocer la diferencia

La visibilidad no necesariamente constituía un espacio deseado por los/as jóvenes no heterosexuales en la escuela. Si bien se abordó el tema en el capítulo anterior, aquí toma otro sentido al hablar sobre sexualidades. Tampoco implicaba un reconocimiento de sus deseos o prácticas como válidos, pero sí como “diferentes” en términos de Lopes Louro (2019). Es decir, que la visibilidad en sí misma (saber que una estudiante ya hizo su elección, por ejemplo), no bastaba para reflexionar sobre los juegos de poder implicados en el proceso de distribución de legitimidades y reconocimientos (p.6). No había un cuestionamiento por los lugares que la escuela generaba para hablar y abordar la sexualidad de parte de la mayoría de los/as docentes, tampoco por parte de Andrea o Matías.

Como señala Molina (2015), reconocer implica filiación, procesos de identificación y distinción. Para que los/as docentes de la escuela pudieran reconocer deseos, prácticas e identidades no heterosexuales de estudiantes, hizo falta que éstos se dieran y fueran leídos en términos de ‘declaración’. En parte porque la cultura escolar paulina constituía como

eje de visibilidad esos espacios de aparición explícitos, como el ‘momento de los chismes’. Los experimentos y ensayos eróticos que se daban en el marco de la escuela, o de los que se hablaba allí, estaban enmarcados en un régimen heterosexual, constituyendo como abyectos todo aquello que era diferente. Al comienzo del capítulo retomé a Britzman en una pregunta por lo pensable y lo expresable en la escuela. Durante el tiempo de trabajo en San Pablo, de alguna manera pude registrar un cambio que, permeado por un contexto particular, permitió correr los límites de aquello que constituía los espacios de lo abyecto en materia de sexualidad. ¿Qué era lo diferente? ¿quiénes eran los diferentes? ¿eran *tan* diferentes si estaban dentro de la escuela?

El espectro de prácticas, deseos y experiencias no heterosexuales también encontraban un espacio. Al contrario de lo que registré en el proceso de construcción de la pregunta de investigación, no es que no hubiera ‘casos’ o que los/as adultos/as de la institución los negaran, sino que en parte esos casos se ubicaban en matices de visibilidad que no necesariamente implicaban un reconocimiento de su diferencia y su validez. Los chismes hacían circular cierta información que seguramente estaba presente durante esos primeros momentos de trabajo de campo exploratorio, de hecho, así llegó el relato de los jóvenes que se besaron en un pasillo y fueron expulsados. Los/as docentes también participaban de ellos, llevando, trayendo y produciendo esa información (aunque fuese en forma de duda) y las sexualidades juveniles eran dignas de ser chusmeadas. Fue sólo de esa manera que escuché la palabra lesbiana en la escuela, algo que no pudo ser nombrado por Andrea al referirse a una joven no heterosexual. Propongo pensar que esos circuitos de información que no respondían al guion del aula, permitían nombrar y ver aquello que era difuso en otros momentos. Resulta necesario entonces traer la reflexión por el lugar de la escuela en esas posibilidades de construir un contexto de reconocimiento de los/as jóvenes como sujetos -sexuados- de derecho, como parte de la conformación de culturas escolares involucradas con los intereses de los/as estudiantes; en tanto espacio de transmisión siempre relacional (Molina, 2015).

El paso de los ‘casos’ al ‘reconocimiento’ pudo estar dado por un contexto que cambió, de creciente presencia y masividad del feminismo en la agenda mediática y, por lo tanto, la escolar. Pero también respondió de alguna manera a una “verdad” sobre las sexualidades de la que la escuela no podía escapar: no todas las experiencias o modos de vivir la sexualidad son transparentes o visibles para todas las audiencias y tampoco son estables en el tiempo. El desafío de San Pablo era construir las condiciones para que esas experimentaciones, deseos, identidades, prácticas no fueran marcadas como “diferentes” en un contexto que empujaba hacia su normalización. La homogeneización de los

cuerpos, las identidades y los deseos paulinos respondía al intento por sostener una tradición que de una u otra manera no podría ser sostenida sin cambios en el tiempo. ¿Cómo reinventar una cultura escolar con estos emergentes?

CONCLUSIONES: un recorrido desde ‘acá no hay casos’ hasta ‘una declaración de elección’

Comenzar el Trabajo Final de Licenciatura (TFL) a partir de la afirmación ‘acá no hay casos’ despertó la construcción de un problema en torno a las configuraciones de heterosexualidades juveniles en la escuela San Pablo. Construí el objetivo principal de investigación a partir de cuestionarme si esta afirmación, en una población tan grande y de larga trayectoria institucional, estaba ligada a una ausencia real, una imposibilidad de reconocimiento o una negación de deseos, experiencias e identidades no heterosexuales. Me propuse entonces buscar distintos puntos o indicios que permitieran reconstruir esta cultura escolar, en términos de Rockwell (2018). Una cultura en que estudiantes, docentes y demás trabajadores/as de la escuela se apropiaban, seleccionaban y transformaban usos y significados “heredados” para proyectar aquellos “emergentes”. En la etnografía fueron apareciendo rupturas -a veces en modo de pequeñas fisuras, otras veces como grandes declaraciones- en esa primera imagen de ausencia de ‘casos’. De esta manera, el trabajo de campo permitió encontrar una tradición escolar con un peso muy importante que moldeaba las performances de género de los/as estudiantes, como se señaló en el primer capítulo a partir de la reconstrucción de la historia de la escuela, sus espacios y su carácter pastoral. Se configuraba una identidad paulina, parte de una tradición institucional donde tanto el género como la sexualidad de los/as estudiantes era un tema central. Aparecía en las conversaciones con docentes y preceptores/as a la hora de hablar de Educación Sexual Integral, o la historia de la escuela; pero también estaba en los chismes, remarcando el interés de muchos/as sobre este aspecto de la vida de las/os jóvenes.

A lo largo de los años, la escuela San Pablo educó a distintas generaciones -muchas de ellas pertenecientes a las mismas familias- donde femineidades y masculinidades se sedimentaron como polos opuestos. Una de las características de esa sedimentación estaba en el cuidado de las performances de varones y mujeres, incluyendo modos de trabajar, espacios habitados en la escuela, uniformes, modos de agruparse y orientaciones de la escolarización secundaria. Se reforzaban también estereotipos estéticos y corporales de un marco familiar de clase media-alta que, si bien tenía variaciones y cambios en el tiempo, puedo caracterizar como conservador en tanto respetaba y reproducía modelos cis sexistas de masculinidad y femineidad. Me planteé entender a la heterosexualidad como un régimen, pero también como una experiencia situada. El primer punto resaltó con fuerza en los primeros acercamientos al colegio, que mostraban las consecuencias

materiales de salirse de esa norma: hubo dos estudiantes expulsados de la escuela por besarse en sus pasillos, el último ‘caso’ visible.

En esta tradición escolar la visibilidad cobraba especial relevancia para los/as estudiantes, estar presente en la comunidad era ser visible en ella. En la cotidianeidad de la escuela quienes encajaban con ciertos estereotipos performativos reforzaban su visibilidad en conjunto. Buscando analizar las performances de las jóvenes, como se planteó entre los objetivos del TFL, en el capítulo dos se abordó la descripción de las ‘chicas palo’ quienes eran nombradas así por una docente. Es que cumplían con un mismo patrón de presentación corporal (rubias, de pelo lacio, muy delgadas) y parecían carecer de singularidades en ese aspecto, sin embargo, eran reconocibles en tanto colectivo. Por otro lado, la tradición escolar estaba atravesada también por múltiples temporalidades y contextos que permeaban lo que allí sucedía, volviéndose muchas veces regulaciones escolares implícitas y marcas de pertenencia. La idea de ‘una escuela que aceptaba mujeres’ marcó su paso a ser un colegio mixto, sobretodo en relación al lugar que cobraron las femineidades. Es que en contraposición a mi mirada homogeneizante sobre los cuerpos de las jóvenes, esas huellas de un pasado de femineidades masculinas también evidenciaban que existían matices. A lo largo del trabajo, la propuesta fue explorar esos matices para acercarse a distintas prácticas y significaciones, reconociéndolas como parte del contexto escolar que no sólo vacilaba entre los polos.

Como se abordó en el capítulo tres, desde la perspectiva de un estudiante, la importancia de un Centro de Estudiantes (CE) en la escuela estaba íntimamente relacionada con la búsqueda y valorización de la visibilidad que otorgaba, tanto a varones como a mujeres. Los capitales eróticos y sociales propios de cada género aparecieron en la disputa que se planteó por la aparición de una lista para CE conformada sólo por varones. Se reforzaron sentidos ya presentes en el régimen de género (Connell, 2011) de la escuela: marcadas divisiones binarias. Sin embargo, la propuesta se tornó demasiado explícita, con rispideces posibles con el contexto social en que nos encontrábamos y con el CE del año anterior, que entre otras cosas había impulsado su participación en la primera marcha de Ni Una Menos convocada por colectivos feministas en 2015.

Por otro lado, el festejo del día del estudiante y en particular el ‘momento de los chismes’ descritos en el capítulo cuatro, también se volvían espacios donde gestionar ciertas visibilidades en la escuela; no importaba sólo quiénes eran nombrados/as en los chismes, sino también qué acciones en torno a los erotismos se mostraban. En el calendario de eventos y tradiciones de San Pablo había momentos donde ciertos

mecanismos de visibilidad se volvían más evidentes, como las elecciones de CE o el festejo del día de la primavera, sobre todo cuando estaba en juego y se explotaba el capital erótico de quienes ocupaban el espacio central de visibilidad. Quienes no encajaban y no encarnaban ciertos estereotipos de género y sexualidad que respondían a los binarismos marcados de esta comunidad, parecían pasar desapercibidos/as en esos eventos de visibilidad. No es que no fueran parte de la cultura escolar, sino que su presencia circulaba por otros espacios que también constituían visibilidades: a veces chismes e insultos -como se mencionó en el capítulo cuatro-, o recuerdos de un pasado lejano -como las primeras estudiantes mujeres del capítulo dos o los jóvenes expulsados del ‘caso’ del primer capítulo. En este contexto, las identidades y/o deseos no heterosexuales, en tanto fuera de la norma, tampoco cobraban relevancia siempre que se mantuvieran en esos límites establecidos; límites que marcaban nuevamente la importancia de los matices.

En contraposición a pensar en abanicos de posibilidades y variables, la construcción de dos géneros opuestos respondía a un orden heterosexual que establecía las expresiones deseables. El discurso escolar delineaba los modos en que el reconocimiento de la diferencia era posible, besarse en un pasillo del colegio no lo era. No es que la población paulina no fuese ‘diversa’, sino que los espacios de visibilidad más expandidos no eran habitados por quienes no encarnaban esos polos de masculinidad y femineidad deseable, con su respectiva relación lineal con las sexualidades. Es que el análisis de la sexualidad no puede reducirse a pensar sólo las elecciones erótico-afectivas de los/as jóvenes, sino que se abordó en relación a la compleja trama que configuraba una tradición escolar de la que eran parte. En síntesis, la pregunta por las configuraciones de heterosexualidades no tiene una única respuesta que esté ligada a un único modo de ser varón o mujer heterosexual. Sino que me permitió reconstruir una forma extendida de habitar la escuela, cercana a la reproducción del modelo de géneros binarios-opuestos y con una marca de cierta condición de clase. En este régimen de género, sus regulaciones sostenían un modelo heterosexual hegemónico que ya estaba presente en la época de las estudiantes ‘camioneras’, cuando la escuela se volvió mixta, y que para el momento del trabajo de campo seguía girando en torno a los binarismos cisgénero.

El paso de los ‘casos’ al ‘reconocimiento’ de ciertos deseos no heterosexuales, como fueron nombrados por la Coordinadora de Preceptores, pudo estar impulsado por un contexto que cambió, de creciente presencia y masividad del feminismo en la agenda social, mediática y escolar. Pero también fue un proceso de acercamiento a un aspecto sobre las sexualidades que la escuela no podía ignorar: no todos los modos de

experimentarlas eran estables en el tiempo, ni visibles para todas las audiencias. Declarar una elección no heterosexual, fue un ejercicio de visibilidad que permitió un acercamiento a reconocer rupturas de un marco establecido, que también permitía el abordaje de ciertas temáticas en el aula a través de ESI. A la par de la mirada sobre las sexualidades, las femineidades aparecieron a lo largo del TFL como un posible punto de partida para observar las rupturas de ciertas regulaciones de género. Aunque los estereotipos eran marcados, en el análisis es necesario resaltar las posibilidades de configurarse como mujer estudiante de distintas maneras, siempre visibilizándose: existieron las ‘camioneras’, las ‘chicas palo’ y también las jóvenes que participaron y organizaron el CE de una manera sin precedentes. Aquí puede haber algunas pistas para seguir profundizando en las heterogeneidades que construían la comunidad, preguntándose también por las transformaciones en las regulaciones sobre masculinidades y posibles emergentes en la relación entre ambos géneros.

Volviendo a los aportes de Rockwell (2018), quienes conforman las culturas escolares transforman y seleccionan los usos y significados heredados para construir configuraciones emergentes. Ese carácter de heterosexualidad como marco deseable, que en las palabras de Andrea se volvió la carta de presentación de la escuela, era disputado con la declaración de la joven nombrada en el cuarto capítulo. Una estudiante de primer año que ya tenía su elección no heterosexual tomada; lo que no siempre implica su reconocimiento. Es necesario traer la reflexión por el peso de la escuela de la escuela, en tanto espacio transmisión siempre relacional y su importancia en la posibilidad de construir lugares que habiliten el entendimiento de los/as jóvenes como sujetos de derecho (Molina, 2015). Así mismo, en futuras etapas de trabajo podría profundizarse en el lugar-o los lugares- de las familias en relación a las regulaciones de género de San Pablo. Es que la vinculación entre éstas y la escuela apareció en la etnografía de manera dispersa, pero consistente, más en relación a aquello que iban comentando docentes que desde la voz de las mismas familias.

Finalmente, pensar en la relación entre contexto y escuela implica también tener en cuenta las disputas entre las corrientes hegemónicas que van atravesando las épocas (Achilli, 2013). Propongo que el contexto de cierre del trabajo de campo permeaba la cultura escolar, disputando la visibilidad de aquellas identidades/expresiones/prácticas que existían y que habitaban espacios no centrales de la cotidianeidad escolar. La importancia de la visibilidad dentro de la comunidad evidenciaba el carácter relacional en la configuración de sexualidades en la escuela, se podía ser reconocido/a en tanto se

cumpliera con los modos de expresión que establecía la institución, con su historia y su tradición. Las heterosexualidades que se configuraban requerían la existencia de otras sexualidades, abyectas, invisibilizadas e incluso sancionadas y expulsadas. Pero éstas también construían sus matices de resistencia.

El trabajo de campo etnográfico permitió acompañar un proceso de cambios en la escuela en relación a un contexto particular que desde 2015 en adelante incrementó la visibilidad de demandas históricas del movimiento feminista y los activismos LGTTBIQ+, como la emergencia de nuevas reivindicaciones. Sus implicancias fueron variadas en distintas experiencias escolares, aportando a registros de investigación que aún hoy siguen ampliándose y llegando también a San Pablo. La posibilidad de generar cambios ‘en contexto’ dentro del colegio, como mencionó un preceptor, no tenía que ver sólo con la voluntad de sus trabajadores/as o estudiantes. Por el contrario, la red de imbricadas relaciones en que se sostenía esta comunidad educativa evidenció la necesidad de propuestas firmes para trazar las posibles relaciones entre contexto-escuela, que permitieran cuestionar algunos de los pilares que sostenían el régimen heterosexual. Analizar el trayecto que tuvieron ciertas miradas institucionales -desde nombrar ‘casos’ a llamar ‘elecciones’ a las experiencias no heterosexuales- no implica romantizarlo como un camino lineal y permanente de apertura. Por el contrario, se remarca la necesidad de seguir trabajando dentro de las instituciones en la construcción de comunidades que multipliquen las vidas posibles dentro de la escuela, sin obturarlas, negarlas o expulsarlas. La etnografía abrió muchas más preguntas que certezas, pero la posibilidad de enunciar estos interrogantes fue parte de un ejercicio de reconstrucción minucioso de una comunidad escolar católica y con una fuerte marca de clase. Es necesario retomar las preguntas para multiplicar los análisis posibles, pero también sostener la permeabilidad con aquello que sucede en el campo y que mostró matices, en pos de construir lecturas que se acerquen a lo que los sujetos paulinos/as piensan, sienten, dicen y hacen en y sobre su escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2013). La investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto en Elichiry, N. (comp.), *Historia y vida cotidiana en educación* (pp. 33-47). Manantial
- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.
- Ahmed, S. (2006). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.
- Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades y Géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Alonso, G. y Morgade, G. (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (pp. 19-39). Paidós.
- Archetti, E. (2003). *Masculinidades, fútbol, tango y polo en Argentina*. Antropofagia.
- Báez, J. (2014). *La experiencia educativa "trans". Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria* [Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/3178?show=full>
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>
- Bertarelli, P. (2012). Relaciones entre actos de género y conflictos entre jóvenes en las tramas de sociabilidad en la escuela. *Revista da XX jornadas de JovenesPesquisadores AUGM*, pp. 386-393.
- Bianciotti, C. (2011). Sobre performances y efectos performativos: género, juventud y seducción femenina. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 8, 63-89. Disponible en www.sexualidadsaludysociedad.org
- Blázquez, G. (2006). Nenas cuarteteras: hegemonía heterosexual y formas de clasificación de las mujeres en los bailes de cuarteto. En Dalmasso, M. y Boria, A. (eds.), *Discurso social y construcción de identidades: Mujer y Género* (pp. 97-108). Programa de Discurso Social, CEA, UNC.
- Blazquez, G. (2014). *¡Bailalo! Género, raza y erotismo en el cuarteto cordobés*. GORLA.
- Britzman, D. (1999) ¿Qué es esa cosa llamada amor? en b. hooks, D. Britzman y v. flores (2016), *Pedagogías transgresoras* (pp. 31-65). Ediciones Bocavulvaria.
- Boccardi, F. (2013). Conocimiento y sexualidad. Notas acerca de la educación de la sexualidad y los mecanismos de producción de ignorancia en Boria, A. y Boccardi, F. (comp.), *Prácticas teóricas I: lenguajes, sexualidades y sujetos* (pp.49-63). Ferreyra Editor.
- Bosio, M., Boccardi, F., Rotondi, G. y Tomasini, M. (2014). El Programa de Educación Sexual Integral. Su implementación en Córdoba. Documento de Monitoreo de Políticas Públicas. Observatorio de Derechos Humanos, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bonilla Campos, A. (2008). Género, identidad y violencia. En *Imaginario cultural, construcción de identidad de género y violencia: formación para la igualdad de la adolescencia* (pp.15-34). Instituto de la Mujer-Ministerio de Igualdad.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

- Butler, J. (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Citro, S. (1997). *Cuerpos Festivo-Rituales: un abordaje desde el rock*. [Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]. https://www.academia.edu/30865805/CUERPOS_FESTIVO_RITUALES_Un_abordaje_desde_el_Rock_tesis_lic._1997_
- Citro, S. (2004). La construcción de una Antropología del cuerpo: propuestas para un abordaje dialéctico. VII Congreso argentino de Antropología Social. Actas. Disponible en <https://www.antropologiadelcuerpo.com/index.php/publicaciones/publicacionesarticulos/57-teorias-y-metodos-sobre-cuerpo-y-performance/133-actas-congreso-la-construccion-de-una-antropologia-del-cuerpo-propuestas-para-un-abordaje-dialectico>
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Polity Press.
- Connell, R. (2011). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* (Col), 14, 156-171.
- Cuello, N. (2016). ¿Podemos los gordos hablar?: activismo, imaginación y resistencia desde las geografías desmesuradas de la carne en Contreras, L. y Cuello, N. *Cuerpos sin patrones* (pp.37-55). Madreselva
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington.
- De Santo, M. (2015). Modos de construir género: de la performance a la performatividad en Abellón, P. y De Santo, M., *Dos lecturas sobre el pensamiento de Judith Butler* (pp.139-240). Eduvim
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada
- Elías, N. (1993). *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica
- Elias, N. y Scotson, J. (2000). Observations on Gossip. En *The Established and The Outsiders*. Sage.
- Enguix, B. (2013). Cuerpos desbordados. La construcción corporal de la masculinidad. *Argos*, 30 (59), 61- 86.
- Ferrucci, V., Esteve, M. y Morales, G. (2020). “Tenemos derecho a no saber”, notas preliminares sobre la configuración de perspectivas estudiantiles sobre ESI. X encuentro interdisciplinario de ciencias sociales y humanas. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Disponible en <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/ciffyh/actas-x-encuentro/>
- Falconi, O. y Salti, P. (2009). Educación. Relatoría en Chaves, M. (coord.) *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte* (pp.125-134). Editorial Universidad Nacional de la Plata.
- Fasano, P. (2006). *De boca en boca. El chisme en sectores de pobreza urbanos*. Editorial Antropofagia/IDES.
- Fasano, P. (2008). El chisme: una práctica que performatiza la sociabilidad del barrio. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en Argentina, aprendizajes de una experiencia exitosa*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

- Featherstone, M. (1999). Body modification: an Introduction. *Body & Society*, 5 (2-3), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1357034X99005002001>
- Flores, V. (2019) ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada*, 3 (1), e068. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9638/pr.9638.pdf
- Furlan, A. (2004). Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos en Furlan, A. Saucedo Ramos, C. y García, B. (coord.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares* (pp. 164-178). Universidad de Guadalajara.
- Fuentes, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cuadernos de pesquisa*, 43(149), 682-703.
- Fuentes, S. y Guinness, D. (2018). Nacionalismos deportivos con “clase”: el rugby argentino en la era profesional/global. *Antípoda*, 30, 85-105 doi: <https://dx.doi.org/10.7440/antipoda30.2018.05>
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre*. Paidós.
- González del Cerro, C. (2018) *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999?show=full>
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Halberstam, J. (1998). *Masculinidad Femenina*. Egales.
- Haraway, D. (1985). Manifiesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980's. *Socialist Review*, 80, 65-108.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema*. Consonni.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Jackson, M. (1983). Knowledge of the body. *Man*, 18, 327- 345.
- Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. CICCUS-CLACSO.
- Lenoir, R. (1993). Objeto sociológico y problema social en Champagne, P. et al., *Iniciación a la práctica sociológica* (pp. 57-102). Siglo XXI.
- Levinson, D. y Holland, D. (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York
- Lopes Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Vozes
- Lopes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente”, lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Maldonado, M. (2000) *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Eudeba.
- Maldonado, M. (2021). Introducción. Coordenadas históricas y condiciones institucionales en Maldonado, M y Servetto, S (eds.), *Etnografías en tramas locales: experiencias escolares, apuestas y desafíos* (pp. 15-37). CLACSO
- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Editorial Biblos.
- Mauss, M., (1979). Las técnicas del cuerpo. En *Sociología y antropología* (pp. 309- 336). Tecnos
- Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Planeta.

- Mejía-Hernández, J. y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), pp.545-570.
- Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Miño y Dávila.
- Molina, G. (2015) Escuela y sexualidades adolescentes. Aportes desde la perspectiva socioantropológica. *Revista del IICE*, 38, 75-88.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Novedades Educativas.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La cruzía ediciones.
- Muñiz, E. (2010). Las prácticas corporales. De la instrumentalidad a la complejidad. En Muñiz, E. (coord.), *Disciplinas y prácticas corporales, una mirada contemporánea*. Anthropos.
- Núñez, P. y Báez, J., (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IICE*, (33), 79-92.
- Paulín, H. (2011). Escenarios escolares y condiciones juveniles: reflexiones para abordar una oportunidad intergeneracional. En Rotondi, G. et al. *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la universidad pública* (pp. 71-89). Espartaco.
- Paulín, H. (2015). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la Ciudad de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1451-1462.
- Paulín, H. (2019). *Ganarse el respeto: Jóvenes y conflictos en la escuela*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Paulín, H. y Tomasini, M. (2006). Poder y conflictos en las relaciones educativas de nivel medios: qué piensan alumnos y directivos. *Novedades educativas*, (190), 26-29.
- Pecheny, M. (2010) Prólogo. En Jones, D. *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea* (pp. 5-30). CICCUS-CLACSO.
- 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, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires].
- Preciado, P. (2005). Multitudes queer. Notas para una política de los anormales. *Nombres*, 19, 157-166. Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC.
- Preciado, P. (2014). *Testo Yonqui: sexo, drogas y biopolítica*. PAIDÓS.
- Previtali, M. (2010). *Representaciones y prácticas sobre la violencia y el delito. Una etnografía sobre trayectorias juveniles en una villa de Córdoba* [Tesis de Maestría en Antropología Universidad Nacional de Córdoba].
- Reta, C. (2016). *Arreglarse: Una etnografía acerca de la estética corporal entre mujeres de villa 21-24 (CABA)* [Tesis de grado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
<http://antropologia.filo.uba.ar/sites/antropologia.filo.uba.ar/files/documentos/Reta%20-%20Tesis.pdf>
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 5(9), 11-25.
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, (13). Buenos Aires: ICA. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 21-32. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>

- Rosaldo, R. (1989). *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Grijalbo.
- Rubin G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva antropología*, 8(30), 95-145.
- Rubin G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance C., *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Editorial Revolución.
- Savigliano, M. (1993). Malévolos, llorones y percantas retobadas: el tango como espectáculo de razas, clases e imperialismo. *Relaciones*, XIX, 79 -103.
- Scharagosdky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 263-284). Del Estante Editorial.
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Libros del Rojas.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Ediciones de la tempestad.
- Seró, L. (1993). *Los cuerpos del tabaco. La percepción social del cuerpo entre las cigarreras*. Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones
- Servetto, S. (2021) Experiencias educativas de adolescentes que se escolarizan en escuelas confesionales católicas de Córdoba, en Maldonado, M. y Servetto, S. (eds.), *Etnografías en tramas locales: experiencias escolares, apuestas y desafíos*. (pp.13-144). CLACSO
- Servetto, S. (2015) *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/11086/1822>
- Tola, F. (1999). Fluidos corporales y roles paternos en el proceso de gestación entre los tobos orientales de la provincia de Formosa. *Papeles de Trabajo* Universidad Nacional de Rosario, 8, 197-221.
- Tomasini, M. (2011). Relaciones peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media. *Astrolabio*, 6. Nueva Época.
- Tomasini, M. (2013). “Hacerse el malo”. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 15, 86-112.
- Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. *Educación, formación e investigación*, 5(8), 137-154. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/126299/CONICET_Digital_Nro.80acbd-c8-b7fa-4ad0-b582-8590db410af5_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Tomasini, M. y Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. En *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 181-199. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1999>
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*. Taurus.
- Wainerman, C., Di Virgilio, N. y Chami, M. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Ediciones Manantial.
- Weeks, J. (1996). O corpo e a Sexualidade. En Louro, G. (org.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Autentica Editora.
- Wittig, M. (1992) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.

Leyes y documentos consultados

- Ley 26206 (2006) de Educación Nacional. Publicada en el Boletín Oficial, 14 de diciembre de 2006. Argentina.
- Ley 26150 (2006) de Educación Sexual Integral. Publicada en el Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006. Argentina.
- Ministerio de Educación y Deportes. Jornada Nacional “Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género”. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110338/violencia280616.pdf?sequence=1>