

La regulación de los cuerpos en los acuerdos de convivencia de escuelas secundarias neuquinas

Body regulations coexistence agreements on Neuquén's high secondary schools level

Gisela Mariel Moschini¹

Edith Martínez²

Resumen

En este artículo se presentan resultados parciales de una investigación cuyo objetivo es estudiar la producción de dispositivos de convivencia en tres escuelas secundarias neuquinas, desde las dinámicas de inclusión-exclusión de sujetos y saberes.

En este trabajo se indaga la regulación de los cuerpos tomando como punto de partida los acuerdos escolares de convivencia. A partir de analizar los enunciados centrales de la documentación recopilada y las entrevistas realizadas a estudiantes y referentes institucionales, se reflexiona sobre los siguientes interrogantes ¿de qué manera aquellos aspectos que tradicionalmente regularon los reglamentos, en especial la vestimenta y la dimensión temporal y espacial, son actualizados en la escuela postdisciplinaria? ¿Qué conductas son plausibles de sanción?, ¿qué otros dispositivos intentan ordenar y regular lo escolar?, ¿cómo dialogan los saberes y los sujetos en el devenir de dichos dispositivos? Podemos afirmar, a partir del material sistematizado, que se enfatiza una retórica de la democratización del espacio escolar, centrada en la negociación entre la población para producir y gerenciar acuerdos que intentan imprimir algún ordenamiento común.

Palabras clave: escuelas secundarias; regulaciones; cuerpos; acuerdos; convivencia.

Abstract

This paper aims to show preliminary research results based on coexistence agreements case studies surveyed from three secondary schools level in Neuquén province from the subject and knowledge inclusion-exclusion point of view.

In this work body regulation analysis are considered from current academic curricula agreements. Based on students and academic staff survey interviews within the institution the following questions have been stated as follows: What are the key facts concerning clothing regulations and temporal as well as spatial dimension were achieved in the post discipline school regulations guidelines? What kind of behavior sanctions can be applied within this context? What are other factors that may want to rule and regulate the scholar guidelines? What are the subjects and the knowledges interactions regarding this situation? We can conclude from the analyzed material that scholar space democratization rhetoric is enhanced based in population negotiation rules in order to generate agreements towards some common ordering.

Key Words: secondary schools levels; regulations; bodies; agreements; coexistence.

Recepción: 30/09/2020

Evaluación 1: 24/10/2020

Evaluación 2: 07/11/2020

Aceptación: 01/12/2020

Introducción

Durante las últimas décadas, la agenda educativa en Argentina se ha ligado al imperativo de inclusión abarcando diferentes dimensiones. Gluz (2016) expresa que, al tratarse la inclusión de un término polisémico, los debates por la democratización escolar refieren más a una disputa social que a una inespecificidad. Para nuestra investigación es importante interrogarse no sólo a quiénes y dónde queremos incluir sino también por la articulación entre políticas, la producción de acuerdos y la tramitación de conflictos para identificar mecanismos de inclusión-exclusión de sujetos y saberes en las escuelas.

En el periodo mencionado se otorgó un destacado lugar a los procesos de convivencia hasta efectivizar un plexo de leyes y normativas³ sobre esta temática. Cabe aclarar que se trató de un proceso complejo que desencadenó un repertorio variado y desigual de iniciativas jurisdiccionales. Puntualmente, la Resolución 1172/12 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén, estipula etapas y plazos para la elaboración de los acuerdos de convivencia en escuelas secundarias. Los acuerdos, a diferencia de los reglamentos de disciplina, suponen procesos de reflexión, debate, negociación y consenso en tanto se considera que deben construirse participativamente. Diferentes estudios (Grimberg, 2008; Litichever, 2013; Sibilia, 2010) dan cuenta que aún se conservan en las instituciones lógicas disciplinarias que se fusionan o coalicionan con otros modos de actuar en el mundo que fagocitan la dispersión o rehúyen a la vigilancia.

Considerando este estado de situación, en el presente escrito se analizan los acuerdos de convivencia (AEC en adelante) de tres escuelas secundarias neuquinas. En primer lugar, se parte de reconocer tensiones entre lo que la normativa estipula y el margen de agencia de las escuelas. En líneas generales, se entienden a los AEC como una estrategia de gobierno escolar direccionada a inscribir/disponer algún ordenamiento respecto a la convivencia.

Si bien las normativas estipulan un encuadre teórico y formato para producir los AEC que las escuelas suelen respetar (etapas de planificación para la confección, estructura para vertebrar el texto/documento, etc), la producción de los mismos excede los enunciados allí expresados e incluye los conflictos, transgresiones, discursos y prácticas escolares. En este sentido, la unidad básica de análisis será el espacio de la microgénesis, es decir, la producción e interacción de los sujetos y objetos culturales en la escuela, la intersección con aquello de larga duración que perdura en el tiempo y aquello que cambia (Rockwell, 2010, p. 29).

En los siguientes apartados se presentan sintéticamente las decisiones teórico-metodológicas y breves notas sobre los AEC de las escuelas de la muestra, focalizando el análisis en la regulación de los cuerpos. Este último punto se aborda desde tres dimensiones intersectadas: la marcación de la vestimenta y la apariencia, la administración de los tiempos y espacios y, por último, el lugar de la sanción en las normas frente a las agresiones corporales y verbales. Tanto los AEC como otros dispositivos de convivencia que se analizan se piensan como soportes de la escuela postdisciplinaria para abordar lo que se nombra como conflictos. Paralelamente, a partir de las voces de lxs⁴ entrevistadxs, se enumeran una serie de tensiones y efectos entre los discursos de época respecto a la función de la escuela secundaria en general y, los procesos de normativización/convivencia, en particular. Estos análisis se sostienen en supuestos generales de la pedagogía crítica y los aportes de la perspectiva postestructuralista al campo educativo.

Acerca de las decisiones teóricas- metodológicas

Estas reflexiones son parte del proyecto de investigación “Dispositivos de convivencia en escuelas secundarias neuquinas. Una mirada sobre modos de tramitación de los conflictos,

producción de subjetividades y saberes en la configuración de dinámicas de inclusión-exclusión”⁵. Su objetivo general es caracterizar modos de producción de la convivencia escolar, a través del análisis de los conflictos y los dispositivos que los actualizan. En tanto el propósito es abordar dispositivos de convivencia escolar, interesa destacar que la mirada de investigación no está centrada en la escuela. De esta manera, el foco no son los sujetos, ni los saberes -como elementos a priori- sino la trama de relaciones en que se constituyen (Machado y Roldán, 2018)⁶.

El trabajo de campo se realizó en tres escuelas de la capital neuquina durante el transcurso del año 2018, siendo una de ellas de modalidad técnica (Escuela que denominamos E), mientras que las otras (Escuelas C y J) son bachilleratos. La selección de las mismas fue intencional, a partir de entrevistas a informantes claves efectivizadas en una primera etapa de carácter exploratoria⁷.

La investigación se propuso un abordaje cualitativo y siguió un modelo de triangulación de datos que implicó apelar a distintas estrategias y fuentes de información primaria y secundaria (entrevistas semiestructuradas a equipos directivos, asesores pedagógicxs, profesorxs y estudiantes; micro observaciones, materiales y documentos institucionales, planos de los edificios, proyectos escolares).

Específicamente, el propósito de este artículo es analizar los AEC de cada escuela, por un lado, como un dispositivo de convivencia (red de elementos heterogéneos que entrelazan discursos, instalaciones arquitectónicas, leyes, enunciados). Los dispositivos inscriben en los cuerpos reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos (...) que orientan prácticas singulares: conducen- conductas (...) (García Fanlo, 2011, p. 6). Por otro lado, se definen los AEC como una estrategia de gobierno escolar destinada a generar una serie de efectos o estados en lxs sujetos y en la producción de convivencia. El gobierno remite a las técnicas y estrategias que en determinado momento definen el núcleo problemático de la conducción, la conducción reflexiva y la contraconducción (Grimberg, 2008).

La construcción de los AEC se aborda como una práctica no exenta de contradicciones. Retomando los aportes foucaultianos, cualquier práctica puede leerse como racionalidad y como tecnología; esto es, los principios que regulan la práctica, así como las rutinas y procedimientos que nos ponen a hacer de determinados modos (Grimberg, 2015, p. 157).

Es oportuno indicar que cada AEC se instituye como un locus de lucha de significación. La pregunta es por los enunciados rectores, su regularidad (Grimberg (2008). Así, sobre la base de un marco teórico amplio posestructuralista, se retoman las nociones de discurso y de descentramiento del sujeto (Popkewitz, 1995) para un abordaje pedagógico de la convivencia. Desde estos conceptos, se concibe al lenguaje como constitutivo de la realidad, por lo que la mirada no está puesta en los sujetos, sino en los discursos que nos constituyen, la cual implica tener siempre presente la pregunta por los efectos (Machado y Roldán, 2018).

Por último, se parte de la premisa de que el diagrama institucional muta (Narodowski, 1995), principalmente el esquema de posiciones fijas y rígidas entre educadores y estudiantes al ser, estos últimos, no sólo sujetxs de regulación sino también piezas claves de consulta, participación y negociación en la construcción de normas. Se entiende el diagrama como mecanismo y ejercicio invisible de poder. Al respecto es oportuno señalar que las sociedades de disciplinamiento y normalización transitan, como supo señalar Deleuze (2015), una crisis generalizada. Si bien estas transformaciones no indican el agotamiento de estas formas de poder, remiten a nuevas fisonomías donde el control deviene continuo y el gerenciamiento se asocia a nuevas dinámicas que presenta el gobierno de la población (Grimberg, 2008). El tiempo gerencial impone el cambio constante y las consecuentes adaptaciones a este.

Por último, se sostiene que leer los AEC en oposición a los tradicionales reglamentos de disciplina polariza el análisis de manera simplista o reduccionista. La dicotomía nuevo-tradicional lejos de acercarnos a explicaciones situadas, impide identificar continuidades donde todo parece discontinuidad o viceversa (Brailovsky, 2019; Narodowski, 1994).

Algunas notas sobre los Acuerdos Escolares de Convivencia

En líneas generales, se puede destacar que lo que se denomina AEC engloba aspectos relativos al régimen académico (asistencia, requisitos y condiciones de evaluación) rígidamente estipulados y generalmente poco consensuados porque se ajustan a otras resoluciones macro; junto a una amplia gama de puntos a definir colectivamente. En las tres escuelas de la muestra los AEC se anexan al cuaderno de comunicaciones, considerando que este se define como un documento institucional relevante al configurarse como una cadena de registros escritos en los cuales se codifica información que será vigilada jerárquicamente por profesorxs, preceptorxs, directivos, familias.

La escuela C cuenta con AEC desde el 2014. Se presentan como una “*guía para hacer de la escuela un lugar agradable*”. Se estipulan algunos principios rectores elaborados y agrupados por diferentes sectores (familias, docentes, estudiantes) a los cuales se le asignan (autoasignan) derechos y obligaciones específicas.

La escuela J inicia la confección también en el ciclo lectivo 2014, hasta su redacción final en el 2016. Este documento de alcance institucional se encuadra en el Proyecto Educativo Institucional y el Diseño Curricular (implementado desde el año 2008). Estos documentos definen la democratización escolar y el respeto a la interculturalidad como ejes centrales de trabajo institucional.

En el caso de la escuela J y C en las entrevistas se destaca que estas normas se construyeron con la participación de la comunidad. El documento se estructura a partir de una fundamentación en la cual se declaran valores y derechos que se pretenden preservar y promover y, luego, se despliega el cuerpo normativo que incluye las sanciones. También se enfatiza la importancia de la comunicación para poner en palabras sentimientos y emociones; la necesidad de promover espacios de reflexión y se reconoce la mediación escolar como una herramienta para prevenir, resolver o contener situaciones conflictivas. Cabe destacar, que la resolución de conflictos es concebida como una habilidad que se ejercita y se aprende.

En la escuela E el texto no cuenta con un título general y se desglosa en doce ítems breves y prescriptivos. Las asesoras pedagógicas relatan que se elaboraron junto a la comunidad educativa (familias y alumnxs), sin embargo, lxs estudiantes no dan cuenta de dicha participación y expresan en las entrevistas realizadas la intención de modificar algunos puntos que consideran injustos.

A modo reflexivo se puede decir que, si bien los AEC se encuadran en una norma formal, sus enunciados no dejan de identificarse como precarios, situacionales y contingentes. De este modo, muchas veces se cumplen las pautas “acordadas” pero, otras, se trasgreden, resisten o modifican. A grandes rasgos, los acuerdos expresan/producen visiones que articulan de modo diverso las relaciones sociales de clase, género, etnia, edad, entre otras.

La Regulación de los Cuerpos en los AEC: entre los enunciados prescriptos y las voces de referentes escolares y estudiantes

Tradicionalmente los reglamentos de disciplina operaron como registros escritos en los cuales se plasmaban e indicaban pautas orientadas a disciplinar y administrar los cuerpos, la apariencia, comportamientos, contactos, entre otros. Desde las pedagogías feministas- *queers* se ha cuestionado la noción de cuerpo imperante en la pedagogía tradicional. Es decir, el cuerpo entendido como un dato biológico natural que a priori define comportamientos asociados al sexo, determinando las trayectorias vitales de los sujetos. Contrariamente, sin negar su materialidad, se visibiliza el carácter cultural de los significados y expectativas asociadas a la anatomofisiología en un momento histórico situado y fluctuante (Morgade, 2016). Los cuerpos encarnan discursos producto de relaciones sociales de saber y poder, por eso cualquier intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y tramas institucionales (Scharagrodsky, 2007). La escuela nace con la función de propagar la gramática que regula roles y funciones de género en aras de tornar útiles los cuerpos, sin embargo, según Butler (1993), el género siempre es un devenir en cuyo acto de reiteración de la norma regulatoria habita la posibilidad de desmarcarse.

El formato escolar⁸ ha sido un soporte central para regular cómo se muestran o mueven algunos cuerpos. La vestimenta, la disposición de los tiempos y los espacios o los modos de sancionar los contactos corporales o algunas conductas resultan puntos centrales para problematizar los conflictos y la convivencia. A continuación, se analizan estos aspectos.

La regulación de la vestimenta: entre la reproducción y desmarcación del orden escolar sexista

Desde los orígenes del sistema educativo el disciplinamiento de los cuerpos aparece como una preocupación pedagógica. Los códigos de higiene y aseo (Pineau y Di Pietro, 2008) o, el uso de uniformes escolares (Dussel, 2003) como tecnologías para homogeneizar la apariencia, ejemplifican esfuerzos en esta dirección. La masificación del nivel secundario, el uso optativo del guardapolvo, entre otras transformaciones sociales y escolares que se suscitaron desde el retorno de la democracia en nuestro país, han abonado a la visibilización y permanencia de cuerpos abyectos en las escuelas. Para las instituciones educativas modernas la igualdad suponía apariencias idénticas, en esta dirección se generó una minuciosa ortopedia de los cuerpos y la conducta para borrar, domesticar, normalizar, castigar, amonestar o expulsar las diferencias. La obligatoriedad y masificación nos enfrentan a otras dinámicas y modos de tramitar conflictos asociados a lxs cuerpos. Al definirse a lxs estudiantes como sujetos de derechos, los límites entre lo público- lo privado se redefinen y la igualdad se vuelve compleja.

En una línea de continuidad con los tradicionales reglamentos de disciplina, la apariencia sigue constituyendo uno de los aspectos centrales que está regulado en los dispositivos estudiados. Se incluyen expresiones valorativas que remiten a la presentación personal, aseo e higiene. En este sentido, no solo se tipifica qué ponerse sino también se indican aspectos relativos a la apariencia general de la que emanan, aunque de manera solapada, rasgos morales (Scharagrodsky, 2007).

Mientras los dispositivos de las escuelas C y J, remarcan el compromiso de cuidar el aseo y la pertinencia de la ropa seleccionada atendiendo a la función educativa de las escuelas; en los AEC de la escuela E también se destaca, aunque enumerando un listado de ropa antirreglamentaria o prohibida. Un aspecto llamativo es que se nombran marcas que suele usar el público adolescente o se recurre a la jerga imperante en la industria de la moda, la cual opera como dispositivo de producción corporal y de estéticas juveniles fluctuantes que dialogan con los dispositivos escolares. Al respecto, en los AEC se expresa:

L@s estudiantes deben concurrir aseados y vestidos de manera prolija y discreta, para preservar su integridad física y la de los demás. No se permite el uso de gorras o viseras dentro el ámbito de la escuela. Tampoco está permitido concurrir al colegio con musculosas, **camisetas deportivas**, pantalones cortos, bermudas, **calzas**, **capri**, **pescador**, tampoco **jeans agujereados o rotos de forma intencional**, polleras, trajes de baño, ojotas, **alpargatas**, sandalias, **cross**, pearcing, ni ningún tipo de barba (Apartado Vestimenta- AEC- Escuela E).

De la cita anterior se infiere que tanto la exhibición de algunas zonas de los cuerpos como, su contracara, encubrir otras como el rostro, resultan una amenaza al orden escolar como se sugiere en el siguiente enunciado:

Por sentido de ubicación asistir a la escuela con ropa adecuada, que no dificulte la visión del rostro, que no distraiga el dictado de la clase (ropa traslúcida o reveladora) (AEC- Escuela C).

Este tipo de regulaciones no imposibilita reiteradas transgresiones en las cuales las alumnas-principalmente- desafían lo estipulado. Si los uniformes eran un modo de administrar la obsesión por la higiene y la moral, la eliminación de su uso puede leerse como un giro de época. Sin embargo, la marcación de determinada vestimenta parece dirigir sus esfuerzos a regular la “ostentación” de los cuerpos, leídos como “femeninos”, como se expresa en la siguiente cita,

Alumna 1: Por ejemplo, las chicas no pueden venir con la musculosa de bretel fino, ¿viste la que tiene la tirita acá nomás? Bueno con esa no podemos venir porque supuestamente se ve todo el corpiño... (Grupo focal- Escuela C).

Simultáneamente, desde las escuelas de la muestra se cuestionan las desigualdades de género mediante algunas estrategias. En esta clave, en la redacción de los AEC apelan a una alternativa del uso no sexista del lenguaje (en el caso de la escuela E el “@”, en los de la escuela J la “X” y en los de la escuela C se alterna “las/los”). También se dictan talleres que abordan temáticas ligadas a la violencia de género o en el noviazgo (el Taller Curricular de Relaciones Interpersonales en la escuela J y la oferta de charlas de Educación Sexual Integral en la escuela E). No obstante, en situaciones cotidianas se denuncian y refuerzan micromachismos. En la escuela J, por ejemplo, las estudiantes organizaron un “shortaso” también nombrado “puti short” que describen como un modo de protesta frente a las reglas impuestas sobre la vestimenta. Esta acción permite denunciar tanto las condiciones materiales de cursada (calor y escasa refrigeración) como la falta de control de las prendas con la que asisten diariamente lxs cuerpos leídos como “masculinos”. Al respecto la asesora comenta,

(...) ¿qué es el puti short? ¿Nos están acusando a los adultos que sexualizamos a la ropa y están diciendo que vengan de... me pueden describir que es un puti short? Profe porque el short es así (realiza ademanes con sus manos indicando la medida del short), no sé si la escucharon esta teoría, y el puti short es así, ah ah, le estamos poniendo un adjetivo de puti short ya estamos sexualizando... (Entrevista Asesora Pedagógica- Escuela J).

El adjetivo “puti” puede interpretarse como una forma de resistencia mediante los usos del lenguaje para denunciar injusticias y, aunque el término usualmente es empleado como insulto para señalar a quienes se desmarcan de la norma, se lo resignifica y sitúa como “consigna” para el ejercicio político y la participación estudiantil. Como contracara, el repudio de la población adulta sobre el uso del short en la escuela no responde a una actitud caprichosa sino al (intento) de producir un espacio distintivo del afuera, aun cuando los límites adentro-afuera en las sociedades de control sean más difusos o porosos.

Mientras en la escuela J se impulsa el puti short, en la escuela E los estudiantes varones denuncian inversamente que “*las mujeres pueden venir con musculosas y preguntan por qué los*

hombres, no”. Es llamativo que estudiantes de la escuela C fundamenten que el control sobre la vestimenta corre el eje del problema. En un grupo focal plantean que la incomodidad no radica en la prenda en sí misma, sino en cómo los otros miran a quien porta esta. Así, la escuela se configura como un espacio para interpelar el orden sexual y, paralelamente, se producen y circulan discursos policíacos desde los cuales la vigilancia recae en las actitudes, gestos, en fin, en las formas de vivir y mostrar los cuerpos sexuados⁹. Respecto a la vestimenta las alumnas discuten:

Alumna 1: Depende de la actitud de la otra persona.

Alumna 2: o sea, no tiene la culpa la chica por venir vestida así, sino... se supone, la supuesta persona que va a ser provocada.

Alumna 1: es como dicen ellos, la ropa es ropa y no provoca a nadie (Grupo Focal-Escuela C).

Este tipo de problemáticas exceden la vestimenta propiamente dicha y refieren a debates de la agenda pública que hacen eco en la escuela y viceversa (reivindicación de los derechos sexuales, el papel adjudicado a la autopercepción, entre otros). Una alternativa para paliar este tipo de conflictos- en los cuales la exhibición de algunas zonas de los cuerpos genera malestar- es la elección de un formato actualizado de uniforme. En las tres escuelas se estaba debatiendo el diseño de una remera no solo como una tecnología de producción de seguridad, sino también como una posible salida para enfrentar otras problemáticas: las desigualdades, la discriminación, la violencia o el peligro percibido frente al ingreso de personas ajenas a la escuela.

La marcación de la vestimenta puede pensarse como un mero dispositivo de control o, de manera articulada, como herramienta de inclusión a un espacio escolar diferencial del exterior (da Silva, Machado, Roldán, 2017). Una preocupación recurrente expresada por diferentes integrantes de los equipos directivos es la posibilidad de ofrecer un espacio para estudiar en el cual se garanticen condiciones de seguridad común y, simultáneamente, la integridad física de cada estudiante.

En función de lo anteriormente expuesto, el respeto y la inclusión constituyen dos ejes que se asocian a la posibilidad de propiciar un espacio seguro: “Todos/as somos iguales en derechos, respetando nuestras diferencias. Esto incluye: el modo de vestir de cada persona, sus elecciones sexuales, creencias y/o religión” (AEC- Escuela C). Retomando el enunciado anterior, se puede destacar que los argumentos que se esgrimen para sostener estas normas se apoyan en un registro discursivo que se desplaza de un tono moral a una retórica centrada en el cuidado (de sí mismo y los otros). El respeto por las diferencias (de clase, sexo-genéricas, étnicas, religiosas) se construye desde la invocación a una dimensión ética en la que resulta importante que cada estudiante aprenda a autogobernarse por sí mismo, conozca y ejerza sus derechos.

En síntesis, la crítica a los modernos constreñimientos que imponía el uso de vestimenta estandarizada, ha dado paso a discursos que regulan o clasifican vestimenta apropiada en pos de construir un espacio escolar de resguardo, inclusivo, que difiera del afuera, que albergue las diferencias y que garantice un piso de derechos (Roldán, 2011), entre los que se destacan la identidad de género y el respeto a la interculturalidad.

En el próximo apartado se analizan algunos conflictos asociados a la regulación de los cuerpos que se tramitan mediante la subversión del uso y apropiación de los espacios y tiempos escolares.

El análisis de la regulación de los cuerpos a partir de las contingencias de tiempo y espacio

En los AEC analizados se insiste en ordenar la dimensión material del espacio (usos, circulación, mantenimiento, cuidado). Al respecto, las dimensiones de tiempo y espacio escolar han sido tanto objeto de intervención desde la pedagogía como objeto de regulación en los reglamentos escolares. En este sentido, Serra y Fattore (2006) indican que uno de los rasgos que define la escuela es la cerrazón del espacio y la separación del mundo exterior. Puiggrós (1990) agrega la organización del tiempo escolar, los horarios, los recreos, la duración de la jornada, el ritmo corporal de las actividades en clase, los rituales alrededor de los cuales se ordenan ese tiempo y espacio, etc. Simons y Masschelein (2014) caracterizan las escuelas como una disposición espacial suspendida del afuera- aun cuando se vincule a ese afuera- que congrega cuerpos, teje lazos, redes, alianzas. Es un tiempo en el que lxs cuerpos se producen discutiendo el propio carácter público del espacio, habilitando el derecho a aparecer (Butler, 2019).

Las categorías de espacio y tiempo no son simples esquemas abstractos, es decir, estructuras «neutras» en las que se «vacía» la acción escolar (Escolano, 2000) y, en este sentido, es que el espacio escolar será analizado como lugar conflictivo en el que se despliegan constantes negociaciones y contingencias en torno a las formas de gobierno de lxs cuerpos. Massey (2005), por su parte, nos invita a pensar en los “espacios” como una producción relacional que está en constante construcción en tanto que se desarrolla en las tramas sociales, redes colectivas de interrelaciones situadas donde se juega la dimensión del poder.

En primer lugar, es importante destacar que las escuelas donde se desarrolló el trabajo de campo se ubican en diferentes zonas de la ciudad de Neuquén y los espacios escolares difieren en cuanto a su tamaño, su arquitectura y su antigüedad. Estas características y dimensiones se asocian a diferentes conflictos que irrumpen el orden escolar.

Los espacios escolares de las Escuelas J y C cuentan con edificios de dimensiones pequeñas que ya tienen varias décadas, carecen de gimnasios y los patios descubiertos son muy reducidos. Las asesoras de la escuela C, señalan:

Acá tienen el playón afuera, pero bueno, en invierno se llueve. (Asesora 1- Escuela C).
Nuestro espacio físico, y sin duda el espacio de tutorías es insalubres, no hay luz, no entra el aire y son muy chiquitos (Asesora 3-Escuela C).

En contraste, la Escuela E –de modalidad técnica - cuenta con un edificio inaugurado recientemente (marzo 2018), tiene sectores muy amplios para las aulas de teoría, un ala para el sector de talleres, un gimnasio para las clases de educación física, un patio descubierta e inclusive estacionamiento para los vehículos de lxs docentes. El coordinador del taller de educación sexual integral cuenta:

Mirá, hay un cambio muy grande desde el año pasado a este año porque **tuvimos un cambio de edificio... salimos de la choza y entramos en el plan de viviendas (...)** y es VIP esto ¿viste?” (Coordinador ESI – Escuela E).

Dicho traslado genera una serie de tensiones habilitando que se prescriban de manera insistente obligaciones centradas en cuidar las instalaciones nuevas y, también, respecto del desplazamiento por las diferentes zonas que ofrece el amplio espacio escolar,

Los estudiantxs deben permanecer durante el horario de clase dentro del aula o taller, evitando la circulación por el edificio escolar (AEC- Escuela E).

Este tipo de prescripciones en los AEC se traducen en prácticas prohibitivas/restrictivas respecto de la circulación en determinadas zonas. Lxs estudiantes entrevistadxs la sitúan atrás del gimnasio, y expresan lo siguiente:

A1: En donde están los autos de los profesores, atrás del gimnasio.

Entrevistadorx: En el estacionamiento, digamos. ¿No pueden ir?

A2: No.

Entrevistadorx: ¿Y alguna vez fueron?

A3: Si, yo a principio de año y me pusieron un llamado de atención” (Grupo focal: Estudiantes ciclo básico- Escuela E).

Este espacio, percibido como riesgoso, se constituye en una “zona de fuga” donde potencialmente se podrían trasgredir las normas establecidas ya que la mirada adulta no estaría presente cabalmente. A pesar de la rigidez y precisión de las normas en la escuela E, las entrevistas a lxs estudiantes muestran los conflictos, contradicciones y disputas en torno a lo establecido. A estas zonas se anexa el tiempo del recreo como un intersticio oportuno para el posible ejercicio de la transgresión:

E4: Claro, atrás del gimnasio no se puede ir.

E3: O sea, si se puede, o sea, hay un portón y te podés tomar el palo. Y como es muy grande el espacio y no hay tanta gente para cuidarnos, es como que, en los recreos... (Estudiantxs- Escuela E).

En la escuela E, donde la potencialidad del conflicto se manifiesta en torno a las zonas prohibidas, parecieran preservarse las tradicionales formas de pensar la disciplina escolar, poniendo el acento en el control de los usos y desplazamiento por el espacio al igual que del estricto cumplimiento de los horarios curricularmente establecidos, anclando las políticas de convivencia en la regulación de las corporalidades estudiantiles. En los AEC de las otras escuelas se puede apreciar claramente una apropiación de parte de lxs estudiantes del tiempo de los recreos (la Escuela C cuenta con un proyecto para que lxs estudiantes del ciclo superior pasen música) o de las horas libres (Escuela J- tocan la guitarra, juegan a la pelota). Tiempos y espacios diseñados y configurados con el propósito de promover sentidos de pertenencia y actividades colectivas de inclusión de lxs estudiantxs que exceden las actividades curriculares obligatorias.

Entre pizarrones y paredes: la disputa por la democratización de los tiempos y espacios

Las paredes, el confinamiento como recurso disciplinante y los pizarrones constituyen ejemplos de la escuela como una tecnología de época (moderna). Si la escuela está en crisis, para Sibia (2012) en parte responde a la emergencia de tecnologías digitales que se conjugan con las analógicas y producen nuevas formas de estar en el mundo. Si analizamos los AEC como dispositivos de convivencia se puede decir que estos no operan de manera aislada en tanto requieren de la producción de otros que se dirijan a contener nuevos emergentes. Los principios declarados en los AEC (escuelas C y J), se sustentan en la aspiración de construir escuelas democráticas e inclusivas, por ejemplo, mediante la promoción de la permanencia de estudiantes en horarios extra curriculares, posibilitando de este modo la participación en actividades que producen efectos en la convivencia, aunque este no sea el objetivo principal. Se puede mencionar el caso de las “pintadas” de las aulas los días sábados en la escuela C, que fueron planificadas y coordinadas por referentes institucionales. En un principio se procuró hacer del espacio (dimensión material) un lugar agradable, aunque dicha tarea desencadenó una serie de encuentros entre estudiantes de ambos turnos que posibilitó discutir diseños o dibujos, distribuir responsabilidades, decidir colectivamente, etc. con el propósito de intervenir los espacios.

Por otro lado, ante la consulta por los conflictos recurrentes asociados a la convivencia en las escuelas estudiadas se nombró el desafío de trabajar temas de la agenda pública. En el contexto de desarrollo del trabajo de campo – año 2018- una problemática de interés, que se comentó en las entrevistas, fue el debate estudiantil acerca de la interrupción legal del embarazo (ILE).

En ese sentido, en la escuela C, por ejemplo, se habilitó un pizarrón ubicado en el Salón de Usos Múltiples para que allí lxs estudiantes puedan expresar sus opiniones. En la escuela J ocurrió algo similar. Si las redes o medios de comunicación digitales ofrecen escenarios de discusión sobre ILE, en las escuelas la regulación de un “espacio de debate democrático” se tramitó mediante la confección de carteleras para ordenar y habilitar una pluralidad de voces o posturas disidentes sobre la temática. Los pizarrones, su ubicación-disposición en el espacio, el tiempo de exposición, el cuidado de las mismas opera como un dispositivo de convivencia intentando contener el incremento de conflictos, a la par de dar lugar al disenso- consenso. La directora de la escuela C, expresó:

(...) los pintamos otra vez (a los pizarrones) y los pusimos. Y la idea es que cada uno tenga su cartelera... con el tema del aborto fue muy bueno, vos tenías el que estaba a favor y llamaba a la marcha y los que se consideran pro-vida y ponían un afiche en ese pizarrón, en ningún momento se taparon unos con otros (Directora Escuela C).

En el caso de la Escuela E, donde predomina una preocupación por mantener la limpieza e higiene del edificio, la opción fue pegar afiches sobre temáticas de género - confeccionados por estudiantes- en algunas paredes blancas.

Entonces como ellos armaban el grupo de salvemos las dos vidas, ¿qué se yo, y los otros como que se habían quedado afuera entonces, les dijimos, vinieron y dijeron podemos pegar carteles? Sí pueden pegar carteles, esta pared la pueden utilizar ustedes, ésta ustedes, pero sin ofenderse, el tema es el respeto” (Asesoras – Escuela E).

A partir del análisis de las prácticas de convivencia de las tres escuelas se puede sostener que se promueven propuestas que incentivan otros modos de regular los conflictos, por ejemplo, posibilitando que se transforme el espacio, que la comunidad lo intervenga. Interesa decir en este marco, que los espacios escolares se configuran y reconfiguran a partir de las acciones de quienes los habitan, por lo tanto, esas intervenciones de la comunidad educativa no son azarosas ya que la institución las regula, y que también se constituyen en marcas, huellas de las negociaciones construidas por estudiantes y docentes.

La regulación de las agresiones corporales y los insultos: entre la prevención y el autocontrol

En la legislación y los AEC estudiados se definen las transgresiones como aquellos comportamientos que desconocen deberes y obligaciones y atentan contra derechos de lxs semejantes o el ataque a los bienes materiales. Respecto a las sanciones se las piensa como “acciones reparadoras” dirigidas a generar instancias reflexivas ante la transgresión de los acuerdos escolares. En los tres AEC se clasifican transgresiones y sanciones en función de un criterio de gradualidad y proporcionalidad. Siguiendo los análisis de Foucault (1992), la sanción normalizadora¹⁰ sigue operando como técnica que pretende corregir conductas desviadas, pero lo hace mediante la apelación a una individualidad autogobernada.

En los tres dispositivos se destaca que no se acepta ninguna forma de violencia física, verbal, gestual o psíquica entre quienes conforman la comunidad educativa. En esta dirección, entre el repertorio de conductas que suelen caratularse como acciones graves y que ameritan algún tipo de sanción se enumeran las agresiones verbales o físicas que, en el marco de la cultura

digital, adquieren otros tintes o renovados desafíos. A las agresiones a terceros se suma una tipificación de conductas dirigidas a la regulación del “yo”.

No está permitido ingresar o consumir dentro del CPEM sustancias que pongan en riesgo alguno de los aspectos antes mencionados, sean esta tabaco, alcohol o cualquier otra sustancia tóxica así como elementos punzantes que pudieran ser utilizados para dañar a otros o dañarse, armas blancas, armas de fuego, elementos que generen descargas eléctricas, gases tóxicos (gas pimienta o similar). (AEC- Escuela J)

Si bien la prevención del alcoholismo, el tabaquismo y ciertas enfermedades mentales fueron recurrentes a lo largo de la historia escolar, se asignaron especialmente a los sectores sociales “políticamente peligrosos” (Scharagrodsky, 2007). Actualmente, el control sobre estos puntos se sostiene sobre criterios y argumentos que se orientan a garantizar el bienestar o integridad física, emocional y psíquica de la población estudiantil. Si la sanción más grave supone el pase a otra escuela, le antecede una serie de instancias de *reflexión sobre lo actuado y la reparación de los hechos* (AEC- Escuela E), como la suspensión por tres días, organización de actividades comunitarias, etc, tendientes a la autoregulación para comprender la importancia de no dañar a otros, autodañarse o cuidarse de daños de terceros. En este sentido, los objetivos, aunque no se agotan ahí, se direccionan a promover en los estudiantes prácticas de “cuidado” o prácticas “saludables”- según los casos- de cara a promover la integridad de los cuerpos y desarrollar la “empatía” entre pares.

Estas temáticas no se abordan de manera aislada en los AEC, sino que se entrelazan con otros dispositivos que abonan al tratamiento de las mismas. Por ejemplo, en la escuela E desde el año 2015 el Jefe de Departamento de Ciencias Naturales coordina un taller de ESI de manera articulada con el Equipo de Adicciones del Hospital Provincial. Según se relata en la entrevista se trata de charlas de carácter informativas que nacen con una fuerte impronta preventiva. Los estudiantes en la escuela C demandan ESI y, de hecho, los profesores estaban trabajando en el diseño de una Feria que problematice estas temáticas. En el caso de la escuela J funciona el consejo escolar de convivencia entre familias, referentes escolares y estudiantes apelando al gerenciamiento en la toma de decisiones conjuntas. Suele convocarse, según nuestro registro, cuando irrumpen situaciones que involucran este tipo de agravios como insultos, agresiones entre pares, robos, daños al edificio o bienes materiales. Litichever, Machado, Nuñez, Roldán (2008) denominan neotransgresiones al tratamiento de este tipo de problemáticas actuales que devienen objeto de regulación y sanción. Así, otros dispositivos intentan dar respuestas a renovadas demandas o urgencias como en el caso de la escuela C que, tras la identificación de unos graffitis en la puerta de un curso para insultar/discriminar a un estudiante de otro turno, se da origen a un proyecto de pintadas colectivas en las paredes de la escuela. Como plantea el coordinador de ESI de la escuela E,

¿Sabés cuándo surge eso? Cuando te surge una situación y decís ‘apa, no tengo de donde agarrarme’ (...) Y cuando surge una situación decís ‘¡caramba! Che, de esto no tenemos de donde agarrarnos, ¿cómo lo tratamos? ¿cómo lo vemos? ¿qué tenemos que hacer?’ y ahí bueno, de ahí surge (Coordinador de ESI- Escuela E).

Estos dispositivos nacen con el propósito de promover un trabajo sobre el propio “yo” que entra en tensión en un clima de época que fagocita la exhibición. Por ejemplo, en los AEC se estipula,

No se permite ningún tipo de acto discriminatorio, tratamiento hostil o burlas ni comentarios o publicaciones virtuales que alteren los vínculos y la convivencia institucional (Item: respeto a la libre expresión). (AEC- Escuela J).

Siguiendo con el análisis de las sanciones escolares que se promueven en los AEC, un aspecto novedoso es que los insultos vertidos en las redes- muchas veces- devienen objeto de intervención o “sanción” escolar. De este modo, se conjugan los clásicos escraches en las paredes o puertas con aggiornadas alternativas habilitadas por las tecnologías de época, ampliándose el radio espacio-temporal de actuación y regulación escolar.

El cuidado y la atención del “yo” han abierto la puerta a la cuestión emocional (Abramowski, 2017); acentuando la importancia de las actitudes o la autonomía del sujeto a través del llamado al propio gerenciamiento (Grinberg, 2011). La escuela es llamada a acompañar a lxs sujetos a desarrollar su propio camino de autoconocimiento, mientras la sanción apunta a producir una interioridad autogobernada. ¿Podemos afirmar que desde los AEC se apela a la adaptación y /o a cultivar una interioridad en eje, centrada, para tomar decisiones asertivas, gestionar lo emocional o apaciguar conductas autodestructivas? Si bien se evidencia un aspecto moral en juego en el cual prevalecen las respuestas individuales a problemas sociales o la insistencia de lograr ciertos estados personales o climas escolares, los AEC no solo producen estos efectos. Como se mencionó anteriormente, también producen la condición estudiantil, intentan ordenar el espacio temporo-espacial y ofrecer otros discursos en clave de derechos a lxs destinatarios de la educación secundaria.

Reflexiones finales

En el presente artículo se analizó la regulación de los cuerpos desde los acuerdos de convivencia de tres escuelas secundarias neuquinas, entendidos como dispositivos que intentan ordenar el espacio escolar al mismo tiempo que producen/gobiernan ciertos cuerpos.

Si realizamos un mapeo por las ideas principales abordadas en el presente escrito podemos decir que los AEC están redactados al estilo de los reglamentos de disciplina cuando refieren a la regulación de la vestimenta, marcando algunas líneas de sedimentación respecto a la maquinaria escolar moderna. Sin embargo, la obligatoriedad del nivel anula la posibilidad de expulsión frente a la transgresión de alguna norma, generando una línea de fuga en torno al formato escolar elitista y selectivo. Por otro lado, el policiamiento que recae sobre la apariencia se relaciona a la incomodidad que genera la exposición de algunas zonas de lxs cuerpos.

A su vez, se procuró mostrar cómo intervienen las dimensiones de espacio y tiempo en la construcción de las corporalidades, intentando analizar las pervivencias y las resignificaciones del modelo escolar disciplinador. Las paredes y los pizarrones operan como tecnologías para ordenar o tramitar conflictos asociados a lxs cuerpos, los derechos, las sexualidades, etc. En este sentido, se identificaron dispositivos que diversifican las formas de intervención de los espacios físicos (carteleros a favor y contra de la despenalización del aborto) y regulan los tiempos libres (recreos o actividades los fines de semana).

Una recurrencia respecto a la redacción de los AEC de la escuela C y J es que apelan a articular las diferencias en un determinado registro discursivo que se sustenta sobre la identidad de una escuela inclusiva, lo cual no borra los intentos de homogeneización subyacentes. Así, se recurre a una retórica de la democratización escolar fundamentada en un conjunto de derechos y respeto a las diferencias. En el caso de los AEC de la escuela E, de modalidad técnica, prevalece un discurso prescriptivo enumerando un decálogo de ítems que sostienen o reproducen- en gran medida- la rigidez de las normas del formato escolar tradicional.

Como hipótesis final y provisoria podemos pensar que los AEC marcan una transición entre la disciplina y el gerenciamiento. Estas normas formales/escritas combinan discursos anclados a la perspectiva de derechos humanos, recuperando luchas actuales, pero también incorporan

discursos que provienen de otros campos como la psicología positiva, las formas hegemónicas que asume la educación emocional, la mirada jurídica respecto a la mediación y resolución de conflictos como algo que puede erradicarse; dejando de lado discusiones pedagógicas y priorizando mandatos de época que invitan a lxs sujetos a autohacerse y a las escuelas a gestionar permanentemente acuerdos o proyectos librados a las voluntades personales. Podemos sintetizar, que en el devenir de situaciones conflictivas se apela a la toma de decisiones, competencias y gerenciamiento de cada escuela o de lxs actores que intervienen, profundizando los procesos de fragmentación. Por otro lado, los AEC resumen principios rectores que ordenan la convivencia y encuadran algunos puntos para la construcción de lo común.

Referencias

Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes a propósito de un proyecto de Ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (compiladores), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251 -271). Buenos Aires: Ediciones UNGS.

Brailovsky, D. (12 de mayo de 2019). La escuela nueva y el seudoescolanovismo de mercado. La Izquierda Diario. Recuperado de:

<http://www.laizquierdadiario.com/La-escuela-nueva-y-elpseudo-escolanovismo-de-mercado>

Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.

----- (2019). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Ediciones Paidós, colección Paidós Básica.

Da Silva, L.; Roldan, S. y Machado, L. (2017). Microfísica de las normas escolares: El caso del “Organizador Escolar” en una escuela secundaria neuquina. *Propuesta Educativa*. 48 (2) 65-73. ISSN 1995-7785. <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice.php?num=48>

Deleuze, G. (2015). *Giles Deleuze*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dussel, I. (2003). Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En T. Popkewitz, B. Franklin y M. Pereyra (comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Editorial Biblioteca Nueva.

Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

García Fanlo, L. (2011). “¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben”. A Parte Rei 74, Revista de Filosofía. Disponible en. <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>

Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a la “inclusión escolar”. ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estación Mandioca.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Argentina: Miño y Dávila.

----- (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *RASE. Revista de la Asociación de sociología de la educación*, 8. 156- 173.

Litichever, L., et. al (2013). De la disciplina a la convivencia. En *El Monitor*, 31. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Litichever, L.; Machado, L.; Nuñez, P.; Roldan, S.; Stagno, L. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela. *Última Década*, 28, 93-121.

Morgade, G. (Coordinadora). (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

----- (1995). La pedagogía moderna en penumbras. *Propuesta Educativa*, 13, 19-23.

Pineau, P. y Di Pietro, S. (2008). *Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar*. Buenos Aires, Argentina: Edición de autor.

Popkewitz, T. (1995). La reestructuración de la teoría política y social. Foucault, el giro lingüístico y la educación. *Propuesta Educativa*, 13, 44-58.

Puigrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Elichiry. (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp 25-41). Buenos Aires: Manantial.

Roldan, S. (2011). Las normas en la producción del espacio escolar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 7, 6. Universidad Nacional de Rosario.

Serra, M. S. y Fattore, N. (2006). Hacer Escuela. En *Explora, Pedagogía*. Programa de Capacitación Multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002212.pdf>

Sibilia, P. (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires, Argentina: Tinta fresca.

----- (2010). ¿Es posible una escuela post-disciplinaria? ¿Y sería deseable? In: PEIRONE, Fernando. *La escuela alterada: Aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno*. Córdoba (Argentina): Ed. Salida al Mar, 163-193.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. San Martín, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Explora, Pedagogía. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Calidad y Equidad, Programa de Capacitación Multimedial. Recuperado de:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf>

Notas

¹ Profesora en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Doctoranda en Educación (Facultad de Filosofía y Letras -tesis en evaluación-). Investigadora y Docente de la UNCo, en las cátedras de Pedagogía (Profesorados en Ciencias de la Educación, Nivel Inicial y Primario, Informática, Química, Matemática, Física y Contabilidad) y Seminario de Sexualidades, cuerpos y problemáticas de género en educación del profesorado de enseñanza en educación primaria. Sus temas de investigación se focalizan en el nivel secundario respecto a las sexualidades y convivencia escolar. giselamoschini@gmail.com

² Profesora en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Especialista en Asesoramiento Educacional (FaCE- UNCo). Se desempeña como docente AyP 3 de la FaCE-UNCo. edimar_68@hotmail.com

³ Constituye un ejemplo en este sentido la Ley Nacional 26.892/2013 de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas, cuyo antecedente directo es la creación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (Res. 1619/2004). Ministerio de Educación.

⁴ El empleo de la “X” evidencia la posición crítica de las autoras frente al lenguaje sexista, denunciando en su uso masculinizante la invisibilización de una pluralidad de géneros.

⁵ El P.I.C. 124 abarca el período 2017-2020. Es dirigido por la Dra. Soledad Roldán y co- dirigido por la Dra. Luciana Machado (FaCE-UNCo).

⁶ Estas ideas forman parte del Informe de Avance de Investigación del P.I.C 124 redactado en el año 2018.

⁷ Durante el 2017 se entrevistó a responsables de la Dirección de Nivel Secundario, al Equipo de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación Provincial, a Referentes de los Planes de Mejora Institucional y al Jefe de Supervisores del Consejo Provincial de Educación.

⁸ Por forma escolar se alude a los tiempos, los espacios, el disciplinamiento, los contenidos, los sistemas de evaluación, los regímenes de asistencia, la cultura común, la formación del profesorado, etc. que han estructurado el dispositivo escolar del nivel medio con un fuerte carácter expulsivo y elitista (Southwell, 2008).

⁹ Foucault (2016) entiende por *policía de sexo* una estratagema no en el rigor de una prohibición, sino la necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos útiles y públicos (p. 27). Los estudios de género y educación acuñan el término policía de género en esta dirección.

¹⁰ La sanción normalizadora compara las conductas del individuo con una medida estándar para trazar fronteras entre lo normal o anormal.