



AUTOR/A: *Carolina Bracamonte Gómez*

TÍTULO “*Otredad y Mismidad: sentidos juveniles en contextos escolares de cierre social*”

TESIS de Maestría en Intervención e Investigación PsicoSocial

CARRERA Psicología

TRIBUNAL EVALUADOR: *Dra. Marina Tomasini; Dr. Pablo di Napoli; Dra. Guadalupe Molina*

DIRECTOR: *Dr. Horacio Paulín*

CODIRECTOR: *Dr. Guido García Bastán*

Tipo de licencia



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

FECHA Marzo de 2022.-



Otredad y Mismidad: sentidos
juveniles en contextos
escolares de cierre social

Carolina Bracamonte Gómez

Teléfono: 0351-153886542

Mail: carobracamontegomez@hotmail.com

Legajo: 25081579

DIRECTOR: Dr. Horacio Paulín

CO DIRECTOR: Dr. Guido García Bastán

Presentado el 23 de Agosto de 2021.-

*“Otridad y Mismidad: sentidos juveniles en contextos
escolares de cierre social”*

AGRADECIMIENTOS

Deseo poder expresar que este trabajo es producto del valioso aporte de los actores escolares que generosamente participaron: principalmente los estudiantes que formaron parte del estudio y los docentes y padres que contribuyeron con sus relatos en las entrevistas brindadas. En especial, agradezco al colegio, en la persona de sus autoridades, que han posibilitado que esta investigación fuese llevada a cabo, incluso en tiempos de pandemia.

Todos los datos e impresiones de campo no podrían haber formado parte de un análisis inteligible sin el acompañamiento paciente y contenedor de Guido y Horacio. Sus lecturas atentas, sus sugerencias y comentarios han sido profundamente enseñantes para mí. Ambos son, en verdad, co-pensadores de las ideas que aquí están vertidas.

Por los tiempos que ha significado esta producción y también por los de incertidumbre, de desgano o de alegría, y por los momentos de ausencias, gracias infinitas a mis dos leales compañeros de vida (Francisco y María) y a mis sostenes en todos los proyectos: mi familia y amigos.

Resumen

Esta investigación se pregunta por las reconstrucciones de sentidos acerca de los vínculos y la sociabilidad, analizando los procesos de producción de otredad y mismidad que construyen jóvenes en contextos escolares. Nos proponemos indagar: ¿qué construcciones de otredad se configuran entre estudiantes en un contexto institucional escolar atravesado por operatorias de cierre social? A la vez que nos preguntamos: ¿qué configuraciones vinculares y pertenencias se construyen en la sociabilidad estudiantil como contraparte de dichas construcciones de otredad?

El ámbito de estudio será un colegio secundario confesional de gestión privada de la ciudad de Córdoba, al que asisten alumnos de familias de clase media-alta y alta. Consideraremos allí la trama relacional entre clase social, religión, familia y escuela en la que los jóvenes significan sus experiencias de socialización y subjetivación.

Desde un paradigma de investigación interpretativa-cualitativa, se recupera la perspectiva de los jóvenes a partir de datos construidos mediante observaciones participantes, entrevistas y grupos de discusión. Para el análisis de los datos se utilizan los procedimientos de la Teoría Fundamentada. Nos proponemos una operatoria recursiva en la que se posibilite una construcción dialógica, entre los jóvenes, otros actores escolares significativos y la investigadora. En esa intrincada red temporo-espacial se tejen sentidos simbólicos y tramas relacionales, que intentamos dilucidar y señalar. Proponemos algunas articulaciones que transversalizan el campo escolar y familiar, en el que se despliegan las sociabilidades juveniles, con modelizaciones de cierre social, institucional y micro-grupal. Desde allí, analizamos las configuraciones de identidades grupales e individuales y, al mismo tiempo, la delimitación de posicionalidades abyectas que conforman aspectos naturalizados de la socialización entre semejantes.

Palabras claves: jóvenes, mismidad, otredad, escuela secundaria, socialización.

ABSTRACT:

This research asks about the reconstructions of meanings about links and sociability, analyzing the processes of production of otherness and sameness that young people build in school contexts. We propose to investigate: what constructions of otherness are configured among students in an institutional school context traversed by operations of social closure? At the same time we ask ourselves: what link configurations and belongings are built in student sociability as a counterpart to say constructions of otherness?

The scope of study will be a private run confessional high school in Córdoba city where students from upper-middle-class and upper-class families attend. We will consider there the relational fabric between social class, religion, family and school in which young people signify their experiences of socialization and subjectivities.

From an interpretive-qualitative research paradigm, the perspective of young people is recovered from data constructed through participant observations, interviews and discussion groups. For the data analysis, Grounded Theory procedures are used. We propose a recursive operation in which a dialogic construction is possible, between the young people, other significant school actors and the researcher. Symbolic meanings and relational plots are woven into this intricate temporal-spatial network, which we try to elucidate and signal. We propose some articulations that mainstream the school and family field, in which youth sociabilities unfold, with models of social, institutional and micro-group closure. From there, we analyze the configurations of group and individual identities and, at the same time, the delimitation of abject positionalities that make up naturalized aspects of socialization among peers.

Keywords: youth, sameness, otherness, high school, socialization

Índice

PRIMERA PARTE

1. Construcción del Problema	7
Jóvenes, en perspectiva de Mismidad y Otredad.	7
Implicación en el campo.	13
Presentación del problema, preguntas de investigación y objetivos.	15
Cartografiando nuestro recorrido.	17
2. Campo de investigación	19
La sociabilidad escolar y la condición juvenil	19
La configuración de los espacios como modo de cierre social	26
Los marcos de socialización en la construcción de sí y de los otros	32
La perspectiva metodológica como estrategia de construcción y análisis de los datos.	44

SEGUNDA PARTE

3. Escuela, campo de fuerzas	49
Lo congregacional	49
Lo institucional	57
Los estilos de gestión	81
Algunos puntos de referencia	97
4. Familias, campo de disputas	101
Las familias y la elección del colegio	101
Las estrategias familiares	110
El colegio en las voces de los padres	114
Algunos puntos de referencia	136
5. Jóvenes: las sociabilidades en el campo escolar.	141
Amigos o “un siglo juntos”	141
Compañeros o con el que te toca	147
Los que “ni conocíamos”	159

Algunos puntos de referencia	174
6. Construcción/es de grupalidades e identidades en el campo socio-escolar	176
Nosotros: “estudiantes del Cole”	177
Nosotros / Nosotras	199
Nosotros / los otros	207
Algunos puntos de referencia	214
7. Palabras de cierre: miradas cartográficas y el trasvasamiento de los campos.	217
8. Referencias bibliográficas.	222
9. Anexos	233

PRIMERA PARTE

1. Construcción del Problema

Jóvenes, en perspectiva de Mismidad y Otredad.

Acerca de los orígenes de este proyecto

Mi motivación para iniciar esta investigación surge a partir de la demanda de una Escuela Secundaria confesional, de gestión privada, de la Ciudad de Córdoba, cuyos alumnos pertenecen en su mayoría a una clase socio económica media-alta y alta. A mediados de 2013, el equipo directivo del Nivel Secundario del colegio se comunica conmigo y otra psicóloga, ambas externas a la institución. A pesar de contar en ese momento con un gabinete exclusivo para el nivel (conformado por un psicólogo y una psicopedagoga). Solicitaban ayuda puntualmente con “los vínculos” entre estudiantes. En aquel momento, decían que tradicionalmente el equipo de Pastoral (integrado prioritariamente por docentes de formación cristiana) se encargaba de ello pero que, en los últimos años, las estrategias que usualmente utilizaban habían resultado insuficientes. Encontraban serias dificultades en el modo de relacionarse de los jóvenes y recursos que antes les resultaban valiosos, en ese momento parecían vacíos de sentido. Ya habían accionado en varias líneas,¹ pero entendían que era conveniente que profesionales expertos pudieran atender a esta temática particularmente y sugerir otras líneas de acción.

En el trabajo de construir una demanda un poco más delimitada, se realizaron en un primer momento entrevistas con los principales actores escolares (gabinetistas, preceptores, algunos profesores, directivos, etc) y actividades diagnósticas con algunos de los cursos para conocer la mirada de los estudiantes sobre el tema. En estas primeras instancias diagnósticas surgía fuertemente una discontinuidad entre lo percibido por docentes y alumnos. Por parte de los jóvenes, se observaba cierto grado de banalización de algunas conductas entre compañeros, que parecían connotar malestar en algunos de ellos, y la naturalización del sufrimiento que esto traía asociado. En el análisis conjunto con los directivos y el equipo técnico, aparecían expresiones de sorpresa, de desconocimiento del estado de situación y de alarma.

Durante el transcurrir del tiempo hemos tenido oportunidad de observar algunas situaciones que aparecían como eventos críticos en la vida escolar cotidiana; es decir, ciertas situaciones que rompen

¹ Referían haber realizado acciones diversas, tales como sumar profesionales al gabinete, dividir el acompañamiento psicopedagógico por niveles, revisar los acuerdos de convivencia, generar espacios destinados a proyectos solidarios, etc.

el ritmo regular de la cotidianidad y que permite mirar elementos de la trama habitual que pasan por lo general inadvertidos. La emergencia de dichos acontecimientos posibilitó que se visibilizaran dinámicas vinculares entre los estudiantes que parecieran haber operado de forma subrepticia, aunque sostenida. Como señalan otros estudios (Duschatzky y Corea, 2002; Gallo, Miguel y Noel, 2009; Kaplan, 2016; Paulín y Tomasini, 2014; entre otros) parece tratarse de una lógica de interrelación que se decodifica distinto: a los ojos de los adultos ciertas conductas son tipificadas como violentas, pero para los jóvenes parecería no ser siempre así.

Esa lógica difusa pareciera tener canales muy particulares de circulación y hasta ciertos “códigos” difíciles de entender para los adultos: pareciera operar casi sin palabras, sobre todo a partir de ciertas expresiones corporales o actitudes que más tienen que ver con la indiferencia o la ausencia, la apatía o el desinterés, antes que con la agresividad manifiesta. O con imágenes y símbolos que circulan en las redes sociales y que adquieren entre ellos sentidos muy singulares. Sin embargo, de tanto en tanto y sin que se pueda anticipar muy bien cuándo, emergía alguna situación grupal o individual que ocasionaba significativo malestar, y frente a la que, tras mucha indagación, quedaba enunciado que tenía larga historia (muchas veces, la misma se remontaban al jardín), que era de conocimiento de un grupo vasto de compañeros pero que no había sido dimensionado en su total magnitud por los adultos (entiéndase, docentes o familia); tal vez tampoco por el mismo grupo. Y, entonces, pareciera que las herramientas convencionales resultaraban insuficientes: no “alcanzaban” los mecanismos tradicional o comúnmente empleados para la regulación de la convivencia (muchas veces porque era difícil dilucidar alguna acción concreta que fuera claramente sancionable), no sería suficiente la derivación individual a espacios externos de atención, escaparía incluso a las posibilidades de los dispositivos grupales institucionales.

La inserción en este campo de trabajo y en esta problemática particular, me llevó luego a buscar nuevos espacios desde donde poder objetivar y pensar estos fenómenos que se desplegaban en la escuela. Entonces me encontré con la Maestría en Investigación e Intervención Psicosocial (UNC). Los años de cursado y el acompañamiento de los compañeros y docentes me impulsaron a concretar este proyecto de investigación. Ello representó para mí un verdadero desafío, que hubiera sido imposible de realizar sin la ayuda generosa de Horacio Paulín y Guido García Bastán que, con mucha paciencia, me introdujeron en la labor artesanal de la investigación y sus complejidades, y compartieron sus propias experiencias respecto de juventudes cordobesas en marcos escolares. Con ellos, bosquejamos un esquema de trabajo que presenté a los directivos de la escuela (caso de este proyecto). El valiosísimo apoyo de éstos fue un sostén fundamental desde los inicios y más aún en momentos tan inciertos como los que hemos vivido en el 2020, cuando la pandemia parecía echar por

tierra nuestros diagramas y proyecciones. En medio del desconcierto y las premuras que se le impuso a la escuela, habilitar nuevas posibilidades (impensadas hasta ese momento) y avalar la continuidad de esta investigación, permitió no sólo continuar sino también enriquecer el estudio en el abordaje de nuevos elementos.

Desde allí es que construimos este trabajo y ahora lo compartimos, entendiendo que lo estudiado en este colegio confesional podría aportar a la comprensión de otros de similares características, en los que se configura una comunidad en torno a un ideal de sujeto social fuertemente homogeneizado, atravesado por una trama relacional compleja de religión, clase social, familia, jóvenes y escuela. Este modo de socialización homogeneizada ha sido denominado por Tiramonti (2007) como *cierre social*. Nuestra investigación se propone, en suma, conocer con mayor profundidad los modos de sociabilidad de jóvenes estudiantes de clase media-alta y alta, siendo ésta una población en general menos estudiada. Anhelamos que constituya una contribución a la construcción de conocimiento en torno a los modos de vinculación de los jóvenes en el contexto social local actual.

Antecedentes

En relación con la *socialización* de los jóvenes en la escuela son señeros los aportes de Dubet y Martucelli (1997). Tomando sus indagaciones como referencia, muchos otros han estudiado los *procesos de subjetivación escolar*. En el ámbito latinoamericano, las investigaciones de Cerda, Assaél, Ceballos y Sepúlveda (2000), Saucedo (2006), Weiss (2009) han señalado que la escuela opera como un espacio sociocultural del que los jóvenes se apropian y en el que afirman su *identidad* en relaciones con otros. En nuestro ámbito local, Kessler (2002) y Maldonado (2004, 2005) postulan que la conflictividad social permea y atraviesa las fronteras de la escuela. Tiramonti (2007) entiende que ello está atravesado por *procesos de fragmentación*. En la misma línea, el trabajo de Duschatkky y Corea (2002), cercano a la crisis argentina que tuvo eclosión en los sucesos del 2001, indagaba – desde la perspectiva de la conflictividad escolar- las resonancias del derrumbe de los metadiscursos y de sus certezas y la emergencia de nuevas formas de desigualdad social, de relaciones sociales y de modos de habitar el entramado social. Otros trabajos investigaron la temática en clave de *violencias*; entre ellos García y Madriaza (2005) en Chile; y Gallo, Míguez y Noel (2009), Orce (2007), Kaplan (2011, 2013, 2016), Kaplan y Silva (2016) en Argentina. Algunas de esas investigaciones proponen entender la violencia (tanto física como emocional y/o simbólica) como herramienta en relación con la sensación recurrente de sinsentido, es decir con la percepción de que las actividades escolares están

vacías de sentido (García y Madriaza, 2005; Kaplan, 2011, 2013, 2016). Por otro lado, una línea local de trabajos sociohistóricos (Míguez, Gallo y Noel, 2009) señala que en Argentina las transformaciones en los vínculos de generación han conducido a apelar a la violencia como una búsqueda de *reconocimiento* y respeto, sobre todo de los pares. En conjunto, estos hallazgos permiten preguntarnos por las modalidades que asumen las violencias y su inserción en *dinámicas de aceptación/inclusión y de rechazo del otro*, entendiendo que esos dinamismos tienen, al mismo tiempo, efectos también en la experiencia de mismidad.

Particularmente en el ámbito de Córdoba, y en el mismo sentido que los estudios anteriores, líneas de investigación como las de Tomasini (2014) y Paulín (2014) señalan la violencia como modos de marcar diferencia con los otros. En particular, el trabajo de Paulín analiza las relaciones que establecen los jóvenes estudiantes entre sí desde las categorías de *otro hermeneúutico* y *otro radical*. Encuentra modos sutiles de diferenciarse a través del “mirar mal” o “joder y molestar”, en los que el otro aparece en una doble faceta: como otro hermeneúutico (en quien se apoya y con quien puede contar) o como otro radical (quien suscita violencia física o verbal).

La *socialización y escolarización* de los jóvenes también ha sido una temática de particular interés para las investigaciones que toman como eje de indagación a la *fragmentación* de las clases medias. Se alude a un proceso que muchos autores vinculan con la emergencia en nuestro país de un sector de *nuevos pobres* y la diferenciación de sectores favorecidos (Minujin, 1995; Minujin & Kessler, 1995; Svampa, 2001, 2005). Así, numerosas investigaciones abordaron la intersección de este proceso de fragmentación con la desigualdad educativa. Del Cueto (2007) analiza las intersecciones entre *segregación espacial y desigualdad educativa*, estudiando las estrategias educativas de familias de clase favorecida. En esa misma dirección, Gessaghi (2016) estudia, desde un enfoque etnográfico, los sentidos que la educación adquiere para las clases dominantes y el modo en que conforma a esos grupos. Villa (2015) estudia en la ciudad de La Plata el lugar que ocupa la educación en el reforzamiento de los estilos de vida de los sectores medios y altos, indagando en torno a la especificidad de la alianza familia-escuela. Postula que en estos sectores la relación con la adquisición de bienes culturales es considerado un derecho natural y de continuidad. En la misma línea, Tiramonti y Ziegler (2008) analizaron qué *estrategias familiares* de vida se despliegan al momento de elegir la escuela para los hijos. Estas indagaciones retoman lo postulado por Tiramonti (2007) en el concepto de *fragmento* socioeducativo, al que diferencia del concepto de *segmento* popularizado en la década de 1980 (Braslavsky, 1985). Mientras que segmento hace referencia a un espacio diferenciado dentro de un campo integrado, la noción de fragmento, en cambio, remite a un campo estallado, marcado por rupturas y discontinuidades tales que no habría continuidad entre un fragmento y otro. Se habría

perdido la unidad, la totalidad y las referencias comunes de un conjunto alrededor de un punto que funcionaría como centro coordinador. En ese marco, los fragmentos estarían inmersos en una dinámica en la cual cada uno se cierra sobre sí, promoviendo relaciones “entre iguales” en espacios cerrados que organizan la socialización en torno a valores, creencias y capitales comunes, homogeneizados. Nuñez y Litichever (2015) señalan que “como consecuencia de este proceso, la socialización entre “nos” reemplaza a la socialización entre diferentes” (p. 21). Esta estrategia empleada, que garantiza dinámicas de endogamia y socialización entre iguales, es denominada por la autora como *cierre social*. Tiramonti retoma en su concepto lo postulado por Parkin en relación a las colectividades sociales. Dichas colectividades buscarían ampliar sus beneficios limitando a un número restringido de personas el acceso a recursos y oportunidades; en ese marco, la propiedad y las titulaciones (calificaciones académicas y profesionales) serían los principales dispositivos de inclusión/exclusión en las sociedades capitalistas modernas. Tomando ese modelo, los mecanismos de cierre social operarían mediante una fuerte regulación de pautas culturales y patrones de socialización tendientes a la homogeneización en la socialización de valores de clase, que se reproducirían en los espacios urbanos y en distintas instituciones, entre ellas la escuela. La fragmentación de la experiencia escolar respondería entonces a la ruptura de un campo de sentido compartido, a un proceso de desinstitucionalización y a una polarización de la estructura social que habría tenido implicancias incluso en los espacios urbanos (se habla así, por ejemplo, de “nuevos ricos” y la “guetización” de los barrios cerrados y countries). Las escuelas, en un contexto con estas características, se tornarían espacios para pelear la conservación de posiciones sociales adquiridas, apelando para ello a la preservación de la tradición y sus valores religiosos o de linaje familiar y otros símbolos asociados a la distinción de clase. De ese modo, por ejemplo: elegir para los hijos la misma escuela porque allí fueron sus padres representa en algunos casos un modo de preservar cierto “linaje familiar” de clase o de mérito intelectual y las tradiciones asociadas a él; en otros casos, “se inscribe tan solo en la fantasía de continuidad entre padres e hijos y en la aspiración de los padres por generar una marca para la posteridad” (Tiramonti, 2007, p. 43). También Villa (2015) sostiene que la elección de las mismas escuelas de generación en generación es una estrategia que supone una práctica donde los miembros de una familia van construyendo de esta manera un linaje (una “gran familia escolar”) que convierte en herencia, los rituales, valores o normas “heredadas”. En conjunto con otras prácticas, conforman estrategias de reproducción social que buscan conservar la posición social a través de sostener y/o aumentar un conjunto de bienes materiales y simbólicos. Aún con ello, tanto Tiramonti como Villa, indican que en Argentina no habría un monopolio de un solo grupo en el que confluyen el conjunto de capitales en la construcción de una única elite, sino que es necesario referir a la noción de *elites* en plural, en referencia a que podría haber diferentes acepciones de las mismas en relación

a los distintos tipos de capital (económico, político, social, cultural, simbólico), hablaríamos así de elites políticas, elites económicas, elites culturales, etc.

Teniendo en cuenta esta pluralidad, diferentes líneas de investigación han tomado como objeto de estudio sectores de elite estudiando diversos aspectos. Entre ellos, algunos han focalizado en las estrategias de socialización que implementan las familias para perpetuar sus posiciones sociales, en relación a las elecciones de escuelas o espacios formativos para sus hijos (Fuentes, 2011; Giovine, 2017), otros han indagado esas prácticas de socialización en el entramado relacional establecido entre clase social, familia, escuela y religión (Servetto, 2014), y algunas investigaciones estudiaron mecanismos de selección en procesos de fragmentación educativa de escuelas pre-universitarias donde se pondrían en juego otros capitales, distintos al económico, como modo de des igualdad (Di Piero, 2015; Tizzano Fernández, 2014). Estos trabajos señalan procesos de socialización que construyen una comunidad más o menos homogénea de cohesión “*entre nos*” que favorece el cierre social y remarca una *distinción* de clase con respecto a otros grupos sociales. En ellos no aparece problematizado los modos de vinculación entre iguales, en el encuentro con el otro semejante que forma parte del mismo círculo homogéneo de socialización. Es decir que, los procesos de construcción del otro entre jóvenes han sido estudiados en mayor medida desde una perspectiva de las violencias y la conflictiva escolar y de manera predominante en sectores vulnerables. Mientras que, en los sectores dominantes, las investigaciones enfatizan aspectos de cierre endogámico antes que de diferentes modalidades vinculares entre jóvenes al interior de la clase².

El presente trabajo, se propone indagar, en el marco de procesos de sociabilidad de jóvenes: ¿qué construcciones de otredad se configuran entre estudiantes en un contexto institucional escolar atravesado por operatorias de cierre social? A la vez que nos preguntamos: ¿qué configuraciones vinculares y pertenencias se construyen en la sociabilidad estudiantil como contraparte de dichas construcciones de otredad? Al indagarse estas construcciones de relaciones sociales entre jóvenes, en tanto estudiantes, no obviaremos considerar (en la construcción del problema) el rol que juega en ellos la institución educativa. Entendemos que la dimensión institucional marca un *sistema de significaciones instituidas*. A partir de las significaciones imaginarias establecidas, marca sentidos

² Este aspecto ha sido señalado por García Bastán, Tomasini y Gallo (2019), quienes enfatizan que el campo de investigación socioeducativo en nuestro ámbito local pareciera estar dividido entre los trabajos que se muestran interesados por los procesos de escolarización de las elites y sus relaciones con la desigualdad educativa, por un lado; y, por otra parte, las investigaciones cualitativas referidas a violencia y conflictividad escolar que en su mayoría toman como eje de indagación los sectores vulnerables. Es decir que se produce una vacancia de trabajos que se interroguen por la conflictividad en escuelas de sectores altos. En ello, es posible inferir la asociación violencia-vulnerabilidad, implícita como supuesto de partida y “también (y quizá con anterioridad) un supuesto de sentido común” (p. 14).

acerca del otro y acerca de las formas consagradas de concebir las relaciones con el conocimiento, la disciplina, la convivencia, etc. Para ello, nos serviremos de la noción de *trama significativa* (Servetto, 2014), entendiendo que: “los conceptos de socialización y escolarización se tradujeron como construcción de una trayectoria (...) la trayectoria se construye con otros y en situación localizada.” (pp. 291-292). Y consideraremos allí el atravesamiento de lo institucional, entendiendo que de este modo se construye una *socialización institucionalizada*, en donde:

Historia, instituciones y procesos formativos, lejos de escenificarse como telón de fondo donde transcurre la vida de los y las adolescentes, configuran tramas de significación que también los significan a ellos en una relativa continuidad devenida presente reificado y resignificado (p. 300).

En ese campo enmarcado en una trama significativa, tomaremos en cuenta también la operatoria de las *estrategias de cierre social* (Tiramonti, 2007) que pareciera estar atravesando la socialización de estos jóvenes tanto en lo familiar como en los espacios urbanos y escolares que ellos transitan. Entendemos que estas operatorias tendientes a la homogeneización de ciertos valores de clase podrían ponerse en tensión en los procesos de socialización y las construcciones identitarias. Entendemos que el sujeto, en tanto ser social, no puede quedar ajeno a los efectos que el otro, por su sola presencia, desata en él (sea o no conciente de ello). Y que ese encuentro con el *rostro del otro*, echa a andar dinámicas de configuraciones vinculares y grupales. En ese encuentro vincular, el compañero puede operar como *otro hermenéutico* y también como *otro radical* (Paulín, 2014), es decir: como un modelo identificatorio de sostén que aporta reconocimiento o como un adversario amenazante que desata violencia. Cada una de estas categorías que conforman el problema, son pensadas como configuraciones dinámicas, emergentes de un campo.

Implicación en el campo.

*“Miré, pensé, reflexioné y admiré,
en un estado de estupefacción no del todo mezclado con el miedo.”
Julio Verne.*

Me interpela de manera inquietante, abriendo a más de un interrogante: ¿cuáles serán las relaciones posibles entre un modo de tomar posición en el campo psicosocial y mi propia trayectoria biográfica? La articulación entre mi posición en el campo de investigación, el modo personal y subjetivo de asumir esa posición y mi trayectoria biográfica, es quizás un punto de convergencia difícil de delimitar, más aún de explicitar... y también es un punto que pulsa constantemente en sus tensiones y anudamientos.

Si, acordando con De Gaulejac (2008), “existen estrechos vínculos entre, por un lado, las posiciones teóricas y metodológicas y, por otro lado, las implicaciones afectivas, ideológicas, económicas e institucionales del investigador” (p. 13), entonces, es posible, comenzar a enunciar mi posición subjetiva diciendo que soy una mujer, devenida psicóloga, con intereses en torno a la grupalidad, la adolescencia y la perspectiva psicoanalítica. Intereses éstos que guiaron mi formación y que confluyen en un primer mojón y en una delimitación cartográfica del campo. Mi trayectoria laboral es quizás otro trazado que puede delinearse en el mapa. Ésta, curiosamente, se entremezcla (y por momentos antecede a) los estudios sistemáticos en instituciones académicas formales. Reconozco allí las marcas que han dejado los *encuentros* con *niños* y *adolescentes*, con sus enseñanzas acerca de la potencia de la vincularidad fraterna y de la capacidad resiliente de crear “hogar” aun en la adversidad. Los encuentros con *comunidades* rurales, y sus enseñanzas de los modos diversos –absolutamente sabios!- de mirar la vida y vivirla intensamente; ellos me ayudaron a mirar (no sin dolor) nuestras pobreza en los modos aparentemente superiores de vivir. Los encuentros con cada uno de mis *pacientes*, los que me enseñan tanto... tanto; cada uno con su historia, con la que traían y con la que vamos escribiendo juntos. Los encuentros con mis “*maestros*”: los colegas que generosamente me enseñaron más de la actitud ética que de las teorías, y los alumnos-maestros que comparten la pasión por aprender siempre algo más. Los encuentros con mis compañeros de trabajo, con los que nos encontramos codo a codo en la cotidianeidad de la tarea y en las utopías que mueven nuestro andar por la escuela. En cada uno de esos “*continentes*”³, encuentro que la grupalidad ha sido la constante... y lo más rico.

Entiendo que eso es un punto de confluencia con mi trayectoria familiar: hija de una familia numerosa, de muchos hermanos, he podido experimentar en el propio cuerpo el atravesamiento de la grupalidad y de la fraternidad. Seguramente ello ha estado presente en mis elecciones profesionales tanto como en mi elección de conformar una familia y la elección de que mis hijos tengan/sean hermanos.

No sé cuánto de eso haya estado conciente en mi elección de la maestría que dio origen a este trabajo de tesis, aunque en estos tiempos se me va haciendo evidente que ha estado muy presente en la delimitación del tema de investigación: mismidad y otredad. Tampoco sé si la siguiente aseveración es fruto de una trayectoria biográfica particular o es una obviedad ineludible: creo, con profunda fe científica (Bion), que es sólo con otros como podemos aprender, hacer, crecer... vivir. Y es también a partir de otros como devenimos incesantemente nosotros mismos. En palabras de Vincent De

³ Continente en el sentido metafórico que venimos desarrollando, en referencia al mapa, y continente también en relación al modelo bioniano de continente-contenido.

Gaulejac: “el individuo es producto de una historia de la cual intenta convertirse en sujeto”. (2016, p. 13).

Desde esta historización subjetiva que me implica en la inmersión dentro del campo socio-escolar en la que trabajo, y desde la posición que la investigación suma como una nueva perspectiva, escribo lo que “*miré, pensé, reflexioné y admiré, en un estado de estupefacción no del todo mezclado con el miedo*”.

Presentación del problema, preguntas de investigación y objetivos.

Esta investigación se preguntó por los modos en que construyen mismidad y otredad los jóvenes en un contexto de cierre social. El marco de indagación será el campo socioeducativo en el que se interceptan socialización y escolarización, y el ámbito de estudio será un colegio confesional al que asisten alumnos provenientes de familias de clases media-alta y alta. Consideraremos por tanto la trama relacional entre clase social, religión, familia y escuela que configuran, para estos jóvenes, tramas de significación y de resignificación de sus experiencias de subjetivación. En ese contexto, se indagó los modos de vinculación de los jóvenes estudiantes entre ellos y los sentidos que van construyendo acerca de sí mismos y de los otros durante sus trayectorias escolares, atendiendo a eventos críticos o momentos disruptivos de la cotidianeidad escolar que permitieron indagar las transformaciones, tensiones e invariancias en las construcciones simbólicas que los jóvenes elaboran en torno a los procesos vinculares e identitarios.

La pregunta que orientó este proceso de indagación fue: ¿qué construcciones de otredad se configuran entre estudiantes en un contexto institucional escolar atravesado por operatorias de cierre social? En torno a ese eje principal, nos interrogamos acerca de: ¿Cómo significan los jóvenes sus relaciones de pertenencia y diferenciación? ¿De qué modo construyen sus relaciones con los otros? ¿Cómo son caracterizados los modos de relacionarse desde la perspectiva de los jóvenes? ¿Qué modalidades vinculares se ponen en juego en la definición de las relaciones de inclusión/exclusión entre compañeros?

Entendemos que en el proceso de construcción de otredad se construye, al mismo tiempo, mismidad. Tomando los aportes de distintos autores que proponen que el otro puede estar presente en el sujeto como modelo, como objeto, como auxiliar o como adversario (Freud, 1921), como par, semejante, antagónico, rival, negar su existencia, etc., nos preguntamos por los modos de caracterización del otro y qué configuraciones construyen los jóvenes de sí mismos como contracara de dichas construcciones de otredad, poniendo el énfasis en sus categorías “nativas”. Nuestro interrogante se enmarca en un contexto configurado por operatorias de cierre social.

OBJETIVO GENERAL:

- Reconstruir sentidos juveniles acerca de los vínculos y la sociabilidad analizando los procesos de producción de mismidad y otredad en contextos escolares configurados por operaciones de cierre social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

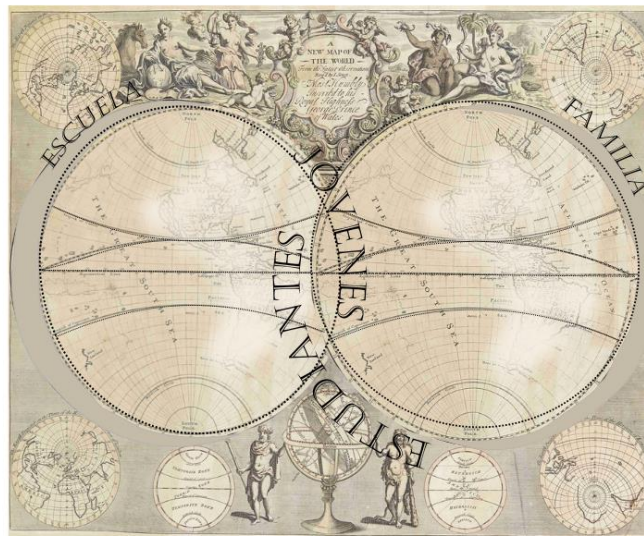
- Reconstruir los principales marcos de socialización escolares y familiares que encuadran los procesos vinculares de los jóvenes estudiantes.
- Analizar las relaciones de pertenencias, similitudes y diferencias que los jóvenes construyen en sus vínculos con sus pares, en contextos escolares.
- Describir las dinámicas de configuración grupal que se despliegan en las construcciones identitarias de sí mismos y de otros, en contextos de cierre social.
- Caracterizar los procesos de construcción de identidad que configuran los jóvenes en torno a su propia posición en el campo socio-escolar.

Cartografiando nuestro recorrido.

*En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección
que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad,
y el mapa del Imperio, toda una Provincia.
Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron (...)
(Borges, Del Rigor en la Ciencia, 1999)*

Este trabajo presenta algunas líneas de análisis respecto del complejo campo de la socialización de jóvenes, que se despliega en el espacio escolar. Recupera los sentidos que construyen estudiantes de una escuela secundaria confesional, de gestión privada, de la ciudad de Córdoba, respecto de la configuración identitaria de sí mismos y de los otros. Dichos sentidos están enmarcados en operatorias de cierre social, propias de la comunidad en estudio. Además, el caso presenta la singularidad de que el periodo de investigación, (comprendido entre el 2019 y 2020) estuvo atravesado por la pandemia de Covid-19 y las medidas sanitarias, sociales y escolares que esto supuso.

Retomando lo propuesto en el epígrafe, como señala Borges: “el mapa no es el territorio” ; entendemos que, por tanto, nuestra investigación no agota el campo indagado así como tampoco enuncia de manera exhaustiva todo lo investigado; pero intenta compartir algunas observaciones de lo que hemos encontrado. A tal fin, señalamos en los primeros capítulos el proceso que realizamos para la construcción de la problemática y las referencias conceptuales y metodológicas que nos orientaron en este campo. Esto es el marco que posibilita luego la caracterización de la escuela como campo de fuerzas y de las familias de los estudiantes “como campo de disputas”. Proponemos considerar ambas como territorialidades que delimitan una zona interconexa, en la que se despliega la socialización de los jóvenes-estudiantes. Los capítulos 5 y 6 analizan dicha socialización y las construcciones de identidades y grupalidades que se configuran allí.



Finalmente, en el capítulo de “miradas cartográficas” propondremos algunas palabras de cierre en las que se retoma la articulación entre los distintos campos con sus modelizaciones de cierre social, institucional y micro-grupal. Se recuperan algunas líneas de sentido que posibilitan recursivamente comprender lo que en la investigación se halla significado respecto de la imbricada red temporo-espacial en donde se tejen sentidos simbólicos y tramas relacionales, en las que se configuran identidades grupales e individuales. Al mismo tiempo, en dichos procesos, se delimitan posicionalidades abyectas que conforman aspectos naturalizados de la socialización entre semejantes y de ese modo quedan invisibilizadas.

2. Campo de investigación

Lo mismo y lo otro en la constitución del adolescente

Otredad y mismidad son categorías que han sido conceptualizadas desde campos diversos. La Filosofía ha referido desde la antigüedad a la problemática de la subjetividad como cuestión amplia. Dentro de ella abarcó, como aspecto más específico, a la mismidad a la “que se podría denominar como la relación de la subjetividad consigo misma” (Kaminsky, 2014, p. 32). La mismidad se pone en relación y en contraste con lo que queda afuera del sí-mismo, cuestión que remite al Otro que ha sido pensado de diferentes modos: como *hospes* (aquel al que se lo recibe en el suelo propio, se le da hospedaje y ante el cual se es hospitalario), o como *hostis* (el peregrino, extraño, extranjero). En ambos casos, el otro no es un espejo idéntico a Uno, sino un otro diferente a mí mismo que puede ser acogido para devenir luego semejante. En este sentido, estarían en relación con la amistad. Otra concepción, en cambio, es la del otro como hostil. Es aquel que es un enemigo y se ha convertido en peligroso para mí y para los propios. Esta última perspectiva de otredad se emparenta a una “mismidad especular y auto-identificatoria que no reconoce otra-otredad” (p. 36). En cualquier caso, el otro remite a lo que excede a la mismidad. Kaminsky propone que “lo más inquietante no acontece ni en el yo ni en el otro (...) sino en el medio, en el “entre” uno y otro” (p. 33).

Levinas (1993), por su parte, propone que el otro, lo Otro, no es posible de simbolizar, representar, que no encuentra nominación, sustantivación, imaginarización: la relación con el otro es la relación con el Misterio. Postula, en ese sentido, una alteridad radical. Frente al rostro del otro el sujeto no puede eludir su propia responsabilidad, que se constituye en principio de individuación. De este modo se produce un “hecho inverosímil en el que un ser separado, fijado en su identidad, el Mismo, el Yo contiene sin embargo en sí lo que no puede contener, ni recibir por la sola virtud de su identidad” (2002, p. 52).

En este trabajo consideraremos las construcciones de lo mismo y lo otro en la sociabilidad de jóvenes estudiantes en el campo socio-escolar, en marcos de cierre social.

La sociabilidad escolar y la condición juvenil

La condición juvenil

Para la construcción de la categoría *jóvenes*, articularemos las concepciones de adolescencia y de juventud, tomando aportes de la antropología, la sociología y el psicoanálisis. Entendemos que la adolescencia, a la que Erikson a mediados de 1950 caracterizó como periodo de “moratoria social”, es una “invención de posguerra” (Reguillo, 2013) que surge en el siglo XVIII entre las familias

burguesas europeas. Luego, en el siglo XIX, con la escolarización obligatoria, queda asociada a una fase de formación previa al trabajo formal adulto (Le Breton, 2014). Vale decir que no es un proceso determinado por la biología que necesariamente transitan todos los sujetos a una determinada edad, ni es tampoco susceptible de ser universalizado, sino que es una categoría construida culturalmente, una clasificación social que “produce” diversos modos de entender el mundo o modos de ser joven. Siguiendo a Reguillo (2013) hablamos de “condición juvenil”:

Por “condición” entiendo al conjunto multidimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente ‘acordadas’ que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de las y los jóvenes. La condición refiere a posiciones, categorías, clases, situaciones, prácticas, autorizaciones, prescripciones y proscripciones que se asumen como ‘naturales’ al orden vigente y tienden a naturalizarse como ‘propios’ o inherentes a esta franja etaria. Entonces, la condición juvenil alude a los mecanismos tanto estructurales como (especialmente) culturales que enmarcan los procesos de inserción de sujetos concretos, considerados jóvenes, en una dinámica sociocultural histórica y geopolíticamente configurada. (p. 163)

Los jóvenes construyen una experiencia situada en juegos de relaciones sociales y de poder que delimitan sentidos hegemónicos y otros, alternos. En el recorrido de sus propias trayectorias, crean una narración biográfica que es “generadora de identidad” (Chaves, 2010). Particularmente en nuestro contexto, “la construcción hegemónica del sujeto joven en Argentina responde al estereotipo de un joven de sector medio o medio-alto en periodo de moratoria social” (p. 36). En nuestro país, particularmente, asistimos también a otro fenómeno que enunciara Chaves 10 años atrás y que pareciera profundizarse durante el correr del tiempo: “en la ciudad hay dispositivos de *segregación urbana*, en las escuelas hay un proceso de *segmentación educativa*, en las familias una *intención-perspectiva de socialización homogénea*” (p. 126). Esto ha incidido en nuestra decisión de relacionar sociabilidad escolar con operatorias de cierre social.

En este marco, proponemos que los “jóvenes” de nuestro estudio, por sus condiciones socio-históricas y familiares, forman parte del conjunto comprendido entre los 12 y 18 años, que lleven adelante sus estudios secundarios, dependen económicamente de sus padres y conviven con sus familias de origen, sus sociabilidades transcurren en espacios escolares y otras instituciones que comparten con otros jóvenes de similares características. Coincidente con las fragmentaciones sociales y del espacio urbano que aludimos antes, estos jóvenes circulan por espacios protegidos tales como barrios residenciales, cerrados o *countries*, el club y la escuela.

Respecto del rango etario, el periodo de la adolescencia suele asociarse al inicio de la pubertad. Queremos destacar, sin embargo, que desde una perspectiva psicoanalítica, los procesos puberales de cambios fisiológicos se yuxtaponen con la emergencia de lo pulsional, que irrumpe desde el cuerpo, precipitando un trabajo psíquico complejo de tramitación de aquello que se le vuelve “extraño”,

“extranjero” y que derrumba, junto al cuerpo infantil, la estructuración de la latencia. La adolescencia, entonces, anuda la experiencia de este cuerpo, es decir, la corporalidad, con lo psíquico y lo social. Es un tiempo abierto a la resignificación y al trabajo de reconfiguración de al menos dos aspectos: las tareas vinculadas a la sexualidad y la deconstrucción de los enunciados de la infancia (Bleichmar, 2005).

En relación con la sexualidad, el ejercicio de la genitalidad y la posibilidad reproductiva, es una transformación física que ha sido objeto de ritos de iniciación diversos en distintas culturas y momentos históricos. En la actualidad, en nuestro contexto argentino globalizado, los ritos iniciáticos de femineidad y de masculinidad quedan asociados a entornos mediáticos y virtuales operativizados por lógicas capitalistas. En la modelización del mercado, es el consumo lo que define a los sujetos. Ello compone operatorias de cierre social en tanto delimita condiciones de inclusión (ser “consumidor” y además consumir constantemente) y de exclusión o, siguiendo la denominación de Corea y Dustchatzky (2002), de expulsión. En ese campo, se entran construcciones genéricas, que son configuraciones de la diferenciación entre lo femenino y lo masculino, que “crean diferencias” atribuyendo rasgos a unos y otros (Molina, 2012). “Los individuos *hacen género* de manera inevitable; y en tanto es un ser relacional y situado, tiene a otros como referente constante en las producciones de género” (p. 4). Dichas diferenciaciones configuran una dinámica relacional inmersa en juegos de poder, que van delimitando desigualaciones que producen lógicas clasificatorias. Se adjudica características que luego se naturalizan y de esa manera crean categorías diferenciales con valoraciones sociales que se apoyan en referencias culturales, familiares, escolares, etc. Éstos conforman constructos, no necesariamente coherentes y permanentes, sino que son por definición incompletos, dado que toda nominación deja un resto inaprensible que escapa al lenguaje. En ese sentido, son significantes, con cierta hiancia y por tanto están sujetos a cambios, negociaciones, confrontaciones, encarnaduras. Entendemos entonces que al mismo tiempo que se caracteriza a las *mujeres*, se construye subrepticamente la noción de *varones*. Aún cuando los mandatos genéricos han tenido profundas transformaciones en el último tiempo, se conserva cierto “núcleo duro” que suele ser invariante y sobre el cuál se ubican diversos posicionamientos juveniles o modos de hacer género, en una amplia gama de diferencias también al interior del vivir la sexualidad femenina o masculina (Tomasini, 2012).

Por otra parte, respecto de la reformulación de ideales o deconstrucción de las significaciones parentales, nuestro contexto estaría signada por el declive de las instituciones (Corea y Dustchatzky, 2002) y la prevalencia de sujetos fragmentados (Lewkowicz, 2004). Algunos caracterizan nuestra era como “modernidad líquida” (Bauman, 2003) en la que, en lugar de certezas cristalizadas y modelos

sólidos, se publicitan modelos de sujetos flexibles que puedan adaptarse rápidamente a un mundo en permanente cambio, impelidos a la mostración pública en redes sociales de sus éxitos en particular y de su intimidad en general (Sibilia, 2013). Allí donde trastabilan las certezas infantiles, la web presentifica propuestas identificatorias en tiempo inmediato, aun cuando se trate de personajes que residen en otras partes muy distantes del mundo. “Internet ha habilitado un nuevo espacio que no está ni adentro, ni afuera; no es un lugar específico, pero es muchos lugares al mismo tiempo” (Vazquez y Fernández Moujan, 2016). En la denominada “sociedad red” (Castells, 2006), las culturas juveniles (Reguillo, 2013) rebasan los límites geográficos configurando modos de agrupamientos globalizados en verdaderas “comunidades de sentido”, en torno a modalidades de consumo promulgados por las gigantescas industrias culturales y publicitarias, entramados en apropiaciones colectivas de significación.

Los Otros mediatos o mediatizados por las pantallas son el soporte especular sobre el que se reconfigura la percepción de sí mismos, en procesos identificatorios que tienden a contener la imagen de un cuerpo fragmentado. Éste se apuntala en la imagen “ortopédica” de *likes*, reacciones a las historias de Instagram, comentarios a los posteos, etc., restituyendo una mirada unificada y unificante, estructurante de la identidad adolescente (Vazquez y Fernández Moujan, 2016). Al decir de Sartre: “Nos reconocemos tal como somos porque sabemos que el otro nos está mirando”. Se entiende entonces que el mostrar en la red es homologable al existir (Sibila, 2013) y estar desconectado equivale a volverse invisible (Winocour, 2009). En nuestro caso, fue cobrando mayor pregnancia dado el contexto de aislamiento social y los modos de socialización escolar remota.

Juventudes y escuela

En este trabajo consideraremos las dos dimensiones, de jóvenes y de estudiantes, de manera enlazada. La escuela es un escenario artificial en el que se despliegan un conjunto de experiencias afectivas y lúdicas, de vivencias de disfrute compartido (Paulin, 2013). Nos valemos del concepto de *experiencia escolar* (Dubet & Martuccelli, 1997; Núñez y Litichever, 2015) para considerar el proceso que incluye las vivencias y emociones que acompañan las trayectorias de los estudiantes, en los vínculos sociales que desarrollan en la escuela, entramadas en relaciones de poder históricamente situadas. Se trata de “una construcción singular, social e institucional” que tensa lógicas institucionales con estrategias de agenciamiento de los estudiantes y profesores. Señalamos que, aun cuando en las investigaciones referidas, la escuela suele ser asociada al rendimiento académico y a la proyección de continuar estudios superiores, los jóvenes de clase media enfatizan el colegio como un espacio de encuentro

donde disfrutar con sus compañeros y amigos; como un modo de “estar junto con otros” también en una dimensión afectiva. Es el espacio de procesos de subjetivación y de prácticas relacionales.

En este contexto de sociabilidad, con algunos “se hace como si todos fueran iguales” (Núñez y Litichever, 2015, p. 12), configurando a un semejante que opera como *otro hermenéutico* (Weiss, 2009) con quien es posible ensayar, explorar y comprender tanto al otro como a sí mismo. Desarrollan relaciones de amistad, en modos de reconocimiento cercano a lo fraternal, en las que la *confianza* toma un lugar central. La confianza, además, permite el sentido interno de confiabilidad, como seguridad ontológica en la propia mismidad (Di Leo, 2009). Con otros, en cambio, se construyen relaciones de antagonismo y de alteridad, posicionando al par como a un otro *radical* (Reguillo, 2002). Es decir que en ese marco de prácticas relacionales que se despliegan en la escuela, los jóvenes luchan por el reconocimiento de sí mismos, en “las búsquedas de *afecto amoroso y contención fraternal*, las demandas de *respeto igualitario* y las expectativas de *aceptación* de diferentes posiciones y opciones” (Paulín, 2013, p. 296).

Un modo de reconocimiento, tanto positivo como de desprecio, es el intercambio de miradas entre los jóvenes, que pueden significar aval y confianza, en un caso, o sumisión y desprecio en el otro. Podría, en esta última situación, suscitar conflictos que llevan en algunas circunstancias a “encarar” o “parar el carro”, es decir al desarrollo de advertencias intimidantes tendientes a limitar la acción del otro entendida como una provocación. Aunque Paulín enfatiza que, en sectores medios-altos, el uso de la violencia física suele estar desacreditado y se apela en primera instancia a otros modos de resolución de conflictos, tales como el diálogo o la intermediación de un adulto de la escuela. Con mayor intensidad entre las mujeres, el enfrentamiento corporal suele ser un modo de comportamiento reprobado, en correlato con las modalidades de femineidad hegemónicas asociadas al “*recato*”, “*jovencitas de buenos modales y educadas*” y “*ser chicas de la casa*” (Tomasini, 2015). Las chicas que no se enmarcan en dicho modelo, se asocian a modos abyectos de vivir la sexualidad. En la investigación de Molina (2012), las estudiantes denominaban a ambos modelos como “*las divinas*” o “*las populares*”. Para Servetto (2014) un elemento clave en los modos de construcción de mujeres bajo la égida del modelo hegemónico es la socialización altamente institucionalizada, que rutiniza una serie de prácticas, con efectos sobre los cuerpos, “lo cual no es otra cosa que una verdadera y auténtica educación moral” (p. 293).

Los varones, en cambio, suelen configurar modos de construcción de identidad de género en torno a una masculinidad hegemónica caracterizada por la expansividad corporal que se convalida con la práctica de deportes “masculinos”, principalmente el fútbol o el rugby, las salidas en grupo al club, las fiestas y los boliches, la fluida relación con las chicas; en suma, conductas que se asocian a lo

activo, desafiante y la ostentación de la sexualidad (García Bastán, 2017). En la misma línea, Fuentes (2011) señala cómo el rugby (deporte que estaría asociado a una cuestión “*de clase*”) construye cuerpos “*armados*”, a los que se entrena y se alimenta de un modo particular. En fútbol esto mismo es señalado por Garriga Zucal (2005) como el “*lomo de macho*”. Otros modos de masculinidad, en cambio, quedan marginadas, caracterizadas por la ausencia de los atributos de la masculinidad hegemónica, configurando varones “*raros*” (García Bastán, 2017) o sospechados de “*maricones*” (Fuentes, 2011).

Entendemos además que las familias de clase media y media-alta, en Argentina, utilizan distintas operatorias, entre ellas los criterios en la selección de las escuelas para sus hijos, que tienden a delimitar modos de vinculación entre jóvenes “como nosotros” (Fuentes, 2011), que van limitando las posibilidades de acercamientos a otros sectores distintos, potenciando que, en la intensificación de la socialización homogénea, lo otro se vaya anulando (Chaves, 2010). Produce lo que Tiramonti (2004) denomina *fragmentación educativa* que marca condiciones diferenciales de escolarización para los sectores medios-altos, denominados también *escuelas de elite* (del Cueto, 2002; Di Piero, 2016; Fuentes, 2011; Servetto, 2015; Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Gessagui, 2012).

La socialización juvenil en la escuela

La escuela es el escenario donde se despliegan prácticas relacionales que ponen en acto ciertas *presentaciones de sí* (Goffman, 1989) y en donde se va aprendiendo el *oficio de alumno* (Perrenoud, 2006). Se incorporan las normas institucionales al mismo tiempo que se gestan estrategias para “sobrevivir” en el colegio: “*comprarse/ganarse al profesor*”, “*hacer buena letra*” (García Bastán, 2017), “*zafar*” (Meo, 2013), “*echar relajo*” (Saucedo Ramos, 2006), “*ser pillos*” (Cerdeña Assael, 1998). Al mismo tiempo, se va generando una mirada de los profesores hacia sus estudiantes, con nominaciones propias tales como “*los que trabajan*”, “*los tranquilos*” o “*los insolentes / los inmaduros*”, “*los que molestan*” (García Bastán, 2017). Se despliegan estrategias de ser reconocido y de consolidar modos de pertenencia grupal, que asientan en la experiencia de encuentro con otros y en el reconocimiento de sus diferencias, lo cual supone modos de convivencia escolar (Núñez y Litichever, 2015).

Entre los estudiantes de sectores medios y medios-altos, las familias en general tienden a considerar el secundario en proyección a la universidad (D'Aloisio, 2015). Los padres realizan una selección de colegios para la formación de sus hijos privilegiando “escuelas que cuentan con un pasado percibido

como prestigioso y que garantizarían una trayectoria a futuro relativamente gratificante”. (Núñez y Litichever, 2015, p. 37).

Dentro de la escuela como marco institucional general de sociabilidad, el *curso* configura un contexto particular de interacción cotidiana que precipita modos de relación con otros. Tanto el aula como el colegio pueden ser considerados en clave de *regionalización del territorio* (Giddens, 1984) o *zonificación* que denotaría prácticas socio-escolares rutinizadas. En esta línea, algunas investigaciones (Beer, 2008; Wenzel y Stigger, 2011) señalan la relación entre género y el uso diferencial de los espacios escolares. Investigaciones en escuelas cordobesas (García Bastán y Tomasini, 2020) postulan zonas al interior del aula, que participan en la producción de identidades escolares tales como “*los del fondo*” o “*los que se sientan adelante*”.

Por la configuración observada, consideraremos que en nuestro caso en particular podría operar un agenciamiento del espacio y el uso del tiempo como una singular construcción de *micro-cierre* socio temporal.

La configuración de los espacios como modo de cierre social

Entendemos que nuestra indagación se enmarca en una Argentina atravesada por la racionalidad neoliberal, que es una lógica global que estructura y organiza el conjunto de prácticas, discursos y dispositivos de gobierno. Esto marca como principio fundamental de inter-relación la competencia y profundiza el modelo de subjetivación del hombre como empresario de sí, “*a través de la superación indefinida de sí mismo*” (Dardot y Laval, 2013, p. 361). Ha llevado a una progresiva fragmentación política y social de nuestro país, y ha producido también una fragmentación del espacio urbano. En la noción de *espacio urbano*, en tanto concepto estrictamente político, se entrelazan distintas lógicas: político-institucionales, económico-sociales y lógicas de resistencia (Ciuffolini, 2011). Es decir que se regulan marcos legislativos, en general en torno al eje riesgo/peligro, que delimitan zonas diferenciales cargadas de significaciones de prestigio y de poder, en donde se van construyendo fronteras simbólicas que potencian la socialización entre iguales. Se configuran tramas de redes sociales de un “nosotros” con códigos y sentidos, asociados a procesos de creación de un pasado y un proyecto en común, en donde se anclan la identidad y el sentido de pertenencia:

Tejer una urdimbre de interacciones sobre una trama de relaciones, fijar una base referencial común para la subjetivación y la constitución de un nosotros, que lo llena de significaciones y apreciaciones, volviéndolo el eje de orientación de acciones colectivas y proyectos políticos. (p. 32)

De esta manera, se observa que, en la ciudad de Córdoba, se ubican en la periferia, mayormente a los sectores de menos recursos (en las denominadas Ciudades Barrios, a la vera de la circunvalación) y en otros espacios diferenciales a los sectores de mayores recursos, tales como countries o barrios cerrados. Esto no es una delimitación geográfica ingenua, sino que se trata más bien de un emplazamiento que toma forma de desigualación social. Es una estrategia de reproducción social que tiende a garantizar dinámicas de endogamia y una socialización en torno a valores, creencias y capitales homogeneizantes, y es denominada por Tiramonti (2004) como *cierre social*. Retoma en su desarrollo el concepto de Parkin (1964) de *colectividades sociales*: son aquellas que buscarían ampliar sus beneficios limitando a un número restringido de personas el acceso a sus recursos y oportunidades. En ese marco, la propiedad y las titulaciones (es decir, las calificaciones académicas y profesionales) serían los principales dispositivos de inclusión o de exclusión en nuestras sociedades capitalistas actuales.

La excelencia profesional y los méritos se convierten en elementos necesarios para desarrollar el capital económico familiar, y es en la articulación entre parentesco y meritocracia que dicho capital económico se perpetua para las nuevas generaciones (Gessaghi, 2010, p. 244)

En esa línea es necesario considerar lo que Agulla (1968) ha denominado la “aristocracia doctoral” en su estudio de las elites dirigentes de Córdoba: en “la docta” la aristocracia se sustentaba en el título de “doctor”, lo cual ha marcado en la clase alta cordobesa cierta prevalencia de las titulaciones universitarias y de saber académico como recurso valorado y rasgo de distinción.

En este sentido, la acumulación de credenciales, años de escolaridad y capacitaciones, se constituye como una de las estrategias hegemónicas para la reproducción social de la clase, y en tanto tal es impuesta sobre todo el espacio social. (Giovine, 2017, p. 296)

Los mecanismos de cierre social operan mediante una fuerte regulación de pautas culturales y de patrones de socialización que se reproducen tanto en los espacios urbanos, que venimos considerando, como en las instituciones. Entre ellas, en la escuela. Se habla entonces de *fragmentación socio-educativa*, refiriendo a un campo estallado, de múltiples rupturas y discontinuidades, que exceden la noción de segmentación, en tanto no es posible establecer continuidad entre un fragmento y otro.

La socialización en las escuelas de élite

Las escuelas, tal como ya han señalado diversas investigaciones, se tornan espacios donde se disputan posiciones sociales. Investigaciones regionales señalan que el colegio al que se asiste marca un primer signo de pertenencia y delinea la posición que se ocupa en el campo social, que es reconocida a partir de ciertos “códigos” compartidos (Gessaghi, 2010). De manera que los procesos formativos se entraman con la tradición socio-familiar y configuran tramas de significación para los jóvenes estudiantes. En esa interconexión entre socialización y escolarización, se tallan esquemas particulares de pensamiento y de acción. (Servetto, 2014).

En el marco de fragmentación socio-escolar al que venimos aludiendo, cercanos a las urbanizaciones cerradas, se emplazan instituciones educativas que Del Cueto (2002) ha clasificado en colegios “tradicionales” y “modernos”. Los colegios tradicionales se distinguen por la trayectoria y el prestigio, que se cristaliza en un “nombre propio”. Estas instituciones en general son elegidas por familias de sectores altos y medios altos, que asisten por varias generaciones a la escuela. En la estrategia de seleccionar este tipo de escuela se apela, para la conservación de los lugares adquiridos, a la preservación de la tradición, los valores de clase (entre ellos, los valores religiosos) y los símbolos asociados a la distinción, tales como el linaje. Así:

En algunos casos se trata de escuelas que corresponden al linaje familiar y que representan las tradiciones de ese linaje (ya sea de clase o de mérito intelectual) en otros se inscribe tan solo en la fantasía de continuidad entre padres e hijos y en la aspiración de los padres por generar una marca para la posteridad. (Tiramonti, 2007, p. 43)

La continuidad generacional en una misma escuela va construyendo una “gran familia escolar” (Villa, 2011) que convierte en “herencia” los rituales, valores y normas compartidos. Se configura un *ethos* en el que se afianzan lazos sociales estables y atemporales entre sus miembros, quienes conforman una “comunidad de semejantes” (Gessaghi, 2010). En conjunto, estas prácticas de selección de escuela de “prestigio” y de “excelencia académica”, centradas en el saber y el desarrollo intelectual, conforman estrategias familiares tendientes a sostener y/o aumentar bienes materiales y simbólicos.

En el presente trabajo, entendemos por elite, los grupos que detentan poder económico, ideológico o político. Son conjuntos minoritarios de personas que dominan los principales medios de producción y los instrumentos de políticos de control (Ziegler, 2004). Entre ellos, puntualmente los jóvenes de elite son:

Fracciones asociadas a pequeños grupos dentro de la clase alta, que frecuentan instituciones y lugares de recreación y residencia cerrados (...) A pesar de la clausura cultural y simbólica, y de los trayectos diferenciados que viven los jóvenes de esta clase social, no podemos desconocer como científicos sociales que para que esos circuitos sean posibles es necesario todo un sistema social “cómplice”. (Giovine, 2017, p. 298)

En la misma línea, las escuelas de elite son instituciones que construyen procesos de selección mediante condicionamientos económicos, religiosos y de relaciones sociales, que se sostienen en el capital social y simbólico propio o familiar, y se manifiestan en el apellido y las relaciones filiales. La escuela es la encargada de completar la transmisión de capital cultural, mediante la cual se certifica la posición de clase. En general, las escuelas han desarrollado estrategias diversas para convocar a las familias, entre ellas la variada oferta de actividades extracurriculares (formación bilingüe, deportes de competición, etc.) y una amplia carga horaria en jornadas extendidas o doble escolaridad. De ese modo, queda asociada a la escolaridad la ocupación estratégica del tiempo como otro elemento clave de socialización (Servetto, 2014). A la vez que la gran cantidad de tiempo juntos potencia lazos de fuerte pertenencia, ampliando desde la adquisición de conocimientos, como objetivo inmediato, a la ganancia de “contactos” sociales, “*entramado*” o “*la cosa social*” (Gessaghi, 2010), como propósito mediato. Es decir que las estrategias educativas tienden no sólo a la acumulación de capital cultural institucionalizado sino que también suponen la acumulación de capital social (Del Cueto, 2002). Dicho capital social se refuerza por la participación de los padres en asociaciones o comisiones de trabajo relacionadas con las actividades institucionales de sus hijos, en donde se solidifican los lazos de confraternidad y se intensifican los procesos endogámicos de socialización.

Se promueven actividades para los padres sobre todo en nivel inicial y EGB. Las reuniones de padres, la entrada y salida de los colegios y los períodos de adaptación en nivel inicial constituyen algunos ejemplos. El resultado es una intensa vida social paralela al colegio invitándose los fines de semana o realizando viajes. En el nivel medio son los propios

adolescentes quienes se ocupan de mantener estas relaciones a través de noviazgos y amistades. (Del Cueto, 2002, p. 27)

La escuela configura un modo de socialización altamente institucionalizada más allá de los muros del colegio, representa un tiempo entre iguales con los que se comparte antes y después del tiempo de clases. Funciona también un modo diferencial de participación según el género: las mujeres se dedican mayormente a sus funciones maternas, en el cuidado de los hijos, encargándose de los traslados al colegio y demás actividades, en los que frecuentemente se entabla una interrelación con otras madres del colegio y que favorece las relaciones de amistad entre los adultos (Gessaghi, 2010). De esta manera, los espacios comunes (el barrio, la escuela, el club, etc) configuran “micro-mundos”. La convivencia cotidiana en estos vínculos estrechos, terminan imprimiendo ciertos patrones de “clase” o *habitus* que se incorpora en el modo de hacer y de ser, incluso en los modos de hablar o de caminar. Aspectos a veces sutiles tales como las “diferencias semióticas (...): las distancias en la modulación de la voz, en el vocabulario, o en la vestimenta (...) justamente, por tratarse de diferencias semióticas, opere exclusivamente en el nivel de la apariencia” (Gessaghi, 2010, p. 289).

De este modo, a partir del colegio, como espacio de socialización en el sentido amplio que venimos considerando, se forjan disposiciones naturalizadas, que se traducen en formas de percibir y de valorar, que son construidas en el cotidiano habitar el colegio. Éstas persisten más allá de los años formales de escolaridad. En muchos casos los “alumnos” mantienen sus vínculos durante el resto de sus vidas en reuniones periódicas, generando un verdadero “espíritu de cuerpo” (Bourdieu, 2013) que incluso lleva a que algunos consideren que es posible reconocer-se con otros egresados de la misma escuela a “primera vista”, en el reconocimiento del otro por cierta apariencia que se percibe como común (Giovine, 2017).

Estas investigaciones abonan que la expectativa general de las familias, depositada en las escuelas de elite, sería que modelicen jóvenes triunfadores, creativos, bondadosos y autónomos; en resumidas cuentas “líderes” (Tiramonti y Minteguiaga, 2004). Jóvenes que se relacionan intensamente con otros líderes semejantes, pero desde una posición individualizante:

Los colegios fomentan esta homogeneidad a través de un trabajo grupal sistemático que no siempre está ligado a una concepción grupal del aprendizaje sino más bien a ser parte de un grupo de iguales. Hay un interés en el desarrollo individual del estudiante, pero también hay interés en la conformación de un espíritu de cuerpo a través de estas actividades. (Del Cueto, 2002, p. 27)

Lograr dicha socialización en procesos de escolarización supone generar verdaderos dispositivos institucionales, asociados a espacios amplios pero cerrados, con cuantiosos recursos disponibles y recursos tecnológicos de avanzada. Suelen promocionar la institución destacando que cuentan con docentes muy formados y programas educativos innovadores de excelencia académica; también se

publicitan a través de la formación en lenguas extranjeras, exámenes internacionales y proyectos de intercambio, al mismo tiempo que, al interior de la comunidad local, se promueven acciones benéficas con los más necesitados (Giovine, 2017).

Esta distinción de escuelas “de élite” no está necesariamente dado por el costo de una cuota mensual, dado que algunas de ellas son pre-universitarias, es decir que no son pagas; pero guardan igualmente el prestigio de ser formadora de importantes personalidades políticas, religiosas o profesionales. En Córdoba, son emblemáticos en esta línea el Colegio Nacional de Monserrat y el Colegio Manuel Belgrano, ambos asociados a la “casa de Trejo” o Universidad Nacional de Córdoba. En todas ellas (públicas o privadas) la lógica de la competencia es troncal. “Surgen la rigurosidad, el esfuerzo y la exigencia como rasgos prototípicos de la socialización en estas escuelas” (Ziegler, 2004, p. 85). Suponen que esto aseguraría el pasaje, casi lineal, a universidades de prestigio primero y el éxito profesional posterior.

Las familias tradicionales también visualizan que el acceso a la educación superior es condición necesaria para el sostenimiento de la posición social de clase, pero no viven la escolarización como una urgencia, sino más bien como un espacio en el que se navega con calma y certeza de llegar a buen puerto. (p. 253)

Por otra parte, cabe señalar que, tal como Gessaghi (2010) enfatiza, los colegios tradicionales eran, en un principio, sólo para mujeres o para varones y la impronta de diferenciación genérica que ella ha marcado, en algunos casos, subsiste aun cuando esas escuelas sean mixtas en la actualidad. La “identidad” genérica, que se complementa con la “herencia” familiar, naturaliza diferentes lugares sociales para hombres y mujeres: “los hombres ‘eran los caballeros, los machos, los que saben, los que seducen, los que trabajan, los que todo’” (p. 206); mientras que para las mujeres los espacios sociales esperados se circunscriben al ámbito familiar:

La importancia de la mujer al cuidado de la organización doméstica y de la crianza de los niños sigue siendo hoy fundamental. Lo mismo puede decirse de su trabajo por mantener las relaciones sociales y familiares activas. (p. 210)

La corporalidad en los estudiantes

La escuela y las relaciones sociales entre iguales en los distintos espacios de socialización, marcan la configuración de tramas identitarias que se naturalizan y que anclan principalmente en el cuerpo. No solo en la apariencia o en el estilo de presentación ante los demás, sino también en el ejercicio de deportes que conforman ciertos modelos corporales de distinción. Investigaciones argentinas refieren sobre todo al rugby como productor de cuerpos “con clase” en una demarcación fuertemente

masculina, mientras que los cuerpos femeninos serían “cuerpos turgentes, tensionados, andar firme, largas y cuidadas cabelleras, piernas formadas” (Fuentes, 2011, p. 161). Se construye de este modo un *capital corporal* (Bourdieu, 2002) en el que se invierte tiempo, esfuerzo y dinero para su sostén: las prácticas deportivas, el modo de alimentación, la vestimenta y el cuidado estético, asociados al modo de moverse y comportarse, marcan y reproducen jerarquías, modos de presentación y de reconocimiento que generan distinción de clase.

Los marcos de socialización en la construcción de sí y de los otros

Lo Mismo nos pone en la línea de lo que Kaminsky consideró “la relación de la subjetividad *consigo misma*” (2014, p. 32). Mismidad que entra en una tensión oscilante y dinámica con Otredad, con lo que de lo Otro es *alteridad radical* (Levinas, 1993), *lo impensable* (Zukerfeld y Zukerfeld, 2002), *lo ajeno* (Berenstein, 2008), aquello imposible de simbolizar. En este trabajo enfatizamos en el intersticio entre ambos, en el *linking* o *vínculo* (Bion, 2006) que es “lo más inquietante, [lo que] no acontece ni en el yo ni en el otro (...) sino en el medio, en el “entre” uno y otro” (Kaminsky, 2014, p. 33) y en el trabajo psíquico sobre las diferencias y la ajenidad que esto impone. Particularmente, en el devenir de estos procesos en el marco de la experiencia escolar entre jóvenes inmersos en grupalidades continuas y homogéneas, que hemos denominado de *cierre social*.

Otredad y Mismidad

Desde una perspectiva psicoanalítica, la intrincación entre mismidad y otredad es postulada por Freud en los siguientes términos:

Sólo rara vez, bajo determinadas condiciones de excepción, puede prescindir de los vínculos de este individuo con otros. En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo. (1921, p. 67)

Vale decir que individuo y grupo social conforman un entramado tenso en el que los fenómenos sociales y los procesos narcisistas se imbrican, “como un producto de la interferencia entre dos aspiraciones: el afán por alcanzar la dicha, que solemos llamar ‘egoísta’, y el de reunirse con los demás en la comunidad, que denominamos ‘altruista’” (1930, p. 136). Bion(1974) propone conceptualizar esta tensión como la interrelación entre *narcis-ismo* y *social-ismo*.

Freud considera que, desde el hombre primitivo, el otro fue un auxiliar necesario, fundamentalmente en torno a dos necesidades (Eros y Ananké): “la compulsión al trabajo, creada por el apremio exterior; y el poder del amor, pues el varón no quería estar privado de la mujer como objeto sexual, y ella no quería separarse del hijo, carne de su carne” (1930, p. 99). *Eros* es, entonces, el poder que mantiene cohesionados a los sujetos en sus vínculos con otros. “El amor pone diques al narcisismo” (1921, p. 118), es decir que “el amor por sí mismo no encuentra más barrera que el amor por lo ajeno, el amor por objetos” (p. 97). De este modo hipotetiza Freud la conformación de las primeras comunidades y sería el modelo de los lazos sociales.

En esa línea, propone tempranamente en su obra (1950[1895]) el concepto de *complejo del semejante*, mediante el cual considera que el otro puede operar como prójimo y semejante a mí mismo, o como “una cosa del mundo”, extraña e incomparable a mis propias huellas mnémicas, y por tanto un objeto hostil:

Supongamos ahora que el objeto que brinda la percepción sea parecido al sujeto, a saber, un prójimo. (...) un objeto *como este* es simultáneamente el primer objeto-satisfacción y el primer objeto hostil, así como el único poder auxiliador. Sobre el prójimo, entonces, aprende el ser humano a discernir. Es que los complejos de percepción que parten de este prójimo serán en parte nuevos e incomparables -p. ej., sus *rasgos* en el ámbito visual-; en cambio, otras percepciones visuales -p. ej., los movimientos de sus manos- coincidirán dentro del sujeto con el recuerdo de impresiones visuales propias, en un todo semejantes, de su cuerpo propio, con las que se encuentran en asociación los recuerdos de movimientos por él mismo vivenciados. Otras percepciones del objeto, además -p. ej., si grita despertarán el recuerdo del gritar propio y, con ello, de vivencias propias de dolor. Y así el complejo del prójimo se separa en dos componentes, uno de los cuales impone por una ensambladura constante, se mantiene reunido como una *cosa del mundo*, mientras que el otro es *comprendido* por un trabajo mnémico, es decir, puede ser reconducido a una noticia del cuerpo propio. (Freud, 1950, pp. 376-377).

Se entiende entonces una doble acepción del prójimo: en tanto semejante a mí mismo, asequible a mi propia memoria y comprensible desde mis propias vivencias corporales, por un lado; y, por otra parte, esa “cosa” del otro ajeno a mi comprensión, no discernible por mí, incognocible. Años más tarde, Freud es aún más categórico respecto de esto: “el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo” (1930, p. 108). Esto constituye una *hostilidad primaria*: “la inclinación agresiva es una disposición pulsional autónoma, originaria, del ser humano” (p. 117); y perturba constantemente nuestros vínculos sociales. Sólo se ve sofrenada por la cultura, que permite la convivencia con otros, “y por eso el desarrollo cultural puede caracterizarse sucintamente como la lucha por la vida de la especie humana” (p. 118).

Al decir de Freud, el hombre es un *animal de horda*: “la convivencia humana sólo se vuelve posible cuando se aglutina una mayoría más fuerte que los individuos aislados, y cohesionada frente a estos. (...) Esta sustitución del poder del individuo por el de la comunidad es el paso cultural decisivo” (p. 94). Y configura un *malestar* inevitable, dado que el sujeto necesita formar parte de su comunidad y ser reconocido como miembro de su cultura, al mismo tiempo que preferiría no tener que renunciar a sus propios requerimientos pulsionales. En palabras de Freud: “El hombre culto ha cambiado un trozo de posibilidad de dicha por un trozo de seguridad” (1930, p. 112).

Buena parte de la brega de la humanidad gira en torno de una tarea: hallar un equilibrio acorde a fines, vale decir, dispensador de felicidad, entre esas demandas individuales y las exigencias culturales de la masa (p. 94)

En los postulados freudianos, los vínculos sociales se establecen sobre la base de la *identificación*, que es “la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona” (p. 99). Es un modo de relación ambivalente (de amor y de odio), al inicio de la vida con las figuras primarias parentales, mediante la cual “el objeto anhelado y apreciado se incorpora por devoración” (p. 99); es decir que se incorpora el objeto (tomado como modelo) al yo, se *introyecta* el objeto y se lo toma como una parte propia que enriquece con sus propiedades al yo.

El objeto se ha perdido o ha sido resignado; después se lo vuelve a erigir en el interior del yo, y el yo se altera parcialmente según el modelo del objeto perdido. (p. 107)

Freud propone que luego la identificación continúa operando en vínculos con otros durante toda la vida, y postula 3 modos: una *identificación primaria*, con lo que uno querría ser (lo que aludimos antes respecto de los padres), la *identificación parcial del síntoma* con un único rasgo del objeto y la *infección psíquica* que sucede en una comunidad afectiva que se siente parcialmente identificada en un aspecto de uno de sus miembros, rasgo que se mantiene reprimido. Este último modo de identificación es el prevalente en las formaciones de masa. En esto podemos comprender que cada sujeto se construye en sus vínculos con otros, que lo constituyen y transforman continuamente. Decimos entonces que el Yo se configura de manera liminal en las identificaciones que establece con otros.

Cada individuo es miembro de muchas masas, tiene múltiples ligazones de identificación y ha edificado su ideal del yo según los más diversos modelos. Cada individuo participa, así, del alma de muchas masas: su raza, su estamento, su comunidad de credo, su comunidad estatal, etc. y aun puede elevarse por encima de ello hasta lograr una partícula de autonomía y de originalidad. (p. 122)

Esta oscilación entre narcisismo y socialismo, propia de lo humano, supone también la interiorización de pautas culturales en un campo relacional complejo, a lo que Freud postuló como Super-Yo.

Otro aspecto de la relación con los objetos que cabe señalar es que, desde el inicio de la vida, en el primer encuentro entre una mamá y su bebé, existe una discrepancia respecto del desarrollo psíquico de ambos, que deja perplejo al niño frente a un *significante* materno que se le torna *enigmático*, “dejando siempre abierta la brecha entre lo que sabemos y lo que sabe ese otro” (Bollas, 2013, p. 190). Este es un modelo que podemos extender al encuentro entre un recién nacido y el mundo que lo circunda. “El diálogo infante-madre es una forma de conocimiento más operacional que representativa (Bollas, 1997, p. 335), es algo que no puede ser pensado aún por el bebé, sino que solamente puede ser vivido. Esa experiencia vital es modelo de *lo sabido no pensado*, de la vivencia

humana de que el mundo y los otros que nos rodean escapan a nuestra total comprensión, sería “la cosa del mundo” que nos confronta con la ajenidad del otro, un “resto” no discernible del objeto⁴. Incluso la propia experiencia de ser, de nosotros mismos, es un irrepresentable ficcional del que solo podemos crear una historia.

Podemos decir que el Yo está constituido por una historia, representada por el conjunto de los enunciados identificatorios de los que guarda recuerdo, por los enunciados que manifiestan *en su presente* su relación con el proyecto identificatorio y, finalmente, por el conjunto de los enunciados en relación con los cuales ejerce su acción represora para que se mantengan fuera de su campo, fuera de su memoria, fuera de su saber (...) *conduce a reprimir una parte de su historia*. (Aulagnier, 1997, p. 175)

En esta misma línea, el contacto con la realidad -que siempre es lo desconocido y lo incognoscible, la cosa en sí kantiana-, es conceptualizado por Bion(2009) como una *experiencia emocional*, que se representa mediante elementos alfa, es decir por medio de una serie de *transformaciones* de las impresiones sensoriales, en símbolos ligados a imágenes, palabras, ideas, etc., que permiten un proceso de simbolización; de modo de ser asequibles al pensamiento y posibilitadores de comunicar dicha experiencia emocional. Es decir que se da un *nombre*, que es un signo para indicar y ligar cierta conjunción constante de elementos. Nombrar es asignar un significante relacionado con una experiencia y sus emociones. “El nombrar y el definir son inevitables” (1965, p. 81) para tolerar la incertidumbre de una realidad que, por incognoscible, se torna intolerable para la mente. Lo irrepresentable genera emociones insoportables al psiquismo, asociadas a funcionamientos psicóticos. Pero definir o nombrar tienen, además de la función de ligar, una cualidad negativa: “cada palabra representa lo que no es, una ‘no cosa’(no-thing), que debe distinguirse de ‘nada’ (nothing)” (p. 99). Bion considera que el *pensar* es una función que se impone al sujeto, por exigencia de una realidad que le resulta desconocida y aterrizante. Pero para ello no cuenta congénitamente con un aparato preparado a tal fin, sino que debe construir con otro un *aparato para pensar pensamientos*. Postula entonces que el humano necesita del auxilio externo, en primer término, de la función materna. A esto lo denomina *reverie o ensueño*, entendida como “la fuente psicológica que satisface las necesidades del niño de amor y comprensión” (2009, p. 73). Quien ejerce la función, pone a disposición del bebé su propia función-alfa para “pensar” las cosas que no pueden ser aún pensadas por él. Todo ello supone un *vínculo o linking*: “una experiencia emocional no se puede concebir aislada de una relación”; que posibilita que esa relación con el objeto sea internalizada, operando de manera intrapsíquica.

⁴ Delpréstitto, Gratadoux y Schroeder (2008) proponen la ajenidad del objeto, la radical alteridad del otro, en la siguiente partición de la palabra madre: (m)other.

En relación a ese espacio del vínculo entre la madre y el bebé, Winnicot (2007) propuso el concepto de *espacio transicional*, que no es ni dentro ni fuera⁵, ni en uno ni en el otro, sino en el entre los dos. Es un espacio que representa el proceso de separación de un bebé con su madre, en el momento de fusión entre ambos, por el que el objeto se constituye en algo exterior e indiferenciado. Vale decir que es un proceso de diferenciación respecto del otro, en el que se configura el Yo. Este espacio es posibilitador del vivir y del crear, en la medida en que se tolere la paradoja, la *ilusión* de que el pecho (a la madre que satisface las necesidades vitales) ha sido creada por el bebé y que el pecho es parte de él. Es posible considerar que ambos, la madre y el niño, forman parte de la misma ilusión, de la que se van des-ilusionando juntos...

En la misma línea, respecto del límite entre yo y no-yo, con el necesario soporte o apuntalamiento del otro, Green (2006) enfatiza: “para que se construya el yo del bebé que le permite decirse sí a sí mismo, es fundamental que la madre acepte que él pueda decirle no” (pp. 375-376). A esto lo denominó el *trabajo de lo negativo*. Considera que es posibilitador del símbolo (del crear, decía Winnicot): “el objeto absolutamente necesario para la elaboración de la estructura psíquica debe borrarse” (p. 386). Solo si está ausente, o incluso si “no existe” en la fantasía, es posible de ser representado (reencontrado, en términos de Freud) en la ilusión de que yo lo inventó. Esto posiciona a la *falta* en un lugar estructurante y marca el vínculo con los objetos:

ningún yo puede bastarse a sí mismo y ningún yo puede colmar al otro, ningún otro puede sustituir al yo y ningún otro puede colmar al yo. La problemática del yo es la de la constitución de un centro como núcleo de base que inviste al otro sin por ello desinvertirse él mismo y sin coincidir con ese centro. En cuanto al otro, sigue siendo otro para siempre, pues tiene cabalmente su centro propio, investible como tal por él. (p. 391)

Berenstein (2008) postula, por su parte, que *vínculo* refiere a “una situación inconciente que, ligando a dos o más sujetos, los determina en base a una relación de presencia” (p. 29), es “aquello que al ligar produce sentido e innovación en dos o más otros dada su condición de presencia” (p. 88). Postula que el otro se impone, como cualidad que no coincide con el deseo de un yo, sino que excede lo que él ha proyectado y lo confronta con la incertidumbre y la ambivalencia: “una presentación que excede la re-presentación y lo enfrenta con la ajenidad” (p. 34). *Lo ajeno* refiere a lo que no se puede simbolizar, lo que no es posible de representación: “lo ajeno del otro podrá inscribirse pero nunca poseerse” (p. 203). Al mismo tiempo, esa ajenidad pulsa por intentos de ligadura y producciones simbólicas nuevas, a lo que Badiou (1988) y Lewkowicz (1992) denominaron *acontecimiento*. “El vínculo del sujeto con el otro altera a ambos y a su vez afecta al vínculo mismo, lo cual es modulado

⁵ Es posible graficar esto utilizando la imagen de la cinta de Moebius: una banda continua que, por el modo de plegado, solo tiene una sola cara.

desde la relación y desde la conexión con lo histórico personal y con lo histórico del vínculo” (p. 113).

Puntualizamos entonces en la concepción psicoanalítica de la configuración del sujeto en una relación objetal y en múltiples vínculos sociales, donde el otro significativo “cumple las funciones freudianas de sostén y modelo” (Zukerfeld y Zukerfeld, 2004, p. 7). Esto es tramitado por medio de ligaduras representacionales, que no borran la ajenidad o alteridad del otro. Siempre queda un resto no ligado del vínculo con el otro, un plus que es lo incognoscible, lo otro. Lo irrepresentable de toda experiencia vincular es traumático, “porque siempre es cantidad no ligada que procura descargarse” (p. 7) y que por tanto supone un trabajo psíquico de transcripción simbólica, que es tanto singular como colectivo y que es constante. Implica también una hostilidad respecto de la alteridad del otro, una pulsión que insiste en borrarlo, suprimirlo, en sus diferencias, en su otredad.

Identidad/es juveniles

En la línea que venimos desarrollando, entendemos que las identidades juveniles se configuran en un entramado intrincado y múltiple de interacciones, en el fino tejido entre las dimensiones subjetivas y los contextos macrosociales. En nuestro caso particular, dichos procesos se entrecruzarían con el “entre” que se juega en la escuela. Así enmarcado, hablaremos de *identidades* no como “un conjunto de cualidades predeterminadas -raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad, etc.- sino como una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional solo temporariamente fijada en el juego de las diferencias” (Arfuch, 2002, p. 21). En esta concepción de identidades, consideraremos la articulación entre distintas dimensiones: la dimensión *narrativa* (Ricoeur), la dimensión *dialógica* (Bajtin) y la dimensión *política* (Laclau, Butler).

Siguiendo a Ricoeur, la *identidad narrativa* es la oscilación constante entre *idem* (la identidad en el sentido de uno mismo) e *ipse* (la identidad en el sentido de un sí mismo), sin fijarse a ninguno de los dos polos. Es decir, como el proceso que deviene en el *intervalo* entre lo que permanece sedimentado y fijo, en las *identificaciones adquiridas*, “*identificaciones-con* valores, normas, ideales, modelos, héroes, *en* los que la persona, la comunidad, se reconocen. El reconocerse-*dentro de* contribuye al reconocerse-*en*” (2008, p. 116), por un lado. Y, por otra parte, la innovación por *apress-coup*, la tendencia al cambio asociado a la temporalidad y a las interacciones colectivas permanentes. De modo que la identidad narrativa “sería el lugar buscado de este quiasmo entre historia y ficción” (p. 107). Es una creación ficcional subjetiva formulada como un relato:

la comprensión de sí es una interpretación; la interpretación de sí, a su vez, encuentra en la narración, entre otros signos y símbolos, una mediación privilegiada; esta última se vale tanto

de la historia como de la ficción, haciendo de la historia de una vida una historia de ficción o, si se prefiere, una ficción histórica. (p. 107)

En esta construcción de una trama se comprende a la identidad del personaje o, más aun, el personaje mismo 'puesto en trama': "el relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada" (p. 147). Y en la historia narrada se correlacionan personaje y acción. Acción que es siempre *interacción*, dado que las acciones del agente tienen en cuenta, por principio, las acciones de otro, configurando allí una relación interiorizada.

Este último postulado permite articular los aportes de Ricoeur con los de Bajtín, considerando la *polifonía* de voces que habitan la propia voz o la historia narrada *para otro*: "como presencia protagónica del otro en mi enunciado aún antes de que éste sea formulado" (Arfuch, 2002, p. 27). Se introduce a la otredad en el corazón de la configuración del sí-mismo, asumiendo la *simultaneidad* de una respecto de la otra, en una intersección contingente de ambas que no subsume la una a la otra, sino que se sostiene en su diferencialidad irreductible, la cual permite el vaivén dialógico *entre* ellas. Entenderemos por tanto a las identidades en su dimensión *relacional* en tanto supone a otro "que no es 'lo mismo' y a partir del cual puede afirmar su diferencia" (p. 28).

Entender las identidades desde una *posicionalidad relacional* nos permite señalar confluencias con la dimensión *política*:

todo intento de afirmación de una identidad está confrontado, según Laclau, a una doble disyuntiva: o bien el grupo persiste en su individualidad, con el peligro de la folklorización o de devenir en gueto, o bien arriesga su diferencia en la articulación con otras fuerzas en pugna (...) la pugna entre identidades diferenciales es una lucha hegemónica. (p. 30)

Es decir, en el juego de las diferencias se pone en tensión la relación entre el sí-mismo y lo otro, "dentro del campo de lo que he llamado la 'lógica de la equivalencia'; es decir, un proceso mediante el cual la naturaleza diferencial de toda identidad al mismo tiempo se afirma y se subvierte" (Butler y Laclau, 1995, p. 124). Se trata de una cadena de equivalencias constitutivamente abierta, inmersa en un universo contextualizado, "*dentro de los límites de un contexto parcialmente desestructurado*" (p. 125). La subversión está asociada a la *hegemonía*, que es la operación que articula dos aspectos: por un lado, una dimensión de equivalencia que subraya ciertas normas contingentes, "que es algo como la presencia de una ausencia. O, en términos kantianos, un objeto que se muestra mediante la imposibilidad de una representación adecuada. Ahora bien, yo considero que si este límite es imposible pero también *necesario* -algo como el 'objet petit a' de Lacan-, de una manera o de otra tendrá que entrar en el campo de la representación" (p. 125). El otro aspecto es la *iterabilidad* (Derrida) que implica que todo acto es una recitación reiterada de actos previos, es la repetición de lo mismo en pluralidad de instancias distintas. Es decir que

la hegemonía implica a la vez una relación de poder en que algo diferente es asimilado por lo igual, y un movimiento en la dirección opuesta, mediante el cual la instancia diferencial, dado que forma parte de una serie de instancias equivalentes, puede reproducir lo igual sólo si progresivamente las vacía de significado. (p. 137)

Por ello, es condición de posibilidad de la misma estructura generar también la ruptura y el cambio; o la *rearticulación* de los elementos que se configuran como un conjunto constante bajo una denominación o signo, dentro de un discurso con poder *performativo*. “El discurso debe entenderse como un conjunto de cadenas complejas y convergentes cuyos ‘efectos’ son vectores de poder” (Butler, 2019, p. 267), que *puede* circunscribir esferas de inteligibilidad. Es decir que el poder que tiene el discurso es el de hacer realidad o producir lo que nombra. Pero, dada la *iterabilidad* de todo signo, en el mismo acto de nombrar, se instituye un *exterior constitutivo*: “lo indecible, lo inviable, lo inenarrable que asegure (y que, por lo tanto, no siempre logra asegurar) las fronteras de la materialidad” (p. 268). De modo que la constitución de un sujeto supone necesariamente un acto de forclusión: se produce un “positivo” acto de subjetivación al mismo tiempo que se genera un aspecto “negativo” definitivo. “Como resultado de ello, el sujeto no es nunca coherente y nunca idéntico a sí mismo” (p. 270). Pero también como consecuencia de ello, lo forcluido (lo no simbolizable, lo no decible, lo no legible, lo no figurable; es decir, *lo negativo*) “es siempre una estrategia de abyección” (p. 271) o estrategia rearticulatoria de hegemonía.

Vale decir que el sujeto necesita, para hacer de su existencia una vida vivible, dar(se) un nombre que lo funde como sujeto. “El nombre efectivamente ‘sutura’ el objeto (...) el nombre designa un principio contingente y de organización abierta” (p. 295), tanto si lo que se nombra es a un sujeto particular o a un grupo/comunidad. El nombre es un significante que no refiere a lo ya dado o constituido con anterioridad, sino a una construcción discursiva, al proceso por el que se constituye un sujeto como tal en el momento de ser nombrado (bautizado o fijado como objeto en un linaje de autoridad). Pero no es una identidad que queda fija para siempre, sino que llega a estabilizarse más o menos parcialmente mediante la reiteración o iterabilidad del acto de nombrar, en “una serie de relaciones diferenciales con otros significantes dentro del discurso” (p. 305). Por tanto, consideramos las identidades *provisionales*, e inevitablemente relacionadas con un conjunto de exclusiones. *Lo abyecto* o exterior constitutivo, “un exterior abyecto que, después de todo, es ‘interior’ al sujeto como su propio repudio fundacional” (p. 20).

Siguiendo esta línea de pensamiento, resulta comprensible la limitación intrínseca de todo sujeto a dar cuenta de sí mismo. En principio, cabe destacar que “contar una historia sobre sí mismo no es igual a dar cuenta de uno mismo” (Butler, 2012, p. 24). La creación de una narración identitaria de sí mismo es una construcción incompleta dado que las palabras nunca podrán expresar plenamente

quién soy yo. Por la misma constitución de ese yo, todo sujeto, desde su misma configuración en un contexto de relaciones de dependencia con otros, es opaco para sí, y dicha opacidad excede cualquier esfuerzo por “una” identidad. Resulta opaco también el mismo contexto de esas relaciones, “puesto que nuestro intercambio está condicionado y mediado por el lenguaje, las convenciones y una sedimentación de normas que tiene carácter social y exceden la perspectiva de quienes participan del intercambio” (p. 45). Se resalta de este modo el carácter ficcional de la historia narrada, a la vez que su condición contingente y dinámica. “En la construcción de la historia me creo de otra forma e instituyo un “yo” narrativo” (p. 60) que es también un acto performativo, en el que articulo elementos de mi vida. Más aún, en el encuentro diádico con un otro, más allá de lo discursivo puesto a jugar en el intercambio, se produce además una experiencia corporal entre ambos, una *exposición* al mismo tiempo que una *interpelación*. “Damos cuenta ante otro y (...) siempre lo hacemos, además, en el contexto de una escena de interpelación” (p. 73), es decir que a la vez que (me) construyo reflexivamente en la narración de mí, elaboro al mismo tiempo una relación con el “tú” a quien destino mi relato, en el despliegue de una escena que nos sostiene y nos modifica a ambos. En este montaje de una escena, yo y tú serán siempre en parte enigmáticos e inescrutables, sujetos a una operatoria en la que se instituye también lo que no puede narrarse, “el inconciente tal como se revive en la escena misma de la interpelación” (p. 79), lo no narratizable en ningún relato. En suma:

Nadie puede vivir en un mundo ni sobrevivir a una vida que sean radicalmente imposibles de narrar. Aún así, es necesario recordar que lo que puede entenderse como “articulación” y “expresión” del material psíquico excede la narración, y que las articulaciones de todas clases tienen límites necesarios, a raíz de los efectos estructurantes de lo que persiste en ser inarticulable. (pp. 87-88)

En toda historia deberemos considerar una prehistoria que irrumpe en el relato, constituida “por Otro que precede a la formación de la esfera misma de *lo mío*” (p. 110) y que está atada, encarnada, en mí mismo como “un enigma, una extranjería, que es nuestra sin pertenecernos jamás” (p. 181). Aún con todo, el trabajo psíquico de historización posibilita la ligadura parcial de una porción de la experiencia emocional vivida. Ello es una condición necesaria para el desarrollo de un sujeto, para hacer de su vida una vida vivible, con un monto tolerable de incertidumbre. La dificultad en la tramitación simbólica es del orden de lo traumático y supone procesos de intenso sufrimiento psíquico, asociados a la descarga o funcionamientos psicóticos.

Grupalidad/es juveniles

Señalamos, en primer término, que elegimos no aludir a “los grupos”, para tomar distancia de una concepción sustancialista. Hablaremos, en cambio, de *grupalidad*, enfatizando los procesos que se

producen en el “*entre*” los jóvenes estudiantes en un campo socio-familiar de cierre social y en un marco socio-escolar de micro-cierres sociales.

Siguiendo la línea de sentido que venimos desarrollando, entendemos que la co-presencia de los otros en el campo escolar, precipita un intenso trabajo psíquico y vincular. La grupalidad opera como continente que amplía las posibilidades de ligadura simbólica en lazos sociales y potencian procesos de construcción de sentidos. Al mismo tiempo que delimita fronteras, reales o imaginarias, en complejas operaciones de inclusión / exclusión.

Cabe señalar que consideraremos la grupalidad como parte del campo institucional, en nuestro caso escolar, que la comprende. Entendemos que la dimensión institucional supone un aspecto funcional (en tanto cada institución cubre algunas necesidades sociales) y un aspecto simbólico (en tanto normativiza sus propios enunciados, autorizando algunos y excluyendo a otros). En ese sentido, “*una institución es una red simbólica socialmente sancionada en la que se articula junto a su componente funcional un componente imaginario*” (Fernández, A. 2012, p. 159). Por componente imaginario se entienda a las producciones grupales, imaginadas e imaginarias, tales como mitos, utopías, ilusiones, etc. Las instituciones son productoras de subjetividad, aun cuando siempre hay un *resto* que es indisciplinable. “La inscripción institucional de los grupos constituye, al decir de Lapassade, su impensado, el negativo, lo invisible, su inconsciente” (p. 162). Es decir, siguiendo lo que venimos construyendo, lo que se borra o se ausenta como condición de representación. Ello permite también que institución y grupos se resignifiquen mutuamente, dejando un margen a la hegemonía y a la rearticulación. Dentro de la dimensión institucional, pensamos la “*dimensión subjetiva producida en el “entre” de un colectivo en acción*” (2007, p. 281) y la dimensión grupal.

La grupalidad, entonces, remite necesariamente a un anclaje institucional pero también, “al mismo tiempo, contribuye a desmarcar la antinomia individuo-sociedad en tanto implica significantes sociales operando, no como efecto de la influencia sobre el individuo, sino como fundantes del sujeto” (2012, p. 140). Esta es la intención de nuestra conceptualización, clivar el análisis de las producciones narrativas de los jóvenes estudiantes en una perspectiva psico-social. En este sentido, acordamos con Fernández en que *nada de lo común es homogéneo*. Aun cuando se consideren ciertos aspectos similares, el “algo en común” que se señala, no significa subjetividades homogeneizadas. Siempre opera un exceso singularizante, un intersticio de imaginación radical (Castoriadis). Asumimos, al mismo tiempo, el propósito de tomar en cuenta que “la singularidad no implica invisibilizar las producciones colectivas. (...) El desafío insiste: *sostener la tensión singular-colectivo*” (p. 144).

En esta línea, entendemos que el ser humano, por su desvalimiento, está inserto en una comunidad social, y que deviene sujeto en el entramado con múltiples instituciones, enlazado a algunas

grupales que marcan vincularidades significativas. Ya hemos dicho que el sujeto estrecha relaciones necesarias con los otros desde el inicio de la vida y durante todo el transcurso del vivir. Freud postula que además teme perder esos objetos, a lo que lo denomina *angustia frente a la pérdida de amor*: “si pierde el amor del otro, de quien depende, queda también desprotegido frente a diversas clases de peligros” (1930, p. 120). En el plano de los vínculos sociales más amplios, esto es postulado como *angustia social*. Sólo a condición de no perder el amor, que marca cierta seguridad personal, los hombres renuncian a su inclinación natural de agresión contra los demás. Freud propone considerar, en ese sentido, los beneficios de la grupalidad:

No debe menospreciarse la ventaja que brinda un círculo cultural más pequeño: ofrecer un escape a la pulsión en la hostilidad a los extraños. (...) [a esto] le di el nombre de ‘narcisismo de las pequeñas diferencias’ (...) una satisfacción relativamente cómoda e inofensiva de la inclinación agresiva, por cuyo intermedio se facilita la cohesión de los miembros de la comunidad” (1930, p. 111)

Vale decir, una ligazón narcisista con otros con los que se resaltan los aspectos semejantes, que potencian la cohesión entre iguales, al mismo tiempo que se remarcan “las pequeñas diferencias” respecto de otros a quienes se dirige la agresividad.

A los fines del presente análisis, entenderemos, siguiendo a Ana Fernández, que la grupalidad refiere a un número numerable de personas y a los procesos que se despliegan entre los cuerpos que se encuentran en un mismo tiempo y espacio, y que configuran redes identificatorias y transferenciales, invenciones simbólicas, imaginarias y también producciones de distintos niveles de materialidad. Los grupos producen significaciones imaginarias que sostienen sus prácticas. Es decir que crean un conjunto de significaciones por las que inventan “no sólo sus formas de relación social y sus formas contractuales, sino también sus figuraciones de subjetividad” (p. 176). Este imaginario social (Castoriadis) opera en dos direcciones: como reproducción de lo instituido, “y, por tanto, permiten *anudar el deseo al poder*”; o como instancias instituyentes “que darán lugar a prácticas transformadoras y diseñan las utopías (lo imaginario radical) en tanto conjuntos de deseos *no anudados al poder*” (p. 177). Los grupos además son pensados como espacios virtuales de producción colectiva, capaces de producir *texto grupal*, es decir que tienen el poder de generar sentidos, que siempre serán muchas más que aquellas que en cualquier análisis pueda enunciarse.

La grupalidad y su enclave institucional son un eje significativo en los procesos juveniles. En ese sentido, Reguillo (2013) postula que la acelerada desinstitucionalización y desafiliación postmodernas, asociadas a la precarización estructural latinoamericana, tiene impacto subjetivo: “muchos jóvenes tienen dificultades para construir sus biografías” (p. 140), y se incrementa cierta precariedad del yo. La autora enfatiza que “enfrentamos una creciente disolución del vínculo social

que golpea de maneras diversas y nunca moderadas el ámbito de la socialidad juvenil” (p. 144). En nuestro país, son relevantes los aportes de Duschatzky y Corea (2002), que señalan que en el escenario cordobés del 2000, al que caracterizan como una época de caída de los discursos de autoridad y de destitución simbólica de las instituciones tradicionales, se configuraron nuevos modos de pobreza. Ellas proponen hablar de *expulsión* para destacar que lo que se fractura es el lazo social de filiación, pertenencia y reconocimiento entre los sujetos de la misma clase.

La expulsión social produce un desexistente, un “desaparecido” de los escenarios públicos y de intercambio. El expulsado perdió visibilidad, nombre, palabra (...) han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos. (p. 18)

Ello tiene efectos de precarización en la constitución subjetiva y en la constitución de lazos sociales: “el semejante no se configura” (p. 25). Y consideran que la escuela, como institución, no ha quedado exenta de estos procesos, sino que ella también ha perdido su eficacia simbólica. Hablan de una *destitución* del discurso escolar que tiene efectos de desubjetivación: “la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta” (p. 83), es decir, la impotencia de poner en juego la *capacidad inventiva* y *capacidad enunciativa*.

La invención supone producir singularidad, esto es formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos. (pp. 89-90)

En esta misma línea, Kaplan (2016) señala que los estudiantes de sus investigaciones enfatizan que la escuela es el marco institucional en el que ellos esperan alcanzar reconocimiento, respeto y estima social. Pone énfasis en los modos de ser y sentirse incluido/excluido como formas de sufrimiento social y condiciones de posibilidad de subjetivación para los jóvenes. “Es preciso advertir con fuerza que cada individuo va fabricando una idea acerca de sí mismo a partir de cómo lo ven los demás. Cada uno es como es pero también como es percibido y nominado por los otros. Se fabrica una idea, una imagen y una autovaloración con base en la mirada que los otros devuelven” (p. 125). Vale decir que la escuela y la grupalidad al interior de ella, conforman escenarios de construcción de identidad, tanto individual como colectiva: “Es a partir de la identificación con otros que se puede identificar un nosotros” (p. 125) y singularizar enunciativamente un “yo”. Ambos procesos de construcción social suponen también marcar en el lazo con los otros alguna diferenciación, que en ocasiones se establece como una relación de antagonismo: “ellos”. Señalamos, en esta línea, que en algunos casos también podría producirse un vacío enunciativo y ciertos modos vinculares de invisibilización del otro, marcados por la indiferencia y que, siguiendo lo propuesto por Duschatzky y Corea, produciría modalidades de expulsión y de desexistencia.

La perspectiva metodológica como estrategia de construcción y análisis de los datos.

Algunos supuestos epistemológicos.

Este trabajo deriva de un diseño de investigación cualitativa basado en un estudio de caso, por considerar que es un abordaje metodológico pertinente para dar cuenta de los objetivos propuestos.

El estudio de caso único consiste en construir, a partir de un recorte parcial empírico y conceptual de la realidad, un problema de investigación. Se adopta un enfoque reflexivo “donde se construye el conocimiento a través del diálogo entre sujetos y se aborda la participación del investigador en el campo” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 217). De este modo, se privilegia el objeto de indagación antes que el método de investigación, y se prioriza la profundización en la comprensión particular del caso antes que la generalización de los resultados.

El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad. (p. 220)

Dicho estudio, se enmarca dentro del paradigma interpretativo en Ciencias Sociales (Vasilachis, 2006) cuyo propósito es comprender los sentidos que los sujetos construyen respecto de sus acciones en contextos específicos. Es decir que el objetivo es reconstruir el fenómeno desde la perspectiva de los actores, según los significados que, en nuestro caso, jóvenes estudiantes y otros actores de la comunidad educativa, crean en torno a los modos de socialización en contextos de cierre social.

Algunas puntualizaciones respecto de la construcción de los datos

El caso que se estudia se construye a partir de la delimitación de un espacio escolar: una escuela confesional privada de la Ciudad de Córdoba, en particular el nivel secundario de la misma. La denominaremos “Hermano Rafael”. Se delimita en el tiempo de trabajo en el campo: un periodo comprendido entre 2019 y 2020. Y se particulariza allí en los jóvenes estudiantes y sus modos de sociabilidad, en el atravesamiento por sus dimensiones institucionales, familiares y grupales.

El nivel secundario de esta escuela alberga unos 700 estudiantes, distribuidos en 24 divisiones (4 por año). Algunos de ellos tienen escolaridad simple y otros se acogen a “doble jornada” o un horario extendido (en el que desarrollan actividades deportivas e inglés). El equipo docente está constituido por un equipo directivo (1 director y 2 vice directores), alrededor de 100 profesores y 10 preceptores (con coordinadores por áreas), equipo de pastoral, equipo de Orientación Psicopedagógica (1

psicólogo y 1 psicopedagoga). Se trabajó con 2 grupos de estudiantes: un grupo de alumnos de 1er año y su paso a 2do año (jóvenes entre 12 y 14 años); y, un grupo de alumnos de 4to año y su paso a 5to año (jóvenes entre 15 y 17 años). En cada caso, coincide con una de las 4 divisiones de cada uno. En su mayoría los estudiantes han iniciado su escolarización en jardín de 3 o 4 años en este colegio. Escogimos estos grupos entendiendo que el cambio de nivel posibilitaría observar procesos de reconfiguración vincular y que observar estudiantes de mayor tiempo de permanencia en el nivel permitiría considerar el proceso de socialización en la trayectoria escolar. Enfocamos nuestro análisis en cómo se entrecruzan, al interior de las relaciones con los compañeros de un mismo curso, procesos identificatorios que se encuadran en operatorias de cierre social. Las trayectorias escolares de temporalidad continua dentro de un mismo grupo social (comprendiendo aquí no solo los compañeros sino la comunidad escolar amplia y las familias dentro de ella) son el centro, más aún que el espacio objetivo de la escuela.

El trabajo de campo estuvo orientado por la *teoría fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967; Soneira, 2007), en función de ello realizamos un *muestreo teórico* o procedimiento por el que delimitamos categorías y sus propiedades, en interrelación con la teoría que emerge de manera recursiva en la construcción de conceptos. A lo largo de dicho trabajo, se han tomado todos los resguardos éticos que corresponden, priorizando un marco de acuerdo de compromiso ético con la institución y sus miembros, en el cuidado del anonimato y respeto por los derechos de los participantes. Se ha considerado también la propia implicación de la investigadora en el campo.

El trabajo en el campo, recursos técnicos

El escenario de nuestra indagación ha sido la escuela, entendida como un campo que excede su materialización como espacio físico concreto. Durante el 1er año de trabajo, los espacios del edificio colegio fueron el marco predominante, pero en 2020, esta investigación se vio atravesada por la pandemia de Covid 19 y sus avatares en nuestro país. A 10 días de iniciadas las clases, se declaró en Argentina el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en todo el territorio. Las escuelas suspendieron la asistencia a las aulas y encaminaron procesos, muy diversos, de educación remota; que finalmente se extendió en la ciudad de Córdoba por el año 2020 completo.

El colegio en estudio, potenció el uso del Aula Virtual institucional, con la que ya venían trabajando desde hacía varios años. En un inicio, la mayor parte de las actividades eran trabajos de entrega por aula virtual. Luego, comenzaron a realizarse clases por Meet, dentro de la misma Aula Virtual, y transcurrido un mes, aproximadamente, se sistematizaron las clases en horarios fijos, pautando 3

encuentros diarios (a las 8, 10 y 12 horas) para cada curso, con distintos profesores. Esto posibilitaba una clase semanal de cada una de las materias. Los encuentros virtuales se complementaron con las tareas individuales o grupales que subían los estudiantes al aula. Durante las tardes, se sostuvieron también de manera virtual las actividades de la doble jornada: deportes e inglés. Además del soporte del Aula propia, los estudiantes ya contaban desde 1er año con una Tablet de uso personal, que es requisito necesario para cursar el nivel, más allá de esta contingencia. De manera que todos los estudiantes de 2do contaban con ese dispositivo y también con la práctica en su manejo. Recordemos que la escuela fue pionera en la implementación de pizarras digitales en las aulas y en la promoción del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Durante el tiempo de ASPO, los distintos equipos del colegio realizaron un monitoreo de la asistencia y participación de los estudiantes, tanto a las clases como a la entrega de los trabajos y tareas. El porcentaje de estudiantes “*desconectados*” fue muy bajo, aunque fluctuante a medida que se prolongaba la virtualidad.

La indagación sobre este aspecto, obviamente, no estaba prevista en la investigación, pero resultó un aspecto emergente directamente relacionado a la temática en estudio, la construcción de vincularidad entre los jóvenes estudiantes. Por tanto, se decidió continuar con la investigación utilizando los espacios virtuales en los que se desarrollaban las actividades escolares.

Los recursos técnicos que hemos utilizado en general han sido:

- La observación, entendida como acción participativa en la dinámica escolar, registrando diálogos, intercambios y todo tipo de afectaciones en el entre-muchos de la escuela. Esto formó parte de notas en cuadernos de campo.
- Entrevistas a actores escolares: directivos, preceptores, estudiantes, padres y otros actores significativos.
- Grupos de discusión con estudiantes.
- Análisis de documentación institucional (Horizonte Pedagógico Pastoral, Proyecto Educativo, Códigos de convivencia, página de la congregación y de la escuela, etc).

Observaciones

Este recurso posibilita describir con mayor detalle los procesos y su contexto de producción, favorece advertir en el discurso de los actores categorías “locales” y comprender el modo en que construyen sentidos respecto de su cotidianeidad (García y Casado, 2008).

Con esos propósitos, se realizaron observaciones *in situ* durante el año 2019 de jornadas escolares completas en los dos cursos (un primer año y un cuarto año), acompañando a los estudiantes en distintas horas de clases y en distintos espacios (el aula, las canchas, el SUM, la pileta, etc) y en las horas sin clases (recreos, horario del almuerzo, salida del cole, horas libres, etc). El registro de las impresiones, tanto de los espacios como de los intercambios allí observados, o de las conversaciones casuales que se suscitaban, se llevó en notas de campo (que incluyeron esquemas espaciales y de redes vinculares, y mapas sociales) y luego se analizaban en memos. Ello, sumado a mi propia inserción previa en la escuela, permitió una primera diferenciación entre lo cotidiano de la vida escolar y eventos significativos o excepcionales.

En el año 2020, las medidas de ASPO modificaron sustancialmente el abordaje metodológico. Asumimos entonces el desafío de continuar la investigación a través de los medios tecnológicos en los que se desplegaban los procesos escolares y entonces continuamos las observaciones (y también algunas entrevistas y todos los grupos de discusión) por medio de los encuentros virtuales, tanto de algunas clases como de reuniones con docentes o espacios “virtuales” recreativos propuestos por el colegio.

Entrevistas

Complementando los datos que se construyen a partir de las observaciones, se realizaron algunas entrevistas con actores escolares significativos. Se utilizó la técnica de la entrevista dado que posibilita que el entrevistado despliegue, en la conversación cara a cara, su propia perspectiva respecto de un tema en el diálogo con el entrevistador (Alonso, 1995). En el propósito de escuchar la polifonía de voces presentes en el campo escolar, entrevistamos a la representante legal, el director de secundaria, el vice director de primaria, el psicólogo del nivel, 3 preceptores (de los cursos seleccionados), 3 padres (de los estudiantes de la muestra), un profesor de educación física y algunos estudiantes. Se trabajó sobre un guion inicial que tomaba los principales ejes de indagación de nuestro trabajo y se adecuó a los distintos actores. Fueron grabadas y luego transcritas y revisadas, con la intención que el análisis de cada una permitiría ampliar o ajustar las siguientes.

Grupos de discusión

Para profundizar en la construcción de sentido social y grupal se utilizó este recurso que posibilita el reordenamiento de la significación en el grupo y en la interacción discursiva entre sus miembros (Canales y Peinado, 1994). Se elaboró un guión a partir del cual se promovió el intercambio en torno

a algunos tópicos propuestos. Se realizaron 5 grupos en total, algunos mixtos y otros con estudiantes de un solo género. Tres de ellos con estudiantes de 5to año y 2 con estudiantes de 2do. Dada la situación de pandemia, se realizaron las adecuaciones necesarias para trabajar virtualmente: se utilizó una plataforma digital, los encuentros fueron grabados y luego transcritos para su análisis.

Este recurso permitió poner en diálogo los registros de observaciones y de entrevistas con el discurso de los estudiantes en un marco grupal.

Documentación Institucional

Se analizaron documentos generales acerca de la historia de la congregación, lineamientos para todas las escuelas de la misma, reglamentaciones regulatorias de la Asociación que gestiona las escuelas, el Proyecto Educativo del colegio y sus Acuerdos de Convivencia, material web (página oficial y otros links de la escuela), etc. Esto permitió construir una impresión acerca del contexto general de los fenómenos en análisis.

Estrategia de análisis de datos

Ésta ha sido un proceso recursivo entre el trabajo de campo y la conceptualización de lo observado/escuchado/experimentado. Se ha utilizado el Método Comparativo Constante para ello. Se analizaron los datos obtenidos de observaciones, entrevistas y grupos de discusión mediante codificación abierta, axial y selectiva (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Se construyeron categorías, con las que se elaboraron memos; a partir de lo que se sistematizaron matrices de interrelación entre categorías, que luego se integraron en síntesis cada vez más amplias. Sobre esos conceptos, se ha formulado el presente trabajo.

SEGUNDA PARTE

3. Escuela, campo de fuerzas

El propósito de este capítulo es caracterizar a la escuela en estudio como campo problemático, a partir de las voces de los actores sociales. A tal fin, proponemos distintas dimensiones de análisis. En primer lugar, consideraremos *lo congregacional*, que es el marco confesional de esta comunidad educativa. Éste inicia como instituto religioso en Francia a mediados del 1800 y toma como modelo la vincularidad de la familia de Nazareth; siendo por entonces su principal propósito la formación de jóvenes de clases pobres. Luego analizaremos *lo institucional*, recuperando en los testimonios, las particularidades de este colegio, en el contexto de las escuelas de la Congregación de la Santa Familia. El colegio es caracterizado, en las voces de los actores, por una tradición en la historia de Córdoba de sólida formación de excelencia académica y deportiva que, junto a su infraestructura, marcan rasgos de distinción y también de exclusión. En el apartado siguiente, caracterizaremos los *estilos de gestión* y se analizarán las tensiones y articulaciones entre la escuela y las familias, por un lado; y, por otra parte, entre los niveles escolares (Inicial, Primario y Secundario). Finalmente, consideraremos una estrategia institucional que se implementa en los últimos años (desde 2016) y que los actores denominan “*reagrupamiento*”. Entendemos que opera como punto de quiebre o *breakdown*, en tanto permite visualizar las vincularidades familiares y escolares de cierre social, que estarían en general naturalizadas, y las tácticas que se despliegan para resistir a los cambios en ellas.

Lo congregacional

Un primer elemento que es posible señalar en las entrevistas a los referentes escolares es el empleo del vocablo “*familia*”, que pareciera operar como significante abierto, enlazado a distintos sentidos. Por un lado, unido a la congregación de los Hermanos, pareciera conformar una *familia* mayor, a la que denominan *familia SaFa*. Todos los colegios que pertenecen a la Congregación de los Hermanos de la Santa Familia compartirían algunos signos comunes. Al decir del vicedirector de primaria: “*tenemos por supuesto, patrones comunes: colores, lema, escudo, que eso todo se comparte*”. En la misma línea, la Representante Legal (en adelante RL) considera que tendrían una espiritualidad común, más allá de la singularidad de cada una de las escuelas de la congregación:

RL: hay algo, no?, que nos une que es para mí, el soplo del espíritu. Esto que hace que, más allá de la singularidad, de la originalidad de cada obra, estemm... hay un espíritu que nos congrega, yo creo que el Hermano Rafael y la Santa Familia, que hacen que uno sienta familiaridad más allá que no sea la comunidad de pertenencia (...) Siempre la visión es: qué cosa tan ... eh... notoria ... de cómo... con tanta diversidad, hay algo que es como, como, como un marco, un perfume, no?, que es el estilo nazareno, que perfuma... (Entrevista RL, sept/2019)

Un perfume que congrega a una gran familia en un espíritu común, en torno al Hermano Rafael, padre y fundador de la congregación de los Hermanos de la Santa Familia. En algunos textos que recuperan la historia de la congregación, refieren que el Hermano Rafael se conmueve con la realidad de su país, particularmente con la situación de la enseñanza, que había estado en manos de la Iglesia pero que, con la Revolución Francesa, pasa a manos del Estado, en un marco de hostilidad hacia el clero. En esos años no habían encontrado aún modos de organización, lo cual se traducía en carencia de escuelas y maestros y sumía a gran cantidad de personas en la ignorancia. Decide entonces conformar una congregación, es decir un instituto religioso. El Hermano Rafael redacta los Estatutos y recibe la aprobación del Papa Gregorio XVI en 1841, aprobados en un primer Capítulo de la Congregación (o reunión de los primeros hermanos) en 1852. Decide poner a su congregación bajo el patronato de la Santa Familia, siguiendo el modelo de la vida de la familia de Nazareth: José, María y Jesús. En su carta de pedido de aprobación al Papa, el Hermano Rafael fundamenta su solicitud de una obra que se ocupará principalmente de la educación para “formar en la piedad y en la ciencia, desde sus primeros años a los jóvenes de las clases pobres, ayudándolos a adquirir buenas costumbres, que hagan de ellos honrados ciudadanos para la sociedad y santos para el cielo” (Achigar, 2013, p. 123). El énfasis en la educación se enmarca en una concepción en donde

“educar” significa cuidar de la persona entera, en su totalidad (...) Hay por tanto una analogía entre el siglo XIX del Hermano (...) y la actualidad: en aquél el progreso industrial enriqueció a algunos e hizo pobres a muchos otros; en la actualidad el progreso tecnológico enriquece una dimensión de la persona, pero amenaza con ocupar todo el espacio y dejar intensamente “pobres” a las personas en las dimensiones más profundas de su vida, de su humanidad. (pp. 93-94)

La Congregación, en tanto institución, podría ser pensada como *dispositivo de poder* (Marí, 1986). Entre sus factores endógenos, inherentes a la estructura propia, convergen 3 aspectos heterogéneos, que cumplen función y papel diferente: el discurso del orden, el imaginario social y la fuerza. En este planteo, la *fuerza* es el elemento que funda el poder. El *discurso del orden*, por otra parte, es la construcción -producto de una relación de fuerzas-, de un discurso que determina un orden natural o divino impuesto a todos para “el provecho” de la comunidad. Es el lugar de la razón, de las teorías y las representaciones racionales que se cristalizan en enunciaciones y reglas. Está emparentado, por eso, con la ley que es quien produce operaciones ideológicas que justifican el poder y genera mecanismos de obediencia y de control social. En nuestro caso, es posible considerar a las constituciones redactadas por el Fundador como Discursos del orden, avalado además pontificalmente.

Pero no bastan las normas o mandatos para lograr la obediencia o el control, si no pueden articularse con técnicas y praxis que enlacen esos códigos con un dispositivo ideológico internalizado por los

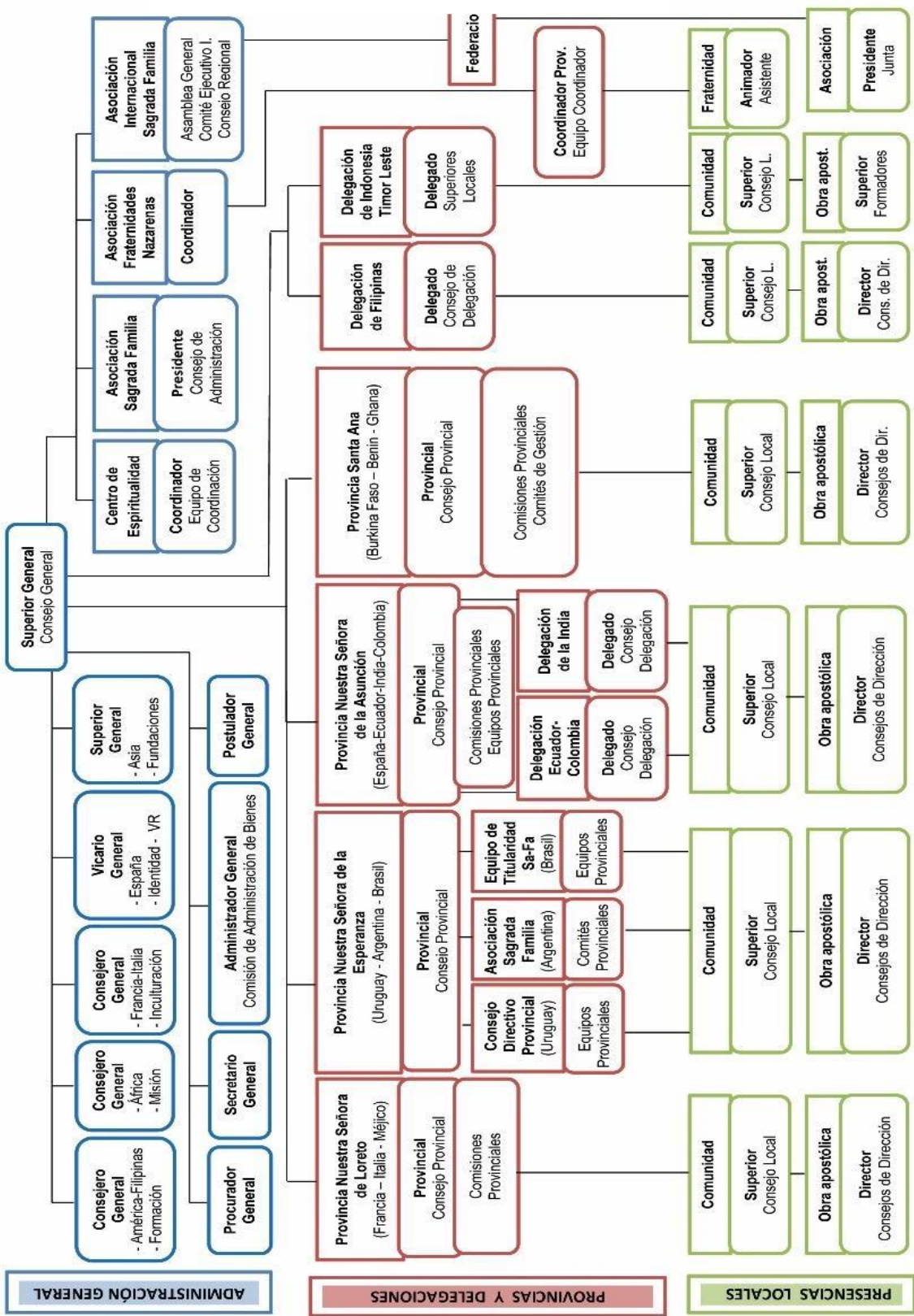
sujetos y que operen como un fondo común y universal de símbolos. Esto es denominado *imaginario social*: son referencias que suelen estar articuladas con un mito originario o ficción fundadora, que interpela, más que a la razón, a las emociones, la voluntad y el deseo. Este imaginario social, mediante esquemas de comportamiento rígidos y repetitivos (mitos, leyendas y prácticas rituales), justifica y legitima el discurso del orden, el pacto social que instituye y las convenciones comunes que proclama como universales. Es altamente eficaz porque se inscribe en la subjetividad de los hombres e impulsa adhesión en favor de lo instituido por el poder, fijando sentidos homogéneos y cohesivos entre sus miembros. El escudo, los uniformes, la tradición de estudiar la vida del Fundador y celebrar el aniversario de su muerte, entre otros, contribuirían a conformar dicho imaginario social.

Otro nivel de análisis es el factor exógeno, en el que se alude a la relación de los dispositivos de poder con la estructura económica, al “modo en que una sociedad produce sus formas de vida” (p. 105). En la misma línea, Castoriadis define a las instituciones como “redes simbólicas donde coexisten en proporciones variables elementos de orden funcional y de orden imaginario” (Acevedo, 2009, p. 9). En este apartado intentaremos mostrar la articulación de estos elementos en el caso de nuestra escuela en análisis, enmarcada en la adhesión congregacional a la familia SaFa.

En esta línea, el Instituto del Hermano Rafael asienta en una espiritualidad nazarena, que subraya la fraternidad y que se propone como misión la educación, la animación litúrgica y la catequesis. En una circular a los hermanos, el Fundador afirma que “todos los miembros que componen una Congregación en la que, de verdad, exista este espíritu, tienen un solo corazón y un solo alma; se aman y se ayudan mutuamente, comparten las alegrías, las penas, los éxitos y los fracasos de todos” (Achigar, 2013, p. 106).

Aquellas primeras constituciones redactadas por el Hermano Rafael, fueron transformadas luego, atendiendo a modificaciones de la Iglesia Católica (tales como el Concilio Vaticano II) o por necesidades de la congregación (tal como la de incorporar a los laicos en la congregación). En estos documentos se define a la familia SaFa como aquella que “comprende un cierto número de personas, de asociaciones y de agrupaciones, más o menos organizadas, que están en relación con o que forman parte del Instituto de los Hermanos” (SaFa, pág. oficial).

En la actualidad, el Instituto tiene el siguiente organigrama:



Organigrama de la Asociación de Hermanos

Como es posible advertir en el gráfico, las escuelas de Argentina forman parte de la Provincia “Nuestra Señora de la Esperanza”, que es un sector del Instituto de los Hermanos de la Santa Familia establecida en Uruguay desde 1889, en Argentina desde 1908 y en Brasil desde 1963 (SaFa, pág. oficial). El director de secundaria explica:

Director: En el año 2009, las provincias religiosas de Brasil, Uruguay y Argentina se identificaban con el país: había una para Argentina, una para Uruguay y una para Brasil. Hoy hay una sola provincia religiosa de Brasil, Uruguay y Argentina. Que tiene un solo provincial.

E: ¿por qué se unieron?

Director: Se unieron porque no hay vocaciones, son muy pocos hermanos. Sino, ¡son más los caciques que los indios! Y para trabajar solidariamente las provincias unas con otras. Perdón, las escuelas. (Entrevista D, nov/2019)

En la entrevista se señala como hecho significativo la creación, en el año 1999, de la Asociación de la Santa Familia (ASF) mediante la cual se reformaron los Estatutos, incorporando a algunos laicos y laicas a la gestión de las escuelas. El director del secundario, socio de ASF, explica:

Director: La Asociación fue una muy buena medida, en su momento, por qué? Porque los hermanos habían empezado a cerrar todas las escuelas en las cuales ellos no podían estar.

E: y no había muchos hermanos...?

Director: Y cada vez había menos. Entonces la Asociación fue una forma de hacer partícipe de... buscar una coparticipación en la gestión... en la animación con laicos que tenían de algún modo una identidad con el carisma, con la propuesta. (Entrevista D, nov/2019)

De este modo, ASF está formada por los hermanos y un conjunto de socios que pertenecen a los colegios de la congregación en Argentina (6 en total). “*Todos los hermanos, por ser hermanos, forman parte de la Asociación*”, señala el director; pero aclara que no a todos ellos les interesa participar activamente allí. En relación a los socios, considera que es un conjunto que ha ido cambiando en número y en composición:

Director: Los primeros laicos que formaron parte de la Asociación fueron 4... 5... que eran directamente los laicos que formaban parte de la comisión directiva. Después se fue ampliando y buscando laicos que no tenían directamente una gestión en los colegios. (Entrevista D, nov/2019)

Estima que en la actualidad podrían ser más o menos 60, pero no precisa la cantidad exacta y más adelante dice que “*quizás que 60 somos con los hermanos también*”. Aun así, calcula que participan activamente, del total de socios, unos 30 o 40, de una manera más o menos constante: “*que también, en esto, ha habido y va habiendo encantos y desencantos. Momentos en los que participamos muy activamente. Momentos en los que nos replegamos*” (Entrevista D, nov/2019).

Respecto de la composición actual de socios, el psicólogo del secundario (también socio de ASF) relata:

Psicólogo: en este momento son las generaciones de personas que han estado como seminaristas de los hermanos y no han llegado a ser hermanos, que no... y que han formado familia, que se han salido de los votos de castidad. De los de pobreza no porque son todos docentes [ríe mientras enuncia esta frase]. No siempre coinciden con los cargos directivos. (Entrevista Ps, nov/2019)

Respecto de los criterios de invitación y admisión de socios, los entrevistados refieren distintas opiniones. El psicólogo considera que:

Psicólogo: Hay determinadas personas que, por su perfil se los invita a ser socios, para compartir la tarea de las decisiones de todos los colegios. Los proponen laicos o hermanos. Y es tratado en una asamblea anual si está bueno que sean aceptados o no. Que sean invitados o no. Entonces, finalmente se los invita y la persona dice si quiere o no quiere. Y hay como 2 formas de vida para un socio: (...) hay que estar 2 años en una categoría para pedir estar en la otra categoría, en que pueden votar las decisiones para todos los colegios de esta provincia.

(...) son socio protector, 1er nivel, socio activo en otro. En general los otros socios lo tienen que ver laburando y que sea gauchito. Y así lo invitan.

E: ¿y qué lleva, te parece, a que quieran invitar a alguien a participar de la Asociación?

Psicólogo: En primer lugar, el compromiso con la obra. El compromiso con la obra educativa. Cuando se ve a alguien que no pregunta tanto cuánto va a cobrar y se pone a hacer, o que no pregunta cuántas horas extras de mi vida me va a llevar y se pone a hacer, en general se lo invita a ser socio. Y que se pueda ver, una de las cosas que son como muy claras en el criterio, es que se pueda ver el espíritu de los idearios de los hermanos, en este sentido: que esa persona tenga en cuenta al otro cuando está funcionando en la rutina diaria. Entonces, esos son...

E: ¿el modo de relación sin que necesariamente sea cristiano, practicando?

Psicólogo: No, no, no. Hay socios que son ateos. Si, si, si. No es que son agnósticos, que no... no, ateos. (Entrevista Ps, nov/2019)

Por su parte, el director del secundario refiere:

Director: El criterio que se usa es tener algún tipo de identidad con el carisma, identidad que pasa por adherir de algún modo, identidad no porque, bueno, cada vez más me parezco a Jesús, María y José, sino porque adhiero al carisma como una propuesta de vida. Que, en eso, tampoco es que hay una sola mirada. Hay gente que adherir al carisma es decir “te lo pido por Jesús, María y José”, “que te bendiga Jesús, María y José”, “recomos a Jesús, María y José”, “que bonito Jesús, María y José”, y tener el cuadro y la estampita de la Santa Familia. Para otros pasa más por una cuestión de una forma de vincularnos de acuerdo a estas modalidades que plantean Jesús, María y José, donde los vínculos familiares no se limitan a los vínculos de sangre, sino que puede haber una fraternidad, una familiaridad con las personas que exceda lo biológico.

Hay distintas formas de ser socios. Depende cómo uno lo viva y el lugar que encontrás en cada momento. No tiene mucho que ver con una cuestión de status. En la historia de la Asociación hay muchas personas que han pasado a ser socios y que han dejado de ser socios sin... sin brillo ni gloria. Sin pena ni gloria.

E: ¿dejan de ser socios por decisión propia?

Director: Si, vos podés dejar de ser socio porque vos pedís renunciar o porque te excluyen, pero para que te excluyan tiene que ser una falta gravísima! Pero también ahora está reglamentado que, si hay una persona que, si durante 3 años no va a las Asambleas

Generales seguidas, no se ha ido, prácticamente, automáticamente, se le pide que renuncie... (Entrevista D, nov/2019)

De los entrevistados, la RL, el vicedirector de primaria, el director de secundaria y el psicólogo son socios. El de más reciente incorporación es este último. La función de la ASF era en un inicio “*que todo lo que iba a tener que ver con la conducción de las escuelas se iba a hacer desde la Asociación*” (Entrevista D, nov/2019). En palabras del psicólogo: “*esa Asociación de por sí ya tiene un ejercicio, me atrevo a decir, democrático, en el sentido de que hay que, no es lo que los hermanos decidan, sino que es lo que discutamos entre hermanos y laicos. Por lo tanto, es un gobierno de socios*” (Entrevista Ps, nov/2019). En este aspecto pareciera no acordar plenamente el director cuando explica que el modo de gerenciar se modificó cuando en 2009, cuando Argentina se une a Brasil y Uruguay, dado que hasta ese momento la gestión estaba en manos de la ASF y el provincial del país. A partir de la integración de los 3 países, “*esa figura del provincial toma otra relevancia. Ya el provincial, para el provincial las escuelas de Argentina son, en el mejor de los casos, una tercera parte de su provincia*” (Entrevista D, nov/2019).

Director: Entonces, lo que va quedando es que es una forma de gestión de las escuelas de los hermanos, en esta provincia religiosa que se llama Nuestra Señora de la Esperanza, (...) una forma de gestión y gerenciamiento (enfatisa el “una”) es la Asociación. Pero es una forma. Y los últimos responsables de todas las escuelas es el hermano provincial con su consejo.

E: ¿la última palabra la tendría el provincial?

Director: Sí, yo creo que hoy más que gerenciadora de las escuelas es animadora de las escuelas.

E: ¿qué sería “animadora”?

Director: Y que por ahí puede ofrecer trayectos formativos para docentes, para directivos, para padres, para alumnos. Puede animar la vida... ayudar en lo que hace a la administración económica y la centralización económica. Pero, ocuparse sí, de, por ej, si hay nombramiento de algún directivo, quien nombre directivo es la Asociación. Pero con el derecho a veto del hermano provincial. Entonces... y en algunos cargos particulares como el Director General, casi que es nombrado directamente por el hermano provincial, sin que la Asociación en esto tenga... (Entrevista D, nov/2019)

Aparece una relativización de la propuesta democratizadora de gestión compartida que se enunciaba en el inicio. Se perfila una función más administrativa, “animadora” que de capacidad de decisión. Ésta, a su vez, estaría distribuida entre todos los socios y se llevaría a cabo desde el lugar elegido por cada quién, por un periodo de tiempo más o menos prolongado. Mientras que “la última palabra” estaría siempre en boca de un hermano. El director sintetiza su mirada diciendo:

Director: ¿Qué es para mí la Asociación? La Asociación es una forma de asumir las escuelas de los hermanos de la Santa Familia como si fueran propias, sin apropiarnos de ellas. Para

alguna gente, ser parte de la Asociación es representar al Cole⁶ en la Asociación. Para mí, eso no tiene nada que ver. Yo reniego de hablar de la comunidad de socios del Cole. Reniego. Para mí los socios son los socios.

Hay distintas formas de participar en la vida de la Asociación que tiene que ver con la comisión directiva, con los comités, con los equipos de trabajo, con poder ser testigo de la vida o animar la vida en el lugar que vos trabajás. (...) O sea, ... no “esto se va a hacer así porque yo que soy de la Asociación!”. No, voy a cuidar la vida, voy a defender y ocuparme de eso. (Entrevista D, nov/2019)

La ASF además pareciera una entidad dinámica, que ha sufrido distintas transformaciones a lo largo del tiempo que lleva de instituida:

Director: Tiene un estatuto la Asociación que en algún momento ha habido una reforma ya del estatuto. Ha habido también reglamentaciones, como el reglamento de comisión directiva. Y después algunas políticas de la Asociación que se van como estableciendo y dejando como políticas, como por ej la política de sustitución de cargos, de procesos de selección: qué se va a tener en cuenta en esos procesos, cómo se van a hacer. Políticas de centralización de lo económico. (Entrevista D, nov/2019)

Según el relato, puede inferirse que la Asociación tendría funciones relacionadas con 3 aspectos: lo económico (administración de los fondos de las escuelas, por ej), lo administrativo (gestión de cargos, por ej) y lo pastoral, enunciado como “la animación” de las escuelas. Respecto de esto último, el director señala que:

Director: La animación no pasa solamente por lo estrictamente pastoral, como lo pastoral así... explícito. La animación pasa también por los canales de comunicación. Pasa también por el tema de la formación de los directivos. Pasa también por estrategias directivas, evaluación de los directivos... (Entrevista D, nov/2019)

Es posible inferir entonces, de las voces de los actores escolares, que el compromiso personal con lo confesional y/o la congregación es una característica de los docentes que forman parte de la ASF y que también trabajan en la escuela. Participar en esa instancia de gestión se asocia a “*ser gauchito*”, “*no preguntar tanto cuánto va a cobrar*”, y, sobre todo, a la adhesión con el carisma de vínculos nazarenos. Esto último sería para algunos mencionar frecuentemente a la santa familia de Nazareth y para otros a una fraternidad con las personas de la comunidad que alienta a “*asumir las escuelas como si fueran propias, sin apropiarnos de ellas*”. ¿Continuaría siendo “lo religioso” una marca distintiva desde la “fundación”, aun cuando ya no sea exclusivamente en la persona de los hermanos?

⁶ Con el propósito de mantener la confidencialidad de los datos, cuando los actores mencionan el nombre del colegio en estudio, vamos a transcribir en la cita textual como “Colegio” (con mayúsculas para diferenciar del sustantivo en referencias más generales) y cuando aludan a la apócope con que frecuentemente refieren a la escuela propia, pondremos “Cole”.

Lo institucional

El Colegio en estudio es una escuela confesional de la ciudad de Córdoba, ciudad que cuenta con una gran cantidad de escuelas cristianas en su ejido.⁷ En este conjunto amplio de colegios cristianos, uno de los entrevistados, el psicólogo del secundario, considera que es posible distinguir diferencias significativas entre ellas según adhieran o no a lo propuesto por el Concilio Vaticano II.

Psicólogo: En torno al Concilio, por ej, hay una encíclica, yo creo que la Gaudium et spes, se llama así, que por ej es lo que termina de explicitar que a los textos bíblicos hay que leerlos desde el punto de vista de los géneros literarios y no desde la literalidad de los términos. En la lógica que tiene en cuenta que la realidad de Latinoamérica no es la de Roma y que una encíclica redactada en Roma a lo mejor no tiene ningún sentido de Latinoamérica. Que la tradición ritualística puede generar un polo de riesgo en el sentido de ir mucho a misa y no llevarlo a la realidad. A la realidad de la ciudadanía. (Entrevista Ps, nov/2019)

El entrevistado considera que algunas escuelas estarían más cerca de seguir esta propuesta, mientras que otras continuarían la lógica previa a *Gaudium et spes*, y que eso marca “una lógica de trabajo entre los adultos y una forma de promover vincularidades” en la comunidad educativa muy diferentes. Se traduciría, desde su perspectiva, en una adhesión más flexible a las normativas de la fe que, en este colegio, significaría por ejemplo que “lo que se propone el cole es que seamos ciudadanos cristianos y que haya una inculturación del evangelio. Y eso se nota muchísimo en un clima institucional (...) En general, los movimientos de profesores en relación al Cole, no son por razones de incomodidad por lo tradicionalistas que sean a la propuesta, para nada!” (Entrevista Ps, nov/2019). Vale decir que trabajar como docente en este colegio no supondría obligatoriedad para cumplir con rituales cristianos convencionales. Aun así, lo confesional sería una singularidad del colegio, y estaría dada por la espiritualidad de la familia SaFa. Es esa línea, la RL enfatiza cómo el carisma nazareno implica una perspectiva antropológica particular:

RL: Yo creo mucho en la propuesta educativa de esta escuela que tiene un plus que a mi entender lo da lo carismático. Primero, el ser una escuela creyente, tiene una perspectiva antropológica cristiana que, desde un carisma particular (que es el carisma de los Hermanos de la Santa Familia) pone un toque distintivo a la manera de vinculación en la relación pedagógica entre los pares, entre docentes, una perspectiva de autoridad como servicio, que hace que... emm... esta manera de vinculación también nos permita trabajar mancomunadamente para transformar la realidad; porque creemos que la realidad no es la única posible, tenemos también en este estilo de familia, a la luz de la familia de Nazareth, formas de acompañarnos, de corrección fraterna, de entender la autoridad, de... entender

⁷ “Según los datos del Ministerio de Educación, para el 2016, en todo el país, la Iglesia controlaba un total de 2.022 escuelas primarias y 2.160 escuelas secundarias. (...) En la docta Córdoba, el 67% de las primarias privadas son confesionales.” (https://razonyrevolucion.org/el-peso-de-dios-el-lugar-de-la-iglesia-en-la-educacion-argentina/#_edn2)

la... prioridad por los pobres, por los silenciados, digo: poder leer los signos de los tiempos a la luz del carisma nazareno. Eso sería lo distintivo. (Entrevista RL, sept/2019)

En estas expresiones es posible reconocer algunas de las bases propuestas en el Horizonte Pedagógico Pastoral (HPP), que en su “Credo” enfatiza que “enseñar” implica operar sobre el medio social circundante en favor de la construcción de una comunidad más justa, basada en los valores cristianos que profesan. Así, los docentes serían considerados “agentes de pastoral” en el marco de una “escuela en clave de pastoral”, a lo que hace referencia la RL en su relato:

RL: Ir convirtiéndonos todos en agentes de pastoral, no? El llamado, me parece, es a construir una escuela en clave pastoral. Donde la pastoral no esté escindida de la vida de lo cotidiano, de la realidad, y donde toda experiencia pedagógica sea pastoral y todo lo pastoral sea pedagógico. Yo creo que eso es el gran desafío al que estamos llamados hoy, no? Hacer que la escuela... ésta es una escuela creyente... se encarne, pueda leer los signos de los tiempos y haya una inculturación del evangelio y una evangelización de la cultura. A eso estamos llamados nosotros como escuela. (Entrevista RL, sept/2019)

Estas aseveraciones de la RL, siguiendo la línea del HPP, suponen la utilización de los bienes materiales, sociales y culturales en provecho de “develar los mecanismos de poder que excluyen, marginan, explotan”, y el trabajo comunitario en conjunto con otras organizaciones sociales para asumir esa tarea común. La “pobreza” adquiere, en este relato y los documentos institucionales, dos líneas de sentido: pobreza en tanto carencia material y también, como carencia espiritual. Y sería una de las aristas de trabajo que asume la escuela.

Los docentes que trabajan en este colegio, estarían invitados a participar de este modo de educación como servicio a los más pobres:

RL: Los umbrales de pertenencia son lugares de inserción que se trata de respetar, pero también se trata de explicitar, tratamos de explicitar, a qué estamos invitados cuando optamos o nos llaman a trabajar en esta escuela. (...) tratamos, también de que la calidad educativa sea para el servicio. Sea para el servicio. Como la autoridad es servicio. (Entrevista RL, sept/2019)

La referencia a “umbrales de pertenencia” pareciera estar en relación con lo que se enunció al inicio de este apartado, cuando el psicólogo mencionaba que los docentes no se sienten incómodos por lo “ritualista” de la propuesta. Siguiendo el HPP, los “umbrales” de identificación con el proyecto nazareno de las escuelas SaFA irían desde un límite mínimo, que sería que el docente que ingresa a la institución “no se opongan al proyecto”, a los distintos gradientes que llevarían hasta la completa adhesión con los valores congregacionales. Los docentes, entonces, estarían “invitados” a participar desde ciertos “umbrales de pertenencia” al “espíritu nazareno”, desde su lugar de trabajo en esta escuela “en clave de un horizonte pastoral común”.

En esta línea, la propuesta educativa del colegio supone una opción “*por los pobres*” y contempla distintas instancias para que “la comunidad educativa profundice nuestra capacidad solidaria, en la cual, la demanda social de los sectores más vulnerables sea una oportunidad de servicio” (PE, p. 22). En este sentido, es importante considerar que a partir del Concilio Vaticano II y las iniciativas asociadas a él en Latinoamérica, la Iglesia Católica promueve enfáticamente “la opción por los pobres”. Muchas escuelas han incluido esta perspectiva a través de “la pastoral”, que suele funcionar como un equipo docente y múltiples actividades que lleva adelante la escuela. Fuentes (2011) considera que esta construcción tiene correlato con las transformaciones del Estado a partir de la década del 90, las políticas neoliberales y sus consecuencias.

Esta explosión de la exclusión y la pobreza (o de los expulsados, según Duschatzky y Corea, 2002) permite una adecuación de las políticas y de las enunciaciones que ponen al otro o en el lugar del peligro o en el lugar del riesgo (los jóvenes, los niños), y cuya única posibilidad de supuesta interpelación es la de su supuesta necesidad. La construcción del pobre/necesitado forma parte entonces de un proceso social nacional. (p. 151)

Relaciona este fenómeno con una construcción ideológica de un buen cristiano preocupado por “la gente pobre”, que potencia un rasgo de *distinción moral y religiosa* y marca una modalidad relacional con el otro en tanto distinto, necesitado y alojado en espacios muy diferentes a los que usualmente frecuentan las personas de su propio “círculo social”. Se demarca de esta manera *clases*: una para los *otros* y otra para *nosotros*, al mismo tiempo que se legitima esa diferencia, se naturaliza y se reproduce. “La institución escolar demarca *fronteras sociales* análogas a aquellas que separaron a la gran nobleza de la pequeña nobleza, y a ésta de los simples plebeyos” (Bourdieu, 1997, p. 97).

En nuestro caso, la escuela en estudio desarrolla acciones “solidarias” con sectores “postergados”. Entre otras, se realizan prácticas de intervención socio-comunitarias, Proyectos de Voluntariado y otras intervenciones que se ejecutan desde distintas asignaturas. En general, se articula con comunidades o instituciones que atienden a poblaciones vulnerables, en términos de carencia material. Es posible inferir que se configura de este modo *un otro* “necesitado” a quien los jóvenes y su familia “ayudan”. Uno de los entrevistados refiere que se trataría en mayor medida de un trabajo “hacia afuera”, dificultando su proyección “hacia adentro” de la comunidad:

Preceptor 1: En los últimos años, se fomenta, se busca concientizar o formar un alumno "solidario". Con distintas actividades, desde juntar tapitas, botellas, campaña del papel, recolección de donaciones, la campaña del sobre de Cáritas, salidas a algún barrio carenciado, visita a fundaciones, etc, etc, etc. Pero (...) no es crítica, es autocrítica- que haya o que se despierten ciertas actitudes solidarias o empáticas hacia el que tienen -o tenemos- más cerca. El compañero al que nadie habla, el que está medio solo y la pasa mal, el que viene de otro cole (o de otra provincia o de otro país (..) y se siente sapo de otro pozo, al que dejan de lado y no llegan a conocer, a ése que falta a clase y nunca le pasan la tarea... no sé si se entiende, creo que también es un problema de los adultos en general.

Siempre es más fácil conmoverse y querer hacer algo por alguien distante, una donación o una ayuda para cualquier situación más bien lejana que me conmueve pero no me afecta, con la que no me cruzo todos los días (África, Chaco, Formosa, la misión de Santa Lucía, etc, etc). Pero cuando te piden una moneda o una ayuda en la calle, pasás de largo, o cerrás la ventanilla, o decís no, o agarrás bien la cartera o el maletín para que no te manoteen. No sé si se entiende.

Toda esa actividad y ánimo solidario y empático que el Cole promueve de manera excelente hacia afuera, con un trabajo espectacular de parte de los profes de Formación y de la Pastoral, (...) cuesta que se proyecte con esa misma fuerza hacia adentro de la institución, ante un par o un grupo de pares que son "distintos", que tienen necesidades distintas de las propias, de afecto, de contención. Más que rechazo, hay mucha indiferencia con el "distinto". Eso me duele y veo que se nos hace difícil romper esas burbujas de las que te hablaba. Hay chicos que se terminan yendo del colegio a mitad de camino y nunca nadie -ni chicos ni profes ni preceptores ni directivos- los empezó a conocer. O chicos/as que en ciertos momentos no sabemos del todo cómo ayudar o contener y me da la impresión de que, entre tanta actividad escolar y extraescolar que tenemos, proyectos, muestras, ferias, olimpiadas, salidas y demás, se nos pasan de largo y no los vemos ni sabemos ayudar del todo. (Entrevista P Iros, nov/2019)

Este fragmento nos posibilita visibilizar modalidades de *cierre social* frente al otro distinto/pobre/carenciado, como una cuestión más general, y también otros modos de cierre, más específicos, al interior de la escuela, que podríamos denominar *micro cierres sociales* entre compañeros.

La selección de los docentes y la conservación del orden institucional

Por otra parte, un dato que podría resultar significativo es que los agentes escolares con funciones de gestión tienen una larga trayectoria en el colegio. En una escuela que tiene más de 50 años de vida, la RL ha transitado en él cerca de 40 de esos años:

RL: en realidad, yo llego a esta escuela porque estudié el Prof de Nivel Inicial cuando funcionaba acá el Instituto Católico del Profesorado. (...) en el momento que ya estábamos finalizando nuestra carrera, quedé nombrado como docente de nivel inicial acá y nunca más me fui. Hace 39 años. (...) ha sido como un largo camino que ha tenido que ver también con... con compartir mi vida y mi trabajo aquí. En realidad, yo he tenido 25 años he estado a cargo de alumnos en el NI, después concurso por la Dirección del NI, gané el concurso, estuve 9 años en la Dirección del NI y después fui designada Directora General a partir del 2015 y RL hasta la actualidad. (Entrevista RL, sept/2019)

El vicedirector de primaria también refiere una trayectoria ascendente que comienza hace casi 20 años atrás, y que pareciera asociarse también a cierta trayectoria cristiana propia:

Vice: Llego acá porque cuando hacía la Lic. en Cs. de la Educación, en la católica (...) acá necesitaban justo un preceptor full time porque se abría una sección (...) entre mi pedigree, digamos, mi curriculum y toda esa historia quedé. Y después fui haciendo (...) dentro de la asociación, que es la personería jurídica propietaria de los colegios de los hermanos (...)

preceptor, coordinador de pastoral del ciclo básico, de ahí me fui al colegio que tiene la misma congregación en [nombra otra localidad], como director de Jardín, Primaria y Representante Legal de la Secundaria, de ahí volví acá como vice de la primaria y con horas de clase en la secundaria (...) además participo de otras instancias, que no son de gobierno, sino de animación de las obras. (Entrevista VD, sept/2019)

Parte de esta trayectoria la ha compartido con el actual director del nivel secundario, dado que han formado parte del equipo directivo en otro colegio de la congregación y luego han retornado a esta escuela juntos. El director cuenta, respecto de su propio recorrido dentro de la institución:

Director: Yo soy exalumno del [nombra a otra escuela de la congregación], hice desde jardín hasta 5to año (...). Terminé ahí. Participé en los movimientos juveniles, hice un trayecto de formación con los hermanos y cuando terminé ese trayecto me ofrecieron venir a trabajar como preceptor acá. En el año 93, como preceptor de 3er año y profesor de Formación Cristiana de 5to año.

Fui tomando horas como profesor para poder dejar el cargo de preceptoría. (...) Me dieron también el cargo de coordinador de pastoral, fui unos 9 años coordinador de pastoral, acá en la escuela, hasta el año 2002 que me ofrecieron la Dirección General del [otro colegio de la congregación en otra localidad] y estuve allá desde el 2003 hasta el 2010. En el 2010 me ofrecieron acá, la dirección de secundario. (Entrevista D, nov/2019)

Incluso otros actores escolares que ocupan otros cargos en el colegio tienen una larga historia institucional. Los preceptores de los primeros años relatan ser exalumnos, en el caso de ellos, egresados de esta escuela. Cuentan, de hecho, que unos 20 años atrás, “para el puesto de preceptor la costumbre era buscar ex alumnos del colegio”. Relatan también que en aquellos años el director general del Colegio era una de los hermanos, el Hermano Pepe⁸. Uno de los entrevistados recuerda que, frente a una dificultad personal que enfrentaba en ese momento, se acercó a hablar con el Hermano:

Preceptor 1: No me voy a olvidar nunca de su gesto: "quedate tranquilo, algo vamos a hacer", me dijo. (...) Te hace sentir muy bien toda esa ayuda desinteresada de las personas que uno encuentra en el camino. Estos compañeros que me salvaron. (Entrevista P1ro, nov/2019)

Relata también que quien era directora del secundario en esos años, previamente fue profesora de matemáticas, luego vicedirectora y finalmente directora. Durante el tiempo de la investigación, se conoció la noticia de su fallecimiento y pude observar una gran conmoción entre los docentes; muchos de los más antiguos en el colegio tuvieron expresiones de reconocimiento y valoración a su tarea, y acompañaron el velatorio. Estos elementos nos permiten preguntarnos si la continuidad en las trayectorias de los miembros de la institución potenciaría la cohesión entre sus integrantes y favorecería procesos identitarios cruzados entre ellos. Inferimos que allí se daría, por ejemplo, cierta

⁸ Este es un nombre de fantasía, para proteger la confidencialidad del caso.

identificación con esta directora, que habría representado un punto de referencia para la comunidad educativa, lo cual es señalado por algunos de los testimonios:

Preceptor 1: Te llena el alma poder trabajar en lo que a uno le gusta, vivir de eso y encima hacerlo en un lugar que siento como mi casa. Desde que estaba en el secundario, yo quería trabajar en un colegio. Cuando la tuve a [nombra a la Directora anterior] (...) como profe de matemática en 2do año, yo quería "ser como ella". Me identificaba muchísimo con su forma de enseñar, de exigir, de manejarse con todo el que la rodeaba, de ser autoridad y referente, pero sin perder nunca la calidez humana, la sonrisa y la cercanía. (Entrevista P1ro, nov/2019)

Según venimos señalando, los puestos directivos son ocupados por personas de larga trayectoria institucional. Por caso, acompañaron en aquel equipo de gestión a la directora a la que venimos aludiendo, una vicedirectora que estuvo en su cargo hasta el año 2018 (desempeñando distintas funciones durante más de 30 años en el colegio hasta el momento de su fallecimiento, a un año de jubilarse) y el actual vicedirector del secundario. De esto último puede inferirse que los cargos de gestión hasta aquí relevados son ocupados por docentes que han hecho una carrera dentro de la institución o la congregación, y que se sostienen en función hasta su jubilación o su muerte. Esa carrera que se demarca, podría producir cierta expectativa de camino ascendente entre el resto de los docentes. Es posible considerar también que los cambios en la conducción podrían significar movimientos institucionales significativos. Según los datos recabados, en el nivel secundario, la dirección cambió en 2010 y la vicedirección en 2019.

Esta línea de trayectorias profesionales prolongadas, es abonada por el testimonio de uno de los preceptores de primeros años, quien también es exalumno desde Jardín de 5. Relata que inició como pasante en el tramo final de su carrera (profesorado de educación física), luego cubriendo suplencias, hasta que en el año 2010 (coincidente con el cambio de director) lo contratan como preceptor. Actualmente también tiene algunas horas como profesor y está a cargo de un espacio deportivo extra escolar (Liga Intercolegial de Fútbol Infantil, en voz de los actores: LIFI). Esto, sumado a la referencia de que para el cargo de preceptor en algún momento se privilegiaba a los exalumnos, podría indicar que la selección de los docentes supone un modo implícito de elección endogámica. Lo cual, es posible que potencie los factores de cohesión homogeneizante entre sus miembros.

En esta línea, nuestras observaciones coinciden con algunas investigaciones en escuelas cordobesas, que consideran que la contratación de ex alumnos como nuevos docentes es una práctica regular en escuelas de elite. Giovine (2017) señala que frecuentemente en las escuelas preuniversitarias de elite, la elección de docentes que han sido alumnos “de la casa” ahorraría tiempos de “adaptación” institucional; produciendo, al mismo tiempo, un “efecto de cierre” o circuito endogámico que retroalimenta fuertes lazos de pertenencia institucional. Dicho aspecto cobra un matiz singularizante en las escuela de elite confesionales que él estudia, en donde, además:

la formalidad y la devoción religiosa son un criterio determinante. Sigue operando la selección de exalumnos de la institución o de instituciones en “la misma línea” de convicción religiosa, pero fundamentalmente se presta atención explícita e implícita a la religiosidad de los profesores. El seguimiento de los padres y de los directivos es continuo, conociendo “vida y obra” de los docentes (Giovine, 2017, p. 221)

En nuestro caso, a diferencia de las escuelas investigadas por Giovine, la convicción religiosa no sería el eje troncal o determinante para la inclusión de los docentes, sino que se admitirían distintos “umbrales” de adhesión confesional. Pareciera que es más bien el sentido de carrera institucional ascendente lo que podría marcar el horizonte de expectativas de los miembros que forman parte de esta comunidad.

Incluso en los casos en que el docente no ha sido ex alumno de la escuela, pareciera que la recomendación de un integrante de la misma opera como modo de inclusión. En esa línea, podemos considerar el relato del psicólogo, que narra cómo pasó desde otra escuela confesional a ésta gracias a la mediación de una compañera que trabajaba en ambos colegio y que le allana el camino para ocupar el cargo actual.

Psicólogo: Cuando estaban buscando psicólogos acá, ya habían cerrado la búsqueda (porque habían hecho las entrevistas y no les había gustado) (...) me cargó en su moto (...) y me trajo (...) en vez de hacer la consultora primero la entrevista, lo hago yo en el cole, el cole dice que sí. Y el especialista (...) me hace un test que estaba particularmente hecho para los que se supone que sabemos hacer tests. Entonces fue como todo al revés, bastante simpática la forma de entrar al cole. (Entrevista Ps, nov/2019)

Señalamos entonces que, a diferencia de los otros casos, aquí no se trata de una persona que conociera de antemano el colegio o hubiera estado relacionada la congregación de manera directa, sino que se abrió una búsqueda profesional, que no prosperó porque “no les había gustado” ninguno de los postulantes. Entonces, una persona que ya estaba en la escuela, “presenta” a este psicólogo. Mecanismo que modifica los canales formales: “fue como todo al revés”, pero que pareciera reforzar los caminos habituales: “el cole dice que sí”. El entrevistado relata que en ese momento se incorporan al colegio, junto a él, una psicopedagoga, “para los 3 niveles del colegio”. En referencia a esos primeros tiempos, cuenta que inicialmente había cierta reticencia a la incorporación de profesionales “psi”:

Psicólogo: nos reunimos en la oficina de la dirección del secundario (...) entró la directora y nos presentó formalmente y fuimos haciendo entrevistas con los directivos en situaciones bastantes tensas porque los padres de acá, del colegio, habían pedido mucho esto, pero las autoridades de la Asociación y el Director General de esa época no estaba para nada convencido de que haya un equipo de orientación, psicólogo y una psicopedagoga. (...)

No estaban muy de acuerdo porque la tradición de los psicólogos que ellos conocían, o el imaginario que tenía, es que, primero que son todos ateos (cosa que era totalmente cierta en mi caso) y que las psicopedagogas eran maestras super-desarrolladas, sí? Que iba a entrar en conflicto, competencia, la psicopedagoga, competencia de saberes con las maestras y que

el psicólogo iba a hablar del Icc y a liberar digamos toda la... [gesto] La represión largamente construida por la familia y la institución (risas), en un lazo solidario. (Entrevista Ps, nov/2019)

Entendemos, siguiendo la línea histórica que venimos reconstruyendo, que el Director General sería por entonces el Hermano Pepe y la directora sería la Prof. de Matemáticas, que llamaremos Nina (a unos 5 años de jubilarse en su cargo). Es en ese momento que se crea el espacio de gabinete en el colegio:

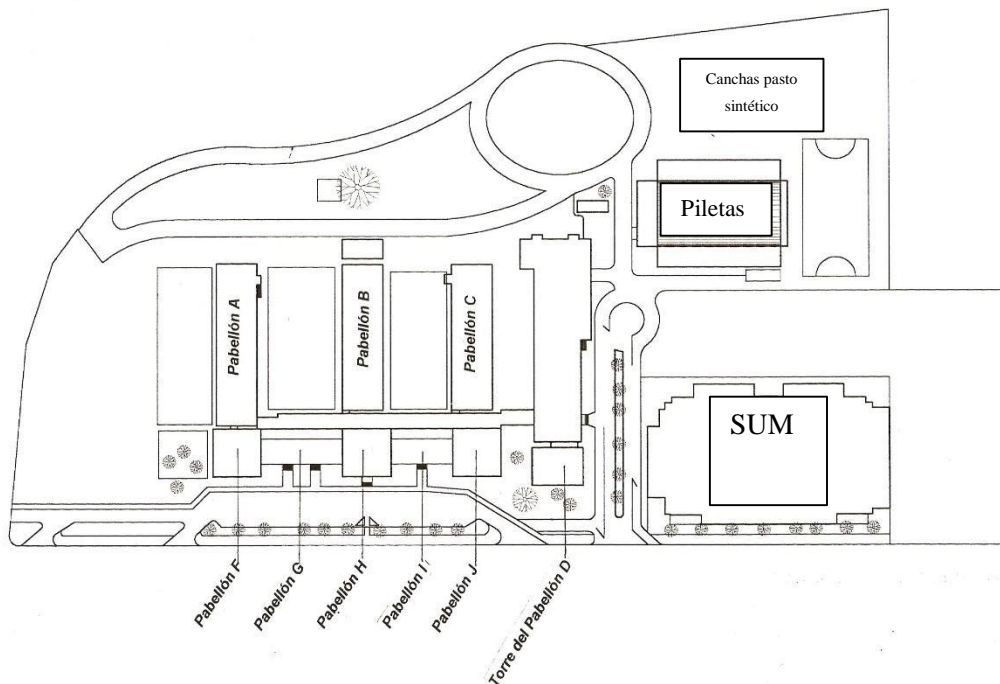
Psicólogo: primer equipo y “si les va bien, podemos incorporar más gente”. “Si les va bien” era como decir “si son buenos (risas) les traemos más, sino... no”. Después de eso, el camino fue bastante allanado por los dires, los dires sí entendían que era una cuestión muy importante que haya esa función en el cole. Y estuvimos a lo largo de 3 años, yo creo que son 3 o 4 años, los 2 solos para los 3 niveles, así que era una tarea... A lo largo de los años lo que fue pasando fue que los distintos certificados médicos hicieron que pudiéramos pedir más gente. En primer lugar, los embarazos (...) una operación que me hicieron a mí. Y después decir que no podíamos más, y que... necesitábamos, y que estábamos al borde del surmenage. (Entrevista Ps, nov/2019)

Es posible considerar entonces que es un colegio con cierta invariancia de algunos elementos durante su historia. En el discurso de los entrevistados, pareciera que los cambios se imponen por la fuerza de vicisitudes que escapan al control del equipo de gestión o de las instancias decisoras superiores de la congregación. Serían más bien situaciones tales como la carencia de hermanos, conflictos institucionales o limitaciones corporales o de salud de los docentes los factores desencadenantes... ¿la lectura de “los signos de los tiempos”?⁹

La infraestructura y los recursos institucionales como rasgo de distinción

El colegio en estudio estaría caracterizado por una infraestructura particular. Según datos de su página oficial, la escuela en la actualidad tiene 3 niveles educativos: inicial, primario y secundario. Aloja alrededor de 1700 alumnos y unos 250 empleados que forman su equipo de personal. El edificio está ubicado en la zona sur de la ciudad de Córdoba, en un área total de 18.000 m² aproximadamente, de los cuales 12.000 m² son superficie cubierta. El espacio edificado se distribuye en cuatro pabellones principales de dos y tres plantas, comunicados entre sí. Además, cuenta con espacios al aire libre y cubiertos para la práctica deportiva y un natatorio cubierto con dos piscinas climatizadas.

⁹ Frase que utiliza la Representante Legal en relación a la espiritualidad nazarena.



Croquis general de la escuela

A grandes rasgos, el Pabellón A y F corresponde a Nivel Inicial (Jardín de 3, 4 y 5 años), el Pabellón B, G, H e I, a Nivel Primario (de 1ro a 6to Grado) y el Pabellón C, D, parte de I y J a Nivel Secundario (de 1er a 6to año, con 4 divisiones por sección). Cada Pabellón tiene subsuelo, Planta Baja, Primer Piso. El Pabellón D tiene también un Segundo Piso.

Se observa en esta distribución espacial, la conexión entre los niveles. Pareciera que señala una dirección continua, de izquierda a derecha, entre los 3 y los 18 años. En esta línea, un dato de campo es que, en la Torre del Pabellón D, sobre el muro que lleva a la puerta “de salida”, se encuentran colgadas varias plaquetas de distintas “promos” con los nombres y apellidos de los estudiantes, y algunas que recuerdan bodas de oro o plata de egresados.

El espacio dispuesto para la secundaria se divide en 2 pabellones y varios niveles para cada uno. En el subsuelo se encuentran las aulas de 1ros años, a continuación de las que corresponden a primaria. Como se puede observar en el gráfico que proponemos a continuación, se ubican 3 aulas para primeros años, una batería de baños, una preceptoría, y un aula más de 1er año. Luego, en el mismo

nivel, se encuentra el Laboratorio (L), las aulas de 2dos años, otra batería de baños, la preceptoría de 2do año, la Sala de Pastoral (P) y la Sala de Computación (C). Frente a las aulas de 2dos años y la sala de pastoral, en el pasillo que las conecta y que desemboca en una puerta de salida al patio, hay una vitrina de piso a techo que muestra numerosos trofeos deportivos y otros objetos tales como animales embalsamados, artefactos antiguos, etc.

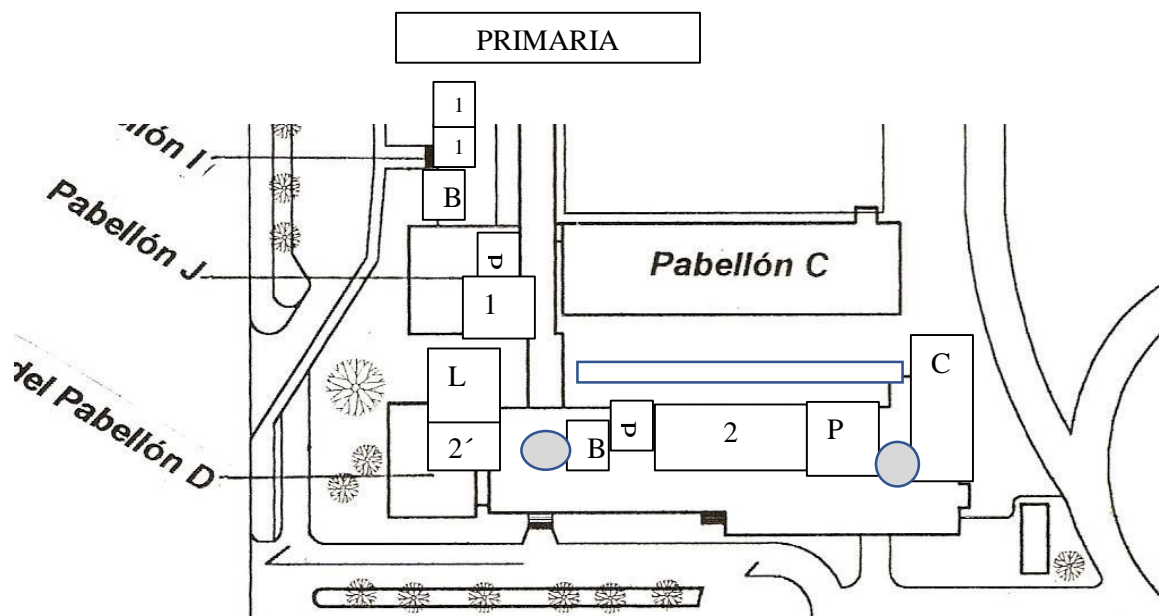


Gráfico – SubSuelo

En la Planta Baja, se ubican, en el Pabellón D: la Cantina (referencia C en el gráfico) y el comedor (referencia Co en el gráfico). En la misma línea, a continuación, uno de otro, se encuentra un local que vende uniformes de la escuela (U), una librería y fotocopiadora (L), la biblioteca institucional (B). En el Pabellón C se ubican las 4 aulas de 3ros años, que balconean al Patio del Mástil (PM), con la preceptoría en el extremo, frente a los baños. En el Pabellón J se ubican la secretaría de secundaria (S), una salita de usos varios, la Dirección del nivel (D), los baños de profesores y la sala de docentes secundarios.

Los rectángulos entre pabellones de la planta baja son patios utilizados en los recreos. Señalado en el gráfico como PR, está el denominado por los actores escolares como “Patio Rojo”. Y en paralelo está el PM o Patio del Mástil, que corresponde a otro espacio abierto, de piso, que tiene en medio un mástil. En ese patio suele izarse la bandera a la mañana, y se hace también una oración matinal. Los estudiantes forman por curso unos al lado del otro, y en el balcón generalmente se ubican los docentes y directivos que dirigen con micrófono la celebración.

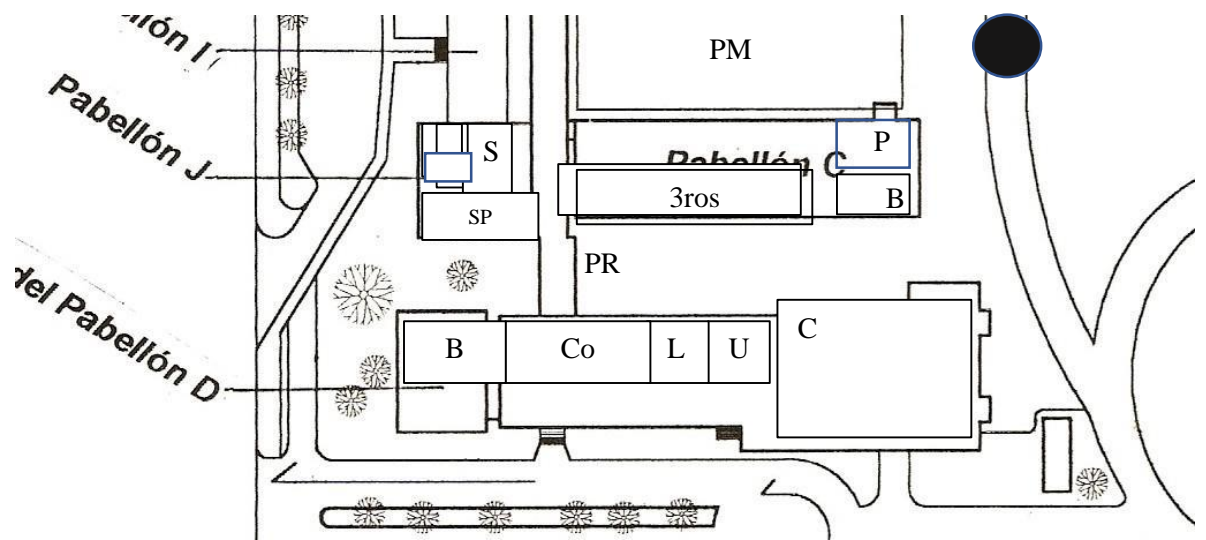


Gráfico - Planta Baja

En la parte posterior la superficie no es de material sino de tierra, con cerco perimetral alrededor. En medio, hay un añoso ombú (señalado con ●). Este suele ser un espacio de uso común a los 3 niveles y puede observarse estudiantes de jardín, primario y secundario entremezclados, corriendo o jugando de diversas maneras. Muchos de ellos están apoyados sobre el frondoso tronco o subidos sobre las ramas del árbol.

Respecto del ombú, pareciera ser éste un elemento icónico del colegio y tener cierto valor simbólico. Esta observación se desprende de varios comentarios escuchados en el colegio y de un registro de campo, tomado en la jornada el primer día de clase de 2019. En una ronda con los estudiantes, se presentaron los alumnos que ingresaban al colegio ese año. Los compañeros “más antiguos” les contaban a “los nuevos” algunas cosas del colegio. Allí se apunta la siguiente nota:

Mencionan varios de ellos, como lugar emblemático, “el ombú”. Dicen que ahí se sacaron la primera foto en salita de 3. Uno de los varones, con gesto irónico, dice: “una maestra de primaria decía que ahí [gesto de “entre comillas” con sus manos] “vive el espíritu del Hermano Rafael”¹⁰, y se queda mirándome con carita de suspicacia. [registro de campo, 28/02/2019]

¹⁰ Utilizamos un nombre de fantasía, que refiere al Hermano fundador de la congregación que dirige el colegio.

En el Primer Piso, en el Pabellón D se encuentra la capilla¹¹ (Ca) y las 4 aulas de 6tos años, que dan a un pasillo común, con grandes ventanales que desembocan a un balcón abierto con vista al Patio Rojo. En el otro extremo del Pabellón están 2 de las 4 aulas de 5tos años. En el Pabellón C se encuentran las 4 aulas de 4tos años, con la preceptoría en el extremo, frente a los baños. En el Pabellón J se ubica una de las oficinas de vicedirección del nivel (V), un aula de usos diversos y dos salas de Equipo de Orientación Psicopedagógica del secundario (EDOPI).

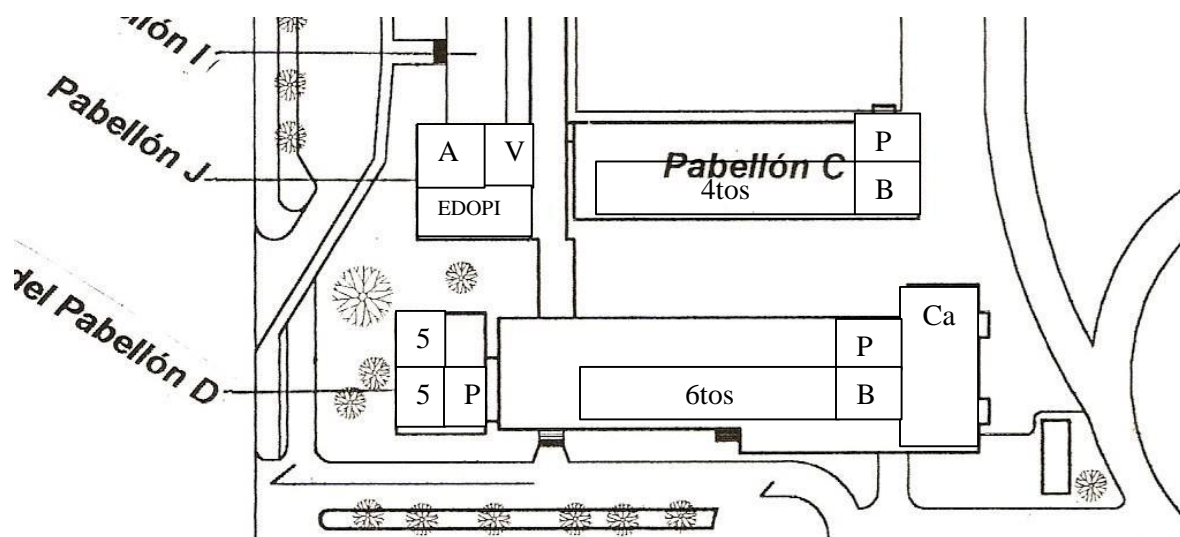


Gráfico - Primer Piso

Finalmente, en el 2do Piso se encuentran las otras 2 aulas de 5to año, la otra oficina de vicedirección, la oficina del Coordinador de Preceptores y la preceptoría de 5to. En el otro extremo, sin comunicación con lo antes descrito, se encuentra lo que denominan “La comunidad”. Este es el lugar donde residían antiguamente los hermanos de la congregación. Son varias habitaciones con baños privados, una capilla doméstica, un baño común, una cocina de gran tamaño, un comedor amplio, un living y 3 salas en las que se encuentran la oficina del intendente de la escuela y dos salas de reuniones. Desde que los hermanos ya no viven en el colegio, este espacio se utiliza para alojar a miembros de la congregación. En ocasiones los estudiantes utilizan la cocina para hacer algunas actividades como venta de panchos o feria de platos.

¹¹ La capilla estaría sobre la cantina, aproximadamente. Durante el año 2019 se construyó, por el aniversario del colegio, una nueva capilla en la parte posterior, cercana al ombú.

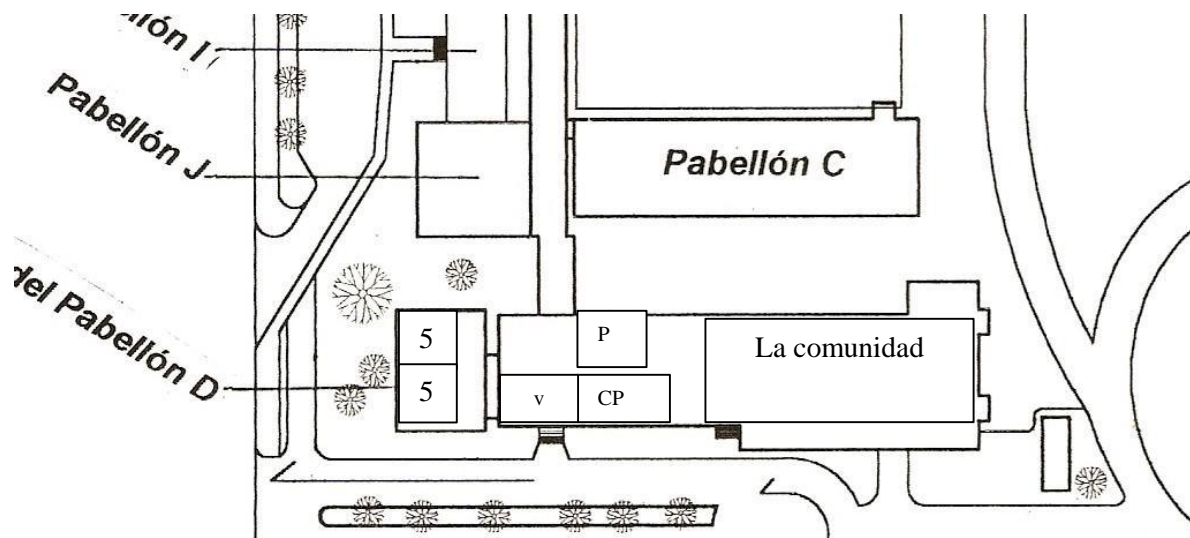


Gráfico - Segundo Piso

Acerca del modo en que habitan estos espacios los estudiantes, según las observaciones que se han podido realizar, durante los recreos los estudiantes circulan por los pasillos y patios. En general, pareciera que hay una distribución tácita de los espacios: los estudiantes de 6to año se ubican frente a sus aulas, suelen hablar entre ellos o bailar con la música que ponen en parlantes (y que se escucha en todo el patio), los alumnos de 5to año ocupan el patio rojo, los 4tos la zona cercana a la cantina, los 1ros la zona del ombú (cercano al patio de primaria). Es posible considerar que ciertamente el ombú es un punto de encuentro entre los 3 niveles, en la trayectoria que va de jardín a secundaria. El añoso árbol pareciera atesorar cierta temporalidad invariante que funciona como mito institucional de la permanencia y la continuidad desde la fundación de la escuela y que trasciende en el más allá del momento presente.

La infraestructura y su costo

Por otra parte, la estructura edilicia es un rasgo de la escuela que es posible observar a primera vista y que pareciera suponer una estructura organizacional específica. En esa línea, el vicedirector de primaria señala que ambos elementos serían condiciones de diferenciación respecto de otras escuelas:

Vicedirector: lo que tiene es... la estructura, es lo primero que sobresale, digamos. Y los recursos. Esas son las 2 cosas que sobresalen así, rápidamente. Con verlo nomás. (...) la estructura edilicia (...) y también la estructura de, de... como organigrama, como... haber... suponte, acá hay un coordinador para el área de deporte, por ej. Y otro coordinador para el área de deportes extracurriculares. O sea, es muy raro eso de ver en otras... en otro colegio de la misma congregación (...) Estructuralmente, en el organigrama, en la cantidad de alumnos, etc. (Entrevista V, sept/2019)

Estrechamente enlazado a ello, se señala el costo económico que dicha estructura implica:

Vicedirector: uno ve la estructura pero sostener esa estructura es caro. Entonces, hay siempre una tensión entre... es una escuela que prácticamente no tiene subvención estatal, entonces, siempre hay una tensión entre el costo de la cuota que la familia paga por cada alumno que viene, la realidad de nuestro país hoy, de nuestra ciudad hoy y... el... la intención. Porque hay gente que por más que desee que su hijo esté en la escuela, no la puede pagar. Digamos. Eso también es un dato de realidad que nos preocupa, por otro lado. (Entrevista V, sept/2019)

El psicólogo remarca este mismo aspecto, diferenciando el costo de la cuota de esta escuela respecto de otros colegios confesionales privados de Córdoba:

Psicólogo: Un colegio parroquial cuesta \$4000 y éste cuesta entre \$10.000 y \$11.000. Y son gente que hacen un esfuerzo económico y sino, dicen que hacen un esfuerzo económico porque no les cierra el monto que pagan por el servicio que reciben. Y son gente que han hecho contrato con el colegio. Un contrato emocional con el colegio, grande. Porque aún en esta época de suba tan grande de la cuota de este colegio, le siguen apostando al cole como una cosa que “ya va a pasar”: que “hay que esperar un poco, que ya va a pasar”... se han barajado varias ideas de cómo abaratar los costos y es un trabajo tenaz, sostenido, del contador, del equipo de contadores y la Directora General para bajar la cuota. Algunas de las posibilidades que en algún momento se dieron fue la de sacar la piletta. Como algo que lleva mucho costo. Pero era algo tan identificatorio del colegio, en la comunidad, en la comunidad de Córdoba, que no... era insoportable, para nosotros. Y creo que los padres están en esa sintonía también. Me parece que están en esa sintonía. Incluso algunos dicen con quejas, nos vienen y nos preguntan que porqué no se continúa con la natación en 4to, 5to y 6to año. (Entrevista Ps, nov/2019)

Pareciera que el costo de la escuela marca un rasgo de distinción, asociado a su estructura edilicia que sería, en la comunidad cordobesa, una marca identificatoria con la que los padres tienen un lazo “emocional” muy fuerte. Esto los impulsaría a mantener elementos tales como la piletta (“sacarla sería insoportable para nosotros”), incluso si ello significa un “esfuerzo económico” mayor en el pago de la cuota. De este modo, queda enlazado lo identificatorio del colegio, con la distinción económica y la selectividad que eligen y sostienen los padres. La construcción imaginaria que se tiene de la escuela aparece asociada, en palabras del vicedirector, a “toda una impronta academicista, somos una escuela que tiene una fuerte impronta deportiva, somos una escuela que fomenta hábitos de estudio...” y además, siguiendo la línea de lo que venimos analizando, “es caro”. Ese imaginario social, tendría una larga historia en Córdoba: “hay como cierta atadura a la tradición y a la historia del colegio en la ciudad”.

Entendemos que es posible considerar que se entrecruzan en este punto la historia y procesos de historización. Tomando en cuenta algunos datos respecto de los orígenes de la escuela, podemos considerarlos enunciados de ficción fundacional, enlazado al *discurso del orden* (Marí, 1986)

congregacional, que se perpetúan en la construcción de una historia colectiva mitificada. Ésta sería la piedra angular sobre la que luego se han ido edificando discursos legitimatorios que construyen la identidad institucional actual. Algunos datos históricos que podemos señalar es que la escuela fue fundada en 1957 en un terreno que donó el gobierno de la provincia de Córdoba a la congregación de hermanos de la Santa Familia. Siguiendo los principios fundamentales del Hermano Rafael, que inició su obra pensando en los jóvenes de las clases pobres francesas, la congregación se proponían fundar una escuela con espiritualidad nazarena:

De estas hospitalarias barrancas del Suquía veremos surgir un moderno edificio escolar. Deseamos un colegio que esté al alcance de todas las familias, donde los jóvenes además de recibir una competente instrucción reciben una sólida formación cristiana, patriótica, social y puedan también dedicarse a las actividades deportivas necesarias en las modernas ciudades, decía el Hermano Juvenal en la Ceremonia de bendición a cargo del Sr. Arzobispo de Córdoba Monseñor Fermín Lafitte (página web del colegio)

El sábado 23 de mayo de 1959 el Colegio abrió sus puertas. Asistieron al acto el Gobernador de la Provincia; el Sr. Arzobispo de Córdoba y numerosas autoridades civiles, militares y educacionales. Con motivo del mismo, el diario La Nación publicó:

En el nuevo colegio, cuya primera parte será habilitada para el próximo curso escolar, y cuya construcción se realizará con los más modernos adelantos en la materia, desarrollarán sus actividades habituales los Hermanos. (La Nación, mayo de 1958).

Sin pretensión de enunciar un mito fundador, entendemos que “competente instrucción”, “sólida formación cristiana, patriótica, social” y “los más modernos adelantos” podrían ser parte de la trama entrelazada en el proceso de historización que la institución hace de sí en sus publicaciones oficiales. Quizás, sobre el marco general de las escuelas SaFa, preocupadas por los jóvenes inmersos en la pobreza material o las personas “pobres en las dimensiones más profundas de su vida” (Achigar, 2013, p. 94), se tensa la particularidad de este colegio en particular. Aun cuando en los relatos se enfatiza que son parte del mismo espíritu del Hermano Rafael, el “*perfume*” común adquiere (en la construcción de la identidad colectiva de la escuela en estudio) un aroma particular de sólida formación con “*impronta academicista y deportiva*” y “modernos adelantos” que suponen una infraestructura muy costosa, lo cual deviene en la legitimación de un criterio de exclusión económica. En esa línea, en su Proyecto Educativo (PE), bajo el título de “crecimiento estructural y edilicio. Logros pedagógicos-pastorales” se enlistan año a año las mejoras implementadas: nuevos pabellones, cancha de fútbol y pistas, polígono de tiro, natatorio cubierto, Nivel Inicial, Salón de Usos Múltiples, gimnasio cubierto, laboratorio, campo de deportes, proyectos pedagógicos, ESI (Educación Sexual Integral), Feria del Libro, etc. Y, más recientemente, en 2011, “se pone en marcha el proyecto de aula digital incorporando las nuevas tecnologías en los tres niveles” (p.7).

Esta construcción mitificada del desarrollo de la escuela, que pone en relieve algunos elementos al mismo tiempo que invisibiliza otros, podrían ser leídos en clave de *Contrato Narcisista y Pacto de Negación*. Siguiendo a Kaes (1989), lo reprimido, negado y renegado es mantenido por la institución en lo irrepresentado y en lo imperceptible mediante un *pacto de negación*. “El pacto hace callar a los diferentes; a esto se debe que sea un pacto cuyo enunciado, en cuanto tal, no se formula nunca (...) el pacto mismo es reprimido” (p. 51). Dicho pacto es reverso y complemento de un *contrato narcisista*. El contrato narcisista refiere a una matriz identificatoria y un código de representaciones en común, que favorece el sostén de cada uno de los sujetos singulares que componen la institución, como parte de una comunidad en la que están todos juntos, que posibilita relaciones de permanencia, continuidad y afiliación.

El contrato narcisista, en el caso en estudio, aparece de manera explícita en la formulación del “Horizonte Pedagógico” (HP) para todas las escuelas de la congregación (escuelas SaFa), en el Proyecto Educativo (PE) particular de esta escuela (aprobado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) y en los Acuerdos Escolares de Convivencia (o AEC, en estrecha relación con las normativas disciplinarias de la institución). Entendemos que en general promueve una representación común de persona competente e idónea, de sólidos valores cristianos que marquen su relación con Dios y con el prójimo. Se remarca en los documentos referidos la fuerte idea de comunidad cristiana siguiendo el modelo de la familia de Nazareth, poniendo énfasis en la noción de fraternidad o hermandad.

Tomando los aportes de Enriquez (1989), este discurso promovería de manera manifiesta la presencia de Eros, “que vincula a los seres entre sí (“amaos los unos a los otros”, “amaos tanto como yo os amo”)” (p. 85) y que propone reconocer al otro como “prójimo”. Eros favorece la identificación recíproca entre los miembros de la institución y promueve una comunidad indiferenciada y homogénea, fuertemente cohesionada. “El modelo comunal, tiende a evitar las tensiones o, al menos, a mantenerlas en el nivel más bajo posible” (p. 86), en este sentido, será una *comunidad de negación* (M. Fain, 1981, citado en Käes, 1989) dado que manifiesta un aspecto erótico a la vez que enmascara uno tánático. El énfasis en visibilizar lo fraterno, podría suponer invisibilizar y silenciar aspectos relacionados a Tánatos, entendiendo esto como lo desligado o la tendencia a desvincular. Invisibilizar, en suma, aspectos menos amorosos que serían parte de la escuela: “la violencia parece consustancial a la vida institucional” (Enriquez, 1989, p.87).

Entendemos, en esta línea de pensamiento, que algunos incidentes críticos tocarían de lleno a este aspecto identificatorio de la matriz identitaria propuesta por la escuela. Algo institucional se resquebrajaría, dejando a la luz su *unidad negativa* (Lourau, 1975): “estas funciones negadas, presentes-ausentes, actúan simbólicamente, es decir, por intermedio de actos y de palabras, de no-

actos y de silencios que no se pueden vincular unívocamente con una o varias funciones privilegiadas” (p. 18). Manifiesta, a la vez que enmascara, dificultades en la función institucional de defensas contra la ansiedad depresiva y contra la ansiedad persecutoria o “como defensas contra lo informe, las pulsiones, los otros, lo desconocido, la palabra libre, el pensamiento” (Enriquez, 1983, p. 88). Y nos interpela: “¿qué es lo rechazado, negado, lo ocultado, lo acallado, lo silenciado, que en la estructura del discurso se restablece ilusoriamente?” (Correa, 2017, p. 16). ¿Qué es lo que se consolida, al mismo tiempo, como “imaginario” narcisista?

La escuela y los procesos de integración

Recapitulando lo que hemos ido desarrollando, el pacto narcisista que ilusoriamente se sostiene de manera colectiva en esta comunidad educativa estaría atravesado por la espiritualidad nazarena que delimita lazos fraternos entre sus miembros, que se consolidan en las largas trayectorias institucional de sus docentes, donde se potencian procesos identificatorios muy fuertes y expectativas de ascenso laboral. Al mismo tiempo, se sostiene en un imaginario social de excelencia académica y deportiva que supone una infraestructura muy costosa. Esta construcción colectiva narcisizada invisibiliza, y a su vez legitima, márgenes de exclusión tácitos respecto de, al menos, esos 3 ejes: económicos, académicos y deportivos. Ese aspecto tanático (en el sentido de tender a la desligazón) sería un margen negativizado, de *comunidad de negación*.

En esa línea podemos considerar la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes, en relación a lo cual aparecen diversidad entre las voces. Por un lado, el vicedirector del primario, asegura: “somos una escuela que aceptamos alumnos en procesos de integración con condiciones”, y enfatiza nuevamente: “con condiciones” (Entrevista V, sept/2019). Por otro lado, la preceptora de 4to año, considera que la inclusión encontraría limitaciones institucionales, entre ellas las condiciones edilicias y las dimensiones de la escuela:

Preceptora: es un colegio muy grande, son muchos alumnos, son muchas situaciones. Y acá también se aceptan alumnos que tienen problemas, ya sea de salud o... o sea, se trata de incluir en la medida de lo posible. Que no sé si de parte de los papás, me parece que a veces no ven cuando hay que incluir, yo siempre buscaría un colegio más chico. Hasta físicamente, más chico. Para incluir. No es fácil incluir cuando es tan grande, todo esto: que el preceptor lo buscás, quizás está en la cantina, y desde la cantina hasta esta altura [refiriendo al sector dónde está su preceptoría], por ej, tenés una distancia muy grande. Entonces hasta físicamente el lugar no ayuda a una inclusión. (...) Porque cantidad de alumnos quizás tiene como otros colegios, pero es muy grande físicamente. (...) más allá que acá se trata de incluir y eso está desde las líneas generales de los directivos y que los preceptores también están, no sé si formados, pero como que se los incita, bueno, a estar viendo a los alumnos con dificultades, con cosas. (Entrevista P4to, nov/2019)

En estos testimonios es posible inferir que, desde lo discursivo, la institución y sus autoridades parecieran favorecer la inclusión de estudiantes diversos; pero otras voces señalan las dificultades en las adecuaciones necesarias para la integración de dicha heterogeneidad. Las “condiciones” que impone la escuela para la admisión y las “condiciones físicas”, edilicias, se sumarían a las que venimos considerando: de capital social, intelectual o corporal. En conjunto, estos condicionamientos delimitarían un margen negativizado.

Las mutaciones del Colegio

Por otro lado, podemos señalar que, a lo largo del tiempo, la construcción historizante de la representación de la escuela ha sufrido variaciones. La RL sostiene que: “*en realidad, también la escuela ha ido mutando, no? al Colegio se lo ha endilgado muchos años en cuanto a la excelencia académica. Un colegio estructurado, disciplinado, donde la excelencia académica era un rasgo distintivo.*” A esa “mutación” hacen referencia también los preceptores de 1er año: ambos son ex alumnos del colegio y han atravesado desde su lugar de estudiantes y de docentes estos cambios de la escuela. Ellos expresan que:

Preceptor 1: en el imaginario social de Córdoba, el Colegio es “la calidad” [acompaña la expresión con el gesto de encomillar con sus manos]. No sé si habría tanta diferencia entre calidad educativa entre este colegio y otros que pagan menos. Quizás hace 20, 30 años sí, cuando veníamos nosotros, sí. (...) Antes el estatus era, en el tiempo nuestro, en lo académico. “El Colegio” “Ah, oh, bueno, estas listo para cualquier facultad”. Ahora, vos vas al Colegio... es una etiqueta de otro color, digamos. (...)

La escuela, hoy, recibe alumnos y familias de clase alta, o media-alta (más alta que media). Quizá al principio o en los años 80-90 no se notaba tanto esto, los alumnos que veníamos al colegio éramos de ambientes más variados y de distintos barrios y sectores de la ciudad: desde hijos de profesionales, de docentes, personas con oficios o negocios medianos y chicos, como dueños de supermercados, panaderías, disquerías. Ahora la mayoría de los alumnos viven en barrios cerrados o countries, casi todos de zona sur y el nivel socioeconómico ha subido muchísimo (...) ahora quizá se busca el Colegio por un tema del status que da e importa un poco menos el tema de la formación, de la exigencia. Hoy el chico tiene que terminar la escuela como sea, en tiempo y forma, repetir de año es un estigma y una mancha. No sé si ahora hay tanta diferencia académica entre un egresado del Colegio y otro de cualquier escuela privada. Antes sí, se notaba mucho, quizá era de las mejores escuelas de Córdoba. También hay papás/mamás a los que ni siquiera les interesa la educación católica de la escuela, eso es lo de menos. En otros momentos, también este era un criterio fundamental para elegir el colegio. Ahora no. (Entrevista P1ro, nov/2019)

Vale decir que una de las transformaciones pareciera estar dada por la condición socio-económica de las familias del colegio. La preceptora de 4to año, coincidiendo con esta impresión, considera que la elección de este colegio supone cierta diferenciación de clase social, marcada (más que por el valor de la cuota de la escuela) por la disponibilidad económica para sostener cierto estándar de vida:

Preceptora: A mí me parece que, primero, que quieras académicamente seguir todo esto y hacer una clase social específica, que es una clase media, media-alta, así viniera el hijo de un trabajador, trabajador con lo justo, sí, académicamente podría llegar, no digo que no. Va a llegar, puede superar, todo. Pero hay diferencias en lo social. Entonces no lo enviaría, ¿por qué mandaría a un hijo mío, con un cierto nivel común, acá? ¿para que vea lo que materialmente no tiene? No le veo el sentido. Vos podés llegar a adquirir esos conocimientos en otro lado. No es por eso. Pero bueno, tienen una vida distinta, una vida donde incluyen viajes a mitad de año, bastantes, no digo la mayoría pero hay bastantes, o la mayoría conoce el exterior, y no digo países limítrofes sino digo Europa o EEUU. Y eso te da, también, una forma de ser, de reaccionar, de hacer, de cómo tratás al otro. Porque vos, sin querer, la clase social te hace estar más arriba y sin querer vas a mirar al otro desde arriba. Más a esta edad. Y también te da cierta seguridad lo económico. No es lo mismo alguien que tiene que ver, bueno, si llegás a fin de mes o no llegas, de alguien que no tiene esa preocupación. (Entrevista P 4to, nov/2019)

Este testimonio nos pone sobre la línea de intersección entre las posibilidades económicas de los padres y las modalidades relacionales de sus hijos: la “*forma de ser y tratar*”; en este caso, se asocia a la seguridad económica con un modo de “*mirar al otro desde arriba*”. Los preceptores de primeros señalan, en similar sentido, que la distinción acerca de la clase social se vislumbraría en el intercambio coloquial más cotidiano entre los padres, respecto del acceso a bienes materiales o espacios sociales:

Preceptor 2: hay un tema de clase social. Porque el que manda su hijo acá tiene la posibilidad de pagar una cuota. No digo que a todos les sobre porque algunos hacen un esfuerzo. Pero después está la diferencia del tipo de familias que hay. (...) ahora es como que se nota mucho esa diferencia. El que no tiene la ropa, por más que vos venís de uniforme y todos tienen los mismos útiles, hay como... como en lo diario, en las cosas que ellos hablan, viste? te hablan del viaje al exterior, te hablan de... porque encima también es toda una generación que tiene un acceso, viste?, a información, entonces está muy informada, entonces saben cuánto vale el iPhone, incluso por ahí me ha sorprendido chicos de primaria que saben de marcas de autos y de calidades de autos. (...)

Como una serie de ritos que, si vos vivís en los countries de zona sur, vos tenés que ir o al Colegio o al [menciona un colegio privado no confesional], tenés que ir al Jockey a hacer algún deporte, es como que, un deber ser...a inglés: a British o la cultura británica, una de esos. (...)

También porque esos diálogos, yo a veces los he presenciado, hay padres que yo no sé si conciente o inconcientemente, cuando se juntan a hablar con otros padres, tienen esa necesidad, viste? de mostrar todas estas cosas que los ubica dentro de una clase social alta o media alta o alta. (...) Hay un diálogo o hay cosas, que de repente, vos cuando te juntás a hablar con otro, y le decís: “no, yo mando a mi hijo al Colegio”, es como que eso te da, viste? cierta... (Entrevista P1ro, nov/2019)

Se trataría entonces de una escuela que, en algún momento se destacaba en el imaginario social por su nivel académico, pero que, en la actualidad, se asociaría (más allá de eso) a una condición de clase. Dicha posición se convalida constantemente en los intercambios sociales entre los padres mediante la mostración de “insignias” de pertenencia a la clase media-alta o alta, tales como viajes, lugar de

residencia, adquisición de objetos costosos o afiliación a clubes y academias prestigiosas. Esta reafirmación narcisista permanente se sostendría en el ámbito de las relaciones escolares, al mismo tiempo que fortalecería la sensación de pertenencia a cierta identidad social e institucional.

Lo deportivo y la distinción de los géneros

Otra característica distintiva que aparece en los distintos relatos es la impronta deportiva, que pareciera tener una pregnancia tal que dejaría de lado otras improntas posibles (tales como las artísticas, musicales, etc). En esa línea, el vicedirector de primaria dice:

Vicedirector: También somos una escuela que, por nuestra propia matriz, no potenciamos otras cosas que los chicos pueden tener (...) si yo tengo un hijo que tiene una capacidad para el arte impresionante, y yo no sé si nosotros somos su mejor opción. Porque nosotros no vamos a fomentar, al menos hoy, la... el don para el arte que su hijo tenga. Si tiene un hijo que no le interesan los deportes, y... puede ser que, esteeeee... la pase... complicada porque nosotros tenemos una carga horaria curricular, por lo menos en la primaria, en deporte, grande. Sin ser una escuela con orientación en deporte, ¿ta? (Entrevista V, sept/2019)

Los preceptores de primeros acuerdan en este aspecto y señalan que, en general, los varones juegan al rugby, al basquet, o, en su mayoría, al fútbol; pero que también “*muchos hacen tennis (...) podés encontrar a algún chico que hace golf (...) equitación (...) jet sky y deportes acuáticos (...) Eso es muy raro: vos, si vas a un colegio en ese sentido más humilde, todas van a jugar al fútbol*”. Entienden de este modo que los deportes que en general practican los estudiantes del colegio estarían asociados a cierta distinción de clase: “*inclusive rugby también es un deporte que siempre estuvo más asociado al nivel social alto*” (Entrevista P1ro, nov/2019).

En estrecha relación con la práctica deportiva, los testimonios parecieran indicar, en la oferta escolar y/o los intereses de los jóvenes, una prevalencia de deportes socialmente asociados a lo masculino. Una intervención de la entrevistadora en el diálogo con el vicedirector de primaria podría señalar algún aspecto en esa línea. La entrevistadora comenta: “*Estás hablando en masculino, ¿hay una predominancia de ...?*”. A lo que el entrevistado responde:

Vicedirector: No, no, no hablo en masculino por un defecto, así, del habla, pero lo mismo lo pienso para mujeres, o sea, en el sentido de que ...no... a ver, nosotros hemos incrementado la opción deportiva para mujeres también. (Entrevista V, sept/2019)

La oferta deportiva que el colegio ofrece para las mujeres, al decir de los entrevistados, tendría un matiz artístico:

Preceptor 2: Están más relacionadas con la rama artística. (...) hockey, danzas (...) patín. Gimnasia, deportiva o rítmica. Y el hockey. Acá hacen bastante hockey en primaria, en

secundaria van más al club. Acá hay unos proyectitos lindos en patín y gimnasia. (Entrevista P1ro, nov/2019)

En este relato, resaltamos que estas ofertas para mujeres aparecen mencionadas en diminutivo y con expresiones que connotan cierta banalización. En similar sentido, el psicólogo de la escuela refiere que fútbol y rugby son los deportes elegidos de manera prevalente entre los estudiantes. A lo que la entrevistadora le pregunta:

E: Hablás de fútbol y de rugby, ¿y las nenas?

Psicólogo: y... hacen alguna cosita! (gesto, risas). Estemm... se divide más o menos clásicamente, las chicas hockey y los varones fútbol o rugby. Hay un intento de promoción de la gimnasia deportiva en el cole que está interesante. Y hay otra variedad que es el básquet. El colegio hace una propuesta fuerte en patín, para las nenas. Pero se dividen muy esquemáticamente. No creo que haya hoy un varón en patín. (Entrevista Ps, nov/2019)

Podemos inferir de estos testimonios que la práctica deportiva masculina (de rugby y de fútbol) estaría más consolidada y establecida, mientras que los deportes femeninos serían “*intentos de promoción*” escolar, “*proyectitos*” o “*alguna cosita*” artística. Es posible también señalar que los deportes marcarían distinciones genéricas “*muy esquemáticas*”.

En esta línea, cabe tener en cuenta que el colegio, en sus inicios, recibió solamente alumnos varones. Casi 30 años después, en el año 1988, se habilitó el ingreso a mujeres, iniciando ese año el Nivel Inicial la primera promoción mixta. El Proyecto Educativo (PE, 2014) señala que “esto significó múltiples reformas en la estructura edilicia y en los distintos espacios educativos”. El vicedirector refiere que en general, numéricamente los varones suelen ser superiores y que en algunos cursos la cantidad de mujeres puede ser incluso minoritaria:

Vicedirector: si bien es cierto que no tenemos grupos en donde, por aula, sean más mujeres que varones. Pero tenemos grupos que están muy parejos y también tenemos... es como por cohorte, o sea la verdad es esa, es por cohorte. Tenemos un grupo que por ahí pasa y que nos alcanza para, en las divisiones, que pasen 8 mujeres por sección y dando gracias a Dios de que logremos juntar 8 en cada sección, sobre 30 que puede haber en el grupo. Y tenemos otras tandas que no, que pasan como más parejas, digamos. Pero eso también tiene que ver por cohorte, hay cohortes que han sufrido, digamos, estemmm... como por decirlo, de algún modo poco feliz, como “fugas”, estem, y a veces, em, las elecciones de por qué se van, em, no siempre son claras. Hay veces que sí, hay veces que no... emm... que se yo supongamos, mmm... de tres abanderadas que tuvimos para el presente año, cuatro, para el presente ciclo lectivo de la primaria eee... tuvimos que nombrar abanderadas nuevas para el comienzo del ciclo lectivo porque todas rindieron examen de ingreso al Monserrat y entraron todas, en el turno que querían ... y ahí, en lo que acabo de decirte, ya tenés cuatro alumnas menos a futuro para el año siguiente, por ejemplo; en esa cohorte. . (Entrevista V, sept/2019)

Otra explicación de este fenómeno es la que aporta el director del secundario, según la que se considera que algunas familias conservarían la elección del colegio que se hacía antaño, cuando esta

escuela era sólo para varones y los padres enviaban a sus hijas mujeres a otro colegio confesional privado de la ciudad (que continúa siendo exclusivamente femenino). Propone también que demarcaría una posición de clase elegir esta escuela para los varones, en lugar de otro colegio confesional de la ciudad que es exclusivamente masculino, pero cuya cuota es inferior. De modo que, el poder pagar el alto costo de esta escuela para -al menos- los hijos varones, ubicaría a los padres en una clase social diferente a aquellas otras familias que eligen escuelas confesionales tradicionales pero de cuotas más bajas.

Director: Es una autobeca que hacen las familias. Muchas familias nos eligen a nosotros porque está bien visto que mandes a tus hijos al Colegio. (...) si mandás a tus hijos al [nombre un colegio confesional privado, de varones, CCPV en adelante] y al [nombra un colegio confesional privado, de mujeres, CCPM en adelante], es porque “no te da”. Si vos mandas al Colegio y al CCPM es porque hiciste la opción que tus hijos vayan al Colegio y las chicas que vayan al CCPM porque son chicas solas, (...) no habla de tu situación económica. (Entrevista D, nov/2019)

Recapitulando, entonces la impronta deportiva de esta escuela, sería a predominio asociada a los deportes masculinos, que se favorecerían desde los espacios curriculares y extracurriculares que se proponen. La infraestructura que posibilita esas prácticas y el costo de la cuota, se relacionarían con una “autobeca” de las familias que elegirían este colegio, al menos para sus hijos varones.

La excelencia educativa y la formación de líderes

Siguiendo con lo propuesto hasta aquí, entonces este colegio, basado en valores nazarenos, tendría una fuerte impronta academicista y deportiva. Tiene además un costo económico que funcionaría como criterio de selección (privativo para algunas familias) y recibiría una mayor cantidad de alumnos varones entre sus estudiantes. Su PE considera que “el imaginario social que se tiene de nuestra escuela [está en relación con su] nivel socio-cultural y ‘excelencia educativa’”. Imaginario social o dimensión imaginaria que se asociaría a cierta identidad social e institucional. En palabras de la RL: “*Nosotros formamos líderes*”.

Algunas investigaciones de nuestra región señalan aspectos similares y caracterizan a las *escuelas de elite* como instituciones que educan para la distinción intelectual y para la competencia, en donde “la rigurosidad, el esfuerzo y la exigencia [son] rasgos prototípicos de la socialización” (Ziegler, 2004, p. 85). Estas instituciones consideran, de sí mismas, que forman líderes. En la figura del líder “confluye linealmente la imagen del triunfador joven, creativo y bondadoso. (...) La lógica de la competencia es el principal recurso utilizado por la escuela para desarrollar esos liderazgos” (Tiramonti y Minteguiaga, 2004, p. 108).

Pareciera que la formación de líderes, en el sentido que venimos construyendo, supondría cierto perfil del egresado y de la formación de sus estudiantes, que -en el caso de la escuela en estudio- se enuncia en el PE:

Queremos formar una persona: Consciente del valor de su propia dignidad y de su capacidad para desarrollarla en libertad y responsabilidad. Con capacidad para discernir y confrontar en un marco de respeto y espíritu solidario. Que realice un permanente y sano juicio crítico sobre la realidad. Competente e idónea, que con sencillez y humildad se inserte en los distintos ámbitos de la sociedad. Que supere las diferencias sociales y culturales, abierta al diálogo y a la escucha del otro. Que valore la familia como ámbito natural de crecimiento y maduración, cultivando el trato sencillo y fraterno. Que exprese la alegría, el cariño y la ternura, integrando su personalidad sexuada mediante una sana relación consigo mismo, con la naturaleza, con los demás y con Dios.

En el video institucional se sintetiza lo expuesto en la siguiente frase: “formar personas competentes, idóneas, con fuertes valores, de espíritu solidario”. Esta propuesta institucional, asociada al ideario confesional de la congregación y los valores nazarenos, se pondrían en tensión en la práctica cotidiana. En esa línea, la RL se preguntan:

RL: ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de un... una persona, con valores, una persona con una formación integral en valores, con una responsabilidad social, un transformador, un trabajador... en equipo, en función de leer la realidad del contexto donde se va a desenvolver? Hoy nosotros leemos, a la luz de nuestro carisma, ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de una buena calidad educativa? ¿No? que es para el servicio y que tiene que ver con una responsabilidad social, no? desde ese lugar me parece que es el gran desafío. Sino vamos a tener cerebritos maravillosamente preparados en lo intelectual pero en lo integral, formados como personas, vamos a estar fallando, me parece. (Entrevista RL, sept/2019)

En este relato pareciera que el liderazgo meramente académico, de “*cerebritos maravillosamente preparados*”, podría señalar una “*falla*” respecto de la formación integral que la escuela se propone, es decir de “*personas con valores*” dispuestas a intervenir con responsabilidad social. La desintrincación de estos dos elementos podrían señalar un punto de fisura de la amalgama institucional. En la línea de sentido que venimos desarrollando, entendemos que el *discurso del orden* institucional, propuesto en sus documentos oficiales y sostenido en las prácticas discursivas de sus referentes escolares, tiene potencialidad *performativa* (Butler, 2019) sobre sus miembros. La escuela, como institución, “vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos: sociales, políticos, culturales, económicos, psíquicos. Lógicas diferentes funcionan allí en espacios que se comunican e interfieren (...) es un polítopo, un múltiplo con muchos espacios heterogéneos que mantiene unidos de una manera a veces inextricable” (Kaes, 1989, pp. 30-31). Un polítopo que integra la espiritualidad nazarena de las escuelas SaFa, la propuesta particular de este colegio, un perfil de egresado y ciertas prácticas escolares cotidianas. En esto último, en la cotidianeidad en la que se

despliegan los procesos subjetivos, la confirmación narcisista de la propuesta institucional se vería interpelada por lo que emerge como inesperado. En este sentido, el director señala:

Director: algo que a nosotros nos preocupa mucho. Se hace una conjunción que puede ser explosiva para algunos chicos en particular. Cuando vos tenés chicos que tienen niveles de autoexigencia muy altos, la escuela no tiene techo en su exigencia. Entonces, es una escuela que le puede brindar muchas posibilidades a los chicos desde lo académico. Los profesores no se contentan con dar lo mínimo indispensable. Entonces, el riesgo es de sobrealimentar la sobre exigencia de los chicos. ¿Por qué? Porque desde la escuela siempre va a estar la posibilidad de: “bueno, algo más podés hacer!”, “Vos querés hacer algo más? Tomá, te doy esta posibilidad”. Y para un pibe que se autoexige es seguir, continuar, continuar... y eso, se conjuga también con una familia que tiene alta exigencia. Alta exigencia que no siempre está dada en lo explícito de la palabra. (...) entonces... como que hacemos un combo de sobre exigencia que suele ser tóxico para muchos chicos, los que no se pueden salir de ese esquema. Y encima están los chicos que exigiéndose de más ven que alcanzan grandes logros y bueno, también, a veces caemos en eso, pero no podés dejar de premiar el esfuerzo. Pero cuando premiás el esfuerzo, también premiás el logro y también terminás generando esta adicción a la sobre exigencia. (...)

Lo que pasa es que el sistema premia también. El sistema premia al abanderado, premia...con un número al rendimiento, y bueno, y eso es... uno no quiere darle la mayor preminencia pero está, y en lo simbólico es fuerte. (...)

Yo creo que, por ej, hay una aspiración a la bandera en muchos chicos y que eso habla de logros. No les da lo mismo a los chicos ser o no ser reconocidos como abanderados, ni a las familias. Lo que pasa es que, quizás que estamos siendo testigos en este tiempo de una fragilidad generacional en ese sentido. Fragilidad en dos líneas: fragilidad en autolimitarse y fragilidad en descompensarse psíquicamente, mentalmente, por esto. (Entrevista D, nov/2019)

En el relato se sitúa el punto de preocupación en la “sobreexigencia”, que se construye discursivamente como un “combo” compuesto por las exigencias familiares, el sistema de educación y de premiación, la “fragilidad generacional” y también por una escuela que “no tiene techo en su exigencia” académica. De este modo, en la confluencia de distintos componentes, se diluyen las responsabilidades, que pareciera quedar mayoritariamente puestas en los jóvenes y sus dificultades internas de autorregulación: “chicos que tienen niveles de autoexigencia muy altos”, “que no se pueden salir de ese esquema”. Aparece, en este punto, una tensión entre el imaginario que se tiene del colegio, que operaría como rasgo identitario del contrato narcisista institucional, y los efectos subjetivos atribuidos al estudiantado que aparecen como “síntomas” en las dinámicas académicas actuales. Aspecto que pareciera generar conmociones al interior de los equipos docentes:

Director: Como escuela, en nuestro proyecto educativo, no buscamos una excelencia exitista. Sí? Nosotros buscamos, desde nuestro proyecto educativo, tener un buen nivel académico pero sano, o sea que sea saludable, que eso no implique ir contra la salud personal, individual, de los alumnos, de las familias ni de los grupos. Pero, bueno, no siempre se logra.

Y bueno, creo que todavía ahí hay bastante de desafío de encontrar el cómo hacer, porque hay algunas cuestiones que exceden a la escuela: reconocer a un abanderado en la escuela y reconocerlo por sus méritos académicos, no es nuestro solamente. Nosotros tenemos algunas cosas simbólicas que todavía potencian más. El premio Hermano Rafael: es una medalla de oro al mejor promedio de 1ro a 6to año. Bueno, también, reconocer en lo simbólico al abanderado. El abanderado no solamente que pase o que sea un custodio de la bandera sino que, bueno, reconocerlo en los actos. (Entrevista D, nov/2019)

Este testimonio pareciera debatirse entre la excelencia académica institucional y el exitismo, cuando éste genera efectos patológicos individuales o de algunos grupos de estudiantes. Lo cual nos pone en la trama del reverso del contrato narcisista, que consolida la filiación en una matriz identificatoria cohesionante y se sostiene en códigos representacionales comunes. Deja en el envés contractual aspectos negados y renegados, que son reprimidos y forman un pacto inconciente que hace acallar lo diferente (Kaës, 1989). Aspectos que se mantienen como irrepresentables e imperceptibles para la institución, pero que pulsan, laten e insisten en aparecer. En este caso, denunciados “sintomáticamente” en la salud de algunos estudiantes que visibilizan, siguiendo esta línea propositiva, el pacto denegatorio de la comunidad educativa. En la misma línea, podemos considera el relato del psicólogo, que refiere:

Psicólogo: El perfil del colegio coincide con el entrenamiento de alta competitividad académica y deportiva, sí, si coincide en eso. Pero es el mismo colegio el que no sabe muchas veces cómo frenar esas representaciones, esos imaginarios sociales. Porque el colegio es el primero en detectar las enfermedades que trae (...) Y la escuela está muy preocupada por la transmisión de valores saludables. (Entrevista Ps, nov/2019)

En estas narrativas, que coexisten en las voces de diversos actores institucionales, se abona la construcción de una identidad institucional que consigue conjugar la vocación católica de servicio, la exigencia académica y deportiva, la calidad infraestructural y la formación de líderes; al mismo tiempo que deja invisibilizados, como *unidad negativa* (Lourau, 1975), márgenes de exclusión y de selectividad, que podrían en algunas ocasiones asociarse a procesos patológicos o “*las enfermedades*” que este modo de excelencia escolar “*trae*”.

Los estilos de gestión

Consideraremos en este apartado cómo, sobre la marca instituida por el Hermano Rafael para todas las escuelas de su obra, aparece la singularidad de cada una ellas y enfatizaremos en las distinciones de la escuela en estudio en particular. La RL refiere a la espiritualidad nazarena de cada una de las escuelas, en términos de:

RL: actualización al contexto, a los estilos de gestión, (...) a la infraestructura, a la forma de funcionamiento. Hay escuelas que son más estructuradas, otras que tienen una, una vida de pastoral juvenil mucho más activa, hay otras que... hay muchas presencias de la familia (Entrevista RL, sept/2019)

Las “muchas presencias de la familia SaFa” parecieran tener que ver con distintos funcionamientos, en diferentes contextos, y también con los estilos de gestión de los equipos de conducción.

Cuando hablamos de *estilo institucional* aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, impersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera. (Fernández, L., 1994, p. 41)

El estilo institucional, de gestión en esta línea de análisis, representa los modos de respuesta que los distintos equipos de conducción han podido dar en situaciones más o menos conflictivas y que determinan una manera de funcionamiento. “Por eso, es fuertemente defendido y se convierte en objeto preferencial de vinculación” (p. 51).

Podríamos pensar en lo ya referido al “*Cole de los años 80-90*”, con la conducción general del Hermano Pepe y la dirección de Nina, de quien uno de los entrevistados destaca su modo “*de ser autoridad y referente (...) sin perder nunca la calidez humana*” (Entrevista P 1ro, nov/2019).

Respecto del equipo directivo actual, otro de los entrevistados dice:

Preceptora: Hay un equipo directivo con el que se puede hablar, no es que te cueste o que tengas... son cercanos. Desde el momento que el equipo directivo participa, los 3 en este caso, participan hasta de campamentos, de cosas, acompañan. Esa presencia, también influye en tu trabajo, porque hace que vos estés cerca de ellos. (Entrevista P 4to, nov/2019)

Dicho equipo directivo del nivel secundario está compuesto por un director¹² y dos vicedirectores. Uno de ellos, ya formaba parte del equipo de gestión de la directora anterior y tiene horas en el colegio como profesor de Formación Cristiana. El otro, se incorpora al equipo en el año 2019, y continúa desarrollándose también como profesor de Geografía.

De los datos recabados en las entrevistas puede inferirse que los modos de funcionamiento, según logran historizar en sus relatos, serían distintos. Una de las preceptoras refiere que:

Preceptora: Lo bueno que están teniendo en estos últimos años ves docentes, sí, que van siendo mucho más abiertos, distintos a los que había. No digo bueno ni malo pero sí distinto a docentes que hace 10 años entraban acá.

E: cómo eran antes?

Preceptora: Cuando yo entré por ej, venían las docentes, tenían hasta una línea económica, política, distinta. Y ahora ves otros docentes. Quizás de una clase social más baja (...) Heterogéneos, la sexualidad también distinta, se toman otro tipo de docentes que se saben

¹² Dado que ha sido entrevistado para este trabajo, ya hemos señalado algunas de sus características antes.

que tiene, no sé, homosexual, entonces, y está bueno...

E: ¿eso no es una normativa del cole? Que si no sos heterosexual, cristiano...?

Preceptora: No! No, en eso siempre fue abierto. No es que nunca ha habido un homosexual pero es como que hay una apertura en estos últimos años que me parece para bien. Porque el alumno tiene que identificarse y se puede identificar con cualquier adulto y dentro de sus diferencias. Nuestros alumnos también son entre sí diferentes. (Entrevista P 4to, nov/2019)

Otros preceptores cuentan, respecto de algunos cambios dispuestos en tiempos del Hermano Pepe, que los padres tenían un lugar acotado en la escuela:

Preceptor 1: Y no venían los padres a quejarse tampoco.

Preceptor 2: Y si venían les decían “si no le gusta, vayase a otro colegio”. Así le decían (gesto). (Entrevista P 1ro, nov/2019)

Mientras que consideran que el equipo de dirección actual, en cambio, tendría una actitud de mayor escucha a los padres, que sería también motivo de cierta dificultad:

Preceptor 2: estas nuevas ideas desde la conducción o desde la gestión de escucharlos a todos, viste? que también desde el punto de vista conceptual no está mal, pero después en la práctica muchas veces eso también te juega en contra. Y sobre todo cuando los querés satisfacer a todos. Escucharlos está bien, que los escuches. Pero después satisfacerlos absolutamente a todos y absolutamente en todos los planteos que te hacen, es imposible. (Entrevista P 1ro, nov/2019)

En esa línea, el director refiere que:

Director: Yo creo que somos una escuela que escucha mucho a los padres. A veces, tenemos el riesgo de escucharlos demasiado. Creo que los padres que más participan en la escuela, en general, valoran esta posibilidad de ser escuchados.

A veces, en esto también hay prejuicios encontrados entre docentes y padres, en el tema de que el papá siempre va a venir acá para que se haga lo que él quiere. O el prejuicio de que los directivos terminan haciendo siempre lo que los padres piden. Siempre digo a los docentes: “a ver, yo les miento si les digo que estadísticamente atiendo a un papá por día. A veces mentiría si dijera un papá por semana”. Yo tendría que decir que casi atiendo, promedio anual, un papá por semana. Yo no atiendo papá sin agenda. En general.

En eso yo he cambiado desde que estoy acá en la escuela el sistema de los padres: los padres estaban acostumbrados a venir, “vengo a hablar” y la directora atendía a los papás y tenía siempre un espacio para atender a ver qué le decían. (...) privilegio lo que tengo como agenda y no que me vayan marcando la agenda los papás que vienen. (Entrevista D, nov/2019)

El vicedirector de primaria también refiere a la relación entre los directivos y los padres. Dice que se trata de un fenómeno complejo y puntualiza:

Vicedirector: a ver... soy yo el que busco este colegio. No puedo pretender que el colegio se adecue a lo que yo quiero. Por más que lo pague. Y que lo pague bien. Digo, porque esto no es una escuela a la carta. Y a veces, en algunos espacios, no sé si todo el mundo lo distingue a eso. (Entrevista V, sept/2019)

Pareciera entonces que la gestión directiva supone cierta negociación con los padres con la suficiente cintura como para “atender” a sus demandas sin que esto implique “que vayan marcando la agenda” o que el colegio se transforme en “una escuela a la carta”. En esta línea, lo económico (“por más que lo pague, y que lo pague bien”) aparece como un condicionante. Siguiendo el discurso del vicedirector:

Vicedirector: Supongamos que el speech fuera “esta escuela no necesita perder tantos alumnos”. Pero cuando yo tengo una situación problemática repitente que no está siendo abordado porque la familia se rehúsa al abordaje, y en la proyección estoy viendo que me va a costar que 3 familias se vayan: 1 contra 3... (Entrevista V, sept/2019)

En ese escollo del abordaje de situaciones problemáticas, en las que intervienen más de una familia de los estudiantes, pareciera que la gestión directiva opta por favorecer a las familias que mantienen una relación de cooperación con las indicaciones escolares:

Vicedirector: Distinto es cuando yo tengo un problema con un alumno X cuya familia está interiorizada de la situación y están haciendo todo lo que la escuela le está pidiendo. Me parece que ese es el marco, digamos. Entonces, nosotros nos sostenemos porque el que está en situación más compleja es éste alumno, no los otros 3. Aunque los otros 3 puedan estar siendo agredidos, eh? Digo, no minimizo la acción. Lo que digo es que cuando la familia está trabajando con la escuela, nosotros hacemos el aporte por el más débil en esa situación. (Entrevista V, sept/2019)

Es decir que “el aporte por el más débil”, a riesgo de perder estudiantes, se sostiene a condición de que la familia “esté haciendo todo lo que la escuela” pide, lo cual supone un convenio entre partes que, en palabras del vicedirector de primaria, implica un *depósito de confianza*, por parte de los padres, en las gestiones directivas:

Vicedirector: Lo que pasa es que también hay otra cuestión que tiene que ver con yo no blanqueo con otros padres lo que trabajo con una familia X en particular. Entonces, tiene que haber un depósito de confianza. Si yo lo que le digo es: “lo estamos abordando y lo estamos abordando con la familia”. “Bueno, pero a mí no me alcanza”. Y..., señor, por ahora es la respuesta que le puedo dar. Porque yo no voy a decirle a ud lo que estoy trabajando con la otra familia, con el otro...

(...) Entiendo que es difícil como papá cuando vos decís: “a mi hijo todos los días alguien le pega, y siempre le pega el mismo”. Eso lo entiendo. Y entiendo también que el planteo que hace ese papá es: “y por qué es mi hijo el que se tiene que cambiar de sección”, por ej. Lo comprendo. Ahora, si yo estoy en esta institución, tengo que hacer un depósito de confianza en que la institución va a velar por lo que considera que es lo mejor. Que no significa que yo no le pueda plantear mis preguntas ni quejarme, ni decir que no estoy de acuerdo con lo que decidan. No es eso. Pero si yo ya recibí una respuesta, tengo que jugar con lo que me están respondiendo. Sino tengo que, rota la confianza, tengo que elegir otro lugar que me genere esta confianza. Y ahí se produce otro cruce, que es: “mi hijo ama esta escuela”. (Entrevista V, sept/2019)

De las voces de los directivos surge que el contrato con las familias seguiría los valores nazarenos, de fraternidad solidaria con los miembros más “pobres” de la comunidad, sostenidos en el “*depósito de confianza*” que los padres hacen en los modos de resolución de conflictos a cargo de los equipos de gestión; quienes velan por el bien común de sus estudiantes, sopesando los costos que ello podría implicar y contando con el aval que la pertenencia institucional les asegura (el “*amor por esta escuela*”).

Otras investigaciones puntúan también en la relación entre familias y escuela, con sus acuerdos y tensiones. Fuentes (2011) analizando jóvenes de clase alta en una escuela privada y confesional de Buenos Aires, señala que dicha relación sería un vínculo de doble línea: por un lado, es “una escuela para la *familia*” (p. 125) y, por otra parte, “la escuela también elige” (p. 129) a las familias. En la primera línea de sentido, se alude al lugar institucional que la escuela genera para los padres a través, por ejemplo, de la Unión de Padres de Familia, o, tal como en los fragmentos anteriores, a los espacios abiertos para la escucha. De modo que “la presencia de las familias marca un modo de gestión de la institución, que busca ubicarlos a su lado (...) los padres (...) valoran que su voz sea escuchada por directivos y docentes” (p. 127). Por otro lado, Fuentes considera que la escuela genera estrategias que remarcan cierta identidad institucional atendiendo a determinadas expectativas familiares, y así “demarca un campo de posibles destinatarios de su acción educativa” (p. 130).

El colegio de nuestra investigación, de manera similar a la escuela investigada por Fuentes, cuenta con un organismo dispuesto para la participación de los padres, que es la Unión de Padres de Familia (UPF). El director del secundario caracteriza a este ente institucional del siguiente modo:

Director: Es un canal al que todos están invitados. A veces invitamos como a los velorios. No es una invitación que la gente se sienta realmente invitada y participe. “Si querés venir, veni”; pero no hay una insistencia, una necesidad, un marcar, un definir. A ver: “queremos, necesitamos, la idea...”

Nosotros, nuestro proyecto educativo dice que: familia y escuela unimos el compromiso común o el desafío común de educación de los chicos. Suena hermoso! Pero, después, en lo concreto, no es algo que sea fácil. (Entrevista D, nov/2019)

Por otra parte, uno de los preceptores explica que la UPF generalmente queda asociada a padres que participan activamente de las escuadras deportivas del colegio:

Preceptor 2: la Unión de padres, la gente se acerca voluntariamente a participar, generalmente participan, viste?, en alguna escuadra deportiva, generalmente a la que pertenece su hijo, no? Y bueno, colaboran. Colaboran con la organización, viste?, aportan tiempo, entonces, sobre todo cuestiones de logística, de organización, ellos recaudan fondos, manejan un presupuesto... Y después tienen ellos como su estructura también. Tienen un Presidente, que los nuclea a todos, y tienen su lugar digamos, dentro... ellos participan en todas las decisiones macro, por así decirlo. Participan mucho. Participan activamente. Inclusive, viste? son parte del Consejo en el Secundario... los padres, no la Unión de Padres.

Pero muchas veces los que se acercan son padres que están en la Unión... hacen reuniones semanales, bueno, que se yo... Ellos participan en todo lo que es extra curricular. Todo lo que son deportes. Todo lo que tiene que ver con... en las decisiones curriculares, que serían formales, se los puede llegar a convocar en algún momento, sobre todo para tener una idea de cuál puede ser, viste? la... el modo de pensar o la reacción de los padres. Como un órgano de consulta o de extracción de información pero ya que participen en decisiones así como el reagrupamiento, eso no. (Entrevista P 1ro, nov/2019)

Los padres entonces parecieran contar con instancias de escucha y de participación, principalmente a través de canales de consulta o de organización de fondos y eventos extracurriculares, mientras que las decisiones institucionales (sin desatender del todo a la opinión de las familias) aparecen asociadas a los equipos de gestión en coordinación con la Asociación de la Santa Familia.

La interrelación entre los niveles, ¿una sola escuela?

La escuela en estudio cuenta, según hemos referido, con 3 niveles: Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario. Todos están ubicados en el mismo edificio, en espacios diferenciados pero interrelacionados. La coordinación general de los tres, está a cargo de una misma Representante Legal y, de manera más amplia, de la ASF con la dirección del Hermano Provincial.

Aun cuando estructuralmente corresponde a una sola escuela, y según señalamos las trayectorias de sus estudiantes son en una gran mayoría continuas entre los 3 niveles, la articulación entre ellos aparece en palabras de la RL como un “desafío” pendiente:

RL: Pensar el Colegio como una sola escuela, es un gran desafío (...) no solo niveles, no solo estilos de gestión, no sólo intervenciones espasmódicas (...) la articulación es una cuenta pendiente en la que seguimos trabajando. Este colegio no tiene proyecto curricular, con 60 años de existencia, lo cual habla de cuánto nos ha llevado y nos sigue llevando pensarnos como una sola escuela. (Entrevista RL, sept/2019)

Pareciera que la formulación de un proyecto común encuentra dificultades en las distintas lógicas que maneja cada uno de los niveles. El psicólogo señala, en esta línea:

Psicólogo: ocurre algo particular en el primario que es que empiezan las notas. Empieza la escala en donde la escuela posiciona a un sujeto. Este es un sujeto No Sati, este es un sujeto Muy Bueno +, este es un sujeto B -, (...)

Nos ha costado mucho que, por ej, los docentes de un nivel y otro: de jardín y de primario, comprendan qué pasaba en la vida emocional de un pibe, que pasaba de trabajar con mesitas redondas y que podía ver qué error estaba cometiendo él porque el compañero lo estaba haciendo un poco más cerca de la consigna que decía la seño; a mesas individuales, y que todos se quedan inmóviles y que no hay que hablar. Y comienzan paralelamente el inglés, los chicos... un chico que no lo mandan a inglés es peor que no bautizarlo, convive con demonios... y comienzan las escuelitas de: escuelitas de fútbol sobre todo, y de rugby. (Entrevista Ps, nov/2019)

El director del secundario, en un sentido similar, refiere que “*no es fácil articular con primaria*”, aludiendo a las dificultades que se suscitan en el paso de los estudiantes de 6to grado a 1er año, en general, y en relación al reagrupamiento de los grupos en particular (que será analizado en un apartado posterior). Por su parte, el vicedirector de primaria dice que: “*el primer día de clase, ese alumno que ingresa al secundario, el tema pasa a ser de nivel medio. Ya no es más nuestro ese tema*”. Estas voces podrían indicar cierta tensión en donde la *articulación* entre los 3 niveles y entre los modos de gestión de cada uno, aparece como un desafío que tensa el Horizonte Pastoral de Familia Nazarena con vínculos fraternos y de autoridad como servicio.

El sueño de un proyecto educativo que acompaña a los estudiantes a lo largo de su escolaridad, desde jardín hasta 6to año, pareciera trastabillar en algunos tramos del recorrido:

RL: que podemos garantizar, no solo en el discurso, en el proyecto educativo, sino en lo cotidiano de la escuela. Esto que podemos tener perfecto en un documento, los chicos lo tienen que poder vivenciar y la escuela tiene que poder encarnar ese sueño educativo que tenemos en la vida de la escuela, no?(Entrevista RL, sept/2019)

La “*vida de la escuela*” aparece, así, como un campo conflictivo que excede lo que se plantean propositivamente en los documentos formales. Aquí pareciera que, sobre la marca de lo fundante del Hermano Rafael, emergerían una polifonía de sintonías no necesariamente armónicas. Se tensaría la comunidad de lazos fraternos en aquello que no sintoniza cohesionadamente, lo diverso o heterogéneo que parece ir desafiando los modos de gestión. “*La articulación y la inclusión son dos temas fundantes que necesitan seguir, seguir discerniendo, reflexionando, analizando*”, al decir de la RL.

Meterse en “el terreno de los padres”: el dispositivo del Reagrupamiento

En este marco del contrato entre las familias y la escuela, un dispositivo institucional -de reciente implementación-, marca un punto de tensión. Se ha propuesto el denominado “reagrupamiento” de los estudiantes, que se realiza “*en jardín, en jardín para nivel primario, a veces de 3ro a 4to grado, de 6to grado para 1er año, y también puede ser de 3er año para 4to año. De ser necesario*” (Entrevista RL, sept/2019). Decisión que parece haber generado cierta resistencia: “*cuando querés reagrupar, claro! Se metieron en un terreno que... no, no era de uds: no era del docente, no era de la institución. Sigue siendo de los padres*” (Entrevista P 4to, nov/2019), expresa una preceptora.

Un dato curioso es que en las entrevistas no parece haber consenso respecto del inicio de dichos reagrupamientos: el director del secundario considera que “*empezamos a pensar en el 2015, lo hicimos por primera vez en el 2016, me parece*”, la RL fecha el primer proceso en 2016 y el vicedirector de primaria en 2017. Difieren también las percepciones respecto de cómo fueron esos inicios. El vicedirector enfatiza: “*me lo cargué prácticamente al hombro en el nivel, y que remé como enano en*

dulce de leche". Mientras que la RL rememora que "el EDOPI presenta un proyecto de reagrupamiento a lo largo de las trayectorias escolares, fundamentando el posicionamiento de la escuela".

Los entrevistados refieren también que "históricamente" ha habido otras instancias de mezclar los grupos clase. Los preceptores de primeros cuentan que, cuando ellos eran estudiantes, el formato era diferente, pero se re-agrupaba:

Preceptor 2: Nosotros terminamos siendo, por lo menos el grupo mío, todos amigos con todos. O sea... no había... éramos A y B, éramos 2 divisiones. Por eso también, eso es otro cambio. Una cosa es mezclar 2 divisiones, y otra cosa es mezclar 4 divisiones. (...) Pero en la primaria también nos cambiaron. Y ahí no te preguntaban nada, o sea, ahí te cambiaban de una. (Entrevista P Iros, nov/2019)

Aparentemente, ha habido también otros momentos en la historización de los reagrupamientos, aunque serían solamente a mediados del secundario o de manera excepcional en casos especiales. A ellos refiere el psicólogo de la siguiente manera:

Psicólogo: Las previas fueron muy duras. En el 2005 al 2010 el nivel secundario tenía esos cambios entre 3ro y 4to año. Después de una trayectoria de todos esos años: jardín, primaria y la 1/2 del secundario. Así que, bueno, cómo quedaban conformados los grupos, esa noticia se daba en el polideportivo y era todo el mundo llorando, por todos lados, era la caja de los lamentos, en eso, cruel. Y después el nivel primario y de jardín, hacían mezcla si se necesitaba por el mal comportamiento. Es decir, el grupito de los chicos insoportables, había que mezclarlos un poco a ver si con un poco de soda se volvían más digeribles. Pero eran intentos aislados de cada nivel. (Entrevista Ps, nov/2019)

Otra referencia del vicedirector de primaria señala que, en algunas ocasiones, se reagrupaba por cuestiones organizativas. Refiere, en esa línea, que: "a veces eso tenía que ver naturalmente con la cantidad de secciones que había. Y como un desgranamiento natural que llevaba a la mezcla". Este último caso, en el que el reacomodo de los grupos responderían a una necesidad institucional, pareciera ser más reciente en el tiempo y aparece en el relato de los preceptores como una "herida" a la que aluden algunos estudiantes:

Preceptor 1: Hay algo que todo mundo lo marca hace varios años, que nos enteramos después, de ese reagrupamiento que se hizo en primario de acuerdo al horario de si hacía jornada doble o extendida¹³. Eso les ha quedado como herida a muchos, porque ahí se cambió y no era... no se justificaba (...) Eso te lo marcan... no sé si como un error, como algo que estuvo hecho a las apuradas: bueno, listo, el "A" va a ser de doble y el "B" de simple, no importa quién entra... Saltó mucho cuando mezclamos los que están en 4to ahora, saltó muchísimo y lo tenían como pendiente, como diciendo "ahí nos mezclaron porque el colegio necesitaba que el "A" saliera temprano y el "B" se quedara". (...) y cuando hay algún problemita o reagrupamiento salta esa... (Entrevista P Iros, nov/2019)

¹³ Refiere a un momento (en el año 2014) en el que el colegio decide ampliar la propuesta educativa a dos modalidades opcionales distintas: escolaridad simple (con un horario acotado de clases) y doble escolaridad (con un horario ampliado en el que los estudiantes recibían formación complementaria en inglés y deportes).

Este modo de reconfiguración de los cursos que aparece en el relato, en donde “no quedaba otra” que agrupar siguiendo el criterio del horario de salida escolar, es la situación que atravesaron los estudiantes que estaban cursando, en 2014, 6to grado del nivel primario. En su paso al secundario, de manera excepcional, estos estudiantes fueron re-agrupados durante el 1er año del secundario (es decir, en su paso al 2do año). Ése sería el inicio de la nueva modalidad de reagrupamiento, como estrategia institucional. El director del ciclo refiere que:

Director: La 1ra vez que lo hicimos, lo hicimos de 1ro para 2do año, porque primario no había asumido la responsabilidad de hacer el cambio de 6to grado a 1er año, y nosotros vimos que sí lo teníamos que hacer. Que son los chicos que hoy están en 4to año¹⁴. (Entrevista D, nov/2019)

Insiste aquí nuevamente la tensión entre niveles respecto de asumir la tarea de diseñar los nuevos grupos, que pareciera haber significado antaño un importante malestar: “la caja de los lamentos”, “una herida para muchos”. Aunque pareciera que a partir del año 2016 se asume como una decisión institucional que se sostiene en fundamentos socio pedagógicos específicos, a los que refiere la RL como una valoración conjunta de los distintos equipos de la escuela:

RL: primero, mirar la realidad. Qué pasaba con los grupos cerrados que, cuando debían enfrentar un cambio, había un costo, una implicancia, demasiado, demasiado impactante en los adultos, en las familias y en los estudiantes. Por un lado, eso. Por otro lado, revisar desde lo profesional, cuáles eran las mejores condiciones para el aprendizaje. (...) [el] equipo de orientación psicopedagógica ha cruzado miradas, miradas valiosas, que también ha permitido, con el equipo de pastoral y los consejos directivos, los equipos de gestión, poder hacer procesos con cortes evaluativos de las distintas grupalidades. (Entrevista RL, sept/2019)

El psicólogo, parte del equipo de orientación citado por la RL, señala, en el mismo sentido, que eran claros los fundamentos pero fue difícil la implementación:

Psicólogo: Costó mucho sistematizarla. Costó... no costó fundamentarla porque lo que veíamos eran grupos tan consolidados de chicos que solamente se juntaban con un grupo determinado de chicos que, por cualquier motivo, algún integrante del grupo se iba, estaban en estado de crisis por más que no estuvieran en el cole: estaban en otro cole y sabíamos que estaba mal. O cuando un chico de un grupo quedaba solo acá, era muy dramática la situación. Y la lógica de los subgrupos dentro de los cursos y de los grados eran muy fuertes. Muy, muy fuertes. Entonces, cuando la cosa se pone complicada a la hora de dar clases, sobre todo las clases que tienen... descontractura del aula, que tienen movimiento corporal, se nota mucho. O cuando un conflicto pone sobre relieve las subdivisiones entre los grupos. Realmente no... no estábamos favoreciendo ni las familias ni el colegio, el aprendizaje de la convivencia con cualquier persona que te toque en la vida. (Entrevista Ps, nov/2019)

De lo expuesto, es posible inferir que la decisión de reagrupar, como estrategia intencional y planificada, ha operado como un *momento de ruptura* o *breakdown*, entendido como un punto en el

¹⁴ Vale decir, los alumnos que fueron observados en 4to año y con los que se trabajó también en su paso a 5to año. Ellos han sido el primer caso de re-agrupamiento pero en estas condiciones de excepcionalidad.

que se tornan concientes disposiciones o convenciones tácitas y logra “penetrar el velo enceguedor de obviedad que esconde los mecanismos del acto naturalmente exitoso” (Austin, 1961, citado por García Bastán, 2015, p. 64). En ese quiebre que se visibiliza al re-agrupar, aparecen fundamentos racionalizadores. El psicólogo enfatiza que la estrategia fue pensada para favorecer procesos de socialización entre estudiantes:

Psicólogo: favorecer la plasticidad vincular de los chicos, que los chicos puedan abrirse a nuevos, nuevos vínculos. Porque los sistemas sociales con los que contamos hoy en día tienden a un nivel de cerrazón, en la población que nosotros tenemos. Ejemplo clarito: los countries. La cerrazón identificatoria que provoca el country en comparación con el barrio es bastante fuerte y si nosotros reproducimos eso en la escuela, entonces, bueno, la escuela en ese sentido es contracultural. (Entrevista Ps, nov/2019)

En palabras del vicedirector, serviría para “oxigenar” los vínculos:

Vicedirector: permite oxigenar algunas cosas para todos, y para todo (...) también está esto que cuando vos oxigenas así, también le posibilita ver a los chicos cosas que por ahí no veían porque estaban solamente unidireccionalmente mirando. Entonces, está bueno que los chicos también vean otros, otras, que estaban invisibilizadas por una dinámica de grupo que no, que no los mostraba. (Entrevista V, sept/2019)

Esta presunción de plasticidad vincular que favorecería la apertura a lazos sociales más amplios y la visibilización de otros, aparece significada de una manera particular en la mirada del vicedirector de primaria, quien considera al reagrupamiento como una estrategia eficaz para consolidar relaciones grupales un poco más extensas. Nomina a esto “conciencia de cohorte”, en referencia al modo vincular que aglutinaría al conjunto de todos los estudiantes de un mismo año y que potenciaría la pertenencia institucional:

Vicedirector: En algunos casos, la experiencia enseñaba que, en esas situaciones, como que después había más conciencia de cohorte. No somos los alumnos de 6to A, 6to B, 6to C, somos los alumnos de 6to grado del Colegio. Somos la promo del Cole. (...) Y nosotros, por lo menos hasta donde yo entiendo ahora, privilegamos la... la posibilidad de modificar los grupos para volver a trabajar, desde el sentido de pertenencia, la idea de cohorte. (Entrevista V, sept/2019)

Este sentido de pertenencia, ampliado a la cohorte, relativiza lo “contracultural” respecto de la “cerrazón identificatoria” en la socialización de los jóvenes, dentro de sus barrios o en las dinámicas sociales que circulan familiarmente. Tendería, en todo caso, a correr un poco más allá el límite de lo social antes que a romper dicha cerrazón.

Otros actores escolares enfatizan que, además de las condiciones de socialización a la que aluden el vicedirector y el psicólogo, el reagrupamiento también representaría mejores condiciones de aprendizaje:

RL: hoy nosotros estamos convencidos que la propuesta (...) privilegia mejores condiciones de sociabilización y ámbitos más propicios para el aprendizaje. Entonces, el desarrollo de las habilidades sociales que hacen a la integración, a la adaptación, al sentido de pertenencia, al trabajo en equipo, al respeto a la diversidad, a la inclusión, se da de una manera más asertiva cuando el estudiante puede ejercitar sus habilidades sociales al servicio también del aprendizaje. (Entrevista RL, sept/2019)

Favorecer habilidades sociales al servicio del aprendizaje serían, en suma, los principales fundamentos para modificar las grupalidades que se establecen espontáneamente entre los estudiantes durante la escolaridad. Sin desconocer los fundamentos de aplicación de la estrategia, uno de los preceptores señala que de todos modos se ha observado intensa resistencia, precisamente porque operaría a contrapelo de las sociabilidades familiares:

Preceptor 2: Al momento de pensarlo el reagrupamiento está muy bueno porque todos los fundamentos, todos los criterios, las cuestiones que uno intenta generar con eso, son muy buenas, digamos. Desde el punto de vista conceptual, uno está buscando, como decíamos recién, que los chicos se abran un poco más, que generen nuevos vínculos, que se integren mejor, que no queden, viste? encerrados y enfrascados en su grupo íntimo. Y tampoco se busca, digamos, que ellos lo pierdan a ese grupo íntimo, sino que lo mantengan pero que también se tejan como nuevas configuraciones vinculares, por así decirlo. Todo eso es muy lindo pero cuando lo querés poner en práctica te encontrás con una realidad, viste?, con una resistencia muy fuerte. Por las creencias que ellos ya traen, sobre todo muy fuertemente apoyados desde la familia, y el modo que tienen ya ellos de relacionarse y de manejarse que es, viste? justamente, buscando lugares de seguridad, con la gente que conocen, que tienen afinidad, hay algo de selección, viste?, hay algo también de organizaciones complejas, viste? Cuando organizan pooles [que alude a compartir vehículos para ir a la escuela] y esto, lo otro... entonces, en algún punto, cuando vos lo querés poner en práctica, se te hace muy difícil convencerlos que las cosas que se pueden generar son cosas superadoras, buenas. (Entrevista P1ros, nov/2019)

Vale decir que las dificultades tendrían que ver con condiciones de socialización externas al colegio, que responderían a operatorias de cierre social familiares, y que despertarían fuertes resistencias principalmente por parte de los padres. En ese sentido, la RL considera que sostener esta estrategia institucional ha sido un “*animarse a innovar*”, que pareciera haber requerido de múltiples apoyaturas de los distintos equipos escolares:

RL: a mí me parece que nosotros, como equipo de gestión hemos hecho un, un movimiento importante de ampliar la mirada. Cuando en una mesa de trabajo hay un gran trabajo en equipo, de instancias de intervención, donde se habilita la palabra, y se la habilita desde un lugar profesional, y luego hay otra instancia para cruzar miradas profesionales, eso garantiza ser más asertivos (...) Me parece que los equipos de gestión han hecho una, una gran movida de abrir frentes de intervención, no?, donde cada uno pueda ir contando el proceso que va viendo en los chicos, desde la perspectiva y la incumbencia que le es propia. (Entrevista RL, sept/2019)

El énfasis en que “*los equipos de gestión han hecho un movimiento importante*” para ampliar la mirada y habilitar la palabra en una mesa de trabajo entre diferentes profesionales, sugiere que el

reagrupamiento ha implicado, también al interior de la escuela, “una gran movida”, que pareciera tensar la articulación entre niveles. En esta línea, el psicólogo refiere que:

Psicólogo: Ahora podemos decir que hay una lógica transversal y más en relación a los cambios de niveles. Y eso ha sido un gran esfuerzo también porque son pocos los equipos que tienen una visión transversal del colegio. Aun la pastoral de nuestro colegio está dividida entre nivel inicial y primario, con unos coordinadores, y el secundario con otros. Entonces, para poder implementar un proyecto así, primero hay que mostrar las narrativas institucionales longitudinales que permitan fundamentarlo. (Entrevista Ps, nov/2019)

El procedimiento de re-agrupar pareciera entonces haber significado un esfuerzo por encontrar “narrativas institucionales longitudinales” que no serían la “visión” habitual de los equipos de trabajo, quienes (siguiendo este relato) funcionarían de modo independiente en cada nivel. En esto estaríamos sobre la misma línea del desafío de funcionar como una sola escuela, al que nos referimos antes. En ese sentido, pareciera un proceso inédito, que la RL caracteriza como “una labor artesanal” que supone un verdadero trabajo docente de transversalización:

RL: nosotros estamos convencidos de que, mirando la trayectoria de los estudiantes, reagrupaciones que, o reagrupamientos que tengan que ver con un proceso artesanal, casi, (...) Por supuesto que es un ejercicio para el docente también, no? un ejercicio de abrir el abanico de posibilidades de aprendizaje, para grupalidades mucho más diversas, mucho más dinámicas, (...) nos implica también pensar estrategias docentes, estrategias de enseñanza-aprendizaje, sentidos de la evaluación, a lo largo de las trayectorias. Digo, la articulación se exagera como necesidad imperiosa, no?, porque estamos pensando en las trayectorias del alumno y no en los niveles como estancos, no? o en los ciclos como estancos, no? (Entrevista RL, sept/2019)

Se muestra en su máxima expresión y se “exagera como necesidad imperiosa” el trabajo en torno a la integración, en un discurso que pareciera poner en el centro a los estudiantes, pero que refiere también a la articulación entre niveles o ciclos y entre distintos equipos. Siguiendo ese trabajo de articulación, se ha construido un procedimiento de implementación del reagrupamiento en el que parecieran confluir, además de las miradas de los equipos docentes, también la perspectiva de los estudiantes y sus padres:

RL: nos hemos permitido sumar miradas, no? vuelvo a repetir, el EDOPI ha sido una, la mirada de los docentes, la mirada de la familia, la palabra del estudiante. (...) armando registro de cómo va sucediendo esto que nosotros vemos que es positivo para los estudiantes. (Entrevista RL, sept/2019)

Se sumaría entonces la mirada de las familias que, según señalamos antes, serían resistentes a estos cambios en las grupalidades. Dicha resistencia podría estar asociada al modo de comunicación que implementa la escuela para informar sobre esta estrategia:

Vicedirección: Nosotros hacemos una reunión de padres donde, para el caso de lo que es 6to para 1er año, nos juntamos los directivos del nivel primario y nivel medio, la directora general y el equipo de orientación de los dos niveles, o por lo menos el de primaria. (...) Y

ahí le informamos cómo es el proceso (...) que para todo eso vamos a tener en cuenta la mirada de las maestras de grado, la mirada del equipo de orientación, la mirada del coordinador de pastoral, el equipo de gestión y, eh... me está faltando... ah! Por supuesto, vamos a tener en cuenta la mirada de los chicos y sus familias. Y que con todo eso, vamos a configurar los grupos. (Entrevista V, sept/2019)

En el “olvido” anterior pareciera poder inferirse que la mirada de las familias, lejos de estar faltando, resultaría, por el contrario, “*muy presente*”, y requeriría de una posición institucional aunada y muy sólida (representada por las autoridades máximas de la escuela y los equipos técnicos de ambos niveles) que explicita además en detalle el procedimiento que se llevará a cabo. En esa reunión con los padres se les informa el método utilizado para la conformación de los grupos:

Vicedirector: En una cuestión que mejoramos, por ej., es que armamos como una lista de futuros cursos donde decimos bueno, supongamos, en el... curso A va a estar un grupo de varones del A anterior más un grupo de varones del C más un grupo de varones del D más un grupo de niñas del ..., si? Entonces la idea es(...) que esté lo más parejo posible porque esos grupos los marcamos en función de la cantidad de alumnos que tenemos... varones y mujeres, para que a su vez quede más o menos equiparado. Cuando lo pensamos en una rotación de grupos, es para que cada uno pueda estar por lo menos con un referente de su grupo anterior. Por lo menos uno.

Después de todo eso, les aclaramos a los padres (...) que nosotros antes que termine el año lectivo, vamos a hacer tres, cuatro, una semana de clase con el grupo nuevo configurando, a ver cómo funciona. Luego de eso, vemos si tenemos que modificar. (Entrevista V, sept/2019)

En este procedimiento que se explica a los padres, se exponen algunos criterios para armar los cursos: que queden más o menos equilibrados numéricamente varones y mujeres en cada curso, y que por lo menos uno de los compañeros pertenezca al grupo más cercano. Se especifica que, para lograrlo, se tendrá en cuenta las miradas cruzadas de los equipos del colegio y “*por supuesto [aunque estaba faltando en un inicio] la mirada de los chicos y sus familias*”. Respecto de esto último, el vicedirector enfatiza que en todos los casos se atenderá a las razones expuestas por las familias pero que “*nunca el criterio de cambio va a ser por quienes viven en el mismo country o quienes hacen pool*”; vale decir que se excluyen como criterio de modificación las razones sociales externas al colegio que parecieran ser la principal causa de resistencia. En esa línea, el director del secundario asevera:

Director: Hay papás que sufren el reagrupamiento más que los chicos. Porque también hay una necesidad social de los papás, entonces, bueno... también eso es hacer escuela con ellos. (...) Hacer escuela en el sentido de que, hacerles ver cuál es la importancia que tiene, cuáles son las ventajas para sus hijos, tratar de que ellos no... como que no identifiquen su relación con los vínculos de los chicos, ni sus comodidades. En el sentido de que... el tema de pool y ese tipo de cosas. (Entrevista D, nov/2019)

Las distintas voces coinciden en considerar, entonces, que los padres apelarían a mantener los grupos que se conformaron en jardín porque las familias habrían desarrollado vínculos entre ellos que no quisieran modificar.

Vicedirector: Y eso lo vemos cuando queremos hacer los cambios. O sea, los cambios, cuando generan ciertas resistencias, tienen que ver por comodidad o por afinidad.

(...) Hay de todo. En realidad, el tema salta cuando el reagrupamiento no es como yo quiero que sea. (...) porque también hay papás que vienen muy fuertes, como grupo de padres desde sala de temprana edad, y no quieren perder el grupo.(...)

Lo que pasa que cuando yo tengo un grupo que a mí me parece maravilloso porque todos nos queremos, nos conocemos, nos juntamos a comer, nos vamos de vacaciones juntos, obviamente que no quiero que me lo toqués hasta que termine el secundario (...) digo, que nunca se verbalizan esas miserias! (Entrevista V, sept/2019)

El relato resalta que sostener la sociabilidad entre los padres sería el telón de fondo de las resistencias a los cambios de grupalidades de los estudiantes, pero que no se explicitaría como motivo manifiesto en instancias institucionales (“nunca se verbalizan esas miserias!”); sino que se apelaría a otras estrategias. Entre ellas, los testimonios refieren a algunas que, utilizando los mismos procedimientos explicitados desde la escuela, se cuelan por los intersticios que ellos posibilitan, como por ejemplo incidir en las elecciones de los sociogramas de los hijos.

Vicedirector: Por ej, nosotros, entre una de las cosas que hacíamos, le pedíamos a los chicos que, charlando con su familia, eligieran o pusieran 3 compañeros con los que les gustaría... tipo sociograma, digamos. El problema es que después nos enterábamos que en realidad los padres le decían lo que tenían que escribir. Una, por ej. O que se llamaban entre los tres padres para decirle: “decile a tu hijo que ponga el nombre de este, este y este” y entonces quedaba un grupo cerrado de 4. Porque todos se elegían entre ellos. Por ej. O, “sin querer”, nos quedaba una sección donde todos los varones eran los que jugaban al fútbol en la LIFI, por ej. (Entrevista V, sept/2019)

Esto mismo lo relatan los preceptores, quienes dicen haberlo escuchado de boca de los estudiantes:

Preceptor 1: algunos nenes, no sé si pocos, te cuentan que ellos sabían que si entre 3 o 4 se eligen entre sí, y no eligen a nadie más, les toca juntos. Y tienen ya como que, no sé si conocen la mecánica o qué (...) es como que le han encontrado la vuelta a ese sistema. Algunos, no todos. Y te cuentan como que fue la estrategia de los padres. Los padres les dicen a los chicos: “vos elegí a Pepita, Pepita, y listo. Y a nadie más”.(...)

Preceptor 2: (...) al fin y al cabo, terminás cayendo en lo mismo: un poco, el padre quiere tener, digamos, el grado de participación fuerte en la decisión; y lo va a hacer. O sea: a través del chico, lo va a hacer viniendo a hablar acá, lo va a hacer... de alguna forma, lo va a hacer. (Entrevista P Iros, nov/2019)

Los testimonios parecieran denotar cierto tono de resignación respecto de la fuerza centrípeta que la socialización familiar ejerce y que pareciera cerrarse sobre el grupo social de algunos más cercanos con los que se relacionan en el barrio, en el colegio y en otros espacios comunes. Lo cual desnuda

también que en esas elecciones de cierre social algunos quedan excluidos, incluso sin ser concientes de ello:

Vicedirector: Después nos encontramos con otras realidades que son difíciles, y que por ahí los padres no son concientes porque no lo ven, porque no lo quisieron ver, de gente que no lo elige nadie. O de gente que está convencido que tal, tal y tal son sus amigos y que los va a elegir y que ellos después eligieron otros. O se eligieron entre sí. Y no lo eligieron a él. (Entrevista P 1ros, nov/2019)

Estos procesos vinculares, emergentes al momento del reagrupamiento, visibilizan tanto dinámicas familiares como vinculares de los grupos de estudiantes y las tácticas a las que recurren para conservarlas. Lo cual ha implicado revisiones de los procedimientos utilizados. En palabras de la RL:

RL: hemos tenido que hacer ajustes porque nada, ninguna propuesta es infalible. Trabajamos con personas y cuidamos la vida. Entonces, si hemos tenido que desmalezar qué cuestiones tenían que ver con las inquietudes e imposibilidades de los padres, de reestrenar otras vincularidades, y qué cuestiones tenían que ver o coincidían directamente con los procesos de aprendizaje y de socialización de los estudiantes, y hemos hecho muchas enmiendas. (...) Las tomamos como parte del proceso, en esta comunidad donde todos nos preciamos de poder aprender, de seguir aprendiendo. (Entrevista RL, sept/2019)

Este relato señala que los ajustes han supuesto “desmalezar” aspectos referidos a los padres y otros asociados a los procesos escolares de los jóvenes, y que las “enmiendas” serían parte del proceso de aprendizaje institucional. En ese marco, pareciera que uno de ellos sería hacer coincidir el reagrupamiento con el cambio de nivel, cosa que sería mejor tolerada por los padres, sobre todo si esto se les anticipa en el inicio de la escolaridad de sus hijos:

Psicólogo: lo que veíamos como que era más fácil de aceptar por las familias era, lo veían como un cambio “natural” y usaban esa palabra (como si hubiese algo de natural en la escuela!) el cambio de niveles. (...) si los cambiábamos de jardín de 5 a 1er grado haya un cambio de grupalidades ahí, y otro entrando a la secundaria.

(...) En general, cuando los papás y los chicos están avisados desde el vamos, en jardín de 3, Ira reunión con padres, se les avisa cómo va a ser esto, o con años de anticipación, los padres pueden anticipar esto y poder empezar a elaborar el duelo antes de que ocurra la separación. (Entrevista Ps, nov/2019)

El reagrupamiento estratégico entre el nivel primario y el nivel secundario también dividiría la recepción de las inquietudes de los padres y los espacios institucionales de acompañamiento a los estudiantes.

Vicedirector: [los padres] tienen hasta el primer día de febrero del año siguiente para venir a plantear las cuestiones particulares al equipo directivo del nivel primario. Ahora, el primer día de clase, ese alumno que ingresa al secundario, el tema pasa a ser de nivel medio. Ya no es más nuestro ese tema. Y a las familias les informamos también de cuál es el rol del preceptor y cuál es el proyecto de tutorías que tiene el colegio y cómo se organiza. Y también les informamos que, en caso de que haya problemas el primer día hábil, cuando ya el alumno

está en el secundario, se va a evaluar desde el secundario esa dificultad y recién para el primer trimestre es que se produce el cambio. ¿Por qué? Para darle también un tiempo al chico de que se pueda acomodar. Para darle un tiempo al preceptor que pueda trabajar. Para darle un tiempo al tutor que pueda trabajar. Porque sino es: "hoy tengo un problema, me voy, me cambio de sección". No soluciona... el tema es que el padre lo entienda. Digamos. (Entrevista V, sept/2019)

El relato pone nuevamente en primer plano las tensiones en los ejes que venimos analizando: la articulación entre niveles, por una parte; y, por otro lado, “*el tema de que los padres entiendan*”. Aún sin que se enuncie como la mayor dificultad, los jóvenes también manifestarían resquemores frente a los cambios. El psicólogo del secundario refiere, en esta línea, que “*los chicos hacen las resistencias que... que tienen que hacer. Son los cariños y son los afectos que ellos han construido. Y les ha costado construirlos*”. Aclara que no se ha realizado una evaluación formal acerca de las opiniones de los estudiantes:

Psicólogo: me parece que tendríamos que preguntarles. Los sondeos que tenemos son previos a este sistema. Cuando se ha mezclado una cohorte, en general, el primer momento ha sido muy, muy duro y después los comentarios en 6to años del secundario eran... yo no la hubiese conocido a fulana que es una de mis mejores amigas sino me hubieran mezclado. Pero nosotros tenemos que salir del comentario espontáneo para poder sistematizar eso. Para poder evaluar eso. (Entrevista Ps, nov/2019)

Aún sin una evaluación sistematizada, algunos actores escolares recuperan relatos de los estudiantes respecto de su experiencia de ser re-agrupados. Parecieran coincidir en que al inicio surge una gran resistencia y luego parecieran adaptarse e incluso, en algunos casos, favorecerse con el cambio.

Preceptora: Los chicos cuentan que para ellos fue violento el cambio, que no estaban de acuerdo, en ningún momento. Ahora, como que se han adaptado (Entrevista P 4to, nov/2019)

Preceptor 2: Los alumnos/as, en general, no quieren que los mezclen. Prefieren casi siempre y salvo casos puntuales, seguir con el mismo grupo. Con el tiempo y si la estrategia de reagrupamiento salió bien, lo valoran y mucho. Pero también, cuando sale mal, recuerdan esa "herida" y la sacan a flote cuando pasa algo a nivel grupal que no se puede resolver. (Entrevista P 1ros, nov/2019)

Entonces la valoración de los jóvenes en principio es negativa, en ocasiones significada incluso como una “*herida*”. Solo a lo largo del tiempo aparece una impresión más positiva, sobre todo en caso de que haya “*salido bien*”. Respecto de esto último, pareciera aludir a estudiantes cuya socialización grupal ponía en duda la permanencia en la escuela:

Preceptor 2: Yo, por lo que pude conocer ahí, vi muchos casos que se sostuvieron en el colegio gracias a eso. Algunos casos que estaban ya, viste?, viste cuando entran en esa onda: "o me cambio de curso o me cambio de colegio". Y lo que pasa es que esos grupos también son silenciosos (...) y el resto, los que hicieron lío, por así decirlo, muchas veces inclusive son los que tienen habilidades, viste?, como para acomodarse, los chicos. Sí, tienen muchas

habilidades, son sociales, entonces, joden porque quieren, viste?, que las cosas salgan como 100% como ellos quieren, pero... pero, después, llegado el momento, se acomodan, se adaptan. (Entrevista P 1ros, nov/2019)

Este testimonio señala gradientes diferentes entre los estudiantes, respecto de las posibilidades de expresar malestar y también de sus habilidades de adaptación a los cambios. Pareciera que los “silenciosos” apelarían a abandonar su curso o el colegio en situaciones vinculares de malestar, mientras que “los que hacen lío” expresarían sus deseos respecto de con cuáles compañeros agruparse y tendrían también mayores posibilidades de acomodarse luego a los nuevos grupos. En líneas generales, los testimonios consideran que finalmente los jóvenes se acomodaron a la configuración de los cursos:

Director: ¿qué es lo que se ve? Que, en general, los chicos se adaptaron al cambio. Y se adaptaron a los cursos que no se iban a adaptar porque no estaban sus amigos... me acuerdo de casos testigos (nombra un par de jóvenes), (...) al final el otro día vino “che, y cómo andás?” “Bárbaro, al final estoy re contento”, entonces... (Entrevista D, nov/2019)

Los relatos parecen coincidir en que los estudiantes, y los padres, con el transcurrir del tiempo, van adaptándose, con mayor o menor dificultad, a esta estrategia ya instituida. En esta línea los actores entrevistados parecen coincidir en que “hoy”, el reagrupamiento se configura como una estrategia “menos conflictiva.” El vicedirector, por caso, afirma que “de los últimos años que venimos haciendo esto, cada vez han sido menos los conflictos que hemos tenido. Te estoy hablando del paso de sexto a primer año.”

Algunos puntos de referencia

Siguiendo el análisis desarrollado hasta aquí, es posible considerar que la escuela en estudio ancla su identidad institucional sobre el mito originario del Hermano Rafael y su apuesta por la educación de los jóvenes pobres, en el marco de la revolución francesa. Su carisma, como modo cristiano de construcción de una comunidad más justa, asienta sobre la máxima de lazos fraternos que aúnan en una común-uniión a los hermanos, formando una misma familia y una sola alma. Esto modela un discurso poblado de significaciones instituyentes que se sostienen y dan continuidad a símbolos tales como el escudo de todas las escuelas SaFa (con los colores de la bandera francesa) y el lema de “en Nazaret se oraba, se trabajaba y se amaba”.

Distantes en el tiempo que nos separa de aquellos orígenes y atravesado por las particularidades de la Iglesia en Latinoamérica, encontramos un nuevo punto de anclaje en la fundación del colegio en la ciudad de Córdoba, en la década de 1950. El arribo de los hermanos a las tierras a la vera del Río Suquía inauguraba el sueño de una escuela con los más modernos adelantos en materia educativa. Se

forja allí, en el imaginario social cordobés, la tradición de un colegio de excelencia académica y deportiva, con una infraestructura emblemática que la distingue de otras escuelas. Aún bajo la dirección de uno de los Hermanos, el Hermano Pepe, se consolida en su representación de una escuela de varones, que promueve de manera disciplinada los hábitos de estudio.

Luego llegará una necesaria reconfiguración de la congregación en la Argentina, a inicios del 2000. Carente de vocaciones, la diezmada comunidad de hermanos encuentra en la figura de la Asociación Santa Familia (ASF) un modo de continuar gestionando sus escuelas, a través de los laicos que comulgan con los mismos principios nazarenos fundantes. De a poco se va perdiendo la presencia continua de los hermanos en la escuela y se va ampliando la cantidad de laicos en la ASF, que pasan a ser parte importante del desafío de sostener las escuelas “en clave de pastoral”, y que no pierdan el espíritu nazareno de trabajo por los más necesitados. Así, el colegio Hermano Rafael, fiel a ese mandato, apuesta a los proyectos solidarios y campañas diversas que se coordinan desde el área específica de la institución dispuesta para ello: “la pastoral”. Paulatinamente, los jóvenes a educar van quedando dentro de la escuela y los pobres comienzan a estar localizados fuera, en los contextos vulnerables a los que se asiste materialmente.

Durante el paso de los años, varios de los estudiantes de esta escuela (o de las otras de la congregación), pasaron a ser parte de los equipos docentes, favorecido por una costumbre instituida de elegir a exalumnos para ocupar diversos cargos. Algunos de ellos, han ido haciendo una carrera ascendente dentro del colegio, ocupando finalmente cargos de gestión directiva o, incluso, la representación legal del mismo. Esto probablemente marca un horizonte anhelado de expectativa de progreso en el resto de los docentes.

Asimismo, la larga trayectoria compartida entre los miembros de la escuela, que en algunos casos inicia en la escolaridad propia y se continúa durante la vida laboral adulta, consolida lazos estrechos y cohesiona una comunidad educativa homogénea con fuertes vínculos de pertenencia. Posiblemente, eso ha favorecido la identificación con algunos de sus integrantes que operan como referentes de la comunidad educativa. Este modo de conformación del cuerpo docente pareciera configurar cierta operatoria de cierre institucional endogámico que tiende a sostenerse con relativa invariancia. Los cambios aparecen, de ese modo, precipitados mayormente por la fuerza de vicisitudes que escapan al control del equipo de gestión o de las instancias decisoras superiores de la congregación.

Habiendo pasado más de 50 años después de su fundación, en la actualidad la escuela es caracterizada por los actores escolares como un colegio tradicional de Córdoba, que se sostiene en el imaginario social con una fuerte impronta de excelencia académica y deportiva, y por la relevancia simbólica de su estructura edilicia. Además, se considera que, con el tiempo, ha devenido en una escuela costosa.

El progresivo aumento de la cuota para sostener la infraestructura creciente es costado por las familias que eligen la escuela para sus hijos. Lo oneroso de la escuela se asocia también a una cuestión de pertenencia de clase social que, potenciada por otros elementos como el acceso a viajes al exterior, el residir en country y otros indicadores de cierto capital económico, significaría para las familias asegurarse *status* para sí y para sus hijos. La pertenencia institucional entonces persigue una socialización entre familias más allá del ámbito escolar, que sigue operatorias de cierre social (entre personas del mismo barrio, el mismo club y también de la misma escuela).

En la conformación del estudiantado, aparece una mayoría numérica masculina, quizás asociado a que en los inicios era un colegio exclusivamente para varones y a que la propuesta educativa deportiva pareciera tener más consolidada la oferta de deportes masculinos. Otra característica que aparece como prevalente es la *“exigencia”* como punto de confluencia entre el imaginario social que se tiene de la escuela, la modalidad del sistema educativo en general (en su sistema de clasificación y *“premiación”*, por ejemplo designando abanderados) y los modos de reconocimiento de méritos académicos propios de este colegio (por ejemplo, la medalla Hermano Rafael). Se sumarían también las exigencias de las familias respecto del éxito escolar y las autoexigencias de los propios estudiantes, conformando en conjunto *“un combo de sobre exigencia”* que en ocasiones se evidencia en la emergencia de patologías entre los jóvenes. Esto último se asocia a dificultades en la autorregulación por parte de los estudiantes, como cuestión singular o por causas de fragilidad generacional.

El punto de lo sintomático pareciera tensar los ejes que sellan el pacto narcisista entre las familias y la escuela, que giran en torno a la excelencia académica y deportiva, sustentada en la distinción de clase. Visibiliza el envés del margen denegatorio de exclusión que deja fuera a aquellos que no cuentan con ese capital intelectual, corporal o económico que asegura la permanencia socio-escolar. Esa unidad negativa surge también en instancias que rompen con la fuerza centrípeta de la socialización de cierre social entre las familias, que se traducen en grupalidades cerradas entre los estudiantes. Se producen intensas resistencias a los cambios de configuración de los vínculos conformados en la más temprana infancia, al inicio de la escolaridad. Dicha resistencia tendría menor intensidad cuando el reagrupamiento coincide con el cambio de nivel (principalmente de primario a secundario) y cuando el mismo ha sido informado con mucha antelación (desde jardín de 3) a los padres. Y se relativiza en la noción de *“conciencia de cohorte”* apelando a un corrimiento del límite de lo social entre semejantes y potenciando la pertenencia institucional (*“somos la promo del Cole”*). Por otra parte, sostener algún movimiento táctico contra la fuerza resistente del cierre social sobre el mismo grupo socio-familiar conocido, ha conmocionado cierta dinámica institucional más o menos estanca entre niveles y equipos escolares. Se ha transversalizado en estrategia institucional, en tanto supone acuerdos internos para sostener un posicionamiento común a toda la escuela y establecer

también espacios de negociación y acuerdos con los padres y otras acciones específicas en las que pareciera que se reposicionan los actores escolares en redes complejas de poder.

En resumidas cuentas, la escuela como campo de fuerzas, aparece en nuestro análisis como un complejo entramado en el que se tensan fuerzas de atracción desde el mito originario y su apuesta por los pobres, y las fuerzas centrípetas de las operatorias de cierre social de familias que esperan convalidar en la escuela su posición de clase social alta; entre atisbos de una escuela en clave de pastoral y un imaginario social de fuerte excelencia escolar; entre la base fundante de la familia unida en una sola alma y el desafío de ser tres niveles en la misma escuela; entre una comunidad unida en lazos fraternos y los riesgos de cierre institucional con sus propios márgenes de exclusión.

Un campo de fuerzas puede representarse como una barrera energética de protección. La escuela sería, en ese sentido, un campo interrelacional superpuesto con otros campos. Entre ellos, el de las familias, con sus lazos de confianza y de conflicto respecto del discurso escolar y sus principios fundantes. En el próximo capítulo abordaremos este aspecto y nos preguntaremos: ¿qué negociaciones mediarán en el contrato entre las familias y la escuela? ¿cuáles posicionalidades configurarán dentro y fuera del colegio? ¿qué construcciones vinculares se generan entre los padres? Y respecto del campo específico de los jóvenes y su doble anclaje en lo familiar y en lo escolar, indagaremos acerca de ¿cuáles son sus apropiaciones subjetivas? ¿Qué transformaciones, resistencias, líneas de fuga realizan ellos? ¿Cuáles son sus palabras o que denuncian sus silencios? Estos interrogantes serán desarrollados en los capítulos 5 y 6.

4. Familias, campo de disputas

En este capítulo, a partir de los testimonios de actores escolares y de algunos padres, se caracterizará las familias de los estudiantes del colegio. En primer lugar, analizaremos las motivaciones enunciadas para la elección de la escuela, delimitando allí los puntos de convergencia entre el ideario institucional y las expectativas parentales respecto de la formación de sus hijos. Indagaremos qué sentidos se construyen en torno a las referencias identitarias escolares de excelencia académica y deportiva y cómo se enlaza allí lo confesional o la formación religiosa. Exploraremos la articulación de estos significantes con las estrategias familiares desplegadas para sostener posiciones de clase en el campo social, dentro de la escuela y en la sociabilidad que se desarrolla en torno a ella. En ese sentido, consideraremos la apropiación de los espacios de participación que habilita la escuela y también de otros que, de manera informal, ocupan los padres. Se tomarán en cuenta además las dinámicas comunicacionales entre la escuela y las familias, y lo que explícita o implícitamente denotan respecto del contrato entre ambos; particularmente en puntos que parecieran tensar dichos pactos, algunos contingentes (como el tiempo de ASPO) y otros de implementación institucional, tales como el reagrupamiento.

Las familias y la elección del colegio

En el Proyecto Escuela (PE) se hace la siguiente descripción de las familias:

Familias de nivel medio-alto, con gran presencia de padres profesionales. En su mayoría residen en la ciudad de Córdoba, preferentemente en la zona sur. Las familias son en general católicas (...) constituidas en un alto índice con configuraciones no tradicionales. Un porcentaje respetable de familias pueden acceder a bienes culturales, actividades extraescolares, tecnología de avanzada y viajes que posibilitan conocer otras culturas, idiomas y vivenciar experiencias que enriquecen su patrimonio personal y se reflejan en sus producciones escolares.

En el capítulo anterior referíamos que los preceptores consideran que en general las familias viven en los *countries* de zona sur, van al club del Jockey y que viajan una o dos veces durante el año a EEUU o Europa. El psicólogo del secundario, en esta línea, dice que:

Psicólogo: En general, los abuelos de nuestros chicos han hecho dinero con las profesiones o con el comercio. Son comerciantes o 2das, 3ras, 4tas generaciones de profesionales. Particularmente, profesionales de las carreras clásicas: abogados, ingenieros... psicólogos ya son como muy hippies, digamos (risas). (Entrevista Ps, nov/2019)

Desde la perspectiva del director de secundario, los padres de la escuela tienen cierta expectativa por lo que el colegio puede aportar al futuro de sus hijos:

Director: Son familias que (...) tienen conciencia de que la realización, el éxito profesional, como persona, laboral, tiene que ver con lo académico. Y, sino que es importante. Porque también a veces vos tenés familias que vienen acá porque pudieron hacer un buen negocio, sí? Pudieron hacer un buen negocio y están bien económicamente. Pero así y todo son concientes que lo mejor que le pueden dejar a sus hijos es una buena educación(...)

Acá tenés familias de empresarios, emprendedores que están muy bien económicamente y que quizás, haciendo números, uno podría hasta decir que a los hijos no les haría falta trabajar porque tienen como el futuro asegurado. (...) Económicamente o porque podrían trabajar y continuar la empresa del papá, la mamá. Y las familias tienen esta conciencia como que no serviría de nada para la empresa familiar si no estudian, que los chicos tienen la obligación de hacer un aporte a ese proyecto familiar con su estudio. (Entrevista D, nov/2019)

Vale decir que habría una valoración de lo académico como un aporte significativo en sí mismo, una “apuesta a la educación” y lo que ella suma al capital familiar. Continúa, en esta misma línea, el relato del director:

Director: hay un contrato tácito en el Colegio entre las familias y la escuela que es que la realización, el éxito en la vida pasa por la educación. Y que no es inocua la educación (...) Y que es sumamente determinante para su futuro. Entonces, los padres mandan a sus hijos, en general, al colegio para que estudien. Los chicos vienen a estudiar. Y hay como una valoración del estudio, de lo académico en sí. (...) en general los chicos buscan -por ahí no les sale, por ahí les cuesta más- pero, si hay una valoración de lo académico.

E: ¿qué cosas les aseguraría la educación actual a futuro?

Director: Dos cosas: creo que hay una valoración del capital social en las familias, a la hora de mandarlos acá al colegio, y una valoración de la preparación que hace la escuela secundaria para un estudio superior. (Entrevista D, nov/2019)

En este relato se enfatiza que el colegio es “sumamente determinante” para el futuro de los hijos y que “el éxito en la vida pasa por la educación”. Se considera que, tanto en los padres como en los jóvenes, prevalece “una valoración” de lo académico. En general, los entrevistados parecieran coincidir en esta percepción: los padres elegirían el colegio por sus estándares académicos, que aporta al capital cultural de la familia, y por la “valoración del capital social”. Algunas referencias del vicedirector de primaria podrían aportar en ese sentido:

Vicedirector: últimamente fue mutando un poco, pero hasta hace unos tiempos atrás, el primer speech era por los valores cristianos de la escuela; después de eso venía por la cuestión académica, de que sabían que los pibes pasaban directamente a la universidad y andaban bien; y la otra cosa era por la impronta deportiva del colegio. Entonces le asegurábamos como una especie de pack integral. Eso es el discurso de la familia. No siempre ese discurso condice con el después cómo se comporta la familia (...) porque cuando uno lo ve actuar se da cuenta que no era el valor cristiano, digamos, porque sino no obrarían como obran, se da cuenta que sí, tiene que ver más con lo académico y con lo deportivo... eee... y también se da cuenta que tiene que ver con su propia construcción social. (...) antes (...) en el espacio de las universidades privadas, uno garantizaba además de la asistencia a clase, en algunos espacios, uno garantizaba que se recibiera su hijo, si o sí. Y en otros

espacios garantizaba los contactos a la hora del ascenso profesional o laboral, una vez recibido.

E: capital social?

Vice: Ahí va. Creo que eso se empieza a construir ahora desde el nivel medio, en espacios como este.

E: O sea que la familia buscaría además de lo académico y.... una cuestión de que sus hijos estén dentro de un marco social...

Vice: Ahí va. Y si no sus hijos, ellos; o sea, las familias. (Entrevista V, sept/2019)

Las familias entonces esperarían garantizar y sostener, para sí mismas y para sus hijos, su posición social, más allá de otros intereses tales como la formación religiosa. En palabras del psicólogo:

Psicólogo: Es decir, a nivel de la espiritualidad, en una entrevista de chicos que uno lo tiene que admitir, los papás recuerdan que hay que decirlo, algo en relación a la religión o la espiritualidad, o la ritualidad de la religión, pero no que eso sea algo vivencial. (Entrevista Ps, nov/2019)

Antes bien, el interés estaría puesto en potenciar cierto *capital social*. En este punto nos preguntamos: ¿cuánto de los enunciados propuestos en los documentos del colegio son meramente descriptivos y cuánto de ellos operan como bases de una identidad institucional que consolida una alianza con las familias? ¿Estaría en relación con la “excelencia educativa” que se enunciaba en el imaginario social que se tiene de la escuela? ¿Serían éstos rasgos de distinción, “sello distintivo en el cuerpo, el pensamiento y la psique” (Enriquez, 1989, p. 92) que promovería la institución como conjunto englobante? ¿Serían estos sellos distintivos de clase los que esperaría la familia que se imprima en sus hijos? Que se *encarne* cierto capital cultural, social, simbólico y temporal, convalidando un modo de pacto narcisista¹⁵.

Varias investigaciones educativas en escuelas con familias de características similares a las de nuestro estudio señalan que:

asistir a una escuela de elite certifica la posición social. En ella [en la escuela] se delega la responsabilidad de completar la transmisión de formas de capital cuya herencia es menos automática que la de la riqueza material: el capital cultural, social y simbólico” (Ziegler, 2004, p. 77)

¹⁵ Posteriormente se desarrollará en este trabajo los aspectos que consolidan el pacto narcisista entre escuela y familia, con potencialidad performativa en la socialización de los estudiantes, y su relación con las construcciones de identidades grupales e individuales de los jóvenes. Se abordará con mayor profundidad dicha temática, analizando el modo en que la identificación entre otros semejantes opera como soporte narcisista y modelo de configuraciones de grupalidad y de mismidad, con modelizaciones de cierre social.

Las investigaciones proponen que las familias eligen determinados colegios considerando que “es herencia y propiedad, es una red de relaciones que teje nuevas relaciones, un capital que se retroalimenta en la percepción que se tiene sobre determinadas familias” (Fuentes, 2011, p. 117). En nuestro caso se podría pensar que, de manera similar a la que proponen Ziegler y Fuentes, las familias eligen para sus hijos escuelas en las que la formación supone “la reproducción del capital simbólico [que] se compone del capital escolar, del capital cultural y de la fuerza y esfuerzo colocado en el aprendizaje del *habitus* de clase” (Fuentes, Op Cit., p. 124). Un aprendizaje que demarcaría una clase social y un grupo de socialización, al interior de ella, particular. “Lo vincula a otros individuos de cierta *similitud* [ofrece] (...) más que credenciales educativas: les entrega un modo de vida, amistades para la vida adulta y una visión del mundo que se encuentra profundamente interiorizada” (Ziegler, 2004, p. 78). Este capital social se extendería también a un futuro más o menos lejano. En nuestro caso, esto aparece en la voz de uno de los preceptores enunciado como “*relaciones que el día de mañana pueden facilitar algo*”:

Preceptor 2: que yo lo he escuchado también, para muchos padres es importante eso también de las relaciones de... que sus hijos hacen. (...) O sea, ese tema del hacer relaciones con gente que el día de mañana, que puede, viste? facilitar algo. No digo de regalarte nada. Facilitar algo. Que se yo: “Bueno, vengo acá porque, no sé, está el Jefe de Cardiología y porque me cruzo con el político tal y porque tengo el odontólogo y porque tengo...”. Tejen también todo un tema así de... y después al padre le da mucha satisfacción cuando, cuando lo usa a eso. Cuando lo usa, digamos, no estoy diciendo ni... a ver, como dije recién, no para que le regalen nada de nada, pero vos decís “necesito, no sé, mi hijo se le rompió la muela a las 9 de la noche el sábado”, lo llamo a mi amigo que es odontólogo, no es lo mismo eso, al padre... (Entrevista P 1ros, nov/2019)

Pareciera que la escuela configura, desde la perspectiva de los padres, un campo propicio para tejer “*relaciones*” sociales mientras sus hijos estudian. Esto sería una apuesta que se sostiene durante el tiempo, desde el jardín y hasta completar el secundario, en trayectorias más o menos continuas en el colegio. No hay consenso en la estimación que tienen los entrevistados respecto de esto: para la RL “*tenemos un 80% de la población escolar que inicia en Inicial y egresa en 6to año*”, desde la mirada del psicólogo “*el porcentaje de egresados que tenemos en 6to año son en su gran mayoría, 90 y pico para arriba, alumnos de toda la trayectoria en los 3 niveles*”, mientras que el director de secundaria considera que “*los chicos que vienen de jardín, no de jardín de 3, que terminan en 6to año son aproximadamente el 50%, o entre el 40 y 60%, más o menos*”. Aún con este disenso, es posible considerar que se trataría de un porcentaje significativo. Siguiendo esta línea propositiva, algunos padres de los actuales alumnos del colegio son egresados. Aunque este aspecto es relativizado por el director, que dice:

Director: Para mí es un mito. Estadísticamente no llega al 10%. (...) el sentir común es lo que te dijeron en las entrevistas, pero no se da tan así. Nos ha pasado algo importante, en

este sentido, que es que en valores objetivos el colegio está mucho más caro y que también no siempre los hijos logran tener el poder adquisitivo de sus padres.

E: o sea que probablemente podrían tener la intención de mandar a sus hijos acá pero...

Director: Muchos, muchos. Es lo que nos manifiestan los chicos cuando vienen al reencuentro de los 10 años, los egresados y bueno, los chicos te dicen “la cuota...” (Entrevista D, nov/2019)

Pareciera entonces que, en principio, la intención de continuar la educación de distintas generaciones en el mismo colegio no se cuestiona, pero se relativiza la posibilidad de hacerlo por cuestiones económicas: “*en valores objetivos el colegio está mucho más caro*”. De modo que, en una consideración general, es posible suponer, en la composición de la comunidad educativa, cierta regularidad de una gran parte de sus integrantes. Esa permanencia regular de un número mayoritario de los miembros, podría sugerir que operan con relativo éxito mecanismos de cohesión y de homogeneización. Con este aspecto formal y soporte imaginario de referencia institucional, como telón de fondo, emergerían algunos circuitos formales de socialización y se tejerían, además, otros modos informales de relaciones.

Psicólogo: en general, los padres de nivel inicial tienden mucho a hacerse de un grupo, tienden mucho a tener una serie de iniciativas así, informales, divertidas, de comerse un asado y de hacer grupos. Y participan en las cuestiones formales del cole. Y no los hemos llamado mucho desde el cole. Cuando los llamamos, por ahí, vienen mucho. Son un poco totémicos los padres: (...) si vienen las figuras renombradas, vienen, a escuchar a las figuras renombradas. Sino, no. (Entrevista Ps, nov/2019)

De los relatos emerge la representación de padres que participan activamente en la sociabilidad de sus hijos, a partir de las relaciones que se establecen en el colegio y ampliando ese campo relacional a otros espacios informales. El director considera además que los padres también esperan espacios de comunicación con la escuela (cuestión a la que ya aludimos en el capítulo anterior y que retomamos parcialmente aquí para señalar las expectativas familiares respecto de la escuela):

Director: Creo que muchas familias valoran que el colegio, aparte de tener una calidad en lo que hace a la educación, los chicos tengan contención, las familias tengan su lugar, la escuela sea de puertas abiertas, que sean atendidos cuando necesitan algo, que se incluya a los que tengan necesidad. (Entrevista D, nov/2019)

Este lugar de escucha de las familias en la escuela pareciera también generar algunas tensiones respecto de lo que la institución aporta a los jóvenes:

RL: Las familias de nuestra escuela tienen una gran característica: que vienen con mucha expectativa, no? (...) a veces hay una proyección exagerada de lo que están esperando de la escuela, no?, en cuanto a encarnar el sueño educativo que quieren (...) Me parece que hoy hay una visión de la escuela donde se proyectan algunas cuestiones que a veces no concuerdan con la realidad y que necesitan que la alianza escuela-familia, emm... sea lo más fiel a lo que cada una de las instituciones, escuela y familia, podemos dar realmente en

función de acompañar los proyectos de vida de los chicos, de los estudiantes. (Entrevista RL, sept/2019)

Pareciera que las familias, siguiendo este relato, esperan que la escuela “encarne” en sus hijos, lo cual podría ser en ocasiones una proyección “exagerada” de expectativas. Indagando sobre los conflictos ante expectativas no coincidentes, la RL ubica principalmente dificultades comunicacionales, sobre todo de omisiones:

RL: muchas veces está enclavado o se gesta, a veces, en un problema de comunicación. La no explicitación del posicionamiento hace que cada uno, estemm..., logre un argumento desde su visión. Y nosotros tenemos que establecer un horizonte común, en cuanto a las incumbencias de las familias y la escuela en el acompañamiento de los estudiantes, en sus proyectos de vida, en su... en el perfil del egresado. (Entrevista RL, nov/2019)

En esta línea de negociación de “horizontes comunes” entre las familias y la escuela, el “perfil” del estudiante sería el campo donde se libraría en parte esa disputa:

Psicólogo: Sí los papás detectan rápido cuando los compañeros de los hijos o los propios hijos no se pueden subir al modelo estándar, a la alta competitividad de un nivel u otro. Y la escuela está muy preocupada por la transmisión de valores saludables y las familias no están tan preocupadas por eso.

Que una escuela tenga un perfil del alumno claro, permite hallar el camino de lo saludable. En nuestro colegio una ... los 2 aspectos de los perfiles de alumno que se van dando, no es que la escuela lo tenga planificado, es el encuentro de la intención por la que lo mandan los padres a los chicos acá y lo que ocurre, digamos, es una alta competitividad intelectual y deportiva. [Que es] lo que los papás eligen de este colegio. Cuando no se dá esas cosas, cuando los padres detectan que nosotros no estamos metiendo en el chip de los alumnos una cantidad de performances, vienen a reclamar. Y si no hay competencia deportiva, también. (Entrevista Ps, nov/2019)

De la intersección entre la demanda familiar y el ideario escolar emergería entonces un “modelo estándar” de alta competitividad tanto en lo deportivo como en lo académico, al que no todos podrían “subirse”. Esos casos serían motivo de preocupación para la escuela. En palabras del director, “nos lleva mucho tiempo. Y es un tiempo desproporcional. O sea, cada vez más se va dando casos que son por demás particulares, y que llevan mucho tiempo de abordaje. Muy complejos. Muy complejos. Y con mucha enfermedad psíquica también”. En el capítulo anterior enunciamos, como arista de análisis, los efectos escolares asociados a ello. Aquí consideraremos algunos de los aspectos relacionados a estas formas de enfermedad psíquica referidos a la familia, entre los cuales el director considera la auto exigencia de los padres respecto de sus propios desempeños:

Director: Yo noto, con preocupación, chicos que quieren ser como sus padres. Porque sus padres son autoexigentes con ellos mismos. Entonces, vienen los padres y te dicen: “bueno, pero nosotros nunca le dijimos que tiene que ser el abanderado”. Sí, pero vos fuiste abanderado, seguís preocupándote por ser el mejor en tu profesión, tener la mejor empresa... (Entrevista D, nov/2019)

Es posible señalar que en las líneas de intersección y zonas de conflicto en donde se entrecruzan las expectativas familiares y la propuesta educativa del colegio (que como decíamos en el capítulo 3, “no tiene techo para la exigencia”), se configuraría un *espacio de sentido*

en los que se articulan estrategias institucionales y familiares. Éstas últimas resultan de las lecturas que las familias hacen de su situación social y de los recursos que esperan que la escuela aporte para conservar o mejorar sus posiciones sociales. En las estrategias escolares confluyen las demandas de las familias, las historias institucionales y la particular lectura que las instituciones hacen de su función en relación con los grupos que atienden. (Tiramonti, 2004, p. 27)

En dicho espacio de sentido, se juegan diferentes situaciones cotidianas de la vida escolar, tales como las referidas por una preceptora respecto de la desaprobación familiar de modalidades estéticas o abordaje de sucesos históricos en el colegio:

Preceptora: Hay familias más conservadoras y que no les gusta. Y que me han comentado, así, en comentarios de pasillos digamos, “no, mirá esto” o “mirá cómo vino vestido”. Claro, ya no vienen más los varones de traje y corbata.

(...) Los padres que intervienen hasta en un acto. Los padres opinan y se vino a hablar una persona, una mamá, porque el acto este no, no correspondía. Pero no estábamos inventando. Eran hechos históricos, algo que había pasado. (...) Entonces no puede una mamá creerse que tiene el derecho de venir a decir: “no, eso no tenían que haber hecho”. Y sin embargo, eso, acá, pasa.(...) Pero, bueno, hay cosas que no se puede ya... manejar. Si viene un papá, como hay comentarios: “pero, mirá, esto es cualquier cosa, vienen de pelo largo, vienen con un arito!”, bueno, la sociedad ya es así. Yo, sino, no sé, saquemos alumnos de, de la luna, de otro lugar, porque acá son más o menos así. Eso sí, si ellos imponen (enfatisa) una moda, como fue los tinchos, que eran rubiecitos, pelito largo, eso estaba bien, pero cuando ahora viene alguno con un arito, que evidentemente viene de otra clase social, ese tema, eso no es muy aceptado (...) el tema de los pañuelitos: acá no va a ver mucho pañuelito...

E: verde?

Preceptora: claro! Tiene que ser celeste. Entonces, cuando viene una alumna, hasta un docente o una vez una docente que me dijo: “vino tal y le hice guardar el pañuelito”. Yo lo había visto y no le había dicho nada, porque creo que cada uno piense lo que quiera. Muchos vienen y me dicen, yo opino lo mío y digo, bueno, no estoy imponiendo, estoy expresando lo que pienso. Pero veo que acá, claro, no se los deja pensar mucho. (Entrevista P 4to, nov/2019)

Siguiendo el relato podemos inferir que en el colegio habría algunos padres, que formarían “familias más conservadoras” y reclamarían respecto de distintos aspectos: relacionados a lo estético (el uso de vestimenta o de accesorios en tanto aparecen asociados a cierta “clase social”), a la perspectiva respecto de acontecimientos de nuestra historia (validando la celebración de algunos eventos en los actos y deslegitimando otros); otros parecieran referir a cuestiones ideológicas y se asocian a algunos

“actos” o al “pañuelito celeste”¹⁶. Sobre este último aspecto, aparentemente también al interior de la escuela habría disenso entre el proceder, en este caso, de una docente (“le hice guardar el pañuelito”) y la preceptora (“que cada uno piense lo que quiera”). Estos elementos, en conjunto, parecieran indicar cierta expectativa, por parte de los padres, de algún control sobre el accionar de sus hijos fundado sobre las bases ideológicas familiares que deberían sostenerse también desde el colegio. En línea general, pareciera que ello se traduce en comportamientos frecuentes de los padres, entre los que se enfatiza que “comentan”, “intervienen”, “manejan”, “imponen”, “acá no se los deja pensar mucho”. En algunas voces, esto aparece asociado a una cuestión de clase social:

Preceptora: A veces los papás quieren manejar, y esto sí se ve en esta clase social, que ellos manejan tantas...: donde va, los colegios, es muy difícil que venga un alumno que te diga: “me quiero cambiar de colegio” y la familia lo acepte. Así, de una. No. “no, vos vas a ir...”. (...) Como cuando vino una mamá y dijo: “no! todos mis hijos vinieron acá”, (...), “va a venir ahora desde 1er año acá”. Y la nena, la verdad, lo sufría. (...)

E: las decisiones las toman los papás?

Preceptora: Sí, las toman los papás. Y a mí me llama la atención porque yo veo chicos que me dicen el otro día, me dicen, por ej: “Ah, mirá tu hija se cortó el pelo!”, y me dice una: “Ah, yo también me lo quiero cortar...”, “ah, qué lindo!”, “no, pero no puedo, no me dejan”. Una chica de 15, 16 años! A mí me parece... es el pelo, no se está cortando... (gesto)

E: o sea que incluso en 4to año, los chicos...

Preceptora: No! no pueden decidir sus cosas. Claro! “me sacaron el celular”. 4to año, te están sacando el celular... o sea... se supone que el celular ya no... pero esta clase social sí va regulando qué vas a hacer, que no vas a hacer, y ya el súmmum, no sé si pasa mucho pero sí tengo una alumna que me dijo: “quiero hacer tal cosa” y mi papá: “no, te vas a buscar una carrera digna”, “ah, entonces voy a hacer abogacía...”. Me parece que la parte de la dignidad no pasa por qué carrera haga o lo que haga sino cómo lo haga. Vos hacés digno lo que estás haciendo. (Entrevista P 4to, nov/2019)

Es decir que los padres tendrían una fuerte determinación sobre las acciones y elecciones de sus hijos, “regulando” sus conductas respecto de una gama muy amplia de cosas que van desde cortes de pelo a la elección de colegio o de carrera.

Siguiendo a Bourdieu (2011), entendemos que las familias operarían en la modelización de sus integrantes en el sentido de que son una *ficción social* que “tiende siempre a funcionar como un campo, con sus relaciones de fuerza físicas, económicas y, sobre todo, simbólicas (...) y sus luchas por la conservación y la transformación de esas relaciones de fuerzas. Tan sólo a expensas de un trabajo constante las fuerzas de *fusión* (ante todo, afectivas) llegan a contrarrestar o a compensar las

¹⁶ Se alude aquí a las posiciones asumidas frente a la ley de despenalización del aborto. Los distintos grupos se identificaron con pañuelos de colores que simbolizaban su pronunciación: a favor de la promulgación de la ley, utilizando pañuelos de color verde; y, en contra, bajo el lema: “salvemos las dos vidas” (embanderado principalmente por la Iglesia Católica), identificado con pañuelos de color celeste.

fuerzas de *fisión*” (pp. 48-49). Vale decir que los lazos afectivos potenciarían la “creencia” en el valor de la unidad e integración familiar.

Las familias del colegio, en su conjunto, no serían un grupo homogéneo, sino que admitirían en su interior diferenciaciones y particularidades.

Vicedirector: tenemos de todo. A ver, en la cantidad de alumnos que tenemos y de familias que tenemos, hay de todo. Entonces, vos tenés familias que te dicen: “yo ya hablé con mi hijo de que en la vida uno no va a elegir todo siempre, ni va a ser todo como quiere”. Eh... listo! Y también tenemos gente que te dice: “no, porque yo lo veo tan mal, lo veo sufrir!”, y no le da ni siquiera posibilidad a la adaptación. Es preferible que no lo vea mal.

Eso, a su vez, entra en juego con otra variante que yo creo que se viene dando de la más temprana infancia, digamos, que tiene que ver con: no educar a los chicos en la frustración, o sea somos... hemos pasado a ser una cultura que repele cualquier cuestión vinculada al dolor o a la frustración en vez de tomarlo como algo para aprender y para crecer.

(...) Recibimos gente que parece que no está acostumbrada a que le digan que no. Entonces, entiendo que también nos pasa que a veces nos encontramos con adultos que no pueden hacerse cargo de funcionar como adultos en la educación de sus hijos, digamos. Por distintas razones, y ni siquiera es... o sea, no es un juicio moral ni mucho menos, eh! Es un dato... Y, además, está este fenómeno de... familias o de padres que transmiten sus propias ansiedades a los chicos, o se suman a las ansiedades que los chicos tienen. En vez de funcionar como adultos en la casa. Y, por otro lado, familias que cuando vienen a hacer planteos, parece que estuvieran hablando de asesinos seriales, digamos. Y no niños. Por más problemática que tenga el chico. Sigue siendo un menor, sigue estando en riesgo, sigue siendo un niño. (Entrevista V, sept/2019)

Pareciera que, en la diversidad de familias, algunos padres tienden a empatizar desde lugares simétricos con sus hijos, en sus deseos o sus dificultades relacionales. Se trataría de padres preocupados y ocupados en evitar cualquier forma de frustración a sus hijos, que estarían poco dispuestos “a que le digan que no”. En contraposición, en el discurso del vicedirector de primaria, la escuela propondría una posición de adultos en situación de asimetría respecto de los jóvenes, a quienes en todos los casos se debería cuidar, pero entendiendo que cierta cuota de frustración sería inherente al proceso mismo de aprendizaje y por tanto, sería inevitable. En esta línea de caracterización de las familias, uno de los preceptores enfatiza también el aspecto señalado por el vicedirector, respecto de la importancia que tendría para los padres evitar frustraciones a sus hijos:

Preceptor 2: Lo que pasa es que muchas veces hay ese, no sé si deseo o cuestión también de la familia, que su hijo sea, viste?, sea, se destaque, digamos; sea exitoso. No solamente eso sino también que no se frustre nunca. O sea, ni siquiera estando dentro de esta rama y destacándose, les cuesta mucho aceptar la frustración. Y muchos de los padres, hacen muchas cosas para evitar el tema este que el chico se frustre. Inclusive muchas veces hasta mentirles a los chicos. No hay problema si hay que mentirles a un para que el chico, para que crea que es Messi, me entendés? Cuando en realidad no es Messi.

Las que caen en el deporte y en un deporte, digamos, como son algunas de las escuadras nuestras que están armadas fuerte, digamos, eso sí, se ve mucho. No digo que todos, pero... porque hay algunos, la verdad, que no vamos a poner a todos en la misma bolsa, pero sí notas eso. Muchos papás, o que inclusive se acercan a colaborar y que vos estás viendo que en definitiva una de las cosas que está haciendo es estar, viste, tener un lugar de protagonismo para tener la posibilidad de modificar cosas y todo en pos de que su hijo triunfe o sea exitoso, digamos. (Entrevista P Iros, nov/2019)

En estos relatos se considera que algunos padres parecen deseosos que el hijo “*sea exitoso*” y estarían dispuestos a todo para “*evitarles*” decepciones, incluso utilizando algunos modos de engaño o estrategias tales como “*hacer planteos*” o participar de algunas actividades con intención de “*modificar cosas*” en favor de lo que consideran colabora a los intereses propios de sus hijos.

Las estrategias familiares

Los preceptores de segundos años, quizás por su posición en el campo escolar, en el que comparten muchos espacios de vida cotidiana tanto con los estudiantes como con sus padres, tal vez también por su pertenencia a la institución como egresados, a lo mejor también porque acompañan a los jóvenes en espacios extracurriculares de deporte; los preceptores, entonces, parecieran tener una idea más o menos construida de los padres que refieren del siguiente modo:

Preceptor 2: Tengo como otra teoría: muchas veces, parece que fueran muchos, porque son pocos que vienen con esa intención, pero hacen mucho ruido. Entonces, tal vez, puede ser que no sean tantos como parecen. Y que la mayoría, tal vez, se ajuste más viste, a lo que vos estás proponiendo. Lo que pasa es que vos tenés (siempre nosotros esto lo decimos en fútbol), un porcentaje que le da igual. Si querés que le pongamos, le pongamos el 30%, 40%. Después tenés otro, intermedio, que no tiene postura, no le da igual pero no sabe que quiere, digamos. O sea, no está seguro de qué quiere. Ponele otro 30, 40 %. Y después tenés esa otra minoría, por así decirlo, que...

Preceptor 1: ruidosa

Preceptor 2: [asintiendo] que sí sabe lo que quiere y generalmente lo que quiere es algo en contra de lo que vos le estás proponiendo. También hay una parte, que tal vez entre en ese grupo, que son como muy críticos. Pero críticos ya hasta a veces por la ... no sé, porque vos decís A y te va a decir B, o sea... entonces, esos muchas veces te arrastran el grupo del medio, ese que está indeciso. Yo lo he visto mucho a eso. Que arrastran, dicen: “ah, mirá vos!” y se prenden, se enganchan. Te enganchan mucho. Y el que está allá en el fondo, no lo enganchan nunca. El que está, que es seguro y que... no digo que le da lo mismo pero que está seguro de lo que piensa y lo que quiere.

Preceptor 1 [continúa sobre el mismo relato]: tenés esos papás que no te llaman la atención, el papá que te dice “bárbaro lo que hicieron en natación”, tenés siempre eso: 3, 4, 5, por año que respaldan al colegio en todo, al docente: le puso un 1, le parece bárbaro. Pero es cierto, no arrastra, no tiene tanto marketing como...

Preceptor 2: Y muchas veces esta minoría, por así decirlo, habla en boca de todos. A nosotros nos ha pasado muchas veces desactivar eso convocando una... y hay quien dice “no, porque los papás pensamos tal cosa, piensan tal cosa”. Bueno, a ver, los juntemos a todos los papás. Bueno, a ver, ¿quién piensa esto? Y ahí te das cuenta que ellos estaban metiendo en la bolsa 10 y cuando hiciste la reunión eran 2 los que pensaban eso. (Entrevista P Iros, nov/2019)

La “teoría” construida por los preceptores nos pone en la línea de análisis de las estrategias familiares y su despliegue en un campo de redes de poder donde se disputan posiciones en tensión. Retomamos, en este punto, los aportes de Bourdieu (2011), que señala que el mundo social está dotado de un *conatus* o “disposiciones de los agentes”, inscripto según determinadas *estrategias*, regidas por dos principios básicos (que actúan en conjunto y a la misma vez). Uno de dichos principios, opera en las estructuras objetivas, por ejemplo, en la estructura de distribución del capital y los mecanismos de reproducción. El otro, en las disposiciones a la reproducción de ese cuerpo social, por ejemplo, a través de la familia. Ambas dependen de la posición que ocupa cada quien en el campo social o, en nuestro caso, en el campo socio-escolar. En este marco, *estrategias* es una conceptualización que permite conjugar las coacciones estructurales que operan sobre los sujetos con las respuestas activas que los mismos elaboran frente a ellas. En palabras de Bourdieu: “yo utilizaba ese concepto para designar los conjuntos de acciones ordenadas en procura de objetivos más o menos a largo plazo, y no necesariamente planteadas como tales, que los miembros de un colectivo tal como la familia producen” (2011, p.34). Las familias utilizan, en este sentido, distintos tipos de estrategias: estrategias de reproducción, estrategias educativas, estrategias de inversión social, estrategias de inversión simbólica. Revisaremos brevemente cada una de ellas, entendiendo que algunos de los relatos propuestos hasta aquí parecieran estar en coincidencia con estas nociones. Particularmente, las *estrategias educativas*, que “tienden sobre todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo”; a lo que aludiremos en términos de *herederos*. A lo ya dicho, podríamos agregar una inferencia que se desprende de estos últimos relatos. Pareciera que la familia elige esta escuela como modo de sostener cierta distinción de clase. Pero “la escuela no puede contribuir a la reproducción de la clase (en el sentido lógico del término) sino sacrificando a ciertos miembros de la clase” (p. 46), conformando entonces en el mismo acto instituyente dos grupos: herederos / no-herederos. Los padres, entonces, luchan intensamente para que sus miembros se conserven lo más permanentemente posible dentro del grupo de los “herederos”, cosa que no se aseguraría completamente por la sola inclusión en una escuela, sino que se debe convalidar en los espacios escolares y/o deportivos continuamente. Estarían relacionadas con las *estrategias de inversión simbólica*, que:

son todas las acciones que apuntan a conservar y aumentar el capital de reconocimiento (en los diferentes sentidos), propiciando la reproducción de los esquemas de percepción y de apreciación más favorables a sus propiedades y produciendo las acciones susceptibles de apreciación positiva según esas categorías (por ejemplo, mostrar la fuerza para no tener que valerse de ella). Las *estrategias de sociodicea*, que son un caso especial dentro de este tipo, apunta a legitimar la dominación y su fundamento (es decir, la especie de capital sobre la cual reposa), naturalizándolos. (p. 37).

Algunos padres desplegarían distintas estrategias tendientes a potenciar espacios de reconocimiento positivo de sus hijos que, de alguna manera, legitimaría una auto y hetero percepción de *heredero* y de *líder* natural: “*que crea que es Messi*”. Por otra parte, referido a las *estrategias de inversión social*, se ha señalado antes la inversión familiar respecto de las relaciones sociales que esperan asegurar para sus hijos y para sí mismos a partir de la elección del colegio. Es decir, “la perpetuación de las relaciones sociales descansa casi exclusivamente sobre el *habitus*, es decir, sobre las disposiciones socialmente instituidas mediante estrategias metódicas de inversión educativa” (p. 44).

Cabe destacar que Bourdieu considera que estas estrategias no son conscientes ni racionales, aun cuando constituyen un sistema con funciones específicas. En nuestro caso, es posible inferir gradientes de conciencia y de racionalidad según los relatos de los entrevistados. De todos modos, son mecanismos que están cronológicamente articulados y tienden a construir y perpetuar el *habitus* y la *identidad*. Identidad entendida, en este punto, como la posición de un sujeto particular dentro de un campo, en el que establece distancias entre relaciones de orden y de poder. Vale decir que forman el “sistema completo de diferencias constitutivas del orden social” (2011, p. 37). Las estrategias familiares tenderían a la reproducción de un determinado orden social, estableciendo distancias respecto de otros grupos o clases: herederos / no-herederos, nosotros / los otros. Asegurarse la permanencia mediante distintas estrategias de reproducción podría potenciar diferentes modos de operatorias de cierre social. Uno de los preceptores refiere, en esta línea, que:

Preceptor 2: si vos vivís en X country, mandás los hijos acá, entonces siguen relacionados con el mismo instituto de inglés, el club, la casa y así seguimos en el mismo círculo. Bueno, que por un lado es un poco de protección, que está bueno, pero por el otro lado, no sabés que existe otros lugares. Y después si siguen una universidad privada, continuamos como en el mismo círculo. (...) Ese roce social es más o menos con la misma gente. (Entrevista P Iros, nov/2019)

Se produciría un modo de repliegue sobre un mismo círculo social produciendo operatorias de cierre entre iguales:

Preceptor 1: Se manejan en grupos o situaciones sociales más "cerradas" (...) más de la mitad de los alumnos del colegio viven en barrios cerrados (estaría bueno hacer una estadística precisa, pero seguro es más de la mitad. Una vez tuve un curso donde eran el 80%).

Para venir al colegio, sí o sí, auto o transporte, nunca solos o en un transporte público. Para ir al club donde practican algún deporte, sí o sí en auto con los papás o con papás de amigos.

En muchos casos, vemos que los alumnos de ahora van "de una burbuja a otra". No quiere decir nada ni es nada malo que no se hayan subido nunca a un colectivo para moverse de acá para allá por la ciudad o que los dejés en la Plaza San Martín y no sepan cómo volverse a su casa. No, me refiero a otra cosa: a que siempre se están relacionando, dentro de todo, con la misma gente, con el mismo círculo "cerrado al afuera". Con un mismo grupo, que tiene los mismos intereses, vive en el mismo barrio o la misma zona de la ciudad, va a los mismos clubes, a las mismas fiestas y/o salidas... y esa cultura del encierro, por decirlo así, se nota un poquito cuando, dentro de un mismo curso o de una misma promoción, el alumno/a tiene que abrirse, tiene que relacionarse sí o sí con alguien que no vio nunca, que no viene de mismo lugar, que no cursó antes en el Colegio, que no fue su compañero nunca, que no participa del mismo círculo de actividades o deportes habituales, que vive en (...) cualquier otra ciudad o pueblo del interior... (Entrevista P Iros, nov/2019)

Se infiere de los relatos que se configura una identidad, en refuerzo de cierto habitus, que configura campos relacionales y espacios grupales “*cerrados al afuera*”, una “*cultura del encierro*”. Que configura, al mismo tiempo, un espacio abyecto, lo que queda por fuera, que aparece como lo no deseado y quizás también como un lugar temido. Este aspecto es señalado por otras investigaciones realizadas en Argentina, tales como la de Fuentes (2011):

Se conforma así un nosotros que es posible caracterizar como una comunidad (...) una comunidad material: (...) el nosotros está definido por compartir una territorialidad (...) Territorio y propiedad hechos capital simbólico. (...) La noción de un *nosotros* definido en función de prácticas sociales comunes y una serie de *valores*, y de posicionamientos políticos e ideológicos (...) donde se construye e invierte el capital social. (...) La comunidad moral (...) la elección escolar (...) era una opción que requería una explicación y una buena fundamentación. (pp. 121-123)

Recapitulando, podemos considerar que, en nuestro caso en análisis, en concordancia a lo propuesto por Fuentes y por Bourdieu, la inversión en títulos escolares es una estrategia tendiente a la reconversión de formas de capitales, que opera como un mecanismo para transformar capital económico en capital cultural y simbólico. “Cuanto más importante es su capital cultural y cuanto mayor es el peso relativo de éste en relación con el capital económico, y también en la medida en que las otras estrategias de reproducción (en especial estrategias de sucesión en vista de la transmisión directa del capital económico) son menos eficaces o menos rentables relativamente” (Bourdieu, 1997, p. 96), más se intensifican otras estrategias y se rigidizan las fronteras intra-muros del *nosotros*. Esto supone, implícitamente, una representación de “*los otros*” y distintas categorías taxonómicas de categorización.

En esa línea, el vicedirector de primaria hace algunas diferenciaciones que podrían aportar para pensar, más allá de los procesos de fragmentación vertical, particularidades o diferenciaciones horizontales al interior de la escuela, entre familias:

Vicedirector: Pasan como distintas cosas. O, yo pertenezco a una familia de determinadas características y no quiero que mi hijo se junte con esta otra familia, o con este alumno que tiene estas otras características. (...) con un pensamiento de modo comportamental que, religiosamente hablamos de la actitud farisaica. Es decir, yo conozco la ley y como yo supuestamente la cumplo, y la respeto, me doy el lujo de juzgar como viven los demás. Digamos. Y si son cumplidores o no. Entonces, es como estar parado en este concepto de “yo soy bueno y porque soy bueno puedo decir quién es malo y quién debería estar en otro lugar y no en este”.

E: O sea que entre familias se conocen mucho, porque para poder discriminar quienes cumplen ciertas prácticas y quienes no...

Vice: Si, y si no son taxativos en, a ver... sino se conocen son taxativos en conocer conductas y juzgar desde esas conductas. (Entrevista V, sept/2019)

Es posible inferir entonces que las estrategias familiares tenderían, en primer lugar, a la elección de la escuela como modo de perpetuar en sus hijos, en tanto *herederos*, cierto capital simbólico y que, luego, implementarían otras estrategias, al interior de la sociabilidad en el campo escolar, para potenciar el capital social (“*relaciones con gente de clase*” y también que sus hijos queden insertos entre los “*exitosos*” en sus relaciones entre pares). Allí desplegarían operatorias de diferenciación entre familias, según las cuáles “*juzgan*” de manera categórica “*quién es malo y quién debería estar en otro lugar y no en este*”; lo cual es enunciado como “*actitud farisaica*”. Se reforzaría así los vínculos estrechos entre iguales perpetuando círculos sociales cerrados que se conservan en los distintos espacios que habitan y durante periodos muy prolongados de la vida (desde el jardín hasta la facultad).

El colegio en las voces de los padres

Para poder complementar los relatos de los agentes escolares respecto de las familias, se realizaron algunas entrevistas con padres. La intención es poder construir cierta pluralidad de puntos de vistas o *polifonía de voces* que permitan considerar las significaciones sociales de nuestro campo en su complejidad. Siguiendo a Bajtín, entendemos que hay “una pluralidad de voces ajenas -*polifonía*- que habitan la “propia” voz” (Arfuch, 2002, p. 27). Intentaremos poner en situación dialógica las múltiples miradas, “pero cada una situada, respecto de la otra, en un punto diferencial e irreductible” (p. 28).

A partir de los relatos de dos madres y un padre de estudiantes del colegio, hemos indagado el imaginario que se tiene de la escuela en estudio. Ellos refieren que:

Madre 1: Del Cole se dice que es un buen colegio, los prepara muy bien a los chicos que por ahí es un poco, a ver... competitivo. Que a los chicos les crea eso de competir entre sí. De que como que también (yo te voy a decir lo que se dice, no? voy a ser sincera [mirándome fijo a los ojos, sonriendo, como buscando aprobación]), también tenés que tener una... como que si no te subís al tren que te lleva el Cole, o sea, te quedas en el camino. Es un colegio muy [enfaticando este “muy”] exigente. Y bueno, por ahí el chico que le cuesta un poco, como que... bue, no le tienen mucha paciencia. Siguen con los chicos que entienden todo, que son responsables, bueno.... Eso es lo que se dice del Cole. Que es un colegio que tiene una cuota muy alta. Yo te digo todo lo que se dice. Te preguntan si realmente lo vale. (Entrevista 5-1, sept/2020)

Este imaginario social, de “un colegio **muy** exigente”, “competitivo” y “que tiene una cuota muy alta”, que sigue la línea de lo enunciado en el capítulo anterior por los docentes, pareciera coincidir con las expectativas de estos padres respecto de la escuela. En uno de los casos, ha sido la opción desde el jardín. En los otros dos, cambiaron a sus hijos -desde otras escuelas- durante la primaria.

Madre 2: nos gustaba la orientación católica, el deporte (...) apostamos al cole por esas 3 cosas básicamente. Por la calidad académica, deporte y... eh... que tiene orientación religiosa. (...) Gracias a Dios pudimos económicamente, porque también es una cuestión muy limitante, pero... (...) encontramos un montón de cosas que nos convencieron: el jardín son... es tan divino el jardín del Cole, son divinas las señas, las actividades que hacen, la integración con las familias que hacen. Y después en primaria empezamos a encontrar un montón de otras actividades que hacen integrales, que relacionan materias y hacen presentaciones, que se yo, la feria del libro que tienen en septiembre, que trabajan de todas las materias relacionadas, interconectadas; nos fue gustando. En cada paso que iban dando los chicos encontrábamos cosas que marcaban diferencia, por ahí con otros coles. Y en el secundario lo de las olimpiadas el año pasado, yo quedé fascinada. Me encantó! (Entrevista 2-1, sept/2020)

Pareciera entonces que la elección del colegio se convalida periódicamente en función de las actividades y propuestas escolares que marcan diferencia respecto de otras escuelas. Sobre esa misma línea, otro de los testimonios enfatiza los distintos modos de exigencia en la tarea escolar como punto de inflexión para cambiar a su hijo a este colegio:

Padre: Como mi hermano, el que fue al Colegio, tiene un hijo de la misma edad que estaba en el Colegio. Entonces con mi cuñada compartíamos a veces la información de los cuadernos. Y cada 3 hojas que escribía [su hijo] en el [otro colegio privado], 10 hojas escribía [el primo] en el Colegio. O sea, había una diferencia... (...) Cuando me dan la noticia que va a largar el Colegio con doble escolaridad, bueno, obviamente que yo quería eso. Entonces lo cambié. (...) el inglés ya de academia, que era lo que a mí me interesaba. (...) Mi concepto es que es un colegio que más o menos está ligado el deporte, que es parecido al [nombra un colegio confesional de varones, al que dice que él asistió]. Yo al [colegio que él asistió] no lo llevé por la misma razón de que no tenía escolaridad doble. (Entrevista 2-2, sept/2020)

Se refiere así a la sumatoria de aspectos valorados que la escuela propone: exigencia en el cumplimiento de las tareas, doble escolaridad, deporte y también “inglés de academia”. Otro

elemento que se destaca sería la recomendación social que ancla en los hábitos de estudio que el colegio promueve:

Madre 1: Yo las saqué del otro cole porque la [nombra a su hija mayor], que ella es... la saqué en 3er grado (...) en el cole sufría bullying, en el otro cole. Se le burlaban porque era buenita, le hacían cosas. (...) Fuimos a hablar con la directora (...) no nos daban una solución en el cole (...) y bueno, como ya cambiaba una me llevé a las 2. Y el Colegio muchos me lo recomendaron porque era un muy buen colegio así que bueno. Y... mi papá trabajaba para el Colegio (...) Lo que más me gusta del cole es que les crea hábitos de estudio y de responsabilidad. Es un cole que permanentemente les da tareas, les da obligaciones. (Entrevista 5-1, sept/2020)

En los relatos, entonces, los padres coinciden en la “calidad académica” de la escuela que pareciera asociada a “cosas que marcan diferencia con otros coles”, tales como la cantidad de hojas que desarrollan en los cuadernos durante las clases, las actividades como la feria del libro o las olimpiadas, la integración de las familias desde jardín, la escucha a los padres y que éste es un colegio que “les crea hábitos de estudio y de responsabilidad”. Esto estaría asociado a lo que antes se enunciaba, en el imaginario social de la escuela, como “si no te subís al tren que te lleva el Cole (...) te quedas en el camino”. Por lo que podemos inferir que la alusión a que es una escuela “muy exigente” estaría en relación con las “tareas y obligaciones” que se deben cumplir. En palabras de una madre, supone un ritmo difícil de seguir:

Madre 2: como que digamos, van más avanzado, más riguroso, es como que hay que seguirle el ritmo al Cole, pero... pero, bueno, nosotros con mi marido sabíamos que era así el cole y dijimos, bueno, probemos. Por ahí no es un cole para todos. Porque a lo mejor si a alguno le cuesta mucho, y bueno, tendremos que buscar un... otro cole que no le exija tanto y que, bueno, que pueda vivir más relajado o algo pero... (...) Los míos, como te digo, se adaptaron y le siguen el ritmo. Por supuesto que por ahí le estamos un poquito encima, por ahí si tienen alguna duda lo chequeamos, lo vemos. (Entrevista 2-1, sept/2020)

Se señala en este relato que “seguirle el ritmo al Cole” (o “subirse al tren”) supondría también una tarea de los padres: “que por ahí le estamos un poquito encima”. Es posible considerar entonces que la elección de esta escuela sería una inversión económica (“porque también es una cuestión muy limitante”) y además supone cierto tiempo y disponibilidad de los padres para “acompañar”. En los 3 casos, parecieran realizar la elección con conocimiento previo de la escuela: ya mencionamos que una de las madres dice que “muchos me lo recomendaron”, incluido su padre que trabajaba para el colegio. Los otros padres cuentan que tenían referencias de personas conocidos o propias, por haber realizados actividades allí:

Madre 2: Hay muchísimos hijos de ex alumnos, muchos van como por eso. Creo que eso también es muy fuerte para las familias, digamos, si seguís mandando tus hijos porque vos fuiste, te genera un vínculo especial. (...) Yo vivía en B° [menciona un barrio de la zona] y

muuuuuchos de chicos iban ahí, al Cole, y novios de mis amigas. Yo iba al [menciona un colegio confesional de ese barrio] que es de mujeres de ahí. En esa época éramos todo separado: varones y mujeres. Y lo conocía de ahí: de amigos y de novios de amigas. Y mi marido lo conocía al cole porque iba a hacer tiro. (...) y veía como los chicos, no solo que hacían mucho deporte sino como que ser aferraban al cole. A él le gustó eso. Mirá que él iba al Monserrat, que también es un cole fuerte. Pero a él le gustó esto que veía, que eran muy amigos y que estaban, como, como con la camiseta puesta. (Entrevista 2-1, sept/2020)

Aparece en distintas voces la referencia a que hermanos, sobrinos, tíos u otros familiares han asistido a la institución:

Padre: lo conozco porque un hermano mío es exalumno de ahí. Y aparte porque bueno, la he escuchado a mi madre. Mi mamá es maestra jubilada del [colegio confesional de varones], a donde yo fui. (...) y mis sobrinas que ya hay una recibida en el Colegio y otra que se recibe este año. (Entrevista 2-2, sept/2020)

Pareciera entonces que se trata de un espacio conocido y elegido en función de dicho conocimiento previo. En estos relatos, la referencia a que otros miembros de la familia son o fueron alumnos de la escuela es recurrente: “*hay muchísimos hijos de ex alumnos*”, “*un hermano mío es exalumno (...) y mis sobrinas*”. Sumamos dos referencias a ello: “*tengo un sobrinito también ahí en el Cole*” (Entrevista 5-1, sept/2020); “*en el grupo de madres (...) varias me saltaron porque son exalumnas del Colegio y lo defienden con subjetividad*” (Entrevista 2-2, sept/2020). Quizás en ese sentido podría comprenderse lo que un padre señala: “*yo creo que el colegio es una familia pero que a su vez está fomentando que la familia esté unida*” (Entrevista 2-2, sept/2020).

Retomando los motivos de elección de la escuela, los padres refieren a “*la calidad académica*” y “*hábitos de estudio*” como una “*herramienta*” para el futuro de sus hijos, en su paso a la universidad:

Madre 2: consultando nos decían que en el ingreso de la facu los del Cole, en general, entran de taquito. Digamos, que no tienen problemas en los ingresos a la universidad, ni en la Católica ni en la Nacional. Como que en la carrera que elijan, en general, van. Entran, entran directo, digamos. Como que van muy bien, muy bien preparados. No, no por tener cuña sino por la preparación que tienen. Entonces nosotros por ahí dijimos, bueno, tá bueno que se esfuercen desde chiquitos, que tengan que perseverar, (...) y esforzarse y seguir el ritmo y después para entrar a la facu ya les va a ser más fácil, seguir el ritmo de la facu. Ya si vos no tenés desde antes esa cuestión del esfuerzo, y te va a costar un montón la facu! En la facu vas más solo. Y para el trabajo y para la vida, en general, esto de esforzarse y de ser persistente. (Entrevista 2-1, sept/2020)

La preparación para el futuro se asociaría así al esfuerzo como hábito adquirido desde pequeños, en donde aparece cierta proyección imaginaria de intensificación continua de la demanda en el paso por cada uno de los ciclos: inicial, primario, secundario y (sin que se presente como sujeto a dudas) universitario.

Madre 1: Yo espero que el cole los prepare ya sea en la parte académica o en la parte personal, para que ellos puedan hacer ese paso del secundario, a la facultad, al mundo. Porque la facultad

es completamente distinta a lo que ellos viven en el cole. Se van a encontrar con que ellos son un número, con que el profesor no los conoce... entonces, bueno, yo me gustaría que puedan darles herramientas para que ellos puedan tener esa transición, o sea... lo menos violenta que se pueda. Al margen del acompañamiento que uno le hace como padre, no? y después también, que le de las herramientas de estudio necesarias para seguir adelante, viste? ya sea en la facultad, que no les cueste tanto, viste? los ingresos a las facultades... eso, viste? que los prepare para, que estén preparados. Pero yo veo que sí, realmente el cole les da las herramientas. (...) Que se yo, en lo que es tecnología también, también le dan muchas herramientas, manejan re bien lo que es tecnología. El idioma también, yo estoy muy conforme. (Entrevista 5-1, sept /2020)

En los relatos, se infiere que la expectativa respecto de la formación para los hijos estaría centrada en que se forje cierto “hábito” a partir de “la exigencia” que marca el colegio: “esforzarse y seguir el ritmo”. Esto sería lo que permitiría luego que “esa transición” a la facultad sea “menos violenta” porque ya estarían habituados al ritmo sostenido de estudios. La intención de “preparar” a los hijos para el futuro, entonces, estaría asociada a ciertas “herramientas” tales como los conocimientos, el uso de la “tecnología” y al manejo del “idioma”, pero también a la incorporación del “ritmo del Cole”. En relación a los estudios superiores, otro padre considera también que, en esa instancia, el interés por el capital social que la institución formadora podría significar, cobraría mayor relevancia:

Padre: cuando él se defina qué va a estudiar, en una universidad, y esa carrera que él elija está en la católica y en la nacional, yo quisiera que vaya a la católica. Porque ahí, cuando ya está definido él, entonces puede tener una relación con alguno, que tenga una empresa y que futuramente pueda tener un trabajo. Yo lo veo desde ese punto de vista. Porque del lado mío, es difícil. Entonces, no tengo para dejarle ningún tipo de... no tengo empresa nada. ¿Por qué? Porque mi preocupación del futuro de este país. Claramente. Porque si acá yo supiera que va a haber trabajo no me preocuparía que vaya a la nacional y bueno, total él tiene capacidad para conseguirlo. Que vaya a la católica por ahí tiene una herramienta más, nada más. Porque la capacidad va a ser parecida pero va a tener una herramienta más para pelear el futuro. Esa es mi opinión. Que no es desde el punto de vista que tenga relaciones para que tenga relaciones, se relacione con gente de clase, no! no es eso. Yo lo veo desde el punto de vista laboral. Porque tan difícil es el futuro, la verdad, está muy difícil. (Entrevista 2-2, sept /2020)

Pareciera entonces que la apuesta a la formación en instituciones elegidas cuidadosamente para que aporten “una herramienta más” continúa en la universidad. La elección de “la católica”, en este relato, estaría asociada a las relaciones sociales que el acceso a una universidad privada podría significar, en relación con que “alguno, que tenga una empresa” pueda habilitar un espacio laboral allí. Pareciera que la expectativa de capital social (Bourdieu) está asociada a las instituciones formativas, tanto en la escolaridad secundaria como en la universitaria.

Respecto de la elección de la escuela, el deporte, como parte del proceso de formación, se asociaría a las herramientas de habilidades en competencias anheladas para los hijos:

Madre 2: no solo por lo bueno en la salud, los beneficios en la salud que te genera el deporte, sino que por otro lado te aleja de un montón de cosas porque bueno, cuando sos chiquito no

tanto, pero después, en la adolescencia, y bueno, si te vas a juntar con amigos, no vas a querer tomar algo si al otro día tenés un partido porque no vas a estar bien, o no vas a querer fumar porque no te va a dar el aire para correr, como que te aleja de un montón de esas cuestiones. Bueno, y de la droga y todo, ayuda, digamos que se aleje. Y, además genera esos vínculos entre los chicos y esto que hace que uno más puesta tenga uno la camiseta, porque de verdad tengo puesta una camiseta del cole. Y, entonces, me parece que en las 3 cosas ayuda: en la relación social, en el esfuerzo... bueno, los míos hacen futbol, bueno en el cole todos son deportes de equipo: como son de equipo generan también esto de compañerismo, de trabajo en conjunto, de esfuerzo mancomunado: “si yo brillo pero...” no vale de nada brillar uno pero que los otros no, “todos nos tenemos que esforzar”, digamos. (Entrevista 2-1, sept /2020)

El deporte aparece en el relato asociado a que “te aleja de un montón de cosas”, principalmente de las drogas. Esto sería así porque, por un lado, el deporte supone cierto rendimiento físico para competir en los partidos. Y, por otro lado, porque favorece los “vínculos entre los chicos”, ciertos lazos “de equipo”, que potencian el “esfuerzo mancomunado”. Aquí aparece como supuesto tácito que “la relación social” entre chicos puede ser potencialmente una influencia negativa y que los deportistas estarían alejados del consumo de sustancias. En el relato de esta madre, además, el otro es significado como un auxiliar necesario: “no vale de nada brillar uno pero que los otros no”, en este caso, respecto de ganar los partidos de fútbol.

Pareciera que la promoción de lo deportivo, en el afianzamiento colectivo del esfuerzo (“todos nos tenemos que esforzar”), es altamente valorado por estos padres y llevaría a una mayor afiliación institucional: a tener “la camiseta puesta”. Inferimos entonces que la “camiseta del Cole”, en los jóvenes, sería una marca distintiva que los aleja de algunos “peligros” y los acerca más estrechamente entre ellos mismos. En la misma línea, otro padre refiere:

Padre: cuál es la preocupación de un padre de adolescente? La droga. Lisa y llanamente. La 1ra preocupación para mí es la droga. Entonces, mientras él tenga buenas compañías está más lejos de eso. No quiere decir que no... que esté, digamos, fuera de eso. Si está ligado a un deporte, está más lejos de eso también. Entonces yo creo que... y si está pegado a la familia, está más lejos de eso.

(...) mi deber es decirte: “estate con las antenitas paradas”. Nada más. Yo digo eso. No tiene que dejar de lado a nadie. Pero... tengo que protegerlo a él. Que él aprenda a cuidarse y a saber detectar cuando por ahí algún compañero lo quiere llevar para otro lado. (Entrevista 2-2, sept /2020)

El deporte en equipo, las “buenas compañías” y estar “pegado a la familia” los pondría “más lejos de la droga” y el colegio sería el ámbito que potencia estos aspectos. Sería un recurso para “protegerlos” mientras van aprendiendo a estar “con las antenitas paradas”, incluso con compañeros de la misma escuela.

El deporte durante la primaria, se asociaría particularmente a la práctica de fútbol en LIFI, por parte de los varones:

Madre 2: en lo deportivo, los míos justo los 3 varones entraron en LIFI, que era lo que ellos más querían en el mundo, estar ahí. Pero sí, en esa situación, por ahí sí se ha generado cosas con otros amigos que no han podido entrar y que se sienten como... como, como fuera del sistema. Como que no pueden entrar a eso pero... pero, bueno...

E: cómo se maneja eso? Porque entran solo algunos... por condición física?...

Madre 2: Sí, y porque los profes verán también el esfuerzo que le ponen, pero, bueno, pero sí por supuesto que por condiciones físicas. Y... sí, seleccionan algunos y a veces algunos... no pueden entrar. Y eso que entran muchos. Porque hay dos grupos y todo. Pero... en los grados esos donde se hace la selección por ahí se genera como ese rocecito con los otros varones que quedaron, que quieren y que han hecho también esfuerzo y no... y no los convocan. Pero bueno, a uno de los míos no lo convocaron en el 1er momento y él se esforzó y siguió yendo y fue todos los sábados y... y al año siguiente lo llamaron. Y él estaba feliz. Y digo: “bueno, eso es porque te esforzaste un montón y vos querías y no... no te frustraste y no te quedaste llorando en el rincón, sino que le seguiste poniendo garra”, y llegó... entró digamos. (Entrevista 2-1, sept /2020)

Las condiciones físicas para el deporte delimitarían un criterio de exclusión con efectos en la socialización entre los jóvenes, que se jugaría con distintas intensidades en la tensión entre pertenecer a la LIFI o conservar el grupo de amigos.

Padre: Mirá, pasó algo, yo te voy a contar una anécdota. Él empezó en la LIFI, en la LIFI B, porque estaba la A y la B. (...) En un momento, pasado un semestre, lo convocaron para que se pasara a la A. Y él me dice... (...): “lo voy a pensar”. Estuvimos 2 semanas charlando el tema. Llegó el momento, el profe le dijo: “bueno, venite”, que se yo. Y me dijo: “no papá, me voy a quedar en la B porque están mis amigos, no quiero dejar a mis amigos”. Entonces: “muy bien hijo!” Porque no todo es la competencia. A pesar que soy un padre re-contracompetitivo. (Entrevista 2-2, sept /2020)

En estos relatos podemos inferir que la participación en LIFI¹⁷ para los varones sería algo socialmente valorado: “era lo que ellos más querían en el mundo”. Y marcaría cierta diferenciación al interior de los jóvenes: “se genera como ese rocecito con los otros varones que quedaron”. Entendemos que delimitaría al menos 3 diferenciaciones: los “que quedaron” y otros a los que “no los convocan”; y entre los convocados, una clasificación entre A y B, que marcaría condiciones deportivas diferentes. El llegar a jugar en la A se enuncia como un motivo de felicidad (“él estaba feliz”) y aparece asociado al esfuerzo y la perseverancia: “es porque te esforzaste un montón (...) le seguiste poniendo garra”. En el otro caso, aparece como un logro significativo que se deja pasar porque “no quiere dejar a los amigos”. Cosa que el padre significa como un gesto valorable, a contra pelo de lo competitivo, en una construcción en donde al mismo tiempo pareciera contradecirse: “no todo es la competencia. A

¹⁷ Acerca de LIFI y el modo de funcionamiento en esta escuela, se consignan otros datos que complementan la información aquí vertida en el capítulo 6, en el apartado Nosotros: “estudiantes del Cole”, bajo el subtítulo “Lo deportivo o la distinción de los cuerpos”.

pesar que soy un padre re-contrá-competitivo”. Este padre amplía su explicación en el siguiente fragmento:

Padre: No dije que es bueno para el fútbol! Juega al fútbol. Él me dice que es bueno para el fútbol y yo le digo que no;[riéndose] pero no importa. Casualmente, imagínate que yo hace 30 años que juego en una liga de fútbol, que es la más exigente de Córdoba, donde juegan todos los ex jugadores juegan en esa liga(...) Entonces, yo lo acostumbré de chiquito quizás al ambiente. Y yo he visto que en el fútbol del colegio no ha sido tan exigente capaz. Capaz que no. (Entrevista 2-2, sept /2020)

Señala, de este modo, que la Liga de Fútbol Infantil no sería “*tan exigente*” como otras ligas cordobesas, por caso la liga en la que él participa. En comparación con los partidos con ex jugadores de fútbol, la LIFI “*no ha sido tan exigente*”. Otra diferencia que señala es que los padres participan en la práctica futbolística de los jóvenes:

Padre: Hay mucho respeto en los partidos de fútbol. (...) hay padres de otros colegios que son de terror. Ya habrás escuchado cómo los exigen y como insultan al árbitro, y bueno, son cosas que en este colegio no pasan. Puede haber pasado una vez con uno que se le haya salido la cadena, que es normal, pero... eso también quiero destacar, la formación que les dan de fútbol.

(...) hay algunos padres, muchos, que dan indicaciones a sus hijos, me entendés. Pero la gente que está en el fútbol, no le da indicaciones a un hijo cuando está jugando en la LIFI. En la LIFI. No sé más grande, pero en la LIFI yo soy de decir: “no, tenés un técnico”. Aparte porque es como pasar por arriba del profesor, del técnico. (Entrevista 2-2, sept /2020)

Enfatiza, de este modo, “*la formación*” que pareciera estar relacionada con “*mucho respeto en los partidos*”, en contraposición con padres de otros colegios “*que son de terror (...) insultan al árbitro*”. Cosa que pareciera extenderse también a otros comentarios en los partidos, con los hijos propios, cuando el papá refiere a que “*muchos dan indicaciones a sus hijos*”, pasando de ese modo por sobre el técnico del equipo, lo que pareciera un modo de descalificación reprochable.

Recapitulando, los padres valoran del colegio la exigencia académica y deportiva. Por su parte, la escuela hace explícito el *perfil de egresado* que persiguen: en el capítulo anterior señalamos que en los distintos documentos y soportes digitales del colegio se propone una formación de “*personas competentes, idóneas, con fuertes valores y de espíritu solidario*”. Confluyen en ello el *imaginario* que se tiene de la escuela, que “*es cara*” y que tiene cierta trayectoria en la ciudad que podemos pensar como *tradición*. Las familias, en la elección de esta escuela, pareciera que buscan reforzar distintas *estrategias de reproducción social* mediante las que *heredan* a sus hijos un cierto capital social y simbólico. Este tipo de operatoria ha sido profusamente investigado por Bourdieu, quien

señala que las familias “son cuerpos articulados animados por una suerte de *conatus*, en el sentido de Spinoza. Es decir, por una tendencia a perpetuar su ser social con todos sus poderes y sus privilegios” (1997, p. 95). Los hijos o *herederos* potenciarían así, en el campo escolar, lo ya adquirido en el campo familiar, particularmente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y saber-decir, un “buen gusto” distintivo de clase, cierto *ethos* y factores sociales de diferenciación (Bourdieu y Passeron, 2003). Se encarnaría en los jóvenes herederos cierta marca distintiva que tendería a perpetuarse también en la misma escuela, a través de la permanencia de los sujetos en la institución durante el tiempo. En esta misma línea, Giovine (2017) postula:

Podemos pensar que estas escuelas totales tienen características distintivas que van a potenciar ciertas disposiciones y modos de percibir y pensar de sus alumnos, y reprimir otros. En este marco, las instituciones y las familias producen una suerte de retroalimentación continua que logra esta mística del “elegirse” y “reconocerse” en la institución educativa. (p. 211)

En esta elección, lo religioso es un aspecto que pareciera ser puesto en tensión por algunos padres:

Madre 1: Sí, si es importante siempre que no sea excesivamente religioso porque, si bien el Cole es religioso pero no es esa cosa que... bueno, yo las cambié de colegio, (...) que sí es muy religioso, y te digo la verdad, los chicos de ahora es como que (gesto) les cuesta el tema de la religión. Y el Cole se los presenta de una manera, se los brinda de una manera más tranqui... o sea, no tan... no sé, no tan fuerte. Entonces ellos como que la llevan al tema de la religión. (...)

E: y para el resto de las familias?

Madre 1: Yo creo que al resto de las familias no les importa. Serán 5, de 30, serán 5. Pero yo se que no, que hay mucha gente que no, el tema de la religión, ya no les importa. O sea. Realmente es así. O sea. Ha cambiado mucho también todo eso. Yo, será que bueno, mi mamá sí es super católica, ella todos los días prende una velita a la virgen, reza, bueno, yo me crié más o menos con eso. Mi mamá, por decirte, fue a un colegio pupila de mujeres solas, católico. Ella era docente, mi mamá era maestra. Y bueno, yo me crié con todos esos valores entonces por eso es que para mí sí es importante. Pero yo creo que el resto de las familias, últimamente, han perdido un poco... un poco la fe. Lamentablemente, no sé porque... (Entrevista 5-1, sept/2020)

En este relato se refiere a la religión como algo que “*lamentablemente se ha perdido*” y que el colegio “*se los brinda de una manera más tranqui*” a los estudiantes, lo que pareciera asociado a un modo diferente de seguir algunos rituales tales como “*todos los días prender una velita a la virgen*”, rezar, etc. En la misma línea, otra madre considera que este sería un aspecto devaluado y que se debería intensificar:

Madre 2: Ahí le subiría la perillita. Les viene, les viene por añadidura. Y sí, en general es así en la sociedad, digamos. Cada vez está más alejada la gente de la cuestión religiosa. Nosotros somos practicantes y por ahí decimos: cómo? Al menos una vez al mes que tengan una misa los chicos! Porque hay familias... los míos, como te digo, nosotros somos practicantes, vamos, pero hay chicos que van a la misa de la comunión, y no han ido nunca

más. Y, bueno, en la preparación para la comunión, por ej, también, bueno, con [nombra a su hijo] (...) Y le digo, estaba por hacerla a la comunión: “bueno, y los mandamientos y los preceptos?”. “Qué es eso?” Ah!!! Viste cuando decís: ay! Tá bien que ahora se estila estudiar de otra forma, que Jesús es amigo, pero hay cosas (gesto de ojos grandes) que... tá bien... las tenés que aprender, viste? Digamos, a ver, claro!!! No podés hacer la comunión y... preceptos, mandamientos, y sí, son medio de memoria pero es como que la tenés que saber para ciertas cosas. O que se yo, que cuando estaban preparándose para la comunión, todos los que han hecho eso me decían: “vos sabés que somos 2 o 3 los que cantamos nada más y los que sabemos las oraciones?!” Entonces por ahí si hay muchas familias que no practican y el cole es católico... una vez al mes una misa, una vez cada dos meses. En eventos especiales: en pascua, en el día de la virgen, en... digamos. Que los chicos que no están acostumbrados lo comiencen a vivir porque si no se acercan nunca, y bueno, y la familia no colabora en eso, y nunca se van a acercar, capaz. Como que favorece eso, digamos, si vos generás esos espacios. (Entrevista 2-1, sept/2020)

Se demanda, de esta manera, mayor frecuencia de ciertos rituales cristianos, considerando que deberían formar parte de la cotidianeidad escolar, como también la adquisición de conocimientos respecto de la fe tales como preceptos, mandamientos, oraciones y cánticos de la iglesia. Supondría la expectativa de la socialización religiosa en el marco escolar. Por otra parte, se esperaría también que la escuela asuma una posición alineada a la institución Iglesia respecto de temas tales como el aborto y la promulgación de leyes que lo enmarquen:

Madre 2: O, por ejemplo, bueno un tema que es muy controvertido: el tema del aborto. Digo, si el cole es religioso, y es católico, y! tenés que sentar una postura. No decir: “no vamos a dejar que vengan chicos que crean o profes que crean”, pero medio que dejar una postura un poco más firme, a mí me parece que tendría que haber quedado. (...) no hace falta que sea una postura, por ahí hay posturas demasiado extremas también, no? en esto. Yo no digo que el cole tenga que decir: “o crees esto o te vas afuera, o sos un enfermo”. No, pero sí sentar cierta postura en estas cuestiones porque son como fundamentales para la, si sos católico apostólico romano, y medio que eso lo tenés que dejar en claro en esas cuestiones. Sí aceptar las diferencias, yo no digo discriminar a nadie, no, no, no. Pero por ahí sentar cierta postura. A mí en ese tema me generó como cosita, digo: y nada, ni sí ni no, ni blanco ni negro. Yo no sé si es por una cuestión de esto, que si la mayoría de los padres es así que le vino por añadidura la cuestión religiosa, y a lo mejor tengan miedo que si uno sienta una posición muy fuerte, y, se le vayan los alumnos porque los padres no estén de acuerdo con esa postura. No sé porque será. O, bueno, porque el cole quiere tener esa posición relajada y no muy firme, pero en ese punto es en el único que yo me atrevería a cuestionarlo un poquito. (Entrevista 2-1, sept/2020)

Vale decir que el cuestionamiento sería “sentar una postura” respecto de temas como el aborto que debería explicitarse de alguna manera y también manifestaciones más rigurosas de fe en torno a hacer misas, al menos una vez al mes y enseñar las cuestiones básicas de la religión. Pareciera que la impresión de la madre es que, en cambio, la escuela “estila” otro modo de transmisión que, junto a la omisión del abordaje de ciertos temas, sería una “posición relajada y no muy firme”. En este relato y también en el anterior, parecieran coincidir en la percepción de que a la mayoría de las familias no les interesaría la cuestión religiosa: dicen que son “5, de 30” los que se muestran interesados, mientras

que a la mayoría de los padres, lo confesional “*les vino por añadidura*”. En esa línea, uno de los padres relativiza el “ser católico”, y considera que estaría más asociado a la formación en colegios cristianos que a una práctica habitual y ritualista:

Padre: Yo la verdad, tengo que ser honesto, soy católico porque fui a un colegio católico. Yo después que terminé el colegio me uní a un grupo (...), que no se conoce donde eran retiros espirituales, o sea que estaba muy relacionado con los curas. Y después me metí en un movimiento que hacíamos obras benéficas. (...) y siempre le hablo de eso a [nombra a su hijo]. Digamos, yo, quizás, después de eso tuvo algunos batacazos en mi vida que me hicieron alejarme de, digamos, ser un católico de ir todos los domingos a misa. Y bueno, [nombra al hijo] le ha tocado, a él le ha tocado bueno un padre que yo la verdad tengo que ser honesto, no le estoy diciendo: “vamos a misa, vamos a misa”. Yo le ofrezco: “querés ir, yo te acompaño”. Él no ha querido. Por eso, respecto a que le deje, digamos, una formación cristiana el colegio a [hijo], espero más que le deje una formación de buena persona, más que cristiano, buen amigo. Yo siempre le digo que no se tiene que pelear nunca con los amigos, que tiene que ser tolerante. Porque en la vida, uno de viejo se da cuenta que no ha sido tan tolerante. Entonces, tiene que aprender a ser tolerante. (Entrevista 2-2, sept/2020)

En este fragmento podemos inferir que la percepción de buen “*católico*” quedaría asociada en algunos momentos a “*ir todos los domingos a misa*” y a realizar “*obras benéficas*”. Respecto de esto último, investigaciones realizadas en Córdoba señalan que:

Las estrategias que establecen las familias de clase alta en su relación con los necesitados responden a una relación paternalista y de relativa distancia, donde ellos son los que dan de un modo desinteresado y las familias pobres son quienes reciben. (Giovine, 2017, p. 224)

Esto pareciera ser un modo de construcción del otro, externo al colegio y al círculo social próximo. Mas allá de eso, el padre dice que la expectativa respecto de la educación cristiana para su hijo está puesta en la “*formación de buena persona*”, que sería algo que excedería lo meramente ritualístico y que se traduciría en valores como la tolerancia y el ser “*buen amigo*”. Se enfatiza de este modo que el foco estaría puesto en la relación con los iguales, con quienes sería importante “*no pelear*”. Se refuerzan entonces los lazos con los amigos, los compañeros del equipo de fútbol y la familia, en una operatoria que pareciera tender al cierre social del “*nosotros*”.

La participación en la escuela y la socialización de los padres

Por otra parte, otro aspecto que podemos considerar es la relación entre los padres y el colegio. En los testimonios se enuncia que la mayoría de las familias mantendrían una relación positiva con la escuela: “*Hay muchos que lo apoyamos, y que lo defendemos, (...) así como con la camiseta puesta*”. Un porcentaje menor de padres tendrían opiniones más o menos negativas respecto del colegio:

Madre 2: Hay otros que a veces se ponen de un lado y del otro. Y hay otros que no sé para qué tienen los chicos en el Cole y no los cambian, digamos. Porque vos decís: “si no apoyás

nada, si todo te parece mal, si estás cuestionando cada cosa, y ándate, encontrá un lugar que te cierre más". (Entrevista 2-1, sept/2020)

El apoyo al colegio pareciera asociarse también a sostener un discurso concordante con la escuela frente a los jóvenes, o al menos no manifestar abiertamente desacuerdos profundos:

Madre 2: Y creo que si uno cuestiona mucho desde la casa, y los chicos también van a cuestionar y no van a tomar muy en serio lo que le dicen los profes ni los preceptores ni las señoras. (...) Podemos estar en desacuerdo a veces en alguna cosa pero por ahí tratar o de minimizarlo, o de hablarlo en privado sin que estén los chicos, o de hacer como alguna broma y generalizar, pero no enfrentar a los chicos directamente con los profes o con el cole. (Entrevista 2-1, sept/2020)

Estos acuerdos se construirían principalmente en el inicio de la escolaridad de los estudiantes y se sostendrían mediante una comunicación fluida entre la escuela y los padres:

Madre 2: Hay muchos espacios de relación familia-escuela. Por ahí incluso yo he escuchado muchos padres que se quejan porque dicen: "otra vez te llaman del cole!!!". (...) en el jardín, desde reuniones como catequesis, (...) para hacer galletas, otro día convocan a otros padres para leer cuentos, para tal actividad, para tal otra. En primario también, tienen exposiciones de, no sé, de cosas de lengua que hacen los chicos, de taller de no sé que cosa, del taller, de pintura, la muestra de natación, (...) me parece que eso también es importante porque genera vínculos diferentes de la familia con la escuela. Y entre los padres también. (Entrevista 2-1, sept/2020)

Pareciera que la participación de los padres es menos requerida a medida que los hijos crecen, siendo significativamente menor en el nivel secundario:

Madre 1: Yo creo que tienen mayor comunicación en la primaria que en el secundario. Lógicamente porque en el secundario el hijo, nuestros hijos son más, tienen que hacerse más independientes. Yo no podés ir a hablar con un profesor como ibas a hablar con la maestra. Te citan si tu hijo tiene algún problema ya sea de conducta o en alguna materia. (...) Y es como que los mismos chicos te dicen: "mamá no vayas al cole". No, no les gusta que vayas tanto al cole. "Mamá no, no, no, está bien, yo me lo voy a arreglar yo, vos no te preocupes". Eso ha creado que cada vez sea un distanciamiento mayor porque los chicos no quieren. Entonces: "no, no, mamá no vayas a molestar, vos qué querés preguntar? Yo, yo, yo lo arreglo. Yo le pregunto al preceptor o al ..." bue... (...) en la secundaria los mismos chicos ya no quieren ni que los esperes a la salida, o que te quedés arriba del auto si los vas a buscar, o que se yo. Entonces, los mismos alumnos del secundario crean ese distanciamiento entre los padres, y hacia los directivos, y bue... (Entrevista 5-1, sept/2020)

Los relatos señalan entonces que el cambio de ciclo marca también un modo de relación distinto entre las familias y la escuela, en el que el estudiante tomaría un papel más activo y preferirían que no intervengan tanto sus padres: "mamá no vayas al cole", "yo lo arreglo". Mientras que la escuela apelaría a los padres sólo en caso que la situación lo requiera, sobre todo en casos de problemas conductuales o académicos.

Aparentemente, el intercambio durante los primeros años de la escuela cristaliza también relaciones sociales entre las familias, lazos que luego se sostienen aun cuando los espacios de encuentro ya no sean dentro del colegio. En ese sentido refieren que:

Madre 2: También se arman los grupitos, así, de padres. Tenés el chat general y hay veces que se genera un chat paralelo con 4 o 5 con los que te llevás mejor o que compartís más cosas. Y, bueno, yo tengo un grupo de amigas que hemos armado con padres de amigos de los chicos y por ahí nos juntamos con las madres a tomar algo, digamos, que se genera una cosas extra cole. Que terminás hablando alguna cosa del cole siempre, porque... pero que queda en 2do plano, que ya se generó una amistad entre algunas. (Entrevista 2-1, sept/2020)

En la misma línea, pareciera que los grupos de amistad entre padres pueden coincidir con los de sus hijos o no, y se sostendrían aun cuando los jóvenes ya no compartan la escolaridad. La sociabilidad familiar aparece así relacionada a los modos vinculares de los hijos:

Madre 1: se arman grupos, muchas veces los mismos... o sea, el grupito de amigos del cole, los papás se hacen amigos. Tienen mucha relación, demasiada. (...) Inclusive yo, nos creamos un grupo de wh., nos juntamos a tomar algo, por ahí las mamás solas sin los chicos, sí...

(...) mi cuñada, se ha hecho un grupo lindo también ahí, mas allá que por ahí los chicos, han sacado los chicos, los han llevado a otros coles y ellas han seguido siendo amigas. Así que sí, se crean vínculos más allá de los alumnos.

E: ¿sería así con todas las familias?

Madre 1: Hay familias que están distantes, sí. Muchas veces porque también ellos como familia son así, viste? pero sí, sí hay muchas familias que no están, viste? no están integradas. Por ahí también por el perfil del hijo: porque al hijo le cuesta integrarse también con sus compañeros. Bueno, vos viste, varios, distintos tipos de carácter de los chicos. Algunos les cuesta muchísimo integrarse y bueno, eso también, por ahí, pasa con los padres. (Entrevista 5-1, sept/2020)

En esta narración aparece cierta asociación entre la participación de las familias y la integración de social de los hijos, en donde pareciera que las dificultades de “integración” de los jóvenes tendría directa relación con un problema similar de sus padres (“eso también, por ahí, pasa con los padres”); en un vínculo bilateral que pareciera retroalimentarse. En este punto, nos preguntamos: ¿sería posible que la socialización juvenil también estuviera en relación con la participación de los padres en la escuela? Las familias que “tienen mucha relación” o “la camiseta puesta”, ¿favorecen con ello la integración de sus hijos con sus compañeros?

La participación activa de los padres en espacios tales como LIFI, pareciera devenir también en un ámbito de socialización entre los padres, que se extiende luego a invitaciones informales donde se estrecharían lazos entre los adultos, probablemente también entre sus hijos:

Padre: Yo pude hacer un grupo de padres, que los invité una vez, hicimos un asado y nos fuimos a jugar al fútbol. Arme un grupo de los mismos padres de la LIFI así que hemos entablado una amistad, se ha hecho un lindo grupo. Hay un lindo grupo. (...) La verdad que es muy amena esa parte del colegio. (Entrevista 2-2, sept/2020)

Por otro lado, los relatos señalan que la socialización estaría atravesada por variables económicas que delimitaría distintos grupos al interior de las familias del colegio: algunos tendrían un mayor nivel adquisitivo (referido a las condiciones habitacionales o la compra de objetos costosos) y otros se definirían como “*muchachos de barrio*” y considerarían que poner el acento en lo económico sería nocivo en la crianza de los hijos:

Padre: Y bueno, mirá, yo soy un muchacho de barrio. Así te lo defino. Soy de barrio, de [nombra un barrio antiguo de la ciudad], de jugar en la calle, sencillo. Me puede haber ido bien o mal en la vida pero a mí, digamos, que yo tenga un buen auto o una linda casa no me va a cambiar. Y hay padres... yo critico una parte, hay padres que, normalmente son los que viven en algún country especial, así lo tengo que definir, que se han olvidado de donde vienen, por ahí. Entendes? Entonces, le trasladan eso al hijo. Entonces, el hijo, no sé, cae con el último celular que recién sale, entonces yo voy viendo eso y digo: “y, bueno, cuando tenga 18 años ya le tendrá que comprar un avión?”; viste?. No sé. Son... digamos, opiniones mías. Agarralas con pinza, viste? (Entrevista 2-2, sept/2020)

En este relato la referencia a algunos padres, residentes “*en algún country especial*” y “*que se han olvidado de dónde vienen*”, aparece asociado a un aspecto económico y de consumo propio que hacen extensivo a sus hijos. En la misma sintonía, una madre refiere:

Madre 1: lo único que por ahí no me gusta es que... bueno que yo veo que en general todos los chicos de ahora, es como que viven en una burbuja. Todos viven en barrios cerrados, todos. Esa cosa que todos tienen que tener la última tecnología, por ahí en el Cole se ve mucho eso. Es... y yo, realmente, a mis hijas las crío con valores. Y por ahí lo que no me gusta del cole, no es que no me guste del Colegio, sino por ahí muchas veces del grupo humano, es eso. Por ahí, te digo la verdad, por ahí está mucho el tema de lo económico, de... eso es lo que no me gusta a mí.

E: ¿qué sería eso?

Madre 1: Y, por ahí, los chicos están obligados a tener, suponete, “el” celular, de esa marca. Si no tenés ese celular yo... me ha pasado por ahí el caso de compañeritas que por ahí no llevan el celular porque no es ese celular, no es esa marca. Emmm.... No sé que otra cosa. O sea, por ahí, suponete, la forma de vestirse. Por ahí el que es estudioso que... bueno, no es piola. Se ve... bueno, pero no solo en el Cole, o sea, en todos los colegios está pasando eso. En la sociedad está pasando eso. Se ha perdido mucho, que se yo, los valores, ahora. (Entrevista 5-1, sept/2020)

Aquí se alude nuevamente al “tema de lo económico” que la madre asocia, más que al colegio, al entorno social en el que se mueven los jóvenes (el “grupo humano”), y que estaría en relación a las condiciones de vida que son habituales entre las familias del colegio: “viven en barrios cerrados”, y tienen acceso a bienes de consumo costosos (“el celular, de esa marca”, ropa de marcas caras, etc). Marcaría de esa manera un modo de cierre social, con eje en el poder adquisitivo, que la madre metaforiza diciendo que “es como que viven en una burbuja”. Sobre el final, relativiza este aspecto señalando que esto no sólo sucede en este colegio en particular, sino que sería algo que alcanza a la sociedad toda y que tiene que ver con la pérdida de ciertos valores, en una línea de sentido similar a la que aludía antes el padre respecto del ser “un muchacho de barrio”. Quizás podemos considerar, en las relaciones entre iguales dentro de una “burbuja”, la modalidad vincular que venimos construyendo en este trabajo y que otras investigaciones regionales también señalan:

La socialización con sus compañeros del colegio es muy fluida y en la mayoría de los casos es producto de toda una trayectoria escolar juntos, que comenzó a los dos o tres años y finaliza a los diecisiete o dieciocho años de edad. Esta extensión en la exposición a un grupo que se mantiene relativamente homogéneo con el curso de los años, sumado a las actividades extra curriculares y las redes que se establecen entre los padres genera una densidad en la trama que deja poco lugar para el afuera. (Giovine, 2017, p. 217)

En nuestro caso, reforzaría modalidades de cierre social preexistentes en el campo familiar y potenciaría nuevos lazos entre familias semejantes, que se conocen a partir del intercambio en el ámbito escolar, trascendiendo luego ese espacio y deviniendo sociabilidades que se sostienen de manera informal fuera del colegio, con efectos en los modos vinculares de los jóvenes tanto dentro como fuera de la escuela.

Los grupos de padres y el reagrupamiento de los estudiantes

Considerando el modo de vinculación entre las familias del colegio, que en algunos casos supone socializaciones en grupos cohesionados más o menos cerrados, el reagrupamiento de los estudiantes podría significar una ruptura o quiebre a la continuidad de las trayectorias escolares y operar, según hemos propuesto anteriormente, como evento crítico; en este caso, también respecto de los lazos entre padres. Los testimonios refieren que esta estrategia institucional ha ocasionados reacciones de enojo y desacuerdo:

Madre 2: Uhhhhh! Qué no escuché?! Mirá, escuché de todo. Hay padres que estaban completamente enfurecidos, que sus hijos venían del jardín y que cómo puede ser?, “que mi hijo no se lleva con este, que no se lleva con aquel”, “que lo dejaron solo”, “que -claro- dejaron todo el otro grupo junto” (...) se tiraban de los pelos: “cómo?! Fueron compañeros

toda la vida y ahora!!!...”, pero los chicos después se adaptaron, o sea, se siguieron juntando los mismos compañeros y con otros nuevos y... fue más que a los padres les hizo ruido. Pero, bueno, porque los chicos obviamente: “ay, me dejaron sin fulanita”; bueno, “que están todas juntas y yo quedé sola!” Pero, bueno, después todo vuelve a la normalidad, o sea se van acostumbrando: los padres, los chicos. Los chicos se dan cuenta que no fue tan grave, que estuvo bueno, que conocieron a tal persona que ni sabía que iba al cole, una compañera, así que... (Entrevista 5-1, sept/2020)

En la misma línea que venimos proponiendo, de cierre social, este relato señala que algunos padres se oponían y estaban “*completamente enfurecidos*”, porque no acordaban con interrumpir la continuidad de la relación entre sus hijos que “*fueron compañeros toda la vida*”. Pareciera que la resistencia de los padres ha sido incluso más fuerte que la de los jóvenes, quienes finalmente se acomodaron al cambio y ampliaron su red de relaciones sociales: “*conocieron a tal persona que ni sabía que iba al cole*”. En relación a ello, la madre considera que la intensidad en la oposición podría ser una característica de algunos grupos de padres en particular, antes que una cuestión común a todas las familias de la escuela:

Madre 1: Yo creo que el grupo de [nombra a su hija mayor, alumna de 5to año], de papás, siempre fue más fuerte que el de [la hija menor]. Cuando teníamos las reuniones de catequesis familiar se armaban unos problemas! Porque se ponían a hablar entre ellos, no atendían a los profesores de religión, daban una consigna, no lo hacían, se ponían a cuestionar todo, o sea, armaban unos líos! Porque, o sea, son padres de carácter más fuerte, no sé, (...) eran más... eran más revolucionarios, viste?, como que todo era problema. Todo lo que se proponía nuevo era un problema (...)

Surge del testimonio que las resistencias anteceden al acontecimiento puntual de reagrupar a los estudiantes y que sería una dinámica particular de ese grupo de padres, para quienes “*todo lo nuevo*” propuesto por la escuela resultaría problemático y cuestionable. Cabe señalar además que (como ya hemos explicado antes) en 2016 se realizó, precisamente con ese grupo-clase, el primer reagrupamiento como estrategia con propósitos psicopedagógicos; lo cual pareciera haber enardecido los ánimos.

Madre 1: Sí, por eso también les chocó tanto. “Por qué? Después de tantos años que no se hizo más? Lo vuelven a hacer? Que les pasa? Al colegio? Que no puede ser! Que no es justo! Que ellos sufren mucho!”. (...) después de tantos años, lo volvieron a hacer y justo tocó este grupo de padres que te digo, estaban más preocupados ellos que los chicos. Porque son bastante cerrados. (...) y como siempre fueron más varones que nenas, eran todas mamás de varones muy unidas. (...) esa era el grupo que, viste, que se armó lío. Porque ellos querían que sus hijos terminaran 6to año el mismo grupo. Que al final, se terminó cambiando todo y la mayoría siguen juntos.

Pasa que también eran grupos(...) para mí los padres creyeron que se los hacían por los chicos, porque los chicos eran revoltosos y los profesores se vivían quejando. Que era una realidad. Que [la hija] me supo decir: “mamá, no se puede dar clases; los profesores tienen razón, le faltan el respeto”. Muchas veces un profesor le ha dicho: “sacá el libro, saquen el

libro". "No, no lo traje", un compañero X: "no, no lo traje". "No, sí, lo tenés ahí abajo". "No, no lo voy a sacar (gesto de encoger un hombro), porque yo hago lo que quiero, porque yo acá pago una cuota y yo puedo...". (Entrevista 5-1, sept/2020)

En el relato se señala que en ese 5to año en particular la prevalencia de varones era superior a la de mujeres y se considera que principalmente los padres de los estudiantes varones conformaban un conjunto relacional muy cohesionado, un grupo "bastante cerrado", lo cual estaría asociado al anhelo de que sus hijos "terminaran 6to año" juntos. En ello habrían estado más interesadas las propias familias que los estudiantes. Pareciera circular una construcción imaginaria respecto de que el reagrupamiento, que en ese caso supuso desarmar el grupo de varones, respondía a una estrategia escolar en respuesta al comportamiento "revoltoso" de los jóvenes. Se habría leído a esta estrategia como un modo de castigo o represalia, por parte de las autoridades del colegio, en respuesta a las quejas de los docentes frente a las indisciplinas de los jóvenes, como por ejemplo en el caso que se menciona, en el que un estudiante dice: "yo hago lo que quiero, porque yo acá pago una cuota".

En los relatos de los padres, aparecen distinciones entre familias que se oponen fuertemente al reagrupamiento (como el caso anterior) y otros padres que acuerdan con esta estrategia institucional:

Madre 1: En mi caso personal, a [nombra a su hija mayor] le ayudó un montón. A [hija mayor] le hizo muy bien. [Nombra a su otra hija] también. La verdad, yo creo que está bueno también no cerrarse en un grupo de amigos, conocer otros compañeros... (Entrevista 5-1, sept/2020)

Del mismo modo, se señalan diferencias de jóvenes que querían continuar en los mismos grupos y otros estudiantes que preferían modificar los compañeros y la conformación de los cursos:

Madre 1: Los chicos que padecían ese grupo, estaban felices. Yo te digo la verdad, yo también en ese momento (...) había pensado en cambiarla al [nombra un colegio confesional de mujeres solas]. Ella me decía: "no mamá, no, no, yo al cole... yo ya me voy a acomodar". (...) Y, bue. Cuando surgió esto del cambio, bárbaro! Yo, por lo menos, bárbaro. Pero sé que hubo un grupo que sí, la pasó muy mal los padres, los chicos, fueron al colegio, se armó un lío ese día. Padres llorando, chicos llorando. Pero, bueno, todo se adaptó, viste, volvió a la normalidad. (Entrevista 5-1, sept/2020)

Aparentemente ese primer cambio causó un fuerte impacto en las familias y generó reacciones intensas ("padres llorando, chicos llorando"). Esta madre refiere que con su hija menor (que cursa 3er año), el tenor de las reacciones fue disminuyendo. Aunque pareciera que continúa suscitando opiniones "divididas" entre los padres de los estudiantes que son reagrupados en la actualidad:

Madre 2: Bueno, creo que ahí también hay un poco de opiniones divididas, incluso yo tengo opiniones divididas. Yo soy una opinión dividida en esto! Porque, bueno, con [nombra a su hijo de 2do año], por ej, no lo dividieron. Un grupo divino, hermoso, pero... genial. Los padres también nos conocíamos todos, divino. Y en 5to grado, 6to grado, se destapó la olla y salieron tantas... desastres, que se generaron unos... entre los chicos y entre los padres de los chicos, de algunos, no? que vos decís, ay, por ahí, es demasiado tiempo todos juntitos y

demasiado de conocerse y el que es el vago, es el vago siempre. Y el que es el piola es el piola siempre. Y el que es el nabo es el nabo siempre. Ahí yo dije: che, la verdad que... porque estábamos justo en ese momento protesta, bá! Protestando! Renegando que los querían re agrupar a otros. “Ahhh, los reagrupan, mirá el grupo de [su hijo] que divino”. Después dije: AHHHH! No, por ahí está bueno, zarandear un poco. A parte, si te toca un grupo divino, todo bien desde jardín hasta 6to grado. Chochos. Ahora, te toca un grupo complicado y te la tenés que bancar desde jardín hasta 6to grado también.

Pero bueno, lo que pasa es que sí se generaba una cosa linda desde jardín que teníamos estas reuniones con los padres y nos conocíamos desde ahí porque eran cuestiones, que se yo, un día trataban el tema de los límites en los chicos, y contabas cómo lo trabajás, como lo vivías vos, entonces ibas como conociendo otras familias y decías: “bueno... te quedás tranqui si tu hijo va, ya sabés mas o menos como es la familia esta o como es aquella, qué opinan, que, si está de acuerdo con vos en ciertas cosas o no”. Te quedás tranqui que más o menos conocés cómo es esa casa o si tienen una, si viven más o menos como vos o si creen las mismas cosas, o la misma escala de valores más o menos. Y ya con estas mezclas, vos decís: “que se yo, la verdad que le perdí el rastro”, no sé, no sé esta familia que piensa, cómo actúa con su hijo, que se yo, no sé. (Entrevista 2-1, sept/2020)

Este relato configura una elaboración argumentativa que posiciona en el centro de la opinión la importancia acerca de conocer a las otras familias, como cuestión tranquilizadora (“te quedás tranqui que más o menos conocés cómo es esa casa”). Por otra parte, considerando la vincularidad entre los estudiantes, refiere al enquistamiento de las posiciones adjudicadas a los compañeros que podría ser en algunos casos (“si te toca un grupo divino”) altamente positivo, y se podría continuar con esa grupalidad hasta el final del secundario sin problemas; pero que, en otras ocasiones, podría ser causa de conflictos vinculares que tarde o temprano emergerían, a lo que se refiere como “destapar la olla”. Sobre esas dos premisas, se termina asumiendo que probablemente el reagrupamiento sea conveniente (“por ahí está bueno zarandear un poco”). Señalamos las enunciaciones metafóricas que emplea la madre: *destapar la olla* y *zarandear*. Parecieran denotar que en los vínculos escolares de los jóvenes habría cosas revueltas y mezcladas, susceptibles de generar presión a veces (como en una olla en el fuego, tapada herméticamente); y que también existirían, en esas configuraciones grupales, cosas que tendrían que ser pasadas por “la zaranda”, ser filtradas o separadas. Pareciera que en ambos casos se refiere a aspectos que no son sólo de los estudiantes sino también de sus padres. Entendemos que en ello el “*ir conociendo*” a las familias permitiría algún modo de regulación o control sobre las relaciones de los hijos. Mientras que carecer de ese recurso, de reconocimiento entre familias, se metaforiza como “*perderles el rastro*”. Eso pareciera suponer cierta condición de peligro, de perder la regulación del camino o la senda que el hijo recorre. Se entiende así que el vínculo entre padres operaría como un modo intencional de selección de espacios sociales para los hijos y que se tejería en la escuela desde el jardín:

Madre 2: Los espacios en jardín daban más para conocer. (...) En los eventos te encontrás, o bueno si llevás o traes en los cruces de esos momentos, pero no tenés un espacio de charla

como teníamos en jardín. Entonces ya te mezclaron y ya le perdiste el rastro, ya no sabés. (Entrevista 2-1, sept/2020)

Es posible considerar entonces que existe cierta inversión de tiempo en “conocer” a las otras familias, a partir de los espacios escolares que se prestan para ello (principalmente instancias que permiten identificar las dinámicas familiares de las otras “casas”), sobre todo en el jardín. Espacios que durante el secundario serían escasos. Quizás se podría relacionar esto con lo que señalaba la otra madre: en secundaria a los chicos “no les gusta que vayas tanto al cole”. Esto marcaría una mayor distancia de los padres respecto de los otros padres y pareciera generar en algunos casos preocupación porque “ya no sabés” con qué familias se establece relación.

Socialización filio-escolar y Aislamiento Social Preventivo Obligatorio

Siguiendo la línea propositiva que venimos desarrollando, la participación activa de los padres en la socialización de los jóvenes, mediante su vinculación con las familias de la escuela, posibilita un modo de vigilancia respecto de los hijos (“seguirles el rastro”). La supervisión de los lazos sociales y del desempeño escolar (“estarles un poquito encima”) aparecen en los testimonios como modalidades parentales frecuentes, que podrían haberse visto coartadas, de manera contingente, durante el tiempo de ASPO. La modalidad de educación virtual podría haber significado la ganancia de ese espacio como sitio exclusivo de los jóvenes, en alguna medida restringido a los padres:

Madre 2: se manejó mucho más solo. De hecho hace las clases, y se pone los auriculares y me hace (gesto con la manito de que se vaya y cara de enojo): “rajá, rajá de acá!!” [dice, imitando la voz de su hijo]. Sólo me llama para que le prepare un café con leche o esas cosas. Cla!! Pero sino me raja. (...)

Él las hace solo y en los informes nos ha sorprendido gratamente. (...) Porque él se ha comprometido y esto de juntarse con los chicos en grupo y hacer las cosas, lo ha motivado más. Se siente grande. Lo ha hecho sentir más independiente esto de la cuestión virtual. Es como que es su ámbito y no el mío, no el nuestro, digamos, que mucho no nos podemos meter entonces es él. (Entrevista 2-1, sept/2020)

Este relato señala que lo virtual ha creado un “ámbito” propiamente juvenil, del que los padres participan en menor medida, por explícito pedido de los hijos (“rajá!”), y con relativo éxito por el acatamiento que produce en algunos casos: “mucho no nos podemos meter”. Más aún, la madre considera que ha sido un espacio que se han ido construyendo entre los jóvenes también como instancia de intercambio social:

Madre 2: En la parte de la cuarentena bien cerrada, eso lo salvó. Hablábamos con otras madres, del grupito que se había armado entre ellos, y eso los mantenía conectados y no era sólo... sí, también se mantenían conectados para jugar, pero se conectaban para hacer matemáticas, naturales, sociales, y mientras tanto, por supuesto, hablaban de otras cosas! (...) la cuestión

emocional y social a mí me preocupaba mucho y ellos solitos armaron estas redes y se mantuvieron en contacto. Y para mí fue como la salvación. El que más me preocupaba a mí es [nombra a su hijo mayor], porque es el más grandecito y están en esta edad que lo más importante son los amigos. La mamá ya no importa tanto y quieren los amigos. Y todo un año sin amigos, qué hacíamos? (Entrevista 2-1, sept/2020)

Se remarca la autogestión por parte de los jóvenes en el armado de “estas redes” vinculares, que, más allá de lo estrictamente escolar, posibilitan estar “conectados para jugar”. La madre refiere también a la importancia que para ella adquiere el grupo de amigos y “la cuestión emocional y social” en el desarrollo de su hijo, en donde pareciera que la virtualidad (el “celu” y los auriculares) representaron un valioso aporte (“la salvación”). En la misma línea, otro padre también manifiesta su preocupación por los efectos emocionales que el aislamiento social podría ocasionar en su hijo:

Padre: Y la verdad que en esta cuarentena me preocupé [aludiendo a su hijo] pero más o menos se amoldó, hemos hecho mucha gimnasia juntos, hemos jugado en el patiecito al fútbol, hemos pateado el fútbol. Y jugamos a la play al fútbol, porque somos fanáticos los 2 de eso. Así que nos llevamos bastante bien y eso lo ha ido llevando. Hoy, por supuesto, ya hace 2 meses que salimos, o más, que salimos al parque (...) salimos al parque constantemente a hacer gimnasia, a caminar, a trotar. Él está bien. Ha sido duro pero está bien. El tema es la incertidumbre. (Entrevista 2-2, sept/2020).

El testimonio relaciona la interrupción de sus actividades habituales (jugar el fútbol y encontrarse con amigos) y la incertidumbre, con cierto malestar pero, a diferencia del relato anterior, refiere a otro recurso que implementaron: hacer cosas juntos, entre padre e hijo. Enfatiza, aun así, que “ha sido duro”. Pareciera que la ausencia de contacto físico con los compañeros y los docentes es un factor de preocupación tanto para los padres como para los jóvenes:

Madre 1: Mis hijas quieren volver. La mayoría de los chicos, compañeros, también. El contacto con los compañeros, con el profesor, con el preceptor, con el... es otra cosa. Ellos necesitan. Ya no aguantan más. (Entrevista 5-1, sept/2020)

Sin embargo, respecto de lo estrictamente académico durante el tiempo de la pandemia, las voces de los padres coinciden en valorar como altamente positivo que el ritmo escolar no se modificó.

Madre 1: Yo valoro que tengan clases absolutamente todos los días y que los sigan evaluando. No como antes pero bueno, los siguen evaluando. Le tratan de buscar la vuelta. (Entrevista 5-1, sept/2020)

Se pondera la continuidad en las evaluaciones tanto como la adaptación de los docentes a las herramientas tecnológicas que posibilitan dar regularidad al dictado de clases:

Madre 2: yo me saco el sombrero con lo que han hecho los profes y las señas en este tiempo. Se han reinventado de una forma! (...) han hecho un esfuerzo invalorable. (...) me parece que han actuado de una manera, a la altura de la circunstancia. (...) se fue prolongando y los profes se han ido aggiornando, y se han ido adaptando y han aprendido estas herramientas (...) Por ahí se notaba algunos un poco más cómodos y otros más forzados con la relación con la tecnología

de los profes y de las señas. Pero porque es una cuestión a la que no estábamos preparados. Por ahí uno está más habituado o no a esta cuestión. (Entrevista 2-1, sept/2020)

Otro aspecto que enfatizan son las comunicaciones entre la escuela y las familias durante el tiempo de aislamiento social:

Padre: Y, yo creo que sobre todo, lo he tenido muy presente a [nombra al preceptor de su hijo]. Es muy importante porque es el comunicador entre los alumnos y los profesores. Es el que contiene al alumno y por ahí le enseña algún camino. Y él ha tenido varios mails con algunas palabras que si [nombra a su hijo] no le llevó el apunte, yo se las hice leer. Algunos cuentos. Y la verdad que todo eso es excelente. La verdad que lo tengo que destacar porque en momentos tan duros que parece que para los jóvenes, o niños, están por ahí medio preadolescentes, es leve. No! es más duro que para los grandes. Los grandes entendemos un poco más. (...) Entonces, eso que ha hecho [el preceptor] ha sido muy bueno, muy destacado. (Entrevista 2-2, sept/2020)

Y también ciertas flexibilizaciones respecto de las obligaciones económicas:

Padre: yo valoro el colegio. Por ej valoro que en ningún momento me exigieron que tuviera las cuotas al día. (...) la verdad que eso estuvo muy bien. Después me pude poner al día. La verdad que eso fue un apoyo del colegio. (Entrevista 2-2, sept/2020)

Sobre la línea de sentido que venimos construyendo, pareciera que los padres valoran que esta contingencia no ha obstaculizado que se sostenga la excelencia académica y la “exigencia” escolar. El colegio, en los testimonios de estos padres, ha estado “a la altura de la circunstancia”, en cuanto a que se ha “aggiornando” tecnológicamente y ha contenido también emocionalmente a los estudiantes, en líneas generales; aunque aparecen algunas voces de queja:

Madre 1: Por ahí los chicos se quejan que: “¡oh, la cantidad de cosas!”. Pero bueno, no tienen otra cosa que hacer. O sea, no están yendo ni al colegio, y realmente, no sé la primaria, pero realmente en el secundario no pidieron cosas raras (...) he escuchado quejas de la primaria, pero no, no tengo idea, he escuchado que como que les toca a los padres hacer de maestros y no tienen las herramientas, entonces, se terminan peleando con el hijo, se arman unos escándalos, viste? en el secundario yo no veo, está muy bien organizado, lo han organizado muy bien. (Entrevista 5-1, sept/2020)

Las quejas serían, entonces, a predominio en el nivel primario, en relación a las limitaciones pedagógicas que encontrarían los padres para acompañar a sus hijos; mientras que en el secundario estarían más en boca de los estudiantes respecto a la cantidad de tareas. En ambos casos, señalan cierta preocupación por cumplir con los requerimientos escolares, esfuerzo en el que trabajarían mancomunadamente los padres con sus hijos. En esta misma línea, del “apuntalamiento” parental para el desempeño colegial, algunas voces refieren a distintas situaciones al interior de la escuela:

Madre 2: Y en secundario, que por ahí unos padres: “muy flojo, les dan muy poco...”; y sí, por ahí vos ves que no hacen lo mismo, por supuesto, que cuando están en la presencialidad pero bueno, tampoco, generás más diferencia si vos también exigís demasiado. Porque tenés chicos donde los padres podemos estar apuntalando y diciéndole: “[nombra a su hijo] entregaste tal cosa, [hijo]. [Nombra al hijo] no ha dejado nunca ni arte porque lo tengo penado: “[hijo], es lo tuyo”. Y él ya lo incorporó. Ya ni siquiera intenta zafar de nada. Además han mandado los

informes que también los han ayudado a los chicos a comprometerse más porque... está bien: no se califica. Entonces, cómo hacés para que un chico, [su hijo] está en 2do año, pero por ahí un chico de 5to, cómo lo manejas, para que el chico haga las cosas, sabe que no lo van a calificar, que van a pasar a 6to. Entonces, me parece que no se puede exigir demasiado en este contexto porque a muchos no lo van a hacer. Y otros a lo mejor lo hacen al pie de la letra. Y cuando vuelvan? Cómo hacen los profes para igualar el que hizo todo y el no hizo nada? Hay uno que perdió directamente el año y el otro no lo perdió, lo llevó más o menos. Como pudo, digamos. Entonces, me parece que está bien un punto de equilibrio, un punto medio. No darles muchísimas cosas porque no las van a hacer un montón, pero bueno, mantenerlos en este ritmo, de que tengan las clases, que tengan que entregar trabajos. (Entrevista 2-1, sept/2020)

Con las diferencias singulares y familiares que el testimonio señala, pareciera que de todos modos las voces de los padres coincidirían en la importancia de "mantener el ritmo", que marcaría la distinción de este colegio. La ritmicidad estaría asociada a la cantidad de clases virtuales diarias:

Padre: por estar en 2do año creo que ha sido relajado, más que relajado. Tengo amigos que son profesores y docentes, que dan clases en la universidad, y charlo con ellos y me dicen lo difícil que es dar clases virtual. Es difícilísimo. Y más con chicos. En la universidad capaz que es más fácil. Entonces, ha sido un poco relajado. [Nombra a su hijo] se me ha quejado de que tiene poca clase, eso es una especie de crítica pero bueno, yo dije: "dale tiempo a que se acomoden, que se vayan acomodando". Te diría que no se acomodaron. Yo te soy muy honesto. No se acomodaron. [nombra a la academia de inglés del colegio] ha sido espectacular, no ha tenido... no le faltó una hora, una clase, ha tenido todas las horas que tiene que tener. En cambio en el colegio hay días que tiene una sola materia, una hora y nada más. Y cero. Cero lo demás. (...) Pero bueno, ha sido un año anormal para todo y uno tiene que ser tolerante. Por eso no he dicho nada. (...) No digo que sea a full porque por ahí no se puede pero un promedio de 3 materias por día sea un promedio interesante, sería bueno. (...) tarea le dan bastante. No, no, no que tengan más clases presenciales. (Entrevista 2-2, sept/2020)

Pareciera, entonces, que las clases remotas y el acceso a las herramientas tecnológicas marcarían un modo de distinción del colegio, esperada por los padres. Esto se asociaría a sostener el ritmo escolar y a un modo de "presencialidad" de la escuela. La continuidad en el flujo de la comunicación entre el colegio y las familias aparece como una demanda explícita:

Padre: Yo la única cosa que faltó es (...) por ejemplo que el director hubiera tenido un zoom, un zoom, una vez en toda la cuarentena, con los padres de los alumnos. Yo hubiera... por ahí lo que estoy diciendo es una estupidez, no? por ahí es imposible que él tenga un zoom con 40 persona o 30 y pico. Porque por ahí se iban a despertar muchas incógnitas o los padres les iban a hacer muchas preguntas y se podía complicar. Quizás por eso no se hizo, pero eso... ningún colegio lo ha hecho, que yo sepa, ninguno. Capaz que está dentro del protocolo estudiantil, de enseñanza, perdón. Capaz que está dentro de eso y tiene su por qué no lo hicieron. Yo hablo como uno que no sabe nada. Como a mí me hubiese gustado. (...) Sé que es imposible hacerlo con todos los alumnos, pero está muy bueno... con todos los padres, pero está muy bueno, lo esperé en algún momento (Entrevista 2-2, sept/2020).

La "presencia virtual" del profesor en las clases diarias y también mediante "un zoom" del director (con los padres y/o con los estudiantes) señalaría la expectativa de invariancia en la dinámica habitual de la comunidad educativa, trastocada por la contingencia de la pandemia. Rota ésta, en los

testimonios aparece una proyección de continuidad puesta en el futuro inmediato (“a la vuelta”), en el que se espera que todo vuelva a ser como antes, lo cual se asocia también a cierto temor respecto de “volver a agarrar el ritmo”:

Madre 1: Lo único espero que a la vuelta tengan piedad. Sí. Porque (...) [nombra a su hija menor] la que tengo en 3er año, yo creo que ha perdido un poco el tema de lo habitual, viste, eso de levantarse temprano, nos levantábamos a las 6 de la mañana, ahora imagínate arrancan a las 8. Espero que vuelva a agarrar el ritmo. Yo creo que sí. Y creo que los profesores también les va a costar mucho que los alumnos se vuelvan a concentrar de la misma manera que antes y que vuelvan a agarrar el ritmo de estudio. [nombra a su hija], la que va a 3er año, me dice: “ay, mamá, cómo voy a volver a hacer una evaluación?”. “No, ya vas a ver que cuando vuelvas... va a pasar el tiempo y van a volver a... todo, la memoria vuelve!”. Se preocupa por eso: “voy a poder volver a sumar, restar, estudiar, memorizar, dar una lección oral??” (...) Mi miedo es la vuelta, el después de esto. Porque por ahí yo entiendo los profesores van a tener que exigir, demasiado, los alumnos tampoco tienen la culpa de todo esto, como tampoco la tienen los profesores. (...) Lamentablemente, va a costar pero yo creo que se va a poder seguir adelante. (Entrevista 5-1, sept/2020)

Tanto la expectativa como el temor hacen foco en la “exigencia” a la que estarían sometidos los profesores y los estudiantes, que marca el ritmo institucional. El que pareciera difícil de seguir, pero es también un rasgo identitario valorado. En este punto resuena la referencia que señalamos anteriormente respecto de “subirse al tren” del colegio. Asociado ésto a que “desde chiquitos” están habituados a dicho ritmo, es comprensible el optimismo de la madre respecto de que “va a costar pero se va a seguir adelante”, o (en palabras de otras madre) “ya lo acomodarán!”. Pareciera operar allí cierta tensión de fuerzas tendiente a la invariancia.

Algunos puntos de referencia

Teniendo en cuenta lo analizado en este capítulo, las familias, en tanto campo donde se disputa la formación de los hijos, parecieran encontrar en la exigencia académica y deportiva un punto de confluencia con el ideario escolar. Respecto de lo académico, se refuerza la idea de que “el éxito en la vida” asienta en la educación recibida, por lo que se establece un acuerdo tácito mediante el que los padres refuerzan la exigencia de la escuela respecto de “estudiar”. Se enuncia una representación de padres exitosos y autoexigentes, modelo que pareciera introyectarse en los jóvenes y operar como un parámetro propio, de manera que los estudiantes no cuestionan la máxima prioridad dada al estudiar como aporte al capital familiar. La construcción social imaginaria que se configura es la de un colegio “muy exigente”, que demanda un ritmo intenso de estudio y de cumplimiento de tareas, más o menos constante y homogéneo para todos sus estudiantes, de modo que “si no te subís al tren

que te lleva el Cole te quedas en el camino". Esto pareciera estar sustentado en el esfuerzo individual y potenciaría dinámicas de competencia entre los compañeros.

Un indicador asociado a ello, es enunciado por algunas voces como *"las enfermedades que trae"* la alta exigencia a los estudiantes, sobre todo en aquellos que *"no se pueden subir al modelo estándar"* o al *"tren"* del colegio y de las expectativas familiares. La retroalimentación entre las exigencias escolares y las de los padres conforman, en algunos casos, un *"combo explosivo"*, que aparece como preocupación en los directivos de la escuela respecto del propio accionar (*"la escuela no tiene techo en su exigencia"*) y de cómo se conjuga esto con los modelos familiares, en la construcción de estudiantes muy autoexigentes, dispuestos a esforzarse por seguirle el ritmo a la escuela y a su grupo de compañeros, en ocasiones a costa de su propia salud emocional.

Se tensa allí el rasgo identitario de la escuela, que es también el punto de elección familiar. Los padres valoran la exigencia académica en tanto consideran que el esfuerzo y la perseverancia desde pequeños construiría un hábito de estudios que luego les permitirá a sus hijos continuar sin mayores dificultades sus carreras universitarias. Consideran que precisamente es esto lo que marca una diferencia respecto de otras escuelas de la ciudad, y ha sido uno de los motivos en la elección familiar de colegio. Incluso en tiempos de ASPO, se resalta la exigencia como algo altamente valorada, sobre todo en la medida en que se sostenga la frecuencia diaria de las clases y la periodicidad de las evaluaciones y las entregas de trabajos.

Lo deportivo entraría en esta misma lógica del esfuerzo y la competitividad. Las familias aluden a la elección de la formación deportiva fundamentalmente porque *"aleja"* de múltiples peligros, en donde aparece como principal temor el consumo de drogas. De este modo, la escuela aseguraría *"una especie de pack integral"* en donde la identidad institucional consolida una alianza con las familias respecto de la formación de estudiantes con altos estándares académicos y performances deportivas, entrenados en la competitividad y el esfuerzo diario, que internalizan estas demandas como una necesaria provisión de herramientas para su propio bienestar en el futuro. En ese marco, lo religioso aparece como algo que los padres se cuidan de enunciar en los primeros diálogos con la escuela, al ingreso de sus hijos en el jardín, pero que no sería central en sus intereses sino que más bien vendría dado *"por añadidura"*. Eso es motivo de reclamo por parte de algunas familias que consideran insuficiente la formación cristiana que se imparte en la escuela, sobre todo en la línea de misas y otros preceptos; y también señalan como poco claro el posicionamiento institucional respecto de temas *"sensibles"* tales como la ley de despenalización del aborto.

Por otro lado, en el imaginario de la comunidad del colegio operaría una construcción mítica de continuidad temporal y generacional que pareciera enunciada en dos líneas: la trayectoria escolar continua desde jardín hasta 6to año y respecto de que varias generaciones de una misma familia asisten al colegio. Ésta última cuestión se relativiza porque se considera que lo económico sería en algunos casos un impedimento importante: *“en valores objetivos el colegio está mucho más caro”*. Lo económico aparece así en lo discursivo como un factor altamente limitante, pero también como un rasgo de distinción. Además, conforma un aspecto implicado en la vincularidad de los estudiantes, mediado por la accesibilidad al consumo (la adquisición de celulares, ropas de marca, etc.). El valor de la cuota y los objetos de consumo se asocian de este modo a la clase social, y a la propia construcción social que se espera lograr en la vinculación con las otras familias del colegio. Vale decir que la elección de la escuela estaría enlaza a cierta expectativa de ampliar el capital social, *“del hacer relaciones con gente que el día de mañana puede facilitar algo”*. Entendemos, por esto, que las familias gestionan distintas estrategias de reproducción que apelan a asegurar para sus herederos y para ellos mismos posiciones particulares dentro del campo socio-escolar. La inversión en la escuela opera como un mecanismo para transformar capital económico en capital cultural, social y simbólico. Aparece también como un modo de cierre social de un *“mismo círculo cerrado al afuera”* que amplía los espacios de socialización: desde el barrio cerrado y el club, a la escuela; en círculos sociales regulados entre iguales, en los que *“van de una burbuja a otra”*.

Entendemos que esta operatoria sería el marco general en el que se producen también otros modos de cierre social al interior de la escuela. Son mecanismos de distinción entre los mismos jóvenes y familias del colegio, donde también se implementan estrategias para ganar y sostener posiciones de reconocimiento dentro del campo socio-escolar, y que giran en torno de lo académico y de lo deportivo: *“el deseo de la familia, que su hijo sea exitoso”*. Esta preocupación por el éxito de los hijos aparece asociado a la conflictividad vincular entre los jóvenes, por ejemplo en la selección de las escuadras de LIFI en donde se generan tensiones entre los varones convocados y los que quedan excluidos de ese grupo. Aun cuando discursivamente algunos de los relatos enfatizan que *“no todo es la competencia”*, es posible inferir que el éxito sería algo altamente anhelado y valorado, y la percepción subyacente para alcanzarlo sería meritocrática: *“es porque te esforzaste un montón”*. Los padres parecen fomentar estos aspectos y sostener un fuerte control sobre la regulación de actividades de sus hijos, tanto dentro del colegio como en otros espacios de socialización más amplios: *“comentan”, “intervienen”, “manejan”, “imponen”* tanto en la escuela como dentro de la casa, e intervienen activamente sobre las vidas de sus hijos: *“va regulando qué vas a hacer, que no vas a hacer”*.

Los testimonios señalan que entre los padres existen distintos modos de alianza con la escuela, una heterogeneidad que es teorizada como un conjunto conformado por un “30-40% que le da igual”, un “30-40% que no sabe que quiere”, un “20 %” que sería una “minoría ruidosa” que generalmente se opone a las propuestas del colegio, que a veces inciden sobre las otras familias y que en ocasiones se asumen como representantes del conjunto de padres y “habla en boca de todos”. Aparecen así dos grupos minoritarios contrapuestos: los ruidosos que estarían en contra del colegio y otros que “respaldan al colegio en todo”. Estos últimos, a diferencia de los primeros, pasarían más desapercibidos porque “no tiene tanto marketing”.

En todos estos casos, pareciera que las apreciaciones de los padres se extienden a la habilitación de ciertas relaciones sociales para sus hijos y al cercenamiento de otras, en lo que uno de los entrevistados ha denominado como una “actitud farisaica”, que supone juicios taxativos respecto de otros: “yo soy bueno y porque soy bueno puedo decir quién es malo y quién debería estar en otro lugar y no en este”. Esto aparece asociado luego a la modalidad vincular de los estudiantes, que cierran, de ese modo, círculos muy específicos de relaciones con jóvenes con los que comparten la escuela desde jardín de infantes, y con los que además sus familias comparten otros espacios comunes. Estos micro-cierres sociales delimitan que quienes no pertenecen a estos círculos, configuren un espacio abyecto. El otro, en tanto desconocido porque no pertenece al mismo ámbito, produciría desconfianza y resistencias más o menos intensas, lo cual aparece con mayor claridad en las instancias de reagrupamiento, en donde los padres manifiestan ansiedades incluso más intensas que sus hijos. Esto último, aparece asociado a modos de control familiar, anclados sobre el conocimiento de las otras familias y la selección de vínculos socio-escolares. Conocer a los padres de los compañeros o amigos de los hijos, posibilita reconocer a aquellas familias que comparten las mismas perspectivas y valores, con las que se sostiene relaciones con mayor tranquilidad. Mientras que los reagrupamientos, rompen con ese conocimiento previo, lo cual produce dudas y desconfianza, y la fantasía de “perderle el rastro” a los hijos. Inferimos entonces que estos micro-cierres sociales operan entre las familias tanto como entre los jóvenes estudiantes, desde una historia construida que se consolida en las largas trayectorias compartidas. Conforman grupos de padres muy unidos que extienden sus modos vinculares a proyecciones sobre las relaciones de sus hijos, en el anhelo de una continuidad sostenida durante toda la trayectoria escolar.

Se abona así cierta construcción imaginaria de un campo socio-filio-escolar con cierta invariancia para las propias familias y sus hijos, que inicia en el jardín y se continúa en la universidad, en el que se invierte capital no sólo económico sino también temporal y social. Las familias disponen de tiempo para acompañar los desempeños escolares y sociales de sus hijos. Tanto en las tareas colegiales como

en las demás actividades extracurriculares, dicen *“estarles un poquito encima”*, que se traduciría en la supervisión de lo académico, la participación activa en las instancias deportivas, la presencia en los espacios cotidianos escolares (pool, entrada y salida del colegio, etc) y también la socialización con las otras familias de la escuela, incluso más allá del espacio institucional. Estos aspectos aparecen asociados a la *“tranquilidad”* de equipar con herramientas diversas a los hijos para cualquier contingencia y a cierta confianza en que *“todo va a estar bien”*.

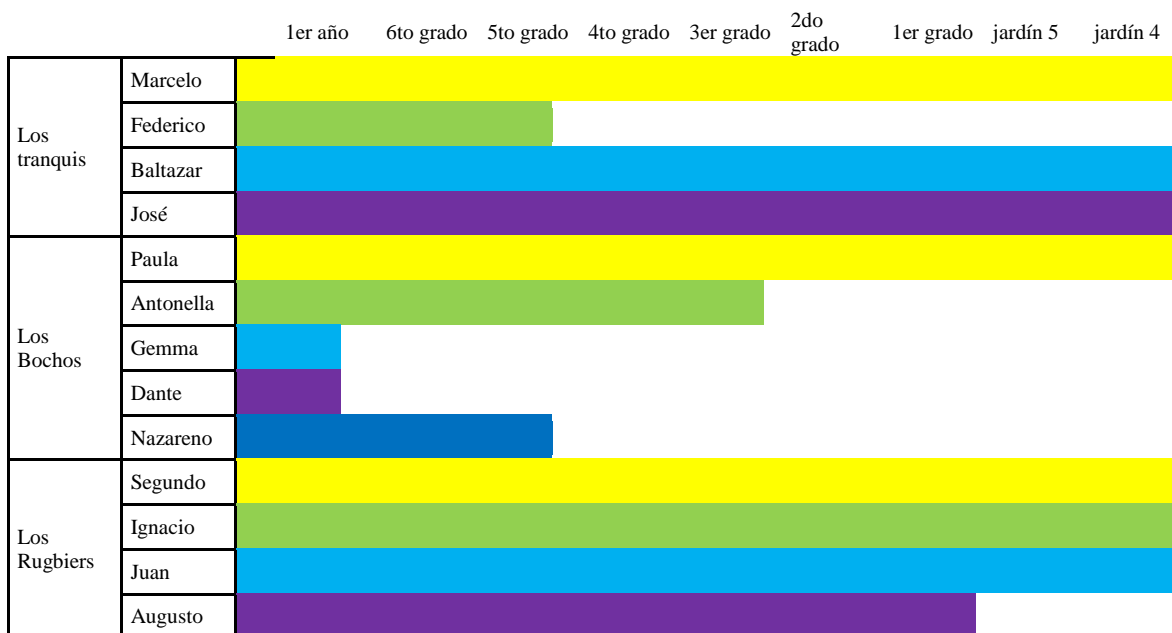
5. Jóvenes: las sociabilidades en el campo escolar.

*Se va una generación y viene otra, pero la tierra permanece siempre.
Lo que fue volverá a ser, lo que se hizo se hará nuevamente.
No hay nada nuevo bajo el sol.
(Eclesiastés, Vanidad de vanidades 1, 4. 9)*

El propósito de este apartado es mostrar la singularidad de la sociabilidad escolar entre los jóvenes de nuestro caso, enmarcada en un contexto de cierre social. Allí particularizamos, como categoría emergente en nuestra investigación, el *cierre temporal*. La dimensión del tiempo, que es enunciada por los estudiantes en términos de “*toda la vida juntos*”, “*desde salita*”, señala una marca de procesos de constancias y regularidades de espacios y tiempos en común sobre los que se inscriben construcciones de sentido en la sociabilidad de los jóvenes estudiantes; desde allí se enuncia que ser “*amigos*” es “*tener confianza porque nos conocemos de toda la vida, básicamente*”. Mientras que aquellos con los que no comparten la larga trayectoria educativa, aparecen en los discursos juveniles como los que “*ni conocíamos*” y con los que “*trato de tratarla lo menos posible*”, “*ni siquiera hablamos*”. Estos modos de vincularidad configuran grupalidades que parecieran operar, en un caso, como una trama de sostén social y de permanencia institucional y, en otro, cuando no se cuenta con esa red, como posición abyecta: “*no tenían un grupo que los banque*”, y sin grupo “*no sos nada*”.

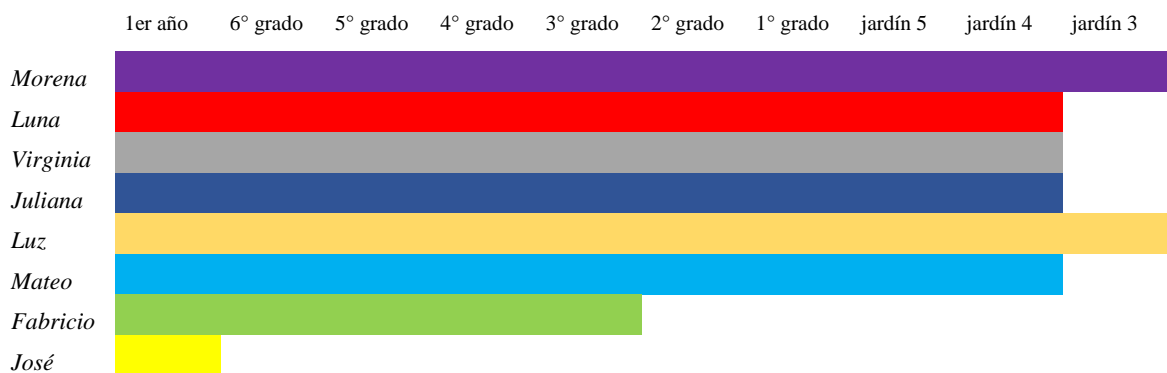
Amigos o “un siglo juntos”

Comenzaremos considerando las trayectorias compartidas de los estudiantes de nuestro caso. Gráficamente, según la edad de inclusión en el colegio, los estudiantes de 5to año que participaron de los Grupos de Discusión se distribuyen de la siguiente manera:



Cuadro: Trayectorias escolares 5to año.

También entre los estudiantes de 2do año pareciera que las trayectorias en la institución son, en la gran mayoría, muy extensas:



Cuadro: Trayectorias escolares 2do año.

Como se puede observar en los cuadros, la mayoría de los estudiantes asisten al colegio desde Jardín (de salita de 3 o 4 años). Entre los estudiantes de 2do año, uno de ellos dice que ingresó en 3er grado, pero su tío y primos son o han sido alumnos del colegio. Otro joven dice que su mamá es amiga de otros padres del colegio desde hace tiempo y que conoce a sus compañeros y otros estudiantes de la escuela, por esa razón, ya desde antes de ingresar. Y en uno de los casos esa trayectoria se remonta a su bisabuelo, quién formó parte de la primera promoción de alumnos del colegio:

Luz: mi abuelo, o sea, estuvo cuando el colegio se fundó, tipo fue de la primera – no fue profesor ni nada- fue de los primeros alumnos más chiquitos y todo eso. Y luego mis tíos, mi papá. Y mi bisabuelo también estaba ahí cuando se estaba construyendo y todo eso. O sea, literalmente toda mi familia fue al Cole, excepto mi mamá. O sea, siempre me dicen que... igual él tiene un amor por el Colegio que básicamente obligó a mi papá que me mandara ahí y a mi hermana, pero también o sea dice que por lo religioso, por los deportes, por el nivel académico, por todo. Ponele, ahora que agregaron inglés, más quiere. Y encima, o sea, él decía que siempre el Cole le abrió las puertas y que se yo, pero muchos, literalmente mucha gente piensa que los inicios del Colegio fueron muy injustos para muchos. Porque, no sé, él que se acuerdo todo, pero, patente, así tiene re memoria y se acuerda literalmente de todo, me dijo que muchos compañeros se fueron porque los profesores eran curas y era como que, no sé, muchos decían que eran “injustos” y la gente que hacía donaciones o algo así, les daban como más privilegio, que se yo. Pero ahora ni siquiera son curas los profesores así que supongo que no es igual. Y encima él era como que bastante humilde cuando era chico entonces no tenía para hacer donaciones, pero decía que era un muy buen colegio y que se yo, y lo tiene un amor inmenso. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Pareciera entonces que esta construcción social de cierta representación del colegio estaría asociada al prestigio que se ha ido consolidando durante los años y que se refuerza en la elección de algunas familias durante varias generaciones. Se alude, además, en particular en el último relato, a cierta idea de estatus social o condición de clase, en términos de “donaciones” y “privilegios”.

Algunas investigaciones locales señalan este elemento de elección familiar por tradición. Servetto (2014), en su investigación en escuelas cordobesas considera que, en algunos casos, la continuidad generacional en una sola escuela y sostener grupos de pertenencia, permiten construir “una experiencia del tiempo como perdurable, largo, duradero” (p. 285). Este aspecto ha sido señalado en otras investigaciones como un modo de preservar cierto “linaje familiar” (Tiramonti, 2007; Villa, 2015), asociado a un símbolo de distinción de clase, que conformarían estrategias de reproducción social. Aseguraría además procesos de socialización “entre nos” de una comunidad más o menos homogénea en la que se cohesiona la vinculación entre iguales, al mismo tiempo que se remarca una distinción respecto de otros grupos sociales (Di Piero, 2015; Tizzano Fernández, 2014). Razón por la cuál, la elección del colegio para los hijos resulta una tarea a la que se dedica tiempo y energía, “realizando verdaderos procesos de selección (al estilo de un *casting*) de las instituciones educativas” (Giovine, 2017, p. 283). En general, en estos procesos de selección y de escolarización posterior, el lugar de la mujer / madre resulta prioritario, colaborando el padre sólo en caso de necesidad (Giovine, 2017).

En nuestro caso los hallazgos son coincidentes en general lo que estas investigaciones postulan. Además, encontramos que, a diferencia de otras indagaciones realizadas en Córdoba (Servetto, 2014), en estos procesos, la apelación a lo religioso no sería un factor predominante. Mientras que la

tradición familiar operaría como elemento regente. A lo ya analizado con los estudiantes de 2 do año se suman los relatos de varios estudiantes de 5to año, refiriendo que sus hermanos asisten o asistieron al colegio y en algún caso el papá es ex alumno:

Ignacio: mis papás, por lo menos, lo eligieron porque mis hermanos iban ahí, por el nivel académico. Mis 3 hermanos. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to. año)

Baltazar: a mí me inscribieron, más que todo, (...) porque mi papá venía también al colegio de chiquito. (...)

Marcelo: sí, por lo académico también un poco porque mi hermana iba ahí, porque tengo una hermana más grande que egresó en 2016. (Grupo de Discusión, 5-2, 5to. año)

También señalan que sus familias se conocen entre ellas y sostienen ciertas vincularidad más allá del colegio.

Antonella: Y también porque hay muchos papás que estudiaron en el cole hace ya muchos años y quieren lo mismo para sus hijos. Entonces, por ahí no se percatan de que cambió mucho el cole, no para bien sino que cambió mucho. Y tengo muchas compañeras que los padres, ni siquiera los hermanos, sino que los padres (además de los hermanos) han estado en el cole y es más: yo estudié acá, me gustó mucho, mando a los chicos. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año).

Ignacio: Mis hermanos iban ahí (...) mis 3 hermanos. (...)

Augusto: yo cuando era chico hice el jardín en el [otro colegio privado bilingüe] (...) era doble escolaridad y llegaba muerto a mi casa (...) nos recomendó que vaya a un colegio escolaridad simple y bueno, yo era, toda mi vida fui muy amigo de [nombra a uno de sus amigos]. O sea, nuestras familias son re amigas. Y bueno, yo quería ir con algún amigo para no estar solo y bueno, salió el Cole. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

En estos relatos la temporalidad aparece como un *continuum* más o menos invariante, a partir de la cual se estructura espacios grupales comunes. Una investigación en colegios de similares características en la ciudad de Córdoba (Servetto, 2014) considera que el tiempo, tanto como el espacio, son matrices constitutivas de los procesos de socialización y de identidad en jóvenes estudiantes. Pasar tiempo juntos, en la escuela, el club, el barrio o en los eventos sociales del fin de semana, construye trayectorias, interrelacionadas con las trayectorias de los otros compañeros, que forman parte de un itinerario biográfico en donde la temporalidad toma el modo de un “*hacer el tiempo*”, también de construcción de sí mismo. Di Napoli (2017) señala algo similar respecto de los motivos de aprecio entre estudiantes. La antigüedad del vínculo configura una forma de capital temporal, siguiendo a Bourdieu, que se representa como un “*pasado común*” y potencia la cohesión vincular, intimidad emocional y la identidad colectiva. “El tiempo y la proximidad simbólica son capitales por los cuales se puede conocer mejor a la otra persona y forjar una relación más profunda e íntima” (p. 602).

En nuestro caso la temporalidad cobra un lugar central en la construcción del vínculo con el otro. Los jóvenes consideran que la relación que ellos denominan “*amigos*” estaría signada porque “*somos amigos porque desde jardincito que somos amigos*” (Juan, 5to año); “*nosotras siempre estuvimos juntas*” (Juliana, 2do año). Compartir cosas más allá del colegio y haber transcurrido muchos años juntos en la escuela, puede incluso llevar a sostener la amistad aun cuando ya no estén en el mismo curso:

Baltazar: “Siempre yo tuve, desde chiquito, tenía mis 2 mejores amigos, digamos, (...) ahora va a otro curso. pero igual sigue siendo de nuestro grupo, obvio”. (Grupo de Discusión, XX, 5to año)

Compartir tiempo y actividades fuera del colegio parece ser otro elemento distintivo en la construcción de la *amistad*. Las salidas, las invitaciones a las casas y el club aparecen entre esas actividades: “*nos relacionamos (...) con las chicas con las que nos cruzamos en las fiestas*” (Baltazar, GD 5-2, 5to año), “*elegimos estar juntos, que se yo, salir juntos, etc*” (Antonella, GD 5-1, 5to año), “*ir a un McDonald’s, salir al boliche juntos*” (José, 5to año), “*a la noche si querés con tus amigos a jugar al barrio*” (Mateo, GD 2-2, 2do año).

Otras investigaciones han arribado a hallazgos similares. Di Napoli (2017) investiga los *motivos* de elección de amigos o compañeros entre estudiantes secundarios en escuelas que atienden a sectores populares. Respecto de ser amigos, el estudio resalta como aspecto central la diversión, asociado a pasar momentos graciosos juntos o compartir risas. El tiempo (“*conocerse hace mucho tiempo*”) y la proximidad simbólica (“*ser parecidos*”) son postulados como capitales que favorecen relaciones más profundas e íntimas. Mientras que ser compañeros, “*llevarse bien o caerse bien*”, se asocia más a una dimensión instrumental que a una dimensión emocional; es decir, más a compartir actividades escolares que “*pasarla bien juntos*”. En nuestro estudio, los relatos son coincidentes con esas caracterizaciones respecto de la dimensión temporal que se asocia a los momentos compartidos, el conocimiento que se tiene del otro y la confianza mutua, pero adquieren otra particularidad:

Virginia: es que... hay algunas amistades que están más afianzadas porque vienen desde chiquitas y saben, o sea como que pasaron por muchas cosas juntos entonces es como que más o menos ya saben cómo son y se conocen y... no sé, como que... tienen otro tipo de relación. Pero cuando conocés gente, por ahí si te llevás bien y no sé qué, y te cae bien y conocés a la persona, por ahí también pueden llegar a ser amigos mucho más cercanos. Entonces, depende mucho de cada uno y de cómo se lleve con cierta persona.

Lucía: no es el tiempo sino la confianza, para mí. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

En los relatos se enuncia que las amistades se “*afianzan*” por el tiempo compartido “*desde chiquitas*” lo cual aparece asociado a experiencias comunes vividas: “*pasaron por muchas cosas juntos*”. Esto pareciera construir “*otro tipo de relación*”, en la que se estrecha el vínculo entre “*amigos mucho más*

cercanos”. Aun cuando Lucía asevera que “no es el tiempo sino la confianza”, inferimos que ambas dimensiones estarían ineludiblemente enlazadas y que la temporalidad sería una condición necesaria, en este caso, que posibilitaría, cuando “conocés a la persona”, que se genere luego “la confianza”. Temporalidad y confianza se retroalimentan en los relatos: “son como mis hermanas porque son la gente con la que tengo más confianza” (Morena, 2do año). En esta dirección, otra joven considera que “somos amigos de la vida”:

Antonella: yo creo que ser amigo... un amigo vos lo elegís. Y tenés en cuenta muchas cosas para elegirlo. No? si nos parecemos o si nos queremos, porque yo tengo amigos que no somos nada que ver, por ej, que se yo, con Naza compartimos un montón de cosas, somos amigos de la vida, porque desde el jardincito que somos amigos y compartimos un montón de cosas pero sin embargo en otros aspectos somos dos personas totalmente distintas, y sin embargo somos amigos. Pero, lo que pasa, es que nosotros nos elegimos. Elegimos estar juntos, que se yo, salir juntos, etc. En cambio compañero es algo que toca. Vos estás en este curso, con estas personas. Y por ahí no tenés esa relación de confianza con el compañero. El compañero es solo con el que compartís clases. Y estás ahí porque estás ahí. El amigo es algo que va más allá del colegio, algo que no importa si estás en el mismo curso o no, van a estar juntos igual. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

El tiempo (“la vida” juntos) y las actividades compartidas estarían asociados al conocerse y a la confianza: “nosotros nos elegimos”, “le confías cosas, supone un grado distinto de confianza”. Se delimita entonces al tiempo, en tanto posibilitador de confianza, como significante troncal en el vínculo de amistad.

Es posible pensar que en estas construcciones de “ser amigos” se juegan modos de *reconocimiento*. El vínculo de amistad, tal como ha sido caracterizado por los estudiantes de nuestra investigación, podría configurar un modo de *reconocimiento por amor* (Honneth,1997); este se inscribe en una relación muy primaria, cuyo prototipo es el vínculo materno. En nuestro caso, por lo temprano de las vinculaciones escolares (3 o 4 años), sería posible extender como modelo dicho reconocimiento por amor. Será entendido como una relación que “designa no una situación inter-subjetiva, sino un arco de tensiones comunicativas entre fusión y ser-solo” (p. 125). Esta vinculación supone un proceso desde una simbiosis fusional inicial a procesos de progresiva individuación recíproca. En este marco socio-escolar que venimos caracterizando se vuelve pregnante la formula hegeliana del amor como *un ser-sí-mismo en el otro*. En la voz de los estudiantes, se enuncia cierto devenir de uno mismo en el que el otro forma parte nodal de la escena y con el que comparte la trayectoria desde el inicio:

Juan: claro, yo con Ignacio [lo nombra por su apellido] estaba desde, cómo se llamaba lo que hay antes de jardín? (Augusto: de guardería) me acuerdo todavía el día que entramos a jardín, que yo lo encontré a Ignacio [lo nombra por su apellido] y era como decir: no! vamos a estar un siglo juntos! (Grupo de Discusión 5-3, 5to año)

Proponemos considerar que estas relaciones entre compañeros a tan temprana edad y continuas durante la infancia, potencian entramados intersubjetivos muy significativos en los cuáles el *Ser-sí-mismo* se apuntalaría en un *otro hermenéutico* (Paulín, 2014) que funcionaría como importante sostén y que constituye una referencia a lo largo del tiempo como tal: “*son mis hermanas*”, “*las conozco de toda la vida, básicamente*”, “*un siglo juntos!*”.

Compañeros o con el que te toca

En cambio, ser *compañero*, en palabras de los estudiantes, “*es algo que te toca, con el que compartís clase*”.

Luna: el grupo de por sí, está dividido en los amigos y compañeros (...) que los compañeros compartís, o sea, con el curso. Capaz que no compartís los gustos pero te toca estar en un grupo con ellos, en algún trabajo, alguna exposición, equipo de educación física, por ej. (Grupo de Discusión 2-1, 2do año)

Ignacio: No sé, es como que con un amigo tenés más confianza, o hacemos cosas juntos. No sé, lo invitarías a tu casa, no sé, compartís más cosas. Y con el compañero, lo ves en el cole... y eso.

Juan: y los trabajos en grupo y eso. O sea, es más del cole, yo lo veo.

E: como cuando te sentaste con el Fede

Juan: claro, al principio era un compañero para mí, y después ya lo tomé medio como amigo porque sí, ya tenía confianza porque después de 6 meses de sentarte con alguien, empezás a contarle cosas, y le contaba y le contaba. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

Gemma: estábamos, o sea, en contacto todo el día con la otra persona, entonces, hablabas de algo, no es que estabas callado así, momia, no hablabas de nada. Entonces, como que hablar y que se yo, te relacionás y, de una forma u otra, te termina cayendo bien. O no. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

En los relatos se construye la noción de “*compañero*” asociada a la convivencia escolar, del estar “*en contacto todo el día*”, que pareciera forzar de alguna manera el vínculo: “*te relacionás y, de una forma u otra, te termina cayendo bien*”, “*empezás a contarle cosas*”. Sobre esta línea, la investigación de Di Napoli (2017) propone que la diversión y las risas que se comparten a partir de las tareas en el colegio serían un fuerte elemento vinculante. En ese sentido, acordamos con Molina (2013) respecto de que:

Si bien estar en el mismo curso no es garantía indiscutida para conservar amistades, es un elemento sumamente importante para cultivar relaciones de afinidad. La proximidad en la escuela para verse y conversar afianza los vínculos, comprueba los gustos compartidos, y reafirma la posibilidad de apoyarse y diferenciarse de otros. (p. 110)

La sola cercanía física y el tiempo constante de compartir las jornadas áulicas, pareciera ser condición de posibilidad de advertir la “*existencia*” del otro. Los intercambios de las distintas actividades serían

favorecedores de “conocer” a los compañeros, reírse juntos y operaría como un espacio propicio de construcción grupal.

Estas prácticas lúdicas constituyen modos de ser y estar con otros y tendrían por objetivo principal el conocimiento de los demás y el establecimiento de un marco de referencia intersubjetivo. (Paulín, 2013. p. 190)

Este marco de referencia intersubjetivo aúlico sería un encuadre diferencial respecto del que se establece con los amigos:

Luna: capaz que en tus amigos tenés más confianza, por ej de lo que decía Juli, que hay algunos que dejan para último momento, vos tenés la confianza de decirle: “eu! Ponete las pilas, dale”. En cambio, con otro no tenés esa confianza, o de llamarle y decirle: “dale nena, hace el trabajo”, o “ponete las pilas”. Lo tenés que andar persiguiendo de “Dá, hace el trabajo”, pero no hay esa confianza, capaz. Pero igual, seguimos siendo compañeros, para el caso, del curso y bueno, cada uno tiene que hacer su parte. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

En este relato aparece claramente la distinción entre el amigo con el que “tenés más confianza” y el compañero con quién “cada uno tiene que hacer su parte”, y en donde puede inferirse una dimensión afectiva en el primer caso y una dimensión instrumental en el segundo, es decir un uso más o menos racional del trabajo del otro en provecho de un propósito propio, en este caso, escolar.

En suma, pareciera que ciertos eventos cotidianos tienden a la vinculación entre compañeros (“me tocó con”) y precipitan modos de relación: “me empecé a llevar bien”, “te volviste más cercana”, “ya lo tomé medio como amigo”. También la cercanía en el aula potenciaría los acercamientos vinculares:

Luz: los lugares del aula, ponele, una vez me tocó atrás de Agustín, Fabricio y nos hicimos re amigos. Después otra vez adelante me tocó con el XX y José, y también nos hicimos bastante amigos, y ahí es como que ya vas formando... no sé, pero igual yo soy como que hablo con cualquiera. Quizás por eso me empecé a llevar bien con ellos.

Igual, ponele hay trabajos así como re simples, ponele uno de música que me acuerdo siempre pero no importa!, son trabajos simples que por ahí te dejan anécdotas en vez de, o sea, en vez del trabajo en sí, por ahí con la gente te volviste más cercana después del trabajo o después de eso que te tocó. O... no sé, les pasó algo que no pueden olvidar y cosa así. Algunos fueron muy divertidos y otros fueron así, como que, no sé. Una vez me pasó que me pusieron en un grupo en el que me llevaba mal con todos menos una, o sea, bueno, que me llevaba mal tipo que no hablaba. Y después nos terminamos re riendo mientras hacíamos el trabajo y todo eso. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

La cotidianeidad escolar supone, en estos relatos, que algunos “trabajos simples” con algunos que “tipo que no hablaba” genera un acercamiento contingente con el compañero: “te volviste más cercana después de eso que te tocó”. En esta línea, en general, los estudiantes refieren que otras

actividades escolares también tienen este efecto de acercamientos entre ellos, tales como “los días especiales” o “las olimpiadas”:

Luz: hay como eventos. No es que todos los días nos llevamos como así, super bien. Hay días que no sé, a mí, por ej., me da raro, que se yo, pero hay otros días, por ej los días especiales o los días que a las chicas nos tocaba juntas en el grupo, que las chicas, tipo todas, o chicas contra chicos, era como que ahí estábamos mucho más unidas de lo que estamos en clase, ponele, o en el recreo, por ahí. Las olimpiadas yo creo que la pasamos re bien entre todas. No solamente en subgrupos. Pero después como que... vos pensás que desde ahí ya van a ser literalmente mejores amigas con todas, pero se va yendo un poco después. Así, es como, raro... (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Vale decir que sería un modo de cercanía algo efímero, que “se va yendo un poco después”. Similar efecto congregante tendrían otras actividades escolares tales como salidas o paseos propuestos durante el año para todas las divisiones de un mismo año. Por ejemplo, en 2019 los primeros años fueron a pasar el día a un complejo recreativo. Esto habría favorecido ciertas vinculaciones:

Luz: Yo en [nombra el lugar que visitaron], yo la pasé demasiado bien en esa salida! En el viaje de ida y de vuelta también. Estuvimos todo el tiempo hablando con unas chicas que no solía hablar, y unos chicos también. Y sobre todo allá la pasamos re bien, ponele. Igual, no sé, yo como que estuve más con las más cercanas, porque que se yo. Igual como que nos llevamos (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Serían espacios para “hablar” con otros jóvenes aun cuando se priorizaría el compartir con los amigos: “yo como que estuve más con las más cercanas”. Otra actividad que resaltan los estudiantes de 2do año es un trabajo inter-cátedras (de Lengua y Tecnología) que supone la construcción de una obra de marionetas, la producción de las mismas y la presentación a los niños de jardín.

Juliana: Las marionetas fue para un trabajo... los tapómetros, las marionetas para mí fue los dos mejores trabajos que hice en el colegio. Me acuerdo que la pasamos re bien y no solamente armando el trabajo que era como (gesto)... (...) Y ya, en un momento, por ej las marionetas, yo me acuerdo la cara de felicidad que era ir al jardín y cruzarte con los otros chicos saliendo de las aulas, para, y los chicos atrás aplaudiendo como diciendo: “guauuu!”. Yo me acuerdo que estaba en jardín y los chicos del secundario venían a mí, a mostrarme las marionetas, y era como que en algún momento vos ya te sentías re feliz, y te sentías feliz porque pasara ese momento que vos también pasaste del otro lado, sentada en el piso viendo como ellos a vos te mostraban las marionetas, era la verdad, como... ummm (gesto)... como un momento...

E: ahora eran uds los chicos grandes que iban a jardín!

Juliana: sí! Sí, si.

Aquí parecieran cruzarse dos momentos de la trayectoria escolar: la propia experiencia de esta actividad siendo la niña de jardín a la que visitaban los estudiantes del secundario y la más reciente vivencia de ser ella misma quien propone las marionetas a los niños de jardín. Ello pareciera potenciar aspectos de identificación con los niños y también de pertenencia con el colegio. En el apartado de “escuela” referíamos al sentido de pertenencia y el efecto de cohesión que la permanencia

institucional pareciera operar en este caso. Aquí señalamos que estas actividades parecen potenciar los vínculos entre compañeros en tanto parte de la misma escuela.

En el mismo sentido, las actividades “*excepcionales*” parecieran ser ocasión de relación más intensa entre todos los compañeros del curso, como un solo grupo:

Federico: yo creo que el proyecto que tuvimos el año pasado, el de todas las disciplinas. Proyecto...

José: ONU

Federico: el proyecto que nos vestimos de traje, no me acuerdo como se llamaba! [ONU] Claro, ese fue creo que un proyecto que nos unió más como curso.

José: eso, la ONU. Que a mí me tocó por ej con Dante que no... nunca, nunca hablé con él. Ahora tampoco es que cambió mucho pero... pero, bueno, por lo menos trabajé con alguien nuevo. (...)

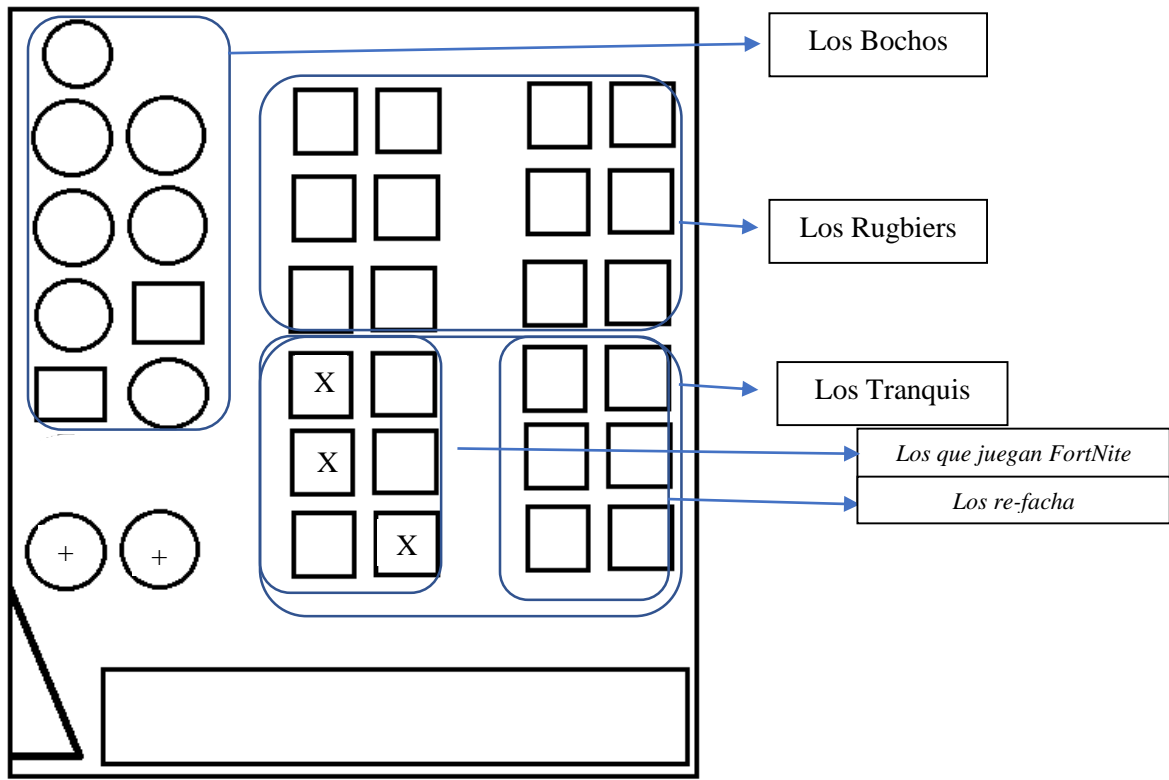
José: el tiempo nos dejó unirnos. (Grupo de Discusión, 5-2, 5to año)

Gregorio: la ONU también nos unió bastante, tipo. Nos pasábamos todas las preguntas con el curso entonces sabíamos qué responder, que no. Y además... lo que pasó es que en el cole, a ellos nunca les gusta estar con nosotros en épocas, en evaluaciones, en nada de eso. Y en la ONU, había que hacer 2 grupos para [Formación] Cristiana, y se pusieron todos juntos ellos en un grupo, y nos dejaron a todos los más o menos malos, sería, en el cole, en el otro grupo. Y ese eran los dos bandos para la ONU, tipo se mezclaban entre los 2 para la ONU entonces a ninguno de ellos les tocó juntos y a nosotros que éramos los más o menos nos tocó todos con los bochos y... bueno, eso estuvo bueno. A mí por lo menos... (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

En estos relatos aparece enunciado con claridad que la lógica del docente rompe la grupalidad espontánea entre los chicos: “*a ellos nunca le gusta estar con nosotros en evaluaciones, nos tocó todos con los bochos y eso estuvo bueno*”. Pareciera que compele a nuevos modos relacionales que asientan, en este caso, en actividades académicas (“*por lo menos trabajé con alguien nuevo*”) y que luego tienen repercusiones en relaciones sociales: “*nos unió bastante*”. En palabras de los jóvenes: “*el tiempo nos dejó unirnos*”. Es posible considerar, entonces, que ciertas actividades escolares contribuyen a generar relaciones de compañerismo y que también intervienen en la conformación de fronteras y criterios de demarcación intergrupales.

Taxonomía grupal y espacialidad social

Estos modos relacionales que venimos analizando, configuran tramas grupales singulares en cada uno de los cursos que parecieran coincidir con la ocupación de espacios áulicos. En el caso de estudiantes de 5to año, consideraremos la distribución en el aula durante el año 2019 (cuando ellos cursaban su 4to año). La ubicación en los bancos quedó librada a la elección personal. Gráficamente, ésta era:



Mapa aúlico. 4to año - 2019

Este mapa, construido por los estudiantes en los grupos de discusión, configura 3 grupos que ellos caracterizan del siguiente modo:

Los bochos: este grupo estaría conformado por todas las chicas y 2 de los varones del curso. Éstos últimos dicen tener gustos muy distintos al resto de los compañeros: no les gustan los deportes, prefieren las charlas y el "chusmerío", les interesa lo académico. Otro de los varones señala que este grupo mixto son "bochos" porque son los más aplicados, no necesariamente los más inteligentes: "*no sé si mejores, capaz que responsables. O, más estudiosas.*" Pareciera entonces que son estudiantes más ocupados en cumplir con las demandas escolares:

Antonella: "yo lo definiría como el grupo, entre comillas, aplicado porque siempre somos como los que hacen la tarea, somos a los que piden la tarea..." (Grupo de Discusión 5-1, 5to año)

Los tranquis: este pareciera un grupo heterogéneo en su composición. Está conformado por varones que formarían distintos grupos al interior de esta agrupación más general. Uno de los jóvenes considera que podría distinguirse al menos dos subgrupos: los “re-facha” y los “que juegan FortNite”.

*Dante: Los tranqui también les pondría (...) porque siempre salen en fotos con todos los filtros de Instagram, le ponen la re facha. (...)
[por otro lado] el grupo ese (...) que es el grupo ese que medio se disolvió, yo, bueno porque yo de años pasados que había un grupo de WhatsApp y yo estaba pero, bueno, ya me fui de ese grupo... lo tengo como los que juegan FortNite porque generalmente hacían eso nomas y se juntaban. (Grupo de Discusión 5-1, 5to año)*

El primero de los sub-grupos está formado por estudiantes que vienen al colegio desde jardín: “mi grupo, más que todo, por haber ido juntos al mismo curso desde bien chiquitos” (salita de 3 o 4 años). Refieren que, además, durante la primaria, iban a la misma división. La otra parte de este grupo parecen ser jóvenes que se sumaron más tarde al colegio y se fueron uniendo a algunos subgrupos ya formados. Particularmente ese último fragmento del grupo, aparece diezmado durante el año 2020 dado que varios de ellos no continúan durante 5to año, por repitencia o por cambio de colegio¹⁸. En todos los casos, estas ausencias aparecen asociadas a situaciones dolorosas en donde lo vincular pareciera haber desempeñado un lugar importante; al decir de uno de los estudiantes: “no tenía un grupo que lo banque”.

Los rugbiers: es un grupo conformado por varones. Dicen de sí que vienen desde “salita” o jardín al colegio, que son amigos desde la tierna infancia y comparten, además, la práctica del rugby en el mismo club. Asocian al deporte sus características físicas (musculosos, grandotes, brutos) y sus modos de relacionarse (tanto el trato corporal como el estar siempre juntos y “bancarse” entre ellos). Dicen que también han sido, desde la primaria, caracterizados como “kilomberos” y que eso ha sido motivo de distinción respecto de las otras divisiones.

Segundo: la 1ra vez que nos cambiaron, nos cambiaron porque en primaria éramos muy kilomberos, pero mucho (Augusto se ríe)... o sea, de ir así a tocarle el timbre a la dirección general y salir corriendo, cosas así. (...) desde salita de 5 éramos amigos, así, del alma

Augusto: lo que lo diferenciaba a ellos [refiriendo a la división en primaria en la que estaban la mayoría de los chicos que actualmente forman el grupo de “los rugbiers”] de nuestro curso y de todos los otros y es que... eran medio ruidosos. Tipo... eran medio moqueros, (Juan: claro.) Claro... y yo, o sea, cuando yo era chico yo estuve en un curso que éramos muy tranquilos, tipo: muy (enfatisa) tranquilos [haciendo referencia a la división de primaria, X, en la que estaban los chicos que ahora conforman el grupo “los tranquis”].

¹⁸ Se señala en el gráfico la ubicación que tenían estos estudiantes en el aula con una X.

Juan: (...) decían que eran los otaku¹⁹, no sé cómo decirlo (Augusto se ríe tapándose la cara)... para mí, para mi personalidad eran como muy raros (Augusto: sos un guacho, boludo!) porque, bueno, nosotros éramos kilombros, nos encantaba, no sé... creo que nuestro grupo fue el Iro que hizo una mini fiesta para bailar, así. Los otros recién en 1er año. Nosotros en 5to grado ya con nuestro grupo de amigas ya habíamos salido, todo y los veíamos que los del X, no sé porque solamente los del X, como muy diferentes a nosotros. (Grupo de Discusión 5-3, 5to año)

Aparece en estos relatos una diferenciación que delimita construcciones identitarias particulares: por un lado, se construye un “nosotros” en el que se resalta, como rasgo prevalente, que “éramos muy kilombros”. Esto define al mismo tiempo otra modalidad grupal, que nominan como “otaku” o “MUY tranquilos”. Dicho rasgo se evalúa retrospectivamente: se remontaría a las divisiones de cursos en la primaria. Con lo cual, inferimos que asienta sobre una trayectoria compartida a partir de la que distinguen un grupo (que actualmente conforman el grupo de los rugbiers) que “fue el Iro que hizo una mini fiesta”, “con nuestro grupo de amigas ya habíamos salido”. Y, por otra parte, otro grupo “MUY tranquilos”, que son “muy diferentes a nosotros”, en una enunciación que supone una representación devaluada de ellos. Asimismo, en estas construcciones de mismidad y de otredad, los criterios de distinción ponen el acento en la dimensión temporal: “desde salita de 5 éramos amigos, así, del alma”.

Además, los rugbiers son descritos, por sus compañeros y por ellos mismos, como “agrandados”, como que “se creen superiores”. En ellos pareciera que el plural tiene un peso significativo. Una de las estudiantes resalta la diferencia en cómo son cuando están juntos o cuando está cada uno por separado.

En el grupo de los bochos y de los tranquilos, ellos identifican, al interior, otros subgrupos. Estos dos grupos parecen ser menos homogéneos que el grupo de los rugbiers. Al decir de uno de los jóvenes, “cada grupo tiene sus gustos e intensidad”. Respecto de esto último, podemos retomar aquí algunas expresiones de la preceptora respecto de que “ellos [los rugbiers] se relacionan empujándose, se dan golpes, pero fuerte”. En esta misma línea, se suma una observación en el espacio de recreos:

mientras dialogaba con la preceptora en el balcón, vemos que algunos chicos estaban jugando entre ellos alternando golpes de manos que se fueron incrementando hasta que uno se toma la mejilla. La preceptora les llama la atención enérgicamente. Nos acercamos y advertimos que tiene la mejilla colorada. Nosotras nos mostramos preocupadas pero ellos no dejaron de reírse en todo el rato y nos tranquilizan diciendo que no es nada, que están jugando. (Registro de campo, mayo/2019)

¹⁹ El término *otaku* se emplea popularmente en Japón y se ha adquirido en otros países como sinónimo de persona con aficiones obsesivas al Anime y/o Manga. En Japón el término tiene una connotación peyorativa, de la misma manera que en occidente se emplean adjetivos como «friki». (En: <https://sites.google.com/site/otakugamerpaginasyvida/otaku-y-gamer-definicion>).

Los jóvenes identifican que cada uno de estos grupos ocupa un lugar diferencial en el aula. Se ha señalado en el gráfico estos lugares que corresponden a la distribución en el curso durante el año 2019. Al año siguiente (2020, 5to año), los 10 días que concurrieron al colegio, dicen que la geografía áulica presentaba dos particularidades: “*los nuevos*” (5 estudiantes que ingresaron este año) se ubicaban “*adelante, como solos*” y luego señalan que “*acá adelante no pongo nada porque hay un hueco, no sé por qué. No había bancos ni nada*” (Grupo de Discusión 5-1, 5to año). Ese espacio “*hueco*” pareciera coincidir con los estudiantes que no continúan en el aula: 3 varones señalados con X (dos se cambiaron de colegio y otro repitió de año) y 2 mujeres (que marcamos en el gráfico con +: una repitió de año y además se cambió de colegio, y la otra estudiante decidió irse a otra escuela). La distribución geográfica en el aula (tanto de cuerpos presentes como de “*huecos*” o vacíos, ausentes) puede ser leída en clave de apropiación del espacio, en operaciones que significan y simbolizan los lugares en relación a prácticas sociales particulares. Algunos estudios postulan que la disposición espacial en las aulas puede revelar fronteras entre grupos de jóvenes y que ello interviene en producciones identitarias (Maldonado, 2006). Otros estudios postulan que la *zonificación* del aula interrelacionaría prácticas juveniles de sociabilidad, significaciones asignadas por los educadores y construcciones identitarias (García Bastán y Tomasini, 2020). Asimismo, se ha observado que “*los del fondo*” sería un espacio adjudicado imaginariamente a los estudiantes que tienen mal comportamiento, que estarían más alejados de la mirada controladora del docente y desplegarían, apoyados en esa distancia, conductas clasificadas como “*molestar*”; mientras que los estudiantes que se sientan “*adelante*” serían aquellos que tienen interés en “*trabajar*” y tienen buenas notas (García Bastán, 2017).

Podemos considerar el mapeo que proponen los estudiantes como una representación espacial, simbólica y significativa de construcciones identitarias grupales y de relaciones inter-grupales, adjudicatarias de posicionamientos taxonómicos. En nuestro caso, las configuraciones grupales estarían dadas por ciertas características que los diferencian, entre las que destacan: el tiempo que llevan juntos en el colegio, el “*rugby*” y “*la bochura*”, correspondiendo a cada uno de los grupos un espacio diferencial en el aula:

Juan: salimos de joda juntos y desde chiquitos somos compañeros. (...) antes no nos dábamos ni bola porque no... o sea, eran muy diferentes a nosotros, yo pienso. Y ahora como que el deporte, todo esto, nos une. Y

Augusto: somos amigos.

Juan: claro, somos amigos. Después el grupo de los bochos que, bueno, les gusta la bochura. (...) justo nuestro grupo de amigos que, en el cole puede que seamos malos, pero justo en el deporte, ninguno es antideportivo, o sea, nos ponés cualquier deporte y 1 mes

Augusto: y algo vamos a hacer.

Juan: no, no, nos va a salir porque, no sé, porque nuestro cuerpo está hecho para eso, no sé. Y justo el grupo de los bochos que está Nazareno [lo nombra por su apellido], Dante [por su apellido, también], y veo que les cuesta pero bueno, son bochos, entonces en el cole los veo como que el grupo ese, por ser inteligente, todo eso, que les gusta organizarse y eso, como que consiguió su grupo. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

En esta construcción argumentativa, se considera que lo deportistas “*están hechos para eso*”, como una condición natural que les viene dada de antemano. Otros varones, carentes de ese atributo, parecieran apelar al ser inteligentes y “*la bochura*” como modo de “*hacerse*” de un grupo. Aparece naturalizada una jerarquía de lo deportivo por sobre lo académico. De lo que puede inferirse que, si bien la escuela pareciera promover estos dos aspectos, en las prácticas de sociabilidad ambas asumen distinta jerarquía. Se construye un modo de jerarquización de un grupo por sobre otro. Al decir de los jóvenes: los rugbiers “*se creen superiores*”. Del mismo modo que ellos mismos señalan que los otros varones “*son muy diferentes a nosotros*”, poniendo en un relieve valorativo sus propias acciones significadas como divertidas.

El trabajo de García Bastán (2015) profundiza en esta misma línea a partir del “*repertorio kilombero*”, que caracteriza como:

Varones que practican deportes considerados “*masculinos*” (Fútbol o Rugby), salen a bailar a discotecas o clubes para los que todavía no tienen edad suficiente (...) se relacionan con fluidez con sus compañeras y en general concentran los peores desempeños académicos y la mayor cantidad de registros disciplinarios. Consiguen así aproximarse a un modelo masculino imperante: activo, desafiante, que ostenta su sexualidad. (pp. 68-69)

Este repertorio es consonante con modelos hegemónicos de masculinidad y se diferencian de estilos *disidentes* de masculinidad, que suelen ser considerados “*raros*” por los “*kilomberos*”, en una atribución peyorativa respecto de los gustos de este grupo de jóvenes que “*no hacen deporte, se interesan por la tecnología y los videojuegos y cuyas interacciones con las chicas están supeditadas a cuestiones de índole escolar*” (p. 69), que son generalmente buenos estudiantes y que asocian a un modelo pasivo, obediente y asexuado. En nuestro caso, estas características se asemejan a la descripción de los “*tranquis*” o “*bochos*”. Pero señalamos que, entre los *tranquis*, “*los facha*” podría indicar, a diferencia de lo propuesto en el caso de García Bastán, un modelo de masculinidad activo y sexuado, disidente del hegemónico. Asimismo señalamos que el rendimiento académico de los varones en general, sin ser destacado, no es un mal desempeño:

E: te has llevado materias?

Augusto: No, nunca. Nunca me llevé una materia a febrero pero sí me llevé materias a diciembre.

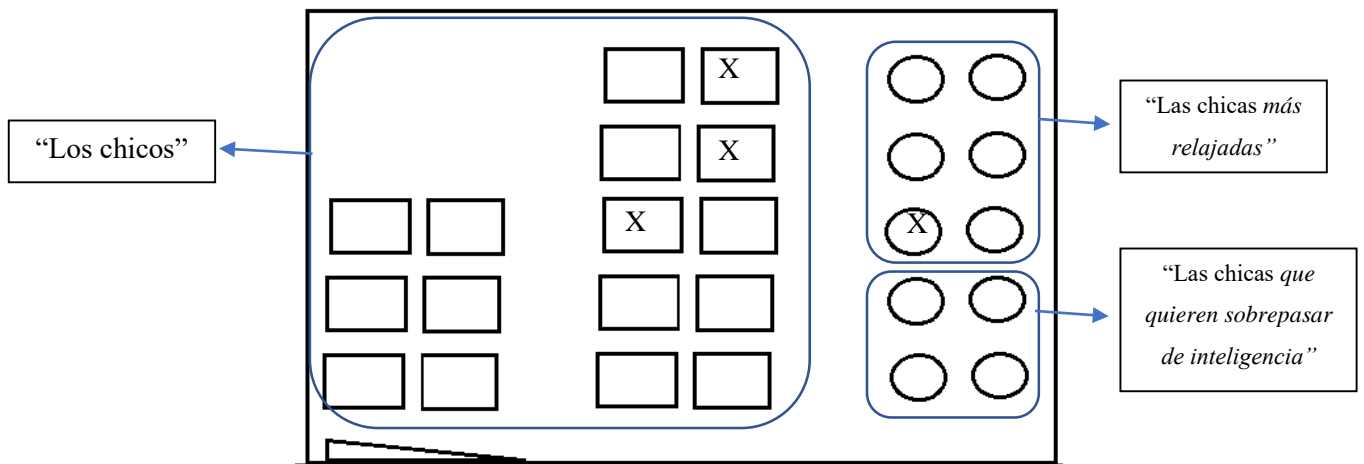
Ignacio: no, el año pasado me llevé 2 pero en 4to, no 3ro me fue medio mal, bá, me llevé 4 pero me llevé 1 a febrero, no aprobé y después me la llevé...

Segundo: yo, en 1er año, me llevé Biología nada más.

Juan: yo a diciembre, nada más. El año pasado me llevé pero me llevé inglés, o sea, así zafando, 5,49. En 3ro no me llevé ninguna, que yo creí que era mi año, o sea que había mejorado muchísimo pero no, me llevé 4 al otro año. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

Aparece entonces cierto interés en responder a las demandas escolares, sobre todo en “no llevarse materias”, con lo cual podemos inferir que lo académico tiene un valor colectivo importante aún para los estudiantes que priorizan el deporte en su identificación grupal.

Por otro lado, consideraremos la distribución espacial y configuración relacional de los segundos años. En el siguiente gráfico mostramos el modo de habitar el aula de los estudiantes en su primer año. Los círculos representan a estudiantes de sexo femenino y los cuadrados a estudiantes de sexo masculino.



Mapa aúlico. 1er año - 2019

Los estudiantes nuevos, señalados con X en el gráfico, se ubican al centro, cercanos entre ellos. Podrá observarse que el espacio pareciera dividido en dos: una parte del aula ocupada por mujeres y otra por varones. Esta ubicación pareciera indicar, en principio, que la distribución en el aula está delimitada genéricamente. En esta línea, otras investigaciones (Beer, 2008; Wenez y Stigger, 2011) han señalado la relación entre género y el uso diferencial de los espacios escolares. Esto podría estar

en relación con el modo de vincularidad y las configuraciones grupales. En los relatos los estudiantes señalan que, siguiendo esta distinción genérica, el curso se dividiría en 3 grandes grupos:

José: creo que todos los varones, creo que, no es que hay grupos sino que están todos con cualquiera. (...) Estamos todos con todos.

En cambio, las mujeres, o sea, se nota el grupo como dividido. O sea, no es que las vas a ver muy juntas, unas de un grupo y otras de otro; sino que están siempre como separadas. En cambio, cuando, por ejemplo, les toca un grupo, que dicen: armen grupos de a 3. Entonces, arman siempre los mismos grupos, de las mismas personas. Y cuando los elige la profe es ahí nomás cuando tiene relación el grupo con otro grupo. (Grupo de Discusión 2-1, 2do año)

En el relato se enfatiza que las mujeres conservan “siempre los mismos grupos, de las mismas personas”, que coinciden con las “amigas” desde la primaria; y sólo “cuando los elige la profe” se relacionan con el resto del curso: con sus “compañeros”.

José: Para mí... primero están como, las chicas, por decirlo así [hace una pausa y queda como pensando]... por decirlo así que quieren como sobrepasar de inteligencia. Por decirlo así. Porque están el grupo eso de Juliana, Virginia, Ana, que hacen los resúmenes juntas, todo eso, pero lo hacen exagerados. Y lo hacen el 1er día. Está el otro grupo de las chicas que es como más relajado, más risas. Y después creo que del grupo de varones no hay como grupos sino que hay más amigos. Por ej yo creo que Fabri lo veo más que todo con Julio o con [apellido de otro compañero], por decirlo así. Por ahí, ese grupito, por decirlo así.

Mateo: sí. Sinceramente para mí el curso está separado en 3 partes. Las chicas inteligentes. Las chicas que son como más... que se juntan con gente de otros cursos, con gente más grande, con cursos más grandes y cosas así. Y los varones. Es así. (Grupo de Discusión 2-1, 2do año)

Las chicas, tanto las “que quieren sobrepasar de inteligencia” (que parecieran ser las más responsables con las tareas escolares) como las “más relajadas” (que parecieran más divertidas y relacionadas con gente de cursos superiores) son dos grupos de amigas, que viene desde jardín en distintas divisiones. Ellas consideran que el tiempo vivido juntas afianza el vínculo grupal e incide de alguna manera en la distancia entre los dos grupos de mujeres, aun cuando sean buenas compañeras de todos modos:

Juliana: desde jardín nosotras, siempre estuvimos juntas.

Luz: sí, desde sala de 4.

Luz: igual somos amigas con ellas, pero no es tan cercano como... va, al menos para mí no es tan cercano como con ellas, que las conozco de toda la vida, básicamente, entonces.

Morena²⁰: yo con ellas soy amiga, bueno, son como mis hermanas porque son la gente con la que tengo confianza. Y con (nombra a las 4 chicas del otro grupo) también. O sea, tampoco es como el aprecio que le tengo a las otras porque ellas son como mis hermanas, como que les tengo mayor confianza y todo, pero eso no se supone, no quiere decir que con todas uds

²⁰ Morena es una alumna que se incorpora en 2020 al curso proveniente de otra división. Según su relato, ella es más amiga de las chicas “de risas”, sobre todo porque en primaria compartió tiempo con una de ellas, quien ahora es su “mejor amiga”.

no me lleve bien. Porque con ellas yo las quiero un montón y para mí sí me llevo bien con ellas. Por lo menos...

Luna: diferencias siempre hubo entre un grupo y el otro. Pero entre todas somos amigas, si una necesita, nos vamos a ayudar y todo. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Pareciera entonces que las “diferencias” que siempre hubo están en relación con las distintas divisiones en la primaria, que configurarían, entre las estudiantes, una marca institucional significativa, incluso cuando han sido reagrupadas en el secundario. Tendría un peso diferencial respecto de los varones que parecieran agruparse sólo por diferencia sexogenérica, sin importar la división de procedencia. Respecto del modo de sociabilidad entre varones, los jóvenes parecieran preferir juntarse entre todos, incluso con los estudiantes que son nuevos en la escuela. Aun cuando algunos parecieran tener mayor afinidad, ellos perciben que pueden compartir como un solo grupo: “estamos todos con todos”. Entre varones serían *todos* amigos, que significaría, según sus palabras, que “tenés mucha confianza”:

Fabricio: yo creo que, bueno, la principal diferencia es que con uno que sos más amigo, es como que... tenés mucha confianza y vos podés por ej ...

Mateo: decirle lo que quieras

Fabricio: claro, decirle lo que quieras

Mateo: en el curso, hay un grupo de 8 chicos que esos son los que están hablando y algunos están metidos por así decirlo. Y vas a ver un grupo de 3 personas que están constantemente hablando de lo que se les cante. O sea, están armando... esos ya no tienen problema, esos están juntos de hace mucho, por ej, que se yo, y hablan de lo que tienen. Por ej, yo con Pedro y con Agustín XX, venimos desde salita de 4 juntos. Desde salita de 4 seguimos juntos y somos muy buenos amigos, siempre fuimos muy buenos amigos. Más con Pedro. XX desde... un momento no... pero con Pedro siempre, siempre fuimos muy amigos con Pedro.

Fabricio: yo creo que el tiempo, en mis relaciones de amigos, no afecta. Hay un caso que si que es Julio, que desde 3er grado que entré al cole, ahí fue más que como que desde ese momento que somos mejores amigos pero es como que con gente que a lo mejor era amigo desde antes pero no tan... como ahora, poder ser el caso de Pedro. Entró este año al curso, y este año empezamos ya a hablar, por ej, bue, no hablar sino así como tener más onda. Y... creo que tengo algunos pocos casos así como por ej YY, o GG. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

En este relato los varones nuevamente refieren a la dimensión temporal como modo de diferenciación entre “amigos” y “compañeros”: “desde salita de 4 seguimos juntos y siempre fuimos muy buenos amigos”, “desde 3er grado que entré al cole que somos mejores amigos”. Esa extensa trayectoria compartida aparece asociada a “mucha confianza” que, para estos varones, significaría que “podés decirle lo que quieras”. Pareciera que habría algunas excepciones, en donde “el tiempo no afecta”, pero serían “algunos pocos casos”.

Otras investigaciones (Paulín, 2004, 2013; Maldonado, 2006; Molina, 2013; Servetto, 2014; García Bastán, 2017; Di Napoli, 2017) han observado de manera similar que “la confianza” es un elemento significativo en la construcción de relaciones entre los jóvenes. Entendemos que, en nuestro caso particular, dicha confianza se construye sobre la base de una temporalidad compartida que se remonta a jardín, y que configura un modo de vinculación que persiste incluso cuando en el nivel secundario se reagrupe a los estudiantes. Se hacen “amigos” “desde salita”, esa relación se profundiza con el correr de los años y entonces “son como mis hermanas”. Van conformando grupalidades diferenciales, coincidentes con las divisiones en primaria, a las que se les adjudican características singulares. Ello les permite construir nominaciones para los distintos grupos (los bochos, los tranquis y los rugbiers en 5to año; los chicos, las chicas más relajadas y las chicas que quieren sobrepasar de inteligencia, en 2do año); a la vez que consolidan modos identificatorios a partir de las diferenciaciones entre grupos. Esto pareciera consolidarse durante el secundario y pareciera estar en relación con lo académico y lo deportivo, coincidiendo en ello con el ideario escolar.

Los que “ni conocíamos”

En los relatos de los estudiantes, además de las categorías de “amigos” y “compañeros”, aparecen otros a los que refieren como: “nos caíamos mal. Solo porque no nos conocíamos” (Grupo de Discusión 5-2, 5to año) o “las personas que no te caen” o “no te llevás bien” (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año). A estas relaciones refieren en los siguientes términos:

Fabricio: mm... yo, por mi parte, es, si esa persona no me agrada, no le hablo o trato de tratarla lo menos posible y listo. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

Luz: Yo con algunas de ellas me llevo re bien y con otras ni hablo, pero igual no es que no me caen o nos llevamos mal, o sea... me caen bien, que se yo. Somos amigas con algunas y con otras somos compañeras y hasta ahí.

Juliana: cuando la persona no te gusta algo, o por ej en un trabajo, lo deja todo para el último, lo hace todo para el último, y vos tenés que estar pendiente que esa persona haga el trabajo, porque vos sabés que lo va a hacer pero lo va a hacer para el último, capaz que haya algo ahí medio que (gesto de confrontación con manos que se cruzan)

Luz: igual no es enemigo, es alguien con el que no te llevás bien.

Juliana: capaz que no tendrías la conversación que tendrías con la persona que te caiga bien. Te empezaría a caer mal, digamos.

Luz: yo creo que cuando vos le demostrás tu forma de ser a una persona, la persona elige si estar cerca de vos o no, o sea, según como vos lo tratás, como vos demostrás que sos, digamos. Y si simplemente no le interesás, no pegan onda y listo. O sea no es como que, al menos en mi caso, yo no es que tenga enemigos. Sí hay algunos con los que me llevo maso-maso pero tampoco es que, no sé, nos bardeamos, cosas así. O sea, es como que, no sé, no nos miramos y ya. Ni siquiera hablamos. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Aparece de este modo una construcción diferenciada de vínculos: “*los amigos*” con los que comparten gustos y han transitado un largo tiempo de historia juntos, sobre todo con los que “*pegar onda*” y “*tener confianza*”. Los vínculos de “*compañeros*” serían los que quedan ligados a la contingencia de compartir el mismo curso y eventualmente desarrollar juntos distintas actividades escolares, asociado a una relación más bien instrumental: “*por ej en un trabajo (...) tenés que estar pendiente que esa persona haga el trabajo*”. Y, finalmente, con las personas “*que no te caen*”, no tendrían la confianza para poder decirle “*lo que se te cante*” o para poder instarlo a “*ponete las pilas*”, pero no significaría un mal trato: “*no es enemigo*”, “*tampoco es que nos bardeamos, cosas así*”. Tanto con los que “*ni conocíamos*” como con los que no comparten ciertos modos comunes del hacer escolar y se llevan “*maso-maso*”, se establecería entonces un no-vínculo, más bien marcado por la distancia relacional y cierta indiferencia. Tal como decía Fabricio antes: “*si esa persona no me agrada, no le hablo o trato de tratarla lo menos posible y listo*”. O, en palabras de Luz: “*no nos miramos y ya. Ni siquiera hablamos*”.

Di Napoli (2017) señala en su investigación un modo similar de vinculación y refiere a él como “*no se llevan o se hablan poco*” o también, “*no hay relación*”. Son relaciones asociadas a la indiferencia y los considera vínculos negativos en tanto son modos de no-interacción con el otro. En nuestro caso, supondría además un modo de desconocimiento del otro, un modo de no mirarlo, no hablarlo, no tratarlo, que sería un no-vínculo de particular intensidad si consideramos las extensas trayectorias comunes entre los jóvenes.

Esto pareciera más claro en los casos en donde esos “*otros*” son nuevos en la escuela. Entre las estudiantes de 5to año, cuentan que cuando estaban en 2do año, hubo algunos conflictos entre las estudiantes que “*venían desde jardín juntas*” y las “*nuevas*”:

Gemma: no sé qué pasaba en 2do año cuando nos reacomodaron (se ríe) o sea, se pasó la voz de algo que supuestamente habíamos dicho Sofi y yo, que no era así. Tipo, se entendió mal como lo dijeron.

Paula: mmmm.... Dudoso.

Gemma: (riéndose) no, sí. Se entendió mal, entonces, una de las chicas que estaba en la conversación, que se fue del cole, se lo comunicó al grupo de Paula, que se yo, y ahí fue como que hubo, no sé, un conflicto.

Paula: éramos chicas!

Gemma: sí, éramos chicas. O sea, fue una...

E: qué tipo de conflicto?

Paula: un conflicto verbal.

Gemma: o sea, era un conflicto de grupo contra grupo, básicamente. Y, en realidad, ellas llegaron así todas, como todo el grupo, eran como 20, y nosotras éramos 3, que estábamos ahí, porque las otras del grupo no se habían metido. Y bueno. Igual, después, creo que con lo de las coreos que también creo que mucho no sirven, pero creo que en ese sentido sí nos sirvió porque nos unimos más. Y... no sé, en 3ro ya éramos más amigas. Por lo menos Paula

y yo empezamos a ser mucho más amigas en 3ro y ahí empezaron a unirse mucho más los grupos de las chicas y ahora ya es como que somos un grupo.

Paula: tenemos un grupo de WhatsApp con nosotras, todo. En realidad, eso fue porque éramos más chicas, era a principio de 2do año, eran nuevas ellas en el curso, entonces como que ni las conocíamos. Y... no sé.

Gemma: fue por ganas de pelear.

Paula: claro, porque además, en ese momento era como que era grupos, grupos, como que tu grupo de amigos tenía tal nombre y... claro, o sea, no sé como explicarlo pero... claro, o sea lo que dijo ella, o sea ya en realidad no me acuerdo como fue pero no le dimos importancia porque no fue tan grave creo.

Gemma: no, o sea, después de eso creo que nos empezamos a unir más. En realidad después quedó como más conflicto entre, o sea como que los chicos como que se metieron, digamos, y como las conocían más a ellas de antes, me acuerdo que se metieron, y a nosotras nos separaron, nos sentaron junto con ellos. O sea, una chica y un chico de los rugbiers, vendría a ser. Pero con las chicas nos amigamos ahí nomás. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

Aparece en el relato que este “conflicto verbal” de “grupo contra grupo” sería una situación de tensión entre 20 mujeres que ya venían al colegio y otras 3 que ingresaban en el 1er año. Las que venían juntas desde primaria pareciera que tenían conformados ciertos grupos más o menos consolidados: “era grupos, grupos, como que tu grupo de amigos tenía tal nombre”. Estas nominaciones e identidad grupal, con cierto tiempo de construcción, podría estar en relación con lo que referimos antes, respecto de las marcas institucionales en la sociabilidad femenina. Mientras que “las nuevas” parecieran posicionadas en un lugar de desconocimiento respecto de sus compañeros: “eran nuevas ellas en el curso, entonces como que ni las conocíamos”. Quedarían entonces en cierta desventaja respecto de lo numérico (20 a 3) y también respecto de la temporalidad, capital significativo en las relaciones que se establecen entre estos jóvenes. Esto pareciera incidir en que los varones, cuando “se meten”, toman partido por las que “conocían más”.

Las estudiantes parecieran considerar, en sus enunciaciones, que dos cosas (que “ni las conocíamos” y que “éramos chicas”) habrían sido factores precipitantes del conflicto, aunque el primero pareciera ser de mayor peso en esta cuestión. Refieren que:

Paula: Gemma entró en 1er año al colegio [junto a su actual amiga Laura y otra chica que se fue del colegio] y el resto de las chicas venían desde jardín juntas. Eran nuevas ellas en el curso, entonces como que ni las conocíamos. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

En las construcciones de sentido que las estudiantes van configurando respecto de esto, pareciera que “las nuevas” no en todos los casos logran integrarse a los grupos ya armados. Por caso, en 5to año, una de esas jóvenes no continúa en este curso. Pareciera que no formaba parte de ninguno de los grupos y que solo se reunía con otra estudiante. Estas dos mujeres se sentaban juntas, en la primera fila, coincidente con los bancos vacíos del inicio de 2020. Respecto de la ausencia de ellas, las jóvenes dicen que:

Gemma: Marti se quedó de año y Barbie, no sé. Creo que se cambió de cole.

E: uds saben por qué razón se fue?

Antonella: pueden ser muchas cosas.

Gemma: sí. No estaba muy incluida [Paula] pero tampoco era como que se dejaba incluir. O sea, no sé... o sea, entre las chicas nunca tuvimos, o sea, al principio sí teníamos buena relación, en 2do año nosotras estábamos en el grupo, por así decirse, con Marti, pero con Barbie siempre hubo mucho (gesto: hace como una mueca con la cara) roce... en algunas cosas. En 1er año ella también estaba, también era una de las nuevas así que estaba también en el grupo de Sofi, de Marti, yo, por así decirse. Y además iba a jornada conmigo, entonces, por ahí estábamos como un poquito más unidas pero después, o sea, tenía actitudes medias... (gesto) raras... y Marti por ahí era más tímida pero Barbie no tanto. Y el año pasado como que tuvimos muchas... muchas, o sea, no conflictos pero, muchas diferencias en algunas cosas, por ej cuando hacíamos las coreo o algo así. Había muchas diferencias. Y... no sé, por ahí entre nosotras tampoco nos tratábamos bien pero tampoco es que ellas contestaban de buena manera y nosotras, o sea... no es que contestamos mal sin motivo sino que ellas tampoco es como que te hablaban bien. Entonces, nunca... nunca hubo buena...

Paula: no sí, que a mí me pasó un montón con Barbie que a mí me... me... me... me ponía mal que esté tan excluida y que se sienta tan mal porque además tenía muchos problemas familiares, no sé si familiares pero con ella, de autoestima, lo que dice la Gemma, cosas raras que hacía, tipo hablaba de muerte, de hecho también, tipo, hubo veces que se cortaba. Y yo un montón de veces traté como de acercarme, como de hablarle pero como, no como incluyéndola sino como si ella fuese mi amiga, tipo, yo iba y le decía no sé que cosa y la trataba como si fuese una más de mis amigas. Pero es verdad que tipo que... tenía por ahí contestaciones malas pero... no sé, era raro. Y sí es verdad que por ahí en las coreos, por eso me reía, porque era muy gracioso que ellas querían hacer su coreo y creo que hicieron una coreo separadas, no me acuerdo como fue. A mí... yo nunca, yo nunca armo las coreos porque yo soy una madera para bailar pero entre ellas se pelearon un montón y era muy gracioso.

Dante: había sido más o menos así: habían hecho la coreo con una parte, o sea, habíamos dividido y... ellas habían hecho como su parte. (Grupo de Discusión 5-1, 5to año)

La narración señala que “había muchas diferencias” con estas dos estudiantes. Gemma refiere a ellas con gestos más que con palabras precisas; señala que dichas diferencias tienen que ver con modos de hablar o “contestaciones malas”. Paula, por otra parte, pareciera considerar que más bien se trataría de dificultades en la “autoestima” de Barbie, que pondrían una distancia a pesar de la intención de integrarlas: “un montón de veces traté de hablarle como si ella fuese mi amiga”. Pero pareciera que las diferencias finalmente resultaron irreconciliables, lo cual quedaría plasmado en “la coreo” dividida en dos partes, o quizás también en la ausencia de estas dos jóvenes en 5to año.

Se infiere del relato que los “establecidos” gozan de cierta posición asegurada en el campo socio escolar, mientras que los recién llegados, a los que “ni conocíamos”, estarían en cierta desventaja dado el escaso re-conocimiento de ellos como parte del “nosotros”. La investigación de Paulín (2013) en escuelas cordobesas, presenta cierta similitud con este aspecto. Tomando el modelo teórico de Elías y Scotson (2016) analiza las relaciones entre un grupo social de estudiantes “establecidos”, que compartían una trayectoria común y un capital cultural y económico similar, respecto de los “forasteros” quienes pertenecían a familias de obreros o empleados de baja calificación. Se construían

desde allí enunciados denigrantes como argumento sustentador de prácticas de exclusión, erigiéndose a sí mismos en el lugar del ideal o de un nosotros de superioridad. En nuestro caso, no aparecen indicadores de diferenciaciones sociales, culturales o económicas entre “*los nuevos*” y los chicos que “*venimos juntos desde jardincito*”. Más bien la distinción estaría dada justamente por la trayectoria escolar o el tiempo vivido juntos que, en la línea argumentativa de los estudiantes, supone conocerse más y por tanto tenerse confianza. Pareciera que la historia compartida asegura un cierre sobre “lo conocido” al mismo tiempo que excluye a todo lo que “*ni conocíamos*”. Allí, las figuraciones no parecen de estigmatización o de confrontación, como en el caso de Paulín, sino más bien de indiferencia y de cierre sobre el “*nosotros*”. En esta misma línea podemos considerar lo que enuncia Gemma: “*yo cuando entré, el 1er día fue horrible y todo hasta que, bueno, hice grupo*”. Siguiendo esa dirección, proponemos pensar también los ingresos de 5 estudiantes nuevos en 5to año. En relación a esto, los jóvenes dicen que:

Baltazar: van a entrar bien en el grupo pero también es difícil que lo integren en el grupo de amigos porque ponele en mi grupo de amigos somos la mayoría desde salita de 3 o salita de 4.

Juan: de María, bueno es mi amiga, era mi amiga desde antes, entonces, bueno, sigue siendo mi amiga. (Grupo de Discusión, 5-2, 5to año)²¹

Gemma: para mí tiene mucho que ver también diferente en qué año entrás. O sea, para mí entrar en 1er año, puede llegar a ser más fácil que entrar en 3ro, y en 4to ya es como que... es diferente, no es como que ya está el grupo todo unido y te relacionás más fácil. O sea, en 4to ahora, en 5to!, perdón, todos los que entraron para mí que, no sé, no se deben sentir tan excluidos porque ya es diferente, o sea... están todos más abiertos. Que por ahí en los años anteriores no pasaba. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

Insiste en estos relatos la alusión a la temporalidad: “*es difícil que lo integren porque en mi grupo de amigos somos la mayoría desde salita*”, “*entrar en 1er año, puede llegar a ser más fácil que entrar en 3ro, y en 4to*”. Aun así, algunos estudiantes resaltan que les gusta recibir nuevos compañeros:

Paula: a mí me encanta que venga gente nueva! Es más, yo me acuerdo cuando... [comenta que al inicio del ciclo lectivo estaba de viaje. Sus compañeras le cuentan que había chicos nuevos y que:] yo desde el viaje les decía: “háblenles, háblenles”. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

Inferimos que las referencias a “*me encanta que venga gente nueva!*” y que “*están todos más abiertos*” refiere a la posibilidad de integrarlos como compañeros al curso, aunque pareciera más “*difícil*” que los integren a los “*grupos de amigos*”. En dicha integración al curso, pareciera que un elemento diferencial serían las características personales de los ingresantes:

²¹ Aquí se alude a que una de las chicas que ingresa al colegio había sido alumna previamente, luego cambió de escuela y en 2020 vuelve al colegio. Durante el tiempo que no asistió conservó alguna relación con sus compañeros.

José: Yo creo que la personalidad. Marcos es más abierto que, suponete, otro puede ser más cerrado. O intentan ser piolas y, bueno, cada uno como puede. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

Similares impresiones son relatadas por las estudiantes de 2do año:

Virginia: y, profe, al principio, es difícil

Juliana: yo creo que por ej...

Virginia: si nadie te habla, te busca, si no... o sea, si ni siquiera quieren que estés en el grupo porque sos nuevo y porque no: "ya tenemos un grupo formado, los nuevos no", es como que, yo me imagino esa situación y es como que no sé, si estaría en su lugar la pasaría horrible porque, en cierto punto, esa realidad sí existe cuando sos nuevo, no tenés grupo, no tenés nada, como que...

Luz: pero se integraron bien todos [dice hablando en superpuesto]

Virginia: no tenés conocidos. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Señalamos en los relatos lo que pareciera ser una asignación casi lineal de sentido: si *no tenés conocidos = no tenés grupo = no tenés nada*. Así mismo califican esa situación de exclusión o falta de pertenencia grupal como "*horrible*", en los mismos términos que postulara Gemma. En esta línea, relatan:

Luna: digo que Virgi decía que si no hubiéramos integrado a los nuevos, que si ella se pone en su lugar, se hubiese sentido así.

Juliana: yo... a mí me parece que es depende de la onda que vos le pongas. Yo creo que, si yo vengo a un curso nuevo, no me culparía por extrañar mis otros compañeros o tener vergüenza, porque es toda gente que yo no conozco, un colegio que yo no conozco, me sentiría pero con una vergüenza! Y estaría re tímida, intentado hablar con alguien. Pero creo que es también de la onda que le pongamos nosotros, tanto nosotros como los que ya venimos, para ponerle onda y que se enganchen con el curso, y puedan hacerse amigos, y ellos también por parte a no tener que esperar a que nosotros vayamos a hablarles y poder también ellos venir a hablar con nosotros. Yo creo que también es re buena idea que vengan chicos nuevos y que nosotros también podamos de alguna forma como oxigenar las otras amistades que tenemos, que no son malas pero que oxigenar, e ir también haciendo, abriendo, abriendo más camino y viendo más amistades, me parece que es muy bueno y también hace muy bien. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Aquí la referencia a "*la personalidad*", el que "*intentan ser piolas*" o "*depende de la onda que vos le pongas*", parecieran aludir a cierta característica personal: cada uno de los jóvenes desplegaría sus propias disposiciones y aptitudes sociales para enfrentar la situación ("*cada uno como puede*"), en la que seguramente el recién llegado se sentirá (al decir de los estudiantes) "*re-tímida*", "*con una vergüenza!*". Aluden en estos fragmentos, también a "*la onda que le pongamos nosotros*" y las acciones que consideran que les corresponden: hablarles, darles lugares en los grupos de amigos, etc. Las cuales significarían también un beneficio para "los establecidos" (Elías, 2016), en tanto supone "*oxigenar las otras amistades*".

Cuando nos reacomodaron

En este marco de sociabilidad escolar cerrada sobre los que se conocen desde la salita de 3 años, y con los que se ha compartido el nivel inicial y primaria de manera más o menos constante, la estrategia institucional del re-agrupamiento en el secundario aparece como un quiebre de esa trayectoria lineal y continua. Tal como ya hemos referido en el Capítulo 3 (Escuela como campo de fuerzas), en los últimos años el colegio propone mezclar las divisiones de primaria y reconfigurar los cursos para la etapa de secundaria. En los grupos objeto de nuestro estudio, los estudiantes de 5to año son la primera cohorte que se reagrupó en el año 2017. De manera excepcional, el proceso lo llevó adelante el nivel secundario y se los mezcló en el paso de 1er a 2do año. Los estudiantes de 2do año, en cambio, fueron reagrupados por el nivel primario en el paso de 6to grado a 1er año. Podemos inferir que tanto los ingresos como el reagrupamiento han sido eventos significativos (*breakdown*) para los estudiantes. Desde ciertas perspectivas fenomenológicas (Garfinkel, Schutz), podría aducirse que los procesos de reagrupamiento para los jóvenes han constituido acontecimientos disruptivos (*breakdowns*) que, en tanto tales, brindan oportunidad para comprender lo que ordinariamente se encuentra dado-por-sentado en el mundo de la vida cotidiana. Por ello, seguidamente consideraremos las enunciaciones de los estudiantes de 5to año respecto de este proceso de reagrupamiento, y luego las impresiones de los alumnos de 2do.

Los estudiantes de 5to año refieren a su experiencia de reagrupamiento de la siguiente manera:

Augusto: En 1er año teníamos un cursazo. Estaba muy bueno el curso y nos cambiaron de nuevo y después otra vez más creo. No sé. Pero teníamos alto curso y... éramos todos amigos y...

Segundo: como que te acostumbrás a estar con las mismas personas en el aula y todo eso, y si te cambian, te sentís raro.

Ignacio: nosotros íbamos a un curso, a ese curso lo cambian y nos ponen con otros. Estuvimos 1 año con esos, o sea, con los chicos, y después nos cambiaron de vuelta. O sea, casi que... estuvimos 1 año re bien y nos cambiaron. Así.

Juan: me parece que... para mí lo hicieron muy mal a eso porque son cosas de adolescentes, no era que nos portábamos muuuuy... o sea, éramos charlatanes, todo eso. Nunca hicimos un kilombo así de fuerte, fuerte

Segundo: malo, digamos. Claro

Juan: pienso yo. Y nuestro grupo era, creo que éramos 20 varones amigos, o sea era todo el curso amigo, amigo, y 7 mujeres. Y después nos separaron y lo malo de ahí fue que, como dividieron 15 y 15, o, no sé, 10 y 10, también se separó, nosotros nos separamos con el otro curso, un poco, y como que fue algo muy malo porque desde salita de 5 éramos amigos, así, del alma y que nos separaran de curso se notó un poco, no los veía más tanto y todo eso, y

Segundo: sí, eso es verdad, sí

Juan: y fue algo que al cole... (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

Antonella: siento que nos negábamos al nuevo curso. Como que estábamos acostumbrados a un curso que ya veníamos del año pasado y, bueno... yo, por ej, que vengo del cole, hace más, más tiempo, entonces, en ese sentido, cuando nos volvieron a mezclar, como que, en una parte nos negábamos. "No, yo no quiero estar con este porque este me cae mal porque este dijo esto de mí, porque estas chicas andan todo el tiempo juntas y nos miran mal", o cosas así. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

De lo que podemos inferir que la temporalidad continúa entre un reducido grupo conformaría un "nosotros" con el que se comparte un capital temporal y confianza: "éramos todos amigos así, del alma". Esa configuración vincular se cohesiona durante los años de primaria, coagulando una relación estrecha que se resisten a modificar: "si te cambian, te sentís raro", "nos negábamos". Los reagrupamientos en el nivel secundario operarían, en ese sentido, contra la fuerza centrípeta del grupo inicial, aunque pareciera que sólo en parte: al interior de cada nuevo curso parecieran prevalecer micro-grupos en los que se conservan aquellos vínculos primarios. A esto hemos hecho referencia, por ejemplo, en la división de los varones de 5to año entre "los rugbiers" y "los tranquilis" o entre las estudiantes de 2do año. Sobre esa línea, los jóvenes dicen:

Augusto: Antes sí era, o sea, 1er año por lo menos cuando yo entré me recibieron bien pero, por ahí porque los conocía de antes, pero... como que en 1er año éramos más cerrados.

Juan: para mí en un momento hasta nos pudimos creer así los mejorcitos, creo yo. (Augusto: y ahora no, ahora somos re-abiertos, tipo...) no, antes. Antes. Sí, teníamos a Andújar que medía 2 metros y metía como un poco, viste... de... de respeto. Después teníamos a [Apellido de Ignacio] que jugaba bien al fútbol, como que no sé, nos creíamos un poco mejorcitos entonces que los otros no, no sé, nunca nos pintó meterlos en el grupo, no sé. Y ONU después en el cambio de curso, eso estuvo bueno porque nos pudimos... conocimos otra gente, pienso yo.

Joaquín: cuando éramos chicos éramos nosotros, solo nosotros.

Este fragmento nos abre a preguntarnos: "cuando éramos chicos éramos nosotros, solo nosotros"... ¿se ha transformado durante el tiempo eso?. Pareciera que "el cambio de curso" no modifica los vínculos estrechos entre "amigos" pero sí posibilita "conocer otra gente", lo que iría amalgamando una nueva identidad grupal, del "curso" que se delimitaría en oposición o diferenciación respecto de otros cursos: "nos creíamos un poco mejorcitos entonces que los otros".

Los estudiantes de 2do año, por su parte, refieren al reagrupamiento diciendo que se han nominado asimismo durante el 1er año como "curso basura":

Mateo: para mí al principio fue como que... sinceramente, al principio no me gustó el curso. A nadie le gustó el curso nuestro. (...) A los nuevos mucho no, no sabían pero los de antes, los que venían desde antes, o sea, no sé, nunca les gustó mucho el curso pero después fue como que empezó a mejorar...

E: ¿por qué?

Mateo: no sé, no sé, no sé por qué. La verdad que no sé. (...)

Fabricio: es más, me acuerdo el año pasado, había como una actividad... (...) entre todos los cursos que había que armar, no me acuerdo qué, con los diarios. Con los diarios había que armar algo y no sé qué pasó que empezaron a decir: nuestro curso es basura! Y yo... es como que en cierto punto te da bronca porque (...), es como que te sentís un poco mal (...) a ver, es un grupo que al fin y al cabo no fue decisión nuestra pero eso también le pasó a demás personas. O sea, a un chico que está en el X le puede pasar que su grupo no le guste, pero yo considero que hasta el punto de, o sea, en el punto de decir: nuestro curso es una basura... yo creo que estuvo un poco de más.

Mateo: para mí fue porque estaban todos los chicos que eran como... no sé cómo decirlo.

Fabricio: los chicos más relacionados con las chicas, o sea los que más se relacionaban con las chicas, estaban en otros cursos. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

Este relato evoca un evento del 2019: una actividad de tutorías para los cuatro 1ros años, en el que cada división armaba, de manera colaborativa, una representación gráfica de su curso con recortes de diarios y revistas. En esa ocasión, este grupo clase en particular, nominó a su producción: “somos basura”.

En esa misma línea, las estudiantes consideran que dicha nominación estaría en relación con que en este curso quedaron “las sobras”:

Virginia: o sea, era una mezcla de todos los cursos. Éramos mucha gente de muchos cursos. En cambio, por ej en otros cursos eran más, como que, por ej los varones de este curso y las nenas de este. Bueno, no sé.

Luz: por eso nos llamábamos las sobras. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Se entiende, por la manera en la que ellos refieran a cómo han vivido dicho cambio, que quedaron en pequeños grupitos de a 2 o 3 estudiantes de distintos cursos. Remarcan que además en este grupo incluyeron los alumnos que ingresaban nuevos al colegio:

Mateo: no era normal que entre alguien en primario. Cuando cambiamos al secundario fue como que... muchos chicos nuevos, y encima todos iban a nuestro curso. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

Dicen que, a partir de esta primera configuración, más bien signada por la contingencia, el mapa de las configuraciones vinculares durante inicios del 2019 era, según sus impresiones:

Juliana: creo que había algunas amistades que ya estaban como más... algunos se vinieron conociendo desde antes, la primaria, que iban al mismo curso o, que aunque no iban al mismo curso, que eran muy amigos por parte de hermanos, o se conocieron entre amigos, y ya desde ahí la amistad que fueron formando... venía desde hacía rato. Y, bueno, quedaron juntos en el curso por suerte, y, quedaron en el curso y ahora son super amigos, compañeros. Y, bueno, por otro lado, también hay algunos que se hicieron amigos ahí en el curso, o por

ej había chicos nuevos que, por ej, los chicos nuevos se hacían amigos entre ellos y vos ibas a hablar, o ibas a querer hacerte amiga, hablar con ellos. Como: son tus compañeros! Tenés que hablar con ellos en algún momento del año, y vos vas como... yo ya había como diciendo: me parece que este no me cae muy bien. Bueno, vamos a llevarnos bien porque es mi compañero pero... (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

En la misma línea argumentativa que venimos desarrollando, “los nuevos” estarían devaluados en la percepción de los estudiantes. Serían “extranjeros” con los que “tenés que hablar en algún momento del año” y con los que “vamos a llevarnos bien porque es mi compañero pero...”.

En este curso “basura” o de “las sobras” quedarían entonces “los nuevos” y, además los que, al interior del grupo de “los establecidos”, tendrían una menor valoración social en el campo escolar según distinciones de valor implícitas que ponen en ponderación, por ejemplo, “los que más se relacionaban con las chicas”.

Los jóvenes relatan que *eventos o días especiales* han ido transformando la primera percepción, negativa, que tenían del curso. Refieren a que ahora son unidos y forman un “buen curso”:

Virginia: (...)es que el año pasado era más un prejuicio del curso. O sea, vos entrabas al curso y decías: no!; pero (...) cuando vos ibas y te adaptabas y te hacías amigo, como que por lo menos, yo creo que este año como que aprendimos del año pasado y ya como que nos empezamos a conocer y a llevar bien. Pero en 1er año fue más un prejuicio, no es que nos llevábamos mal con la gente porque... que mal curso, porque nos llevamos mal con este, con este y con este. Era un prejuicio. Después nos dimos, o sea, me parece que entre todos nos fuimos dando cuenta que el curso a pesar de todo...

Luz: (superpuesta) creo que le dimos la oportunidad.

Virginia: con sus amigos, era como que, un buen curso y que a pesar de eso todos nos pudimos hacer amigos y pudimos encontrar la forma, como dice Juli, de llevarnos bien y de ser un curso unido, como hoy lo somos, yo creo, también. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

En la misma línea, en el grupo de discusión de varones, los estudiantes enfatizan:

Fabricio: yo, por lo menos, lo que veo es que todo mejoró y nadie creo que actualmente se quiere cambiar, (...) yo no escuché nada de “me quiero cambiar” y de que “este curso no me gusta”. No escuché nada. Mejoró. O sea, desde mi experiencia mejoró.

Mateo: no sí, mejoró muchísimo. Porque hicimos un montón de trabajos en grupo y nos empezamos a conocer mejor. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

Pareciera entonces que los modos de cierre social sobre los conocidos tienen como efecto la construcción de “prejuicios” o juicios valorativos tendientes a sostener el statu quo y operarían como modos de resistencia a los cambios en las configuraciones grupales. Luego, ante el inevitable acontecimiento de tener que compartir el curso con “nuevos” y “desconocidos”, pareciera que la experiencia escolar posibilita cierta dinamización de los vínculos entre los estudiantes: “nos empezamos a conocer mejor”. En la misma línea, otra estudiante dice que:

Morena: no sé si cambiar pero me parece que hacerse buenos amigos estuvo bueno, por ej en 6to grado iba cada uno por su curso pero me pareció que el viaje de estudio o algunas

visitas que fuimos a un lugar, nos hicimos un montón de amigos, por lo menos yo. Con gente de otro curso que yo no tenía ni idea que existía, no sabía que existían porque me conocía con los de mi curso nomás, no me conocía con otras personas más. (...) ahora son muy amigos míos y.... que yo no sabía que existían, literalmente. O sea, yo no sé si cambiar pero me parece que integrarse entre todos, o sea con tus amigos desde antes y con los nuevos y... son todos amigos. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Estas actividades escolares compartidas parecieran consolidar nuevas construcciones grupales, como curso, lo que podría verse reflejado en un trabajo que realizan en el mes de noviembre de 2020. Los estudiantes armaron, para el espacio de tutorías, un video del curso en el que señalan:

Nuestras fortalezas: somos solidarios entre nosotros y con los demás compañeros de nuestro curso. Integramos a los nuevos que se suman a nuestro curso. (...)

Lo que esperamos: que vamos a seguir ayudándonos entre sí y esperamos que se sigan sumando compañeros a nuestro curso e integrarlos como venimos haciendo.

Pareciera que aquello que en un primer momento enunciaban como “prejuicio” ha devenido en “nuestras fortalezas”. Aunque sería necesario relativizar esta imagen optimista teniendo en cuenta que algunos estudiantes se fueron del colegio y otras situaciones tales como las que proponemos luego en el apartado de ASPO.

Recapitulando, podemos considerar que los reagrupamientos nos permitirían observar lo que se da por sentado, en nuestro caso, la “vida en común” como modo de inclusión grupal que conforma un modo de micro-cierre social, particularmente enmarcada en la dimensión temporal. Según venimos postulando delimitaría cierta frontera al interior del grupo de “amigos” con los que se comparte desde “salita” la vida escolar, social y deportiva, que se cerraría en un “nosotros” tendiente a su permanencia invariante en el tiempo y en el espacio. Este momento de extrañamiento pareciera tener un primer impacto, que ellos nominan como “prejuicioso”, y que pareciera referir al deseo de un no-cambio, cierta resistencia a “ir abriendo y viendo más amistades”, más allá de las relaciones que se establecieron en jardín y que se sostuvieron durante los siguientes 10 años. Pasado algún tiempo, parecieran tener finalmente una impresión positiva del cambio: “me encanta que venga gente nueva!, “me parece que es muy bueno y también hace muy bien”; pero aparece como un verdadero trabajo, en parte forzado por el mismo colegio y las actividades escolares impuestas. Consideraremos, en esta misma línea, otro acontecimiento contingente: el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), y sus efectos en la socialización juvenil.

La sociabilidad escolar en el marco de las medidas de aislamiento social por Covid-19

Siguiendo la línea propositiva que venimos desarrollando, asociada a los modos en que los jóvenes construyen sus vínculos con los pares, podría hipotetizarse que las relaciones con los compañeros y

con los amigos se reconstruirían en el espacio virtual siguiendo la misma lógica de otorgar mirada, presencia o existencia a algunos y dejando por fuera de ese espacio de reconocimiento a otros. En instancias de grupo de discusión llevadas a cabo durante los momentos más críticos del confinamiento, los jóvenes expresaban:

E: se comunican?

Luz: sí, siempre profe. Más que todo con las amigas y amigos. Con el curso en general, por Wh, tenemos un grupo con todos y que se yo. Pero con los más cercanos hablamos todo el tiempo por videollamada, ponele. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Gemma: para mí, o sea como que la relación se perdió mucho por la cuarentena. O sea, como que ya no éramos unidos el año pasado pero por ahí el año pasado, no sé, con el viaje del campamento y eso, por ahí nos podíamos unir un poquito más y ahora es como que ya no. O sea, se perdió el vínculo. Solamente si hablamos con alguno, ponele, solamente para pedir cosas o cosas así. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

Pareciera que las modalidades de interacción se diferencian en dos: una, es la de los compañeros, con los que se comunican por WhatsApp en el grupo general del curso; y otro espacio con los amigos más cercanos, con los que se contactarían por videollamadas. También la frecuencia de las comunicaciones sería distinta: se comunican sólo a veces con los compañeros; en cambio, “hablan” todo el tiempo con los amigos.

Bautista: igual, las amistades cercanas las mantenés por el celu. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

Los jóvenes resaltan que *extrañan a sus compañeros*, particularmente el intercambio cotidiano que se producía en la interacción diaria de lo escolar.

Virginia: y... es que no sé profe [dirigiéndose a la entrevistadora]. Como que ahora estamos todos más distantes por el hecho que no nos podemos ver la cara, no nos podemos saludar y como que ya no es lo mismo que estar en el ambiente de clases, estar en el aula, compartir el mismo ambiente. Y ahora es como que más es con los compañeros que no te mantenés tanto en videollamada porque no son tan cercanos, por ahí. Que antes, no sé, por lo menos le hablabas para pedirle, que se yo, un lápiz, una lapicera. O no sé, por ahí charlaban un rato porque se sentaban cerca y hoy ya como que no, porque se perdió eso porque solo como que hablamos por wh con esas personas. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Julieta: claro, pero de todas formas, por ej, hablando más global, las relaciones ahora son muy de “hiciste esta tarea? Me explicás? A qué hora tenemos la clase?”. Muy de, viste, muy relacionado con el cole. Antes era más, bueno, te veo, “hola”, “cómo estás”, “qué hiciste el finde”. También era del cole porque viste bueno, era el lugar que compartíamos. Pero ahora como que todavía más porque no tenés otra cosa que hablar, porque sobre que no ves a la persona lo único que te queda es el celular y por eso es lo que te dice Naza que nos conectamos, por ej hacemos videollamadas, yo con mis amigos hacemos videollamadas o nos explicamos cosas del cole pero sigue siendo la misma amistad de siempre, pero en grupo

sí es cierto que se perdió esa relación que teníamos antes. Más unida... (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

En este sentido, la presencialidad estaría relacionada con la co-presencia y la interacción contingente en el curso (“*compartir el mismo ambiente*”), mientras que la educación remota está asociada a una mayor distancia relacional con “*los compañeros*”: “*se perdió esa relación que teníamos antes*”. Al parecer, también resignifica los modos relaciones que se mantenían durante la presencialidad:

Juan: hasta puedo llegar a extrañar a un compañero ahora porque, porque no sé, extraño la que siempre tira, no sé, una cosa tonta o el que siempre responde bien o... extraño eso y me parece que voy a volver al curso y voy a tomar mucho más en serio a mis compañeros y todo eso. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

Es posible preguntarnos respecto de la corporalidad o la experiencia que la presencia física de los cuerpos en el aula puede significar. ¿Qué cosa de la afectación del otro “*falta*”? ¿qué es *eso* que dicen que “*se perdió*”? Siguiendo a Ana Fernández (2017) consideramos el efecto de entre-los-cuerpos, los modos de afectación específica que se producen en situaciones como una tribuna en una cancha de fútbol, un recital de rock o una manifestación pública; claramente distinto a ver los mismos sucesos por la pantalla de la televisión... en nuestro caso, por la pantalla del celular o de la computadora.

Es el impacto, *la redundancia de los cuerpos*, que afecta y expresa sin decir, pero en el que, sin embargo, no puede dejar de registrarse un entre-todos (...) hay una dimensión de dicha experiencia que se mantiene inefable. Cuando operan estas intensidades de los cuerpos en acción no se puede poner en palabras todo lo acontecido; sin embargo, las modalidades en que se producen estas afecciones -aun sin producir argumento o relato – operan modificaciones en las experiencias de sí y/o colectivas. (pp. 101 -102).

Esta afectación del encuentro con otro cuerpo, aparece en los relatos asociada a la necesidad de la presencia física del amigo. Refieren que, en realidad, el vínculo con los amigos, además de las videollamadas frecuentes, se mantiene también a través de reuniones. Por ejemplo, en una oportunidad comentan que, aprovechando que uno de ellos era buen cocinero, habían organizado reunirse para asar un costillar y, en otro día, un cordero. También comentan que:

Morena: yo igual por suerte vi a un montón de mis amigas cercanas y amigos también vi un montón y, bueno, por suerte tampoco pasó nada. (...) obvio que cuando los vi los quería abrazar, y los abracé. Y... por suerte no pasó nada. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Aparece la referencia a la elección de “*amigas cercanas*” para la concreción de juntadas, con quienes poder “*abrazarse*, y en donde “*por suerte tampoco pasó nada*”. En esta última línea, uno de los relatos resalta que:

Luz: cuando estaba empezando esto, vi a algunas de las chicas y las abracé porque... pensamos que no era nada en serio y eso, total no pasa nada, tampoco es que, salimos todos

los días. Nosotras, al menos nosotras 5 no salimos nunca. Ninguna de las 5 sale jamás, casi. Nuestros papás son bastantes cuidadosos con el tema, todo. Y... bueno la vez que vi a dos sí las abracé y todo eso. Volver al cole ya va a ser muy distinto porque hay tanta gente, tanta gente que encima no son nosotras, no sabemos dónde estuvieron, no sabemos qué tan estrictos son los papás y todo eso. Como que va a ser muy distinto. Aparte yo creo que van a poner tipo reglas para que no abracemos y todo eso. No es que... por más que queramos, no vamos a poder. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

En las palabras de esta joven, aparece cierta desconfianza con algunos “otros”, con los que reunirse sería “muy distinto” porque “no sabemos dónde estuvieron, no sabemos qué tan estrictos son”. Cuestión que pone de relieve la corporalidad como espacio político en donde lo social y lo singular se tensa y se despliega. Los cuerpos aquí son el escenario de la vincularidad, el lugar donde el yo y el no-yo del otro se encuentran y se antagonizan. Aún más en situaciones como la que nos confronta el denominado “aislamiento social”, el cuerpo propio y ajeno es un entramado de marcas de socialización. En este marco, las prácticas vinculares quizás enuncien sentidos apenas pensados y otros sentidos que parecen inamovibles. Respecto de esto último, aparece significado por los jóvenes en que, pasado algún tiempo, todo volverá a ser como antes y que “nada cambiará”. Consideran que este tiempo de distancia física, lejos de generar un distanciamiento con “los amigos”, va a solidificar aún más el vínculo:

Luz: igual, a ver, de ser cercanos, de ser amigos igual que antes, en mi caso, hasta reforcé algunas. O sea, el vínculo de amistad no se dañó para nada. Lo que sí se dañó es lo que solíamos hacer antes, de juntarnos mucho y eso. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Federico: creo que con el grupo de amigos creo que hasta más, que hasta ganaste hasta más confianza todavía y con el curso, no sé. No sé como va a ser la vuelta, no sé si nos vamos a relacionar como antes pero espero que sí. Creo que nos alejamos más como curso.

Marcelo: onda, no los grupos de amigos. No se separaron, no sé si se han unido más, pero onda pero creo que en la acción como curso, todos, como curso, yo creo que cuando volvamos va a ser como más... no te veo hace mucho, me da un poco de vergüenza... no sé, no sé si me explico. Pero con el grupo de amigos yo creo que sí nos seguimos viendo, hablando, eso. (Grupo de Discusión, 5-2, 5to año)

Fabricio: yo creo que... o sea, sí va a ser un antes y un después, pero depende. O sea, yo creo que depende con quién te relaciones, porque a lo mejor si con una persona, o sea hablando el tema ya de amistades, con una persona no hablaste tanto en esta cuarentena, no es que va a cambiar para mejor o para peor, yo creo que va a seguir siendo igual de lo que era antes de la cuarentena. A lo mejor no sé, pueden perder un poco de distancia porque fueron... o sea, por la cuarentena, y yo creo que esas personas con las que hablaste mucho, aparte de saber cosas de su vida que a lo mejor no sabías o que le pasó en estos 7 meses, yo considero que va a cambiar tu relación para mejor. Se va a notar. Muchas más confianza debido al tiempo que pasaste no sé, ya sea llamadas, ya sea chateando, con la cuarentena.

José: yo, a mí me parece que no va a afectar tanto con las personas, por lo menos porque por ej en clases y todo eso, hablamos por el grupo y también algunas veces nos hablamos entre nosotros o jugamos, entonces me parece que no va a afectar tanto entre nosotros. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

De modo que el “aislamiento social” fortalecería las relaciones entre los “amigos”, las reforzaría: “*va a cambiar tu relación para mejor*” y “*ganaste hasta más confianza todavía*”. Pareciera significar un vínculo aún más estrecho a futuro:

Juan: Y con mis amigos, no! no me voy a separar. En el recreo ni en ningún lado me voy a separar. Del Segu no me voy a separar ni para ir al baño, ya le dije, o sea... (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

En cambio, parece que incidiría en las relaciones de “compañeros” produciendo una mayor distancia: “*creo que nos alejamos más como curso*”. Y también pondría en mayor distancia social a “los nuevos”:

José: yo creo que el grupo de amigos no va a cambiar nada, el tema va a ser, se le va a dificultar a los nuevos. Que cuando este año se supone que cuando... tenían que... como definir su grupo de amigos o empezar a relacionarse, esto se les dificultó. ((Grupo de Discusión, 5-2, 5to año)

Pareciera que el sentido que atraviesa los relatos de los chicos tanto de 2do como de 5to año, señala que “*nada va a cambiar*”, “*vamos a seguir con nuestras vidas... de a poco vamos a volver a nuestra vida normal*”. En este punto, nos preguntamos si algo de esta concepción de tiempo circular no nos pondría en una línea diferente a las propuestas de *adolescencias líquidas* de Le Breton o de *modernidad líquida* de Bauman... en nuestro caso aparece más bien cierta base sólida sobre la cual se proyecta un porvenir más o menos previsible que se espera alcanzar casi invariablemente.

Es posible inferir que el contexto de la pandemia profundiza una dinámica vincular y la lógica que la sostiene, en la que “*el conocido*” por la historia compartida (desde salita) es con quien se está “*en línea todo el tiempo*”. En una misma *línea* de espacios virtuales y temporalidades continuas que anuda un lazo suficientemente sólido como para que ni siquiera las medidas de aislamiento lo conmuevan de modo significativo: “*va a seguir siendo igual de lo que era antes de la cuarentena*”. Lo que pareciera trastabillar es, en cambio, el trabajo de relacionarse con otros, no-amigos, menos conocidos, con los que el vínculo está mediatizado por la copresencia en la escuela y en el curso. Trabajo que sería más arduo para “*los nuevos*” quienes tendrían que encontrar modos de ser incluidos en los grupos ya armados de amigos.

Algunos puntos de referencia

*Yo suelo regresar eternamente al Eterno Regreso.
la historia humana se repite; nada hay ahora que no fue; lo que ha sido.
El caso equivaldría al de un hombre que da la vuelta al mundo:
no dice que el punto de partida y el punto de llegada son dos lugares diferentes
pero muy parecidos; dice que son el mismo lugar.
Quiero decir la concepción de ciclos similares, no idénticos.
(...) todas las cosas giran y vuelven a girar por las mismas órbitas
(Borges: "El tiempo circular", en Historia de la eternidad, 1936)*

Retomando lo que hemos desarrollado en este capítulo, es posible considerar que la categoría de "amigos" configura un *nosotros* con los que "desde salita de 5 éramos amigos del alma", "son como mis hermanas", son las personas con las que "nos conocemos" y "son la gente con la que tengo confianza". Aquí el capital temporal compartido sería algo central y operaría como elemento de cohesión: "el tiempo nos dejó uniros". También marcaría un límite simbólico respecto de "los nuevos" o de los que "no tenía ni idea que existía". Hemos denominado esta modalidad vincular como *micro-cierres sociales*. Entendemos que es una configuración que pareciera representarse para los jóvenes como invariante: "nada cambiará", como si la relación de amistad fuese algo que se piensa para toda la vida. Esto sería un rasgo identitario muy fuerte entre algunos y pareciera ser posibilitador de identificaciones grupales, que operan como red de sostén en el marco escolar. Los amigos, en estos casos, operarían como *otros significativos*, cumpliendo las funciones freudianas de sostén y modelo. Con ellos se entabla una ligazón afectiva que conformaría una grupalidad más o menos cohesionada. La necesidad del auxilio de estos otros "amigos" significativos aportaría a la propia posición en el campo socio escolar "un trozo de seguridad" (Freud, 1930).

Hemos observado, en esta línea que los subgrupos se nominan y se reconocen, incluso en el espacio aúlico y otros espacios de la escuela. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes de 5to año, observamos que "los bochos" se sientan juntos en una fila, "los tranquis" ocupan otro espacio común en el centro del aula y "los rugbiers" se ubican al fondo de la misma. En el caso de los 2dos años, la distribución en el espacio (con significación social) sería de "los chicos" por un lado y de "las chicas" por otro; las "que quieren sobrepasar de inteligencia" se ubican enfrente, cercanas al profesor, y "las más relajadas" en la parte posterior de la fila. Los jóvenes enfatizan además que tener un grupo sería una condición de persistencia en la escuela: "uno con lo que más se queda del cole es con los amigos; sin grupo no sos nada".

Entendemos que esto supone un modo de construcción de identidades. Siguiendo los postulados de Ricour (2008), podemos considerar que configura una identidad grupal en su aspecto de mismidad o

identidad-idem, en tanto se sostiene como *permanencia en el tiempo*, como algo que se asemeja a una estructura más o menos estable y que “confirma el carácter relacional de la identidad” (p. 111). Si ampliamos este modelo de pensamiento a nuestro caso, para analizar la construcción de identidad colectiva, grupal e individual de los jóvenes, podemos considerar que se producen procesos de *identificación* desde muy temprana edad, que potencian las semejanzas entre algunos con los que se comparte la escuela, el club, la academia y la vida social y familiar, y que favorece una percepción de continuidad ininterrumpida, con cierta impresión de permanencia en un tiempo más o menos circular. Tal como el epígrafe inicial de este capítulo, pareciera que se construye una temporalidad en la que “una generación se va y viene otra, pero (...) lo que fue volverá a ser” (Eclesiastés, 1-4. 9), configurando un “tiempo circular” de “ciclos similares, no idénticos” en donde “todas las cosas giran y vuelven a girar por las mismas órbitas” (Borges, 1936). Dicha dimensión temporal se entrama al menos a 3 pilares: lo deportivo y el rendimiento académico, que son ejes del ideario escolar, y la tradición familiar. Las largas trayectorias escolares, en este caso, funcionarían como un dispositivo que predispone cierto tipo de vínculos sostenidos en el tiempo. Así, en las voces juveniles, aparece como elección (“*nosotros nos elegimos*”) aquello que es parte de la operatoria de cierre social.

Es posible inferir que opera una naturalización de dicho cierre sobre el cercano, con fronteras marcadas por el capital temporal y las relaciones en común, que se traduce en un marco más o menos constante y confiable en el que apoyaría la sensación de los jóvenes que “*no afecta tanto*” las circunstancias externas a sus estructuras más íntimas. Se construye un “mundo” social homogéneo al mismo tiempo que se invisibiliza y se desconoce todo/todos lo que queda por fuera de él. El primero habitado por *otros hermeneúticos*, en términos de Weiss(2009); el último, por *otros radicales*, en tanto distintos, pero también en tanto no-mirados (Molina, 2013), en modalidades de no-vínculos que se acercan más a la indiferencia que a la injuria o a la confrontación.

6. Construcción/es de grupalidades e identidades en el campo socio-escolar

*La vida me ha hecho de vez en cuando pertenecer,
como si lo hiciese para darme la medida de lo que pierdo
cuando no pertenezco.
Y entonces lo supe: pertenecer es vivir.
(Clarise Lispector, 2004)*

En este capítulo analizaremos las construcciones de “*nosotros*” que se configuran entre los jóvenes. Proponemos considerar un modo identitario de ser alumnos de esta escuela en particular, o “*nosotros estudiantes del cole*”, en el que el eje parece puesto sobre la “*exigencia*” respecto de lo académico y lo deportivo. Allí lo escolar y lo familiar operan como fuerzas sinérgicas en el refuerzo de cierta identidad colectiva. Se suma a ello también, en la misma vectorización, el grupo de pares que empuja a “*ponerse las pilas*”.

En ese marco, el deporte pareciera potenciar la pregnancia de la construcción de masculinidades hegemónicas como modelo de mismidad grupal muy fuerte: los cuerpos entrenados, los modos de relacionarse entre varones que enuncian como “*ser brutos*”; y “*formar parte del equipo*” que además triunfa en las competencias escolares como posición valorada: “*es como que te ganás el respeto*”. En tensión con ello, las construcciones de feminidades operan desde una posición diferencial en la socialización escolar que pareciera asociarse también a los modos vinculares. Consideraremos que ello estaría relacionado a que la inserción de las mujeres en la historia institucional es relativamente reciente. Advertimos que las actividades que propone la escuela parecerían contemplar mayormente los intereses y competencias considerados masculinos. Observamos también que las estudiantes mujeres son numérica y simbólicamente una minoría. Analizaremos los modos de apropiaciones juveniles entre los estudiantes en configuraciones de “*nosotros / nosotras*”.

Finalmente, consideraremos las posiciones abyectas que emergen en el campo socio-escolar y los modos de construcción de otredad, como también los sentidos que los jóvenes construyen respecto de “*nosotros / los otros*”.

Nosotros: “estudiantes del Cole”

Entendemos que la construcción identitaria de “estudiantes” de este colegio en particular, entrama en las motivaciones familiares para la elección de la escuela. Analizaremos en primer término los relatos de los jóvenes respecto de lo que ellos consideran que motivó esta elección y luego las apropiaciones subjetivas que realizan en sus configuraciones singulares y los sentidos que construyen en el entramado entre el discurso escolar, familiar, grupal y propio. Consideraremos lo referido a lo académico y posteriormente haremos algunas referencias al deporte y las marcas institucionales y corporales que imprime, según la percepción de los jóvenes. Se aludirá también a lo religioso y sus implicancias en la socialización dentro la escuela confesional en estudio.

Las elecciones parentales y la educación

En general los jóvenes refieren que sus padres eligieron este colegio “*por el deporte y por el nivel académico*”, aunque los relatos señalan que lo “*más importante*” es “*lo académico*”:

Nazareno: me parece que es más importante lo académico, no? que la mayoría de los padres mandan a sus hijos al Colegio porque tiene el nombre, no? es el “Colegio”, por así decirlo²². (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

José: a mí, por ejemplo, fui toda mi vida, bueno, al Cole. Me cambié de chiquito porque yo nací en [otra provincia], cuando me cambié acá mis papás lo eligieron porque ya habían escuchado que era un colegio que te exigía mucho, entonces yo creo que lo eligieron más por el nivel académico. (...)

Baltazar: para mí lo que dijo Marcelo, también influye mucho la educación, se sabe que es buena educación, que es exigente, y nada, para que tenga mejor futuro, supongo. O más oportunidades. (Grupo de Discusión, 5-2, 5to año)

En los relatos, el nivel académico aparece asociado a que esta escuela “*es exigente*”, característica que sería una referencia social enlazada al nombre: *es el “Colegio”*. Siguiendo esta línea, la elección de esta institución apelaría a la “*buena educación*” como estrategia para un “*mejor futuro*” o “*más oportunidades*”.

El deporte parece ser otro elemento significativo como motivo de elección:

Federico: yo también me cambié en 5to grado al cole. Iba antes al [otro escuela privada confesional] y me cambiaron más por lo deportivo. (Grupo de Discusión, 5-2, 5to año)

²² Ya hemos aludido a que en este trabajo transcribimos como “Colegio” en todas las ocasiones que los actores utilizan la nominación más habitual de la escuela, esto es el apellido del Hermano Rafael (fundador de la congregación). El énfasis puesto en la pronunciación del mismo cuando Nazareno lo menciona en este relato pareciera indicar toda una representación, con nombre propio, en la línea de lo mitificado que hemos analizado en el capítulo 3.

Mateo: No les gustaba el deporte a ellos entonces me pusieron en el colegio para que yo haga deporte. (...)

Fabricio: igual, yo creo que a mí me afectó un poco el tema de que mi papá fue... jugó volley (...) un nivel regional (...) creo que me afectó un poco eso de que él llegó a un nivel bueno en volley.

E: te afectó cómo?

En el sentido de que... porque él hizo en su vida muchos deportes y yo creo que más o menos me pasó eso de... de hacer deporte. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

Lo deportivo estaría asociado a las opciones de prácticas variadas dentro del currículo tanto como a la oferta deportiva en el horario de jornada extendida, y también a la infraestructura que permite dichas prácticas.

Morena: por ej, creo que mi mamá me dijo que yo fui el cole ese también porque una pileta de natación como tenemos nosotros no la tiene cualquier cole y mi mamá me dijo que también nos mandó a mí y a mis hermanos a ese cole por toda la cantidad de deporte, con todo lo que tenía: tenés cancha de futbol, tenés cancha de basquet, tenés el polifuncional, tenés la pileta, o sea... (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Se resalta, de este modo, que la tradición de excelencia académica y deportiva, asociada a la infraestructura edilicia, es un rasgo de distinción respecto de otras escuelas. Esto consolidaría una referencia social en el medio vincular de los padres que lleva a “recomendar” el colegio a otros padres cercanos:

Juliana: yo creo que por ej, mis papás, el cole lo eligieron más que nada por el deporte y porque se lo recomendaron muchísimo. Sino yo estaría en el [otro colegio privado confesional] ahora. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

José: mi mamá tiene muchos amigos [profesión] que van los hijos a 4to, 5to año, a 1ro y en 2do, que dicen que es muy bueno el cole, que dan una muy buena educación, y que es muy grande y que tenés muchas actividades para hacer. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

Otras investigaciones en escuelas argentinas con características similares, arriban a impresiones equivalentes. Giovine (2017) señala que en general se asocia a las escuelas de elite con aspectos referidos a los recursos docentes, la infraestructura en general y la tecnológica en particular. Si tomamos en cuenta entonces estos aspectos, y también las referencias respecto de las trayectorias familiares en la misma institución y las recomendaciones de conocidos cercanos, siguiendo los postulados de Del Cueto (2002), podemos considerar la escuela en estudio como un “colegio tradicional”: con prestigio y reconocimiento en el ámbito social (“con nombre propio”) y una trayectoria extensa en la sociedad cordobesa (tiene una antigüedad de más de 50 años).

En ese sentido, la elección familiar podría estar en la línea de las elecciones de escuelas de elite como modo de inscripción de los hijos en una “comunidad” de semejantes (Gessaghi, 2010). En nuestro caso, dicha adscripción aparece asociada a una escuela con cierta valoración social debido a la “buena

educación” y la “*variedad deportiva*”, que vendría de boca de otras familias amigas pertenecientes al círculo de relaciones cercanas, que “*se lo han recomendado*”. Esto supone cierta historia enlazada a la tradición local y marcaría un rasgo de distinción respecto de otras escuelas de la capital cordobesa.

Lo religioso en estas elecciones aparece de modo auxiliar en las investigaciones de escuelas argentinas: Del Cueto (2002) enfatiza que, en la valoración familiar, se pone el eje en “la ‘excelencia’ del proyecto” y en lo académico, mientras que “lo religioso suele quedar relegado” (p. 10). Así, la formación “cristiana” se asocia a cierta preocupación por la transmisión de valores. Fuentes (2011), por su parte, señala que este modo de concebir lo religioso se sostiene “con un claro discurso moral” (p. 145) que “es a su vez una categoría usada para diferenciar un modo de socializar y de introyectar lo católico en la propia subjetividad, y es explícitamente valorado por jóvenes y sus padres” (p. 125). Giovine (2017), en su investigación con familias cordobesas, señala que “la educación religiosa aparece, en cambio, como un espacio de resguardo de los valores tradicionales de ‘la familia’ para los entrevistados de clase alta” (p. 291). Lo religioso, entonces, estaría asociado a valores tradicionales de clase.

En el caso de nuestra investigación, tal como ya venimos señalando, encontramos que lo religioso funcionaría como un complemento respecto de lo académico o lo deportivo:

Luna: en mi caso creo que lo eligieron por el nivel académico, y por los deportes también. Creo que por el nivel religioso también, porque creo que desde un principio me quisieron mandar, bueno, a un colegio religioso, pero hay colegios que son más exigentes en el aspecto religioso. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Aun así, esta escuela pareciera diferenciarse de otros colegios confesionales “*más exigentes*” respecto de los rituales cristianos convencionales y la carga horaria de Formación Cristiana:

Gemma: las materias que más tengo por ahí son las más fáciles que son Educación Física y Formación Cristiana son las que menos cosas hago. (...)

Antonella: tenemos formación cristiana y a veces tenemos misa, y tenemos una capilla pero... no sé... no... no se le da mucha importancia, no es el centro de todo. Yo creo que la orientación... no estoy haciendo una crítica sino que estoy analizando lo que veo, y por ahí por ejemplo las materias como formación cristiana, como mismo dijo Gemma, son las más fáciles, las más simples, las que menos importancia se les da, por ahí incluso son las más aburridas, porque son profesores que no despiertan interés sino que duermen directamente entonces... también puede pasar en otras materias, no? pero si estamos hablando de la religión en específico. Y entonces, en ese sentido, como que no creo que al día de hoy haya familias que elijan el “Cole” por ser religioso. Es por la fama. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

En el relato se refiere a “*Formación Cristiana*” como una asignatura de “*las más fáciles*” y “*aburrida*”, a la que los estudiantes parecen restarle importancia y dedicación, refiriendo también la escasa valoración que suponen que tiene para los padres: “*no creo que al día de hoy haya familias*

que elijan el “Cole” por ser religioso”. Es posible suponer que en un espacio en donde lo prevalente es la apreciación por la excelencia académica, esta caracterización de “Cristiana” asigna sentido explícito a lo religioso dentro de lo escolar: “no es el centro de todo”. Sería, en cambio, algo que se enmarcaría en el ámbito de gustos personales o de transmisión familiar:

Augusto: es personal eso.

Juan: (...) Pienso que cristiana, no enseñan nada. Hasta ahora que estoy en confirmación, siento que puedo aprender más con mi papá, que es muy católico, que... (...) nos enseñan todo muy básico, o muy básico o muy... o muy histórico (...)

E: es importante para uds?

Augusto: es personal. Por lo menos yo no creo en Dios entonces yo cristiana lo hago para cumplir nada más y listo. Pero yo creo que para los que sí creen en Dios, bueno, debe ser muy importante.

Juan: no, yo los valores cristianos los veo... igual, yo los veo, o sea Augusto no es cristiano pero veo los valores, obviamente. O sea, no sí o sí de un cristiano, es de una buena persona, o sea. Es como una guía. Podes no ser cristiano y tener esos valores. Pero bueno...

Augusto: para mí va mas que todo por parte de la casa. O sea, los valores que te inculcan en tu casa.

Ignacio: y los amigos.

Augusto: porque no te llevás con alguien que no tenga tus mismos valores, tipo...

Juan: claro. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

La argumentación de los jóvenes en este relato, en el que distinguen entre los contenidos de la materia y los valores, pareciera poner la cuestión en un escenario que excede lo estrictamente académico. El señalamiento respecto de que “podes no ser cristiano y tener esos valores” estaría en la línea que venimos construyendo de la homogeneización en la socialización en la escuela, que en este caso se reforzaría por la transmisión familiar: “los valores que te inculcan en tu casa”; y que se potencian aún más en el grupo de amigos, en el entre iguales que marcaría un modo de exclusión tácita: “no te llevás con alguien que no tenga tus mismos valores”. Pareciera constituir un rasgo común que no se mide por la adhesión a rituales cristianos formales, como por ejemplo, tener “misa” o ir a la “capilla”; sino más bien en algunos “valores” que “es como una guía (...) de una buena persona”. Configuraría una modalidad de “nosotros” que marca rasgos en común. En esta línea, configurarían una comunidad o familia:

Juliana: Pero... más allá del deporte o de la educación que nos den que es muy buena, creo que la fe, o, en el sentido de lo unidos que somos al momento de ir a misa que es un momento que yo admiro y disfruto mucho, creo que somos muy unidos en ese tema de la fe, ir a misa, celebraciones... creo que en el sentido religioso, no es que somos como si fuera un título: “religioso”. Creo que va muchísimo más allá porque vos cuando ya estás en el cole te olvidás que es con el título: “religioso”, un cartel: “religioso”. Mas allá de lo religioso vos vas viendo que hay una familia. Es una comunidad y creo que eso es algo que se aprecia mucho y es muy importante más allá del deporte, la educación o lo religioso del colegio. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

La construcción de este sentido de “*una comunidad*” en la que “*somos muy unidos*” podría estar asociado a lo que ya hemos aludido en el capítulo 3 respecto de los significantes “familia” y “comunidad”. Retomamos aquí algunas puntualizaciones que nos permiten enlazar los discursos de los actores escolares al discurso de los jóvenes, para comprender cómo se entretajan en configuraciones de tramas de significación en la construcción/es de un “nosotros”.

La homogeneización en los procesos de escolarización, como una característica común a los sectores de clase media-alta, ya ha sido indicado por diversas investigaciones. Entre ellas, destacamos lo señalado Kessler (2002), que refirió a esto en términos de escuela como “burbuja”, Tiramonti (2004) como fragmentación socio-educativa, Villa (2011) como “gran familia escolar”, Gessaghi (2010) como “la cosa social” y Giovine (2017) como “la burbuja dentro del termo”.

En esta misma línea, tomamos los aportes de Fuentes (2011) que caracteriza esta conformación de un *nosotros* como una *comunidad* considerando 3 dimensiones interrelacionadas:

- una *comunidad material*, con quienes se comparte cierto capital material concreto, tal como la infraestructura que se materializa, en nuestro caso, en la pileta, las canchas, el aula virtual, etc.
- una *comunidad social*, de “círculos” sociales que comparten prácticas y discursos comunes, “donde se construye y se invierte el capital social” (p. 123).
- Y, una *comunidad moral*: que señala “valores” comunes de formación discursiva humanista, y que en nuestros jóvenes aparece como “*la guía de buena persona*”.

En nuestro caso, la construcción de la *comunidad* del “*nosotros*”, aparece enmarcada en la elección familiar (que luego pareciera devenir en apropiación discursiva de los jóvenes) de una escuela “*exigente*”, que asegura ciertas “*ventajas*” respecto de otros colegios tanto en lo edilicio como en los recursos en general, que “*tiene mucha variedad deportiva*” y que asegura “*más posibilidades*” para lograr un “*mejor futuro*”. Aun cuando en dicha elección lo religioso aparezca en un segundo plano, en tanto conjuga valores comunes al grupo social, pareciera tener más peso del que ellos mismos reconocen en sus discursos.

Lo académico, o el esfuerzo y las tareas

Como ya dijimos antes, en los relatos de los estudiantes se hace referencia a que el colegio “*tiene una muy buena educación*”, lo que estaría asociado a la *exigencia* académica. En relación a ello, los jóvenes consideran que mantener el “*nivel*” que propone la escuela requiere de esfuerzo y regularidad:

Fabricio: yo no considero que se evalúe tanto... o sea, (...) Cada cole evalúa con cada nivel. El nuestro yo no creo que sea... que tenes que ser super, super, super, super bueno para llegar a algo muy bueno, creo que con esfuerzo y algo de regularidad en tus estudios o tareas, con regularidad en las entregas, yo creo que con esa ya... ya te valoran y te van... notando, digamos. O sea...

Mateo: en realidad es que nos acostumbramos porque, o sea, puede ser que sea muy exigente pero nosotros no lo notamos porque ya hace mucho tiempo que estamos acá, algunos, y ya decís: “bueno, ya está”. O sea, “ya me acostumbré”. Es mucho, es mucho... para mí no es tanto. Dicen que el primario es mucho. Vos le metés esfuerzo al primario, el secundario te va a ser bastante fácil, eso me pareció a mí.

E: vos que venís de otro cole José?

José: a mí me pasó que... yo al principio tuve miedo porque yo... yo del anterior cole que yo venía el inglés no era bueno, por decirlo así. Entonces, cuando entré a este cole, como no sabía tanto inglés, empecé [academia] y con eso mejoré bastante y pude, pude aprender. Para mí no es tan así, o sea vos tenés que buscar una solución y también tenés que preguntar a los profesores, te van a dar una respuesta. O sea, te van a decir: “bueno, hace tal cosa”. Porque... hay una solución. No es... no es tener tanto... o sea, vos podés entrar al cole sabiendo no tanto por ej matemáticas, pero buscás una solución. Por ej lo que sí noté que algunos compañeros cuando vos no sabías un tema o algo, te ayudaban. Algunas personas a mí me ayudaron también con temas que no sabía. O también le pregunté a los profes que, como siempre dicen los profes: “pregunta las veces que vos quieras si total es para eso es la clase para que... sacarte las dudas”. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

En esta construcción grupal de sentido, los estudiantes señalan que ya estarían acostumbrados al “esfuerzo” y la “regularidad” porque sería un hábito construido durante la primaria. Consideran que, en definitiva, dado la habituación a este ritmo de estudio, ahora ya no les parece “tanto”. Los que, en cambio, ingresan en el secundario a la escuela, consideran que “vos tenés que buscar una solución”; esto pareciera ser algo que depende más bien de cada uno: supone gestionar consultas y dudas con profesores internos o externos a la escuela, o con compañeros, y estaría en la misma línea del esfuerzo en tanto supone un trabajo personal por “mejorar”. En esta misma dirección, señalan que en algunas ocasiones esto podría traer aparejado conflicto con los compañeros, respecto del cumplimiento con los trabajos escolares:

Luna: hay algunos que dejan para último momento, vos tenés la confianza de decirle: “eu! Ponete las pilas, dale”. (...) Lo tenés que andar persiguiendo... (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Pareciera, entonces, que “ponerse las pilas” es algo personal pero que también sería potenciado por la presión de los compañeros para realizar las actividades escolares. En este sentido, es posible inferir que, aun cuando algunas de las actividades sean grupales, la responsabilidad escolar se individualiza y el esfuerzo pareciera ser entonces un rasgo personal, asociado al empeño propio. De modo que la exigencia estaría promovida por el colegio, por el grupo de pares y por cada uno de los estudiantes en sí mismos. En palabras de los estudiantes:

Morena: y si te va mal también podés entrar porque también podés aprender de una forma u otra, tratando y esforzándote también podés. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año).

Mateo: o sea, te ponés a estudiar un poco y ya está. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año).

Es posible considerar que esta incorporación de hábitos de estudio, que tiende a naturalizar el esfuerzo (“te ponés a estudiar un poco y ya está”), se potencia al interior de la escuela, pero se alinea también con imperativos sociales más amplios, que podríamos enmarcar en lo que Han (2012) considera la *sociedad del rendimiento*. Allí se potencia “el verbo nodal positivo *poder* sin límites. Su plural afirmativo y colectivo ‘*Yes, we can*’”(p. 26). Dichos mandatos culturales operan como un imperativo sobre el sujeto singular de esforzarse por poder siempre un poco más. Sobre ello, se sumaría el refuerzo colectivo por ampliar el margen de ese rendimiento, en la “*superación indefinida de sí mismo*” (Dardot y Laval, 2013, p. 361). Entendemos que, en el grupo social de referencia (es decir, en los sectores medios altos de la sociedad argentina y cordobesa), la agencia de sí del neoliberalismo global se imbrica con los mandatos socio-culturales de méritos personales o meritocracia, como condición necesaria para el incremento de otros capitales en la conservación de la posición de clase (Gessaghi, 2010).

En los testimonios de nuestros estudiantes, el aprendizaje meritocrático estaría andamiado por las condiciones de la escuela. Así, José refiere al recurso de contar con “*los profes*” a quienes consultar “*las veces que vos quieras*”. Los jóvenes también destacan otros recursos de la escuela:

Segundo: tiene un montón de facilidades que otros colegios no tienen. (...)

Augusto: O sea, nunca nos falta nada cuando tenemos clases, tipo... hay colegios que no tienen absolutamente nada y el nuestro tiene un montón de cosas que, hasta a veces son innecesarias pero...

(...) o sea, tiene muchas cosas buenas que forma todo un conjunto. Ponele, tiene muy buena infraestructura el cole que eso también ayuda un montón, que podemos tener hasta 3er año natación, un montón de deportes, también las pantallas, todo. Y... pero es como todo un conjunto, no sé si podría elegir una cosa como mejor que otra. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

Se enfatiza, de este modo, que a ellos “*nunca les falta nada*”, como una construcción de sentido que cobra pregnancia en este marco que venimos considerando porque configura una identidad de estudiantes de una escuela que tiene pileta, SUM, canchas de muchos tipos, recursos tecnológicos de avanzada, profesores disponibles para ellos y “*hasta [cosas] innecesarias*”. Vale decir que se construyen una imagen de estudiantes que lo tienen “*todo*” y que estaría en polar oposición a otros alumnos que “*no tienen absolutamente nada*”. En esta misma línea podemos considerar la percepción de los estudiantes de la escolaridad a distancia durante el tiempo de ASPO:

Morena: al principio éramos el único cole que teníamos aula virtual, que hacía videollamadas, que hacía tareas y todo, pero todos terminaron haciendo lo mismo. Y al principio era: “no, mirá! El ‘Cole’ tiene mucha tarea” o “estos están haciendo videollamadas todas las mañanas”, así, todos terminaron haciendo lo mismo al final.

Luna: hubo colegios que después de las vacaciones de julio se dieron cuenta que era para rato, y se pusieron las pilas, porque antes no... mandaban tareas pero no tenían clases, o era muy poco. Pero también, como dice Morena, desde un primer momento, era el ‘Cole’ el que tenía mucha tarea, el que tenía clase, todo.

Luz: a ver, para nosotros fue más fácil porque ya teníamos desarrollado el aula virtual donde subíamos la tarea y todo eso. Pero muchos coles ya se mandaban mails y todo eso para hacer las tareas.

Juliana: yo creo que el ‘Cole’, en cierto punto, estaba muy avanzado. Como que ya veníamos con esta modalidad del aula virtual bastante ya, la teníamos en práctica ya, era bastante avanzada. Nada más que ahora, con este tema de la pandemia, la pusimos más en uso. Y yo me acuerdo que, por ej, vos decías “aula virtual” y tus amigos, mis amigos de tenis por ej, era como “uhoo! Aula virtual? Qué es eso?”. O sea, “están re adaptados... me imagino la tarea si les mandan, no podés hacer nada, tenés un montón de tarea”. Y ahora ellos diciendo como: “no, no doy más abasto por la tarea y el aula virtual”. Entonces creo que el ‘Cole’ también, la ventaja que tuvimos sobre los otros colegios, es que nosotros ya lo teníamos más en práctica a esto del aula virtual, las tablets, los emails, los archivos, entonces creo que eso fue una gran ventaja para nosotros.

Luz: exacto! Había algunos que se les complicaba porque solo tenían celu, o no sé. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

También los estudiantes de 5to año, en general, señalan como altamente valorable los recursos tecnológicos del colegio, incluso mucho antes de la llegada del Covid-19 y sus consecuencias en la educación a distancia.

Juan: para mí la ventaja que tenemos es que ya teníamos un aula virtual preparada entonces ya en los primeros... la primera semana ya podías mandar tarea por ahí... también el mail institucional que teníamos. Que tenemos. Como que eso es un beneficio, para mí. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

Antonella: siento que por ahí está bueno que nosotros tengamos como que nuestra propia aula virtual en lugar del Google Classroom que es lo que usan todos porque es como más personal del ‘Cole’ y ya todos sabíamos cómo manejarla porque desde 1er año que estamos metidos en el aula virtual. En cambio, hay muchos coles que nunca tuvieron un aula virtual y ahora tienen que usar el Google Classroom que es como externo al cole, por así decirlo, y que no estaban acostumbrados a usarlo. Entonces, en ese sentido, como que ya de alguna forma, nos estábamos preparando para esto. Entre comillas, tampoco es que estuvimos esperándolo. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

Podemos observar que los relatos remarcan la distinción de esta escuela respecto de todas las demás: “éramos el único cole que teníamos aula virtual”. El énfasis en contar con “nuestra propia aula virtual” aparece como una marca de distinción significativa, como un elemento institucional singular, una delimitación respecto de otros colegios que parecieran tener que apelar a un recurso general y externo a la escuela como sería el “Google Classroom”. Es decir que el recurso del aula propia

configura en sus percepciones una “ventaja”, que los pone en mejores condiciones respecto de otros estudiantes, junto a “las tablets” (que es un requerimiento institucional desde el 1er año del secundario para que los estudiantes enlacen a la pizarra digital en las aulas), “el mail institucional” y el uso habitual de estos medios tecnológicos. Insiste también aquí la apelación a la temporalidad cuando resaltan que desde hacía mucho tiempo que disponían de estos medios y que ya causaba, previo a la pandemia, asombro entre otros estudiantes: “yo me acuerdo que, por ej, vos decías “aula virtual” y tus amigos, era como “uhoo! Aula virtual? Qué es eso?”. Sería un recurso de distinción que ya operaba previo a la educación remota y que se habría potenciado en tiempos de ASPO. Se refuerza así la idea de que están mejor equipados para las contingencias y que la escuela sería el ámbito en donde “ya de alguna forma, nos estábamos preparando”.

Además del recurso del Aula Virtual y la premura en ponerse a tono con la modalidad remota, los estudiantes señalan que otro rasgo distintivo que perdura durante el tiempo de ASPO es la exigencia en las tareas y las clases:

Mateo: Por lo que me contaron, el [otro colegio confesional privado] tiene muy pocas clases y tareas algunas, pero tiene muy pocas clases. Por lo que están diciendo. Como que por un mes no tienen clases.

Fabricio: por lo que sé en el [otro colegio privado], por un amigo, están incluso más exigentes que nosotros pero ya hay otros colegios que están menos exigentes.

José: yo tengo un amigo que va al [colegio nacional] y ahí casi nunca, o sea dice que no le dan muchas tareas, que tienen clases, o sea, antes tenían clases, por decirte 2 clases por semana o por 2 semanas, pero ahora se pusieron como más exigentes y después en el colegio donde yo antes iba, al principio empezaron con todo a full, clases todos los días, con pruebas, pero que ahora bajaron un poco más y ya están con menos tareas y menos clases. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

La diferenciación respecto de otras escuelas podría señalar, nuevamente, este rasgo distintivo de la exigencia que venimos construyendo como línea de sentido común entre la escuela, las familias y los estudiantes. Estaría relacionada a cierta distinción también respecto de infraestructura tal como Aula Virtual y acceso a medios tecnológicos que incluiría la conectividad desde los hogares, la disponibilidad de espacios físicos en las casas, etc. Ese soporte habría significado sostener un ritmo más o menos sostenido de clases y también de práctica deportiva y de inglés. Incluso de relación con los amigos más cercanos:

E: se comunican?

Luz: sí, siempre profe [refiriéndose a la entrevistadora]. Más que todo con las amigas y amigos. Con el curso en general, por WhatsApp, tenemos un grupo con todos y que se yo. Pero con los más cercanos hablamos todo el tiempo por videollamada, ponele. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Bautista: igual, las amistades cercanas las mantenés por el celu. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

Quizás sea este un aspecto a indagar con mayor profundidad en próximos estudios. En este marco para el que las investigaciones respecto de las modalidades de desigualación educativa en Argentina durante el tiempo de pandemia son recientes (Leivas, 2020; Anderete Schwal, 2020; Di Napoli, 2020; entre otros), es posible considerar que el acceso a medios tecnológicos y el conocimiento del manejo de los dispositivos es un eje central. Es sabido que, a partir de Prensky (2001), los usuarios de medios se han nominado “inmigrantes digitales” (usuarios que se acercan a las tecnologías) o “nativos digitales” (los que nacieron inmersos en esta tecnología). En general, se considera a los jóvenes como “nativos digitales” pero es necesario distinguir al interior de las juventudes la heterogeneidad que ello supone y las implicancias que pudiera tener como elemento de distinción de clases.

Miradas encontradas en torno a la exigencia académica

Las posibilidades que ofrece el colegio y las exigencias a las que se van acostumbrando en el transcurrir escolar, aparecen como condiciones valoradas tanto en la mirada de los padres como de los propios jóvenes:

Juan: yo tengo dos miradas. La mirada si fuera un adulto y la que soy un chico como ahora. Si es un chico como ahora digo: “la exigencia que tenemos!”, porque la verdad que no me gusta que me exijan. Pero si lo veo más como para mi futuro digo gracias a Dios que... gracias a Dios que me exigieron porque después en la universidad me dejan solo y si no me exigieron de chiquito como que no... me va a costar mucho.

Segundo: no tenés el hábito de estudio sino. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

En este relato, la exigencia pareciera ser algo que se tolera aun cuando puede de momento resultar poco gustoso, pero que se considera valioso para el “futuro” propio. Aparece aquí una proyección lineal entre el secundario y la universidad, como continuidad naturalizada, para la que la exigencia actual prepararía en tanto consolida la incorporación del “hábito de estudio”. Esta proyección de carreras universitarias también ha sido señalada por otras investigaciones cordobesas, como la de Giovine (2017), quien postula que para cierta fracción de clase alta “terminar la carrera universitaria es un desafío ineludible” (p. 244). Esto estaría enmarcado por un modo de escolaridad en el que:

La excelencia académica refiere, por un lado, a la cantidad de contenidos asimilados a partir de una formación más bien tradicional y memorística, pero poniendo énfasis en el trabajo en grupo y la capacidad de adaptación, y por el otro, a la capacidad que tengan los jóvenes de exhibir esos conocimientos ante los padres, la sociedad y sobre todo en el ingreso a la universidad, es decir, ante la comunidad académica. (p. 275)

De manera similar a lo observado por Giovine, los chicos de nuestra investigación construyen en sus relatos un “*ser estudiantes*”, enlazado a la exigencia, en donde el saber sería “*una buena base*” para el futuro y el estudiar sería algo ineludible:

Marcelo: ir al “Cole” te exige, te exige mucho. Onda ... académicamente. No sé, podés hacer, cambiar o mejorar si ya lo tenés [aludiendo al nivel académico adquirido].

José y Baltazar asienten diciendo: sí. (Grupo de Discusión, 5-2, 5to año)

Augusto: casi siempre terminás siempre... o sea, salís siempre sabiendo bastante, tenés una buena base. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

El aprendizaje aparece así como algo que “*siempre terminás*” logrando. Como ya hemos señalado anteriormente, incluso entre los estudiantes que prefieren lo deportivo, el desempeño académico significaría algo valioso:

E: a uds les parece importante tener buenas notas?

Augusto: no (responde de manera instantáneo y en tono seco). No, porque... o sea, es simbólico, digamos, lo único que importa es si vos aprendiste o no. Si no llegaste a adquirir los conocimientos, o sea, lo vas a aprender después en diciembre o en febrero. No... no es tanto problema, digamos. El único que se perjudica si no aprende, somos nosotros. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

En esta construcción argumentativa pareciera que “*adquirir los conocimientos*” es algo a lograr tarde o temprano. Si esto se consigue “*en diciembre o en febrero*” no significaría mayor problema; pero, en cualquier caso, resulta imprescindible adquirir los aprendizajes, como capital propio, a riesgo de resultar perjudicado de no lograrse. Siguiendo esta línea de sentido, los estudiantes continúan dialogando respecto de esto. En el siguiente fragmento el clima se torna tenso frente al planteo de estudiar como cosa que se hace porque “*me gustan*” o el tener que hacerlo aunque “*no te gusten*”.

Augusto: por ahí también no... no le doy tanta importancia a eso de llevarme materia porque no... que se yo, tampoco me siento a estudiar. Tipo, prefiero hacer cosas que me gustan, en vez de estar todo el tiempo estudiando y haciendo tareas.

Segundo: claro, pero algún día también vas a tener que hacer cosas que no te gusten.

Augusto: sí, obvio que voy a tener que hacer cosas que no me gustan. O a vos te gusta hacer algo que no te gusta?

Segundo: no, bueno, pero por ahí lo tengo que hacer igual, boludo.

Juan: yo opino igual que Augusto. No! no, no opino igual. Opino diferente. La verdad que me gustaría opinar así, que no me importa mucho, pero como que... no sé si me importa tanto por mí sino por mis papás, o sea, siempre que me fue mal o me retaron todo eso, no lo veía mal por mí sino como lo ven mis papás, porque mis papás pagan el colegio que sé que es uno de los más caros de todos y como decepcionarlos creo que es como lo peor que puedo hacer para mis papás y... y, bueno, llevarme una materia, lo malo que le veo es estudiar en diciembre y no ver a mis amigos. Lo otro no le veo nada malo. Por mis papás, veo como que es un montón.

E: qué te dicen?

Juan: no, no es... mi papá me deja muy independiente. Mi mamá es la que tiene la teoría de que hay que exigir, todo eso. Y mi papá es más dejar independiente: si le va mal, le va mal. Si le va bien, le va bien. Es su mérito. Pero como que sé que le duele que me lleve materias y de que desaproveche el tiempo y el cole que voy.

Ignacio: yo, personalmente, tampoco...

Augusto: no, o sea, yo, mis papás por suerte me dejan ser más independiente en eso pero... o sea, siempre me dicen que haga lo que a mí me haga feliz, pero que cuando hay que estudiar, hay que estudiar. Que no te queda otra. Entonces... por eso, por ahí, la semana de los parciales o cuando tengo que estudiar para una prueba, trato siempre de estudiar algo pero sino... hago, casi siempre, lo que me gusta.

Ignacio: no que, también personalmente no llevarte materias está bueno. O sea, o tratar de llevarte las menos posible, también está bueno. Porque... no sé... es como una satisfacción.

Augusto: sí, eso también.

Segundo: claro. A mí mis viejos no me rompen mucho las bolas pero sí lo hago por mí, digamos, porque no me gusta estar estudiando en diciembre cuando podría estar, que se yo, en la pileta, disfrutando el verano, digamos. Entonces, lo hago por mí, más que nada. Y también por mi viejo porque es muy caro el cole y todo eso. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

En este relato se construye un argumento justificatorio apoyado en dos ejes o “dos miradas”: la “satisfacción” propia, por una parte; y, por otro lado, “como lo ven mis papás”. En el primer caso, en referencia a estudiar, aparecen diferentes matices en los testimonios: desde la mirada de Augusto que dice no darle demasiada importancia y prefiere hacer otras cosas que le gustan, pasando por la mirada de Juan, que quisiera opinar como Augusto pero teme decepcionar a sus padres (Antonella estaría en una situación similar), o la mirada de Octavio que considera que llevarse materias es una satisfacción personal (quizás de manera parecida a quienes valoran “la bochura”). En relación a los padres, los jóvenes presentan también distintos gradientes de exigencia respecto del cumplimiento con las tareas escolares: algunos promueven que hagan casi siempre lo que los hace felices, excepto en ocasiones particulares: “cuando hay que estudiar, hay que estudiar”. Otros parecieran aludir a la responsabilidad individual de sus hijos: “es su mérito”. Otros padres parecieran ser más estrictos: “me tienen cortita”, “mi mamá tiene la teoría de que hay que exigir”. En todos los casos, los estudiantes suponen cierto valor puesto en la educación por parte de sus padres, que estaría asociado al costo de la cuota: “mis papás pagan el colegio que sé que es uno de los más caros de todos”. Hacemos notar que la mayoría de los relatos se acentúa, de distintos modos, la importancia del desempeño académico. En la misma línea, otra estudiante del grupo de “los bochos” refiere:

Antonella: porque me tienen (perdón por la expresión) pero me tienen como muy cortita en mi casa, como que me tienen media... 'si no hacés... te reto'. Entonces, bueno, en ese sentido, no me queda más de otra que organizarme y hacer las cosas y esa sería, entre comillas, mi motivación: que lo tengo que hacer porque lo tengo que hacer. ”. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

Esta sinergia entre la *exigencia* de la escuela y la de los padres, confluye en una fuerza que opera incluso al interior del curso, desde el mismo grupo de compañeros. Probablemente entre los jóvenes el discurso paterno adquiera diferente peso conforme se va adquiriendo mayor autonomía, aun así en los testimonios considerados, dicha exigencia multidireccional pareciera operar de modo naturalizado al estar incorporado durante la larga trayectoria institucional y traducirse en algún momento (hacia el 5to año de la secundaria, por caso) como una *mirada* propia que además pone en perspectiva el “*hacer lo que no me gusta*” como inversión a futuro, proyectado en la universidad o el “*después*”, cuando “*me dejan solo*”. Ello pareciera operar como un sistema de significaciones instituidas (Servetto, 2014), que marcan formas de pensar la relación con el conocimiento y los proyectos de vida, y que dotan de sentidos las prácticas cotidianas. En ese marco, los procesos formativos de socialización, altamente institucionalizados, de la escuela (yuxtapuestos a la socialización familiar) confluyen en tramas de significación en donde, “lejos de escenificarse como telón de fondo” (p. 300), crean el libreto principal sobre el que se protagonizan procesos de historización más o menos resignificados y singularizados por los jóvenes estudiantes.

También entre los estudiantes de 2do año aparece la referencia al rendimiento académico asociado a la mirada de los padres. Señalan, en ese sentido, las evaluaciones integradoras de su 1er año en el secundario:

Mateo: Fue que al final del año se hizo un desbole con todas las integradoras. Todos los chicos pidiendo a ver que va, todo eso. El grupo²³ colapsado, el grupo del curso colapsado de las preguntas. Un montón de cosas pasaron ahí. Una guerra!

E: era el 1er año que uds tenían integradoras?

Mateo: claro, claro. Porque ahora en primario también les dan integradoras, pero más simples, y a nosotros nunca nos dieron eso en primaria entonces nos mataron. A mí me mataron. Hay muchos que no les fue bien por eso, porque no se habían acostumbrado. Este año va a ser más porque va a ser todo el año directamente.

Fabricio: y hablando de las integradoras, aparte de conocer algo nuevo que era que nunca habíamos tenido, muchos -incluyéndome- lo consideraban como un lugar donde iban a entrar y no iban a salir (gesto exagerado de cara de susto).

E: qué te imaginabas que pasaba adentro?

Fabricio: a ver, o sea, en una evaluación normal, uno entraba pensando: “bueno, estudié, apruebo y ya está”. En cambio yo creo que la gran mayoría, en las integradoras, siendo 1er año pensabas: “me voy a llevar la materia”, y con esto que no... que si te llevabas el 3er trimestre, no importa lo que hiciste los anteriores, te llevabas la materia directamente, entonces estábamos mucho más preocupados.²

Mateo: le preguntabas a un amigo tuyo en las integradoras: “y? cómo pensás que te va a ir? Y me dice: “o apruebo o me la llevo, una de 2”. Y es así, es verdad, era o aprobás o te la llevás. Salvo que tengas nota muy alta y te puedas sacar buena nota, por ej yo me podía

²³ Refiere al grupo de WhatsApp del curso.

sacar un 5, en realidad me podía sacar un 6, en Ciudadanía y Participación. Y me saqué un 5 pero con el promedio para arriba me dio y no me la llevé. Pasé. No tenía idea. Encima.

E: qué se imaginaban?

Mateo: no en sí por cómo era la materia. Era por los papás. Básicamente. Era por qué me van a hacer mis papás. Me llevo la materia: qué van a hacer? No era por la materia

E: qué pensaban que iban a hacer?

Mateo: no irme de vacaciones por ej. Con mi papá habíamos organizado irnos a... a Tierra del Fuego nos fuimos. Y habíamos organizado eso hace mucho y me dice: "si no te llevás ninguna materia nos vamos, porque si no no..."; yo me quedé... por suerte no me llevé nada. Encima por 0.6 que no me la llevo. O sea, por 0.06 que no me llevo una materia.

Fabricio (en paralelo, y como respuesta a la pregunta de qué harían los papás, hace un gesto de cacheteo, riéndose). (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año).

En esta última referencia a la preocupación por aprobar, teñida por la preocupación de “¿qué van a hacer mis papás?”, es posible considerar que “los profes” y “los papás” son interlocutores calificados que promueven y controlan el rendimiento escolar, ante los cuáles se da cuenta. Esto, en la línea de lo ya considerado, abona la idea de cierta convergencia entre la *excelencia académica* enunciada por los actores escolares, la expectativa respecto de una *buena formación* supuesta en los padres y la auto-exigencia o “*el ponerse las pilas*” de los chicos, que se intensifica en condición de dar cuenta en situación de examen.

Lo deportivo o la distinción de los cuerpos.

Los jóvenes consideran, en general, que otra de las características del colegio (además de la excelencia académica que hemos considerado antes) es la variada oferta de actividades deportivas que brinda.

Luna: el Cole tiene mucha, mucha variedad deportiva, como que, si no te gustan los deportes, también están por ej las olimpiadas matemáticas que puede ser otro fuerte pero...

Luz: igual tiene deporte obligatorio

Luna: claro, pero, por ej, el año pasado le preguntaban a los nuevos por qué habían elegido el Cole y algunos decían por la variedad de deportes, por la actividad física, pero si no sos bueno en los deportes... no... no es algo que no puedas ir al Cole.

E: ¿y si no sos bueno ni en matemáticas ni en lo deportivo?

[hablan superpuestas, no alcanzo a escuchar qué dice cada una. Virginia dice algo como “es una realidad”]

Virginia: a vos te puede gustar como no el deporte y eso, tenés otras alternativas. A ver, las alternativas existen para todos, para los que no son buenos por ahí en la parte estudiantil pero tampoco para los que no son buenos para los deportes. O sea, las alternativas están y, por ahí, es un colegio con mucho deporte pero no significa que gente que no le guste no puede ir, o gente que por ahí tenga menos habilidad en lo académico, no pueda ir.

Morena: algo parecido. Te puede no gustar los deportes y obvio, tenés otras alternativas y también, como dijo Luz, el deporte en algunos casos es obligatorio pero... (...) no es que si no te gusta, no entrés porque también tiene una muy buena educación. Y si te va mal también

podés entrar porque también podés aprender de una forma u otra, tratando y esforzándote también podés. Pero no es que si no te gusta el deporte no entrés porque también hay otras cosas, para mí. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

En estos relatos se considera que aun cuando el colegio pareciera ser elegido por lo deportivo y lo académico, estudiantes que no les gusten estos aspectos igualmente podrían pertenecer a la escuela y enfatizan que las “*alternativas existen para todos*”, pero es posible inferir en sus enunciaciones que se presentarían limitaciones significativas, en tanto que éstas “*alternativas*” estarían sujetas principalmente al esfuerzo individual que cada uno pusiese por adecuarse a los estándares institucionales: “*tratando y esforzándote también podés*”. En este sentido, es importante hacer notar que los testimonios ponen el acento en el esfuerzo individual, mientras que no aparece en los relatos alusiones a dificultades de otra índole (familiares, emocionales, de salud, etc) o avatares diversos que pudieran incidir. Allí es fuerte la convicción de que “*esforzándote, podés*”.

Cabe señalar que el deporte, en relatos de los jóvenes, se presenta como una demarcación significativa prioritariamente de la sociabilidad masculina:

Antonella: los varones son muy de, por ej, se juntan en el recreo a jugar fútbol y juegan todos fútbol. No importa si estás sentado en un lado o en otro porque todos juegan futbol (...)

Nazareno: sí, igual ha habido veces en que en Educación Física, obviamente no hay opción, no podés decir “no, no quiero hacer fútbol”, y ha habido veces que, bueno, disfrutaba, no?, jugar al fútbol con ellos. Me iba feliz de hecho. Muy pocas veces, pero ha pasado. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

Vale decir que “*jugar juntos*” es un modo de vinculación prioritariamente entre varones, en el que pareciera que supone un espacio de inclusión amplia, que congrega sin importar “*si estás sentado en un lado o en otro*”. Incluso en los casos en los que en general el fútbol no es una elección personal, compartir esa práctica pareciera ser algo valorado, que incluso podría generar en algunos momentos sensaciones de disfrute: “*me iba feliz de hecho*”. Así aparece como un modo de lazo placentero entre varones, pero también es señalado como una manera de tensión y competencia entre ellos:

Baltazar: siempre había como esas rivalidades entre cursos, pero más porque también jugábamos al futbol en los recreos. (Grupo de Discusión, 5-2, 5to año)

Esta práctica, además de ser parte de la curricula en Educación Física (como ya señalaba antes uno de los estudiantes), es también una propuesta extracurricular. Durante los primeros años es un espacio abierto a todos los estudiantes varones interesados. Pero hacia la mitad de la primaria, los chicos son valorados por los profesores, quienes confeccionan listas con “*los convocados*” para uno de los 2 grupos que compiten representando el colegio: el equipo A y B (siendo A la categoría que agrupa a

los jugadores con mayores aptitudes). Vale decir que supone un modo de inclusión y pertenencia o, por el contrario, una manera de exclusión. Esas escuadras de fútbol participan de los torneos colegiales de Córdoba mediante su adhesión a LIFI y LIFUS. La Liga Intercolegial de Fútbol Infantil (LIFI) y de la Liga Intercolegial de Fútbol Secundario (LIFUS) fueron creadas por el Padre Dionisio Pérez (quien fue director por más de 40 años del Colegio Santo Tomás²⁴). El sacerdote relató a un diario local esta creación en los siguientes términos:

Vi que los colegios católicos éramos islas, no nos conocíamos, los chicos no se conocían. Entonces vino un día un hombre del Instituto Peña a hablar conmigo, me hizo una propuesta y unos meses después se me ocurrió hacer la Lifi. Claro que no es la Lifi de ahora, tenía otra estructura. La idea era que se conocieran más los chicos y los padres, pero infundiendo que el colegio es siempre el colegio. El deporte es un medio, no un fin. (31 de octubre de 2014, Mundo D. <https://mundod.lavoz.com.ar/futbol/dionisio-perez-el-padre-de-la-pelota>)

Con el tiempo, esta liga cobró cierta relevancia. Incluso encontró un lugar televisado en un canal local que transmite un programa los fines de semana llamado “Fútbol Infantil”. En relación al fútbol y la participación en LIFI o LIFUS, los jóvenes de nuestra investigación consideran que:

Fabricio: yo creo que depende el deporte. Yo creo que, sinceramente, tanto LIFI como LIFUS bueno, según mi criterio, no es tan exigente porque ponele LIFUS tenían planeado tener un entrenamiento a la semana, creo que los viernes y partido los sábados. Claro que a lo mejor si... o sea, a lo mejor tener entrenamiento un día y al día siguiente partido, a lo mejor te podía llegar a generar un poco de cansancio pero ya me parece que tener domingo, lunes, martes, miércoles y jueves para descansar y llegar hasta el otro entrenamiento, yo creo que, incluso, se hacía muy larga la espera. Hasta el siguiente. Era como que... entrenabas un viernes y decías: “bueno, falta una semana”. Y te cansabas de esperar. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

Fabricio acentúa entonces la asociación directa entre la exigencia y el cansancio o esfuerzo que supone una actividad. Por caso, LIFUS que se practica solo una vez por semana, no sería algo tan valorado, a su criterio, porque no implica un entrenamiento asiduo y cansador. De todas maneras, pareciera que la habilidad deportiva es un rasgo de distinción entre los varones:

Fabricio: O sea, es como que... algunos chicos son buenos, pero creo que dentro de los 2dos años, masculinos, no destacamos en futbol, así como entre todos, pero yo creo que en volley ya... se complica el asunto, para los otros! (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

²⁴ El Colegio Santo Tomás es una escuela confesional de gestión privada de la ciudad de Córdoba. Aún hoy es un colegio sólo de varones. El costo de la cuota no es demasiado elevado pero la posibilidad de ingresar suele estar asociada a ser hermano de un estudiante, hijo de exalumno o tener algún “contacto”. El colegio se fundó el 10 de junio de 1883 por la sociedad de la Juventud Católica de Córdoba y el 18 de Marzo de 1890 tuvo lugar su inauguración. Pertenece a los padres escolapios. [https://es.wikipedia.org/wiki/Colegio_Santo_Tom%C3%A1s_de_Aquino_\(C%C3%B3rdoba\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Colegio_Santo_Tom%C3%A1s_de_Aquino_(C%C3%B3rdoba))

Entre los varones de 5to año, aparece además la práctica deportiva del rugby, que pareciera delimitar un espacio de pertenencia diferente. Éste se desarrolla en el club (no en el colegio) pero estaría asociado a los modos vinculares entre los jóvenes estudiantes en la escuela:

Marcelo: y... lo que pasa es que, ponele, a mí en el cole, antes no jugaba al rugby. Jugaba al fútbol. Ignacio me dijo, una vez, uno de los chicos del curso: “juguemos al rugby”, bueno dale. Fui y bueno y ahí me hice amigo mucho más y me amigué con algunos que me caían mal del cole. Y ahora soy de ese grupo. Y al amigarme con Ignacio y algunos más de ahí de rugby también como que me agregué a un grupo del Z, de toda la vida, de chicos que estuvieron toda la vida juntos y me agregaron. (...)

José: yo juego con Marcelo, al rugby. Y, suponete, yo no me lleva bien, como Marcelo, con uno del Z, no sé si fue por el cole o por rugby que lo conocí a Ignacio [lo nombra por su apellido], un amigo, y bueno, me hice amigo de él y un par más. (Grupo de Discusión, 5-2, 5to año)

El relato anterior es de dos jóvenes del grupo de “los tranquis” que señalan su relación con el grupo de “los rugbiers” en directa alusión al deporte como modo de vinculación: “me agregaron”. Pareciera que compartir el rugby y el club es una puerta de acceso a la pertenencia en ese grupo de varones de valoración social diferencial en el colegio: “ahora soy de ese grupo”. En esta línea, podemos pensar también el que algunos de los jóvenes sean amigos aun cuando no juegan rugby:

Juan: nuestro grupo yo veo más, bueno, rugby. Sabemos del Segu que hace fútbol, pero lo intentó rugby y es como de nuestro grupo de rugby. Y que le gusta... que salimos de joda juntos (...) y desde chiquitos somos compañeros. (...)

E: al Segundo... juega al fútbol y como que se lo perdonan pero...

Augusto: sí, iba a empezar pero (gesto...)

Segundo: pero después dejé.

Juan: pero desde 5to grado, no! desde salita de 5 es mi mejor amigo y como que el rugby no me va a separar de... de nuestra amistad (Segundo: claro), pienso. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

En este relato nuevamente el tiempo compartido (“desde salita de 5 es mi mejor amigo”), tal como señalamos en el capítulo anterior, es el eje troncal que delimita la sociabilidad de estos jóvenes y sería prevalente incluso sobre la práctica del rugby: “como que el rugby no me va a separar de nuestra amistad”. Con lo cual probablemente no sea el rugby por sí mismo sino la temporalidad (tanto en el colegio como en el club), lo que favorece la inclusión grupal. Por ejemplo, en el grupo de “los rugbiers” refieren a uno de los jóvenes del grupo de “los tranquis” diciendo:

Augusto: José está con nosotros, también juega en el club y lo vemos bastante.

Segundo: es buen pibe, sí. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

Entendemos así que unirse a la práctica del rugby sería un modo de admisión a grupos consolidados en la escuela desde la infancia: “de chicos que estuvieron toda la vida juntos y me agregaron”. No supondría un vínculo tan estrecho como el de ser del grupo más cercano o “amigos”, pero sacaría del

anonimato o del absoluto desconocimiento. Al mismo tiempo, no jugar al rugby, en particular, es algo que “*le perdonan*” a algunos amigos por la larga historia juntos. Aun así, se enfatiza en lo excepcional de este acto cuando aparece en discurso el “*pero*”. Los jóvenes señalan también que el rugby se asocia a ciertas características particulares que se adquieren por su práctica:

Marcelo: y es que el grupo de amigos, y bueno, el deporte, influye, onda... creo que cambia. Ponele, el rugby te hace tener que entrenarte porque sino te golpeás y bueno, por ahí es por eso que se nota por ahí un cambio físico. (Grupo de Discusión, 5-2, 5to año)

La diferencia en la corporalidad aparece asociada a otras características tales como ser agrandados o “*kilomberos*”:

*Baltazar: sí, ponele que eran... más así...
José: kilomberos
Marcelo: claro, como que se creían, no sé...
E: agrandados?
(sí, sí, ... claro... uhu...) (Grupo de Discusión, 5-2, 5to año)*

Esta impresión de “*los rugbiers*” como agrandados, kilomberos y físicamente entrenados, está en sintonía con el modo en que ellos mismos se autoperciben:

*Segundo: en primaria éramos muy kilomberos, pero mucho (...) éramos más salvajes (...)
Augusto: como que en 1er año éramos más cerrados.
Juan: para mí en un momento hasta nos pudimos creer así los mejorcitos, creo yo.
Augusto: y ahora no, ahora somos re-abiertos, tipo...
Juan: no, antes. Antes. Sí, teníamos a [nombra un compañero por el apellido] que medía 2 metros. Y metía como un poco, viste... de... de respeto. (...)
Ignacio: cuando éramos chicos éramos nosotros, solo nosotros. (...)
Juan: Bueno, el rugby, jugábamos todos el rugby. Y creo que nuestra única ventaja era ser brutos. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)*

Sobre estas enunciaciones que ponen el énfasis en cierto modo de cierre sobre ellos mismos: “*nosotros, solo nosotros*” y la percepción de que “*nuestra única ventaja era ser brutos*”, nos preguntamos: ¿qué normatividades se ponen en juego entre estos jóvenes? El rugby aparece en nuestro caso como un dispositivo formateador de corporalidades, casi una matriz de homogeneidades, que pareciera traducirse también en vincularidades y en identidades grupales y singulares. Otras investigaciones han resaltado esta relación entre el rugby y las construcciones identitarias. Fuentes (2011) considera que el deporte opera como producción social de la corporalidad, en donde lo político del cuerpo cobra centralidad, dado que mediante dicha operación se “*in-corporan los ‘valores’ del grupo social, (...) son una vía privilegiada para la naturalización de la propia identidad y de las diferencias sociales*” (p. 159). Por medio del rugby, se construyen, con entrenamiento y esfuerzo, cuerpos “*armados*” y masculinos que visibilizan cierta distinción: “*El capital corporal es entonces una inversión, un modo de percibirse y percibir a los otros, una puerta de acceso y reconocimiento o*

de cierre” (p. 172). Es decir que puede funcionar como un modo de cierre sobre el sí-mismo grupal signado por la pertenencia al club y a los circuitos de socialización compartidos (escuela, barrio cerrado, etc.) que, en conjunto, marcan una posición de clase. “Los usos, las prácticas y las representaciones del cuerpo delimitan la pertenencia social, identificando y distinguiendo a los iguales y a ‘los otros’” (Garriga Zucal, 2005, en Fuentes, 2011, p. 179). La taxonomía de los jóvenes en estudio sugiere la construcción de “*cuerpos jóvenes*” con marcas identitarias de clase que los distinguen siguiendo “un discurso que traza un recorrido entre la diferencia alimentaria, la constitución corporal y el acceso a la educación” (Fuentes, 2011, p. 191) respecto de “otros” externos y, además, en nuestro caso también respecto de otros al interior de la propia escuela o curso.

En los grupos de discusión, aparecen en el discurso de los estudiantes algunas referencias a estas representaciones:

Nazareno: obviamente los rugbiers son fuertes, musculosos, con fuerza. Qué pasan, te cruzan y no pasa nada, fue tu culpa... los más fuerzudos, que tienen pelo en todos lados, tienen el pelo largo (se ríe Dante) cosas así... como que más “a la moda”, ponele. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

Es posible considerar que los jóvenes conforman una imagen prototípica de *macho* como varón aguerrido, corpulento, entrenado, atlético y deportivo, “macunudo”, con mucha vida social pública (Fuentes, 2011); configuran un *repertorio quilombero* (García Bastan, 2015). En el caso de los jóvenes de nuestra investigación, esa construcción identitaria masculina parece configurar una referencia grupal significativa que supone el sostén de los amigos:

Augusto: creo que si vos tenés un grupo de amigos que te banca y... vos siempre vas a querer estar a la par de ellos entonces le vas a poner, te vas a poner las pilas con lo académico, te vas a poner las pilas con lo deportivo si querés o no ser parte del equipo de deporte (...)

En el relato se infiere una lógica de retroalimentación entre “*un grupo de amigos que te banca*” y el contrapunto en lo individual: “*te vas a poner las pilas si querés ser parte del equipo*”. Allí es posible considerar el andamiaje grupal de la construcción identitaria singular, en la doble línea de flujos interconectados entre la mismidad y la otredad. Se enmarcarían además en procesos más amplios, que incluirían la dimensión escolar como campo institucional, que operarían como refuerzo de estos aspectos. Esto se haría más notorio en algunos momentos tales como las olimpiadas:

Augusto: (...) Son una carnicería las olimpiadas.

Segundo: y porque la competencia

Augusto: somos muy competitivos nosotros y... (...) o sea, no podemos perder a nada nosotros. O sea, perdemos en algo y... muy ciegos nos poníamos, viste? esas veces que te ponés chivo y no lo hablás por una semana, no lo saludás, no nada, tipo... es como que te ganás el respeto. Si vos ganás la olimpiada, tenés un plus.

Juan: a mí me parece que... nosotros somos buenos para, bueno, antes éramos buenos para fútbol y para... para nada más me parece a mí. Bueno, el rugby, jugábamos todos el rugby.

Y creo que nuestra única ventaja era ser brutos. O sea, (Augusto se ríe) porque éramos tan malos, a mí, cuando jugábamos al fútbol en cancha de 11 contra los del Z, que son muy buenos en fútbol, me daba bronca, me daba tanta bronca que jueguen tan bien, porque nosotros... somos chotos pero jugamos como que nos entendemos, me daba tanta bronca que en algún momento yo digo: “a este, me llega a hacer un truquito más, (risas) le voy a pegar una patada!”.

Augusto: claro, nos cagamos a patadas! Además, ponele, imagínate el nivel de competitividad que tenemos entre los cursos que... fuimos a jugar un partido contra el Z, en la cancha de 11 que era para pasar a semis, nosotros éramos 8! O sea, teníamos golpeados, algunos no habían ido, era un desastre el equipo! Y ellos jugaron con 11, todo, no les importó nada, y terminamos ganándolo nosotros. Creo que fue una de las mejores sensaciones.

Juan: el nivel de competitividad, el X se dejó ganar por el Z para que nos ganen a nosotros, o sea...

Augusto: pecho alto el lunes al colegio, tipo, era como que ya está, éramos los reyes del pasillo. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

Es decir que la *corporalidad hegemónica masculina* que se construyen delimita también una clasificación jerárquica: “*te da un plus*”, “*éramos los reyes del pasillo*”. Esa taxonomía corporal se potencia en el campo escolar por las competencias, tales como las olimpiadas:” *no podemos perder a nada*”.

Hacemos aquí una digresión para señalar que las olimpiadas son una actividad que se desarrolla durante el mes de septiembre entre todos los cursos del nivel secundario, que consta de competencias en distintas disciplinas entre equipos. Cada equipo suma puntos para su “tribu”. Cada tribu está integrada por todas las secciones de una misma letra, de 1ro a 6to año (por ejemplo: 1ro A, 2do A, 3ro A, etc) y se representan a sí mismos con un color, que llevan puesto en sus ropas o pinturas sobre el cuerpo. Cada año, a mediados de año, los estudiantes de 6to año realizan la “bienvenida a los colores” de los alumnos de 1ros años. Es un evento lleno de los colores de cada tribu, con juegos, mascota (uno o más estudiantes disfrazados con algún personaje del color de su tribu) y meriendas compartidas. Sella una especie de tradición institucional que va caldeando el ánimo para la competencia. Es un proyecto institucional que surge de la idea de dos de los profesores de Educación Física del colegio. Uno de ellos relata que:

Cuando yo inicié con el tema este de las inter-bandos, inter-tribus, no se llamaba Olimpiadas, nada. Era tratar de simular lo mismo que nosotros hacíamos en el profesorado (IPEF). Cuál era mi idea? Poder llevar a ponerle colores distintos dentro de un mismo curso, sí? Esa fue la idea del proyecto. Porque mi idea era no generar rivalidades entre los cursos pero que dentro del curso cada uno tuviese su color y en el momento de la competencia los chicos se pudieran mezclar y poder estar con otros chicos y no estar con los del mismo curso. Era la idea, con [el otro profe], que teníamos. Cuando pide retomar el tema [el actual Director], él dice que no, que los colores tienen que ser por curso y que cada color distinga su curso. Eso... a mí eso me hacía ruido porque generó esto de que... generó un poquito más de rivalidad entre los cursos a la hora de la competencia. De la otra manera no... no era tan

así. Pero bueno, se destinó esto. Incluso nosotros, cuando lo hacíamos con [el otro profe, recientemente jubilado], no sólo era competencia deportiva sino que también había competencia de arte y de escritura porque siempre tenés chicos que no, no le gusta por ej hacer deporte y tienen otras habilidades. Entonces habíamos metido competencia de arte y de escritura, incluso también había competencia de truco. Lo habíamos ampliado un poco más. (Entrevista Prof. EF, septiembre 2019)

Entendemos que las olimpiadas constituyen parte importante de una *experiencia escolar* (Dubet y Martucelli, 1997) que resulta significativa para los estudiantes. Confluyen en esta competencia ciertos elementos promovidos por la escuela mediante una actividad obligatoria (lógica de integración) y una apropiación subjetiva de la misma por parte de los estudiantes que transforma en parte la actividad misma (lógica de estrategia). Es decir que es una:

construcción personal, social e institucional, ya que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional. (Nuñez y Litichever, 2015, p. 23)

Configura un modo de construcción de ser estudiantes de esta escuela y también modos de sociabilidad entre los jóvenes de un mismo curso en los que pareciera que *ganar* o sumar para que el curso triunfe, sería un elemento de cohesión grupal y algo sumamente valorado:

Juan: la olimpiada me parece que nos unió pero un montón, o sea, muchísimo porque le pedíamos horas libre a la profe para bailar y nos supimos organizar, algo que yo no... yo no creía que iba a ser posible. Más por nosotros. Pero nos pudimos organizar y creo que, además que ganamos, sentimos que pudimos logra algo juntos.

Augusto: el año pasado no ganamos pero le pusimos muchísimas ganas, tipo, muchísimas ganas.

Juan: Pero no ganamos la final, o sea, el 1ro sí ganamos.

Augusto: claro, o sea, en las olimpiadas internas, vendrían a ser, que es lo que te digo el nivel de competitividad entre los cursos, por lo menos los chicos ganamos en casi todo y... por ahí eso, a la vez, nos separaba un poco de las chicas que nos enojábamos porque ellas no ganaban, entonces. Nos poníamos, o sea, no nos gustaba que pierdan, o sea, si nosotros ganamos, ganen uds también. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

Pareciera que el éxito opera cohesivamente, mientras que cuando “*no ganaban*” se suscita enojo y separación, entre mujeres y varones o entre distintos cursos:

Juliana: como de alguna forma fueron como uniéndonos más. Las olimpiadas, por ej, un momento! me parece que para mí fue el mejor momento del año porque creo que el curso (Luz: si pero a algunos los estresó) el curso se unió muchísimo más y creo que también eso nos hizo creer muchísimo más en nosotros mismos como curso, como grupo. Pudimos ver que de alguna forma podemos funcionar porque te juro... la fe que nos teníamos era (gesto) o sea, acá perdemos...

Luz: entraban los chicos [habla de manera superpuesta a Juliana] se quejaban de, de no sé, de cómo íbamos con la coreo pero no sabían que... no sé, nunca habían visto otra coreo de los otros, ni siquiera... o se estresaban porque no les salía...

Luna: o sea, los varones... [superpuestas]

Luz: las jugadas o algo así. Como que nos alentábamos entre nosotros.

Virginia: o sea, yo me acuerdo porque yo le había dado el teléfono a un amigo para que nos grabara. Y yo escuchaba como todos nuestros compañeros gritaban y es como que... es como que nos alentaron igual, no importa quien les cayera mal con ellos o si nos hablábamos, o si no

E: salieron Iras?

Virginia: a pesar de todo. Teníamos que ganar todos, entonces era como que... digamos, que todos hacíamos el esfuerzo ese, por ganar. Por ahí con un partido, las chicas íbamos todas a alentarlos a los chicos al lado de la cancha, o al revés, cuando nosotras jugamos volley.

Luz: las dos, nosotras en la coreo o en volley... (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

De modo que “*el curso*” se cohesionan ante la competencia con otros, y los aúna el común deseo de ganar, en donde todos se esfuerzan por triunfar y alientan a los compañeros para hacerlo. Todos: los compañeros, los amigos e incluso los que se cayeran mal; todos “*íbamos a alentar*”.

Recapitulando lo hasta aquí desarrollado, proponemos que se construye un “*nosotros*” de estudiantes acostumbrados a la *exigencia* académica, que supone sostener cierto ritmo en el cumplimiento de las tareas escolares, en la frecuencia de las entregas y en el estudio para las evaluaciones. Esto se vería reforzado por la expectativa de los padres, que erogaban un monto importante de dinero en la educación de sus hijos, con lo cual llevarse materias o reprobado el año sería “*decepcionarlos*”. De este modo, los estudiantes, apoyados en el discurso familiar, introyectan este mandato por la exigencia hasta tomarlo como propio. En concordancia con las estrategias familiares, de las que parecen ser concientes, van configurando sus construcciones de “*ser estudiantes*” imbricadas a sus configuraciones de “*ser jóvenes*”.

Respecto de su lugar de estudiantes, se autoperceben como alumnos con “*ventajas*”: consideran que ellos tienen “*un montón de cosas*”; más aún, que a ellos “*nunca les falta nada*”. Diametralmente opuesto a muchos otros “*que no tienen absolutamente nada*”. En este marco de posibilidades andamiadas por el aporte de sus padres y por los recursos abundantes de la escuela, el rendimiento escolar sería innegociable: “*cuando hay que estudiar, hay que estudiar*”. Esta percepción de contar con oportunidades que los pone en condición de ventaja, casi de privilegio, queda asociada a una exigencia introyectada y asumida como mirada propia, reforzada por el grupo de compañeros y amigos, que convalidan también la idea de esfuerzo para el éxito escolar: “*dale nena, hace el trabajo*” o “*ponete las pilas*”. Los compañeros operan como un grupo de referencia homogéneo que potencia

el desempeño de todos, pero aparece en los testimonios como un otro interpelado a no perjudicar el “éxito” académico propio.

En este “nosotros estudiantes” lo deportivo es una marca de distinción respecto de otros jóvenes, concretizado sobre todo en la variedad deportiva que la escuela ofrece y la infraestructura que posibilita la práctica de todos esos deportes. A lo largo de la trayectoria escolar se delimita una manera de vincularidad, mediada por el deporte que se comparte. Configura también modos relacionales y corporales singulares, con taxonomías grupales diferenciales en donde “*los rugbiers*” o los que “*se destacan*” en algún deporte aparecen como “*los mejorcitos*”. En el campo escolar, la competencia y el ganar además significa adquirir posiciones socio-escolares valoradas: “*los reyes del pasillo*”, que delimitan taxonomías jerárquicas transversales a todos los cursos del secundario. Se entiende así que triunfar en las competencias colegiales es un objetivo que se persigue con esfuerzo colectivo: “*todos hacíamos el esfuerzo por ganar*”.

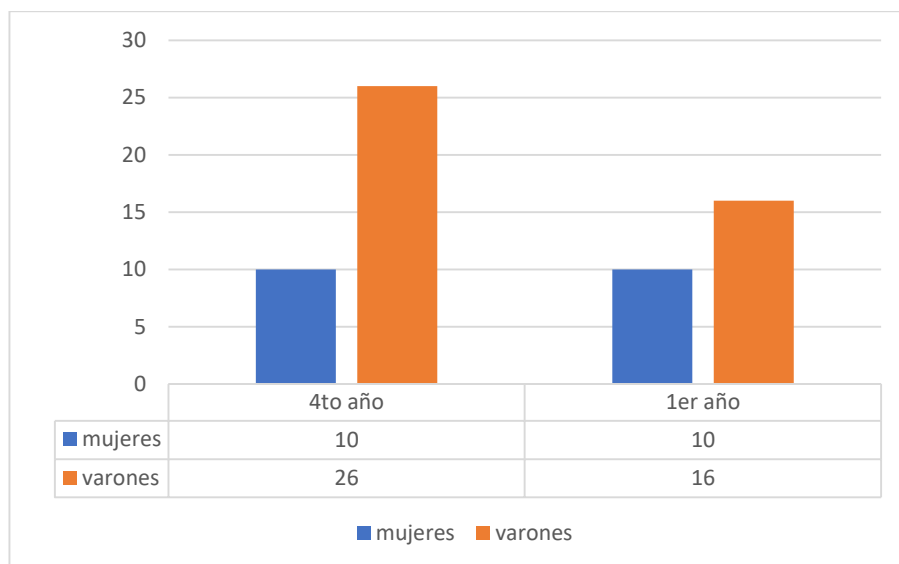
Por otro lado, la práctica sostenida de un deporte, dentro y fuera de la escuela, opera como puerta de acceso a algunos grupos socialmente valorados en los cursos y configura un modo de pertenencia grupal. Ser parte de los equipos deportivos refuerza la propia posición social en el campo escolar y potencia la estima de sí, en tanto permite sentir que se cuenta con un grupo “*que te banca*”. Siendo esto un recurso tan valorado, se entiende que se ponga en ello todo el esfuerzo individual por conseguir dicha pertenencia primero y por sostenerla luego; lo cual no se lograría sin exigencia: “*vos siempre vas a querer estar a la par de ellos, entonces te vas a poner las pilas*”.

Finalmente, en coincidencia con la mirada introyectada de los jóvenes, la excelencia académica y la variedad deportiva son también los motivos enunciados como los intereses predominantes de sus padres en la elección de la escuela. Lo religioso estaría en un segundo plano, “*no es centro de todo*”, y estaría asociado a “*valores*” comunes que se comparten entre todos que, más allá de lo estrictamente formativo, serían principios que se inculcan en la “*casa*”. De modo que operan de manera cohesiva entre todos los estudiantes de la escuela en “*una comunidad*” de “*buenas personas*”, que funcionan como una única familia.

Nosotros / Nosotras

Tal como ya hemos mencionado en el capítulo 3, el colegio en estudio es una escuela mixta en este momento, pero inicialmente (en su fundación) recibía solamente estudiantes varones. En el año 1988, comienzan a incorporarse mujeres de manera paulatina, desde jardín. Al momento de nuestra

investigación, numéricamente la cantidad de mujeres era inferior a la de varones. En los cursos con los que trabajamos, la conformación de los grupos según género en el año 2019 era la siguiente:



Como es posible observar en el gráfico, la distribución entre géneros es dispar. Dichas inequidades impactarían en las prácticas de sociabilidad juvenil, lo cual podría observarse en algunas situaciones escolares: por ejemplo, una de las divisiones quedó notablemente diezmada de mujeres dado que 3 chicas se fueron del colegio y otras 3 pidieron cambio de sección, por lo que en ese curso quedaba solamente una alumna. En un momento, el equipo directivo consideró que ese curso fuese solo de varones, pero los estudiantes expresaron que querían tener compañeras. Entonces, se decidió que se incorporen allí 2 estudiantes nuevas, de modo que esa división quedó conformada por 17 varones y 3 mujeres. Con esta redistribución, la configuración de los segundos años por género, gráficamente, fue la siguiente:



Una de las alumnas que se cambió de división se incorporó al curso que observamos. Ella refiere que el principal motivo de su cambio fue poder compartir con más “chicas”:

Morena: al principio estaba re feliz porque bueno iba a estar con todos ellos que todos, literalmente, me caen re bien y para mí, no sé... y... al principio, los primeros días, era como: estoy en otro curso! Pero cuando llegaba a mi casa me daba cuenta de... no sé, de todo lo que extrañaba del otro curso. (...) y era como: “ay, los extraño mucho! para qué me cambié? No me tendría que haber cambiado!” y bueno, pero otros días dije: “qué suerte que me fui de ese curso porque éramos muy pocas chicas y a mí me gustaba este curso porque tenía un montón de amigas, estaba la Bri [abreviatura de Brisa]. La Bri, yo con ella voy desde guardería, literalmente. Y, bueno, y con todas ellas que también son muy amigas mías y en el otro curso éramos 3, 4 chicas que nos llevábamos bien. Con las otras chicas no. Y... bueno, entonces también por eso me cambié. Porque quería estar con más chicas. (Grupo de Discusión, 2-1, 2do año)

Pareciera entonces que la escasa cantidad de mujeres en el curso es un condicionante significativo, que reforzaría el anhelo de contar con relaciones sociales con algunas “chicas” cercanas o “amigas”, sobre todo si se trata de amistades de larga data (que remontarían en este caso a la “guardería”). Insiste aquí lo que ya hemos señalado antes, respecto de que las estudiantes preferirían continuar con sus amigas de jardín. Este aspecto es enfatizado también por los varones:

José: por ej algunas personas querían estar en otro curso o que de otro curso venga más gente y de hecho pasó este año, pero pasó más que todo con las chicas. Porque las chicas querían estar siempre con el grupo de la infancia. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

Aparece en el relato una diferenciación respecto de la socialización entre “chicos” y “chicas”: las mujeres parecieran preferir sostener los vínculos conformados desde la infancia mientras que los varones, en cambio, estarían más dispuestos a relacionarse con otros compañeros sin importar el tiempo que llevan de conocerse:

Fabricio: tiene que ver ya más con como... como son los chicos con los chicos que es más que todos... confiamos entre nosotros, todos... cosas como esas, y creo que las mujeres ya... no tanto.

Las chicas como que, a lo mejor, si vos nos sos su mejor, mejor amiga, que sabés hasta... el último detalle de su vida, yo creo que a lo mejor, no es que te va a negar ser su amigo o amiga, pero a lo mejor va... va a ser más distante.

En nuestro curso... a ver, yo con alguna chica, yo que sé, somos amigos y... de vez en cuando hablamos, pero es como que vos notas como que la diferencia entre vos, o sea entre un chico, y una chica. Entonces, yo creo, por ej a veces a vos, a un chico, no le contarían cosas que a una chica le contarían.

Mateo: claro, o sea, salvo que sean muy amigos y de toda la vida. Ahí sí, más, un poco más de coso pero ... no... es como que se nota porque vos decís: a ver, quiero hablar porque, que se yo, es amiga, quiero charlar un poco. Y decís: pero qué le digo? Porque puedo decir algo que le ofenda y deje de hablar conmigo y cosas así, es como... en cambio vos sabés que los hombres, los varones, por ej entre yo y Fabri, por ej, hablamos una cosa y él saca un tema totalmente diferente y yo no le voy a decir nada, ta bien, es así, nos vamos a reír, y cualquier cosa va a salir. Y como vos no sabés, más o menos, y pensás: y cómo puede reaccionar? Y cosas así.

E: y por ej en el grupo de whattApps, son todos varones? [en relación a un grupo al que ellos habían hecho referencia, conformado por 5 o 6 chicos del curso, que no tiene fines educativos, sino que pareciera más bien de uso social]

Fabricio: No, había una chica.

Mateo: había una chica pero se fue.

E: por qué se fue?

Fabricio: no sé.

Mateo: no sé por qué. En un momento dijo, no sé, un par de cosas...

Fabricio: no pegaba con el grupo, digamos.

Mateo: claro.

Fabricio: es como que... o sea, nunca la ofendimos ni nada, ella tampoco se sintió ofendida por nada, simplemente no pegaba y dijo: bueno, me voy, tranqui, no pasa nada. (GD – 08/10/2020)

Nuevamente el énfasis aparece puesto en la temporalidad, incluso como condición de excepción en la socialización entre mujeres y varones: “salvo que sean muy amigos y de toda la vida”. Sin embargo, surge del relato que entre varones los modos vinculares suponen códigos comunicacionales distintos, en los que pueden “decirse cualquier cosa” entre ellos sin que teman ofender al otro o sentirse agraviados. Las mujeres, en cambio, hablarían de otras maneras entre ellas y probablemente no elegirían a un varón para contarle algunas cosas de su vida: “a un chico, no le contarían cosas que a una chica le contarían”. De modo que, entre “chicas”, la amistad se basaría en el intercambio verbal fluido y exhaustivo en torno a lo vivido: “saber hasta el último detalle de su vida”. Las modalidades de relación de los varones, en contraste, aparecen asociadas a otro tipo de diálogos, aparentemente menos profundos y más divertidos: “hablamos una cosa y él saca un tema totalmente diferente y nos vamos a reír, y cualquier cosa va a salir”. Los relatos de varones señalan que también son frecuentes los intercambios físicos en su modalidad relacional:

José: suponete, al principio yo y Ignacio [lo nombra por el apellido], yo lo empujaba, él me empujaba y nos cagábamos de risa. Entonces, yo creo que todos los chicos del curso fueron tomando como esos códigos, o sea que si uno jode al otro sabe que lo está haciendo para reírse. (Grupo de Discusión, 5-2, 5to año)

Retomando lo que consideramos en el apartado anterior, es posible considerar que estos “códigos” corporales que se desarrollan entre los varones, podrían estar asociados a las prácticas deportivas. Así, los rugbiers se identificarían reconociéndose “medio brutos”, lo que pareciera traducirse luego, en lo cotidiano, a “yo lo empujaba, él me empujaba y nos cagábamos de risa”. Se distinguen así de los varones que juegan fútbol o juegos virtuales, que tendrían modalidades relacionales diferentes: “les gustaba más estar adentro. Les gustaba dibujar, esas cosas”, “eran muy tranquilos: tipo muy (enfatisa el muy) tranquilos”, de lo que inferimos que sus intercambios no supondrían modos corporales tales como los empujones. Sin embargo, las narraciones de los modos de vinculación entre varones aparecen, en todos los casos, asociadas a la competencia más o menos intensa entre estudiantes del mismo curso o entre jóvenes de distintos años de la escuela, tanto en los recreos (“siempre había como esas rivalidades entre cursos pero más porque también jugábamos al fútbol en los recreos”) como en espacios escolares tales como las olimpiadas (“nos desconocemos todos con todos”). El desempeño deportivo aparece entonces como un rasgo de valoración socio-escolar y grupal, que sería un aspecto en el que “destacan” algunos varones. En esta línea, los estudiantes de segundo año, por ejemplo, enuncian que “dentro de los segundos años, masculinos, no destacamos”. En sus relatos, eso se asocia a una valoración distinta respecto de los alumnos de otras divisiones, que serían “los chicos que más se relacionaban con las chicas” y queda enlazado a la nominación del curso propio como “basura”.

Estas líneas de sentido que venimos desarrollando nos permiten considerar que los estudiantes se ubican en el campo escolar en una *posicionalidad relacional*, que se fija en un juego de diferencias respecto de otro “que no es ‘lo mismo’ y a partir del cual puede afirmar su diferencia” (Arfuch, 2002, p. 28). Entendemos así que estos procesos de socialización, en los que se juegan posiciones sociales de mismidad y de diferenciaciones con otros, son el marco sobre el que anclan construcciones identitarias. Esto ya ha sido señalado por otras investigaciones con jóvenes en escuelas cordobesas. Entre éstas, el estudio de Tomasini (2014) relaciona las experiencias sociales y escolares -consideradas como *escenario-*, con la estructuración subjetiva. Propone que en la escuela se construye un estilo de vivir y un modo de *presentación de sí*, mediante el que se intenta proyectar una imagen propia al mismo tiempo que se trata de controlar las respuestas de los otros. En esa *actuación* en los espacios sociales, “los signos corporales, ya sea a través del look, de las formas de mirar, de caminar o de hablar, operan como indicios de un ser moral” (p. 124). Esto supone un sistema de clasificaciones

inscritos en redes de significación que producen cuerpos sobrevalorados y jerarquizados a la vez que posiciones devaluadas o abyectas. Sobre ellos se afirma la construcción de sí-mismo. Se establecen de ese modo construcciones identitarias que suponen juicios de diferencias desiguales. Esto puede dar lugar a luchas por el reconocimiento en el espacio escolar, que tomará diferentes formas.

En nuestro caso, los procesos de diferenciación construirían modalidades relacionales distintas entre varones o mujeres. En los jóvenes de nuestra investigación observamos que la femineidad aparece asociada a modos de relación en donde prevalece el intercambio verbal, anclado en un conocimiento profundo de la “*amiga*” que está posibilitado por la larga trayectoria juntas. En sus relatos resaltan también que ellas suelen ser “*más aplicadas*” en lo escolar. Aun cuando dicen que hacen actividades físicas, pareciera que para algunos jóvenes esas prácticas no tendrían el mismo *status* que los deportes que practican los varones:

E: y las chicas?

Tiziano: mmm.... Eh... creo que alguna que otra.... Es que, no es que hacen deporte, creo que hacen actividad física. (Grupo de Discusión, 2-2, 2do año)

Esta distinción indicativa entre los “*que hacen deporte*” (entiéndase, los varones) y la actividad que realizan las mujeres: “*hacen actividad física*”, pareciera ser también la percepción de algunas voces femeninas que abonan la idea de que lo deportivo sería un ámbito de actuación masculino:

Paula: yo no soy buena (...) para el deporte (...)

Gemma: Yo tampoco soy muy buena, en los deportes no sirvo. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

También aparece esta diferenciación en los relatos que refieren a las olimpiadas. En ellos, pareciera que la actividad física que realizan las mujeres, y en la que se destacan respecto de los varones, serían las llamadas “*coreos*”. Estos bailes coreografiados se incorporaron a las Olimpiadas de manera posterior. En el relato del profesor que creó la actividad, se señala que:

Y el tema de los bailes sale... yo tenía la escuela de gimnasia artística, sí? De gimnasia deportiva, de las chicas. Y una vez me invitaron a participar a un encuentro de danzas. Y le pedimos permiso a, creo que era [la Directora anterior] en esa época también estaba, y empecé con el proyecto ese y la incorporé a [otra profesora del colegio] y de ahí empezaron a surgir el tema de las coreografías. (...) A raíz del movimiento este que nosotros competíamos en [Instituto de Formación de actividades físicas] y ganamos 2 o 3 veces... 2 veces!, se empezó a generar todo el tema de las coreos. Hasta se hicieron galas. Todos los años había gala de coreografías de las chicas. (Entrevista Prof. EF, septiembre 2019)

Entonces, podemos inferir de los relatos que habría modalidades distintas: los varones juegan juntos deportes (principalmente fútbol o rugby); las mujeres, bailan. De hecho, “*las coreos*” serían una actividad en la que inicialmente participaban solo las mujeres. Esto marcaría también modalidades existenciales-estéticas (Fernández, 2017) diferentes: pareciera que la puesta en juego del cuerpo a

cuerpo, “bruto”, se desplegaría en el deporte masculino, mientras que la escenificación sensual de mostración rítmica sería una actividad femenina. Algunos elementos, en cambio, serían comunes tanto a varones como mujeres, tales como la competencia con otros grupos con altos índices de rivalidad.

Respecto de estas construcciones de corporalidades, entendemos que el cuerpo es un espacio crítico y un objeto de control de la sexualidad, modelable según parámetros de belleza establecidos en normativas socio-culturales distintos según ámbitos, grupos o clases. Es una construcción que en sus devenires encuentra espacios diferenciales en donde la estética o presentación de sí visibiliza relaciones de poder, pondera alguna construcción hegemónica de cuerpos y de identidades; al mismo tiempo que delimita también otros ámbitos en donde lo contrahegemónico puede ser mostrado y tolerado sin salirse de lo normativo. Trabajos en nuestro medio, como el de Tomasini (2015), refieren que, en escuelas secundarias privadas de Córdoba, la “*gestión de la apariencia*” en las mujeres aparece asociado a un comportamiento socialmente deseado, como imagen tipificada de “*buena mujer*”, muy ligada al “*recato*”, que significaría cosas tales como: no mostrar demasiado el cuerpo, que prime en la conducta la mesura y el equilibrio (“*jovencitas, de buenos modales y educadas*”), cuyo ámbito social prioritario sea el familiar (“*ser una chica de la casa*”). Muchos de los elementos señalados por Tomasini podrían ser similares en nuestro caso, en líneas generales; pero enfatizamos que en el momento puntual de “*las coreos*”, estas presentaciones bailadas mostraban producciones con músicas del estilo reggaetón, en las que se incluían pasos típicos tales como “perreo”, “meneos” y otros movimientos muy sensuales. Asimismo, el vestuario que utilizaban para bailar en general era de ropa ajustada y corta, con mucho maquillaje y brillos (Registro de campo, semana del estudiante 2019). Ello podría poner en tensión el modelo prototípico de “*buena mujer*” que se despliega habitualmente en la escuela, mostrando otras corporalidades femeninas dentro del marco de una actividad escolar, en donde esta presentación disidente no sería censurable social ni institucionalmente. Por otro lado, en las coreos, la rivalidad con las otras chicas no tiene características de confrontación física, al modo de pegarse o empujarse, sino más bien refiere a discusiones verbales.

Los códigos femeninos parecieran entonces girar en torno a *códigos verbales*. Esto también aparece como eje en algunas situaciones de conflicto entre chicas: “*se pasó la voz de algo que supuestamente habíamos dicho*”. Lo cual genera, en palabras de las chicas, “*un conflicto verbal*”.

Entendemos que todos estos elementos, en suma, nos permiten considerar, en las relaciones genéricas, *códigos* en el entre-los-cuerpos (A. Fernández, 2007) que configurarían un modo de construcción de *mismidad grupal* en el que se van sedimentando dichos códigos que marcan lazos, identificaciones,

normas y valores y que van delimitando modelos e ideales masculinos y/o femeninos. Podría ser pensado como *carácter* si tomamos las concepciones de Ricoeur, entendido como “el conjunto de disposiciones duraderas *en las que* reconocemos a una persona” (p. 115). Estas disposiciones incluyen a las *costumbres* construidas, adquiridas y convertidas en disposiciones duraderas, configurando rasgos distintivos para cada una de las personas; y, también, al conjunto de *identificaciones adquiridas* en una comunidad determinada: “*identificaciones-con* valores, normas, ideales, modelos, héroes, *en los que* la persona, la comunidad, se reconocen” (p. 116). El carácter designa “de forma emblemática la mismidad de la persona” (p. 113) y la introyección (en el sentido freudiano) de esto, lleva a la estabilización de preferencias, apreciaciones y estimaciones semejantes entre miembros de una misma comunidad.

En ese sentido, es posible considerar que los distintos códigos (corporales y verbales) construyen modos de relaciones distintos entre mujeres y varones: “*es como que vos notas la diferencia entre un chico y una chica*”. En el relato de los jóvenes, consideran que en algunos casos es posible ser amigos, pero “*todo depende del varón y de la mujer*”. Aun así, el vínculo implica códigos diferentes a los que habitualmente se utilizan entre personas del mismo género. Por ejemplo, cuentan una situación entre una mujer y un varón: los jóvenes relatan que una vez, “*en una joda*”, una de las jóvenes “*se le cruzó y cachetazo*” a uno de los chicos. En este caso, el joven en cuestión dice que le dijo: “*qué le pasaba?!, y me fui*”. Explican sus amigos: “*qué va a hacer?!*”, y, en tono irónico, otro de ellos dice: “*la cagó a trompadas (riéndose)*”; lo que nos pone en la línea de que “*cagar a trompadas*”, o “*empujarse*”, es algo posible entre varones, pero no entre “*chicos*” y “*chicas*”. Estas pautas tácitas que regulan la sociabilidad entre los géneros se enmarcarían en normativas sociales más amplias, en las que podemos reconocer marcas de una cultura que promueve cánones sexuales que vinculan lo corporal, lo activo y lo violento predominantemente a lo masculino. En esta línea, entendemos que estas grupalidades se configuran en el campo escolar, inmersas en redes identificatorias y transferenciales, y crean también sus propias invenciones simbólicas e imaginarias. Producen significaciones imaginarias que sostienen sus prácticas y en las que se conforman “no sólo sus formas de relación social y sus formas contractuales, sino también sus figuraciones de subjetividad” (Fernández, 2012, p. 176). En este caso, significaciones acerca de ser varón o mujer, y también modos de interrelación con el otro género.

Recapitulando, consideramos que estas construcciones del “ser varón” o “ser mujer”, enmarcadas en el contexto escolar que estamos analizando, suponen un predominio numérico y de valoración social de los varones por sobre el grupo minoritario y, en cierta medida, marginal de las mujeres. En ese campo, se configuran *códigos corporales* de relación entre varones, en contraposición a modos relaciones entre mujeres en los que predominan los *códigos verbales*. En la identificación con esos

rasgos, se conforman modos de pertenencia social y grupal, que marcan posicionalidades diferenciales al interior de dicho campo socio-escolar. Nos preguntamos, en esta línea, ¿qué efectos tendrá esta configuración en los que quedan por fuera de esas posicionalidades?

Nosotros / los otros

Entendemos que, en el marco escolar, se producen *experiencias emocionales* diversas. El encuentro con otros precipita el trabajo psíquico de ligar esa multiplicidad de impresiones sensoriales (que el otro presentifica) a símbolos, palabras e imágenes, para que esa experiencia pueda ser *pensada* (en el sentido bioniano) y en algunas ocasiones, también comunicada. Estos procesos de simbolización y de narración se despliegan en el *entre* de la vincularidad. Allí se construyen *identidades*. En este capítulo hemos considerado las construcciones de identidades de “*estudiante* de este colegio” y de “*chica*” o “*chico*”. En esta misma línea, señalamos que los jóvenes además se diferencian al interior de sus cursos en identidades grupales que nominan de diversas maneras: en 5to año ellos se nominan como “*los bochos*”, “*los tranquis*” y “*los rugbiers*”; en 2do año como “*las que quieren como sobrepasar de inteligencia*”, “*las más risas*” y “*los chicos*”. Éstos últimos (es decir, el 2do año) también se nominaron de manera colectiva como “*curso basura*” en algún momento de 1er año y luego morigeraron esa denominación en la referencia a que “*ahora somos un buen curso*”. Entendemos que “el nombrar y el definir son inevitables” (Bion, 1965, p. 81) y además necesarios para el psiquismo, en tanto lo irrepresentable genera emociones insoportables, enloquecedoras. Darse un nombre singular o grupal fija identidades provisionales, ancla temporariamente una posicionalidad relacional respecto de otros y también posibilita procesos de subjetivación individual, grupal y comunitarios. De esta manera consideramos que:

La identidad colectiva, y como parte de ella, el orgullo colectivo y la aseveración del carisma de grupo ayudan a formar su identidad individual con base en su experiencia y en la de otras personas. Ningún individuo crece sin fundamentar su identidad personal en la identificación con un grupo o grupos -incluso si ésta se mantiene tenue o se olvida en la vida adulta-, y sin algún conocimiento de los términos de elogio y abuso, del chisme elogioso y recriminatorio, de la superioridad del grupo y la inferioridad grupal que la acompañan. (Elías y Scotson, 2016, p. 185)

Las identidades y las nominaciones que se producen como construcción simbólica de ellas, abrochan un significante, que llega a estabilizarse por la iterabilidad del acto de nombrar (Butler, 2012). Al mismo tiempo, produce una *forclusión* o un *exterior constitutivo*, que implica una estrategia de abyección porque siempre queda un conjunto de exclusiones/excluidos. De esa manera las grupalidades tejen una trama de redes de reconocimiento y de distinción entre grupos, en la que

aparecen ciertos modelos hegemónicos y en los que también se construyen *identidades contra-hegemónicas* y *abyectas*.

En esta línea, podemos considerar la posición en el campo escolar de los varones que “no juegan” ningún deporte. Es el caso de dos varones, que pertenecen al grupo de “*los bochos*”, que dicen preferir los intercambios verbales, sobre todo “*hablar sobre chusmerío*”. Uno de ellos remarca la diferencia con el modelo de varón hegemónico, el cual asigna a uno de los jóvenes del grupo de “*los rugbiers*”, diciendo: “*no sería lo mismo si una chica sea amiga con Augusto, por ej, que es uno de los rugbiers, que conmigo (...) para mí que depende de qué grupo, de qué relación estás hablando*”. Este joven construye de este modo una diferenciación de sí respecto de Augusto en la que pareciera ser un eje fundamental los vínculos con los que se cuenta o en “*qué grupo estás*”. En esta misma línea, Dante relata:

*Dante: bueno, a mí me pasaba eso de que... bueno, yo... ya, bueno sigo teniendo pero antes me pasaba, era como más fuerte que sentía que era como... inferior, digamos. Como que era... no me sentía bien con mi físico, y bueno, todo eso. Como que, que se yo, me sacaba un 7 en la prueba y como que no, no era suficiente. Pero... y es como que... cuesta, o sea vos los ves al resto del curso y crees... o sea, que es como que aspirar a ser... verte bien vos mismo, y bueno, y yo no me sentía así pero en parte era por... no sé, como por influencia exterior porque mis amigos, tipo fuera del colegio, siempre me dicen que “*sos re fachero*”, que se yo, y como que yo no me veía así, era ... fue como medio difícil pasar de eso. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)*

En el relato Dante refiere a cierto malestar, que el nomina sentirse “*inferior*” respecto del resto de sus compañeros; en donde inferimos que su impresión comparativa toma como modelo a los otros jóvenes de la escuela, adjudicándoles atributos físicos e intelectuales sobravalorados, los cuales aspira tener o “*aspira a ser*”. En su testimonio esta situación pareciera diferir de las impresiones positivas que recibe de otros amigos “*fuera del colegio*”, quienes le dicen “*sos re-fachero*”. Sin embargo, su percepción de sí mismo pareciera asociarse a una sensación de inferioridad, que le ha costado superar. Es posible que para ello haya contribuido la vinculación con Antonella y Nazareno, siendo su amistad uno de los elementos que le permitió “*pasar de eso*”. Podemos inferir que también la identificación con ciertas características de su grupo ha sido un elemento significativo, entre ellas “*la bochura*”. Entendemos entonces que “*sentirse inferior*” tendría relación con el malestar que se asocia a la sensación de no formar parte y ser reconocido como miembro de una grupalidad, e incluso de una comunidad escolar. Se pondría en tensión un aspecto narcisista, de reafirmación de sí que intentaría “lograr una partícula de autonomía y originalidad” (Freud, 1930, p. 122), y otro aspecto social-ista (Bion, 1974), de pertenencia al grupo social; o, en palabras de Ana Fernández (2012), se pondría en máxima tensión el vínculo entre lo singular y lo colectivo. Parafraseando a Freud: evidentemente, es

peligroso entrar en contradicción con el propio grupo, antes bien “uno se siente seguro siguiendo el ejemplo de los demás y, llegado el caso, ‘aullando con la manada’”. (Freud, 1921, p. 81)

Esto mismo podría ser pensado también en otros jóvenes que quizás, de manera similar a lo enunciado por Dante, no coincidirían con los estándares de carácter masculino hegemónico del curso, y que aparecen en los siguientes relatos:

Augusto: [refiriéndose a un compañero que se fue del colegio, al que denominaremos Diego] por ahí que de esto, que él no era tan así como nosotros, viste que te decimos que somos medio brutos, él no era tan así como nosotros entonces todo lo que para nosotros era normal, a él no le parecía tan normal y no la pasaba tan bien con eso. Pero no creo que la haya pasado mal por nosotros. (...)

Juan: yo tuve un inconveniente con él (...) decidí bajarle los pantalones. No sé por qué. Y... como que se sintió re mal (...) y ahí sus amigos me parece que le empezaron a joder un poco por... con cosas... (...) no tenían un grupo de amigos definido.

Augusto: que lo banquen. (Grupo de Discusión, 5-3, 5to año)

En la situación que cuentan, los “códigos” masculinos de este grupo de estudiantes, que tendrían que ver con ser “*medio brutos*”, parecieran generar malestar en Diego. Lo cual, al mismo tiempo que se enuncia, se reniega diciendo: “*pero no creo que la haya pasado mal por nosotros*”. Los testimonios parecen aludir, en cambio, a que el mayor peso estaría puesto en no contar con el sostén de amigos. No tener un grupo “*que lo banque*” pareciera ser el desencadenante de la no permanencia en la escuela. Entendemos que esta producción grupal de *texto* tiene el poder de producir sentido, una significación particular de la situación que pareciera tender a sostener y reproducir los “códigos” grupales. En esa dirección, los estudiantes relatan la situación de otro compañero, quien también está ausente en 5to año.

Antonella: primero que nada, Paul ese año había empezado con algunas como que costumbres distintas a los años anteriores que lo llevó a que todo esto surgiera. Por ej, él había empezado deporte y había adelgazado mucho, y él quería ser más flaco, no? (...) porque él estaba empezando a hacer deporte, como que debía cambiar la dieta. Entonces, primero que nada cambió su estado físico: se veía mucho más flaco, puede ser que no comía bien, etc. Y empezó a ser más aplicado, o sea se empezó más como que a matar por el cole. Que se yo, estudiaba más, participaba muchísimo más, lo cual era bastante positivo. Pero estaba más metido en el cole. Antes, le iba bien pero, viste? normal... y ahora como que le empezó a ir muy bien. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

Tal como dijimos respecto de la construcción de identidad de estudiante de este colegio, dos rasgos que aparecen asociados a ello es la exigencia académica y, además, en el caso de los varones, un cuerpo deportivo. Ambos aspectos aparecen en este relato, en la suposición que Paul “*se empezó más como que a matar por el cole*” y que “*quería ser más flaco porque él estaba empezando a hacer deporte*”. Inferimos así que ese sería el modelo identificatorio, que se “*aspirar a ser*”. Paul aparece

en las voces de los jóvenes como quien, en el intento de reproducir dicho modelo, muestra cierta particularidad respecto de la amplia comunidad de semejantes. Ellos analizan la descompensación de Paul y su repitencia de año construyendo una línea argumentativa que toma como base las presiones sociales y mandatos culturales que pesan sobre las jóvenes en general y en donde la lógica del éxito académico y deportivo pareciera proyectarse al contexto social más amplio:

Antonella: Puede ser cierto que también depende mucho de uno pero también depende mucho de la sociedad, no? porque la sociedad te genera esta imagen que tenés que ser inteligente, para que te vaya bien en la vida, tenés que ser lindo para que te vaya bien en la vida, tenés que tener tal cuerpo para que te vaya bien. Entonces, por ahí muchos de nosotros, nosotros los adolescentes, yo suelo decir que tenemos la mente muy manipulable, entonces te dicen: “che, esto es rojo”. Y te dan una sola razón que ni siquiera es coherente, y nosotros vamos a creer que esto es rojo. Entonces, te dicen tanto, te llenan tanto la cabeza con que tenés que ser así o que tenés que verte así, y etc., uno se lo termina creyendo. Y por ahí nosotros caemos en la de: “no, mira, tengo que dejar de comer porque estoy muy gorda y tengo que ser más flaca porque flaca soy, gorda no”. O: “no, mirá, tengo que estudiar más porque si no estudio soy una burra, y si soy una burra me va a ir siempre mal”. Y por ahí, creo que sí, hay mentes más vulnerables, que caen mucho en eso, eh... Y sí... no, no, vos no (señala a la pantalla) pero hay otras que son más extremistas y si como que se dejan influir mucho por esos pensamientos, uno pudo haber sido Paul, capaz es algo personal de él, estoy especulando no más... (...)

Paula: más o menos, yo creo. No, no sé si es tanto lo que creo porque al fin y al cabo la sociedad somos nosotros y la sociedad está en cada colegio. Y yo creo que no es tanto lo social sino también como persona lo que imponemos y por ahí como que nos comemos el cuento que las cosas son así, pero en realidad capaz estamos llenos de inseguridades y nosotros vemos como que esto tiene que ser así y yo no lo soy y por eso está mal. Pero capaz que el resto no lo piensa. O sea, a mí me pasó un montón de decir: “uh, si hago esto voy a quedar re mal y van a... todo el mundo se va a dar cuenta que quedo mal”. Pero yo veo la misma acción en otra persona y me da lo mismo. Entonces yo creo que pasa un montón que... o sea, si bien es verdad que sí, que... hay un montón de comentarios sobre tu cuerpo, sobre como sos, sobre tu personalidad, sobre qué te gusta, sobre qué no te gusta, también es más por qué tan seguro o inseguro sos. Y no lo digo yo, yo no soy un claro ejemplo de una persona segura pero sí con el tiempo como que voy aprendiendo que no me tiene que importar tanto y... también tratar como que tratar de diferenciar comentarios que... o por ahí tratar como de ver a los otros como sos vos. Que por ahí es difícil pero como decir: “si yo hago esto, a mí me molestaría?” Entonces no lo hago. Pero si yo hago esto, a mí, no quedo mal, no está mal lo que estoy haciendo. Entonces ahí sí. (Grupo de Discusión, 5-1, 5to año)

Señalamos en estas enunciaciones que los mandatos sociales de ser “flaca” y “estudiosa”, estarían, en este caso, en la misma línea que lo escolar y lo familiar. Paula pareciera poner en relieve esta superposición entre lo social y lo institucional cuando enfatiza que “la sociedad está en cada colegio”, con lo cual podemos inferir que esos preceptos son propios de la escuela y que también se han incorporado de manera subjetiva en los estudiantes: en sus propias “cabezas” y “formas de ver”. Operan como un deber ser o un anhelo de ser, internalizado, y que funcionaría al modo de super-yo o ideal del yo freudianos. Actuar al margen de dichos mandatos supondría el riesgo imaginario de

fracaso personal y de que *“te va a ir siempre mal”*. Frente a este marco general, pareciera que las singularidades personales conforman un arco variado de apropiaciones particulares, en la que se señala que un condicionante significativo sería *“qué tan seguro o inseguro sos”*. En esa línea, habría algunos jóvenes que serían más influenciables, Paul entre ellos, y que tendrían *“mentes más vulnerables”*. Otras, en cambio, serían personas más *“seguras”* y menos vulnerables frente a la influencia exterior. Aunque es posible enfatizar que, en esos casos, el grupo de amigos sería el sostén protector principal. En esto podríamos pensar lo contra-sinérgico respecto de las fuerzas centrífugas del discurso familiar y escolar, de excelencia académica y deportiva, que promueven el ideal de ser líder en su comunidad. Algunas líneas tenderían a construir un criterio propio (en el que no parecieran desconocer ni desoír las voces de los papás y del colegio); otras líneas en cambio tenderían a *“la fuga”*, en el sentido de no continuar sus trayectorias en el colegio. Éstas últimas configurarían un exterior abyecto. Un exterior que en nuestro caso parece ser el espacio al margen de la grupalidad; y que, en palabras de los jóvenes sería un lugar insoportable: *“sin grupo que los banque”* es *“horrible”*.

La importancia de encontrar reconocimiento, respeto y estima de sí en la escuela y entre los propios compañeros ya ha sido señalado por otras investigaciones. Entre ellas, Kaplan (2016) señala que:

Gran parte de la tarea que le toca a la escuela consiste en ampliar las oportunidades para construir respeto, reconocimiento y cuidado hacia el otro. Es preciso advertir con fuerza que cada individuo va fabricando una idea acerca de sí mismo a partir de cómo lo ven los demás. Cada uno es como es pero también como es percibido y nominado por los otros. Se fabrica una idea, una imagen y una autovaloración con base en la mirada que los otros devuelven. (p. 125)

Entendemos, por ello, que la descompensación de Paul y las ausencias de Diego y de otros estudiantes en el mismo curso, nos ponen en la línea de pensar los modos de falta de reconocimiento y sus efectos. A ello Honneth lo denomina *menosprecio*, y considera que refiere al *“comportamiento por el que las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas (...) de su “mí”, (...) aparece el peligro de una lesión, que puede sacudir la identidad de la persona en su totalidad”* (p. 160). Honneth lo asocia a lo que él denomina *“muerte psíquica”, “muerte social”* y/o enfermedad. Señala que son maneras de sufrimiento, asociados a sentimientos de menor valor propio o crisis por el otro, y también a la vergüenza social o cólera por el desprecio intersubjetivo.

Entendemos entonces que la falta de reconocimiento y algunos modos de menosprecio podrían estar asociados a la ausencia de algunos jóvenes en 5to año y al espacio vacío que ellos dejan. El *“hueco”* al frente del aula al que los testimonios no logran otorgar mayor significación: *“acá adelante no pongo nada porque hay un hueco, no sé por qué”*. Y proponemos considerar aquello que Dante denomina el sentirse *“inferior”* en el marco del *dolor de no pertenecer*, tomando las palabras poéticas de Clarice Lispector (del epílogo de este capítulo). Pertenecer, ser reconocido, formar parte de cierta

mismidad grupal, supone un modo de inclusión social, y en nuestro caso también escolar, que es del orden de lo psíquicamente necesario. “No hay herida tan profunda para el yo como la fantasía de no tener existencia en el otro” (Berenstein, 2008, p. 38).

Asumimos, siguiendo a Butler y Laclau (1995), que la inclusividad es “un ideal que es imposible de realizar” (p. 118). En ningún sistema social e institucional sería posible que todos estuvieran incluidos (aun cuando sea, a veces, el horizonte que marca el caminar, como en la utopía de Galeano). Sabemos que, por el contrario, la exclusión se inscribe necesariamente en la toma de decisiones:

todo intento de afirmación de una identidad está confrontado, según Laclau, a una doble disyuntiva: o bien el grupo persiste en su individualidad, con el peligro de la folklorización o de devenir en gueto, o bien arriesga su diferencia en la articulación con otras fuerzas en pugna (...) la pugna entre identidades diferenciales es una lucha hegemónica. (Arfuch, 2002, p. 30)

La construcción de identidades implica entonces procesos de exclusión tanto en la dimensión social como en la intrapsíquica: “la ‘inclusión’ de todas las posibilidades excluidas llevaría a la psicosis, a una vida radicalmente invivible” (Butler y Laclau, p. 119). De modo que la sociabilidad y la individuación suponen “exclusiones constitutivas que producen un exterior constitutivo de cualquier ideal de inclusividad” (p. 119). Este interjuego entre lo interno y lo externo, entre inclusividad y exclusión, es también lo que permite que las identidades no estén predeterminadas de manera invariante sino que operen de modo contingente y dinámico, y estén por tanto abiertas a rearticulaciones. Y es ese intersticio abierto a la reconfiguración, precisamente, lo que posibilita que los datos de nuestras investigaciones sean un aporte para transformar situaciones que producen malestar subjetivo y/o social.

En este caso particular, consideramos que posiblemente una dificultad en estos fenómenos vinculares observados entre los estudiantes de nuestra investigación, sería el escaso margen que en la sociabilidad de los jóvenes aparece para las diferencias. La temporalidad constante que cohesiona las grupalidades entre semejantes pareciera invisibilizar las particularidades diferenciales, desmintiendo que, siguiendo a Laclau, “decir que dos cosas son iguales -es decir, equivalentes una con otra en algunos aspectos- presupone que son diferentes una de otra en otros aspectos (si no, no habría igualdad sino identidad)” (p. 120). Es decir que, la construcción de mismidad grupal que venimos analizando, operaría como un modo de cierre temporal sobre los aspectos comunes que se conforman desde la salita de 3 y que se van cristalizando durante la trayectoria escolar. En ese contexto, “la igualdad puede llevar a reforzar el debilitamiento de las diferencias” (p. 120) y ello sería contraproducente porque cercena las posibilidades de decidir, acota el margen de subversiones, de procesos de rearticulación de las identidades e intensifica los procesos de exclusión. En nuestro análisis, refuerza el “*nosotros*” y demarca, como espacio abyecto, posiciones ante las cuales se

muestran indiferentes: “*ni conocíamos*”, “*ni siquiera hablamos*”, “*hay un hueco*”. Es posible, siguiendo estas ideas, considerar que en ese campo de relaciones diversas y de tramas de poder, la necesidad de inclusión o las luchas por el reconocimiento, podrían en algunos casos reforzar la homogeneidad, acallando las diferencias.

En esta línea consideramos la posicionalidad de las dos estudiantes mujeres que no continuaron con el grupo en 5to año. Indagando sobre su ausencia, en uno de los grupos de discusión, observamos que se construye una idea argumentativa que tiende a considerar de manera lineal que las dificultades de integración responden a características personales de esas jóvenes y que por ello deciden cambiarse de escuela. Hemos referido anteriormente a las diferencias entre las estudiantes y estas dos jóvenes que resultaron irreconciliables, lo cual estaría asociado a la ausencia de Barbie y Marti en 5to año²⁵. De hecho, esa ausencia se produce antes de que podamos concretar una entrevista con ellas, de modo que no nos ha sido posible incluir aquí su propia perspectiva en este análisis. Quizás es ese silencio lo que resuena con más estridencia y resignifica los modos de ausencias físicas y de voces disidentes.

En nuestros jóvenes, en algunas situaciones como las descritas, parecieran trastabillar o disolverse el sistema de referencias grupales, que operan como anclaje subjetivante en el marco escolar. Sin “*grupo que te banca*” se perdería esa red simbólica de sostén y potenciaría procesos de abyección respecto del grupo escolar. Configuraría un modo de expulsión respecto del *nosotros*, cerrado sobre sí mismos, de las relaciones grupales consolidadas a lo largo de la trayectoria escolar compartida. Se cercenaría allí la capacidad enunciativa de estas voces disidentes en tanto quedan silenciadas en sus ausencias.

Enunciar, narrar, historizar es la condición de posibilidad de algún movimiento emancipatorio y de procesos de subjetivación, de hacer vivible la propia vida: “nadie puede vivir en un mundo ni sobrevivir a una vida que sean radicalmente imposibles de narrar” (Butler, 2012, p. 87). Paul, Diego, Barbi, Marti, podrían haber visto limitadas sus capacidades enunciativas subjetivantes, en la carencia de un espacio vincular sostenedor del proceso de narración de sus propias posicionalidades en el campo grupal. Entendemos también que el desinvestimiento libidinal del grupo y lo desligado de la emocionalidad sin tramitar podría haber significado para ellos un profundo malestar social y psíquico. Condiremos, en este punto, que el lazo social, al igual que los procesos de simbolización singular, son modos de ligadura de la pulsión. Tal como Freud señalaba en 1921: “puede verse que toda vez que se produce un violento impulso a la formación de masa, las neurosis ralean y al menos por cierto lapso pueden desaparecer” (p. 134). La ligadura libidinosa con otros pondría coto a lo pulsional. Al mismo tiempo, es posible considerar que “dolor por no pertenecer” opera como un exceso desligante.

²⁵ Esto se analizó previamente, en el apartado “Los que ni conocíamos”, del capítulo 5.

En nuestro caso, esto pareciera asociado a impulsiones; en donde la hostilidad tanática, vuelta hacia el otro o hacia sí mismo, parecieran sintomáticos de esa situación.

En esta línea, nuestra investigación anhela pensar los sentidos que construyen los jóvenes en sus relaciones dentro de la escuela, como un modo de abrir a una pregunta por los procesos de subjetivación y los intersticios que pueden generarse en ello con efecto emancipador. Se apela a intentar dilucidar posibles estrategias de potenciar la “*dimensión subjetiva producida en el ‘entre’ de un colectivo en acción*” (Fernández, 2007, p. 281) y desarticular modos de exclusión social invisibilizados.

Algunos puntos de referencia

*"Hay dolores que se dicen callando.
Se dicen callando, pero duelen igual."
(Eduardo Galeano, 2009)*

Recapitulando lo que en este capítulo se ha propuesto, entendemos que los jóvenes estudiantes de nuestra investigación construyen un “*nosotros*” enmarcado en condiciones socio-económicas de desigualación respecto de jóvenes de otras escuelas, imaginarios como carentes o como quienes “*no tienen absolutamente nada*”. Dicha desigualación se objetiva sobre los recursos escolares propios tales las canchas, SUM, el aula virtual, etc. y también en el costo de la cuota del colegio. Contar con esta estructura material los pondría en situación de considerar que a ellos “*nunca les falta nada*” y que sobre esa base se afirma un modo de preparación para las contingencias eventuales y también para lo que el futuro les pudiera deparar. Futuro en el que proyectan como continuidad lógica el paso por la universidad.

Los jóvenes conforman de este modo una *comunidad material*, que configura una sociabilidad entre “iguales”, en donde los ejes están puestos en la distinción respecto de lo académico y lo deportivo. Lo religioso no sería central en esta construcción comunitaria, sino que se asociaría a “*valores*” de “*buena persona*” que se inculcan desde la casa y que consolidan la percepción de que entre todos los que forman parte del colegio se conforma “*una familia*”. Potencia así el aspecto de comunidad moral como modo de exclusión tácita de otros mediante la afirmación de que “*no te llevás con alguien que no tenga tus mismos valores*”.

En dicha comunidad “*estudiar*” es un eje ineludible. Esto se asocia a la adquisición de conocimientos innegociables, aun cuando ello supone, en algunas ocasiones, dejar de lado hacer otras cosas que les gustan más. Se configura entonces una línea vectorizante que empuja desde la elección por parte de

los padres de la *“buena formación”*, al impulso escolar por la *“excelencia académica”*, que se potencia luego por la presión grupal de los compañeros que instan a *“ponerse las pilas”* y la auto-exigencia de *“querer estar a la par, si querés ser parte”*. Entonces, se refuerzan mecanismos de retroalimentación entre las exigencias del colegio y de la familia, y la auto-exigencia, que se introyectaría de modo paulatino pero intenso en el recorrido por los distintos niveles de la escuela.

El empeño individual para ser parte del “nosotros” también aparece en relación a lo deportivo, en donde pareciera que las competencias entre cursos consolidan grupos y también marcan distinciones taxonómicas al interior de la escuela. Así, para instancias como las olimpiadas todos los jóvenes se alientan y se esfuerzan mancomunadamente por ganar. Vencer en esas competencias supone ser merecedores del *“respeto”* de los compañeros y genera *“un plus”* social en el colegio. Particularmente entre los varones, la práctica deportiva opera como modo de inclusión grupal y aseguraría contar con *“un grupo que te banca”*. Conformaría una forma de capital social que además estaría en relación con la construcción de un modelo hegemónico de masculinidad que supondría cierto capital corporal, en la configuración de cuerpos *“grandotes”*, *“fuertes, musculosos, con fuerza”*, *“medio brutos”*.

Entendemos entonces que se producirían procesos de identificación entre los jóvenes en una doble vía de intercambio fluido entre el andamiaje colectivo y las construcciones identitarias singulares, que entamarían en redes grupales más o menos constantes. De esa manera, en el marco de un *nosotros* más amplio, en el que todos se reconocen como estudiantes de este colegio, se producen diferenciaciones al interior de los cursos en pequeños grupos que se nombran y se reconocen en un sistema relacional de posiciones con valoración diferencial. En ese sentido, pareciera que los varones ocupan posiciones centrales en el colegio mientras que las mujeres tomarían posiciones de cierta marginalidad por su inferioridad numérica y por sus espacios de inserción en el campo escolar. Se configuran entre los jóvenes modalidades relacionales diferenciadas por género: entre los varones priman los códigos corporales de intercambio, que tienen como eje la rivalidad deportiva; entre las mujeres, predominan los códigos verbales en donde *“el chusmerío”* sería potenciador de amistades o precipitador de conflictos.

El género, la temporalidad y los espacios compartidos marcarían modos de inclusión grupal, con ciertas características a partir de las cuáles afirman sus diferencias y refuerzan su homogeneidad. Se construyen en ese campo de disputas, identidades colectivas hegemónicas, contra-hegemónicas y abyectas. Encontramos que las primeras serían las de jóvenes, estudiantes y deportistas, marcados por la exigencia individual para ser parte de la comunidad del colegio. Los varones serían prioritariamente deportistas, con *“cuerpos hechos para eso”*, que además se entrenan para ello y que se reconocen

como “*muy competitivos*”. Las mujeres seguirían el modelo de ser “*más aplicadas*” respecto de lo académico, “*flacas*” y “*estudiosas*”. Observamos algunos modos contrahegemónicos de inclusión grupal, entre los que consideramos algunos varones que decían de sí que no les gustaba el fútbol o los deportes, sino que preferían “*el chusmerío*”. Éstos consolidaron posiciones de reconocimiento entre sus compañeros poniendo el eje en su desempeño escolar o “*la bochura*”. Otros jóvenes, en cambio, parecieran ocupar posiciones abyectas en las que pareciera ser nodal que no cuentan con “*un grupo que los banca*”. Respecto de ellos, el resto de los compañeros pareciera mantener una relación de indiferencia y de desconocimiento. Entendemos que se conjugarían allí la indiferencia invisibilizante por parte del grupo, con las dificultades para la enunciación subjetivante de estos jóvenes en posición abyecta. Conjunción que agudiza el estrepitoso sonido del silencio que denunciaría un profundo dolor. Esos “dolores que se dicen callando. Se dicen callando, pero duelen igual”, al decir de Galeano (en las palabras que sirven de epígrafe a este apartado). El desinvestimiento libidinal de los otros, de sus pares que son modelo identificadorio y sostén en la sociabilidad escolar, profundizaría modos de sufrimiento social y psíquico que hemos asociado al “dolor por no pertenecer”.

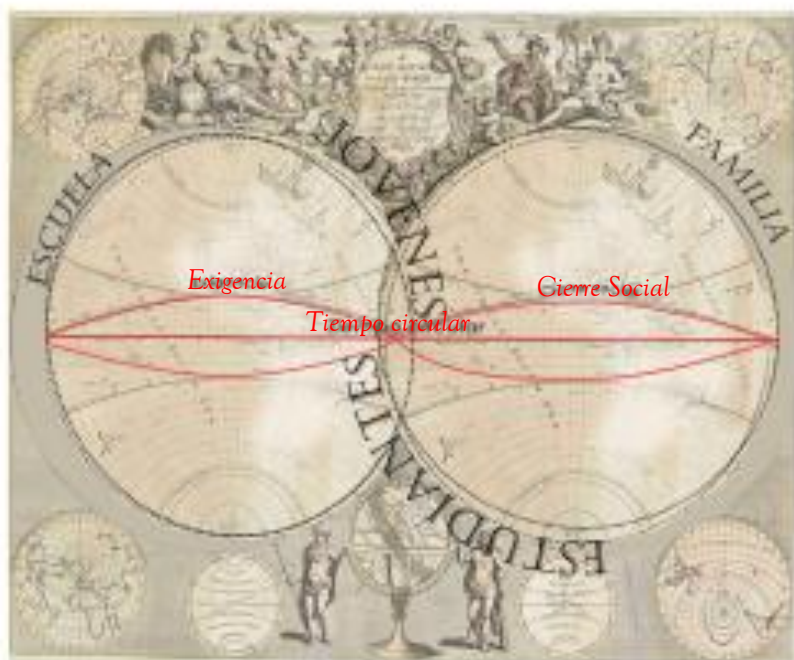
7. Palabras de cierre: miradas cartográficas y el trasvasamiento de los campos.

Me quedo pensando en todas las hojas que no veré yo, el juntador de hojas secas, en tanta cosas que habrá en el aire y que no ven estos ojos, pobres murciélagos de novelas y cines y flores disecadas. Por todos lados habrá lámparas, habrá hojas que no veré.
(Cortázar, Rayuela. 1963)

Hacia el final de este recorrido, en donde la invitación inicial era a cartografiar -en el sentido de marcar algunos puntos de referencia- el campo de investigación propuesto, nos encontramos con lo que tal vez resulta inevitable: que, al tiempo que “dibujamos el mapa”, nos imbuimos también en sus recovecos. Seguramente, desde lo que la propia implicación configura en cada quien. Imagino que el lector se habrá perdido y hallado en los suyos. Los míos se dejan entrever en este trabajo.

Volver a armar lo que el análisis ha descompuesto es una labor artesanal y siempre incompleta, que en este caso, intenta mostrar la interconexión entre las dimensiones consideradas, para recuperar la complejidad del fenómeno de la socialización juvenil y los sentidos que los estudiantes construyen acerca de sí mismos y de los otros en este marco socio-escolar particular, con sus modelizaciones de cierre social, institucional y micro-grupal.

Retomando los campos planteados: el escolar, como campo de fuerzas; el familiar, como campo de disputas; y el juvenil, como campo intervenido; es posible considerar el trasvasamiento de algunos ejes particulares.



Un primer elemento transversal que surge del análisis es la *exigencia*, como punto de sinergia, en el que confluyen el imaginario social del colegio, la identidad institucional, las expectativas familiares y la apropiación subjetiva que los jóvenes hacen de esos modelos identificatorios que los circundan.

Respecto de la escuela como campo de fuerzas, hemos señalado que este es un colegio que enraiza en el mito congregacional de una comunidad de hermanos, unidos en lazos nazarenos, que forman una misma “familia” y una sola alma. Desde su fundación en nuestras tierras, ha abonado una tradición, en la sociedad cordobesa, de escuela para varones, de sólida formación y disciplinados hábitos de estudio, con una infraestructura emblemática. Esto marca, como rasgo de distinción, una fuerte impronta de excelencia académica y deportiva, cuya sustentación resulta altamente onerosa. En ese punto se sella el pacto narcisista con las familias, que ancla en la creencia colectiva mitificada de que el “*éxito en la vida*” pasa por la educación recibida. La apuesta por la formación de los “herederos” no sólo aseguraría un aporte al capital familiar, sino también que los hijos sigan el “rastro” generacionalmente marcado, en un camino continuo desde el jardín a la universidad, sin mayores sobresaltos. Se entremezclan aquí elementos idealizados diversos. Probablemente, cada uno de ellos puedan ser hallado entre las distintas familias de manera aislada, pero en esta construcción imaginaria aparecen unificados en una figuración idealizada²⁶, que engloba todos los elementos en un solo imaginario de profesional muy preparado, exitoso económicamente, cosmopolita y con desarrollos laborales prósperos; en donde, desde una mirada meritocrática, se pone el foco sobre el “*esfuerzo*” individual. Se asocia a ello la expectativa de que la escuela fomente en los hijos ese mismo esfuerzo, como “*ritmo*” constante y sostenido, desde la más tierna infancia; que luego se convalida por la autoexigencia parental y los logros a los que queda asociada. Se asume así que en la escuela el capital cultural demarca la distinción de clase y potencia la conversión del capital económico familiar en capital simbólico.

Los estudiantes, por su parte, asumen que “*estudiar*” es una tarea innegociable y un modo de aprovechar la excelencia escolar, que reconocen como una oportunidad para pocos. Entienden así, que ser estudiantes de este colegio los pone en condición de ventaja, tanto en lo académico como en lo deportivo y en lo infraestructural. Asumen que ellos “*tienen todo*”, incluso por momentos cosas “*de más*”, mientras que muchos otros “*no tienen nada*”. Acceder a estos recursos, costeados con la alta cuota que las familias pagan, supone una línea vectorizante con efecto multiplicador que integra el “*no decepcionar*” a los padres, al mismo tiempo que “*ponerse las pilas*” para estar en la misma

²⁶ En un sentido similar, Elías plantea, en su ensayo sobre establecidos y forasteros, que la identidad de los establecidos no necesita ser confirmada en cada uno de los miembros, ya que se define a partir de su sección ejemplar, más nómica.

sintonía que los compañeros y, en no pocos casos, una autoexigencia marcada por el deseo de “*querer ser parte del equipo*”, del grupo y del colegio. Ser “*estudiante del Colegio*” se erige así en un rasgo identitario de distinción.

Otro eje que resulta del análisis de nuestros datos es la dimensión de *cierre temporal* que adquiere en los testimonios distintas aristas. Por un lado, de cierre endogámico institucional; por otra parte, de cierre familiar social; y, en una configuración caleidoscópica que integra los dos elementos anteriores, un modo de socialización juvenil al interior de la escuela que hemos denominado micro-cierre social.

Respecto del *cierre institucional*, hemos aludido a la selección de docentes que prioriza el reclutamiento de exalumnos o de personas “*recomendadas*”, y que revela un modo endogámico de conformación del cuerpo de educadores. Sumado a ello, en general, los agentes escolares tienen largas trayectorias en la escuela. Estas carreras suelen ser ascendentes y, en algunos casos, culminan en la ocupación de cargos de gestión; lo cual podría estar asociado a expectativas en esa línea por parte del resto de los actores escolares. En estrecha relación con esto, la autonominación que emplean para referir a la comunidad educativa como: “*la familia del Colegio*”, indica la construcción de una identidad colectiva asociada a la continuidad homogeneizante de una misma comunidad fraterna.

Respecto del *cierre social* de las familias, encontramos que la socialización se despliega predominantemente en espacios tales como el *country* o el club, y entre un mismo círculo de relaciones con familias semejantes, que se extienden también a la elección del colegio y la modalidad vincular que se despliega luego allí. Ésta se teje principalmente al inicio de la escolaridad de los hijos, se intensifica en los espacios curriculares y extracurriculares y se prolonga por fuera del colegio, en los “*grupos de padres*”. La participación activa en esos espacios de socialización que comparten con los hijos, favorece un modo de control y regulación de las actividades y relaciones sociales de los jóvenes; y permite también conocer a las otras familias, habilitando el intercambio con algunas o limitándolo con otras, en lo que el vicedirector de la primaria denominó como “*actitud farisaica*”.

En ese campo intervenido por la estricta supervisión de los padres, aparece en las voces juveniles como elección lo que en realidad parece estar asociado a la operatoria de cierre social familiar. Los estudiantes tienden a desarrollar procesos de identidades colectivas, grupales e individuales sobre el modelo de los “*amigos*”, con los que comparten la vida escolar desde los 3 o 4 años de edad, y además el club y otros momentos vitales porque sus familias son también “*amigas*” entre sí. Esto parece graficarse en la “*primera foto*” del grupo de niños de jardín de infantes en el ombú (en el que, según la leyenda escolar, “*vive el espíritu del Hermano Rafael*”) y que se mantiene con cierta invariancia en “*la promo*” del grupo de estudiantes de 6to año, en el egreso del colegio. Confluyen en esas imágenes las temporalidades de relativa inmutabilidad de la escuela, de los padres y de los jóvenes,

en lo que hemos denominado, “tiempo circular” parafraseando a Borges: el eterno regreso de ciclos similares que giran sobre la misma órbita y que conlleva la fantaseada tranquilidad de que (en palabras de los jóvenes) “*nada cambiará*”.

Una temporalidad circular que consolida una “*comunidad*” material (que toma como rasgos identitarios la excelencia escolar por la que trabajan mancomunadamente la escuela, las familias y los estudiantes), una comunidad social (que integra capital económico y de relaciones “entre iguales”) y una comunidad moral (en la que congrega, más que lo religioso ritualístico, los valores de “*buenas personas*” que se inculcan desde la casa y se comparten en el colegio). Una comunidad educativa con potencialidad performativa sobre sus miembros, que imprime cierta modelización anclada en la tradición histórica de escuela de varones, lo cual demarca un modelo de masculinidades hegemónicas. Probablemente asociado a la tendencia de invariancia institucional y socio-familiar, esa representación perdura tenazmente más allá de los intentos de transformaciones de la escuela (de colegio mixto, “*en clave de pastoral*” e incluso, que implementa estrategias tales como los reagrupamientos); y denuncia el envés denegatorio de los rasgos identitarios narcisizados que, según hemos señalado, asientan en la distinción intelectual, corporal y económica.

Pertenecer a la “*familia del Colegio*” y cumplir con el designio parental de tener hijos “*exitosos*” supone el esfuerzo individual y constante de los jóvenes por “*subirse al tren*”, siguiendo estándares de alta competencia con refuerzos tales como “*la medalla Hermano Rafael*” al mejor promedio o el éxito deportivo en las olimpiadas que consagra al equipo ganador como “*los reyes del pasillo*”. Se componen así modos identitarios juveniles hegemónicos, según género, temporalidad y espacios comunes, figurados como varones con cuerpos “*hechos*” para el deporte y muy competitivos, con modos relacionales que asientan sobre códigos corporales compartidos; éstos tienen un predominio numérico y de valoración social por sobre el grupo minoritario de las mujeres, quienes ocupan una posicionalidad marginal en el campo socio-escolar. Ellas configuran modos relaciones en los que predominan códigos verbales y conforman imaginarios de “*chicas flacas*”, estudiosas y “*aplicadas*”. Ambos modelos se convalidan durante la cotidianeidad de la vida en la escuela por la pertenencia con el grupo de amigos (amigos “*del alma*”, casi hermanos) que son el modelo de referencia y sostén identificadorio, y a los que hemos aludido en términos de *otros hermenéuticos*. Lo grupal, familiar y escolar opera de manera conjunta; como un “*combo explosivo de sobreexigencia*”, al decir del director de la escuela.

Se cohesionan así una comunidad de semejantes con límites tácitos de inclusión, en los que el cierre temporal y los micro cierres grupales operan como decantadores que precipitan un “*nosotros*” homogeneizante. Se refuerza la valoración del colectivo grupal, que es sostén protector y principal

referente de reconocimiento socio-escolar, al mismo tiempo que se debilita el margen de disidencias y/o diferencias singularizantes que suponen, en este marco, riesgo de modos de menosprecio y de quedar al margen de la grupalidad. No tener un grupo “*que te banca*” es significado por los jóvenes como algo “*horrible*”, porque sin grupo “*no sos nada*”. Contar con “*amigos*” aparece de este modo como condición esencial de permanencia en la escuela. Ante esos otros que quedan excluidos predominan manifestaciones de indiferencia antes que de agresión, y se refieren a ellos como los que “*ni conocíamos*”. Este escaso margen para las diferencias intensifica la tensión entre lo narcisista y lo socialista (Bion, 1965), entre lo singular y lo colectivo (Fernández, 2007) y compele a emplear todos los recursos posibles para continuar enfocados en el claro ideal colectivo a alcanzar, o “*quedarse en el camino*”. En un contexto socio-histórico de neocapitalismo que pondera la máxima individual de ser “*empresarios de sí mismos*”, con capacidad flexible para poder cada vez más y casi sin límites (“*You can do it!*”), el otro se desdibuja, se invisibiliza o sencillamente se ignora. En tiempos de Narcisos, el esplendor de la búsqueda de la belleza propia opaca la otredad del lago... y deja lejos a la Santa Familia de Nazareth.

En los intersticios de lo que la fuerza institucional “*encarna*” en sus “*hijos*”, emergen también algunos otros modos de inclusión, que operan de manera contra-sinérgica respecto de las fuerzas centrífugas de lo escolar y familiar. En esta línea de identidades contrahegemónicas observamos, por ejemplo, varones que no juegan a ningún deporte y que se identifican en cambio con el grupo predominantemente femenino de “*los bochos*”. Ellos encuentran en el sistema de referencia grupal una red simbólica de sostén que permite el anclaje subjetivante de una posicionalidad disidente. Encontramos también otros jóvenes, cuya posicionalidad indicamos como líneas de fuga en alusión a que aparecían asociados a espacios vacíos, desvestidos libidinalmente, silenciosos y abyectos. Estos jóvenes no continuaron con el curso o grupo clase, debido a que se cambiaron de colegio o repitieron de año. Inferimos que esto estaría asociado a la falta de un grupo de referencia en lo escolar, y que supondría algún modo de dolor psíquico y social. En alusión a ellos propusimos considerar el “*dolor por no pertenecer*”.

8. Referencias bibliográficas.

- Acevedo, M. (2009). Pensar y transformar la realidad. La psicología clínica al servicio de los actores institucionales. En M. Acevedo, & R. Diaz, *20 miradas institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Achigar, N. (2013). *El Hermano Gabriel discípulo... y nosotros. Volumen I y II*. Montevideo: Hermanos de la Sagrada Familia.
- Agulla, J. C. (1968). *Eclipse de una aristocracia: una investigación sobre las élites dirigentes de la ciudad de Córdoba*. Buenos Aires: Librería.
- Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. Delgado, & J. Gutierrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (págs. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Anderete Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina De Educación*, 4, 5-10. Obtenido de <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Arfuch, L. (2002). Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch, *Identidades, sujetos y subjetividades* (págs. 19-41). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Aulagnier, P. (1997). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Badiou, A. (1988). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bauman, Z. (2003). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Beer, D. (2008). Visiones y discursos en la Educación Física de la escuela. En G. Morgade, & G. Alonso, *Cuerpos y sexualidades en la escuela* (págs. 149-173). Buenos Aires: Paidós.
- Berenstein, I. (2008). *Devenir otro con otro(s)*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. (1965). *Transformaciones. Del aprendizaje al crecimiento*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina SA.
- Bion, W. (1974). *Atención e interpretación*. Buenos Aires: Paidós.

- Bion, W. (2006). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Bion, W. (2009). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Bollas, C. (1997). *la sombra del objeto. Psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bollas, C. (2013). *La pregunta infinita*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultura, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina SA.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina SA.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación en Argentina*. Buenos Aires: GEL/ Flacso.
- Butler, J. (2012). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J. (2019). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. y Laclau, E. (1995). Los usos de la igualdad. *TRANS*, 1(1), 115-139.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. Delgado, & J. Gutierrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (págs. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cerda, A. y Assael, J. (1998). Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo. *Perspectivas*, 28(4), 629-644.

- Cerda, A.; Assaél, J.; Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (2000). *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad?*
Obtenido de https://www.academia.edu/1045958/Joven_y_alumno_conflicto_de_identidad?auto=
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ciuffolini, A. (2011). Control del espacio y los recursos sociales: lógicas, relaciones y resistencias en la constitución de lo urbano . En A. C. Nuñez, *Política y territorialidad en tres ciudades argentinas* (págs. 21-37). Buenos Aires: El Colectivo.
- Correa, A. (2017). *Dimensión institucional del proyecto de intervención psicosocial. Ficha Propedéutica para MIIPS*. Córdoba: Facultad de Psicología. UNC.
- D'Aloisio, F. (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1131-1155.
- Dardot, P y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Marmol-Izquierdo Editores.
- Del Cueto, C. (2002). *Fragmentación social y nuevos modelos de socialización: estrategias educativas de las nuevas clases medias*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20110119012630/cueto.pdf>
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados: estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Promoteo y UNGS.
- Di Leo, F. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuela medias. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*(31), 67-100.
- Di Napoli, P. (2017). Sociabilidades juveniles en el ámbito escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 585-612.

- Di Napoli, P. (2020). La convivencia virtualizada entre la escuela y el hogar en tiempos de pandemia: una reflexión socio-pedagógica. *Olhar de Professor*. Obtenido de <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15510>
- Di Piero, E. (2015). Tensiones entre inclusión y selección en una escuela secundaria tradicional en la Ciudad de La Plata. El trípode de la selección soft o sutil. *Actas XI Jornadas de Sociología*. Obtenido de <http://cdsa.aacademica.org/000-061/783.pdf>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duchatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: FCE.
- Enriquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En Kaes, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Vidal, & Rousillon, *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2012). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2017). *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolítica*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y el análisis del yo*. Buenos Aires: Amorrortu. En Obras Completas, Tomo XVIII.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu. En Obras Completas, Tomo XXI.
- Freud, S. (1950 [1895]). *Proyecto de psicología*. Buenos Aires: Amorrortu. En Obras Completas, Tomo I.

- Fuentes, S. (2011). *Cuerpos con clase: producir juventudes en contextos educativos de sectores medios altos y altos del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: (tesis de maestría) FLACSO. Argentina.
- García Bastán, G. (abril de 2015). "Quilombos... pero bien educados" La buena educación como competencia moral de sectores de elite. Un estudio de caso sobre una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Revista Brasileira de Sociologia da emoção*, 14(40), 62-78.
- García Bastán, G. (2017). *Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prácticas de docentes y alumnos en sus interacciones*. Córdoba: (tesis doctoral) Facultad de Psicología. UNC.
- García Bastán, G. y Tomasini, M. (2020). "Siempre nos miran a los del fondo". Zonificación del espacio y producción de identidades en la escuela secundaria. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 15-42.
- García, A. y Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En A. Gordo López, & A. Serrano Pascual, *Estrategias y prácticas de investigación cualitativa en investigación social* (págs. 47-72). Madrid: Pearson.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180.
- Garriga Zucal, J. (2005). Lomo de macho: cuerpo, masculinidad y violencia de un grupo de simpatizantes del fútbol. *Cuadernos de Antropología Social*(22), 201-216.
- Gaulejac, V. d. (2016). *La historia que heredamos: novela familiar y trayectoria social*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Gessaghi, V. (2010). *Trayectorias educativas y "clase alta". Etnografía de una relación*. Buenos Aires: (tesis de doctorado) Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta Argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the Theory fo Structuration*. Cambridge: Polity press.
- Giovine, M. (2017). *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: la formación de los sectores dominantes. (2003/2016)*. Córdoba: (tesis de doctorado) Centro de Estudios Avanzados. UNC.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.
- Goffman, E. (1989 [1959]). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (2006). *El trabajo de lo negativo*. Buena Aires: Amorrortu.
- Han, B. (2020). *La sociedad del cansancio*. Buenos Aires: Herder.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Kaes, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En Kaes, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Rousillon, & Vidal, *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaminsky, G. (2014). Entre la mismidad y la otredad. La representación del prójimo y el anonadamiento del semejante. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 31-37. Obtenido de http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/13/2016/03/05_Kaminsky.pdf
- Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas sobre la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 1(20), 95-103.
- Kaplan, C. (2013). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico [on line]*, 14(1), 119-130. doi:dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce

- Kaplan, C. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis Educativa*, 20(1), 28-36.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en* . Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Lebreton, D. (2014). *Una breve historia de la adolescencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leivas, M. (2020). Reflexiones sobre la intervención de Organizaciones Territoriales frente a la profundización de la Desigualdad Educativa en contextos de pandemia. El caso de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires. *Plaza Pública*, 12(24). Obtenido de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/plaza-publica/article/view/933/802>
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: 2002.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado*. Buenos Aires : Paidós.
- Lewkowicz, I. y Tortorelli, M. A. (1992). Del socialismo científico al pensamiento político. *Acontecimiento*, II(3), 59-90.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maldonado, C. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media argentina. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 10(26), 719 - 737.
- Maldonado, M. (2006). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marí, E. (1986). Racionalidad e imaginario social en el discurso del orden. *Doxa*, 3, 93-111.
- Meo, A. (2013). Habitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Política Educativa*, 4, 21-49.
- Míguez, D.; Noel, G.; Gallo, P.; Bianchi, M.; Lionetti, A.; Previtali, M.; Velásquez, A.; Tisnes, A. y Varela, P. (2009). *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Minujin, A. (1995). *Cuesta abajo - los nuevos pobres*. Buenos Aires: Losada.

- Minujin, A. y Kessler, G. (1995). *La nueva pobreza en la Argentina*. Buenos Aires: Planeta.
- Molina, G. (2012). Construcciones de género en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, X(10).
- Molina, G. (2013). *"Me quiere... mucho, poquito, nada..." : construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20161121102259/pdf_1216.pdf
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-237). Buenos Aires: Gedisa.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Orce, V. (2007). Los docentes ante la problemática de la violencia en las escuelas. Algunas reflexiones acerca de los contextos y la formación. En C. Kaplan, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Paulín, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Córdoba: (tesis doctoral) Facultad de Psicología. UNC.
- Paulín, H. y Tomasini, M. (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Prensky, M. (2001). *On the Horizon*, 9(5). Obtenido de <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Reguillo, R. (2013). *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- SaFa. (s.f.). *Hermanos de la Sagrada Familia*. Obtenido de <https://www.fsfbelley.net/hermanos-de-la-safas/>
- Saucedo, C. (2006). Estudiantes de secundaria: sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición de jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 403-429.
- Servetto, S. (2014). Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela secundarios católicos en Córdoba. Córdoba, (tesis doctoral): Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Sibila, P. (2013). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Soneira, A. (2006). La "Teoría fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 153-173). Buenos Aires: Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS - Universidad de Antioquía.
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En G. Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tizzano Fernández, P. (2014). *Exclusión e inclusión en las escuelas públicas de elite argentinas desde una perspectiva bourdiana*. Obtenido de http://www.academia.edu/38379728/Tizzano_-

_Exclusion_e_inclusion_en_las_escuelas_publicas_de_elite_argentinas_desde_una_perspectiva_bourdiana

- Tomasini, M. (2012). Género, violencia y narrativa: categorías claves para el análisis de las tramas de sociabilidad juvenil en la escuela. *Memorias IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, 290-295.
- Tomasini, M. (2014). Juegos, disputas y enfrentamientos. Una narrativa sobre la gestión de la vida social en la escuela. En H. T. Paulín, *Jóvenes y escuela : relatos sobre una relación compleja* (págs. 199-235). Córdoba: Brujas.
- Tomasini, M. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 117-136.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vázquez, C. y Fernández Moujan, J. (2016). Adolescencia y sociedad. La construcción de identidad en tiempos de inmediatez. *Revista de investigación en Psicología Social*, 2(1), 38-55.
- Villa, A. (2015). Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios. En S. Ziegler, *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Elites : enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades* (págs. 205-215). Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 83-94.
- Wenetz, I. y Stigger, M. (2011). Género y sexualidad en la escuela: un estudio etnográfico del recreo. En D. Milstein, A. Clemente, M. Dantas, A. Guerrero, & M. Higgins, *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos* (págs. 51-76). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Winnicott, D. (2007). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI.

Ziegler, S. (2004). Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa. *Cuaderno de pedagogía Rosario*, 12, 47-63.

Zukerfeld, R. y Zukerfeld, R. (2004). Procesos terciarios. *Revista latinoamericana de psicoanálisis*, 6.

9. ANEXOS

Guion: Entrevista a Agentes Escolares

Esta entrevista tiene como *objetivo indagar las perspectivas (de los distintos actores escolares) acerca de los **modos de vinculación entre los jóvenes en el Colegio.***

¿Contame cómo llegaste a **trabajar en la escuela**? ¿En qué consiste tu trabajo?

Desde tu perspectiva, ¿cómo es trabajar en esta escuela? ¿cómo ha sido tu experiencia aquí?

¿Has trabajado en otros colegios? En caso afirmativo, ¿hay diferencias entre ambos trabajos? ¿cuáles?

Si tuvieras que contarle a alguien que no conoce nada del Tabo, ¿cómo caracterizarías esta escuela? ¿cuáles dirías que son los rasgos más relevantes de sus **alumnos**? ¿Encuentras diferencias al interior de la población del Taborín?

¿Cuáles dirías vos que son las características de las **familias** que envían a sus hijos al cole? cómo es la relación con la escuela (si sienten pertenencia, si no dan mucha bola, si participan de actividades institucionales, etc.)?

*Respecto del **proceso de re-agrupamiento** de los alumnos, me interesa conocer más acerca de su historicidad, los fundamentos de su implementación y el estado actual de esta cuestión. En algunas escuelas se busca que los chicos tengan una trayectoria continua con su grupo de compañeros. En esta escuela hay un reagrupamiento al comenzar la secundaria. En relación con esto quería preguntarte:*

¿Cómo fue pensada en sus **inicios** la estrategia del re-agrupamiento? ¿Para qué estaba pensada? ¿qué se esperaba promover/sostener/modificar?

¿**Cuándo** se comenzó a pensar en mezclar a los grupos de alumnos en sus recorridos desde jardín a 6to año? ¿Estas ideas tuvieron relación con alguna situación o situaciones particulares? ¿Cuáles?

Desde tu mirada ¿Cómo evaluás esta estrategia?

¿En el equipo, han ido planteando **modificaciones** a lo largo del tiempo? ¿Con qué tuvieron que ver estas modificaciones? ¿Considerás que se trató de decisiones productivas/positivas? ¿En qué sentido?

¿Cómo procedieron **este año**? ¿Modificaron algún criterio? ¿Por qué? ¿Quiénes intervinieron en el proceso? ¿Siempre participan los mismos actores en estas decisiones?

¿Qué **otras perspectivas** considerás que hay, en el colegio, acerca del reagrupamiento?

¿Cómo te parece que perciben los **chicos** esta estrategia? ¿Les gusta que los mezclen?

¿Los **padres**, opinan acerca de la conformación de los cursos?

¿Alguna vez hubo **inconvenientes** con la conformación de los grupos (que algún padre se haya quejado o manifestado disconformidad)? ¿qué elementos se conjugaban en estos conflictos?

Guion: ENTREVISTA A PADRES

Explorar los mandatos/expectativas familiares y las construcciones de los padres respecto de:

- la idea de “inversión económica”, como estrategia de reproducción social.
- La inversión en capital social, cultural... el “para qué” de la escuela.
- Lo académico, ¿cómo es concebido en sus discursos? *Para algunos chicos es planteado como separado del disfrute y la felicidad. Claramente, la “zanahoria” no parece estar en el cultivo intelectual en sí mismo. Para hijos y padres lo académico parece ser algo del orden del sacrificio para un beneficio posterior.*
- Lo deportivo, ¿qué idea tienen de esto y cuál es la relación con la “formación”?
- Lo religioso, ¿lo consideran en la elección del colegio? ¿Cómo? ¿Por qué?
- Cuáles son los modos de cierre social que ellos construyen.

Caracterización del colegio, las familias y los chicos del Tabo.

¿Cómo caracteriza la gente, en general, este colegio? ¿cuáles son sus rasgos más relevantes? ¿qué se dice, comúnmente, del Tabo? ¿cuáles es la imagen social que se tiene de esta escuela?

Expectativas Familiares

¿Uds por qué eligieron este colegio? (quién/es les dieron esa información? ¿Cómo conocieron este colegio?)

Durante los años que tienen sus chicos en la escuela: ¿qué es lo que más les gusta? ¿lo que menos?

¿qué esperan de la escuela para la formación de sus hijos?

Indagar la clasificación jerárquica entre los atributos, explorar sobre lo académico, deportivo y religioso:

Este cole tiene fama de ser exigente en lo académico y en lo deportivo

¿Le parece que es así?

¿y lo religioso...? ¿Para usted/para vos es importante lo religioso? ¿y para el resto de las familias?

¿Cómo ven la relación entre la escuela y las familias (modos de comunicación, actividades conjuntas, etc)?

Indagar modos de cierre social

¿Se relacionan los papás del colegio entre ellos de alguna manera? ¿cuáles ser las cuestiones que los vinculan entre sí?

¿Uds se relacionan con otras familias?

¿Todas las familias se encuentran igual de integradas al cole? ¿Hay familias más alejadas del cole? ¿Con qué tendrá que ver ese alejamiento?

*Educación virtual como incidente crítico:
¿qué visibiliza? ¿Qué profundiza?*

En este tiempo de educación remota, ¿qué valoran del cole? ¿y qué critican del cole?

Sobre el reagrupamiento

*(indagar sobre la construcción social y familiar,
consonancias/disidencias, argumentos justificatorios, etc)*

¿qué opinión les parece que tienen las familias, en general, de esta estrategia institucional más o menos reciente?

¿uds que piensan? ¿cuál ha sido la experiencia de uds como familia en esto? ¿han tenido alguna dificultad? ¿Cómo la han tramitado?

¿Qué perspectiva tienen los chicos del reagrupamiento?

Guion: GRUPOS DE DISCUSIÓN

En un campo interrelacional donde los chicos parecieran sujetos al discurso de los padres -en alianzas de confianza y de conflicto- que no siempre sintonizan con lo que el discurso de la escuela promueve como fundante... ¿cuál/es son sus apropiaciones subjetivas? ¿qué transformación/resistencias/líneas de fuga realizan ellos? ¿cuál es su palabra o qué denuncia su silencio?

Presentación del moderador y del proyecto.

Recordarán que el año pasado los acompañé en algunas jornadas... les había contado entonces que estoy interesada en conocer cómo se relacionan los jóvenes en la escuela. Este año nos ha atravesado la situación actual... el objetivo de esta reunión es escucharlos. Conocer algunas de sus impresiones respecto de diversas cosas, entre ellas de cómo están viviendo estos tiempos de cuarentena. Todo lo que charlemos se va a mantener en estricta reserva, es decir que no se va a divulgar en el cole. El propósito es conocer cómo piensan uds algunas cosas. Comenzamos? Empecemos por lo más reciente: cómo vienen llevando estos días?!

<p>Significados de la experiencia escolar</p> <p>Descripción de la vida cotidiana de la escuela. Descripción de las formas de vinculación en el campo escolar. Cómo se llevan con los docentes, entre compañeros y con otros estudiantes del colegio.</p> <p>Información General de los jóvenes atendiendo a 2 dimensiones: espacio (escuela, barrio y otros lugares que frecuentan) y tiempo (trayectoria escolar).</p> <p>Marcador: identidad institucional asociada a la excelencia académica, impronta deportiva. Y lo religioso? Sociabilidad <i>cerrada al afuera</i>.</p>	<p>¿Cómo se llaman? ¿Dónde viven? ¿con quién/es? ¿a qué lugares van habitualmente, además del cole?</p> <p>¿Desde cuándo vienen al cole? ¿por qué eligieron este cole (uds o sus papás)? ¿cómo ha sido tu experiencia como alumno del cole?</p> <p>Repreguntar luego: ¿qué es lo que más les gusta/agrada de la escuela y qué es lo que menos les gusta /agrada... ¿Qué es lo que más extrañas? ¿Qué es lo que menos? ¿qué es lo mejor y lo peor del Tabo?</p>
<p>Valoraciones y expectativas educativas en su vida.</p> <p>Qué piensan de estudiar, que áreas o conocimiento les interesan, que puede aportarles la escuela secundaria a su futuro (laboral, familiar, etc.)</p> <p>Marcador: <i>exigente</i>. ¿Qué exige? ¿Qué pasa cuando no llegan? Exige a todos? Y los papás? (escuela VS padres)</p> <p>Vínculo y autoridad con los profesores.</p>	<p>[retomar lo que peor y lo mejor y preguntar cómo les vá a ellos respecto de eso]</p> <p>¿cómo caracterizarías este cole? ¿Notás diferencias con otras escuelas? ¿cuáles?</p> <p>¿cómo son los estudiantes en esta escuela? ¿notás diferencias entre los alumnos del cole? ¿cuáles?</p> <p>¿qué cosas les interesan de este año en el cole?</p> <p>¿Cómo les parece que es la relación entre los chicos y los profesores?</p> <p>¿Cómo es la relación de uds con otras personas del cole: con los preceptores, los directivos, con los estudiantes de otros años?</p>

<p>Significaciones sobre la vincularidad en la cotidianidad escolar</p> <p>Descripción de las configuraciones vinculares en la escuela: caracterización, diferenciaciones entre grupos, construcción de tipologías, relaciones entre grupos.</p> <p>¿De qué modo construyen los jóvenes sus relaciones con los otros? ¿cómo significan sus relaciones de pertenencia y de diferenciación? ¿qué modalidades vinculares se ponen en juego en la definición de las relaciones de inclusión/exclusión entre compañeros? <i>(mas que rechazo, hay mucha indiferencia con el "distinto")</i></p> <p>Configuraciones vinculares. Criterios de importancia. Emociones y sentimientos relacionados.</p> <p>Cómo caracterizarían las relaciones entre alumnos/as en la escuela.</p> <p>Cómo caracterizarían las relaciones entre alumnos/as en su curso/división</p> <p>Qué es ser amigos, compañeros. Cómo son las relaciones entre varones y mujeres, en las relaciones de noviazgo, entre chicos más grandes y más chicos.</p> <p>(Experiencias propias y situaciones observadas. Profundizar: por denominaciones espontáneas y modos narrativos en las construcciones que hacen de los grupos y subgrupos, y de las relaciones entre ellos)</p>	<p>¿Cómo se llevan los chicos en el cole? ¿cómo se relacionan con los más grandes? ¿con los más chicos? ¿con los chicos de otras divisiones?</p> <p>¿Cómo se llevan los chicos en este curso? ¿cómo se relacionan entre ellos?</p> <p>¿Se pueden hacer amigos en la escuela....o compañeros? ¿Qué es para ustedes ser amigos? (club, deportes, inglés, salidas...) ¿Y compañeros?</p> <p>¿hay otros vínculos en la escuela?: novios, por ej.</p> <p>¿se vinculan con otros chicos fuera del cole? ¿cuáles? ¿cómo? ¿cómo son esos otros chicos?</p> <p>Pueden contar alguna/s situación/es frecuente en el curso o en el cole?</p> <p>Pueden narrar alguna situación distinta, anecdótica en el curso?</p> <p>Pueden contar alguna situación fuera del cole?</p> <p>Pueden contar alguna situación entre el curso de uds y otros cursos?</p>
<p>Reagrupamiento y otras instancias en las que establecen vincularidades diferentes.</p> <p>Percepción, emociones y argumentación construida respecto de esas situaciones. Historización del proceso.</p> <p>Transformaciones vinculares, grupales y/o individuales.</p>	<p>¿cómo ha sido la trayectoria por el cole: ha habido cambios, re-agrupamientos, etc?</p> <p>De los reagrupamientos: qué recuerdan? Cómo lo vivieron? Pasado ese momento de cambio, qué sucedió? Qué les parece visto desde ahora? ¿cómo se relacionaron luego de eso? ¿qué tipo de relaciones se fueron estableciendo?</p> <p>¿cómo les parece que son las relaciones ahora dentro del curso?</p>
<p>Explicaciones, argumentos y aspectos relacionados con la modalidad vincular entre los jóvenes</p> <p>Causas y razones atribuidas. Aspectos relacionados para favorecer o no los vínculos. Jerarquizaciones y posibles tipologías.</p>	<p>¿Por qué será que se arman esas relaciones, de esa manera?</p>

<p>Hacer breve reseña de las vincularidades enunciadas y luego indagar por qué creen que se establecen así. Repreguntar: si pueden jerarquizar y/o categorizar: Aspectos o factores asociados a cierta diferenciación entre los jóvenes. ¿Qué cree que configura esas relaciones de similitud o diferencias? Aspectos familiares, socio-económicos, características individuales, contexto escolar, otros marcos (el barrio, el club, etc), otros.</p> <p>Facilitadores y obstaculizadores de la vincularidad. Aspectos que favorecen las relaciones de proximidad o amistad/las relaciones de distanciamiento, rivalidad, enemistad.</p> <p>Marcador: gente de bien/mala gente.</p>	<p>¿en algunas ocasiones es diferente? ¿cuándo? ¿con qué podría tener que ver?</p> <p>¿qué cosas ayudarían a que algunos se relacionen más frecuentemente o de manera más cercana?</p> <p>¿qué cosas harían que las relaciones fuesen de mayor distancia?</p> <p>¿qué cosas harían que las relaciones fuesen tensas o conflictivas?</p> <p>¿y cuando se suceden conflictos, qué cosas suelen generarlos? ¿cómo transcurren o se transitan esos conflictos?</p> <p>¿intervienen otros allí? ¿quiénes? ¿cómo?</p>
<p>Dimensiones, acciones y/o estrategias de los jóvenes para vincularse con los otros</p> <p>Dimensión espacial: lugares y modos de apropiación de los espacios. Significados atribuidos. Los lugares en tanto espacios simbolizados por los jóvenes.</p> <p>Dimensión corporal/estética: estilos como modos de subjetivación juvenil. La corporalidad y sus intensidades.</p> <p>Dimensión lingüística: los modos de expresión tanto en cuanto a las palabras y sus usos como el lenguaje corporal observable.</p> <p>Dimensión social: interacciones vinculares, procesos de diferenciación entre jóvenes y entre grupos, lazos y tensiones. No-vínculos o relaciones de indiferencia.</p> <p>Marcador: [padres] exitosos/estudiosos. Ver estrategias de diferenciación social. <i>El deporte formatea identificaciones y relaciones. Chicos satelitales. Grupo fuerte.</i></p>	<p>JÓVENES</p> <p>¿en qué grupo están uds? ¿qué características tienen los chicos de tu grupo?</p> <p>¿qué espacios suelen ocupar en el aula, en el recreo y en otros momentos escolares?</p> <p>¿qué lugar ocupás vos en tu grupo?</p> <p>¿cómo te vinculás con los otros grupos?</p> <p>¿cómo pensás que te ven tus amigos? ¿y los demás chicos?</p> <p>ESCUELA</p> <p>¿qué propone el cole respecto del modo de relacionarse?</p> <p>¿qué hace el cole para que sea así?</p> <p>¿qué hace el cole cuando no es ese el modo?</p> <p>¿quiénes toman esas acciones?</p> <p>FAMILIA</p> <p>¿qué piensan sus papás de esto?</p> <p>¿qué hacen ellos en relación a cómo uds se vinculan?</p> <p>¿sus papás se relacionan con los papás de sus compañeros o amigos? ¿cómo? ¿dónde? ¿con qué frecuencia?</p>