

**«JODER Y RESCATARSE»: RELACIONES JUVENILES,  
ESTRATEGIAS ESCOLARES Y NARRATIVAS DE MERECEIMIENTO  
EN LA ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA**

GUIDO GARCÍA BASTÁN\*

**RESUMEN**

Este artículo aborda etnográficamente un episodio conflictivo ocurrido en una escuela secundaria de Córdoba, Argentina, que culmina en la expulsión de un estudiante. En la construcción de este joven como «alumno problemático» se visibilizan ciertas dinámicas vinculares intra e inter-generacionales que revelan un contexto de obligatoriedad escolar en que el derecho a la educación compite con una lógica individualista, ligada a lo que algunas investigaciones recientes denominaron como lógicas de *merecimiento*. La exploración de las tramas vinculares se torna en un potente analizador de las dificultades culturales que enfrenta la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina.

PALABRAS CLAVES: JÓVENES, ESCUELA SECUNDARIA, OBLIGATORIEDAD ESCOLAR

**«ESTRAGAR E RESGATAR-SE»: RELAÇÕES JUVENIS,  
ESTRATÉGIAS ESCOLARES E NARRATIVAS DE MERECEIMENTO NO ENSINO MÉDIO  
OBRIGATÓRIO**

**RESUMO**

Este artigo aborda etnograficamente um episódio conflitivo acontecido em uma escola de ensino médio de Córdoba, Argentina, que culmina na expulsão de um estudante. Na construção deste jovem como “aluno problemático” são visibilizadas algumas dinâmicas vinculares intrageracionais e intergeracionais que revelam um contexto de obrigatoriedade escolar no qual o direito à educação compete com uma lógica individualista, relacionada com algo que algumas pesquisas recentes denominaram como lógica de *merecimento*. A exploração das tramas vinculares torna-se um potente analisador das dificuldades culturais que enfrenta a implementação da obrigatoriedade do ensino médio na Argentina.

PALAVRAS- CHAVE: JOVENS – ENSINO MÉDIO – OBRIGATORIEDADE ESCOLAR.

**«MESS UP AND SELF-RESCUE»: YOUTH RELATIONSHIPS,  
SCHOOL STRATEGIES AND DESERVING NARRATIVES  
IN COMPULSORY HIGH SCHOOL**

---



---

**ABSTRACT**

From an ethnographical perspective, this article covers a conflictive episode happened in a high school in Cordoba, Argentina leading up to the expulsion of a student. The characterization of this student as a “problem student” makes visible certain intragenerational and intergenerational linking dynamics revealing an obligatory nature of school where the right to education competes with an individualistic logic, in connection to certain recent research referring it as deserving logics. The exploration of linking correlations turns into a powerful analyzer of the cultural difficulties of implementing a compulsory nature in Argentina’s high school.

KEYWORDS: YOUNG PEOPLE, HIGH SCHOOL, SCHOOL COMPULSORY NATURE.

## 1. INTRODUCCIÓN

La obligatoriedad de la escuela secundaria es un logro relativamente reciente para muchos países latinoamericanos. En Argentina fue dispuesta por la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en 2006,<sup>1</sup> contemporánea al advenimiento de una nueva generación de políticas educativas (López, 2007; Míguez, 2014). En los albores del siglo XXI, dichas políticas produjeron un reemplazo de los antiguos regímenes de disciplina por un sistema de *convivencia*, jerarquizando la *democratización* del espacio escolar y la *participación* como ejes para la formación ciudadana de las nuevas generaciones.

Conjuntamente, la obligatoriedad y democratización de la escuela pusieron en jaque a los dispositivos que hasta entonces operaban en la selección y exclusión de estudiantes. Concretamente, ciertas prácticas expulsivas —sumamente habituales en los centros educativos— pasaron a ser ilegales. Sin embargo, como señalaron Núñez y Litiçhever (2015), pese a que la expulsión del sistema educativo como medida disciplinaria es revisada durante la primera década del presente siglo, las escuelas argentinas fueron desarrollando mecanismos para que ciertos jóvenes<sup>2</sup> interrumpieran su concurrencia. Cuestión que numerosos trabajos vinculan con la persistencia de una matriz cultural elitista y selectiva, fundacional a nuestro sistema educativo (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Giovine y Martignoni, 2011; Gluz y Moyano, 2014; Nobile, 2016; Zapiola, 2009).

Si bien se trata de procesos que encuentran resonancia en otros países latinoamericanos, consideramos que en Argentina deben ser interpretados en relación con un proceso más amplio de mutación de los vínculos de generación. Una línea local de estudios sociohistóricos que abrevan en la teoría de Norbert Elias (Gallo, 2011; Gallo, Agostini y Míguez, 2015; Míguez, 2009) señala que la década de 1960 dio lugar en nuestro país a una progresiva mutación de las relaciones entre jóvenes y adultos. Caracterizada como un pasaje

---

\* Argentino. Licenciado y Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi CONICET, Universidad Nacional de Córdoba). Profesor Asistente por concurso de la cátedra «Psicología Social» de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: guidogarciabastan@gmail.com

<sup>1</sup> La educación secundaria en Argentina se encuentra organizada en dos ciclos de tres años, Ciclo Básico y Ciclo de Especialización. Hasta 2006, solo era obligatorio el primer ciclo.

<sup>2</sup> Si bien reconocemos el carácter androcéntrico del lenguaje, a los fines de facilitar la lectura, a lo largo de este trabajo optamos por el uso del masculino genérico.

---

desde relaciones intergeneracionales marcadamente jerárquicas hacia otros modos de ordenar dichas relaciones, más simétricos y dialógicos, que se vieron acompañados de nuevos sentidos acerca del ejercicio de la autoridad por parte de la generación adulta.<sup>3</sup> Asumir esta proposición nos ubica ante un escenario cultural sumamente complejo, en el que la última generación de políticas educativas, gestadas al calor de un paradigma de derechos de infancia y juventud, colisiona con una matriz escolar tradicionalmente expulsiva y disciplinaria, generando nuevas incertidumbres en relación a cómo estos vínculos deberían ordenarse.

Los estudios de la última década en Argentina señalan que la obligatoriedad legal es condición necesaria pero no suficiente para que los jóvenes de los sectores populares permanezcan escolarizados. Sin embargo, han sido menos explorados los modos en que estas problemáticas educativas se articulan con las lógicas que ordenan los vínculos interpersonales en la escuela. Este artículo aborda etnográficamente una situación conflictiva que involucró a jóvenes y adultos en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba, Argentina. El episodio culmina en la expulsión de un estudiante a través de mecanismos informales. Nuestros análisis permiten apreciar procesos propios de la sociabilidad juvenil y de la regulación disciplinaria escolar, confluyendo en la construcción de un joven como «alumno problemático». En ello se visibilizan ciertas dinámicas vinculares juveniles e intergeneracionales que revelan un contexto de obligatoriedad escolar en que el derecho a la educación parece competir con una lógica individualista, ligada a lo que investigaciones recientes han interpretado como lógicas de *merecimiento* (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Vecino, 2017). Así, la exploración de las tramas vinculares se torna en un potente analizador de algunas dificultades culturales que enfrenta la implementación de la obligatoriedad escolar en nuestro contexto.

## 2. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

El argumento que desarrollamos en este artículo propone una lectura cultural de algunos obstáculos que enfrenta la obligatoriedad escolar. Para ello, en nuestros análisis partimos por entender a la escuela, o el *mundo escolar*, como uno de tantos *mundos figurados* (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998). Referimos a esferas de interpretación social y culturalmente construidas en las que personajes y actores particulares son reconocidos, ciertos actos son significados y algunos desenlaces son valorados por sobre otros. Ejemplos de mundos figurados son el del romance, el del crimen o el de la academia. En cada uno de ellos, existen agentes que participan de una gama limitada de actos significativos, movidos por un conjunto específico de fuerzas (Holland, et al., 1998). Allí, los actores entran en contacto con personajes «arquetípicos» que se articulan a la producción de posicionamientos identitarios (ejemplos escolares son los estudiantes «nerds» y «chupamedias», «buenos y malos alumnos», «bravucones», o los profesores «exigentes», «bravos», «brígidos» o «buenos» y «pulentas»). En nuestra presentación atenderemos particularmente a la figura del «alumno problemático» que, tal como ha sido relevado en otras investigaciones (Muñoz y Maruny, 1993; Pérez Rubio, 2007; Saucedo Ramos, 2005), generalmente condensa atributos de «apatía», «abulia» y «descontrol». La atención hacia el modo en que estudiantes y docentes de nuestro caso de estudio se organizan y posicionan en relación con la construcción

---

<sup>3</sup> Estas transformaciones han sido relacionadas con la emergencia de la cultura juvenil, la difusión del psicoanálisis —convertido hacia los años 60 en la gran matriz interpretativa de los cambios acelerados que se experimentaban en la vida cotidiana— y con dinámicas específicas del campo político (Agostini, Gallo y Míguez, 2015).

---

de esta figura, ofrecerá orientaciones para pensar algunas de las tensiones que suscita la implementación de la obligatoriedad escolar en Argentina.

Este trabajo forma parte de los resultados de una tesis doctoral ya concluida (García Bastán, 2017), que abordó algunos aspectos de la conflictividad cotidiana en las interacciones entre docentes y estudiantes de escuela secundaria. En dicha investigación, trabajamos en dos establecimientos educativos de la ciudad de Córdoba, Argentina, de características socialmente contrastantes: una escuela provincial de gestión pública a la que asisten jóvenes de clase baja y una escuela privada de modalidad bilingüe a la que asisten jóvenes de sectores altos de la ciudad. Desde un paradigma *interpretativo-cualitativo* (Vasilachis, 2007), buscamos comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. Con un enfoque etnográfico nos aproximamos a dos cursos en cada establecimiento, procurando que en ambos contextos estuviesen representados los dos ciclos que organizan la escuela secundaria argentina: Ciclo Básico (1º, 2º y 3º año) y Ciclo de Especialización (4º, 5º y 6º año).

Los análisis y el material de campo que presentamos aquí refieren al curso de Ciclo de Especialización de la escuela pública, que denominaremos escuela «Güemes». Los jóvenes<sup>4</sup> con los que trabajamos en este artículo pertenecían al turno matutino y se encontraban cursando 4º año. Los estudiantes de esta escuela proceden de barrios de la zona sur de Córdoba, la región más pobre de la ciudad. Mayoritariamente, son la primera generación de sus familias que cursa estudios secundarios. A lo largo del año 2013 y comienzos de 2014 llevamos a cabo observaciones participantes de jornadas escolares completas de manera periódica, construyendo registros etnográficos. También realizamos entrevistas a estudiantes y docentes. Asimismo, el análisis de registros disciplinarios y académicos de los estudiantes nos permitió reconstruir algunos aspectos de la relación de los jóvenes con la escuela.

En la tarea analítica asumimos la pauta etnometodológica de acuerdo con la cual, los *acontecimientos disruptivos (breakdowns)* brindan oportunidad para comprender lo que ordinariamente se *da-por-sentado* en el *mundo de la vida cotidiana* (Garfinkel, 2006). Se trata de momentos de *extrañamiento* respecto de la *actitud natural* de la vida cotidiana, en los que el incumplimiento de un guion canónico abre para los actores ciertas brechas de reflexividad (Schütz, 1944). Premisa que la psicología cultural de Bruner (2006) recupera cuando ubica a la *narrativa* como forma de organización de la experiencia, capaz de contener el extrañamiento producido por aquello que no responde a los parámetros de lo esperado, procurando resolver las inconsistencias suscitadas por el incumplimiento de un guion canónico. Subyace aquí la premisa según la cual en cada contexto cultural existiría un repertorio de relatos distintivos que se *engarzan* a las narrativas personales (Hernández, 2007). La atención a estas últimas nos provee de «pistas» para comprender el mundo de la vida cotidiana que nos interesa estudiar. Por ello, nuestro punto de partida será un acontecimiento disruptivo (el caso de Leonardo), que nos permitirá entrar en contacto con algunas narrativas propias de este mundo figurado escolar.

### 3. LA RELACIÓN JÓVENES-ESCUELA EN LA SECUNDARIA OBLIGATORIA

---

<sup>4</sup> Para preservar el anonimato de nuestros informantes, utilizaremos seudónimos a lo largo del trabajo.

---

a) *Leonardo, un personaje atípico en la trama escolar*

Dejo constancia de que Leonardo es muy inquieto en clase, produce alteraciones en el resto de sus compañeros, lo que muchas veces se torna insoportable y hay que llamarle la atención para que trabaje y no moleste.

Profesor Mainardi

[Registro en el cuaderno de disciplina]

Leonardo tenía 16 años en 2013, cuando se incorpora a la escuela Güemes, luego de haber completado el Ciclo Básico en otro establecimiento. Decide cambiarse de colegio motivado por la especialidad que esta escuela ofrece para el Ciclo Orientado. Tal como lo dejaba asentado el profesor Mainardi en el cuaderno disciplinario, en clases era muy inquieto; se levantaba constantemente de su silla, se reía, hacía bromas a sus compañeros y gozaba de cierta popularidad dentro de un grupo mayoritario. Esto ocasionaba que varios de sus compañeros adhirieran a sus juegos y que la situación de clase, para algunos docentes, se tornase inmanejable. La recurrencia con que la preceptora del curso recibía quejas de los docentes suscitó que el equipo directivo convocase a una reunión para abordar una problemática que parecía impedir el dictado de las asignaturas. Los fragmentos siguientes son expresiones de algunas profesoras durante dicha reunión:

**Diana:** [Leonardo] ¡Es insoportable!

**Luciana:** Ni si quiera es líder. Es inaguantable para todos nosotros y para sus compañeros.

**Susana:** Leonardo te hace sentir una loca...

**Diana:** [Interrumpe a Susana] ¡Yo quiero que Leonardo se vaya!

[Observación de campo-Reunión docente]

Las enunciaciones recuperadas transmiten un malestar compartido, que se expresaba crudamente en la voz de la profesora Diana, cuando manifestaba sin reparos su deseo de que Leonardo fuese apartado del establecimiento. «Insoportable», «inaguantable», que «te hace sentir una loca», eran algunos de los calificativos a los que estas educadoras recurrieron en su afán por hacer inteligible su vivencia de malestar, especialmente ante el director que convocaba la reunión. Al preguntarnos por los motivos de semejante incomodidad entre los docentes, se visibilizaba cierta discrepancia percibida en la relación que el joven establecía con la escuela. Leonardo tenía muchas amonestaciones, sin embargo, su rendimiento académico era bueno. Registraba algunas calificaciones bajas, pero, en general, se desenvolvía con solvencia en las evaluaciones y era sumamente eficiente en el trabajo durante las clases. Como veremos seguidamente al examinar las relaciones juveniles, este aspecto lo posicionaba como líder de un grupo de estudiantes que al interior del curso había conseguido construirse a sí mismo como «superior».

Sabemos que para los docentes no resulta sencillo asignar calificaciones que discrepen con su imagen intuitiva de los estudiantes (Perrenoud, 1990), pero Leonardo conseguía que ello se tornase un asunto manifiesto:

**Claudia:** Lo que ocurre con Leonardo es que es muy inteligente, entonces vos lo retas y él en dos minutos resuelve todas las actividades, las hace bien y después se pone a molestar de nuevo. Ya no sé cómo hacer con un alumno como Leonardo. En mi materia tiene 8 y 9, y te digo que debería tener 10; yo le busco en la evaluación hasta los mínimos detalles porque no me parece que un alumno con ese comportamiento tenga que tener un 10. Me parece que es como premiarlo.<sup>5</sup>

[Conversación con Claudia-docente]

El alumno en la clase de física no se queda quieto, es contestador y, como tiene una buena base de física y química, cuando trabaja desarrolla los ejercicios correctamente. Es por eso que sus calificaciones son buenas. Profesor Gutiérrez

[...] Tiene mucha facilidad para el idioma inglés y esto se demuestra en que hace los ejercicios en 20 minutos y siempre obtiene buenas calificaciones. Su problema no es académico, sino de conducta. Prof. Nievas

[Registros del cuaderno disciplinario]

Leonardo era un estudiante singular. La reiterada alusión a que su desempeño académico era bueno, pero que «su problema era de conducta», revelaba que en este mundo figurado existe una expectativa de encontrar correspondencia entre las *performances* académica y disciplinaria de los estudiantes. Especialmente en la voz de Claudia parecía traslucirse que, en un escenario en que los mecanismos formales de regulación disciplinaria pierden eficacia, las calificaciones académicas se constituyen en herramientas de coerción que permiten regular aspectos disciplinarios. El buen desempeño académico de Leonardo restringía drásticamente el acotado repertorio de recursos escolares disponibles para regular su comportamiento. Las buenas calificaciones que recibía eran comprendidas por algunos docentes como «premios» no merecidos, generando un sentimiento de injusticia que Claudia, por ejemplo, subsanaba asignándole una calificación inferior a la que le correspondía.

Nuestra descripción, en principio, no difiere de lo que observó Saucedo Ramos (2005) para el caso mexicano: el imaginario de los docentes, apuntaba la autora, continúa fuertemente vinculado a un ideal de alumno tranquilo, atento y fácil de manejar. Así, quienes no satisfacen tales expectativas son rápidamente ubicados como «alumnos problemáticos». Sin embargo, aquí los docentes no eran los únicos afectados por esta situación. Luego de la reunión convocada por la dirección, se acordó incrementar el control de disciplinario en este curso, en una política de «tolerancia cero». Esto supuso que la conducta de ciertos estudiantes que hasta el momento no era objeto de vigilancia, pasara a cobrar visibilidad y ser reprendida. Durante una hora libre, dos estudiantes (Gabriela y Rebeca) increparon fuertemente a Leonardo, responsabilizándolo por el nuevo escenario:

**Gabriela:** [A Leonardo en tono culpabilizante] ¡Todos los profesores ahora nos tienen a todos en la lista negra por culpa tuya! O vas a decir que...

**Diego:** [Interrumpe] A todos no. A mí, a él y a él [se refiere a Leonardo y a Gonzalo].

**Investigador:** [A Diego] ¿Qué quiere decir «estar en la lista negra»?

**Diego:** Que te tienen marcadazo... [marcado].

**Gonzalo:** ... Que te ponen amonestaciones por poner, para sacarte de la escuela.

[Registro de campo-Conversación con jóvenes de 4° año]

<sup>5</sup> En Argentina, el sistema de calificaciones es numérico. La escala va de 1 a 10, siendo el 6 la calificación mínima para la acreditación.

En este intercambio se esbozaba una explicación de lo que sucedía en el curso. Incluso ante una falta de consenso respecto de quiénes eran los verdaderos damnificados por el incrementado control disciplinario, nadie ponía en dudas la existencia de una «lista negra». A menos de un mes de ocurrido este intercambio, la dirección de la escuela dio a Leonardo un pase para que continuara sus estudios en otro establecimiento. Si bien el pase de establecimiento es un procedimiento burocrático que no deja al estudiante formalmente fuera del sistema educativo, lo cierto es que su efectiva incorporación en otra escuela queda fundamentalmente en manos de la familia de cada joven. Con lo cual se trata una modalidad larvada de expulsión que, en este caso, confirmaba las especulaciones juveniles. Durante algunas semanas, Leonardo volvía a la escuela para encontrarse con sus compañeros. En algunas horas de clase podía vérselo asomando por la ventana del aula que daba a la calle. Incluso en alguna oportunidad lograba escabullirse por la puerta de ingreso para entrar al aula y saludar a sus amigos, hasta que algún docente le recordara que ya no debía estar allí. El joven no continuó la cursada en otra escuela y perdió el año escolar.

En la discusión juvenil que reproducimos en la nota previa estaban presentes todos los estudiantes de 4° año. Sin embargo, el malestar parecía acuciar solo a unos pocos, o en verdad a unas pocas: Gabriela y Rebeca, que participaban activamente de la discusión posicionándose como víctimas de los actos de Leonardo. Un grupo numeroso de varones se mantuvo al margen durante toda la conversación, con una especie de «presencia ausente» que denotaba indiferencia y ajenidad respecto del conflicto que estaba abordándose.

Esta situación resultó productiva para comenzar a comprender algunas lógicas en las relaciones al interior del curso. En 4° año había tres grupos: el de Leonardo, que era el más numeroso y estaba conformado por varones y chicas; el que integraban Gabriela y Rebeca junto con otro compañero, Gastón; y un tercer grupo compuesto exclusivamente por varones. Denominaremos a estos grupos respectivamente como *los mejores*, *los normativos* y *los calmados*. La tabla 1 informa acerca de los registros académicos y disciplinarios de los jóvenes y sus grupos de pertenencia hacia la mitad del ciclo lectivo, momento en que efectuamos esta reconstrucción.

TABLA 1. DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS JÓVENES DE 4° AÑO

Estudiante	Promedio general	Amonestaciones	Grupo de pertenencia	Promovido al año siguiente
Diego	8,06	6	Mejores	Sí
Marcos	7,99	0	Mejores	Sí
Gonzalo	7,93	6	Mejores	Sí
Pía	7,04	1	Mejores	Sí
Leonardo	6,83	12	Mejores	No
Julieta	6,58	0	Mejores	Sí
Dolores	6,3	0	Mejores	Sí
Marcia	5,06	0	Mejores	No

Lucas	6,07	1	Calmados	No
Julio	5,86	0	Calmados	No
Ramón	5,84	0	Calmados	No
Alejo	5,1	2	Calmados	No
Fabrizio	4,87	3	Calmados	No
Carlos	4,55	2	Calmados	No
Darío	3,89	0	Calmados	No
Gastón	7,4	0	Normativos	Sí
Rebeca	5,95	0	Normativos	Sí
Gabriela	5,47	0	Normativos	Sí

Fuente: Elaboración propia.

### b) Mejores, normativos y calmados

El grupo de *mejores* se encontraba conformado por varones y chicas. Sin embargo, las estrategias mediante las cuales unos y otras lograron su incorporación mostraron ser marcadamente distintas. Podría decirse que las chicas se establecieron en el grupo de manera subsidiaria a los varones.

El nombre con que designamos al grupo era el que se arrogaban sus propios miembros en conversaciones y entrevistas sostenidas con ellos. Retomando el célebre interrogante de Norbert Elias (1998), nos preguntamos por los medios empleados para construir esta creencia en su propia superioridad. Volvamos por un momento al caso de Leonardo. Su buen desempeño académico y su permanente transgresión a las normas dispuestas para el trabajo áulico configuraban un «factor de discrepancia» para sus docentes que, además, menguaba el repertorio de recursos para regular su comportamiento. El desenlace para este «alumno problemático» fue exactamente aquel que sus docentes demandaron en la reunión con la dirección y que él y algunos compañeros anticiparon cuando hicieron mención de la «lista negra». En este *mundo figurado*, docentes y estudiantes comparten un conocimiento referido a secuencias y mecanismos por los que cursan las intervenciones cuando los consabidos límites institucionales de lo tolerable son sobrepasados. En la trama escolar, Leonardo era un personaje que «jugaba con fuego». Desafiaba a sus docentes en todos los aspectos posibles y eso lo posicionaba en un lugar de dominio de la situación, que resultaba institucionalmente inviable. Cualidad que llegó a erigirse en estandarte de su grupo.

Si reparamos en la tabla 1, notaremos que los varones de su grupo presentaban los mejores desempeños académicos y también los registros disciplinarios más atiborrados. Las chicas, en cambio, tenían desempeños académicos regulares y en algunos casos bajos. Respetaban las normativas escolares, adhiriendo a las transgresiones de sus compañeros sin participar activamente de ellas (riéndose, comentándolas, dando su aval). Esta parece ser la condición que les permitió incorporarse al grupo. Haciéndolo desde un rol femenino tradicional, que puede pensarse como parte de una *feminidad subrayada* (Connell, 1997), caracterizada por una relativa pasividad y complacencia hacia las actuaciones masculinas



(Lomas, 2007). Que en este caso se vinculaban con la osadía, el desafío a los adultos de la escuela y las demostraciones de superioridad ante los pares durante el desarrollo de las clases:

**Investigador:** Julieta, vos decías recién que ustedes [el grupo *mejores*] eran más inteligentes...

**Julieta:** Sí, ellas [*normativas*] se llevan más materias<sup>6</sup> que nosotros, que estamos jodiendo<sup>7</sup> todo el día.

**Marcia:** O sea, ellas están siempre en su lugar y están haciendo lo suyo y...

**Julieta:** Y no molestan a nadie, nosotros tampoco las molestamos a ellas porque para nosotros en el curso ni existen.

**Marcia:** Nosotros, que estamos así todo el tiempo molestándonos, no estamos tan mal como ellas con las materias.

**Julieta:** Nos ponemos las pilas, bueno... hay algunos que le copiamos al otro [ambas se ríen en complicidad].

[Entrevista a Marcia y Julieta. Grupo *mejores*]

Las identidades colectivas no precisan ser confirmadas en las características individuales de cada uno sus miembros. Como lo muestran estas jóvenes, basta con atribuir al «exogrupo» una identidad basada en las características de la peor de sus partes y construir —por oposición— la identidad personal sobre la base de la sección ejemplar del propio grupo (Elías, 1998). Podemos comprender entonces que, pese a que Marcia tuviera un desempeño similar al de las chicas *normativas* —bajo, por cierto—, esto no le impidiera presentarse como una estudiante mejor posicionada que ellas. Si volvemos sobre la tabla 1, veremos que ninguna de las cuatro jóvenes tenía amonestaciones. Sin embargo, Marcia y Julieta se presentaban ante nosotros como «molestadoras» de tiempo completo que, como el resto de su grupo, «estaban todo el día jodiendo». Así, conseguían identificarse con la autoimagen grupal.

La denominación de *normativos* corresponde a quienes entraban en conflicto y disputas con los *mejores*. Nos referimos a Rebeca, Gabriela y Gastón. Las dos primeras eran amigas y Gastón a veces se sentaba cerca de ellas, aunque por lo general estaba solo. Lo específico de la relación que estos jóvenes establecían con lo escolar no era su rendimiento académico, sino su comportamiento en clases; obediente, acompañado de una valoración discursiva del respeto por las normas y, para el caso de las dos chicas, un claro registro de sus intereses, derechos individuales y formas efectivas de reclamarlos en el espacio escolar. Su incursión en la delación de transgresiones cometidas por los «mejores» les valía los mote de «buchonas», «botonas», «cobanis» y «La Yuta». <sup>8</sup> Gastón no delataba las transgresiones que sucedían en el curso, pero sí las reprobaba. En el aula se ubicaba lo más distante posible del grupo de los *mejores*. El mote que estos últimos le asignaron recayó sobre su masculinidad aparentemente cuestionable: «el puto». <sup>9</sup>

<sup>6</sup> «Llevarse materias» significa no conseguir la acreditación de una asignatura al finalizar el ciclo lectivo. En Argentina, los estudiantes pueden «llevarse» hasta tres asignaturas sin repetir el año escolar.

<sup>7</sup> Molestando (Argentina).

<sup>8</sup> En la jerga popular argentina. «botón» o «buchón» es una persona de quien se presume una proclividad hacia la delación. Los modismos «Yuta» y «Cobani» designan despectivamente a las fuerzas policiales o, como en este caso, a cualquiera que ejerza un «policiamiento».

<sup>9</sup> En Argentina, «puto» es una expresión que designa despectivamente a un varón homosexual. En México, Saucedo Ramos (2005) realizó un análisis similar respecto de la construcción de masculinidad de los «chavos bien portados». La psicóloga

El tercer grupo de jóvenes que componía este curso estaba conformado por varones que, además de ser amigos, compartían una actitud general de indiferencia; tanto hacia el resto de sus compañeros y las relaciones en el curso como hacia las asignaturas escolares. Ramón, uno de ellos, nos explicaba en una conversación que su grupo era el de «los más calmados», los que «no molestan». Tenían los peores desempeños académicos y sus experiencias escolares podían caracterizarse como de «baja intensidad» (Kessler, 2004). La mayoría había repetido de año con anterioridad al menos una vez y ninguno de ellos consiguió ser promovido al año siguiente.

### c) Configuraciones grupales e interacciones con los adultos

Hasta aquí, pudimos apreciar que los vínculos que identificamos en el curso no se organizaban solo en torno a afinidades personales o intereses extraescolares. Las maneras de relacionarse con los aspectos disciplinario y académico aparecían claramente en juego en la construcción de rasgos grupales. Como veremos, los *mejores* y los *normativos* tenían también modos particulares de interactuar con sus docentes:

Mientras la docente de Historia escribe en el pizarrón, se produce el siguiente diálogo:

**Dolores:** Qué doradita que es usted profe: ¿hace cama solar?

**Profesora:** No, es de las vacaciones. Ahora me agarró el frío.

**Gonzalo:** Se vino doradita para el profe de Geografía [Risas].

**Profesora:** [A Gonzalo] ¡No se desubique! Una cosa es un chistecito, otra cosa...

**Diego:** [Interrumpe el reto] Profe: ¿va a la cancha<sup>10</sup> el domingo? ¡Vaya conmigo!

[Registro de campo. Dolores, Gonzalo y Diego pertenecían al grupo *mejores*]

**Investigador:** Vos, Rebeca, decías recién que los chicos [los *mejores*] tienen una relación más cariñosa con algunos profes...

**Rebeca:** [Con expresión de enfado] Sí, con la de Matemática. Se dicen cosas, se joden. Por ejemplo, Julieta y Marcia le dicen «abuela» jodiéndola [...] Nosotros le llegamos a decir algo así y se va a escuchar «dame tu cuaderno».

**Rebeca:** Claro, una profesora no puede decirle a un alumno «mono», por más que los amigos le digan así.

**Guido:** Una profe le dice «mono» a quién...

**Rebeca:** A Gonzalo [grupo *mejores*].

[Entrevista con Gabriela y Rebeca. Grupo *normativos*]

Durante las clases, el grupo de los *mejores* permanentemente «jodía» a los docentes, interpelándolos a dar cuenta de sí mismos. Por ejemplo, inquiriendo acerca de cuestiones personales o profiriendo bromas incómodas que a veces hacían temblar al investigador que,

---

observó que la mudanza de la *identidad posicional* de un joven desde una actitud opositora hacia otra conformista supuso para él una exclusión del grupo de amigos, acompañada de su señalamiento como «gay». En su interpretación, dicho señalamiento tenía un doble propósito: afectar la imagen de sí mismo y movilizarlo a retomar la posición anterior.

<sup>10</sup> Se refiere a si la docente concurrirá al partido de fútbol del equipo con que ambos, Diego y la docente, simpatizan.

observando sin ser parte, anticipaba y temía posibles reacciones de enojo por parte de los docentes. La mayor proximidad y horizontalidad que asumían las relaciones de este grupo con sus docentes eran cualidades especialmente reprobadas por los jóvenes *normativos*. Tal como sugiere la interacción reconstruida en el fragmento de campo, es posible que dicha cualidad del grupo *mejores* haya llegado a modelarse a medida que iban explorándose activamente algunos límites. El mismo juego de exploración podía inferirse por la sutileza con que se describían matices en el trato con cada docente:

**Diego:** La de Historia se quiere hacer la brígida<sup>11</sup>, pero no es brígida, porque nosotros la jodemos y se ríe, pero después se quiere poner seria y no le sale.

**Investigador:** ¿Hay algún profe que sea realmente «brígido» y que no «se haga»?

**Gonzalo:** El de Informática, cuando se enoja...

**Diego:** Nooo... pero es pulenta el de informática.

**Investigador:** ¿Cómo es un profe «pulenta»?

**Gonzalo:** Te ayuda, te deja hacer de todo, te deja reírte-

**Diego:** Hace chistes con nosotros el profe de Informática.

[Entrevista a Diego y Gonzalo. Grupo *mejores*]

Gracias al conocimiento que construían a través de la exploración de los límites, los *mejores* conseguían precisar la tolerancia de cada docente ante sus maneras de «joder», intuyendo cuándo era conveniente «rescatarse»:

**Gonzalo:** [Refiriéndose a Leonardo un mes después de su expulsión] Él era pulenta [bueno], pero no sabía el límite, era muy hartante.

**Diego:** Se zarpaba.<sup>12</sup> Podés joder un rato, pero ya llegaba un momento en que no sabía el límite él. Nosotros le dijimos que lo echaron por boludo. Nos hartamos de decirle que se rescatara, que lo iban a cagar echando y seguía igual. Y viene todos los días ahora al colegio a vernos.

[Entrevista a Diego y Gonzalo. Grupo *mejores*]

Como señalamos con anterioridad, los *normativos* desaprobaban enfáticamente los comportamientos que los *mejores* tenían en clases y también las interacciones «amistosas» que entablaban con algunos docentes. Gabriela y Rebeca solían delatar las transgresiones que cometían sus compañeros, incluso en una oportunidad los filmaron con su celular, con el objetivo de tener «pruebas» para mostrar a su preceptora quiénes habían sido los autores de una falta. Por otras vías, también ellas conseguían establecer cierta complicidad y «confianza» con algunos docentes:

**Rebeca:** Cuando [los *mejores*] rompieron el vidrio de la ventana, la profesora nos quería poner amonestaciones a todos. Fuimos a decirle y nos trataron de cobanis,<sup>13</sup> así nos tratan. Recién pasó una cartuchera que nos golpeó y ella [Gabriela] se levantó y fue a acusar, y los otros ya la agarraron mal.

<sup>11</sup> «Brígido» es un calificativo que utilizan los jóvenes cordobeses para referir a personas (generalmente docentes) que demandan un cumplimiento taxativo de las normas, generalmente de modo agresivo (gritando, con enojo).

<sup>12</sup> «Zarparse» es un modismo local equivalente a «excederse» o «pasarse de la raya». Se dice de alguien que es «zarpado» cuando no conoce límites para su comportamiento.

<sup>13</sup> En Córdoba, modo desdeñoso de referir a la policía.

**Gabriela:** Claro, es lo que me dicen mis papás: «Está bien lo que vos hacés, porque vos no te tenés que dejar pasar por arriba por nadie». La vicedirectora hoy se puso a hablar y Gonzalo se puso a joder y yo le pegué y le dije: «cállate». La directora me dijo: «No es necesario que le pegues, porque si yo quiero ponerle amonestaciones, se las voy a poner», y me guiña el ojo. Gonzalo ya tiene un pie afuera del colegio.

**Investigador:** ¿La vicedirectora te guiñó el ojo? ¿Cómo fue?

**Gabriela:** Porque... cuando pasa algo en el curso nos preguntan a nosotras dos.

**Investigador:** ¿Quién? ¿La preceptora?

**Gabriela:** ¡Todos!

**Rebeca:** Todos, los profesores, los preceptores, todos.

**Investigador:** Y a ustedes, ¿cómo las hace sentir que los profes vengan a preguntarles?

**Rebeca:** Por ahí, que nos tienen confianza, porque saben que nosotras les vamos a decir la verdad.

[Entrevista a Gabriela y Rebeca. Grupo *normativos*]

Es claro que lo que podría pensarse sencillamente como conflictos en las relaciones juveniles, no es ajeno a una lógica propuesta por algunos agentes educativos que premian la delación. Este último tipo de alianzas intergeneracionales se constituyen en otro recurso, que, sumado al uso coercitivo de las calificaciones al que referimos previamente, compone la batería de mecanismos informales supletorios de regulación disciplinaria, que compensan la ineficacia de los mecanismos formales. Pero, si suspendemos el escrutinio del accionar docente, podremos reparar en que, mientras los *mejores* entablaban relaciones «juveniles» con sus profesores (haciéndolos partícipes de sus «jodas», compartiendo chistes y usando apodos para nombrarse unos a otros), las *normativas* conseguían suscribir episódicamente a la categoría de adultas, a quienes los docentes recurrían, como si fuesen pares en la tarea de regular la disciplina. Esta tensión entre horizontalidad y asimetría se ponía de manifiesto cuando relatan sus estrategias para «ganarse al profesor»:

Rebeca y Gabriela comentaban que algunos docentes tienen preferencias por ciertos estudiantes:

**Investigador:** ¿Cómo llegan los profesores a tener preferencias?

**Rebeca:** Cuando entra el profe al aula empieza, y el que gana de mano a tratarlo bien o a ganárselo, ya se lo ganó para todo el año.

**Investigador:** ¿Cómo es ganárselo?

**Gabriela:** Es como dice la profesora de Literatura: «Hazte amigo del juez para tener palenque en que rascarte».

**Investigador:** ¿Cómo?

**Rebeca:** Es del Martín Fierro,<sup>14</sup> hazte amigo del poderoso, que nadie te va a tocar.

[Entrevista con Gabriela y Rebeca. Grupo *normativos*]

Lo que relatan estas jóvenes es una estrategia que busca complacer a sus docentes en la expectativa de obtener beneficios en el trato, a la vez que excluye cualquier compromiso de lealtad con sus congéneres. Anteriormente, Gabriela nos comentaba que sus padres la felicitaban por «no dejarse pasar por arriba» por sus compañeros. Claro que esa misma actitud es la que la posicionaba luego como «buchona». Se trata de una tensión tan propia del dispositivo escolar que tiende a reeditarse en una variedad de contextos. Por ejemplo, en las relaciones conflictivas que se han reportado entre «bufones y payasos» (Dubet y Martuccelli,

<sup>14</sup> El «Martín Fierro» es un poema gauchesco argentino tradicional, escrito por José Hernández en 1872.

1998), «colegas y pringaos» (Willis, 1988), «payasos y bien portados» (Mejía-Hernández, 2015). Sin embargo, en este caso de estudio, no todo parecía agotarse en dicha tensión. Desafiando nuestras propias expectativas, la posición de los amigos de Leonardo no lamentaba linealmente que la escuela lo hubiese echado:

**Investigador:** ¿Ustedes están de acuerdo con que la escuela haya echado a Leonardo?

**Gonzalo:** Sí, le cabe.

**Diego:** Sí, porque no se rescataba. Yo también le hago la vida imposible a la profe de Biología, pero llega un momento que me rescato.

**Investigador:** ¿Cómo sabés cuándo rescatarte?

**Diego:** Cuando ya se enoja de más, que te empieza a gritar, ahí ya está. Paramos un rato hasta que se calma y arrancamos de nuevo [se ríen].

[Entrevista a Gonzalo y Diego. Grupo *mejores*]

También entre los *mejores* circulaba una idea de merecimiento en la que parecía ignorarse que la expulsión de Leonardo vulneraba el derecho a la educación. En este sentido, ser «buchón» en orden a «ganarse la confianza» de los docentes o, contrariamente, «joder» a los adultos sabiendo cuándo «rescatarse», aparecen como las dos caras de una misma moneda: se trata de estrategias que —incluso posicionándose antagónicamente respecto a las transgresión de las normas escolares— sacan provecho de la cierta horizontalización de los vínculos intergeneracionales y comparten una matriz fuertemente individualista y meritocrática, predicada por la supervivencia del más «adaptado»:

**Investigador:** Para vos: ¿por qué se fue Leonardo de la escuela?

**Gastón:** Leonardo se fue porque tenía bastantes amonestaciones, ya habían hablado con él para que cambiara su comportamiento, pero no lo cambió, siguió haciendo las mismas cosas que siempre.

**Investigador:** ¿Vos pensás que estuvo bien la decisión de la escuela?

**Gastón:** Y... en parte sí, por cómo se portaba, y en parte no, porque si él tiene ganas de venir, que venga, pero bueno... no se supo adaptar.

[Entrevista con Gastón. Grupo *normativos*]

Resulta inevitable vincular las tensiones entre nuestros *mejores* y *normativos* con las que Willis (1988) describiera, hace cuarenta años atrás, como propias de las relaciones entre «Colegas» y «Pringaos».<sup>15</sup> En la descripción de los «colegas», el sociólogo destacaba el oposicionismo generalizado de estos hacia los adultos y las normas escolares. Para el caso de los «pringaos», se exaltaban su pasividad y conformismo, y una expectativa de que los docentes interviniesen ante las transgresiones de los «colegas». A esto debemos añadir la superioridad que los «colegas» sentían tener respecto de los «pringaos». Atributo que emanaba, fundamentalmente, del «cachondeo»; experiencias ligadas a la construcción de cierta masculinidad hegemónica, de las que los «pringaos» carecían.

<sup>15</sup> «Colegas» y «Pringaos» son las traducciones castellanas, efectuadas por la editorial Akal Univesitaria, de las categorías nativas «Lads» y «Ear'oles», respectivamente.

Sin embargo, y pese a las similitudes que pudiéramos encontrar entre las caracterizaciones grupales de ambos casos, la diferencia contextual necesariamente nos distancia de una explicación como la de Willis. Su etnografía se condujo en una escuela inglesa de formato *comprendivo* (*comprehensive school*), una de cuyas características es que estudiantes de procedencias sociales heterogéneas fueran «sometidos» a un mismo tipo de *currículum*. En ese contexto, era sencillo para el sociólogo distinguir entre las trayectorias escolares de los jóvenes de familias obreras y las de los sectores medios, integrando las primeras en una trayectoria vital de clase obrera. El oposicionismo de los «colegas» — expresado en una *cultura contraescolar*— los conducía hacia el fracaso académico, el abandono escolar y, de modo diferido, a insertarse laboralmente en la fábrica.<sup>16</sup>

Esta dista de ser la situación de los *mejores*, cuyo oposicionismo —incluso cuando, como permitió apreciar el caso de Leonardo, podía llegar a excluirlos de la escuela— se construyó en un delicado balance de recursos de la cultura escolar que, lejos de tener a la deserción como horizonte, pareció orientarse más claramente hacia la supervivencia. Cuestión expresada en la máxima de «joder y rescatarse». En ella parece condensarse la resolución de al menos cuatro requerimientos que para algunos jóvenes supone la escolarización, a saber:

i) De disminución del agobio escolar. Referimos a que «joder» supone la participación en un tipo de prácticas de sociabilidad que, como lo han mostrado otros estudios, consiguen conciliar el aburrimiento producido por la escuela, con sus necesidades e intereses (Cerda y Assael, 1998; Saucedo, 2000).

ii) De compatibilización de estos modos de ser jóvenes en la escuela con el deseo de terminar la secundaria. Aludimos aquí a que la voluntad de «rescatarse» se corresponde la importancia que, de acuerdo con las investigaciones de la última década, los estudios secundarios —objetivados en el título escolar— parecen comportar en el reconocimiento social de los jóvenes argentinos de sectores populares (Amud, Noviembre, 2016; D’Aloisio, 2015; Llinás, 2009; Núñez y Litichever, 2015).

iii) De construcción para los varones de una *masculinidad hegemónica*, activa, osada y desafiante, por oposición a una *masculinidad denigrada* o *marginada* (Connell, 1997; Hernández y Reybet, 2008; Lomas, 2007; Scharagrodsky, 2003)<sup>17</sup>, que en 4° año fue adjudicada a Gastón, debido a su posicionamiento expreso de respeto por las normas escolares.

iv) De *merecimiento*; la imputación de que a Leonardo «le cabía» su expulsión por no haberse «rescatado» o no haber podido «adaptarse», supone un registro de la responsabilidad que a cada quien compete por su permanencia en el sistema educativo.

<sup>16</sup> Como apuntó Saraví (2009), el contexto en que Willis produjo su investigación suponía para los jóvenes que fracasaban en la escuela el ingreso a una carrera laboral obrera. Tanto más incierto es el destino de los jóvenes latinoamericanos que, incluso si la escuela secundaria perdiese completamente el sentido, sería posiblemente un mundo menos imprevisible que el laboral.

<sup>17</sup> Entendemos que, pese a las recurrencias que pueden encontrarse, la *masculinidad hegemónica* no designa un tipo de carácter fijo, sino que se define al interior de un modelo dado de relaciones de género y resulta una posición siempre disputable (Connell, 1997). En este aspecto, otra línea de interpretación se asienta sobre la *feminización del mundo académico* y sus derivaciones en las relaciones entre compañeros. Los varones requerirían resolver tensiones entre la presión de la masculinidad hegemónica y la percepción de la feminización de sus actuaciones escolares (Dumais, 2002; Renold, 2001).

#### 4. REFLEXIONES FINALES

La literatura que estudia a los jóvenes en contextos escolares muestra que, en distintas latitudes y contextos históricos, existen recurrencias en los modos juveniles de vincularse con la escuela secundaria. Sin embargo, las narrativas juveniles que en nuestro caso de estudio dan cuerpo a las estrategias escolares, revelan algunos de los motivos por los que en nuestro contexto la expulsión disciplinaria es ilegal pero no por ello ilegítima para los actores que habitan las escuelas. Dichas estrategias encuentran fundamento en una narrativa que predica la libertad, responsabilidad individual y la búsqueda del propio beneficio no solo como aspiraciones «naturales», sino incluso como fundamentos del orden social (Sisto y Fardella, 2009). En efecto, la intensidad con que se instaló en las últimas décadas la lógica individualista del mercado en América Latina (Araujo y Martuccelli, 2015) ha sido relacionada ya con los sentidos que la escuela secundaria tiene para los jóvenes y el modo en que la concurrencia a clases permite construir distancias simbólicas respecto de quienes no son estudiantes (D'Aloisio, 2015; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Vecino, 2017).

El episodio que involucró a Leonardo fue altamente disruptivo para los actores escolares porque no respetaba el guion canónico de la trama escolar, de acuerdo con el cual el alumno problemático debería tener también mal desempeño. La «solución natural» hubiese venido habitualmente de la mano del fracaso académico. Sin embargo, ese fue el destino de quienes —no casualmente— ocuparon menos espacio en esta presentación; los *calmados*, jóvenes que se encontraban al margen del conflicto que analizamos. A comienzos de 2014, cuando volvimos a la escuela para cerrar el trabajo de campo, de los 18 estudiantes que había en 2013, quedaban solo 9. Allí encontrábamos a la totalidad de los *normativos*, casi todos los *mejores* (excepto dos chicas que repitieron de año) y ninguno de los *calmados*. Dato que nos ubica ante una obligatoriedad escolar sumamente precaria: su legalidad es claramente una condición insuficiente para que el derecho a la educación sea garantizado. No obstante, nos alejamos enérgicamente de las posturas que predicán *condiciones de educabilidad* con las que los estudiantes deberían contar (Tedesco, 2000; López y Tedesco, 2002).<sup>18</sup> Optamos, en cambio, por una explicación en clave cultural. Las voces juveniles y docentes nos contactan con un repertorio de narrativas del mundo figurado escolar que ayudan a comprender por qué, para permanecer en la escuela, no basta con querer o poder aprender. Como Leonardo, muchos jóvenes en las escuelas argentinas encuentran dificultades para ajustarse a las expectativas escolares y por ello fracasan. Otros, como los *calmados*, aun cuando no generan interrupciones, claudican académicamente. Los «supervivientes» (al menos en nuestro caso de estudio) son aquellos que consiguen encontrar algún balance entre las exigencias académicas y disciplinarias, ganándose la «confianza» de los adultos mediante un ceñimiento al rol estudiantil en su definición normativa, o «jodiendo» en la justa medida, aquella en que no impide «rescatarse». Estrategias en las que los educadores distan de ser construidos narrativamente como funcionarios garantes de la inclusión. Por el contrario, se alude a ellos como figuras a quienes conviene proferir un trato obsecuente o, cuanto menos, mesurado.

Así, nuestros análisis sugieren que en Argentina, para algunos jóvenes de sectores populares, la escolaridad aún no es pensada como un derecho. Es más claramente un capital

<sup>18</sup> En los primeros años del nuevo milenio, investigaciones de IPE UNESCO (Tedesco, 2000; López y Tedesco, 2002) comenzarían a presentar una tesis ciertamente controversial: que la equidad educativa requería de ciertas condiciones previas que garantizaran la «educabilidad» de los estudiantes. De este modo, su argumento subrepticamente deslizaba una idea de fracaso escolar vinculada a una condición deficitaria de los sectores empobrecidos. Para una discusión acerca del concepto, ver Baquero (2001) y Neufeld y Thisted (2004).

por cuyo merecimiento se compite con los pares, en un juego inscripto de manera profunda en nuestra matriz escolar tradicional.

RECIBIDO: 6 DE SEPTIEMBRE DE 2018

ACEPTADO: 27 DE MARZO DE 2019

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMUD, C. (Noviembre, 2016). Sentidos de la experiencia escolar desde la perspectiva de estudiantes de escuelas secundarias en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Ponencia presentada en la V Reunión de Investigadores en Juventudes Argentina. Rosario, Facultad de Ciencia Política, Universidad Nacional de Rosario.
- ARAUJO, K. y MARTUCCELLI, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41, 1503-1518. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508141653>
- BAQUERO, R. (2001). La Educabilidad Bajo Sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(9), 71-85.
- BRUNER, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CERDA, A. M. y ASSAEL, J. (1998). Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo. *Perspectivas*, 28(4), 629-644.
- CONNELL, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. VALDÉS y J. OLAVARRÍA (Eds.), *Masculinidades. Poder y crisis* (pp. 31-48). Santiago: Isis Internacional.
- CHAVES, M., FUENTES, S. y VECINO, L. (2016). *Fronteras y Merecimientos en sectores populares, medios y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- D'ALOSIO, 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. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC00>
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUMAIS, S. (2002). Cultural Capital, Gender, and Scholl Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68. <https://doi.org/10.2307/3090253>
- ELIAS, N. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En N. ELIAS, *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 79-138). Bogotá: Norma.
- GALLO, P. (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.



- GALLO, P., B. AGOSTINI y MÍGUEZ, D. (2015). Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. En D. MÍGUEZ, P. GALLO y M. TOMASINI (Coords.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar, procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 11-54). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GARCÍA BASTÁN, G. (2017). Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prácticas de docentes y alumnos en sus interacciones. Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- GARFINKEL, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cedes*, 31(84), 175-194. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622011000200002>
- GLUZ, N. y MOYANO, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH «non presta». Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*, 23(41), 63-73. Recuperado de: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/>
- HERNÁNDEZ, A. y REYBET, C. (2008). Las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares. En G. MORGADE y G. ALONSO (Comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia* (pp. 43-64). Buenos Aires: Paidós.
- HERNÁNDEZ, J. (2007). La formación de la identidad en el bachillerato. Reflexividad y marcos morales. Tesis doctoral inédita, CINVESTAV.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE, W., SKINNER, D. y CAIN, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- KESSLER, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- LLINÁS, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 32, 95-104. Recuperado de: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/>
- LOMAS, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101. Recuperado de: [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342\\_05.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342_05.pdf)
- LÓPEZ, N. (2007). *Las nuevas leyes de Educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- LÓPEZ, N. y TEDESCO, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- MEJÍA-HERNÁNDEZ, J. M. (2015). Del «payaso» al «chavo bien portado». Algunas «formas de ser adolescente» entre varones de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1081-1104. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC00>

- MÍGUEZ, D. (2009). Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar. En C. KAPLAN y V. ORCE (Coords.), *Poder, Prácticas Sociales y Proceso Civilizador. Los usos de Norbert Elías* (pp. 147-167). Buenos Aires: Noveduc.
- (2014). Las reformas educativas argentinas en el contexto latinoamericano. Los sentidos de igualdad y democracia (1983-2006). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(3), 11-42. Recuperado de: <http://cee.edu.mx/home/vol-xliv-3er-trimestre-2014-numero-3/>
- MUÑOZ, E. y MARUNY, L. (1993). Respuestas escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, 11-14.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, J. (2004). «Vino viejo en odres nuevos»: acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS>
- NOBILE, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes». *Última Década*, 24(44), 109-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100005>
- NÚÑEZ, P. y LITICHEVER, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- PÉREZ RUBIO, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-9. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE>
- PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- RENOLD, E. (2001). Learning the «Hard» Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385. <https://doi.org/10.1080/01425690123433>
- SARAVÍ, G. (2009). Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. *Revista Cepal*, 98, 47-65. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/tipo/revista-cepal>
- SAUCEDO RAMOS, C. L. (2000). El «relajo» y el «respeto» en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. En A. FURLÁN, C.L. SAUCEDO RAMOS y B. LARA GARCÍA (Coords.), *Miradas diversas sobre disciplina y violencia en centros educativos* (pp. 35-51). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 641-668. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC00>
- SCHARAGRODSKY, P. (2003). Entre machos y no tan machos: El caso de la educación física escolar argentina. Breve genealogía de la educación física escolar argentina o acerca de cómo

- 
- construir masculinidad y femineidad. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(72), 41-48. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/index>
- SCHÜTZ, A. (1944). The stranger: An essay in Social Psychology. *American Journal of Sociology*, 49(6), 499-507. <https://doi.org/10.1086/219472>
- SISTO, V. y FARDELLA, C. (2009). Control narrativo y gubernamentalidad: La producción de coherencia en las narrativas identitarias. El caso de profesionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de vinculación laboral flexible. *Forum qualitative Research*, 10(2), 1-28. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-10.2.1300>.
- TEDESCO, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- VASILACHIS, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- VECINO, L. (2017). *La construcción del nosotros/otros en la escuela secundaria obligatoria. Un análisis de caso de una escuela pública de un barrio del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Teseo.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- ZAPIOLA, M. C. (2009). Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 69-91. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742009000100005>