

El dolor por no pertenecer: Sociabilidades juveniles en contextos escolares de cierre social

The pain of not belonging: Youth sociability in school contexts of social closure

Carolina Bracamonte Gómez *

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina (carobracamontegomez@gmail.com)

Guido García Bastán 

Instituto de Investigaciones Psicológicas, Facultad de Psicología (IIPSI CONICET, UNC), Córdoba, Argentina

(guidogarciabastan@unc.edu.ar)

Horacio Luis Paulín 

Instituto de Investigaciones Psicológicas, Facultad de Psicología (IIPSI CONICET, UNC), Córdoba, Argentina (hlpaulin@unc.edu.ar)

*Autora para correspondencia.

Recibido: 05-diciembre-2022

Aceptado: 30-marzo-2023

Publicado: 15-julio-2023

Citación recomendada: Bracamonte Gómez, C., García Bastán, G., & Paulín, H. L. (2023). El dolor por no pertenecer: Sociabilidades juveniles en contextos escolares de cierre social. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2858>

RESUMEN

El estudio de las estrategias educativas de los sectores privilegiados, despierta un interés particular en la Ciencias Sociales, por tratarse de una vía para comprender la producción de desigualdades y procesos de segregación social. Posiblemente presumiendo entramados vinculares menos conflictivos, debido a su carácter auto procurado, la producción académica ha explorado en menor medida el modo en que las estrategias de cierre social de los sectores referidos, modelan los vínculos en el plano de la sociabilidad juvenil. Esta es una dimensión que la profusa literatura disponible ha indagado prioritariamente desde la experiencia de los grupos más vulnerables. Desde un abordaje cualitativo, exploramos las construcciones de mismidad y otredad configuradas entre estudiantes en un colegio tradicional de la ciudad de Córdoba, Argentina, en una trama compleja que involucra clase social, familia y escuela. Nuestros hallazgos dan cuenta de modalidades juveniles de (re)significar los ideales institucionalmente ofrecidos, en los que se advierten experiencias de acompañamiento entre pares, signadas fundamentalmente por una temporalidad de largo plazo. Pero también, vivencias marginales de sufrimiento, enmarcadas en lo que denominamos como 'el dolor por no pertenecer'.

Palabras clave: Argentina, cierre social, escuela secundaria, investigación cualitativa, sociabilidad juvenil

ABSTRACT

The study of educational strategies of the privileged sectors, arouses particular interest among Social Sciences, as a way to understand the production of inequalities and processes of social segregation. Possibly presuming less conflictive relational frameworks due to their self-procured nature, the academic production has explored to a lesser extent the way in which strategies of social closure of the referred sectors influence relationships within youth sociability. This is a dimension that the varied literature available has researched primarily from the experience of the most vulnerable groups. From a qualitative approach, we explore the constructions of selfhood and otherness among students in a traditional school in the city of Córdoba, Argentina, within a complex plot that involves social class, family, and school. Our findings show youngsters' ways of (re)signifying the ideals institutionally offered, in which experiences of accompaniment between peers are marked by a long-term temporality. But also, account for marginal experiences of suffering, framed in what we call 'the pain of not belonging'.

Keywords: Argentina, qualitative research, secondary school, social closure, youth sociability

Financiamiento: Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Conflictos de interés: Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Conocimiento, excelencia, mérito y valores, son atributos que, combinados de modos diversos, modelan las identidades de las escuelas de elite en Occidente (Prosser, 2018). Que estos ideales estén presentes en contextos geográficos tan diversos, da cuenta de similares modos en que las elites globales construyen sus estrategias educativas. En efecto, las Ciencias Sociales han documentado recurrencias transnacionales claras en los procesos de socialización endogámica, mediante los cuales los sectores privilegiados configuran operaciones de cierre social (Barrera et al., 2021).

Históricamente, el aislamiento de la experiencia de los sectores privilegiados en Europa, Estados Unidos y, durante el siglo XX, Latinoamérica, tendió a ser el mecanismo por excelencia para restringir el acceso a ciertos niveles educativos para la mayoría de la población (Almeida et al., 2017). El estudio de las estrategias de cierre de las elites, entonces, despierta un interés particular, por tratarse de una vía para comprender la producción de las desigualdades sociales y procesos de segregación que ocurren a través de dinámicas que abrevan en la acumulación y legitimación de privilegios, la consolidación de *ethos* determinados y la apuesta por proyectos educativos específicos (Barrera et al., 2021; Dukuen, 2023; Ilabaca, 2021; Madrid, 2016; Ziegler et al., 2018).

Como apuntó Victoria Gessaghi (2016), la matriz republicana e igualitaria argentina hizo que en este país no se estructurase un sistema de formación de las elites mediante certificación estatal de prerrogativas. Sin embargo, al compás de consabidos procesos de fragmentación educativa (Tiramonti, 2004), las clases altas locales fueron conformando un espacio de instituciones propias que les garantizó una socialización “entre nós”. Por ello, en Argentina, la investigación sobre la socialización de jóvenes en escuelas de elite se asocia, fundamentalmente, con la indagación de estrategias implementadas por las familias para perpetuar sus posiciones sociales, basadas en la elección de escuelas o espacios formativos y de sociabilidad para sus hijos (Giovine, 2018; Ziegler et al., 2018), construyendo comunidades más o menos homogéneas, de cualidades distinguidas respecto de “los otros”; colectivos “necesitados” o “carenciados”, cuya intromisión es temida (Tiramonti & Ziegler, 2008).

Si bien investigaciones chilenas y argentinas se han interesado por las dinámicas de socialización de este tipo de escuelas (Astudillo, 2016; Dukuen, 2023; García Bastán & Tomasini, 2019; Madrid, 2016; Servetto, 2014), ha sido menos explorado el modo en que estos marcos socializadores modelan la sociabilidad juvenil: el plano de las relaciones entre pares. Tal vez, la presunción de una homogeneidad menos conflictiva, por su carácter auto procurado, sea un motivo para que las investigaciones cualitativas referidas a violencias y conflictividades no hayan explorado sistemáticamente la realidad de las escuelas de elite (García Bastán et al., 2020). Por ello, nos proponemos aportar al estudio de procesos de sociabilidad juvenil en el ámbito escolar, a partir del análisis de las construcciones de mismidad y otredad en comunidades privilegiadas.

Perspectivas teóricas muy diversas concuerdan con que la construcción de mismidad y de otredad, son procesos inmanentes implicados en la producción de identidades. Stuart Hall (1996/2003) afirmaba que no existe identidad por fuera de una representación de sí mismo (la mismidad), aunque reconocía que ésta se construye a través de la diferencia y es constantemente desestabilizada por lo que excluye. Se trataría de un efecto de prácticas discursivas, construido mediante la performatividad del lenguaje que, para constituirse, deja necesariamente un sector excluido (Butler, 1990/2007). Algo que en la filosofía narrativa de Ricoeur (1990/1996) condensa en el par mismidad-ipseidad. Por ello, entendemos que la identidad y las interacciones en que ésta se produce, no tienen un carácter pasivo ni armónico. Son resultado de una lucha por el reconocimiento (Honneth, 2011). En el psicoanálisis, la constitución misma del sujeto implica identificaciones constantes en donde el otro opera como objeto, modelo, auxiliar o enemigo (Freud, 1921/2016). Para ser tales, los sujetos necesitan formar parte de una comunidad y ser reconocidos en vínculos de filiación y afiliación, a costa de cierta renuncia narcisista y pulsional, que causa un malestar inherente a dicha pertenencia (Freud, 1930/2007).

En este estar-juntos se instituyen, a la vez, contratos narcisistas y pactos denegatorios (Kaës, 1989); un conjunto de significantes comunes marcando una historia mitificada compartida, que enlaza con los semejantes en vínculos de cohesión. Simultáneamente, se acalla todo lo que podría poner en cuestión este discurso instituido: lo irrepresentado, lo no-dicho, lo imperceptible, que tiene destino de represión,

negación y renegación, formando un envés con visos de silencio radical. El vínculo es resultante de una experiencia emocional producida en la relación con otros, que deja marcas intrapsíquicas representacionales y subjetivantes, al mismo tiempo que confronta con lo radicalmente ajeno, lo que no se puede inscribir del otro y es imposible de simbolizar (Berenstein, 2008). La mismidad, entonces, supone un proceso dinámico constante de producción que enlaza con otros y con lo más radical de la ajenedad, no solo de los otros, sino de lo que escapa a mí mismo. Lo que implica, respectivamente, ciertos márgenes de sufrimiento social y de dolor psíquico (Freud, 1917/2016; 1930/2007).

Por ello, consideramos pertinente preguntarnos: ¿Qué construcciones de mismidad y otredad se configuran entre estudiantes en un contexto escolar atravesado por operatorias de cierre social? ¿De qué modo, los ideales dispuestos desde el marco institucional y familiar, modelan los vínculos y pertenencias que necesariamente se construyen en la sociabilidad juvenil de estos sectores sociales? ¿Qué desafíos subjetivos están implicados en la tramitación de la tensión joven-estudiante en la sociabilidad de comunidades escolares signadas por imperativos de exigencia, mérito y éxito?

Método

Diseño

Trabajamos desde un diseño cualitativo basado en un estudio de caso único (Neiman & Quaranta, 2006). Se seleccionó este enfoque investigativo debido al propósito de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes.

Participantes

Participaron 62 estudiantes (42 varones y 20 mujeres), tres apoderados (padres o madres) y seis miembros del equipo educativo de la escuela. El establecimiento en que se llevó a cabo la investigación es una escuela confesional tradicional privada, fundada a mediados del siglo XX, que atiende a familias de sectores medios altos y altos de la ciudad de Córdoba (Argentina). Cuenta con tres niveles: Inicial, Primario y Secundario. Este último, alberga unos 700 estudiantes distribuidos en 24 divisiones (cuatro por año). Durante 2019 y 2020, trabajamos con dos cursos escolares, acompañando su transición al año siguiente: 1er año (26 jóvenes entre 12 y 14 años); y 4to año (36 entre 15 y 17 años). Escogimos estos grupos con un criterio de muestreo teórico, orientado a reconstruir procesos de reconfiguración vincular durante los cambios interniveles (Ciclo Básico y de Especialización) y considerar el peso de la trayectoria en la socialización de estudiantes con distinta permanencia en él.

Aspectos éticos

Se tomaron recaudos en el cuidado del anonimato y respeto por los derechos de los participantes. Los nombres utilizados en el escrito son seudónimos escogidos por la autora principal. Asimismo, los instrumentos y modelos de consentimiento informado, recibieron evaluación favorable por parte del Comité de Ética de nuestra institución.

Procedimiento

Durante 2019, la inserción en el campo fue presencial; durante nueve meses, realizamos observaciones participantes de jornadas escolares completas, construyendo relatos escritos sobre lo acontecido. Un ejercicio en que descripción y análisis fueron tareas concurrentes que permitieron identificar “términos nativos”, evitando un empleo precoz de conceptos teóricos (Spradley, 2016). Asimismo, llevamos a cabo entrevistas con informantes institucionales clave (docentes y apoderados).

Las entrevistas grupales (EG) previstas para 2020, debieron ajustarse a las condiciones impuestas por el confinamiento producto de la pandemia por Covid-19. Utilizando la plataforma Google Meet, realizamos cinco EG, que pudieron conducirse sin mayores dificultades, gracias a la colaboración de docentes en la convocatoria a jóvenes y la disposición y condiciones habitacionales juveniles, que en todos los casos contaban con cuarto y PC propios, así como conexión estable de Internet. Las EG fueron grabadas, con el consentimiento de los jóvenes y sus padres. A partir de un guión de preguntas abiertas se orientó la conversación hacia las prácticas de sociabilidad de cada curso: modos en que estaban conformados los

grupos de afinidad, vínculos reconocidos y conflictividades desplegadas en dichos vínculos. Asimismo, con el propósito de sopesar el influjo del cierre social en la sociabilidad, durante la primera parte de la conversación se invitaba a los jóvenes a expresar sus percepciones acerca de la escuela y las expectativas familiares. Todas las instancias conversacionales tuvieron una duración de entre 60 y 90 minutos.

Análisis

Seguimos los lineamientos de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), delimitando categorías y sus propiedades, en interrelación con la teoría que emerge de manera recursiva en la construcción de conceptos y proposiciones, a modo de hipótesis de trabajo durante el análisis de datos. El corpus empírico fue organizado en una unidad hermenéutica utilizando el software Atlas ti. En una codificación abierta inicial se construyeron 60 códigos que fueron reagrupados en las siguientes categorías con mayor peso en la recurrencia de los registros y que permitieron construir relaciones e hipótesis de trabajo en el análisis: a) La escuela e ideales de la congregación religiosa, b) Dinámica institucional y estilo de gestión escolar, c) Familia y elecciones de escolaridad, d) Familia y estrategias de cierre social, e) Relaciones de compañerismo y amistad, f) Grupales y g) Construcciones de identidad (nosotros, nosotros/as, nosotros/los otros). Se incorporaron nuevas categorías emergentes que se complementaron con el análisis inicial, h) Sociabilidades y temporalidad i) Sociabilidades y exigencias escolares y deportivas, j) sociabilidades y diferenciaciones de género.

Resultados

Escuela y familia: sinergia en la socialización juvenil

En nuestra aproximación al contexto institucional, hemos advertido en las voces de padres y actores escolares, una fuerte interconexión entre la escuela y la familia. Ambas agencias operan como marcos socializadores para los jóvenes. Observamos que allí se ponen en tensión elementos sinérgicos y también contradictorios, que actúan sin que necesariamente se visibilicen sus fricciones. Por ejemplo, destaca la confluencia de los aspectos confesionales del colegio que, anclado en lo congregacional, sedimenta en sus estatutos una “apuesta por los pobres” y, por otro lado, las fuerzas centrípetas de las familias que eligen la escuela en la actualidad siguiendo el imaginario social de “excelencia académica y deportiva”. Como ha sido documentado en otras investigaciones sobre colegios de clases altas (Dukuen, 2023), también aquí la “solidaridad” -movilizada fundamentalmente a través de proyectos de voluntariado y trabajo comunitario- es un valor que consigue resolver esta aparente contradicción, transformando el privilegio en mérito.

El edificio escolar destaca por su infraestructura. Cuenta con un amplio terreno en donde se distribuyen los tres niveles, cada uno en un pabellón propio (de varios pisos), una capilla, un muy amplio polideportivo de usos múltiples, canchas deportivas varias y dos piscinas cubiertas. También ha sido pionero en la incorporación de tecnología educativa de vanguardia. Por caso, fue la primera escuela en Córdoba que implementó pizarras digitales en las aulas. En este sentido, las voces de estudiantes, padres y docentes, insistentemente, señalaban que se trata de un “colegio caro”. Sin embargo, el costo aparecía señalado como una marca de distinción, potenciada por otros consumos familiares: viajes al exterior, el lugar de residencia (que es a predominio en countries o barrios cerrados), la portación de bienes costosos (por ejemplo, teléfonos tipo iPhone). Así, la pertenencia institucional significaría un reaseguro de cierto status que deja entrever las operaciones de cierre social. La elección de la escuela se asocia también a la expectativa de ampliar el capital social de la familia, enunciado por los padres entrevistados como “hacer relaciones”.

Esta interacción entre familias y escuela en la reproducción de la posición en el campo social, ha sido señalada por numerosas investigaciones de cuño bourdieusiano, en las que se remarca la expectativa de que el colegio consolide un habitus de clase, complementando formas de capital cultural, social y simbólico, no siempre correlativas a la riqueza material. En nuestro caso, los relatos construyen una línea de sentido en torno a cierta expectativa de jóvenes “exitosos”, dada por la pertenencia a una comunidad escolar y familiar. Se configura en los testimonios una construcción imaginaria común, en la que aparecen unificados elementos que están presentes por separado en las distintas familias, pero que se

integran en una sola figuración idealizada que conjuga aspectos económicos, profesionales, familiares y sociales en una personificación mitificada ideal de “padre exitoso”. Éste es caracterizado como estudiante egresado de este colegio, con formación universitaria y de postgrado, con desarrollos profesionales prósperos y que, además, ha conseguido todo con “esfuerzo propio”. Ideal que racionaliza el mérito (Ilabaca, 2021) y lo proyecta sobre los hijos. Sobre ese supuesto, se elige el colegio valorando que la formación en “hábitos de estudio”, lo que, para una madre entrevistada, representaba el “tren” al que había que “subirse para no quedar en el camino”. Incluso en situaciones como el confinamiento pandémico, los padres pusieron en valor el sostenimiento de la “exigencia”, aseverando que aseguraba a sus hijos “ciertas ventajas” respecto de jóvenes de otras escuelas.

La exigencia, era remitida a la provisión de herramientas para el bienestar en el futuro, proyectado en la vida universitaria y profesional adulta. De cara a esta apuesta, las familias invierten no sólo capital económico sino también temporal y social. En sus entrevistas, referían a que disponían de tiempo para “acompañar” a sus hijos; decían “estarles un poquito encima”, lo que se traducía en la supervisión de lo académico, la participación activa en las instancias deportivas, la presencia en espacios cotidianos escolares y también la sociabilidad con otras familias de la escuela, incluso más allá del espacio institucional (el grupo de WhatsApp, grupos deportivos, salidas o vacaciones). Estos aspectos, confieren “tranquilidad” respecto de la sociabilidad de los hijos: “te quedás tranqui, porque más o menos conocés cómo es esa casa”; pero también funcionan como estrategia de cierre, dado que -como enunciaba un docente entrevistado- los jóvenes “van de una burbuja a otra”, asegurando la homogeneidad social y cierto aislamiento del resto de la sociedad (Madrid, 2016).

La exigencia respecto a lo deportivo estaría asociada a las instalaciones deportivas de la escuela que, en voz de uno de los padres, “marcan diferencia con otros coles”. Esto favorece que desde el nivel inicial los jóvenes practiquen distintos deportes en “escuadras escolares” y aparece asociado a cierta expectativa parental, que otro educador entrevistado definía como el “deseo de que el hijo sea Messi y tenga participación” en las competencias, principalmente en la Liga Intercolegial de Fútbol Infantil (que convoca a la mayoría de los colegios privados de la ciudad). En este sentido, el anhelo estaría puesto en ganar un lugar relevante en el equipo, más que en la proyección a una carrera de futbolista profesional; es decir, en el posicionamiento deportivo grupal, y por extensión socio-escolar, en sí mismo. Ello es concurrente con los modelos de masculinidad hegemónicos propuestos que han relevado algunas investigaciones chilenas en este tipo de escuelas (Madrid, 2016). Las chicas también practican deporte. No obstante, las competencias coreográficas en que participan no gozan del mismo estatus. Tal como nos lo explicaba uno de los psicólogos escolares: los varones juegan al fútbol y las chicas “hacen alguna cosita”.

Los padres aparecen caracterizados por los actores escolares (docentes y directivos), como agentes de un fuerte control y regulación sobre las actividades de sus hijos, tanto dentro del colegio como en otros ámbitos de socialización: “comentan”, “intervienen”, “manejan”, “imponen” activamente sobre las vidas de sus hijos, al decir de una preceptora: “van regulando qué van a hacer y qué no”, en una amplia gama de situaciones que van desde el corte de pelo a la carrera que podrán estudiar. Esto también parecería extenderse a la habilitación de ciertas relaciones sociales para sus hijos y al cercenamiento de otras, en lo que el vicedirector del Nivel Primario 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”. Un juego de palabras que seculariza los valores religiosos en la forma de imperativos morales relativos a “ser buenas personas”. En efecto, a diferencia de otras indagaciones locales realizadas en escuelas confesionales similares (Servetto, 2014), aquí lo prevalente serían los aspectos académicos y deportivos, mientras que lo religioso no sería un valor predominante. La referencia a lo confesional, al decir de los actores escolares, sería una formalidad, que los padres “se cuidan de enunciar” en los primeros diálogos con la escuela, pero que en algunas entrevistas aparecía como un aspecto accesorio, que “les vino por añadidura”.

De ese modo, se cierra la sociabilidad a círculos muy específicos de relaciones que delimitan que quienes no pertenecen a éstos (“nosotros”), configuren un espacio abyecto, de exclusión y diferencia (Butler, 1993/2008; Hall, 1996/2003). El otro, en tanto desconocido porque no pertenece al mismo ámbito,

produciría desconfianza y resistencias más o menos intensas, y abona el temor de “perderles el rastro” a los hijos.

Finalmente, observamos que otro eje central en los procesos de socialización es la dimensión temporal. Algunas investigaciones han señalado que la continuidad en las trayectorias escolares en colegios “completos” (que cuentan con nivel inicial, primario y secundario), genera tramas sociales densas (Giovine, 2018; Madrid, 2016) constituyendo una experiencia “total” que construye identidad (Saraví, 2015). La elección de la misma escuela por varias generaciones configura un linaje familiar (Tiramonti, 2004) y cierta experiencia del tiempo como “perdurable, largo y duradero” (Servetto, 2014, p. 285). En esa línea, señalamos el modo en que está conformado el cuerpo docente que potencia operatorias de cierre, incluso en su conformación. Tradicionalmente, se eligen ex alumnos o personas “recomendadas”. Algunas consiguen hacer carreras ascendentes hasta ocupar cargos de gestión directiva en el colegio, conservando esas posiciones hasta la jubilación. Este rasgo, consolida lazos estrechos y cohesiona una comunidad pretendidamente homogénea, con fuertes vínculos de pertenencia. Se conjuga la dimensión temporal, como elemento cohesionante en la comunidad escolar, con la permanencia de algunas familias por varias generaciones en la escuela (dado que algunos de los padres o abuelos han sido también ex alumnos).

Encontramos en los testimonios que esta dimensión de permanencia temporal adquiere un valor significativo, con efectos en los procesos de socialización. En este punto es posible advertir entre las familias y la escuela el sello de lo que Kaës (1989) denominó como pacto narcisista. En este caso, referido al conjunto compuesto por la excelencia académica y deportiva, sustentada en la distinción de clase y también en esta dimensión temporal. Al mismo tiempo, se visibiliza el envés del margen denegatorio de exclusión, que deja fuera a aquellos que no cuentan con ese capital intelectual, corporal, temporal o económico que asegura la permanencia socio-escolar y que luego funciona como criterio taxonómico de diferenciación, y marca un modo de construcción de un “nosotros” que diferencia a la comunidad de este colegio de otros. Más aún, consideramos que esta operatoria sería el marco general en el que se producen los procesos de sociabilidad entre los jóvenes al interior de la escuela. Cuestión que exploraremos en el apartado subsiguiente.

La sociabilidad juvenil en clave temporal, meritocrática y genérica

Otros estudios argentinos enfatizaron que la antigüedad de la relación entre algunos estudiantes es un motivo de elección vincular, representa un “pasado común” y cierta “proximidad simbólica” que posibilita el establecimiento de un marco de referencia intersubjetivo (Di Napoli, 2017; Paulín, 2019). En nuestro caso, los jóvenes definían la categoría de “compañero” como “el que te toca” ocasionalmente, por el hecho de compartir el espacio de la misma escuela. Mientras que otros, con los que además se compartía un temporalidad continua y prolongada, se erigían en “amigos”; con ellos, el compartir “un siglo juntos” se vuelve central como elemento de cohesión.

El amigo cumple funciones identificatorias de modelo y sostén (Freud, 1921/2016). Esto marca un lazo emocional muy fuerte entre algunos y es posibilitador de identificaciones grupales que operan como red vincular en el marco escolar. Si tomamos en cuenta la confluencia de lo enunciado, en cuanto a la convergencia de las fuerzas escolares y familiares, puede advertirse que en las voces juveniles aparece como “elección” aquello que es parte constitutiva de la operatoria de cierre. Esta dimensión temporal marca también un límite simbólico, una identidad-ídem (Ricoeur, 1990/1996), respecto de “los nuevos”, recién llegados, con efectos en sus posiciones sociales en la escuela.

Así, a diferencia de los estudios citados, en la construcción de identidad colectiva, grupal e individual de estos jóvenes, 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, favoreciendo una percepción de continuidad ininterrumpida. De este modo se configura un “tiempo circular” de ciclos recurrentes que -como dice Jorge Luis Borges¹ (1936): “Todas las cosas giran y vuelven a girar por las mismas órbitas”- avizora que “nada cambiará”: “Yo con Ignacio estaba desde la

¹ Jorge Luis Borges, *Historia de la eternidad*, 1936.

guardería. Me acuerdo todavía el día que entramos a jardín, que lo encontré a Ignacio y era como decir: “No! ¡Vamos a estar un siglo juntos!!”. (Juan, EG, 5to año).

Se cohesionan una comunidad de semejantes con límites tácitos, en los que el cierre temporal y los micro cierres grupales entre “amigos” operan como decantadores que precipitan un “nosotros”, al tiempo que se invisibiliza y desconoce todo lo que queda por fuera de este término, en modalidades de no-vínculos que se acercan más a la indiferencia que a la injuria o a la confrontación.

Entre las jóvenes mujeres, la construcción del grupo de amigas aparece fuertemente asociado a este tiempo transitado en conjunto. En el caso de los varones, a la temporalidad se añade la práctica sostenida de un deporte, dentro y fuera de la escuela, como elemento central para conformar grupalidad. Durante la primaria, mayoritariamente asociada al fútbol, y en la secundaria a la práctica de rugby en el club. El deporte opera como puerta de acceso a algunos grupos socialmente valorados en los cursos y configura un modo de pertenencia grupal (o al menos permite salir de la zona de la invisibilización). Esto mismo permea la escuela en las competencias deportivas colegiales. Ser parte de los equipos refuerza la propia posición social en el campo escolar y en el espacio de sociabilidad, potenciando el reconocimiento y la estima de sí a través de la valoración simétrica (Honneth, 2011). Es decir; supone ciertas exigencias, para cuyo afrontamiento se requiere de un “grupo que banque”:

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 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 (Augusto, EG, 5to año)

Con la exigencia como imperativo, se entiende que se ponga en ello el esfuerzo individual por conseguir dicha pertenencia primero y sostenerla luego. Al mismo tiempo, se debilita el margen de disidencias y/o diferencias singularizantes que suponen, en este marco, riesgo de menosprecio y de exclusión: no tener un “grupo que te banque”, una construcción performativa significada como “no ser nada” que, entonces, implicaría cierta cuota de exclusión (Butler, 1990/2007).

Asimismo, la exigencia que, como señalamos previamente, es un elemento que estructura las caracterizaciones que educadores y familias hicieron de la escuela, aparece también en el discurso de los jóvenes, como aspecto que caracteriza la experiencia escolar y proyecta hacia la universitaria:

la verdad que no me gusta que me exijan. Pero si lo veo más como para mi futuro digo: “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 (Juan)
No tenés el hábito de estudio si no (Segundo, EG, 5to año)

Por otro lado, los jóvenes se auto perciben como alumnos con “ventajas” y consideran que “nunca les falta nada”, sin que ello represente un problema tanto como una “oportunidad” (Ilabaca, 2021) respecto de quienes “no tienen absolutamente nada”. En este marco de posibilidades, andamiadas por el aporte de sus padres y los recursos abundantes de la escuela, el rendimiento escolar sería innegociable: “cuando hay que estudiar, hay que estudiar”, lo que aparece en los relatos fundamentalmente referido a no “decepcionar” a sus padres porque pagan un colegio muy caro. De este modo, la agencia de sí, y no el privilegio, se imbrica con los mandatos socio-culturales de méritos personales que explican el éxito en sus trayectorias (Gessaghi, 2016; Ilabaca, 2021).

Se va configurando un modo de construcción de mismidad grupal, marcada por lazos, identificaciones, normas y valores que delimitan ideales. Allí, identificamos diferencias genéricas: los varones ocupan posiciones centrales en el colegio, mientras que las mujeres toman lugares de cierta marginalidad, asociada a su inferioridad numérica y por, sobre todo, a su inserción en un campo escolar de histórica impronta masculina. Como sedimento de ese comienzo mitificado, observamos, no sólo una proporción mayoritariamente masculina en la conformación de los cursos (aproximadamente 1 mujer cada 3 varones) sino también, como señalamos ya, que las ofertas deportivas masculinas son más variadas y consolidadas dentro de la escuela. De modo tal que las mujeres representan numérica y simbólicamente

una minoría y, en función de ello, vemos estructurarse modalidades relacionales ancladas en cierta concepción taxonómica diferenciada por género.

Los varones se caracterizan a sí mismos como deportistas, con “cuerpos hechos para eso”. Siendo el deporte un modo habitual de intercambio y de integración social que permite afirmar una masculinidad activa y desafiante, expulsando a otras masculinidades de círculo de legitimidad (Connell, 1997). Si bien investigaciones en establecimientos similares han encontrado distintas masculinidades hegemónicas coexistiendo (Madrid, 2016), en los relatos analizados, predomina el modelo canónico del rugbier, como una construcción de corporalidad entrenada y “muy competitiva”. En cambio, los varones “tranquis” - aun cuando podrían establecer vínculos con los rugbiers- son definidos en relación a atributos que los ubican en un lugar de inferioridad respecto de ellos: “no hacen deporte”, “solo juegan a videojuegos”. En estas diferenciaciones, se entrevé una producción social de la corporalidad mediante el deporte (Fuentes, 2021). Con entrenamiento y esfuerzo, se construyen cuerpos “armados” y masculinos que consiguen distinguirse:

Obviamente, los rugbiers son fuertes, musculosos, con fuerza. 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 (Nazareno, EG, 5to año)

Así, el capital corporal es figurado como modo de percibirse y percibir a los otros. Al mismo tiempo, asienta sobre lo deportivo la sociabilidad entre algunos varones que se consideran amigos entre sí, primando códigos corporales de intercambio, que tienen como eje la rivalidad deportiva. Como señalamos previamente, lo deportivo no parece central a la experiencia de las mujeres: “las chicas hacen alguna que otra cosa, no deporte”, nos explicaba un estudiante varón. Entre las mujeres, vemos destacada una valoración de los méritos académicos y físicos, en cuanto a la modelización hegemónica como “jóvenes aplicadas” (Tomasini, 2015) y esbeltas (“flacas”):

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 nosotras 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” (Antonella EG, 5to año)

Entendemos que en las modelizaciones que se componen en este marco socializador, confluyen subjetivaciones generizadas por el ideal de excelencia en el mérito académico y deportivo, en sintonía con la exigencia constante, en su sostenimiento y sus implicancias sobre lo vincular y la pertenencia grupal. No obstante, como analizaremos seguidamente, la relativa homogeneización que ocurre en el plano de la sociabilidad juvenil, aun cuando puede ser funcional a la racionalización del privilegio (Ilabaca, 2021), no se encuentra exenta de conflictos identitarios y subjetivos en torno a la gestión de la relación con la otredad.

Los márgenes de la sociabilidad y el "dolor por no pertenecer"

Hasta aquí, hemos analizado cómo en el marco de la escuela de formación de elites se producen procesos de identificación entre jóvenes, en una doble vía de intercambio entre el andamiaje colectivo y las construcciones identitarias singulares, que se entraman en grupalidades. De esa manera, se configura una construcción identitaria de un “nosotros, estudiantes del cole”, que se sostiene en el esfuerzo constante y sostenido en el mérito académico y deportivo de cada uno por conservar un lugar propio en el campo socio-escolar. En ese campo de disputas, se crean identidades colectivas hegemónicas que confrontan con posicionalidades abyectas, en diversos grados de visibilidad, que nos permiten analizar en este apartado, los márgenes de las sociabilidades en esta escuela.

Analizaremos en primer lugar, diferentes configuraciones grupales que nos fue posible registrar en nuestro trabajo de campo a partir de la ocupación del espacio áulico recurrente en nuestras observaciones de las jornadas escolares. Quedaba plasmado, por ejemplo, en 4to año, en donde las hileras centrales de bancos en el aula, estaban ocupadas por los “los rugbiers”. Hacia un costado, se

ubicaba la mayor parte de mujeres y unos pocos varones, denominados "los bochos". En los primeros bancos se sentaba un grupo minoritario de estudiantes que no se relacionaban entre sí ni formaban parte de los otros grupos. Se trataba de estudiantes con pobres desempeños académicos y, en el caso de los varones, bajos rendimientos deportivos. Cuatro de ellos, además, no habían iniciado su escolaridad en jardín en este colegio, sino que habían ingresado en el secundario. En todos los casos, no continuaron durante 5to año en el colegio, por repetir año o por haber decidido cambiar de escuela. Llamativamente, los bancos que ocupaban en 4to año, permanecieron libres durante un tiempo en 5to. Consultados por el espacio vacío, los jóvenes referían a "un hueco" del que no podían dar cuenta, como tampoco aludir a los compañeros ausentes. Inferimos en ello que primaba, respecto de esos compañeros, una relación de desconocimiento e indiferencia.

En ese sentido, tomaremos la situación de Paul, uno de esos estudiantes, como emergente que nos permite analizar los procesos de sociabilidad operantes, en sus dimensiones de inclusión y de márgenes abyectos, y en sus efectos de dolor psíquico. Paul ingresó durante el secundario al colegio, cuando su familia arribó a Argentina procedente de un país centroamericano. A mediados de 4to año, durante una hora de clase, mantuvo un comportamiento que los jóvenes enunciaban como "raro" o "extraño", en alusión a que se había mostrado irritable con el docente, sin mediar causa aparente, y a que su discurso se había tornado "desordenado y confuso". La situación generó desconcierto entre los compañeros y preocupación en el profesor, quien gestionó la valoración de Paul por parte de un equipo médico. Los profesionales, finalmente, determinaron que padecía una "crisis emocional aguda". En relación a lo acontecido, una de sus compañeras construyó una historización en la que contextualizaba la emergencia de dicha crisis:

Primero que nada, Paul ese año había empezado con algunas costumbres distintas a los años anteriores, que lo llevaron a que todo esto surgiera. Por ejemplo, él había empezado deporte y había adelgazado mucho, y él quería ser más flaco, ¿no? (...) como que debía cambiar la dieta. Entonces, primero que nada, cambió su estado físico: se veía mucho más flaco, puede ser que no comiera bien, etc. Y empezó a ser más aplicado. O sea, se empezó más como que a matar por el cole. Qué 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 (Antonella, EG, 5to año)

Tal como dijimos respecto de la construcción de identidad estudiantil 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. Paul aparece en las voces de los jóvenes como quien, en el intento de encarnar dicho modelo, toma acciones tendientes a asimilarse a la amplia comunidad de semejantes:

Nos estábamos encariñando con Paul, por lo menos yo y no sé si alguno más, y fue como verlo re bien, estudioso, super participativo en las clases, todo; a no hacer nada y... bueno, a tratar a un profe cómo pasó, fue como muy... fue difícil (Marcelo, EG, 5to año)

Los relatos estudiantiles analizan la descompensación de Paul (que lo llevaría luego a la repitencia de año) construyendo una línea argumentativa que toma como base las presiones sociales y mandatos culturales que pesan sobre los jóvenes en general, en donde la lógica del éxito pareciera proyectarse al contexto social más amplio:

Puede ser cierto que también depende mucho de uno, pero también depende mucho de la sociedad, ¿no? Porque la sociedad te genera esta imagen de 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 (...) 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... (Antonella)

Hay un montón de comentarios sobre tu cuerpo, sobre cómo sos, sobre tu personalidad, sobre qué te gusta, sobre qué no te gusta, también es más por qué tan seguro o inseguro sos (Paula, EG, 5to año)

Los discursos sociales circundantes, asociados a imperativos de ser “inteligente, linda y flaca”, a los que refieren, parecieran reforzados por los procesos de sociabilidad escolar. Allí dónde el “amigo de toda la vida” operaba como un modelo de identificación, se entrama liminalmente la construcción de mismidad y se pone en tensión en el marco de un “nosotros” homogeneizante: mismidad-ipseidad, retomando la propuesta de Ricoeur (1990/1996). En ese refuerzo sinérgico de fuerzas, Antonella entiende que, como jóvenes, quedan a merced de “la sociedad” dada la “manipulabilidad” de sus mentes.

La diversidad aparece en los relatos casi como una cuestión marginal, y relacionada con las mentes aún “más vulnerables” o la inseguridad propia. Ese dinamismo vincular pareciera cerrar un pacto narcisista tácito (Kaës, 1989), de ligadura libidinal cohesionante, reafirmante de los aspectos comunes sobre el que amalgaman lazos de filiación y afiliación, es decir, de grupalidad. Al mismo tiempo, se generaría un envés denegatorio, que acalla e invisibiliza lo que se escapa entre los intersticios de lo mismo.

En ese campo intersubjetivo, oscilan el esfuerzo por pertenecer a la comunidad de iguales y el riesgo inminente de la exclusión de lo diferente, entre la búsqueda de reconocimiento afectivo y las modalizaciones de menosprecio (Honneth, 2011), entre la reafirmación de la singularidad y el malestar de la renuncia narcisística por el amparo de la seguridad que brindan los pares (Freud, 1930/2007). Es en este interjuego dinámico de fuerzas donde ubicamos un particular modo de sufrimiento que hemos denominado el “dolor por no pertenecer”, tomando las palabras de Clarice Lispector².

Proponemos pensar desde esa expresión la conjugación de aspectos referidos al malestar propio del sujeto inserto en la cultura (en tanto renuncia pulsional individual en función de sostener lazos comunitarios, es decir el sufrimiento “por pertenecer”) pero también el trabajo psíquico que el sujeto ejecuta frente a la vivencia de dolor y que supone operaciones complejas de investidura, contrainvestidura, formaciones de compromiso y movimientos libidinales, que implica transformaciones yoicas (Freud, 1917/2016; 1930/2007). En ambos casos, el eje de la identificación permite pivotar en la interrelación entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo.

Referimos entonces al “dolor por pertenecer” como emergente emocional frente a experiencias subjetivas donde parecieran trastabillar los recursos psíquicos y el sistema de referencias grupales, que operan como anclaje subjetivante en el marco escolar. Entendemos que el desinvertimiento libidinal de los otros (que son significados como “los mismos” de los que no se forma parte) profundiza modos de sufrimiento social y psíquico ante los modos de expulsión respecto del nosotros. Al mismo tiempo, se conjuga la indiferencia invisibilizante por parte del grupo y las dificultades para la enunciación subjetivante. Esta configuración sería común a todos los jóvenes de la escuela en estudio, pero se cristalizaría en algunos momentos críticos y en las posicionalidades abyectas de algunos de ellos, lo cual ha sido ilustrado con el caso de Paul en este artículo.

Conclusión

Numerosas aproximaciones investigativas han mostrado la fuerte homogeneidad interna de comunidades educativas que, por la invocación a la ideología del mérito, consiguen racionalizar el privilegio y conservar posiciones en el espacio social (Dukuen, 2023; Gessaghi, 2016; Giovine, 2018; Ilabaca, 2021; Saraví, 2015; Servetto, 2014), a veces en configuraciones paradójales de relativa diferenciación interna -“diversidad sin diversidad”- que también acaban enmascarando la propia posición privilegiada (Madrid, 2016). Conjuntamente, estas investigaciones contribuyen a comprender el peso de las estrategias emprendidas por esta clase de establecimientos en la consolidación de las desigualdades educativas. Problemática ante la que algunos autores no encuentran más alternativa que su eliminación, en dirección a sistemas educativos menos segmentados (Ilabaca, 2021). No obstante, como señalamos en la introducción, los procesos de construcción identitaria y subjetiva en estas comunidades no han sido explorados en su vinculación con el plano de la sociabilidad juvenil. Este parece

² “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”. Clarice Lispector, *La soledad de no pertenecer*.

haber sido un terreno de interés prioritario para las investigaciones referidas a los sectores vulnerabilizados.

En este artículo hemos analizado las configuraciones institucionales, familiares y escolares que organizan, delimitan y constriñen la sociabilidad juvenil, en un contexto de cierre social. Observamos que una dificultad en estos fenómenos vinculares reconstruidos, es el escaso margen que en la sociabilidad de los jóvenes aparece para las diferencias. En este sentido, el análisis de la compleja trama que involucra clase social, familia y escuela, nos permitió dar cuenta de la configuración de modos juveniles de (re)significar los ideales institucionalmente ofrecidos, en los que se advierten experiencias de acompañamiento entre pares, marcadas fuertemente por una temporalidad de largo plazo. Pero, al margen de este componente “aglutinante”, también hemos dado cuenta de vivencias marginales de profundo sufrimiento psíquico y temor a la exclusión, usualmente documentadas en los sectores populares (Kaplan, 2021). También en este tipo de contexto, las voces juveniles dan cuenta de los costos subjetivos implicados en el pertenecer, ser reconocidos y formar parte de cierta mismidad grupal.

Por ello, sin dejar de reconocer que la fragmentación social y educativa como fenómeno sociológico, reproduce y legitima desigualdades de origen, como profesionales de la psicología, sensibilizados por las problemáticas que involucran a las juventudes, nos interesa advertir respecto del potencial de estas escuelas como dispositivos productores de dolor psíquico.

El abordaje teórico-metodológico del estudio permitió comprender el interjuego de la legitimación del discurso del mérito y privilegio, a través de la socialización escolar y familiar, a la vez que aproximarse a las significaciones que dan sentido a las construcciones identitarias que los estudiantes encarnan. Desde estas autorreferencias justifican su éxito académico a contracara de identidades asumidas como otredades que quedan menospreciadas o excluidas de un circuito de educación de excelencia. Consideramos que una de las principales fortalezas de nuestro estudio es, precisamente, la atención puesta sobre la otredad “endógena”, en comunidades de las que generalmente se presume escaso margen para la diversidad y la diferencia.

Una limitación de este trabajo es la falta de observación de jóvenes en contextos no escolares, que fueron evocados en entrevistas y conversaciones: clubes deportivos, espacios lúdicos de sociabilidad, ámbitos de esparcimiento nocturno, entre otros. En estos escenarios también se construye otredad y sentidos de mismidad que atraviesan la vida escolar. En ese sentido, al centrarnos en los marcos escolares de socialización, se pierde de vista la interacción de la escuela con otros escenarios sociales, y con ello se acota la comprensión de las experiencias juveniles. Por lo que sería auspiciosa la incorporación de estudios etnográficos que puedan avanzar hacia una mirada integral de las prácticas de sociabilidad de los sectores privilegiados y sus vinculaciones con la construcción de sentidos de otredad y mismidad.

Este estudio de caso único permite identificar aquellos costos subjetivos, analizados en términos de menosprecios que implican dolor y sufrimiento psíquico, lo que conlleva para los jóvenes la adaptación a lógicas meritocráticas en contextos de educación de elites. Este aporte permite complementar desde el análisis de la dimensión de las identidades juveniles al campo de los estudios críticos en educación sobre las construcciones de desigualdad social y justicia escolar, que se alojan en la educación secundaria en la región. Asimismo, provee de orientaciones para la intervención socio y psicoeducativa en contextos escolares de similares características.

Referencias

- Almeida, A. M., Giovine, M. A., Alves, M. T. G., & Ziegler, S. (2017). A educação privada na Argentina e no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 939-956. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022017101177284>
- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad: El caso de las escuelas católicas de elite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21-37. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200003>
- Barrera, J., Falabella, A., & Ilabaca, T. (2021). ‘The untouchables’: Elite schools, privileges, and new scenarios. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>

- Berenstein, I. (2008). *Devenir otro con otro(s)*. Paidós.
- Butler, J. (1990/2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (1993/2008). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. In T. Valdés & J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades: Poder y crisis* (pp. 31-48). Isis Internacional.
- Di Napoli, P. (2017). Sociabilidades juveniles en el ámbito escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 585-612. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14050493011>
- Dukuen, J. (2023). Sentidos sobre prácticas "solidarias" en colegios de clases altas de CABA y Patagonia Argentina. *Millcayac*, 10(18), 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525874126008>
- Freud, S. (1930/2007). *El malestar en la cultura*. Amorrortu.
- Freud, S. (1917/2016). *Duelo y Melancolía*. Amorrortu.
- Freud, S. (1921/2016). *Psicología de las masas y el análisis del yo*. Amorrortu.
- Fuentes, S. (2021). *Cuerpos de elite. Educación, Masculinidad y Moral en el Rugby argentino*. Prometeo.
- García Bastán, G., & Tomasini, M. E. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1391>
- García Bastán, G., Tomasini, M. E., & Gallo, P. (2020). Juventudes y escuela en Argentina: Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad. *Espacios en Blanco*, 1(30), 59-79. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb30-264>
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina: Entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI Editores.
- Giovine, M. (2018). *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: La formación de los sectores dominantes. (2003/2016)* (tesis de posgrado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory: Strategies of qualitative research*. Aldine.
- Hall, S. (1996/2003). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.
- Honneth, A. (2011). *Reconocimiento y menosprecio: Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.
- Ilabaca, T. (2021). La legitimación del privilegio en colegios de elite chilenos: De la responsabilidad social al discurso del mérito. *Education Policy Analysis Archives*, 29(98), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5618>
- Kaës, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. In R. Kaës, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Rousillon & J. P. Vidal (Eds.), *La institución y las instituciones* (pp. 15-67). Paidós.
- Kaplan, C. (2021). Violencias y afectividades en contextos escolares: Una relación de imbricación. In A. Furlán & N. E. Ochoa (Eds.), *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas* (pp. 203-214). Homo Sapiens.
- Madrid, S. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: El caso de la sexualidad en los colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 369-398. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a>
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. In I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Gedisa.
- Paulín, H. L. (2019). *Ganarse el respeto: Jóvenes y conflictos en la escuela*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Prosser, H. (2018). Provoking elite schools' defences: An antistrophon. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(4), 532-544. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1509840>
- Ricoeur, P. (1990/1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO.
- Servetto, S. (2014). *Clases medias, escuela y religión: Socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba* (tesis de posgrado). Universidad Nacional de Córdoba.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites: Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.
- Tomasini, M. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 117-136. <https://doi.org/10.35362/rie680207>

Ziegler, S., Gessaghi, V., & Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires. *Páginas de Educación*, 11(2), 40-60. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1640>