UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Facultad de Psicología
Doctorado en Psicología

Lic. Guido García Bastán

Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prácticas de docentes y alumnos en sus interacciones

Tesis doctoral

Directora: Dra. Marina Tomasini
Co-directora: Dra. Paola Gallo

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Córdoba
2017

RESUMEN

La presente investigación pretende realizar un aporte al campo de estudios referidos a los fenómenos de violencia y conflictividad en escenarios educativos. A partir de un diseño de investigación cualitativa basado en un estudio comparativo de casos, el trabajo focaliza en la emergencia de conflictividad cotidiana en las relaciones inter-generacionales, indagando específicamente sobre la relación de este elemento con un espectro de fenómenos que puede ser pensado como parte de una *evaluación escolar informal* (Perrenoud, 1990). Se trata de prácticas no codificadas e integradas al flujo de las interacciones de clase, a través de las cuales educadores y estudiantes forjan imágenes recíprocas de relativa estabilidad.

En Argentina, investigaciones actuales permiten situar estas interacciones en una configuración socio-histórica caracterizada, a partir de los años sesenta, por transformaciones en los vínculos de generación que habrían dado lugar a un escenario que carece de consensos y modelos claros respecto de cómo estos vínculos deberían ordenarse. Exploramos entonces la conflictividad en las interacciones áulicas y la relación entre ésta conflictividad y prácticas de evaluación informal, en un orden interaccional escolar que –entendemos– se enuentra tensionado entre regímenes de jerarquía e iguadad.

En una primera parte de la tesis nos abocamos a la construcción de un marco teórico-metodológico acorde a nuestros objetivos de investigación.

En la segunda parte, presentamos las construcciones analíticas. Primeramente tomamos contacto con el fenómeno que nos interesa investigar; las prácticas evaluativas informales. Seguidamente, abordamos etnográficamente una serie de situaciones disruptivas que nos contactan con un eje emergente del proceso investigativo; la relevancia del *espacio de sociabilidad juvenil* en la comprensión de la relación que los jóvenes establecen con la escuela. Lo que vehiculiza de nuestra parte un esfuerzo por atender a la interfaz en la que se solapan los procesos escolares de *socialización* y *sociabilidad*. Por último, nos abocamos a la tarea de reconstruir algunas de las estrategias que los docentes instrumentan en su afán de vincularse con sus grupos de estudiantes. Construimos la categoría de *gestión de la reciprocidad*¸ un concepto provisorio que nos permite

contemplar uno de nuestros supuestos de partida, referido a la relativización de las asimetrías inter-generacionales, para indagar los recursos que constituyen soportes de las prácticas de regulación docente y el modo en que las prácticas de evaluación informal de los estudiantes condicionan esos posicionamientos.
El conjunto de análisis presentados a través de nuestra estrategia comparativa nos permite argumentar que las evaluaciones informales, en tanto activan y configuran ciertos repertorios morales, constituyen una potente explicación acerca de los cursos diferenciales que asumen las intervenciones escolares en los procesos de conflictividad escolar, para cuya comprensión deben integrarse componentes micro y macro sociales.

Palabras claves: Evaluación informal – Conflictividad – Escuela secundaria – Relaciones inter-generacionales

ABSTRACT

This research aims to contribute to the field of studies related to the phenomena of violence and conflict in educational settings.

Based on a qualitative and comparative case study, this work focuses on the emergence of daily conflict in inter-generational relations, specifically investigating the relation of this element to a spectrum of phenomena that can be thought of as part of an *informal school assessment* (Perrenoud, 1990). These are uncoded practices that are integrated into the flow of class interactions, through which educators and students forge reciprocal images of relative stability.

In Argentina, current researches allow to locate these interactions in a socio-historical configuration characterized since the 1960s by transformations in the inter-generational relations that would have given rise to a scenario that lacks consensus and clear models regarding how these relations should be established. Starting from this proposition, we explore the daily conflict of the classroom interactions in the specificity of a school interactional order that, in our interpretation, is tense between regimes of hierarchy and equality.

In a first part of the thesis we focus on the construction of a theoretical-methodological framework in line with our research objectives.

In the second part, we present the analytic constructions. First we get in touch with the phenomenon we are interested in investigating; Informal assessment practices. Next, we tackle ethnographically a series of disruptive situations that contact us with an emerging axis of the research process; The relevance of youth sociability in the understanding of the relation that the younsters establish with school. This leads us to address the interface in which school processes of *socialization* and *sociability* overlap. Finally, we turn to the task of reconstructing some of the strategies that teachers implement in an effort to relate to their groups of students. We construct the category of *management of reciprocity*¸ a provisional concept that allows us to contemplate one of our starting assumptions, referring to the relativization of intergenerational asymmetries, to inquire about the resources that for educators constitute supports to their daily

regulative practices, and by the way informal assessments condition these positions.
The set of analyzes presented through our comparative strategy allows us to argue that informal assesments, while activating and configuring certain moral repertories, constitute a powerful explanation about the differential courses that school interventions assume in the processes of school conflict, which understanding should integrate micro and macro social components.

Key words: Informal assessment – Conflict – Secondary School – Inter-generational relationships

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos…… 9

Presentación…… 12

Formulación del problema…….. 13

Hipótesis de trabajo…….. 17

Objetivo general y objetivos específicos……..... 19

Organización de la tesis…… 20

Primera Parte: Coordenadas teórico-metodológicas…… 23

1. Juventudes y escuela secundaria: perspectivas europeas, apropiaciones regionales…… 24

1.1. Jóvenes, adolescentes… algo más que grupos etarios…… 24

1.2. De subculturas juveniles, identidades y tribus: el desafío de aprehender la *pluralidad*……..... 26

1.3. Los jóvenes y su relación con la escuela: miradas europeas…… 29

1.3.a. Juventud y desigualdad…… 29

1.3.b. Los jóvenes y la violencia en las escuelas…… 31

1.4. La relación jóvenes-escuela. Resonancias de las teorías europeas en el contexto local…….. 35

1.4.a. Los jóvenes argentinos frente a la desigualdad: formatos escolares y fragmentos sociales…… 35

1.4.b. Jovenes, escuela y violencia en Argentina…….. 39

1.5. Notas sobre la conflictividad inter-generacional…… 44

1.6. Comentarios finales del capítulo…….. 48

2. La conflictividad interaccional en la escuela: algunos elementos para una perspectiva de indagación psico-social…… 51

2.1. Claves goffmanianas…….. 52

2.1.a. Una concepción microsociológica del orden moderno…….. 52

2.1.b. Actores en escena. El carácter proyectado y múltiple del *self*…… 54

2.1.c. El conflicto en el orden goffmaniano…… 59

2.2. *Repertorios, Quiebres y Narrativas:* dinámica de la conflictividad interaccional……... 63

2.2.a. La noción de *Repertorios* en las Ciencias Sociales…… 63

2.2.b. *Quiebres socio-morales*…….. 65
2.2.c. La *Narrativa* en la *operatoria moral* del actor…… 66
2.3. De la perspectiva adoptada…… 69
2.4. Comentarios finales del capítulo……... 73

3. Metodología……..…… 75
3.1. Algunos supuestos epistemológicos……... 75
3.2. De las técnicas utilizadas…….. 77
3.2.a. Observaciones, conversaciones y registros de campo: el aporte de la etnografía……. 77
3.2.b. Las técnicas conversacionales: entrevistas grupales e individuales y grupos de discusión…… 80
3.2.c. El trabajo con la documentación institucional…… 81
3.3. De la estrategia analítica……... 82
3.4. Aspectos Éticos……... 84

4. La Educación Secundaria en Argentina y en Córdoba…… 90
4.1. Criterios de selección y caracterización de los casos estudiados…… 95
4.1.a. El "Güemes"……..…….. 100
4.1.b. El "Nuevo Mundo"……...……... 102

Segunda Parte: Construcciones analíticas……... 106

5. Los procesos evaluativos informales en las interacciones áulicas……..… 107
5.1. Estrategias juveniles ante la cultura de la organización escolar…… 108
5.2. Evaluaciones, calificaciones y predicciones. Un juego sin reglas claras…… 115
5.3. "Insolentes" e "inmaduros". Las explicaciones *folk* de la indisciplina…. 120
5.4. Las "bajadas del gobierno" y sus constreñimientos a la regulación de la disciplina escolar…… 125
5.5. Docentes con "la gorra puesta": evaluaciones informales juveniles…… 129
5.6. Comentarios finales del capítulo…….. 133

6. El espacio de sociabilidad juvenil y la relación jóvenes-escuela…… 137

6.1. Territorialidades urbanas y áulicas: de “la Villa” al “fondo”…… 140

6.2. Leonardo: un “alumno problemático”……... 151

6.2.a. *Establecidos y Establecidas*…….. 157

6.2.b. *Marginados y Periféricos*……..…….. 160

6.2.c. Configuraciones grupales e interacciones con los docentes..…… 161

6.3. De *civilidades* en la relación jóvenes-escuela……. 166

6.4. Comentarios finales del capítulo……... 168

7. La “Buena Educación” como *competencia moral* en los procesos de evaluación informal…….... 171

7.1. ¿Qué sucede cuando “falta” un teléfono celular?..... 174

7.1.a. “Desapariciones” y “choreos”……..…… 176

7.2. Los repertorios morales de una comunidad imaginada…… 179

7.2.a. Los “Quilomberos” del Nuevo Mundo……..……..... 183

7.2.b. La “Buena Educación” en sus dos vertientes: familia y escuela… 189

7.3. Definiciones circunstanciales…… 193

7.4. Comentarios finales del capítulo…….. 199

8. *Gestionar la reciprocidad.* Labor docente y vínculos inter-generacionales…… 205

8.1. Jinetes y caballos: los sentidos de la autoridad……. 205

8.2. El aula como escenario de encuentros……. 210

8.3. “Hablemos de cosas”……. 211

8.4. Las estrategias docentes…….. 217

8.4.a. *“Hazte la fama y échate a dormir”*: La estrategia progresiva……. 217

8.4.b. *Dar algo a cambio de algo*: La estrategia equilibrada…… 222

8.4.c. De cuando el equilibrio se pierde: La gestión no controlada……. 225

8.5. Comentarios finales del capítulo…….. 227

9. Conclusiones…….…… 231

10. Referencias bibliográficas……..…….. 238

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Trabajo de campo. Caso A…….. 84
Tabla 3.2. Trabajo de campo. Caso B…….. 87
Tabla 4.1. Criterios de selección de los casos…….....…….. 98
Tabla 6.1. Desempeño académico de 4° año. Caso A…….. 156

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Aproximaciones teóricas a las juventudes…….. 29
Figura 1.2. Problemáticas en la relación jóvenes-escuela…… 35
Figura 1.3. Jóvenes y estudios locales sobre desigualdad educativa…. 39
Figura 4.1. Ubicación aproximada de los establecimientos educativos.. 99
Figura 6.1. Distribución áulica de los registros disciplinarios en 1° año. Caso A……...……... 143
Figura 7.1. Configuraciones grupales en los cursos del caso B……. 188
Figura 7.2. Repertorios morales en el caso B…… 193
Figura 7.3. Estrategias juveniles situacionales de presentación de sí mismos. Caso B.....……... 195

ANEXOS

Pauta de entrevistas con docentes……... 271
Pauta de entrevistas grupales con estudiantes…….. 273
Pauta de grupos de discusión con estudiantes del caso B…….. 275

Agradecimientos

Esta tesis no podría haber sido realizada sin el apoyo del CONICET. Agradezco al organismo por el otorgamiento de mi beca doctoral. Sin embargo, debo decir que la obtención de dicha beca sólo fue posible porque conté con el apoyo de muchas personas sin las cuales nunca hubiese reunido los “méritos” suficientes.

En primer lugar, el de mis padres, Marta y Andi, que no sólo se encargaron de que durante mi época de estudiante universitario sólo tuviera que estudiar –privilegio si los hay- sino también porque, como *insiders* del mundillo académico, supieron advertirme oportunamente acerca de sus insólitas (y a veces injustas) “reglas de juego”.

Tampoco podría haber sido becario sin el apoyo sostenido de Marina Tomasini y Horacio Paulín. Marina fue mi directora a lo largo de este proceso. Pero antes, Horacio y ella fueron quienes me permitieron acercarme a la apasionante tarea de investigar. Otro privilegio en una facultad masiva como la de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba. Marina y Horacio son seres brillantes pero, por sobre todo, para mí son referentes éticos. Personas absolutamente solidarias con las que quisiera seguir trabajando siempre. Con honestidad puedo decir que en el futuro quisera tener para con otros y otras la misma apertura, respeto, paciencia, compromiso y dedicación que ellos tuvieron conmigo a lo largo de estos años.

Tuve la suerte de conocer a Paola Gallo en el sinuoso camino de formular mi proyecto de investigación. Valoro profundamente su valentía para acceder, siendo historiadora, a co-dirigir a un psicólogo reincidente. Con profundo respeto por mi trabajo, Paola supo guiarme, aportando sus lúcidas observaciones y su caluroso apoyo.

Daniel Míguez -mi director de beca- hizo posible mi postulación a CONICET y cada vez que lo requerí estuvo dispuesto a leer y hacer comentarios y sagaces sugerencias a mi trabajo, que no siempre tuve la capacidad de incorporar. También a él estoy sumamente agradecido.

La cátedra de Psicología Social que dirigen Ana Correa y Horacio Paulín (mi lugar en el mundo “Psi”) fue y sigue siendo la escuela responsable de mis formaciones y deformaciones, de todo aquello que creo y siento. También en este espacio conocí a Marina y a docentes como Maite Rodigou, Javier López, Malena Previtali, Mariel Castagno, Andrea Bonvillani, Rafa Carreras, Santi Rebollo y José Páez, con quienes hoy tengo el gusto de compartir reuniones en las que nos reímos, chismorreamos, discutimos y a veces peleamos (por supuesto, también trabajamos). Lo mismo vale para mis compañeros ayudantes alumnos que cada año ingresan en masa a la cátedra haciendo que lo viejo sea siempre nuevo, divertido y apasionante.

Agradezco también a mis amigas y compañeras de ruta psico-social, Pamela Ceccoli, Valeria Aimar e Ivana Puche; mis feministas de cabecera que, entre copas, me ayudan a deconstruir mis certezas más arraigadas.

Quiero agradecer también a Paula Bertarelli y Marcos Luna, por haber aparecido en mi vida durante mis años de doctorando, mientras dictábamos el curso de nivelación a los ingresantes de Psicología. Personas de esas que uno quiere tener siempre cerca.

A mis compañeras del equipo de investigación, espacio sagrado en el que ahogué la soledad del proceso doctoral. A Flor D’Aloisio, que desde mi primer día en el equipo –y pese a mis socarrones aires “juveniles”- me hizo un lugar para aprender junto a ella. A Sol Martínez, con quien tuve el placer de compartir una intensa experiencia de trabajo extensionista en una de las escuelas en las que luego trabajaría en esta investigación. A Vale Arce Castello, Flor Caparelli, “las Julis” (Castro y Arancio), Meli Villagra y Lucía Arias, excelentes compañeras con las que da gusto sumergirse en la tarea de investigar. A Ayelén Zurbriggen y Sofía Sicot, que me dieron la oportunidad de acompañarlas en la elaboración de su trabajo final de licenciatura (ciertamente, creo fui yo el que más aprendió de la experiencia).

A Fede. Por el cariño con el que me soportó a lo largo de estos años, viéndoselas frecuentemente con mi estrés y mal humor, sin comprender del todo su etiología.

A las autoridades de las dos escuelas en las que trabajé, que permitieron que esta investigación fuese posible y, por supuesto, un agradecimiento especial a

los docentes y estudiantes que de manera desinteresada aceptaron que la presencia inquietante y entrometida de este investigador los acompañara en su cotidianidad.

A todas y todos, muchas gracias.

Presentación

Desde hace poco más de una década, Argentina y los países latinoamericanos vienen haciendo eco de una preocupación global, vinculada al estudio de los fenómenos de la violencia y la conflictividad en el espacio escolar. Este trabajo de investigación aspiró desde su inicio a realizar una contribución al interior de este complejo e interdisciplinario campo de problemáticas, en el que se intersectan dimensiones educativas, sociales, culturales, económicas, políticas y subjetivas.

En este afán, nos propusimos centrarnos en la conflictividad en los vínculos entre adultos y jóvenes que emerge en estos contextos. Se trata de un plano de relaciones interpersonales que ha sido abordado por numerosas investigaciones locales. En nuestro caso, el interés se vinculaba con la posibilidad de reconstruir los sentidos que "permean" las interacciones que ocurren en torno a las prácticas de *evaluación informal.* Esta categoría, surgida de la *sociología de la evaluación* (Perrenoud, 1990 y 2008), como veremos más adelante, designa a las prácticas evaluativas que no se encuentran codificadas. Su informalidad radica, precisamente, en que se desarrollan de modo espontáneo, en el flujo mismo de las interacciones de clase. Efectivizándose, principalmente, a través de apreciaciones y juicios de valor en las que los docentes[1] van conformando imágenes relativamente estables acerca de los estudiantes y sus rendimientos. Se trataba para nosotros de una categoría cuya "plasticidad" nos permitía referir a un espectro variado de fenómenos ligados a la construcción –en el espacio escolar- de entramados simbólicos en torno al alumnado.

Al entender que las interacciones mediadas por prácticas de evaluación informal son simultáneamente configuradas por dichos entramados y configuradoras de los mismos, nos orientaba la intención de contribuir a la comprensión de las micro-normas que regulan tales interacciones, generando categorías conceptuales que permitiesen comprender su contribución a la emergencia de conflictividad en las dinámicas escolares. Para ello, partimos de algunos

[1] Si bien reconocemos el carácter androcéntrico del lenguaje, a los fines de facilitar la lectura, a largo de esta tesis optamos por el uso del masculino genérico.

antecedentes clásicos y contemporáneos que abordaban estas problemáticas bajo distintas denominaciones teórico-metodológicas (*creencias, racionalidades, concepciones, representaciones sociales* o incluso *teorías implícitas*). Allí, observamos que en la mayoría de los casos subyacía a estos trabajos un supuesto relacionado con la asimetría inherente a los vínculos entre generaciones. Sin embargo, algunas investigaciones argentinas contemporáneas (Gallo, 2011; Míguez, 2009; Tenti, 2004a) nos permitieron formular nuestro problema a partir de contemplar la hipótesis de acuerdo a la cual las asimetrías que históricamente habrían caracterizado estos vínculos se encontrarían relativizadas como resultado de un proceso civilizatorio más amplio (Elías, 2016). Lo que, por un lado, nos advertía respecto de la necesidad de atender a los nuevos equilibrios de poder en las relaciones intergeneracionales y, por otro, inspiraba en nosotros algunos interrogantes: ¿Qué sucede en los procesos de evaluación informal cuando la *autoridad* en que se asienta su *eficacia simbólica* se ve "impugnada" por un proceso de relativización de las asimetrías generacionales? Un contexto tal: ¿Acaso no podría favorecer en los estudiantes una capacidad para eludir la "trampa" de la *violencia simbólica*? Dado que los estudiantes también evalúan informalmente sus docentes: ¿No podrían estar los docentes siendo objeto de esa misma violencia simbólica? Y, entonces: ¿Cómo se entraman estos procesos en la conflictividad escolar? ¿Qué "incidencia" tienen en la emergencia de conflictividad cotidiana?

Efectuada esta breve presentación, seguidamente comentaremos al lector o la lectora de qué modo nuestros interrogantes iniciales fueron convirtiéndose en un problema de investigación por derecho propio.

Formulación del problema

En Argentina a partir de las décadas del 50 y 60 del siglo XX los procesos de masificación y cambio en la morfología social de los colectivos que pasan a incluirse en la escuela media, condujeron a que ésta recibiera grupos cada vez más heterogéneos de alumnos, marcados en el transcurso de las últimas décadas del siglo por un contexto de acentuación de las desigualdades sociales. Algunos autores consideran que estas modificaciones habrían dado lugar a procesos de fragmentación del sistema educativo que permiten incluso hacer

extensible esta cualidad a la experiencia escolar que en él la juventud construye, interpelando la identidad usualmente otorgada a “la escuela media” (Dussel, 2009; Kessler, 2002 Tiramonti, 2009). Sin embargo, y a pesar de lo que visibilizan estos desarrollos, dicho proceso de fragmentación no parece haber actuado sobre el modo en que el sistema distribuye oportunidades ya que, como señala Françoise Dubet (2005) a partir de sus análisis del caso francés, la justicia escolar contemporánea aboga por una “igualdad meritocrática de oportunidades” instaurada bajo el supuesto de que, al evaluar y jerarquizar a los alumnos sólo en función de su mérito, se eliminaría todo tipo de desigualdades.

De acuerdo con Phillipe Perrenoud (2008) esta práctica “jerarquizante” -la evaluación escolar- no constituye “una tortura medieval”. Se trata, por el contrario, de “una invención más tardía, nacida con los colegios alrededor del siglo XVII, que se ha hecho inseparable de la enseñanza de masas que conocemos desde el siglo XIX, con la escolaridad obligatoria” (p. 7).

El sociólogo identificaba dos lógicas entre las que oscila la evaluación: aquella al servicio de la *selección*, asociada a la fabricación de *jerarquías de excelencia*. Y la evaluación al servicio de los aprendizajes, la *evaluación formativa*.

Con esta última lógica como meta y a partir de preocupaciones netamente pedagógicas, la investigación educativa ha abordado ampliamente la evaluación escolar, haciendo foco en sus criterios de validez o en sus posibles estrategias (Camillioni, 2010a; Camillioni, 2010b; Martinez Riso, 2004), desde abordajes psicológicos, didácticos y pluridisciplinares (Mottier López, 2010). En este punto cabe señalar la distinción que separa la evaluación “formal” de la considerada “informal”: mientras que la primera se pone en juego a partir de instancias puntuales, precisas y delimitadas en el tiempo (un examen escrito u oral por ejemplo), la informal se despliega de manera constante. Así, en la medida en que evaluar es dar cuenta del valor de algo (Litwin, 2008), cada vez que un docente formula un juicio de valor sobre un alumno, la evaluación está presente (Mancovsky, 2011).

Efectuar esta precisión permite identificar junto con Prieto y Contreras (2008) una segunda línea de trabajos generalmente de corte sociológico o psicosocial que, apartados de preocupaciones estrictamente pedagógicas, hacen foco en lo que bajo distintas denominaciones teóricas (creencias, racionalidades,

concepciones, representaciones sociales o incluso teorías implícitas) conlleva una “reconstrucción” de los entramados simbólicos que los educadores construyen en sus prácticas de evaluación informal acerca de los alumnos y sus capacidades. Este tipo de abordaje tiene como antecedentes a conocidos estudios que constataron una relación positiva entre las expectativas del maestro y el rendimiento escolar. Entre ellos se destacan el libro “Pigmalión en la escuela” de Rosenthal y Jacobson (1980) y el trabajo de Ray Rist (2000) que incorporaba el origen social de los estudiantes como dimensión analítica (Tenti, 2004a). Se tiende a suponer que tales elementos repercuten en el desempeño efectivo de los alumnos o al menos en la manera en que construyen su *autoconcepto*. Desarrollos del contexto internacional (Becker, 1952; Bliem y Daviroy, 1997; Bourdieu y de Saint Martin, 1998; Gilly, 1986; Martinez Riso, 2004; Rist, 2000; Rosenthal y Jacobson, 1980), y nacional (Kaplan, 2007, 2008 y 2009; Bertella, 1996) pueden ubicarse en esta línea[2].

Generalmente, estas aproximaciones acuerdan con teorías sociológicas que ven en el sistema escolar un dispositivo de reproducción de las posiciones sociales de clase (Boudieu y Passeron, 1998; Bourdieu y de Saint Martin, 1998) al servicio de la creación de jerarquías de excelencia (Perrenoud, 2008), siendo “la legitimación escolar del privilegio mediante la ideología credencialista y la responsabilización individual por el fracaso las dos caras de este proceso” (Marrero, 2008, p. 2). Algunos desarrollos señalan las limitaciones y encrucijadas a las que conducen las teorías de la reproducción a las que aludimos, fundamentalmente en dos aspectos: 1) estas miradas conducen a callejones sin salida, dificultando la tarea de pensar modos de actuar sobre la escuela (Marrero, 2008) a la vez que ven en la violencia simbólica “un proceso que reproduce indefinidamente sus condiciones de posibilidad” (Ranciere, 2007, p. 10). 2) Se trata de teorías ciegas ante dimensiones que caracterizan lo escolar más allá de los privilegios de clase (Marrero, 2008).

Las aproximaciones que agrupamos en una segunda línea no sólo comparten la mirada reproductivista sino también el énfasis en la “productividad” (Tenti, 2004a) de los episodios evaluativos informales. Con ello se alude a su

[2] Vale aclarar que al destacar lo común a estos desarrollos no estaríamos desconociendo que existen explicaciones que ponen mayor énfasis en el proceso psicológico o en aspectos sociológicos al intentar dar cuenta de la eficacia simbólica de los episodios de evaluación informal.

contribución a construir “aquello y aquellos que [se] nombra” (Kaplan, 2007, p. 34), cobrando esta productividad mayor fuerza conforme se efectúa desde una posición de mayor autoridad. Así, se concluye que el ejercicio de autoridad por parte del docente incrementa la posibilidad de que el comportamiento y rendimiento esperados ocurran efectivamente (Kaplan, 2009)[3]. Sin embargo, existe una línea de estudios (Gallo, 2008 y 2011; Carli, 2006; Dussel y Finocchio, 2003) que indaga en los efectos que han tenido los cambios en los vínculos entre adultos y niños sobre las formas de autoridad escolar, concibiendo estos cambios como parte de un proceso civilizador más amplio (Gallo, 2011; Elias, 1998). Esta proposición permite proyectar un escenario caracterizado por tensiones generadas ante la coexistencia de modelos tradicionales y nuevos de concebir la autoridad. La perspectiva del sociólogo Norbert Elias permite entender que los conflictos durante el período de transición no provienen tan solo de dicha coexistencia sino también de la ausencia de una noción clara acerca de cómo deberían ser exactamente las nuevas relaciones de autoridad (Míguez, 2009), lo que “pone en jaque el carácter asimétrico de las relaciones inter-generacionales” (p. 153) tornando, para los actores involucrados, más evidentes y susceptibles de crítica a los mecanismos de regulación de las relaciones intra-escolares.

Ciertos desarrollos desde la psicología y psicopedagogía destacan el carácter consensual y, por lo tanto, contingente y provisorio de las relaciones de autoridad (Batallán, 2007; Greco, 2012). En este sentido señala Tenti (2004a) que las expectativas y clasificaciones de los alumnos tienen también un efecto productivo pero que sin embargo la “influencia recíproca” no habría sido suficientemente atendida por la investigación educativa. A partir de considerar estos elementos es que para nosotros cobra relevancia recuperar la dimensión interactiva presente en las prácticas evaluativas. Más aún al contemplar como hipótesis la probabilidad de que “los alumnos tengan una capacidad creciente para influir sobre sus maestros en la medida en que se va modificando el equilibrio de poder [entre las generaciones]” (p. 131).

[3] Bourdieu (1985) enfatizaba que el acto cotidiano de nominar algo o alguien contribuye a darle entidad y definirlo como tal en función de la autoridad que posee quien enuncia la nominación

Hipótesis de trabajo

A lo largo esta tesis asumimos las siguientes hipótesis de trabajo: (i) Asistimos a un contexto de relativización de las distancias jerárquicas que modelaban tradicionalmente las relaciones de autoridad en la escuela (ii) Dicha relativización ha debilitado los mecanismos de regulación de las relaciones intra-escolares (entre los que se encuentra la evaluación informal) volviéndolos más evidentes y por lo tanto, más fácilmente criticables para los actores involucrados en las interacciones (iii) Lo anterior permite suponer que, en estos contextos, se viabilizarían (en las interacciones mediadas por prácticas de evaluación informal) nuevas modalidades para el despliegue de la conflictividad.

Numerosos estudios se han abocado a intentar desentrañar la lógica de la conflictividad y la violencia en las escuelas[4]. Míguez (2008) señala que una gran parte de los estudios dedicados a abordar el fenómeno ha partido del supuesto según el cual tendría lugar un crecimiento de la violencia en este contexto. Sin embargo, sostiene que todo acercamiento a la problemática no debería obviar el hecho de que, en parte como resultado del proceso de trasformación en los regímenes de interacción entre generaciones, se han transformado también los umbrales de sensibilidad y tolerancia hacia la violencia en nuestras sociedades (Míguez, 2009). De este modo serían estas nuevas sensibilidades las que en gran medida subyacen a los patrones valorativos a partir de los cuales se definirían hoy como violentas prácticas tradicionalmente presentes en las escuelas. En este sentido, otros abordajes establecen relaciones entre los niveles de conflictividad y el *clima social escolar* definido fundamentalmente en relación con la presencia de prácticas docentes percibidas o definidas como autoritarias o la consideración de la categoría de *trato* docente, en cuyas definiciones de lo autoritario o del modo que debe asumir el trato docente inciden las nuevas formas de concebir la violencia (Adaszko y Kornblit, 2008; López, Paulín y Tomasini, 2008). En este marco consideramos que han sido menos exploradas las maneras en las que los episodios de evaluación informal

[4] Pese a la variedad de enfoques y abordajes que configuran el campo de estudios en que situamos nuestra investigación, identificamos cierto grado de consenso en relación a las distinciones analíticas que separan a la violencia de la conflictividad, a saber: violencia en tanto uso o amenaza de uso de la coacción física y conflictividad como expresión o resultado del debilitamiento de la capacidad de regular, de manera consensuada o mediante normas consensuadas, los vínculos al interior de las comunidades escolares. En el capítulo 2 nos ocupamos de precisar una conceptualización de la conflictividad más ajustada a nuestra unidad de análisis, la interacción social.

contribuyen a la generación de conflictividad, a la luz de desarrollos que estarían indicando que ciertos ideales de alumno anclados en concepciones tradicionales de autoridad docente no se condicen con la heterogeneidad de situaciones en las que actualmente los jóvenes desarrollan estrategias, construyendo *oficio de alumno* (Perrenoud, 1990).

A lo largo de la tesis enfocaremos nuestra mirada sobre las interacciones evaluativas informales que tienen a la escuela media como escenario. No consideramos que la escuela sea el único contexto en el que ocurren interacciones de este tipo, “todo sujeto, de manera natural y permanente, aprecia, evalúa, estima cualidades, da opiniones y toma decisiones que encierran juicios de valor, en interacción con otros sujetos” (Mancovsky, 2011, p. 80). No obstante, “la escuela es el primer agente socializador […] que institucionaliza un […] estatus “ganado” por el desempeño diferencial en las tareas propuestas por el maestro” (Parsons, 2008, p. 83). Proceso en el que las prácticas de evaluación informal tienen un papel. Al señalamiento anterior se agrega la identificación de una tensión entre ser joven y ser alumno (Dubet y Martuccelli, 1998; Paulín y Tomasini, 2009a) que implica necesariamente aprendizajes específicos que los jóvenes deben realizar para adoptar los roles esperados y convertirse en alumnos.

Objetivo general

- Reconstruir sentidos y prácticas que median en las interacciones en torno de la evaluación informal en la escuela secundaria con el fin de:

  (i) Contribuir a la comprensión de las micro normas que regulan dichas interacciones.

  (ii) Elaborar categorías conceptuales para entender su contribución a la emergencia de conflictividad cotidiana en la escuela.

Objetivos específicos:

- Identificar y sistematizar prácticas informales de evaluación implementadas por docentes en el espacio áulico.
- Indagar la experiencia de los alumnos acerca de episodios de evaluación informal.
- Reconstruir concepciones de autoridad docente en profesores y alumnos estableciendo relaciones entre éstas y las prácticas de evaluación informal en el espacio áulico.
- Analizar y ponderar la incidencia de la evaluación informal en la emergencia de situaciones de conflictividad en el espacio escolar.

Organización de la tesis

La presente tesis se encuentra estructurada en 2 partes y 8 capítulos. La primera parte se titula *Coordenadas teórico-metodológicas* y contiene los capítulos 1-4. Allí realizamos un recorrido que comienza en una sistematización de nuestros antecedentes de investigación y deriva en la estructuración de nuestra perspectiva teórico-metodológica. La segunda parte, titulada *Construcciones analíticas*, contiene los capítulos 5-8 y las conclusiones. Se trata de capítulos en los que nos abocamos a la tarea de análisis del material empírico construido durante nuestro trabajo de campo.

En el **Capítulo 1** reseñamos los antecedentes que resultaron ineludibles a lo largo de nuestro proceso de trabajo, intentando desentrañar algunos de los modos como la juventud –en tanto categoría socio-histórica- fue siendo enlazada, a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI, al campo de estudios referidos a la escuela. Para ello, partimos de abordajes europeos refiriendo luego a cómo éstos fueron apropiados en el contexto local, lo que nos permite establecer algunas proposiciones de trabajo.

En el **Capítulo 2** nos abocamos a la construcción de un marco interpretativo acorde a nuestros objetivos de investigación. Recuperamos algunas claves de lectura basadas en la obra de Erving Goffman con el propósito de aproximarnos de manera comprensiva a los fenómenos de la conflictividad interaccional. Allí donde los conceptos de Goffman resultan insuficientes para dar cuenta del significado que la acción tiene para el actor (debido al desinterés explícito de este sociólogo por la problemática de la subjetividad), proponemos un diálogo productivo con otras tradiciones teóricas afines, que permite estructurar una perspectiva que consideramos fértil para el estudio psico-social de la dinámica de la conflictividad en las interacciones escolares.

El **Capítulo 3** da cuenta de nuestra herramienta metodológica. Partimos de especificar nuestros supuestos epistemológicos para presentar a continuación el uso específico que hicimos de las distintas técnicas de construcción y análisis de datos.

El **Capítulo 4** presenta algunos elementos para contextualizar la Educación Secundaria en Argentina y en Córdoba. Lo que permite explicitar los criterios

que utilizamos en la selección de los casos. Luego de lo cual describimos las características de los dos establecimientos educativos en los que nos insertamos.

El **Capítulo 5** corresponde ya a la serie analítica de la tesis. Aquí tomamos el primer contacto con el fenómeno que nos interesa investigar; las prácticas evaluativas informales. Para ello, trabajamos fundamentalmente a partir de material de entrevistas con docentes y estudiantes de los dos casos de estudio. Lo que nos permite encontrar algunos puntos de contacto en las narrativas que emergen de cada contexto, pero también comenzar a apreciar ciertos matices que los capítulos siguientes contribuyen a complejizar.

El **Capítulo 6** aborda un eje emergente del proceso investigativo; la relevancia del *espacio de sociabilidad juvenil* en la comprensión de la relación que los jóvenes establecen con la escuela. Si en la formulación inicial que hicimos del problema investigativo pretendíamos "cercar" nuestro foco de atención sobre los vínculos y conflictos inter-generacionales, el contacto con el campo rápidamente haría que requiriésemos observar las tramas de sociabilidad juvenil, que desde nuestra interpretación resultan inescindibles para arribar a una cabal comprensión de las problemáticas que nos ocupan. La construcción de este capítulo supuso un esfuerzo por atender a la interfaz en la que se solapan los procesos escolares de *socialización* y *sociabilidad*, esferas que en la investigación socio-educativa han tendido a tratarse con cierta independencia. Para ello, nos abocamos a la indagación de dos situaciones reconstruidas a partir del trabajo de campo en uno de los establecimientos (Escuela pública de sectores populares).

El **Capítulo 7** también da cuenta de las intersecciones entre la *sociabilidad juvenil* y la *socialización escolar*, esta vez tomando como referente al otro caso de estudio (Escuela bilingüe de sectores medios-altos). Aquí nos aventuramos en lo que a lo largo del capítulo 1 construimos como una vacancia dentro del campo local de investigación educativa: la conflictividad escolar en las escuelas de sectores altos. La posibilidad de observar estos fenómenos desde una clave comparativa nos permite ponderar y matizar con más precisión la incidencia que la evaluación informal tiene en el despliegue de la conflictividad cotidiana.

El **Capítulo 8** es el último fragmento analítico de la tesis. Aquí nos abocamos a la tarea de reconstruir algunas de las estrategias que los docentes instrumentan

para construir y ordenar el vínculo con sus grupos de estudiantes. Construimos la categoría de *gestión de la reciprocidad*¸ un concepto provisorio que nos permite contemplar uno de nuestros supuestos de partida; el de la horizontalización en los vínculos de generación, para preguntarnos por los recursos que para los educadores constituyen soportes en sus prácticas regulativas cotidianas y por el modo en que las evaluaciones informales juveniles inciden sobre estos posicionamientos.

Finalmente, en las **Conclusiones**, a modo de cierre, enlazamos las discusiones de los diferentes capítulos de la tesis con el fin de ensayar una respuesta a uno de nuestros interrogantes centrales: ¿Qué relación puede establecerse entre la *evaluación informal* y la emergencia de conflictividad cotidiana en la escuela secundaria? Pretendiendo con ello efectuar una contribución al complejo campo de estudios sobre conflictividad en el espacio escolar.

PRIMERA PARTE: COORDENADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Capítulo 1. Juventudes y escuela secundaria: perspectivas europeas, apropiaciones regionales

Las páginas que componen este capítulo en modo alguno pretenden constituirse en un “estado del arte” del campo problemático delimitado por su título. Optamos por emprender un recorrido que visite las principales líneas de trabajo que permiten situar nuestra investigación. El recorte por lo tanto será arbitrario, pero –esperamos- tan honesto como las líneas que lo preceden. Su objetivo es el de presentar, de modo sistemático, aquellas investigaciones que constituyeron referencias ineludibles a lo largo de nuestro proceso investigativo, permitiendo estructurar algunas proposiciones para el trabajo.

La presentación de los antecedentes se articula en torno a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se enlaza *la juventud* al campo de las Ciencias Sociales? ¿Qué interpretaciones se han elaborado para pensar esta categoría en tensión con el escenario escolar? ¿Cómo han sido apropiadas las perspectivas “foráneas” en el contexto local? ¿Qué derivaciones tienen estos modos de apropiación para diseñar nuestra propia investigación?

Comenzaremos con algunas líneas más generales y a medida que avancemos en la exposición nos aproximaremos a nuestro contexto local de producción. Las repuestas que damos al último interrogante nos permitirán fundamentar tanto la selección de nuestros casos de estudio como la construcción de nuestro enfoque teórico-metodológico, cuestiones que se abordarán en capítulos posteriores.

1.1. Jóvenes, adolescentes… algo más que grupos etarios

Sabemos que la *niñez* y la *juventud* no siempre existieron como tales. Que se trata de categorías históricas “descubiertas” por la modernidad (Aries, 1987), relativas a un conjunto de prácticas que, transcurrido el medioevo, irían configurando nuevas sensibilidades (Elias, 1998) y, fundamentalmente, una separación del mundo infanto-juvenil respecto del adulto.

La aparición histórica de la *juventud*, como detentadora de nuevos valores (Aries, 1987), posibilitaría a lo largo del siglo XX el desarrollo de sólidos campos de estudio en torno a un nuevo conjunto de actores, delimitado -según las adscripciones teóricas y disciplinares- a partir de coordenadas sociales, culturales, identitarias o psico-biológicas.

En las teorías clásicas de la psicología, este grupo etario ha sido tratado generalmente como *adolescente*; un matiz de fuerte carga simbólica, heredero de las primeras teorizaciones de Stanley Hall (1906) en el contexto norteamericano. El psicólogo concebía este período vital como momento de *tormenta y estrés,* atribuidos a repentinos cambios físicos y morales.[5] Como señaló Carretero (1985) la teoría de Hall, pese a encontrarse actualmente desfasada, contenía elementos que siguen perdurando en las ideas generales de la adolescencia. Contemporáneamente, el psicoanálisis en la medida en que vinculaba la adolescencia con un súbito resurgir de las pulsiones sexuales tras un período de *latencia*, compartía con Hall la visión de esta etapa como turbulenta y signada por el conflicto. Entre las contribuciones postfreudianas que se abocaron a dar cuenta de este momento vital se destaca especialmente el trabajo de Erikson (1988), cuya teoría hacía corresponder a la adolescencia con un sentimiento agudo de la existencia que posibilitaba la constitución de una identidad coherente.

Los aportes psicológicos más conocidos del siglo XX (sobre todo por su difusión a través de las currículas universitarias) han operado desde una mirada evolutiva del desarrollo humano. Tendiendo a comprender al adolescente como un individuo que atraviesa múltiples crisis y procesos de duelo que, a la vez que lo atormentan, posibilitan su búsqueda identitaria (Revilla Castro, 2001) y una "metamorfosis" hacia la sólida adultez[6]. En dichos aportes prevalece una mirada de la etapa adolescente como moratoria psico-social; momento transicional en que el "síndrome" sería lo normal (Knobel, 2006).[7] No obstante, como señaló

[5]Desde una perspectiva darwinista, Hall (1906) concebía a la adolescencia como un "nuevo nacimiento"; el de los rasgos más altamente humanos.

[6] Como señala Revilla Castro (2001), no caben dudas respecto de que la adolescencia comporta ciertas modificaciones en la identidad. No obstante, se critica del discurso psicológico su fuerte énfasis en la crisis identitaria juvenil que se pondera por oposición a cierta estabilidad putativa de la que gozaríamos los adultos.

[7]Esta apreciación no es privativa de la psicología. Margulis y Urresti (2008) señalan, al interior del campo sociológico, el sesgo sociocéntrico que prevalece en la apelación a una presunta *moratoria social* en la medida en que los jóvenes de sectores medios y altos "gozan de un contexto social protector que hace

Coleman (1987), en el contexto norteamericano durante los 60 y 70 algunos investigadores condujeron estudios empíricos transversales y longitudinales, referidos ya no al adolescente patológico sino al "normal". Presentando algunos contrapuntos a los "nucleos duros" de la rama evolutiva de la disciplina. Especialmente a su concepción de la adolescencia como etapa particularmente tumultuosa, y a las premisas referidas a la radicalidad de las tensiones generacionales y de los conflictos identitarios que caracterizarían este momento vital. Cuestiones que la psicología social crítica y la psicología cultural contemporáneas asumen de modo basal al referir a las juventudes (Fernández Villanueva, Domínguez, Revilla Castro y Gimeno, 1998; Fernández Villanueva, Revilla Castro, Dominguez Bilbao, Ferreira Salles, Paula e Silva, 2011; Revilla Castro, 2001 y 1996; Saucedo Ramos, Suarez y Palacios, 2012; Saucedo Ramos, 2015).

Las orientaciones socio-antropológicas se ocuparon también de esta etapa desde las primeras décadas del siglo XX. Nuevamente, aquí la juventud adquiría un tinte problemático aunque también, a diferencia de lo que ocurrió en el *mainstream* de la psicología a lo largo del siglo XX, un cariz relacional. La atención se trasladaba desde el sujeto adolescente (una especie de universal transcultural)[8] hacia las *generaciones jóvenes* como productoras de cultura y los jóvenes –entonces- como sujetos emergentes de particulares contextos socio-culturales. Haremos un breve paréntesis para abordar este aspecto.

1.2. De subculturas juveniles, identidades y tribus: el desafío de aprehender la *pluralidad*

La vinculación que en la sociología y la antropología los jóvenes adquieren con la "producción cultural", requiere ser matizada. No obstante, podemos partir de reconocer una preocupación común a los desarrollos que aparecerían durante la segunda mitad del siglo XX, ligada con la visibilización en el ámbito académico

posible la emisión, durante períodos más amplios, de los signos sociales de lo que generalmente se llama juventud" (p. 17). En su afán por recuperar la materialidad e historicidad de la categoría, los autores abogan por la contemplación adicional de una *moratoria vital* (vinculada con la posesión de un excedente temporal y energético), además de la memoria social incorporada, la condición de género y el lugar ocupado en las instituciones.

[8]El trabajo de Margaret Mead *Adolescencia y cultura en Samoa* (1961) fue pionero en señalar el carácter sociocultural de la adolescencia.

de la situación de grupos que hasta entonces no habían sido dignos de atención (Chaves, 2005a).

Un primer conjunto de trabajos, que corresponden a la escuela de Chicago y, algo después, a los Estudios Culturales de Birmingham, comenzaron a desarrollar la noción de *cultura juvenil*. De sus investigaciones en torno a las *bandas* y al delito juvenil derivaron las nociones de *subcultura* (Becker, 2012; Cohen, 1955) y *contracultura* (Willis, 1988). Relegando así lo juvenil al lugar de lo *subalterno* y *desviado*[9].

A mediados de los 80, el concepto de *Tribus urbanas* (Maffesoli, 1990) situaría las prácticas juveniles en la efervescencia de un *neotribalismo*, caracterizado por un relativo distanciamiento del mundo adulto, su fuerte nomadismo y una sociabilidad dispersa, orientada más por la emoción que por la razón (Weiss, 2009). Dichos fenómenos fueron atribuidos a un contexto epocal de cambios vertiginosos (Ganter y Zarzuri, 1999), dando pie a una concepción algo menos *negativizada* de la juventud (Chaves, 2005b) que, no obstante, ponía el énfasis en los componentes "irracionales" y dionisíacos de sus prácticas.

Un tercer grupo de trabajos, que corresponden a la escuela Ibérica y Mexicana, también estudiaron a las *bandas* y dotaron de peso a las *identidades juveniles* como uno de los factores clave para comprender las *culturas juveniles*. Las primeras designan adscripciones a propuestas identitarias (*punks, skinheads*, rockeros, metaleros, entre otras) (Reguillo, 2012) y las segundas refieren a un conjunto heterogéneo de prácticas y experiencias expresadas mediante la construcción de *estilos* de vida distintivos (Feixa, 1995). En esta línea se destaca el papel protagónico de los jóvenes, ya no como grupo subalterno, sino como legítimos productores culturales. Matiz que no ignora que eventualmente se trate de grupos que son objeto de estigmatizaciones diversas, pero que los ubica como operadores simbólicos capaces de transformar dichos *estigmas en emblemas* (Reguillo, 2012).

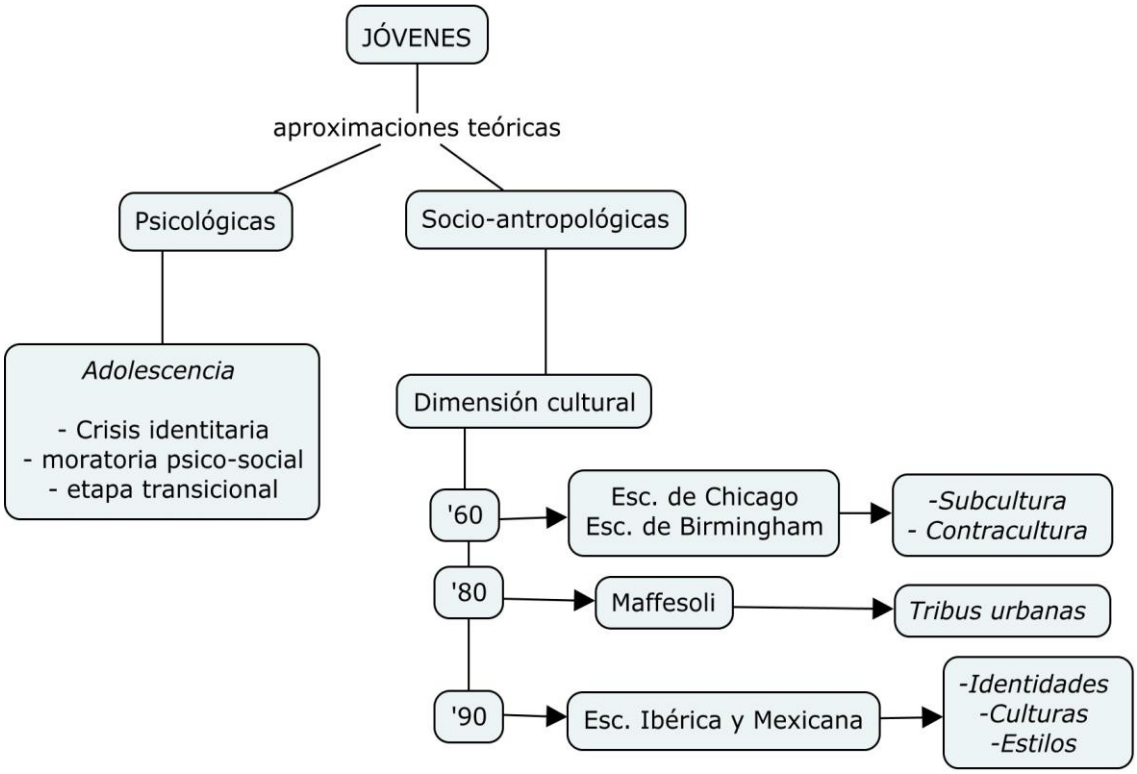
[9] Sykes y Matza (1957) hicieron una gran contribución en la crítica a la teoría subcultural. El sentimiento de culpa y vergüenza ante sus acciones eran para estos autores algunos de los indicadores de que los jóvenes delincuentes no habían sido socialmente inducidos a una serie de contra-valores. Por el contrario, aun respondiendo parcialmente a valores hegemónicos, habían aprendido a justificar sus acciones apelando a lo que los autores denominaron como *técnicas de neutralización.*

Incluso con los matices señalados, un aspecto transversal a los desarrollos de este consolidado campo de estudios, es la definición de lo juvenil (en sus dimensiones cultural e identitaria) a partir de prácticas que emergen en oposición al mundo adulto. Énfasis que tiende hacia la construcción de una imagen de la juventud mucho menos diferenciada de lo que apuntarían otros indicios (Revilla Castro, 2001). Como veremos con mayor profundidad en el siguiente capítulo, Erving Goffman (1989) cuestionó tempranamente que la constitución identitaria ocurriese con independencia de los escenarios de interacción en que las personas se encontraran. Abonando su propuesta, Bernard Lahire (2004 y 2007), sociólogo contemporáneo, advierte especialmente acerca de los riesgos de parcelación de los objetos de investigación que conllevan las perspectivas centradas en las culturas juveniles[10]. Considerándolos abordajes que comprenden "sólo la parte emergente y visible del iceberg y [dejan] en la sombra una gran parte de lo que hace y define la vida de los adolescentes" (2007, p. 30). Con lo cual, cerrando este apartado, podemos decir que dar cuenta de una mirada *plural* y *relacional* de los jóvenes se torna un desafío para las investigaciones empíricas y, por extensión, para nuestro propio trabajo.

Continuaremos nuestro recorrido indagando ahora algunos modos a través de los cuales las juventudes han sido enlazadas al escenario en que nos interesa situarnos; la escuela secundaria. La figura 1.1 presenta una síntesis de los desarrollos considerados hasta el momento.

[10] El autor francés enfatiza la relevancia que adquieren en el proceso socializador las tensiones entre distintos marcos de socialización (familia, escuela, grupo de pares, barrio, mundo laboral, pareja, etc.). Estas tensiones se tornarían incomprensibles al enfocar a los jóvenes exclusivamente a partir de las prácticas mediante las cuales procuran diferenciarse de los adultos.

Figura 1.1. Aproximaciones teóricas a las juventudes



1.3. Los jóvenes y su relación con la escuela: miradas europeas

1.3.a. Juventud y Desigualdad

Si mencionamos ya que los años 60 verían nacer a las sub-culturas juveniles, debemos hacer un matiz al interior de los estudios culturales británicos para enfatizar en el aporte específico que significa para nosotros el trabajo de Paul Willis (1988). Su célebre investigación publicada como *Learning to labour,* presenta descripciones etnográficas de la cotidianidad escolar, ilustrando algunos modos a través de los cuales el comportamiento de ciertos estudiantes varones -aquellos provenientes de hogares obreros- entraba en conflicto con las normas escolares. Al poner en juego sus propias normas de clase y género, estos jóvenes construían una *cultura contra-escolar*. Willis denunciaba así el escaso margen existente para que su destino escolar fuese otro que el del fracaso, construyendo una explicación cultural de la reproducción social de la clase obrera en la Inglaterra de la segunda mitad del siglo XX. La escuela es pensada como una instancia culturalmente homogénea que se relaciona de

distintos modos con las culturas de sus estudiantes, *reproduciendo* las desigualdades de origen.

Los años 70 también verían aparecer, particularmente en el contexto francés, a las teorías de la reproducción (Baudelot y Establet, 1975; Bourdieu y de Saint Martin, 1998; Bourdieu y Passeron, 1998).[11] En la versión Bourdieana el componente cultural es relevado por la estructura social y la noción de *habitus;* conjunto de disposiciones pre-reflexivas que derivan de ella. Aquí la escuela contribuye a la reproducción de las posiciones en el espacio social. Como señalaron algunos trabajos clásicos (Charlot, 2007; Giroux, 1995), si bien estas investigaciones contribuyeron a denunciar el papel de la escuela en la producción de desigualdades, también es cierto que lo hicieron a partir de explicaciones de cuño estructuralista, ancladas en un esquema de "caja negra", que suponía un modelo pasivo de socialización, ignorando las contradicciones y formas de *resistencia* de la intervención humana. Se postulaba que la escuela operaba como aparato receptor de *inputs* y productor de *outputs*, sin esclarecer el modo en que ocurría dicha mediación. Así, las desigualdades sociales eran medidas mediante signos exteriores de sus manifestaciones (Lahire, 2008). Regine Sirota (1993) considera que el intento por comprender las "reglas del juego" de esta caja negra fue lo que produjo en la sociología educativa francesa un "viraje hacia el actor" y, consecuentemente, hacia el análisis de los procesos de socialización durante los años 90[12].

Así, algunos trabajos harían foco, generalmente desde perspectivas etnográficas, en las interacciones y prácticas de socialización entre estudiantes (Vásquez Bronfman y Martínez, 1996). Por otro lado, desde la etnometodología (Coulon, 1995) y las sociologías de la evaluación escolar (Perrenoud, 1990; Sirota, 1993), la noción de *oficio de alumno* sería una de las vías mediante las

[11] Si bien el trabajo de Paul Willis también puede incluirse como parte de las "teorías de la reproducción" (Saucedo Ramos, 2010), decidimos abordarlo de modo separado ya que su carácter etnográfico permite diferenciarlo de los trabajos de corte estructuralista producidos en Francia, que tuvieron una amplia recepción en nuestro contexto académico.

[12] Para Sirota (1993) la posibilidad de pensar a los estudiantes como *agentes competentes* aparece enlazada a una apertura de la sociología de la educación francesa hacia los referentes del interaccionismo simbólico. La autora enmarca estos cambios internos a la sociología educativa en un proceso más amplio de "evolución" del campo sociológico en Francia. Giro contemporáneo a la aparición de las primeras traducciones al francés de obras clásicas del interaccionismo simbólico y la etnometodología, que convertiría a autores norteamericanos como Mead, Goffman, Park, Garfinkel, Schutz y Cicourel en "nuevas figuras obligadas del discurso sociológico" (p. 92).

que se produciría este cambio de mirada, atenta a las prácticas de actores competentes, abocados al aprendizaje de los códigos de *cultura de la organización escolar* (Perrenoud, 1990)[13]. Una visión algo inductiva de los procesos escolares de socialización que tomaría una senda más diversificada a partir de las sociologías de la experiencia. En este sentido, el trabajo de Dubet y Martuccelli (1998), vino a abonar un campo hoy consolidado de estudios latinoamericanos referidos a las experiencias escolares juveniles y sus prácticas de sociabilidad (Cerda y Assael, 1998; Cerda, Assael, Ceballos y Sepúlveda, 1998; Dayrell, 2007; Maldonado, 2006; Mejía Hernández y Weiss, 2011; Núñez y Litichever, 2015; Paulín y Tomasini, 2008 y 2014; Saucedo Ramos, 2000 y 2005; Tenti Fanfani, 2000; Weiss, 2009). Los autores franceses comprenderían a la construcción de experiencia escolar como un proceso de socialización, subjetivación y estrategia, en el que el énfasis en cada uno de estos procesos particulares se producía respectivamente en la escuela, el colegio y el liceo. Así daban cuenta de un problema que atraviesa a la formación escolar; el de producir, simultáneamente, actores integrados a las normas e individuos autónomos (Weiss, 2000).

Sin embargo, como un sendero paralelo al de las preocupaciones por la producción social de la desigualdad y los procesos escolares de socialización, otro conjunto de problemáticas iba cobrando visibilidad en Europa desde la década del 70: la violencia y conflictividad en los centros educativos.

1.3.b. Los jóvenes y la violencia en las escuelas

Hacia finales de los 70, fundamentalmente en los países escandinavos, proliferaban trabajos con un acrecentado interés por el fenómeno de la *violencia escolar*[14] (Blaya, 2010; Del Rey y Ortega, 2008)[15]. Las unidades de análisis para entender los conflictos en la escuela comenzarían a diversificarse “empezando

[13]Perrenoud distingue la *cultura escolar* (aquella encarnada en el *currículum*) de la *cultura de la organización escolar*, concepto que designa al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo. (Baquero et al., 2009).

[14]El interés emerge vinculado con la conmoción provocada por el suicidio de tres jóvenes suecos, que hicieron público que el haber sido víctimas de hostigamiento motivó su decisión de quitarse la vida.

[15] También en el contexto estadounidense en la misma década comienzan a generarse, fundamentalmente desde el gobierno, investigaciones criminológicas para dar cuenta de la violencia escolar, considerada entonces como una de las principales problemáticas sociales del país. Una buena síntesis de estos trabajos puede encontrarse en Di Napoli (2016).

por la necesidad de separar los conceptos de indisciplina y de violencia" (Saucedo Ramos, 2010, p. 60). Este proceso iría consolidándose a lo largo de la década del 90 en países como España, Alemania y Reino Unido, difundiéndose luego hacia otras latitudes, entre las que se encuentra nuestro continente.

Podemos ordenar algunos de los desarrollos europeos que intentaron dar cuenta de la relación triangular entre los jóvenes, la escuela y el par violencia-conflictividad, identificando 3 líneas de trabajo[16]. Las mismas no guardan entre sí relación alguna de sucesión. Implican, respectivamente, un entendimiento de la *violencia en las escuelas*[17] como problemática de índole:

- Psicológica o interpersonal
- Psicosocial e institucional
- Micro-política

En la primera línea, ubicamos una de las formulaciones pioneras en su pretensión de dar cuenta del fenómeno: El concepto de *bullying* en el contexto escandinavo. El clásico trabajo de Dan Olweus (2004) promovió un enfoque que presume de víctimas y agresores, por sobre todo, características psicológicas[18], indagando en los posibles signos para su identificación temprana. La noción refiere al acoso sistemático entre pares, remitiendo a un tipo específico de violencia que, sin embargo, ha tendido a homologarse o confundirse con el concepto más abarcativo de *violencia escolar* (Del Rey y Ortega, 2008; Gómez Nashiki, 2013). La explicación del fenómeno, al anclar en un modelo psicológico, relega las variables contextuales a un lugar marginal. No obstante, existen

[16] El ordenamiento propuesto postula unos límites entre perspectivas que difícilmente podrían defenderse a rajatablas al examinar la heterogeneidad de producciones que coexisten al interior del vasto campo en que pretendemos adentramos. La clasificación responde a un fin expositivo, en ello no desconocemos que ciertos desarrollos no responden de manera "pura" a ninguna de las líneas identificadas.

[17] En este apartado optamos por la denominación *violencia en las escuelas* porque consideramos que es la más apropiada para abarcar el conjunto heterogéneo de causas que las distintas perspectivas abordadas imputan a la violencia que tiene a los centros educativos como escenarios.

[18] La constitución de sujetos en posibles víctimas no se explicaba por características fenotípicas o ligadas a la apariencia que lo hicieran objeto de burlas (Usar lentes, ser pelirrojos, tener obesidad, etc.) sino por su fuerza física, considerablemente menor al promedio de su edad. La situación inversa era reportada para los agresores. Las víctimas eran caracterizadas como *ansiosas* e *inseguras, cuidadosas, sensibles* y *calladas.* Reaccionan llorando cuando son atacadas por otros estudiantes. Sufren de baja auto-estima y se sienten fracasados, estúpidos, avergonzados y poco atractivos. Los agresores, por el contrario, presentan un patrón de reacción agresiva (explicado fundamentalmente por un contexto familiar hostil) combinado con la fuerza física y la motivación producida por los beneficios resultantes de sus actos coercitivos (obtención de dinero y favores) (Olweus, 2004).

matices dentro de esta perspectiva. Por ejemplo, en el contexto español, Rosario Ortega (1998), aun concediendo un papel determinante a las características individuales de los protagonistas, reconoce la importancia de un conjunto de factores que influyen en la aparición de maltrato entre compañeros, relativos "tanto a la cultura organizacional de la propia escuela como a la micro-cultura de relaciones interpersonales que se produce entre los propios compañeros" (p. 649).

En nuestra segunda línea incluimos los desarrollos de la escuela francesa de Eric Debarbieux y Catherine Blaya quienes, hacia mediados de los '90 generaron un programa de investigación empírica que daría surgimiento en 1998 al primer Observatorio Europeo de Violencia en las Escuelas. Organismo precursor del Observatorio Internacional: una red de investigadores de escala global con desarrollos que permiten el establecimiento de mediciones y comparaciones entre países.

Se destacan sus trabajos acerca del *Clima social escolar*. Una categoría que pretende comprender las articulaciones entre las perspectiva de los actores acerca de las relaciones interpersonales en el contexto de la escuela y el contexto en que se producen estas interacciones (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008), desde una perspectiva amplia que contempla el modelo organizativo, la relación pedagógica en el aula, la relación entre alumnos o el sentimiento de justicia en la escuela. Se basa así en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales como factor influyente en los comportamientos (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006).

Desde dicha matriz, y partiendo de los estudios criminológicos (Wilson y Kelling, 2001), Debarbieux (2001) recupera el concepto de *incivilidades*, desarrollando una línea de investigación en la que explora la violencia entre estudiantes inserta en el complejo fenómeno del *clima*.

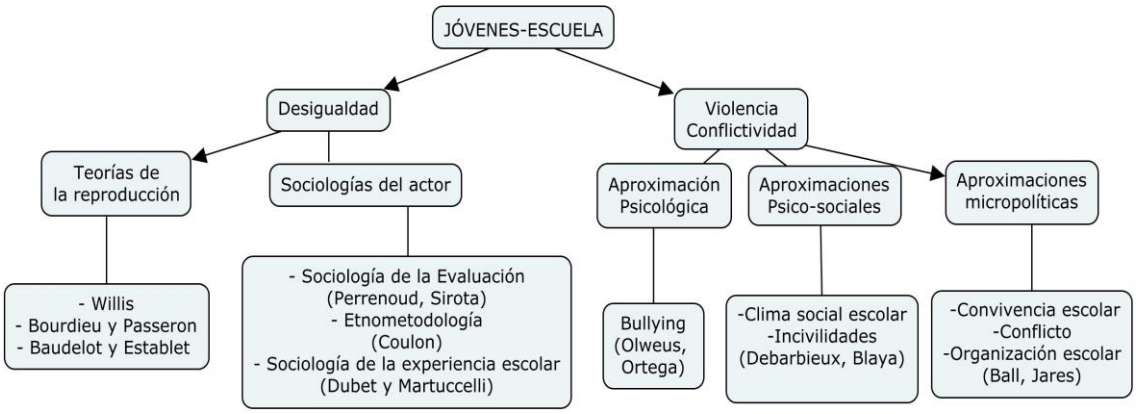
Por último, en la tercera línea identificada, ubicamos otra serie de desarrollos europeos que aparecen hacia finales de la década del 80, fundamentalmente en Inglaterra y España, y se desarrollan fuertemente a lo largo de los '90. En la tarea de procurarse respuestas a las preocupaciones centradas en la relaciones

de *convivencia*, estos trabajos comenzarían a indagar la dimensión *micro-política* de la vida al interior de los centros educativos (Ball, 1994), lo que supondría atender al lugar inherente del conflicto en la organización escolar (Jares, 1997) y el entramado interno de relaciones de poder entre diversos sujetos, como factores que enriquecen el campo de la organización escolar (de Puelles Benítez, 1997). Estas consideraciones, vinculadas con una intención de democratización de la institución educativa, inaugurarían un prolífico campo de trabajo. Quizá se trate del que mayor impacto haya tenido en las políticas educativas, al menos en el contexto latinoamericano.

Podemos señalar que desde la perspectiva psicológica de *bullying* la posibilidad de pensar las interacciones entre docentes y estudiantes es ciertamente marginal, toda vez que sus preocupaciones se encuentran orientadas a la explicación de la violencia entre estudiantes. No obstante, las restantes líneas que recuperamos en este apartado -al abordar dimensiones institucionales, vinculares y micropolíticas- focalizan en procesos que se encuentran en la base de la conflictividad entre alumnos y docentes. En este sentido, posibilitan efectuar ciertas derivaciones para nuestra investigación al reconocer no sólo el carácter inherente del conflicto en el espacio escolar, sino también la relevancia que comporta en este contexto la construcción de una mirada *comprensiva* sobre las dimensiones interpersonales. Especialmente los estudios sobre clima social escolar enfatizan en cómo la valoración que los actores efectúan acerca de dichas dimensiones puede tornarse en un relevante factor explicativo de los comportamientos. Interrogante pasible de ser enlazado a lo que denominamos con Perrenoud (1990) como sus prácticas recíprocas de *evaluación informal.*

Antes de avanzar hacia una contextualización más próxima a nuestras latitudes, presentamos una figura que sintetiza los aportes recuperados en este segundo apartado.

Figura 1.2. Problemáticas en la relación jóvenes-escuela



1.4. La relación jóvenes-escuela. Resonancias de las teorías europeas en el contexto local

En Latinoamérica el interés por las temáticas aludidas hasta el momento aparece de manera algo más tardía. Como señalan Tiramontí y Fuentes (2012) en Argentina recién hacia finales de los ‘80 surgen los primeros trabajos que problematizan la relación jóvenes-escuela media. De aquí en adelante, nos centraremos en los trabajos que comparte este eje.

1.4.a. Los jóvenes argentinos frente a la desigualdad: formatos escolares y fragmentos sociales

A partir de la década del 80, junto con la apertura democrática y en un contexto en que el crecimiento de la matrícula escolar se encontraba en auge, un conjunto de investigaciones (Braslavsky 1985 y 1986; Braslavky y Filmus, 1988, krawczyk, 1989) comenzarían a generar categorías conceptuales para dar cuenta de los procesos de desigualdad en el sistema educativo argentino. Constituyéndose como un importante punto de partida para el desarrollo de sólidos campos de investigación empírica.

Uno de estos trabajos (Braslavsky, 1985) señalaba en Latinoamérica -y particularmente en Argentina como resultado de la falta de investigaciones empíricas que dieran cuenta de la función de los sistemas educativos- una

tendencia a adoptar como válidas a las teorías norteamericanas y europeas[19] que presentaban una mirada del sistema educativo bien como "transformador" o como "reproductor" de la sociedad. El trabajo de esta autora permitió pensar que ambas funciones ocurrían de modo simultáneo con distintos énfasis en cada una de ellas, atendiendo a las coyunturas particulares. Sin embargo, con independencia de ello, se imputaba allí a todo sistema educativo el cumplimiento de tres funciones específicas: 1. Distribución de conocimientos y pautas de socialización, 2. Estamentalización y 3. Legitimación de la estamentalización a través de la creación de ideologías. A partir de estas premisas es que Braslavsky arribaría a las nociones de *segmentación y desarticulación educativa,* en una búsqueda conceptual por dar cuenta de la crisis de los sistemas educativos en sociedades de mercado, como la nuestra.

Durante la década de los 90, estos mismos investigadores sancionaban la vigencia de los procesos de segmentación educativa (Tiramonti, Braslavsky y Filmus, 1995) y advertían especialmente respecto de una tendencia hacia la "*elitización* del subsistema privado" (p. 63). No obstante, transcurrida esta década, y a la luz de nuevas conceptualizaciones acerca de las clases medias argentinas (Svampa, 2010), las investigaciones del grupo "Viernes" coordinado por Guillermina Tiramonti, marcarían una transición desde la noción de *segmentación educativa* hacia la de *fragmentación* que, por cierto, no suponía sólo un cambio de nominación. La autora señalaba que la ruptura de la organización Estado-céntrica hacía que la idea de *segmento*, popularizada hacia finales de los 80, resultara inadecuada para describir el espacio social y educativo, en la medida en que se definía conceptualmente en relación con un campo que se suponía integrado. En cambio, la noción de *fragmento* remite a un "espacio autoreferido, […] un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes" (Tiramonti, 2004, p.27). El correlato de este proceso en el campo educativo se efectiviza como la ruptura de un sentido compartido por el conjunto de las instituciones y su relevo por una multiplicidad de sentidos articulados a estrategias institucionales y familiares.

[19] Los trabajos europeos a los que aludía Braslavsky son aquellos que en secciones precedentes de este capítulo agrupamos como "teorías de la reproducción".

Estas proposiciones inauguraron interesantes aristas de investigación. Algunos trabajos focalizaron en la diversidad de experiencias escolares juveniles y sus implicancias sobre sus miradas y sentidos referidos a la escuela (D'Aloisio, 2015; Dussel, Brito y Núñez, 2007; Kessler, 2002; Llinás, 2009). Otro conjunto de investigaciones, comenzaron a interesarse específicamente por las condiciones de escolarización de jóvenes de sectores medios-altos, altos y de *elite* (del Cueto, 2002; Di Piero, 2016; Fuentes, 2013 y 2015; Martínez, Villa y Seoane, 2009; Méndez, 2013; Servetto, 2015; Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2009; Ziegler y Gessaghi, 2012).

Un tercer grupo de investigaciones (Baquero, et. al, 2009; González y Crego, Diciembre, 2016; Maddonni, 2014; Martínez, 2015; Nobile, 2013) ha reparado en las experiencias que toman a los nuevos formatos escolares como escenario (por ejemplo, las Escuelas de Reingreso (ER) en la provincia de Buenos Aires, los Programas de Inclusión y Terminalidad en Córdoba (PIT) y el Plan FinES a nivel nacional). Se trata de trabajos que han contribuido a evaluar la productividad de ciertas políticas educativas destinadas a adecuar el formato escolar a las necesidades de sus destinatarios, bajo la premisa de que es el régimen académico el que determina las trayectorias educativas y no las características del alumnado que pudieran reunirse bajo el concepto de *educabilidad*[20]. (Baquero, Terigi, et. al., 2009). Por ello, estas investigaciones focalizan en la experiencia de los sectores más vulnerables, específicamente la de jóvenes que han experimentado el fracaso escolar, permitiendo apreciar cierto carácter paradojal en dichas experiencias: los jóvenes parecen ponderarlas positivamente –tanto en relación a la calidad de los vínculos con los docentes como en lo que atañe a la recuperación de una relación con el conocimiento- y, simultáneamente, reconocen la marca estigmatizante que supone para ellos asistir a "la escuela para repetidores".

[20] En los primeros años del nuevo milenio, investigaciones de IIPE 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 subrepticiamente 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). La idea de *déficit* o *hándicap* es objeto de críticas en el trabajo de Charlot (2007).

Conjuntamente, las tres líneas mencionadas interrogaron críticamente no sólo la identidad de la escuela media, sino también la homogeneidad de la experiencia escolar que allí la juventud construye.

También a lo largo de la década del 90 los trabajos de Carina Kaplan (2007, 2008 y 2009) permitieron una apreciación de los estudiantes como *locus* de recepción de la violencia simbólica de las categorías escolares de clasificación y nombramiento. Denunciando que "la inteligencia, o en su expresión más genérica, el talento, es una cualidad social que, bajo ciertas condiciones, se transmuta en sustancial" (Kaplan, 2008 p.15) y con ello, que las representaciones docentes acerca de sus estudiantes deben comprenderse en una trama de configuraciones sociales. La autora retomaba los postulados de trabajos clásicos que habían estudiado los efectos "pigmaliónicos" de las prácticas educativas (Rist, 2000; Rosenthal y Jacobson, 1980) para ponerlos en diálogo con el trabajo de Bourdieu y de Saint Martin (1998). Lo que le permitió examinar en escuelas públicas la incidencia de las categorías del juicio profesoral sobre la configuración de una conciencia de los límites por parte de los alumnos, y dejar planteada la hipótesis de que las representaciones de los profesores operarían prácticamente como veredictos referidos a los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino.

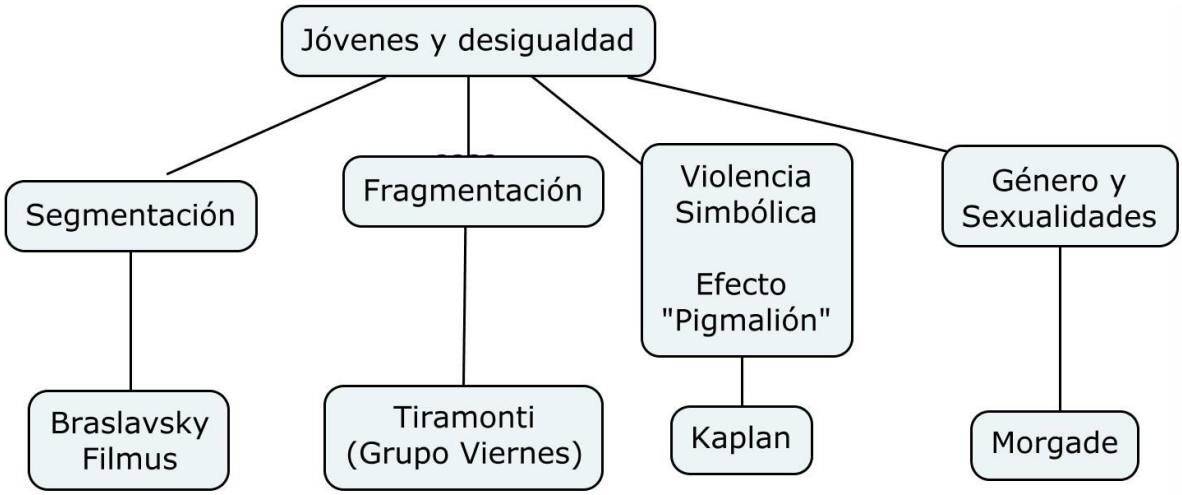
Así, vemos cómo las investigaciones que podemos agrupar en torno a un interés común por la desigualdad educativa han tendido a aproximarse, con distintos interrogantes, a los modos como ésta se produce en las escuelas de sectores populares, de sectores altos e incluso en los nuevos formatos escolares orientados hacia el reconocimiento de la especifidad de las trayectorias educativas discontinuas.

Una mención aparte merecen los trabajos del campo de los estudios de género y sexualidades en la región. Algunos de ellos (en Argentina, Chile y Uruguay) enmarcados en el inespecífico espectro de investigaciones acerca del *currículum oculto*[21]*,* contribuyeron a visibilizar algunas condiciones desventajosas que la escolaridad supone para las jóvenes mujeres (Acuña,

[21] Para un detalle de diferentes líneas clásicas que coexisten bajo esa denominación ver Giroux (1995).

2004; Lopes Louro, 2000; Morgade, 2001). Otras investigaciones han reparado en los modos de apropiación diferencial de los espacios escolares, el patio y el aula, (Beer, 2008; Wenetz y Stigger, 2011), cuestión que, como veremos en algunos de los capítulos analíticos, puede articularse con los estudios sobre masculinidades en la escuela (Tomasini, 2013; Scharagrodsky, 2003 y 2006) permitiendo establecer algunas relaciones entre los modos de construcción de identidades de género y ciertos procesos de vinculación con el par disciplina-aprendizaje en este escenario. Donde lo escolar representaría un universo eminentemente femenino, tanto más próximo a las exigencias que pesan sobre las estudiantes en su construcción genérica en relación a un modelo tradicional de feminidad. (Marrero, 2008).

Figura 1.3. Jóvenes y estudios locales sobre desigualdad educativa



1.4.b. Jóvenes, escuela y violencia en Argentina

El foco sobre la problemática de la violencia y conflictividad en las escuelas es algo más reciente. Numerosos investigadores coinciden respecto a que, de modo similar a como sucedió en los 70 en el contexto escandinavo, en Argentina la temática tuvo un fuerte auge a partir del suceso acontecido en 2004, conocido como la "masacre de Carmen de patagones"[22] (Di Leo, 2008a; D'Angelo y

[22]Se trata de un incidente ocurrido en el año 2004 en una escuela de la localidad de Carmen de Patagones en la provincia de Buenos Aires. En dicha ocasión un alumno baleó a sus compañeros de curso provocando la muerte de tres de ellos. Como señala Míguez (2008) la repercusión que esta clase de incidentes suele tener en los medios y en la agenda política contribuye a construir una percepción pública de crecimiento

Fernández, 2011; Míguez, 2008; Noel, 2010). Fenómeno que contribuyó a potenciar en este país la percepción de la violencia como fenómeno central y ubicuo al acontecer educativo. Si, por un lado, podría argumentarse que lo anterior jerarquizó la temática dentro de las preocupaciones de las agendas mediática y política, por otro lado, también movilizó a la comunidad académica y científica en un esfuerzo orientado hacia la ponderación de la incidencia "real" de este fenómeno.

Así, los estudios de *clima escolar*, desarrollados contemporáneamente en países limítrofes como Chile (Cornejo y Redondo, 2001) y Brasil (Abramovay 2006; Abramovay y Rua, 2002) tuvieron también un importante desarrollo en nuestro país. Se destacan especialmente los trabajos del equipo coordinado por Ana Lía Kornblit (2008). Estas investigaciones han realizado un aporte fundamental para mostrar la vinculación entre los climas sociales y las violencia en la escuela, permitiendo tomar distancia respecto de explicaciones deterministas (psicologístas o sociologístas) para estos fenómenos (D'angelo y Fernández, 2011). Miradas que tienden a quitar responsabilidad a las dinámicas propias de los centros educativos, obturando toda posibilidad de contemplar intervenciones institucionales que puedan ser efectivas en la modificaciones de los niveles de violencia.

Uno de los trabajos de este equipo (Adaszko y Kornblit, 2008) reparó exclusivamente en el subsector público de escuelas provinciales, no encontrando diferencias por nivel económico en los porcentajes de victimización y protagonismo en violencia: "Lo que muestra que ese factor no incide necesariamente en los niveles de violencia, al menos dentro del ámbito escolar" (p. 100). No obstante, al tomar una muestra más abarcativa que incluía al subsector privado, Kornblit, Adaszko y Di Leo (2008) encontraron que los mayores *niveles de conflictividad* ocurren en escuelas de sectores socioeconómicos altos. No obstante, señalaban que no ocurriría lo mismo con los *niveles de violencia*, que en su relevamiento mostraron ser significativamente

de la violencia desproporcionada respecto de la incidencia real. Esta percepción, potenciada por las demandas de diversos actores de las comunidades educativas, dio impulso a la creación del Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas en 2004 (Di Leo, 2008a).

más altos en sectores de nivel socioeconómico bajo. Además, señalaban no encontrar diferencias significativas atendiendo al tipo de gestión.

Por otra parte, debe destacarse el aporte que representan los informes correspondientes a los relevamientos de 2005, 2007 y 2010 producidos por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas[23]. Estos informes relevaron cifras de la violencia en las escuelas desde la perspectiva de los estudiantes, no encontrando diferencias significativas en los niveles de violencia por niveles de vulnerabilidad socioeconómica. El último informe disponible confeccionado por este organismo señala que, al comparar las cifras por tipo de gestión (privada o estatal), los reportes de *malos tratos* serían levemente superiores en escuelas estatales. Sin embargo, esta tendencia parece invertirse en el tramo del Ciclo Básico al contemplar los episodios de violencia propiamente dicha (amenazas, daños y golpes).

Por último, debemos sumar también el relevamiento auspiciado por UNICEF y FLACSO (D'angelo y Fernández, 2011). Si bien se trata de una investigación llevada a cabo en escuelas del área metropolitana de Buenos Aires, los datos producidos coinciden en muchos aspectos con el resto de las investigaciones citadas pero, a diferencia de éstas, en este caso se incluyen abordajes cualitativos. Así, el trabajo visibiliza los modos en que los niveles de vulnerabilidad ingresan como factores explicativos en las "teorías nativas" sobre la violencia en las escuelas, a la vez que los datos cuantitativos permiten a los investigadores señalar taxativamente que "no hay correlación entre niveles socioeconómicos y actos violentos (o conflictos) en las escuelas" (p. 9). Más aún, este trabajo señala una amplia preponderancia tanto de las situaciones de maltrato y hostigamiento como de los hurtos y robos en escuelas de gestión privada.

Los desarrollos que recuperamos en este apartado a grandes rasgos coinciden respecto de que la violencia que tiene lugar en los centros educativos argentinos es una violencia *de baja intensidad* (Miguez, 2008). Como señalan Míguez y

[23] Este ente constituyó una iniciativa entre el Ministerio de Educación de la Nación argentina y la Universidad Nacional de San Martín. El organismo se constituyó en el año 2004 con el propósito de estudiar la problemática de la violencia en las escuelas.

Gallo (2013), es posible percibir en ellos un esfuerzo común por dar cuenta de la relación entre condicionamientos socioeconómicos y niveles de violencia y conflictividad, que arriba a resultados sugerentes aunque no concluyentes. Como apuntan estos autores:

> Quizá el *quid* de esta cuestión radique en diferenciar diversos tipos de violencia, ya que mientras parecería ser que los niveles generales de conflictividad no responden a la condición socioeconómica, ciertos tipos de violencia (fundamentalmente la violencia física recurrente y grave) sí parecen estar asociadas a condiciones de precariedad material (p. 203).

Atentos a estos matices, otros trabajos argentinos (García, 2010; Mutchinick, 2013) han optado por centrar sus investigaciones en ciertas modalidades de *micro-violencia*, recuperando para ello la ya mencionada categoría de *incivilidades*. Se trata de una conceptualización amplia capaz de albergar este tipo de violencias (Blaya, Debarbieux y Lucas Molina, 2007). Los trabajos que han tomado esta categoría generalmente ponen el foco explicativo para la emergencia de incivilidades en una contraposición o ruptura entre los valores y estilos de socialización de la escuela y los de los estudiantes que concurren a ella. Ruptura que no se refiere a toda la población escolar "sino a las culturas estudiantiles de los sectores populares tradicionalmente eliminados de la escuela" (Mutchinick, 2013, p. 17), que configura un espacio social "marcado por un desencuentro entre la institución escolar y las particularidades culturales de las poblaciones pobres de las grandes ciudades" (Tavares dos Santos, 2001, p. 105). Con lo cual el concepto pone el foco de la explicación de la violencia en la *distancia cultural* existente entre la escuela y los estudiantes de sectores populares.

Una tesis afín es sustentada desde otras investigaciones que aludieron a una *impotencia instituyente* a la hora de evaluar la relación de la escuela con los jóvenes de las capas populares (Duschatzky y Corea, 2009). Situación que se explica como parte de una coyuntura atribuida parcialmente al progresivo retiro del Estado y la crisis de sus instituciones, con un consecuente aumento de las

formas de heterocoacción en la regulación de la vida de los individuos (Kantarovich, Kaplan y Orce, 2006; Di Leo, 2008a)[24].

En contraste, algunos de los trabajos que recuperábamos en la sección anterior, parecían interesarse por grupos sociales altos, que aspiran a una educación "de calidad" que agencian exitosamente a través de complejos mecanismos de "mutua selección" con los establecimientos (Martínez, Villa y Seoane, 2009; Tiramonti y Ziegler, 2008). En función de ello, un conjunto de investigaciones han observado las estrategias de socialización mediante las que estos grupos sociales "dominantes" procuran garantizarse ciertos niveles de *homogeneidad social* (Connell et. al., 1995, citado en Paes de Carvalho y Martínez, 2009; Tiramonti y Ziegler, 2008). Ciertas aproximaciones focalizaron en el despliegue de prácticas *meritocráticas* (Méndez, 2013) o *solidarias* (Dukuen y Kriger, 2016; Fuentes, 2015) como claves de diferenciación, mientras que otras indagaron los procesos de construcción de experiencia escolar, proyectos biográficos y sentidos acerca de la escuela por parte de los jóvenes (Contreras, abril, 2014; D'Aloisio, 2015).

Los trabajos pioneros en estudiar la violencia en los centros educativos partían de suponer que las circunstancias vinculadas al aumento de episodios violentos debía entenderse como parte de un proceso contemporáneo de desigualdad y fragmentación social (Kornblit, 2008). Quizá allí debamos encontrar parte de la explicación para que, generalmente, las investigaciones cualitativas centradas en la conflictividad y violencia en las escuelas (Di Napoli y Eyharchet, 2013; Di Napoli, 2013; Kaplan, 2013; Maldonado, 2006; Mutchinick, 2013; Noel, 2009a; Previtali, 2008) hayan tendido a escoger establecimientos cuya población de estudiantes provenía de los sectores que padecen la mayor vulnerabilidad socioeconómica, dejando de lado a las escuelas destinadas a los sectores altos.[25] Otras explicaciones podrían vincularse a que las escuelas de *elite* no

[24] Si bien la hipótesis de la impotencia instituyente está basada en lecturas foucaultianas y los restantes trabajos citados recuperan la teoría civilizatoria de Elias, pueden encontrarse grandes puntos de contacto entre ambas explicaciones. Donde la primera explica la violencia de las prácticas juveniles imputando la emergencia de *técnicas disciplinarias* (en detrimento de las modernas *técnicas de seguridad o control*) el otro grupo alega la presencia de *procesos descivilizatorios* que requieren de la aparición de coacciones externas a los individuos. El elemento común puede hallarse en cierta pérdida del "pacto social" que debe ser "reasegurado" estatalmente mediante el recurso de la fuerza.

[25] En el contexto chileno, la identificación de esta vacancia ha llevado a algunos investigadores a preguntarse por el sentido de la violencia para los estudiantes de estos sectores (García y Madriaza, 2005).

suelen ser un contexto predilecto para los cientistas sociales (Martínez, Villa y Seoane, 2009) o simplemente con las dificultades que supone el acceso a ellas.

El escenario que, en conjunto, estas investigaciones permiten delinear es uno en el que las escuelas destinadas a los sectores populares estarían cada vez más alejadas culturalmente de sus destinatarios, mientras que los sectores altos experimentan un proceso inverso en el cual la distancia se encontraría reducida al máximo. Sin intenciones de desestimar la rigurosidad de estos postulados, interesa enfatizar en un aspecto: los trabajos que estudian la desigualdad han sido los más interesados por la escolarización los sectores altos y las *elites*, mientras que los trabajos cualitativos orientados hacia la violencia y la conflictividad, con escasas excepciones[26], han priorizado su inserción en escuelas de sectores vulnerables. Dejando como saldo una vacancia de trabajos que interroguen la conflictividad en las escuelas de sectores altos.

1.5. Notas sobre la conflictividad inter-generacional

Antes de concluir este capítulo quisiéramos hacer una última apertura para mencionar otra tradición que se enlaza a los estudios de juventud; la abocada al *problema generacional*. Desde el siglo XIX esta cuestión ha ocupado a pensadores idealistas como Dilthey y a positivistas de la talla de Comte y Mentré (Sánchez de la Yncera, 1993; Monner Sanz, 1970). No obstante, adentrándonos en el siglo XX, el ensayo de Mannheim (1993) publicado en 1928 puede considerarse como la primera intención clara de tornar a esta cuestión en un problema sociológico.

Para el sociólogo, los fenómenos de *posición, conexión y unidad generacional,* resultaban de la participación en sucesos y vivencias comunes y no sólo del influjo de una contemporaneidad cronológica sobre los individuos. Las

[26] Podemos mencionar el trabajo de Paulín (2013) que estudió comparativamente los conflictos en la sociabilidad juvenil de dos escuelas se sectores sociales contrastantes de la ciudad de Córdoba y los trabajos de Hernández (2015) y de Míguez y Hernández (2016) referidos a los conflictos entre jóvenes y adultos durante la toma de una escuela de sectores altos de la misma ciudad. Por otra parte, cabe mencionar otros trabajos realizados en la provincia de Buenos Aires que, incluso cuando no abordaron específicamente la conflictividad escolar, en sus indagaciones contribuyeron a visibilizar algunas facetas referidas a los fenómenos vinculares en escuelas de sectores altos y de *elite* (Dukuen y Kriger, 2016; Kriger y Dukuen, diciembre, 2016; Ziegler, 2016; Ziegler y Nobile; 2014).

generaciones jóvenes eran en su esquema *portadores de cultura,* que establecían nuevas modalidades de acceso al "bien cultural acumulado" (p. 211). Esto le permitía aseverar que cuanto más acelerado fuera el dinamismo social, tanto más probable sería que las nuevas generaciones reaccionasen desde su posición generacional.

Tal como señalamos en apartados precedentes, la categoría de *juventud* no cobraría relevancia propia en las Ciencias Sociales hasta mediados del siglo XX. Sin embargo, las proposiciones de Mannheim ya prefiguraban el reconocimiento en los jóvenes de una capacidad de producción cultural (como reacción ante un "cúmulo cultural") mostrando su fertilidad, varias décadas después, en el planteo de Margaret Mead (1980). Para la antropóloga norteamericana, la celeridad de las transformaciones sociales y culturales de los años 60, configuraba un escenario sin parangón en el pasado. La prueba de ello radicaba en que la *ruptura generacional* se manifestaba simultáneamente en distintas partes del mundo; teniendo como denominador común el *activismo juvenil*. Las generaciones adultas quedaban relegadas en la propuesta de Mead al lugar de *portadoras de viejas culturas*; "inmigrantes en el tiempo" (p. 103).

Estas proposiciones tuvieron notables repercusiones en el campo educativo. Basta tener presente la difusión de la que gozaron las nociones de *nativos* e *inmigrantes digitales* (Prensky, 2001), ubicando en la agenda internacional la necesidad de *adaptar* la escuela al consumo tecnológico de la *net generation*; jóvenes nacidos al calor de los 80 (Oblinger y Oblinger, 2005, Piscitelli, 2006). Coincidimos con Leccardi y Feixa (2011) respecto de la ubicuidad que esta preocupación parece cobrar en las investigaciones a partir de los 90. No obstante, debe señalarse que en los últimos años estas nociones han sido matizadas, cuando no rechazadas de plano[27], por entender que se fundamentan en una distancia generacional putativa, presentada como diferencia cultural radical (Pinkazs, 2012). Proposición que parecería encontrarse en la base de varias explicaciones sobre las complejidades que se enfrentan hoy en las escuelas. Posiblemente desde observaciones similares, otros trabajos se inclinan por reparar en las condiciones que posibilitan la "cercanía inter-

[27] Por ejemplo, ciertos trabajos aluden a una *brecha digital* y con ello visibilizan un acceso desigual a la tecnología por parte de distintos grupos sociales (ricos/pobres, hombres/mujeres, jóvenes/ancianos, blancos/negros, etc.) (Benítez Larghi, 2011; Dussel, 2012).

generacional” y las cualidades que adquieren dichos vínculos percibidos por las investigadoras como *apuestas* exitosas de los actores (Bolleta y García, diciembre, 2014) o *encuentros* entre adultos y jóvenes (evidenciados por ciertas *marcas de diálogo*) frente a posibles *desencuentros* en las trayectorias educativas (Zelmanovich, 2009).

En Argentina, las tesis de Elias, basales a nuestros supuestos de trabajo, han contribuido a estructurar una línea de estudios acerca de los procesos de transformación de las relaciones inter-generacionales a partir de la *bisagra cultural* de los años 60 (Gallo, 2011; Míguez, Gallo y Tomasini, 2015; Míguez, 2009). Momento a partir del cual se observa una transición desde unas relaciones inter-generacionales marcadamente jerárquicas, hacia otras más dialógicas y horizontales acompañadas de nuevos sentidos acerca del ejercicio de la autoridad por parte de la generación adulta.

A diferencia de lo que prefiguran los antecedentes que hasta el momento veníamos enlazando, esta última proposición permite proyectar un escenario caracterizado por la relativización de las asimetrías generacionales que tradicionalmente han modelado estos vínculos. Desde esta perspectiva, lo que distingue a estas relaciones de las “pretéritas”, no sería la aparición de conflictos como resultado de una nueva configuración “inter-cultural”. Por el contrario, se supone que los conflictos en este plano de relaciones siempre existieron. Lo “nuevo”, entonces, debe hallarse en una erosión de las formas en que tradicionalmente han sido tramitados, que no se ve acompañada de modalidades supletorias.

Recordamos al lector o la lectora que en nuestra construcción problemática, la categoría de *evaluación informal* (Perrenoud, 1990) se muestra productiva para atender a los modos en que las apreciaciones y juicios de valor (no sólo atinentes a “lo escolar”) se integran al flujo cotidiano de las interacciones escolares áulicas entre jóvenes y adultos. Partimos del supuesto según el cual existe una conflictividad cotidiana aprehensible mediante la indagación de los episodios evaluativos informales. Perrenoud (1990) abrió un punto de fuga para las investigaciones empíricas al no restringir la categoría de evaluación informal a la nominación de las actuaciones docentes; los estudiantes, sostuvo el sociólogo, se evalúan a sí mismos, tanto como a sus profesores. Con lo cual nos

vemos requeridos de adoptar un enfoque contemplativo del carácter interaccional de estos fenómenos, tanto más cuando postulamos un contexto en el que las asimetrías relativizadas podrían acentuar el carácter problemático de las interacciones y favorecer un influjo recíproco de influencias (Tenti, 2004a).

Orienta esta tesis el desafío de construir una mirada cualitativa acerca de la conflictividad en los vínculos inter-generacionales. El interés de las Ciencias Sociales por este plano de relaciones interpersonales no es asunto reciente. En el contexto escolar, ha sido atendido apelando a nociones tales como *Gobernabilidad* y *Autoridad.*

La primera surge en los '70. En un contexto de crisis de los Estados de bienestar, la gobernabilidad era entendida como la capacidad de éstos para dar respuestas a las demandas sociales. El correlato de este proceso sobre el sistema educativo se efectiviza en procesos ya mencionados de *descentralización* y *fragmentación*, que afectaron a los países latinoamericanos fuertemente durante los '90 (Tapia, 2008; Tenti, 2004b; Tiramonti, 2004). Aspectos que, al masificarse la oferta educativa, habrían conducido hacia una *crisis de gobernabilidad*, en la que las condiciones estructurales (pobreza, desocupación, violencia, desigualdad, etc.) aparecen permeando las relaciones interpersonales en los establecimientos educativos (Alterman y Coria, 2010).

La segunda noción comparte frecuentemente con la anterior la hipótesis del *declive institucional* (Dubet, 2006). Fenómeno que haría de la autoridad docente, cada vez más, una construcción cimentada en recursos personales ligados al carisma y la fortaleza del carácter o a factores como la importancia de la asignatura impartida dentro del *currículum* (Noel, 2009a; Martuccelli, 2009). En torno a esta noción se reúne un conjunto de investigaciones relacionadas con las dificultades que comporta la regulación de la conducta infantil y juvenil y la conviviencia en el espacio escolar (Alterman, 2012; Di Leo, 2008b; Gallo, 2011; Hernández, 2015; Noel, 2009a; Paulín, 2012; Torres, 2014). La idea de *modelo de autoridad* permite evaluar ciertos modos efectivos de construirla (Greco, 2007). No obstante, tal como ocurre con la gobernabilidad, parece más sencillo identificar las situaciones en que esta cualidad resulta *impugnada* (Torres, 2014; Noel, 2009a; Di Leo, 2008b), lo que ha orientado algunos esfuerzos hacia la observación de los "encuentros pedagógicos" en los que el ejercicio de la

autoridad parecería hacerse posible (Abrate, 2012). Por eso finalizando este apartado nos preguntamos: ¿Cómo poner en suspenso estas nociones para explorar la especificidad de un orden de las interacciones inter-generacionales cuyo carácter asimétrico suponemos relativizado?

1.6. Comentarios finales del capítulo

A lo largo de este capítulo efectuamos un recorrido por algunos trabajos clásicos europeos que tuvieron un gran impacto en nuestro contexto de producción. La intención fue mostrar el modo en que estas tradiciones fueron recibidas en el medio académico local. Identificamos dos grandes problemáticas que aparecen enlazando a los jóvenes con la escuela: la *desigualdad* y el par *violencia/conflictividad.*

A partir de la exploración de los modos en que estas problemáticas han sido abordadas en nuestro país, pudimos visibilizar cierta "división del trabajo" en el campo de la investigación educativa: mientras que las investigaciones ocupadas en el estudio de la desigualdad han estudiado el modo en que se produce en escuelas de sectores populares, medios y altos, aquellos estudios cualitativos interesados por la indagación de las violencias y conflictividades han tendido a trabajar en establecimientos educativos destinados a los sectores que padecen los mayores niveles de vulnerabilidad socio-económica. Las escasas y relativamente recientes mediciones de violencia en las escuelas con las que contamos en nuestro país, no estarían abonando de modo concluyente ninguna hipótesis que suponga que las escuelas de mayor vulnerabilidad sean necesariamente las más violentas o conflictivas. Por el contrario, como pudimos ver, en algunos casos se habría hallado una tendencia inversa (Adaszko y Kornblit, 2008; D'Angelo y Férnandez, 2011).

En resumen: los trabajos que toman a las escuelas de sectores altos como escenario han abordado –en mayor medida- aspectos vinculados a la reproducción de las relaciones de poder y de diferenciación social, mientras que las investigaciones cualitativas centradas en el estudio de la conflictividad y violencia en las escuelas han tendido a escoger establecimientos cuya población

de estudiantes provenía de los sectores que padecen la mayor vulnerabilidad socioeconómica, dejando de lado a las escuelas destinadas a los sectores altos.

Esta observación complementa el diagnóstico de Tiramonti y Fuentes (2012), quienes repararon ya en la fuerte presencia de trabajos que estudian a las juventudes urbanas de sectores populares y clase media. Siendo más incipientes y recientes los estudios llevados a cabo en las clases media alta y alta. Desde nuestro posicionamiento, reparar también en escuelas de sectores altos para estudiar la dimensión de la conflictividad, ofrece la posibilidad de interrogarse por procesos que en principio no podrían ser explicados por apelación a distancias socioculturales entre objetivos institucionales y expectativas de los destinatarios de la educación, como lo han hecho ya algunas perspectivas centradas en escuelas de sectores vulnerables que fueron recuperadas en este capítulo (Debarbieux, 2001; Duschatzky y Corea, 2009; Tavares dos Santos, 2001). Por el contrario, tratamos con grupos sociales cuyas demandas han sido históricamente satisfechas por el sistema educativo. Se trata de actores que aspiran a una educación “de calidad” que consiguen exitosamente a través de complejos mecanismos de “mutua selección” con los establecimientos (Del Cueto, 2002; Martínez, et. al., 2009; Tiramonti y Ziegler, 2008).

Esta proposición motiva que en la elección de nuestros casos de estudio apostemos a dotar de espesor empírico y analítico lo que parecería entonces constituir un área de vacancia. Describiremos nuestros casos de estudio en el capítulo 4.

Por otro lado, el último apartado, referido a los vínculos de generación, estuvo orientado a esclarecer algunas de las implicancias que tiene nuestra hipótesis de trabajo referida a las mutaciones en los vínculos de generación; postular un escenario en que las jerarquías se encuentran relativizadas conlleva un esfuerzo que abreve en un enfoque teórico-metodológico contemplativo del carácter interaccional de los fenómenos de evaluación informal, tanto más cuando postulamos un contexto en el que las asimetrías relativizadas podrían acentuar el carácter problemático de las interacciones y favorecer un influjo recíproco de influencias (Tenti, 2004a).

En el siguiente capítulo avanzaremos entonces en la construcción de un marco interpretativo que, sin desconocer los condicionamientos estructurales de la acción, parta de las interacciones como unidades de análisis, permitiendo aprehender a los actores sociales desde una mirada *plural*.

Capítulo 2. La conflictividad interaccional en la escuela secundaria: algunos elementos para una perspectiva de indagación psico-social

A pesar de haber sido ocasionalmente incomprendido y muchas veces criticado por su “oportunismo metodológico” o por el tratamiento conceptual arborescente que prevalece en sus descripciones etnográficas, Erving Goffman constituye una referencia ineludible para el pensamiento social. Especialmente en el vasto y transdisciplinario campo de estudios referidos a los fenómenos de la interacción social.

Sus escritos, colmados de conceptos fugaces que rara vez perviven entre un trabajo y el siguiente, admiten ser interpretados como parte de teorías de un alcance acotado a cada uno de sus variados referentes empíricos: la vida asilar, los estigmas sociales, el sexismo en la publicidad, el comportamiento en el espacio público, sólo por mencionar unos pocos. Sin embargo, la obra goffmaniana en su conjunto, y pese a los matices que pueden identificarse dentro de ella, para muchos estudiosos constituye un tratado acerca del orden social en la modernidad, orientado por una clara intención de dar cuenta de la compleja relación entre las dimensiones micro y macro-sociales (Galindo, 2014, Herrera Gómez y Soriano Miras, 2004; Joseph, 1999; Kim, 2003; Martuccelli, 2013; Winkin, 1991).

El presente capítulo deriva de un esfuerzo por construir un marco interpretativo para la indagación de la conflictividad en las interacciones escolares, desde un diseño de investigación cualitativa. Difícilmente se discrepe respecto de que las dinámicas interaccionales son a menudo conflictivas. Sin embargo, en la literatura dedicada al tema observamos que, incluso cuando dicha conflictividad es frecuentemente tematizada por los trabajos empíricos, existe una vacancia de intentos por dotarla de espesor teórico-metodológico, a excepción de ciertas aproximaciones conductuales o socio-cognitivas (Allen y Berkos, 2010; Honeycutt, 2004; Santoyo Velasco, 1999; Medrano Samaniego, 1995) que no persiguen una finalidad específicamente comprensiva.

Los desarrollos goffmanianos, orientados fundamentalmente por un afán de comprender el *orden de las interacciones,* pueden resultar insuficientes para dar cuenta de las particularidades de lo que acontece en los escenarios de interacción cara-a-cara cuando el objeto de estudio es el conflicto. Por ello, aquí avanzaremos sobre algunas conceptualizaciones con el objetivo de arribar a la composición de una herramienta teórico-metodológica para abordar las interacciones evaluativas informales de manera comprensiva, esto es; procurando comprender sus lógicas subyacentes desde la perspectiva de los actores sociales. Para ello, partiremos de algunos aportes de la microsociología de Erving Goffman, proponiendo un diálogo productivo con otras perspectivas teóricas del campo de las ciencias sociales, tales como la *etnometodología*, la *psicología cultural* y el campo emergente de la *antropología de las moralidades*.

2.1. Claves goffmanianas

2.1.a. Una concepción microsociológica del orden moderno

La concepción sistémica de la vida social que prevalece en la obra de este autor ha conducido a que sea catalogado repetidas veces como un sociólogo funcionalista. Sin embargo su propuesta logró diferenciarse del programa parsoniano, al que más claramente corresponde la etiqueta. Como señala Winkin (1991):

> Entre la noción de «sistema» y la de «orden social», hay, tanto en Parsons como en Goffman, una especie de parentesco. Para Parsons, la sociedad posee sus mecanismos autorregulares, que mantienen el orden: el orden social. Para Goffman, la interacción posee sus mecanismos autorreguladores, que mantienen el orden: el orden de la interacción. Pero estos mecanismos autorreguladores son tan frágiles como el orden que protegen. (p. 58).

Si para Parsons (1991) el orden era resultado de la regulación institucional, operada sobre individuos intrínsecamente motivados a cumplir con determinadas *expectativas de rol*, en el planteo de Goffman encontramos un orden social sumamente *vulnerable*, en el que los individuos rara vez se identifican completamente con sus roles. Por el contrario, lo característico de la

relación con éstos es la *distancia* (Goffman, 1972). Cuestión sobre la que volveremos más adelante.

Nuevamente, si Parsons ubicaba el orden macrosocial como determinante de la acción[28], Goffman le otorgaba un papel tanto menos determinante sobre el orden de los fenómenos interaccionales, cuanto que lo restringía a una mera relación de *acoplamiento laxo* (*loose coupling*)[29] entre ambos elementos. Desde esta perspectiva, las interacciones tienen una historia propia y por ello son consideradas como sistemas autónomos, "independientes de los individuos que vienen a actualizarlas" (Winkin, 1991, p. 55).[30]

Descartado el orden de las sociedades tradicionales, la búsqueda de Goffman lo conduce inicialmente hacia el *orden ritual* como garantía -para el actor social- de una *pseudo-certeza* (Kim, 2003). Los roles sociales en sí mismos proveerían confort social (claridad, predictibilidad y estabilidad) de modo tal que "el individuo experimenta cierto alivio en la repetitividad que hace innecesaria la reflexión" (p.59).

Como apunta Isaac Joseph (1999), su microsociología pretendió hacer una sociología de las situaciones cara-a-cara, analizando la organización social de dichos encuentros "como un orden de fenómenos sociales con una historia específica" (p. 10). El *orden de la interacción* remite así a un dominio de actividad "predicado sobre la base de presuposiciones cognitivas compartidas" (Goffman, 1983, p.5). Se trata de una realidad *sui generis,* constituida en un intrincado interjuego de procesos perceptuales y comunicativos entre personas que están juntas (Vanderstraeten, 2001).

En este punto podemos preguntarnos: ¿Qué posibilidades de alojar una perspectiva de indagación psicosocial existen en la propuesta de Goffman? ¿Qué concepción de individuo interactuante propone? ¿Cómo *comprender* el conflicto en el plano interaccional a partir de un *corpus* teórico en el que este elemento aparece como perturbador del orden? Concretamente: ¿Cómo puede

[28] En la concepción de Durkheim (2002), de la que Parsons es continuador, la moral consistía en un conjunto de reglas definidas, que el sociólogo pensaba como "moldes" para la acción.
[29] El concepto también ha sido traducido como *apareamiento débil.*
[30] Idea condensada en una célebre afirmación del autor, según la cual el estudio correcto de la interacción no se trataría del estudio "de los hombres y de sus momentos [sino] Más bien de los momentos y sus hombres" (1970, p. 12).

articularse esta propuesta teórica con nuestros objetivos de investigación? En lo que resta del capítulo, nos abocaremos a ensayar algunas respuestas.

2.1.b. Actores en escena. El carácter proyectado y múltiple del *self*

Para Goffman (1989), los establecimientos institucionales -como la escuela secundaria en nuestro caso- constituyen *escenarios* en el sentido pleno del término. En ellos, los *actores* despliegan un *papel* que les exige la representación de *rutinas* específicas en las que -provistos de una *máscara* o *fachada*- buscan proyectarse ante un *auditorio.*

He aquí un conjunto inicial de categorías con las que el autor intenta describir el despliegue de las interacciones: esa clase fenómenos de *influencia recíproca* entre individuos física e inmediatamente co-presentes. En ellas, la *fachada* es la "dotación expresiva […] empleada intencionalmente o inconscientemente por el individuo durante su actuación" (p. 34), con el objeto de *definir la situación* con respecto a una audiencia.[31] En la dramaturgia que describe el autor, la *situación social* está definida por la convencionalidad espacio-temporal en la que dos o más personas co-presentes comunican y controlan mutuamente sus actividades (Joseph, 1999). Dice Goffman (1989) al respecto que:

> Cuando permitimos que el individuo proyecte una definición de la situación al presentarse ante otros, debemos también tener en cuenta que los otros, por muy pasivos que sus roles puedan parecer, proyectarán a su vez eficazmente una definición de la situación en virtud de su respuesta al individuo […] Por lo general, las definiciones de la situación proyectada por los diferentes participantes armonizan suficientemente entre sí como para que no se produzca una abierta contradicción (p. 24).

Este fenómeno de "armonización", que el autor denomina *modus vivendi interaccional,* es el resultado de un *consenso de trabajo* responsable de que, incluso cuando cada actor intente imponer su propia definición, en conjunto

[31] Los conceptos de *Definición de la situación* y *Fachada* desarrollados en *La Presentación de la persona en la Vida Cotidiana* (Goffman, 1989), guardan una proximidad notable y respectiva con las nociones de *Línea* y *Cara* que posteriormente derivarían de *Ritual de la interacción* (Goffman, 1970). Si bien existe quizá un matiz en el hecho de que las segundas emerjan de una preocupación del autor por descifrar el *orden ritual,* en el que la *cara* comporta un estatus de "cosa sagrada" (pp. 24), a los fines de nuestra presentación las trataremos de modo indistinto. Del mismo modo, identificamos las nociones de *consenso de trabajo* y *disrupciones en la actuación* con las de *equilibrio* y *desequilibrio ritual* respectivamente.

contribuyan a una sola definición total. Lo que implica un acuerdo referido a demandas temporaria y situacionalmente aceptadas.

La elección de la fachada no es una tarea que sólo implique a los actores: las fachadas sociales tienden a institucionalizarse, adoptando lo que el autor describiera como cierta estabilidad de una realidad "empírica por derecho propio" (p. 39)[32] .Por ello, el autor señala a continuación que al adoptar roles sociales establecidos, el actor descubre, generalmente, que ha sido "adjudicatario" de una fachada particular. De modo que los fenómenos interactivos implican, ineludiblemente, no sólo la tensión entre fachadas institucionales y actores que las encarnan, sino también aquella ceñida entre las expectativas y atribuciones de un *auditorio* atento a las expresiones sintomáticas del actor; las que de manera involuntaria este pudiera *emanar*.[33]

Plantear lo anterior es posible para Goffman porque el *yo* de su individuo recibe la herencia pragmatista de George Mead: se trata de un *sí mismo* (*self*), de esencia cognoscitiva, cuya unidad es paradójica, puesto que sólo se individualiza dividiéndose (Joseph, 1999). Para Mead (1932), el individuo se convierte en *persona* "en la medida en que puede adoptar la actitud de otro y actuar hacia sí mismo como actúan otros" (p. 199), tornándose un "objeto para sí" (p. 200). Sin embargo, Goffman (1970) establece algunas distancias con la concepción meadeana del *self* –fundamentalmente con la proposición de un interior psíquico internalizado[34]- que lo conducen a formular un *self* indisociable de la situación de interacción:

[32] En este punto el autor está aludiendo a la fachada como una *representación colectiva* en el sentido durkheimiano del término. En el campo de la Psicología Social, la teoría de las Representaciones sociales ha contribuido a matizar la idea de que los fenómenos representacionales puedan comportar un carácter coercitivo análogo al de los fenómenos de la realidad material. Sin embargo, sus referentes coincidirían en que ciertos contenidos representacionales –como podrían ser algunas fachadas sociales- se tornas legítimos y menos susceptibles de discusión (Rodríguez Salazar, 2007). En ese sentido podemos sostener que se trata de elementos que se asumen con la fuerza simbólica de lo evidente.

[33] Goffman (1989) distingue entre una expresividad *dada* y una *emanada*. La primera es la comunicación en el sentido tradicional del término. La segunda –aquella que más interesa al autor- "comprende un amplio rango de acciones que los otros pueden tratar como sintomáticas del actor, considerando probable que hayan sido realizadas por razones ajenas a la información transmitida en esta forma" (p. 14). Se trata de "la expresión no verbal, más teatral y contextual, presumiblemente involuntaria, se maneje o no en forma intencional" (p.16).

[34] Mead (1932) establece la distinción entre dos fases del *self:* el "*yo"* y el "*mí".* Postulando que es mediante la adopción de las actitudes de los otros como se constituye un "*mí"* organizado*,* ante el cual reaccionamos como un "*yo".* Reacción que "contendrá algún elemento de novedad" (p. 205). Por ello, en su planteo la persona es esencialmente un proceso social y la división del *self* es lo que permite introducir la novedad en la experiencia.

> Cada individuo es responsable de la imagen de sí mismo en cuanto al proceder y de la imagen de deferencia de los otros, de modo que para que se exprese el hombre completo, los individuos deben tomarse la mano en una cadena ceremonial, y cada uno entregar al de la derecha, deferencialmente, con proceder adecuado, lo que se recibirá deferencialmente del de la izquierda (p. 80).

La anterior cita ilustra el carácter *proyectado* del *self* goffmaniano. No en el sentido de dar una impresión a los demás (proyectar dicha impresión), ni tampoco de atender a un papel preestablecido (proyectarse desde él). Al contrario, como apuntó Winkin (1991), se trata de un *self* fundamentalmente situacional, creado por la implicación en la interacción, de modo tal que "el yo de A es el que B cree que A proyecta a B y viceversa" (p. 71). Siendo la forma prototípica de esta mutua proyección la que, en el planteo de nuestro autor, define a un *equipo de actuación*: un conjunto de individuos que cooperan, *ex profeso,* en la mantención de cierta definición proyectada de una situación (Goffman, 1989).

Hasta aquí, poco hemos dicho acerca de la relación del *self* con las instituciones. Sabemos ya que los *roles* por ellas prescriptos no eran elementos que Goffman desconociera. Los comprendía como una promulgación de derechos y deberes atribuidos a un estatus dado, respecto de los cuales los individuos se vinculan mediando cierta distancia.

Al distinguir los aspectos normativos del rol de su *desempeño* efectivo*,* reconoce el influjo de la individualidad responsable de que la identificación con los roles nunca sea absoluta. La *distancia de rol* alude a la separación efectivamente expresada (a veces con demostraciones de desdén) entre el individuo y su rol putativo. Lo que el individuo niega no es el rol, sino el *self* "virtual" implicado en él (Goffman, 1972). Negación que, en contextos institucionales, generalmente asume la forma de *ajustes secundarios* (Goffman, 2007a).[35]

Para el autor los roles se definen al interior de un *sistema de actividad situada;* un circuito de acciones interdependientes, cerrado y auto-compensatorio. Esto

[35] La noción de *ajustes secundarios* refiere a arreglos habituales efectuados por los actores en contextos organizacionales, que permiten emplear medios o alcanzar fines no autorizados. Un concepto que encontramos próximo al de *desviación secreta* propuesto por Becker (2012).

permite introducir una diferenciación entre el rol de una actividad situada y el "título del rol" en nombre del cual dicha actividad es llevada a cabo.[36]

El desempeño del rol implica para el actuante la asunción de uno o más *papeles, rutinas* o *fachadas*, que podrán ser presentados en ocasiones diversas y ante distintas audiencias. De modo que, sin importar cuán circunscriptos sean los límites de un sistema de actividad, se observará allí una "danza de identificación" (Goffman, 1972, p. 127).

Las instituciones también encarnan normas y valores sociales generales y, al respecto, existen interpretaciones diversas sobre la relación que el individuo goffmaniano entabla con ellas. Mientras que algunas lecturas han tendido a ver un sujeto moralista, otras -contraria y paradójicamente- han reparado en su cualidad cínica y amoral (Kim, 2003). Se trata, en nuestra opinión, de derivaciones posibles de efectuarse a partir de una conocida sentencia de *la presentación de la persona,* según la cual los actores sociales serían *mercaderes de moralidad*[37] (Goffman, 1989):

> … los individuos no están preocupados por el problema moral de cumplir con normas sino con el problema amoral de construir la impresión convincente de que satisfacen dichas normas. Nuestra actividad atañe en gran medida, por lo tanto, a cuestiones de índole moral, pero como actuantes no tenemos una preocupación moral por ellas […] somos mercaderes de la moralidad (p. 267).

Partimos de la suposición según la cual toda actividad situada comporta una parte normativa. Pero, como señala Marrero (2012), al emerger el individuo de las interacciones -y no al revés- este enfoque nos aleja de las fenomenologías de la intersubjetividad, tan pronto como prescinde de componentes

[36] Un ejemplo provisto por el autor remite a las salas de cirugía. Durante una operación, tanto el jefe de cirugía como su aprendiz desempeñan el rol titulado "doctor" o "médico". Sin embargo, al interior de este sistema de actividad situada está claro para todos sus integrantes (incluido el personal de enfermería) que entre ellos existe un estatus diferencial derivado del rol allí definido. Con lo cual es esperable que emerjan discrepancias entre los *selves* emergentes de cada uno de estos roles que, se resolverán, generalmente, operando la distancia de rol.

[37] La expresión anglosajona "*merchants of morality"* ha sido traducida en otras ocasiones como *traficantes de moralidad*. Esta opción podría sugerir que se trata de operaciones ilícitas o clandestinas y, en algún punto, amorales. Sin embargo, la noción sistémica de *orden de la interacción*, implica que todo fenómeno interaccional responde a alguna micro-normatividad. Por este motivo consideramos que en el planteo de Goffman no es contemplativo de un individuo que exista "por fuera" de la moral. Del mismo modo, tampoco abogamos por una concepción del actor cuyo comportamiento responde fielmente a las normas sociales. A lo largo del capítulo daremos cuenta de una lectura estratégica de este individuo, cuya agencia se pronuncia en la elección situacional del marco moral desde el que *reivindica* sus acciones.

motivacionales individuales para explicar la acción.[38] Las aproximaciones más sistemáticas a la obra de este autor, han optado por interpretaciones más complejas, en las que el individuo (ni moralista, ni cínico), se encuentra sujeto a las exigencias morales de la vida en sociedades industriales modernas (Kim, 2003; Berger y Luckmann, 2001; Marrero, 2012; Martuccelli, 2013).

El interrogante acerca del orden en sociedades modernas ha sido fundacional para la sociología. Como apunta Winkin (1999), en su respuesta "Goffman proyecta su propia ansiedad de actor en tránsito" (p. 67). Refiere concretamente a que el sujeto goffmaniano, acosado por la mirada de los demás, se encontraría en un estado de "guardia" casi constantemente, debido a que las exigencias de presentación que pesan sobre él, hacen que llegar a ser alguien digno de no ser tenido en cuenta, se torne uno de los mecanismos básicos para su desarrollo. Esta idea aparece cuidadosamente desplegada en varios de sus trabajos. Particularmente su ensayo sobre *la naturaleza de la deferencia y el proceder* (1970) y *Estigma* (2006), son dos de los textos en que encontramos más genuinamente expresada su preocupación por la problemática de la gestión interaccional de las diferencias. Las *interacciones mixtas* a las que el autor alude en *Estigma* –aquellas que involucran individuos estigmatizados y "normales"- constituyen ejemplos prototípicos de intercambios cotidianos en los que emerge una tensión, suscitada por la "obligación moral" de pasar por alto un atributo desacreditador que resulta evidente[39]. Sin embargo, ese esquema puede ser transportado para pensar la infinidad de situaciones cotidianas en que una diferencia, quizá menos noticiable, suscita la necesidad de *salvar la cara* en orden a preservar cierto *equilibro ritual* (Goffman, 1970).

Danilo Martuccelli (2013) añade a este cuadro, que la preocupación del individuo goffmaniano por la *presentación de sí,* sería un derivado de las exigencias de sociedades democráticas, en las que cada quien debe presentar su mejor aspecto.[40] Por ello, el sociólogo francés ubica este individuo a medio

[38] No debería confundirse la alusión a componentes motivacionales individuales, con la referencia al *vocabulario de motivos,* propio de la tradición de C. Wright Mills (1940), que será efectuada más adelante. Por otro lado, sí debería derivarse de esta afirmación que en Goffman no encontramos una preocupación por explicar el despliegue de la subjetividad individual.

[39] Goffman (2006) utiliza el término *estigma* para referir a un atributo profundamente desacreditador, pero enfatiza que para comprender los procesos de estigmatización es necesario "un lenguaje de relaciones y no de atributos" (p. 13). En este trabajo menciona tres tipos de estigmas: Abominaciones del cuerpo, defectos de carácter, y estigmas tribales.

[40] Para Martuccelli (2013), la distancia de rol favorece que esto se realice con grandes dosis de reflexividad.

camino entre las posiciones que esbozábamos al comenzar este apartado: la *sinceridad* y el *cinismo*. Condiciones que, conjuntamente, brindan márgenes de maniobrabilidad sobre las exigencias de presentación propias de cada contexto de interacción. El *self* adquiere así una cualidad situacional, despejando de la ecuación el problema referido a su *unicidad*:

> Si bien quizá sea cierto que el individuo tiene un yo único, absolutamente propio, las pruebas de esta posesión son en todo sentido un producto de un trabajo ceremonial conjunto, y la parte expresada por el proceder del individuo no es más importante que la parte transmitida por los otros mediante su conducta deferente hacia él (Goffman, 1970, p. 80).

Hasta aquí pudimos identificar uno de los elementos más característicos del individuo en Goffman: Su carácter *proyectado* y situacional, creado por la implicación en la interacción con otros. El último fragmento citado enfatiza sobre otro elemento de relevancia: su *personalidad múltiple*, que se corresponde con la pluralidad de mundos y compromisos que establece en esos mundos (Joseph, 1999). De modo tal que la unicidad del *self* se torna una ficción producida por la interacción.

En nuestra propia interpretación, las categorías que permiten postular la cualidad proyectada de este *self* (la *situación social* y su *definición*, el *modus vivendi interaccional*, las *fachadas*, la *presentación de sí*, el *consenso de trabajo*, los *equipos de actuación,* etc.) son las mismas que contribuyen a comprender los esfuerzos mancomunados de los individuos por ajustarse a la fragilidad del orden de las interacciones. Consideramos también que el segundo rasgo del *self* (su multiplicidad), en la medida en que abre a la posibilidad de aprehender las tensiones existentes entre escenarios diversos, es el que permite ingresar –de cara a nuestros propios intereses de investigación- en la dimensión de la conflictividad interaccional.

2.1.c. El conflicto en el orden goffmaniano

En nuestras hipótesis de trabajo establecíamos una distinción analítica entre *violencia* y *conflictividad.* Referíamos a la segunda como una expresión del debilitamiento de la capacidad de regular, de manera consensuada, los vínculos

al interior de las escuelas. En este apartado nos interesa recuperar algunos conceptos que Goffman utilizó para referir a las situaciones de "pérdida del consenso" en la interacción social. El apartado siguiente se abocará a reunir algunas herramientas conceptuales con el propósito de aprehender estas situaciones desde una perspectiva comprensiva.

Desde los inicios de su trayectoria, Goffman se opuso a pensar a la identidad como cualidad invariante de las personas, esto es; independiente de los escenarios de interacción en que éstas se encontraran. Propuso, como comenzamos ya a esbozarlo, una concepción múltiple y contingente (Íñiguez, 2001). Inicialmente lo hizo mediante la jerga dramatúrgica (1989) y el lenguaje ritual (1970) y, posteriormente, apelando a los *marcos de la experiencia*, así como a la posibilidad de encontrarlos "disputando" la definición de una situación social (2007b).

Con *frame analysis* (2007b), su última obra y quizá la menos conocida en el ámbito académico hispanohablante, Goffman ingresa más claramente en el debate estructura-agencia. Si decimos que las nociones recuperadas en el apartado anterior parecen poner el peso en la explicación del orden social, veremos que su propuesta también permite recuperar la tacticidad del actor sin caer en un relativismo absoluto. Esta posibilidad aparece enlazada, fundamentalmente, a su tardía noción de *marco de referencia primario* (MRP).

Explica el autor que un MRP es aquel que "convierte en algo que tiene sentido lo que de otra manera sería un aspecto sin sentido de la escena" (p. 23). En otras palabras, los MRP ofrecen al actor una respuesta a la pregunta "¿Qué está pasando aquí?", en la situación social.[41]

Ahora bien, decir que los marcos ofrecen respuestas al actor en modo alguno supone pensar que comporten un carácter determinante sobre sus prácticas. Si la noción de *experiencia enmarcada* pudiera sugerir una interpretación tal, es válido entonces destacar que lo propio de dichos marcos –y de la experiencia que en ellos se construye- es su *vulnerabilidad.* Cualidad derivada de la posibilidad siempre presente de que, en el juego comunicacional, existan

[41] Goffman (2006) distingue entre marcos *naturales* y *sociales.* Los primeros permiten identificar las ocurrencias como "puramente físicas". Los segundos permiten comprenderlas como eventos en los que interfiere la agencia humana, tornándolos en "haceres guiados" (*guided doings*).

engaños, malos entendidos y expectativas frustradas. Precisamente, por la fragilidad del orden de la interacción.

Por lo tanto, si los *marcos* –en tanto elaboraciones intersubjetivas- aportan una respuesta a la pregunta acerca de lo que está sucediendo en una determinada situación social, esa respuesta será siempre provisoria, contingente y estará sujeta a la posibilidad de verse trasformada (Kim, 2003)[42].

Retrospectivamente en la obra de Goffman podemos encontrar precursores de la noción de *vulnerabilidad* en las tempranas referencias a las *disrupciones en la actuación* (1989) o al *desequilibrio ritual* (1970). De hecho puede imputarse a los *rituales* un rol análogo al de los *marcos,* que Kim (2003) describe como el de "analgésicos" para la incertidumbre interaccional. La diferencia radica en que en los últimos el énfasis recae sobre aspectos cognitivos de la acción y ya no sobre componentes rituales.

Queda expresado aquí un esquema –compartido también por la tradición etnometodológica- de acuerdo con el cual el conflicto emerge cuando una determinada ocurrencia genera que cierta "normalidad" de los acontecimientos se vea amenazada (Heritage, 1984). En una situación tal, la *labor correctora* tiene por finalidad modificar el sentido de dicha *infracción*, transformándola en algo aceptable (Goffman, 1979). Este constituye uno de los planteos que ubicará más claramente a Goffman como sociólogo sistémico: el *orden de la interacción* cuenta con sus propios mecanismos para apuntalar las *desviaciones*. Sin embargo, en tanto para el autor el orden social no se encuentra garantizado por normas morales interiorizadas o coacciones institucionales externas, es posible pensar que allí, en la vulnerabilidad interaccional, Goffman contemple –o al menos no descarte- la *agencia* del actor (Kim, 2003).

Si la labor correctora es la actividad que posibilita restaurar un equilibro interaccional vulnerado, provisoriamente, situaremos a los MRP como las fuentes de las que emana el contenido que aquella *reivindica* (Goffman, 1979). En tanto, como señala Galindo (2014), el concepto de marco permite captar el

[42] Goffman (2007b) refiere a las *fabricaciones* y los *cambios de clave* como los modos en que estas trasformaciones ocurren generalmente.

modo en que los agentes reproducen en la práctica ordenamientos sociales más amplios.

Sin embargo, el concepto goffmaniano de marco pone el énfasis en aspectos cognitivos de la interacción, dejando poco margen para integrar los componentes morales y afectivos, que para nuestro problema de investigación resultan de suma relevancia.

Consideramos que algunas claves para integrar estos componentes en un marco interpretativo de la dinámica de la conflictividad interactiva, pueden provenir de revisitar la noción de *repertorios sociales.* Se trata de un constructo que ha cobrado actualidad en planteos relativamente recientes de la sociología y la antropología pero que, no obstante, tiene su germen en desarrollos etnometodológicos clásicos (Scott y Lyman, 1968). Si bien el punto de partida de la etnometodología –al igual que el de Goffman- es la interacción, Goffman parece haber centrado su atención en la estructura de la interacción mientras que, como señala Revilla Castro (1996), Garfinkel y sus seguidores lo habrían hecho sobre la forma en que los individuos construyen su mundo social en las interacciones. Proponiendo de este modo una integración de lo "moral" y lo "cognitivo" que hasta entonces, y respectivamente, en las propuestas de Parsons y Schutz eran abordadas de manera aislada (Heritage, 1984).

Desde la perspectiva etnometodológica, las prácticas cotidianas simultáneamente transmiten información y crean el contexto en que pueden ser entendidas[43]. Así, las propuestas con las que entraremos en diálogo a continuación destacan el papel de las prácticas discursivas como constructoras de realidad. Aspecto que resulta fácilmente enlazable a lo que denominamos como *evaluación informal,* en la medida en que aludimos a prácticas configuradas por entramados simbólicos pero, a la vez, configuradoras de los mismos.

[43] La noción etnometodológica de *indexicalidad* alude justamente a que muchas expresiones sólo adquieren su significado en las situaciones concretas.

2.2. *Repertorios*, *Quiebres* y *Narrativas*: dinámica de la conflictividad interaccional

2.2.a. La noción de *repertorios* en las Ciencias Sociales

Desde la sociología contemporánea Bernard Lahire (2004) emprende un trabajo "con Bourdieu y contra Bourdieu" que lo conduce a esta noción para proponer una alternativa a la unicidad implícita en la noción de *habitus,* que toma la forma de *repertorios de hábitos.* Se trata de "conjuntos de compendios de experiencias sociales que han sido construidos-incorporados en el curso de la socialización anterior en marcos sociales limitados-delimitados" (p. 55). La diferencia respecto del *habitus* radica en que estos repertorios –como los marcos goffmanianos- son heterogéneos y, por tanto, ocasionalmente contradictorios. No tratamos entonces con un sistema de disposiciones encarnadas mediante una socialización exenta de conflictos identificatorios (Berger y Luckmann, 2001), sino con contenidos cognitivos, afectivos y culturales, aprehendidos en instancias sucesivas, simultáneas y múltiples de este proceso de "fabricación" psico-social (Lahire, 2007). El individuo resultante de estos procesos es un *actor plural,* producto de la experiencia –a menudo temprana- de socialización en contextos sociales múltiples y heterogéneos.

La apelación a *repertorios* en un sentido similar al propuesto por Lahire puede ser rastreada en ciertos planteos clásicos de la etnometodología (Scott y Lyman, 1968) que retomaron la línea iniciada por Garfinkel, para aducir que es a través de las interacciones como la persona se socializa y aprende un *repertorio de expectativas de trasfondo,* "apropiadas para una variedad de otros" (p. 53).

Pese a que los autores no explicitan las particularidades del proceso de socialización, en la referencia a esta "variedad de otros", enfatizan nuevamente en el influjo heterogéneo que opera sobre los actores en el aprendizaje de lo que de ordinario *darán-por-sentado* en cada contexto de interacción (Garfinkel, 2006). Los repertorios a los que aluden Scott y Lyman no parecen ser otra cosa que un constructo teórico que intenta dar cuenta del mismo conjunto de

elementos, fundamentalmente cognitivos, atendidos por la noción de *marcos de la experiencia.*

El trabajo antropológico de Gabriel Noel (2013) en el contexto argentino recupera también la noción de repertorios. Esta vez, para dar cuenta de las dimensiones morales de la acción. Propone referir a *repertorios morales* como una vía para la superación de ciertos sesgos culturalistas que el autor considera estarían impregnando el uso de la noción de *código* dentro del campo antropológico. Su propuesta, se articula dentro del campo emergente de la *antropología de las moralidades.* Un conjunto de estudios que, como señala uno de sus principales referentes (Fassin, 2008), no convergen en una antropología "moralista" sino, por el contrario, en un enfoque que tiene a la moral por objeto, refiriendo con ello específicamente a "la creencia humana en la posibilidad de distinguir el bien del mal y en la necesidad de actuar a favor del bien y en contra del mal" (p. 335).

Una perspectiva contemplativa de las moralidades que se construyen en escenarios particulares de interacción resulta clave para nuestro trabajo. Si, en un sentido amplio, *evaluar* es dar cuenta del valor de algo (Litwin, 2008), al entrar en contacto con *evaluaciones informales* trataremos muchas veces con juicios de valor que ponderan los comportamientos, desempeños, actitudes que tienen lugar en el espacio escolar y áulico como "buenos" o "malos". Sin embargo, la definición de moral que aporta Fassin se complejiza a poco de andar. Pues si bien podemos asumir que en toda formación social existen concepciones de bien y de mal, al asumir un *actor plural*, no menos cierto es que podríamos identificar allí formas alternativas de bien (y de mal) que se ponen en juego en situaciones de conflicto potencial o manifiesto (Werneck, 2011, Zigon, 2007).

Adentrándonos entonces en otro de nuestros interrogantes iniciales (sobre la productividad del enfoque microsociológico para pensar el conflicto y ya no el orden), podemos encontrar un denominador común a las perspectivas que venimos considerando en este apartado. Precisamente, en el lugar clave que asignan al conflicto como *quiebre* socio-moral.

2.2.b. *Quiebres* socio-morales

La indagación del conflicto que se hace manifiesto guarda una potencialidad para la investigación, que fue tempranamente identificada por Austin (1961). En palabras del filósofo, el *quiebre* (*breakdown*) ayuda a "penetrar el velo enceguecedor de obviedad que esconde los mecanismos del acto naturalmente existoso" (p. 128). Desde la Psicología Social contemporánea, Harré (1989) sostiene que "sólo en el quiebre social [(*social breakdown*)] se revelan las convenciones tácitas" (p. 9).

En situaciones de conflicto de normas, Goffman sostenía que vivimos la experiencia de la vulnerabilidad de los lazos sociales y de la incomodidad de las interacciones (Joseph, 1999). En lo que el autor denominó como *disrupciones de la actuación*,[44] la situación social cesa su estado de definición: "las posiciones previas se vuelven insostenibles y los participantes se encuentran sin curso de acción […] se desorganiza el pequeño sistema social, creado y sustentado por la interacción ordenada y metódica" (Goffman, 1989, p. 258). En tales circunstancias la etnometodología ha enfatizado en el registro subjetivo de *indignación* producido por la amenaza a un *orden moral* (Garfinkel, 2006; Heritage. 1984), que Zigon (2007) ha conceptualizado como un *quiebre moral* (*moral breakdown*).

Este antropólogo entiende a la moral como un conjunto de *disposiciones* que se tornan conscientes en estos momentos de *quiebre* que, precisamente, "nos sacuden hacia afuera de la cotidianeidad de ser morales" (p. 133). Para el autor, postular el carácter disposicional de la moral, en modo alguno supone pensar que se trate de disposiciones encarnadas o estáticas. En este sentido, como Lahire, también las distingue del *habitus.* Esta vez, a partir de la recuperación de la noción heiddegeriana de "Estar-en-el-mundo". El carácter irreflexivo de dicha condición se vuelve abierto y nunca estático en los *quiebre*s a los que aludimos, conduciendo a la persona, movilizada por la incomodidad, indignación y desorganización, a retornar a la posición irreflexiva de estar "en" el mundo. Sin embargo, enfatiza el antropólogo, este *momento ético* jamás implica un retorno

[44] Goffman (1989) sostiene que las *disrupciones de la actuación* repercuten simultáneamente sobre tres niveles: la personalidad (el sí mismo), la interacción social y la estructura social.

hacia las mismas disposiciones morales irreflexivas. El proceso mismo de responder al quiebre altera, aunque sea levemente, dichas disposiciones.

Si en la presentación de esta tesis sosteníamos que la *evaluación informal* implicaba pensar en procesos y prácticas producidas por y productoras de entramados simbólicos, es dable esperar que las situaciones de *quiebre* respeto de lo tácito, disposicional y dado-por-sentado, constituyan oportunidades para aprehender los repertorios que están dispuntando el sentido de una situación social.

2.2.c. La *Narrativa* en la *operatoria moral* del actor

Para completar nuestro esquema referido a la dinámica del conflicto interaccional, entablaremos un diálogo con una última perspectiva, de cuño psicosocial; la *psicología cultural* de Jerome Bruner (2006). Su propuesta -que él mismo, familiarizado con el trabajo de Garfinkel, catalogara como la de una *etnopsicología*- alienta el desarrollo de una disciplina atenta a las construcciones de la "psicología popular" (*folk psychology*), entendida como una mediación entre la cultura y el individuo:

> Una psicología[45] sensible a la cultura (especialmente si otorga un papel fundamental a la psicología popular como factor mediador) está y debe estar basada no sólo en lo que *hace* la gente, sino también en lo que *dice* que hace, y en lo que *dice* que la llevó a hacer lo que hizo. También se ocupa de lo que la gente dice que han hecho los otros y por qué. Y, por encima de todo, se ocupa de cómo *dice* la gente que es su mundo (p. 34).

En la clave de lectura que venimos considerando, podemos aducir que el enfoque de Bruner supone una atención volcada hacia el registro subjetivo (el que corresponde a los propios actores) de los procesos que Goffman denomina como de *presentación de sí en la vida cotidiana*. Encontramos en sus formulaciones una posibilidad de subsanar cierta insuficiencia que el enfoque de Goffman –al apartarse de las motivaciones subjetivas de la acción- pudiera suponer para la construcción de una perspectiva psicosocial, toda vez que el autor "designa la actividad, no por sus motivos subjetivos, sino por el juego de

[45] Aquí Bruner refiere a la disciplina psicológica y no a su concepto de *psicología popular* (*folk psychology*).

interacciones verbales y no verbales que constituyen sus recursos" (Joseph, 1999, p. 28).[46]Esto implica que, para Goffman, no deberíamos ver en las conductas una motivación psicológica, sino comprenderlas como despliegues visibles de una intención. Cuya manifestación discursiva puede pensarse expresada en un *vocabulario de motivos* (Mills, 1940).[47]

Como Goffman, Bruner tampoco desconoció la existencia de vocabularios de motivos que, en su formulación, podríamos pensar provenientes de los contenidos culturales de la psicología popular. El autor señala, por sobre todo, el carácter moral de esta psicología, en tanto "no se limita a resumir cómo son las cosas, sino también (muchas veces en forma implícita) cómo deberían ser" (2006, p. 57). De manera que cuando las cosas "son como deben ser", sus narrativas se tornas innecesarias. Subyace aquí el supuesto acerca de una "elección moral informable" (*accountable moral choice*) que Garfinkel ubicó en el centro de su análisis de la organización social (Heritage, 1984). Por ello es que Bruner (1991) enfatiza en el carácter normativo de la narrativa, que opera sobre la conformación de las actitudes y acciones de las personas, lo que permite pensar las convenciones narrativas como normas (Harré, 2001).

Señala Bruner (1991) que la narrativa está "diseñada" para contener el extrañamiento que produce el incumplimiento de una norma, más que para resolverlo. Así, a la consideración del *quiebre* como *operador metodológico,* Bruner aporta otro elemento que puede mostrarse productivo en nuestra búsqueda de un esquema analítico: la centralidad de la narrativa en la *operatoria moral* del actor.

No todo *racconto* de una secuencia de eventos constituye para Bruner una narrativa. Cómo señaló el autor, para que esto ocurra el relato "debe referirse a cómo un libreto canónico implícito ha sido incumplido" (1991, p. 11). La psicología popular que postula Bruner se encuentra investida de canonicidad,

[46] En este sentido, Isaac Joseph (1999) señala que la noción goffmaniana de *sistema de actividad* remite a un paradigma totalmente distinto al que pudiera alojar los planteos de Parsons y Mead. Ya que ambos, a diferencia de Goffman, recurren a una psicología implícita y a la división entre un interior psíquico e internalizado y un exterior estructural.

[47] El autor afirmaba que la imputación de motivos en la conversación, emergía en *situaciones "pregunta"* –homologables a lo que aquí estamos denominando como *quiebres*- en las que el actor logra una percepción de sí mismo. Mills sostenía que los motivos no tienen "valor sociológico" considerados por fuera de situaciones sociales delimitadas para las que resultan apropiados.

sin embargo, la narrativa se torna en la vía primordial para hacer de lo excepcional -aquello que Ricoeur (1996) denominó *acontecimientos narrativos*[48]- algo comprensible.[49]. En ese esquema, es la narrativa –en tanto forma contenedora de lo no canónico (Bruner, 1991)- la encargada de encontrar estados intencionales (motivos) que hagan comprensible las desviaciones respecto a patrones culturales canónicos. Subyace aquí la premisa según la cual cada cultura contaría con un repertorio de relatos distintivos que se *engarzan* a las narrativas personales (Hernández, 2007). La unión débil (*loose link*) entre los estados intencionales y las acciones subsecuentes, es la razón por la que dichas narrativas no pueden proveernos de explicaciones causales.

La psicología popular de Bruner se encuentra conformada por creencias sociales y procedimientos (1991). Se trata de un dominio "organizado narrativamente" (p. 20) Para Bruner, conocemos el dominio de la interacción humana a través de narrativas que organizan nuestra experiencia de los acontecimientos. Pero, a diferencia de las convenciones generadas a través de procedimientos lógicos o científicos, las construcciones narrativas sólo pueden alcanzar la "verosimilitud". "Las narrativas son una versión de la realidad cuya aceptabilidad está gobernada por la convención" (p. 5). Operan entonces como un instrumento de construcción de la realidad. Su valor debe hallarse en la posibilidad de acceder a las convenciones discursivas que le dan materialidad. Esta proposición nos permite pensar que las narrativas de nuestros actores apelarán a repertorios disponibles que posibiliten disputar el sentido de una acción (o subsanar el incumplimiento de un libreto canónico) en la situación social.

Para expresarlo en términos del autor, y a tono con nuestra concepción de actor plural, entendemos a los repertorios (formas cognoscitivas y morales) como *psicologías populares,* también en plural. El actor que postulamos, goza de la capacidad que Werneck (2011) denomina como *metapragmática,* reflejada en el hecho de que las elecciones morales de los actores no opten entre bien o mal

[48] Ricoeur (1996) argumenta que la diferencia esencial entre un modelo de explicación de tipo causal y uno narrativo radica en que mientras que en el primero acontecimiento y ocurrencia son la misma cosa, en el segundo, el acontecimiento se define en una operación de configuración de una trama. Es fuente de una *concordancia discordante,* definida por su capacidad de "síntesis de lo heterogéneo" (p. 140).

[49] En este punto es clara la referencia de Bruner a lo que Ricoeur (1996) denomina como la dialéctica entre la *mismidad* y la *ipseidad* (que se corresponden con lo que Bruner denomina *canonicidad* y *excepcionalidad*).

sino entre clases alternativas de bien[50], que deben ponderarse en la especificidad de cada contexto de interacción.

2.3. De la perspectiva adoptada

¿Qué podemos decir ahora, con Goffman y contra Goffman, acerca de la escena escolar?

Como fue ya señalado en el capítulo anterior, una preocupación transversal a muchas investigaciones contemporáneas sobre conflictividad escolar, ha sido la de evitar caer en explicaciones psicologistas para estos fenómenos. La noción goffmaniana de *situación social* puede entonces constituir un posible punto de partida para evitar el psicologismo y la obliteración de nuestra posibilidad de recuperar el carácter situacional de las respuestas que los actores dan a la conflictividad. Ahora bien: si entendemos a la situación social como un espacio-tiempo definido convencionalmente ¿Qué convenciones son las que definen este "espacio-tiempo" específico que nos interesa estudiar? ¿Qué características tiene la *situación social áulica* en la escuela secundaria?

En un sugerente trabajo, Vanderstraeten (2001) proponía recuperar la noción de *orden interaccional* para aplicarla al estudio de la clase escolar. Para ello repasaba algunas nociones de *frame análisis* que le permitían referir a las interacciones áulicas como *interacciones organizacionalmente enmarcadas.* Los aportes que recuperamos de *La presentación de la persona* nos permiten pensar que este *enmarcamiento* (*framing*) se produce, en lo fundamental, a través de la prescripción de roles institucionales y con ello la emergencia de *fachadas* y *papeles* para este *sistema de actividad situada.* Nuestra tarea sería la de atender a los particulares modos en que los actores se aproximan a estos roles.

No obstante, no deberíamos ignorar una máxima de la psicología ambiental, de acuerdo con la cual el entorno es un elemento más de las interacciones y no sólo el escenario físico en que éstas tienen lugar (Valera y Pol, 1994). Las

[50] El autor explica que se trata de "una capacidad cognitiva de los actores sociales para operacionalizar la distancia existente entre la dimensión utópica y universalista […] y la dimensión circunstancialista […] que nos permite tener un "juego de cintura" y operacionalizar "márgenes de maniobra"". (p. 178).

categorías que se desprenden del enfoque dramatúrgico de Goffman, resultan útiles para la descripción y comprensión de interacciones que ocurren en un contexto áulico que, incluso físicamente, tiene algunas similitudes con el contexto teatral: por ejemplo la asimetría entre actor y espectadores, la separación entre una región anterior y una posterior. Incluso, si recuperamos lo señalado por otras investigaciones (Abramoswski, 2010), el "registro actoral" de quienes desempeñan los roles docentes.

En su trabajo acerca de la evaluación informal en las interacciones de clases de primaria, Mancovsky (2011) encontró algunos puntos de convergencia entre las interacciones áulicas que observó y la perspectiva goffmaniana de las interacciones. Estos pueden resumirse en la *co-presencia física*, la influencia recíproca y el permanente intercambio de información entre educadores y educandos. Sin embargo, la autora sostiene que las interacciones pedagógicas, al ser *intercambios finalizados* (esto es, que responden a fines pedagógicos preestablecidos), son interacciones en las que las "micronormas" aún no han sido aprendidas. Con lo cual encuentra una limitación del enfoque a la hora de dar cuenta de "aprendizajes específicos propuestos a los niños para adoptar los roles esperados y convertirse en alumnos" (p. 43).

Consideramos acertada la observación de la autora. La convencionalización del espacio-tiempo escolar y su utilización para generar y disciplinar sujetos sociales, fue una estrategia fundacional de nuestros sistemas educativos (Álvarez Uría y Varela, 1991; Furlán, 2004; Puiggrós, 1990) y ese es un dato que no debería obviarse. Sin embargo, Mancovsky estudia interacciones en la escuela primaria, en las que todo indica que debería encontrarse más acentuado el componente inductivo de la *socialización* (Dubet y Martuccelli, 1998).[51]

Así, sin que por ello las interacciones cesen de ser "finalizadas", puede argumentarse que en la escuela secundaria la mayoría de las normas básicas atinentes al desempeño del rol de alumno, han sido ya aprendidas en los tramos previos del trayecto educativo.

[51] En esta afirmación no desconocemos que el proceso de socialización como inducción unilateral, debería ser matizado a la luz de las discusiones que conducen a comprenderlo como proceso conflictivo de transmisión e inducción pero también de disputa, apropiación, resistencia y diferenciación social (García Salord y Vanella, 1999; Lahire, 2007; Paulín y Tomasini, 2007; Tomasini, 2010).

Tomando en cuenta la propuesta de Dubet y Martuccelli (1998), deberíamos incluir como parte de nuestro escenario al *desarrollo de una subjetividad no escolar* que afecta también la vida escolar. Por lo tanto, difícilmente podamos argumentar que las interacciones áulicas se encuentren orientadas exclusivamente al aprendizaje de roles institucionales.

Sumamos a este señalamiento otra característica que los sociólogos franceses adjudicaron a la experiencia escolar del colegial, identificándola como el *principio de reciprocidad.* Los autores aludían a la tendencia adolescente a reemplazar la omnipotencia del maestro, propia del escolar, por expectativas en las que la relación docente-alumno no sería ya unidireccional. En un diálogo con Goffman desde las teorías de la comunicación, Marc y Picard (1992) enfatizaban que un principio de reciprocidad se traduce con modalidades diferentes según se tenga una relación estatutariamente igualitaria o jerárquica:

> En el primer caso prevalece una regla de *simetría*: los participantes tienen las mismas obligaciones; tienden, en el ritual, a adoptar comportamientos en espejo […] En la relación jerárquica se aplica una regla de asimetría y de *complementariedad* (p. 113).

Interesa esta afirmación, en un plano más superficial, porque admite que la reciprocidad pueda establecerse incluso en relaciones asimétricas como las que nos interesan. Pero, dados nuestros supuestos de partida, debemos sospechar de la posibilidad de diferenciar de modo taxativo lo simétrico y lo asimétrico en las relaciones inter-generacionales. Martuccelli (2007) aporta una clave para alojar esta sospecha. Enfatizando en que el orden de la interacción no agota la problemática de la sociabilidad interindividual, el autor acuña la noción de *regímenes políticos de interacción* como factores que definen el estado ficticio de los interactuantes, inscripto en lo más profundo de los intercambios cotidianos. Si bien lo propio de la era contemporánea sería el régimen de *igualdad* -correlativo a la “ficción democrática” y las demandas de derechos universales- este no deja de encontrarse eventualmente solapado (incluso en un mismo contexto de interacción) con los regímenes propios de las ficciones de *jerarquía* –correspondientes a demandas de respeto en función del rango que perduraron desde las sociedades pre-modernas- y de *diferencia* -relativas a la reivindicación de derechos difícilmente universalizables.

Las reflexiones goffmanianas acerca de las “exigencias yoicas” de las sociedades modernas –tanto más si nos centramos en sociedades democráticas (Martuccelli (2013) - pueden ser tomadas de modo alegórico para pensar la situación social áulica en la escuela secundaria: un contexto cultural de relativización de las asimetrías inter-generacionales junto con un escenario organizacional cuyo enmarcamiento (*framing*) prescribe –entre otras cosas- una *relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno* (Pineau, 2001), nos habilita a esperar un orden de las interacciones áulicas atravesado por el influjo contradictorio de –al menos- dos *regímenes políticos de interacción* (Martuccelli, 2007). Sería esperable que en un escenario de tales características, el trabajo de presentación de sí se torne especialmente problemático en las interacciones inter-generacionales.

Como pudimos apreciarlo en las secciones precedentes, el mismo Goffman (1989) definía a las interacciones en función de una *reciprocidad* de influencias entre las acciones de individuos en co-presencia física.

Contamos hasta aquí con las siguientes proposiciones:

- Las interacciones escolares áulicas, como las interacciones en general, implican una reciprocidad de influencias entre individuos co-presentes.

- En la escuela secundaria las interacciones inter-generacionales se estructuran condicionadas por una expectativa juvenil de reciprocidad. Que no requiere de relaciones simétricas.

Volviendo al carácter múltiple del *self*, las formulaciones de Berger y Luckmann (2001) continuadoras del pensamiento de Mead, advertían que en las sociedades modernas el proceso de *socialización* comportaba una serie de tensiones; fundamentalmente las que se ceñían entre las internalizaciones efectuadas en el *mundo primario* de la primera infancia, y las posteriores, correspondientes a los *submundos institucionales.* Sin embargo –como en el planteo de Mead- nuevamente la idea subyacente sugiere una actuación acorde a las expectativas de los *otros significativos*, cuestión que podría obturar la posibilidad de apreciar los despliegues situacionales producidos en escenarios en los que coexisten actitudes contradictorias; sólo por empezar podríamos plantear las tensiones entre las expectativas del docente y las del grupo de

pares, aunque estas definiciones de roles institucionales no deberían conducirnos a desconocer las configuraciones de *equipos de actuación* que no necesariamente respondan a las lógicas institucionales.[52]

Además debemos contemplar, por un lado, que el espacio de sociabilidad intra-generacional no es homogéneo y que puede albergar múltiples normatividades (incluso al interior en el cuerpo docente). Por otro lado, que una de las disposiciones básicas en torno a la cuales se estructuró la escuela media argentina es la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008). Esta característica implica, entre otras cosas, que cada grupo de estudiantes tenga contacto en cada año escolar con al menos una decena de educadores. Cuestión que también diversifica las posibilidades de construcción de *modus vivendi interaccionales* (Goffman, 1989). Tener en cuenta que los actores contribuyen a la definición global de las situaciones sociales áulicas, supone atender a los particulares acuerdos respecto de las demandas que resultan allí "temporariamente aceptadas" (p. 24). Resta enfatizar que tales demandas, serán configuradas apelando a los *repertorios socio-morales* disponibles.

2.4. Comentarios finales del capítulo

En este capítulo presentamos algunas herramientas teóricas que nos orientarán en la indagación de los fenómenos interaccionales. Para ello, partimos de algunas claves de lectura goffmanianas, que nos permitieron esbozar ciertos supuestos de trabajo, a saber:

- Que el orden de las interacciones contiene una normatividad inherente y relativamente independiente a la del orden macro-social.
- Que el mundo de la vida cotidiana en ámbitos institucionales puede comprenderse atendiendo al inter-juego de elementos "en escena" (Tarea para la cual Goffman nos provee de una batería cuantiosa de categorías de análisis).

[52] Goffman (1989) señala que los *equipos* que cooperan con *lealtad dramática* en la representación de una rutina son grupos, pero "no en relación con una estructura social o una organización social, sino más bien en relación con una interacción o una serie de interacciones en las cuales se mantiene la definición pertinente de la situación" (pp. 115-116).

- Que el *sí mismo* comporta un carácter proyectado y múltiple. Emergente de la situación de interacción. Cuestión que trae aparejada una forma particular de interpretar las imputaciones “nativas”; no como explicaciones de lo que efectivamente sucede en las interacciones, sino como parte de un vocabulario de motivos que se expresa –fundamentalmente- en situaciones disruptivas (*Quiebres*).

El último punto remite al desinterés explícito de Goffman por la dimensión subjetiva de la acción. Esta característica -percibida por nosotros como una insuficiencia para la composición de un enfoque psico-social- nos condujo a contemplar otro conjunto de desarrollos a partir de los cuales pudimos delimitar la categoría de *repertorios socio-morales.* Noción que enlazamos a la configuración de la narrativa en la operatoria moral del actor.

Los distintos capítulos analíticos de esta tesis estarán orientados hacia la reconstrucción de elementos que responderán a distintos ejes de este esquema teórico-metodológico (*Repertorios, quiebres* y *narrativas*). En ocasiones haremos mayor hincapié en lo que puede interpretarse como repertorios morales o marcos de la experiencia, en otras ocasiones tomaremos contacto con situaciones de conflicto en las que estos marcos son “puestos a prueba” y experimentan algún tipo de labor correctora.

En consonancia con el enfoque que adoptamos, los capítulos mostrarán un esfuerzo por comprender a las interacciones evaluativas informales y conflictos inter-generacionales como fenómenos emergentes de una realidad laxamente acoplada con un presunto orden macro social. Dicha premisa orientará una búsqueda por dar cuenta de este acoplamiento hacia el final de la tesis. Esto en modo alguno implica estudiar estas interacciones como fenómenos desvinculados socialmente, sin embargo, sí aspiraremos a que la dimensión social ingrese a partir de las imputaciones de los propios actores.

Capítulo 3. Metodología

3.1. Algunos supuestos epistemológicos

La presente tesis deriva de un diseño de investigación cualitativa basado en un estudio comparativo de casos (Neiman y Quaranta, 2007). Se trata de dos establecimientos educativos, "contrastantes" respecto a las dimensiones de emplazamiento urbano, tipo de gestión y fragmento educativo[53]. Como señala Stake (1998) es difícil defender la representatividad de una muestra pequeña. Por tal motivo, el cometido de los estudios de casos es "la particularización, no la generalización" (p. 20). Por ello, la selección de nuestros casos no respondió a un criterio de representatividad. Estuvo orientada a dar cuenta de las complejidades presentes en los fenómenos sociales que decidimos estudiar. Los estudios de caso resultan una herramienta fructífera para dar cuenta de los fenómenos sociales, considerando a los actores y sus estrategias en contextos específicos.

Nos posicionamos desde un paradigma *interpretativo* en Ciencias Sociales (Vasilachis, 2007) que busca comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. Partimos de la idea según la cual el científico social interpreta una realidad social pre-interpretada por los sujetos (Giddens, 1987; Guber, 2001). Si bien el tipo de diseño elegido permite elaborar "explicaciones causales "locales"" referidas procesos específicos (Neiman y Quaranta, 2007, p. 225), nuestra intencionalidad se encuentra más claramente dirigida hacia la *comprensión* que hacia la *explicación.* Básicamente, entenderemos por *comprensión* una operación analítica orientada a la reconstrucción del punto de vista de los actores acerca de los fenómenos estudiados, esto es; intentar interpretar los fenómenos en términos del significado que las personas les otorgan (Vasilachis, 2007). En esta tarea interpretativa, los significados y categorías "locales" entran en diálogo con categorías y conceptos teóricos, así como también categorías propias del investigador (Bertely Busquets, 2000).

[53] Los criterios para la selección de los casos de estudio son desarrollados y fundamentados en el capítulo 4.

La opción por el abordaje comprensivo deriva de nuestros objetivos y preguntas de investigación; interrogarse por la dimensión del *sentido* en las prácticas escolares necesariamente requiere de algún tipo de aproximación cualitativa. Ahora bien, referir a un diseño de investigación cualitativa poco informa respecto del quehacer en el marco del trabajo de campo. En general, existe acuerdo respecto de incluir dentro de este tipo de diseños a técnicas conversacionales como la entrevista (abierta, semi-dirigida, en profundidad, etc.), el *focus group*, el grupo de discusión y la observación participante. Aunque en un plano previo al de las técnicas debe aludirse a las tradiciones teórico-metodológicas que han abonado el campo de la investigación cualitativa. Aquí nos referimos, por ejemplo, a la etnografía, el análisis del discurso, el análisis narrativo, la etnometodología y el análisis conversacional, entre otras.

Resulta inevitable reconocer que las tradiciones mencionadas responden a distintos campos disciplinares, fundamentalmente a la antropología, la sociología y la lingüística. No obstante, un principio epistemológico básico de la *Psicología Social Crítica* que hacemos propio a lo largo de esta tesis, se asienta sobre la *transdisciplinariedad* (Ibáñez. 1992; Íñiguez, 2003); enfoque que trasciende la acción de "conectar disciplinas" y supone una apuesta por desestabilizar las fronteras disciplinares, consideradas como algo que limita y constriñe las posibilidades de conocer la realidad social (Ibáñez, 1992; Ovejero, 1999). Este posicionamiento concede a nuestra labor la flexibilidad suficiente como para que la investigación cualitativa sea "interpretativa, inductiva, multi-metódica y reflexiva" (Vasilachis, 2007, p. 29). En modo alguno abogamos por un uso indiscriminado de técnicas, ni por la elaboración de un "pastiche" metodológico sin miramiento por su coherencia epistemológica. Por el contrario, en nuestro caso, la confección de la estrategia metodológica supuso un trabajo "artesanal" de construcción reflexiva de aproximaciones al campo, en un intento por aprehender los fenómenos conforme a los objetivos planteados.

El lector o la lectora anticipan a esta altura –habida cuenta del capítulo anterior- que el material empírico dialogará fuertemente con perspectivas interaccionistas, fundamentalmente con el enfoque de Erving Goffman, pero también con aportes de la etnometodología y otras tradiciones afines. La construcción de esta perspectiva analítica es resultado de un diálogo

permanente entre las lecturas teóricas y el trabajo de campo. En ese intercambio fueron dirimiéndose también las técnicas de construcción de datos que, en lo fundamental, fueron las siguientes:

- La observación participante, la conversación cotidiana y la escritura de registros etnográficos y notas de campo.
- La entrevista individual con docentes y estudiantes.
- La entrevista grupal y los grupos de discusión con estudiantes.
- El análisis de documentación institucional (Registros disciplinarios y académicos, gacetillas institucionales).

A continuación especificamos el aporte específico que supusieron estas técnicas.

3.2. De las técnicas utilizadas

3.2.a. Observaciones, conversaciones y registros de campo: el aporte de la etnografía

Los estudios etnográficos en el contexto escolar en Latinoamérica son una tradición consolidada como resultado de sus originales aportes orientados hacia la comprensión de los procesos educativos (Rockwell, 2001).

Pese a la falta de consenso a la hora de definirla (Rockwell, 2009), la etnografía designa una forma de proceder en investigación cuyas características principales podría resumirse en la producción de un texto descriptivo que documente lo no-documentado, la estadía prolongada y participativa del investigador en el campo, la no separación entre el trabajo de campo y la tarea analítica y, fundamentalmente, el interés por la reconstrucción situada de los significados y categorías “nativas”.

Sabemos que la etnografía, en su triple acepción de enfoque, método y texto (Guber, 2001), es un legado de la antropología social, principalmente británica, que a lo largo del siglo XX fue reivindicada desde otras disciplinas de las Ciencias Sociales, sobre todo por los sociólogos de la escuela de Chicago. Sin embargo, también en el campo de la Psicología Social ésta ha sido una perspectiva relevante (Íñiguez, 1995). Esta convergencia quizá se explique no

sólo por la influencia que las formulaciones de George Mead tuvieron entre los sociólogos del interaccionismo simbólico, sino también por los cercanos diálogos entre ciertos psicólogos sociales y referentes de la etnometodología. El eje común a estas corrientes no radica sólo en la relevancia que se asigna al lenguaje o a los fenómenos de la interacción social, sino también en la centralidad de la *reflexividad* adjudicada al actor social (Ameigeiras, 2007). Esta capacidad del actor para pensarse a sí mismo (Ibáñez, 1992), como apunta Rosana Guber (2001), señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión. La filosofía pragmatista en que se asientan estos postulados supone –contrariamente a otras tradiciones clásicas de la teoría social- que la acción y su registro reflexivo son procesos inmanentes. De modo que el actor es capaz de comprender no sólo el curso de su acción, sino también los marcos normativos que la orientan (Reguillo, 2000).

Esta afirmación no excluye al científico social quien –imbuido en una tarea que no es otra cosa que una práctica social más (Ibáñez, 1992)- deberá atender especialmente a la dimensión de la reflexividad, ya que será ésta su principal herramienta de discernimiento. Cabe preguntarse entonces por la diferencia entre el actor social y el “actor cientista social”. El legado de la etnometodología dejo claramente planteado que los métodos que los investigadores utilizan para conocer el mundo social no difieren sustancialmente de aquellos que usan los actores sociales (Coulon, 1995), más que en el control de la reflexividad y su permanente articulación con la teoría (Guber, 2001). Tareas sumamente vinculadas por cuanto siempre se corre el riesgo de forzar los datos siguiendo acríticamente las pautas del modelo teórico o el sentido común del investigador.

En este sentido, en nuestro trabajo los aportes de la etnografía permitieron atender a los aspectos mencionados, a saber; la reflexividad propia y la de los actores, así como a los sentidos del mundo de la vida cotidiana en cada uno de los casos estudiados, en una tarea indisociable de construcción de datos y análisis de los mismos (Rockwell, 2009).

Nuestro trabajo de campo implicó la inserción en dos establecimientos educativos, y fue conducido durante los años 2013 y 2014. En la escuela que llamaremos “Gobernador Güemes” las actividades se extendieron desde junio de 2013 hasta abril de 2014. En la escuela “Nuevo mundo” trabajamos desde

mayo hasta noviembre de 2014. En cada contexto se llevaron a cabo observaciones *in situ* de jornadas escolares completas de 2 cursos. Así, el investigador acompañaba a los jóvenes desde el ingreso hasta la finalización de la jornada, estableciendo conversaciones informales con estudiantes y docentes, observando *descriptivamente* -en la fase inicial de aproximación al campo- las dinámicas características de las horas de clases y los recreos. Posteriormente, llevamos a cabo *observaciones focalizadas*, que progresivamente iban concentrándose en aspectos relevantes de nuestras preguntas de investigación (Flick, 2007) poniendo entonces especial atención a las secuencias de interacción inter e intra-generacionales. La tarea de observación era acompañada por la escritura de memos y notas de campo que permitían reconstruir los aspectos centrales de las rutinas cotidianas así como apreciar eventos o incidentes excepcionales a dichas rutinas. También incluía la elaboración de mapas sociales y espaciales. Se trata de esquemas que surgen de la tarea de observación, en los que se detalla información respecto de espacios físicos en los que se desarrollan determinadas actividades, así como también respecto de las redes de relaciones interpersonales.

En conjunto, las actividades realizadas facilitaron la tarea de reconstrucción de las rutinas escolares cotidianas y la comprensión de algunos procesos enmarcados en el espacio de sociabilidad juvenil. Durante las horas de clase el investigador solía ubicarse en la parte trasera del aula. Durante los recreos los puntos de observación variaban de acuerdo a las movilidades de los grupos de jóvenes. Algunos jóvenes permanecían en las aulas o los pasillos, otros optaban por actividades lúdicas como el futbol o el metegol. Estas observaciones permitían apreciar también las configuraciones grupales juveniles.

Los análisis de situaciones interpretadas como *quiebres*[54], presentados en algunos capítulos analíticos, no podrían haber sido efectuados sin una estadía prolongada en cada contexto de observación. Como señala Lahire (2008) la observación prolongada de clases permite la aprehensión de las modalidades típicas que asumen las prácticas escolares. Añadimos a su afirmación que es justamente esta progresiva familiarización con lo típico la que permitió que lo excepcional a cada caso de estudio cobrase para nosotros mayor visibilidad.

[54] La noción de *quiebre* fue tratada en el capítulo anterior.

3.2.b. Las técnicas conversacionales: entrevistas grupales e individuales y grupos de discusión

En el trabajo con docentes y estudiantes, las entrevistas contaron con una pauta básica de preguntas vinculadas con nuestros ejes de indagación. Éstas se encuentran disponibles como material anexo a la tesis. No obstante, las entrevistas se estructuraban fundamentalmente a partir de las temáticas que los entrevistados proponían a medida que se desenvolvía la conversación, procurando acompañar sus imputaciones con preguntas orientadas a ampliar el contenido de las mismas. El uso de técnicas conversacionales es a menudo cuestionado y no sin razón. Las entrevistas, por su carácter episódico, pueden devolver una "fotografía" que poco informe acerca de las dinámicas del mundo de la vida cotidiana que deseamos estudiar. A esto debemos añadir el clásico señalamiento a esta técnica; en ellas los actores no necesariamente realizan interpretaciones referidas a lo que efectivamente hacen en sus prácticas, más bien nos aportan su "decir sobre el hacer" (Alonso, 1995). Sin embargo, consideramos que el carácter multimetódico de nuestra aproximación al campo permitió salvar algunas de estas dificultades.

Por empezar, tanto las entrevistas individuales como las grupales no fueron realizadas sino luego de haber trascurrido una primera etapa de conocimiento mutuo entre el investigador y los actores, a partir de la observación participante en cada contexto de estudio. Esto permitió, por un lado, desarrollar vínculos de confianza, habida cuenta de la inevitable sospecha que genera la súbita aparición de un actor sin un rol inteligible[55]. Pero no es sólo la "confianza", entendida como posibilitadora de un *rapport*, lo que se puso en juego, sino también la familiaridad del investigador con la cotidianidad del mundo de la vida. Esto habilitó que el diálogo se estructurase en torno a aspectos de este "mundo" que ambas partes (entrevistados y entrevistador) conocían.

En segundo lugar, las entrevistas fueron complementadas con la presentación de otros materiales además de las preguntas previamente elaboradas. En el

[55] Lahire (2008) alude al *efecto inspector*, para describir las reacciones que suele generar entre los docentes la presencia del observador en las salas de clase, quienes inicialmente se sienten evaluados en su desempeño. Algo similar ocurre con los estudiantes, que en nuestros casos de estudio asimilaron inmediatamente la presencia del investigador con la de un "espía" de la gestión directiva. Sin embargo, a medida que constataban la ausencia de prácticas de delación, pudieron comenzar a relacionarse informalmente con esta presencia.

caso de los docentes, en aras a indagar las percepciones e imágenes forjadas respecto de sus estudiantes a través de sus evaluaciones informales, se trabajó con tarjetas con los nombres de los jóvenes. Esto permitía que los entrevistados agrupasen a sus estudiantes atendiendo a criterios personales y escolares, y pudiesen objetivar cuestiones referidas a las relaciones entabladas con éstos y el registro afectivo de lo que cada estudiante o grupo de estudiantes suscitaba en ellos. La misma técnica fue utilizada con los jóvenes al indagar acerca de sus grupos de afinidad.

También se utilizaron fragmentos de registros de campo, lo que permitió referir a situaciones y eventos presenciados en el aula y en la escuela para tomarlos como objetos de análisis (Paulín, García Bastán y Carreras, octubre, 2014). En algunos grupos de entrevistas se incluyeron titulares periodísticos e historietas, como elementos que -especialmente en las entrevistas grupales con estudiantes- permitían disparar la discusión respecto de ciertas temáticas. En este sentido si bien el protocolo para el trabajo con los jóvenes no era el de un *grupo de discusión,* el diseño poco estructurado de la entrevista y la combinación de utilización de los recursos mencionados favoreció el debate en torno a algunos ejes temáticos, evitando una de las limitaciones de la entrevista grupal, a saber; que el habla investigada no alcance la conversación, o quede desdoblada como habla individual y escucha grupal (Alonso, 1995). A su vez, la presentación de registros de investigación permite una estrategia de “contrastación” entre las “versiones” de la realidad reconstruidas por el investigador y las que emergen del discurso de los entrevistados (Paulín, García Bastán y Carreras, octubre, 2014) salvando algunos de los límites ya mencionados de los dispositivos conversacionales.

El dispositivo de grupo de discusión fue utilizado en 3 oportunidades, hacia el final del trabajo de campo en el caso B, con el objetivo específico de poner a prueba algunas hipótesis construidas, que permitieron estructurar el capítulo 7.

3.2.c. El trabajo con la documentación institucional

Por último, algunos recursos para el trabajo provinieron de documentaciones de los establecimientos. En ambos casos de estudio se pudo contar con los

registros de desempeño académicos de los estudiantes. Sin embargo, sólo en uno de los casos accedimos a los registros disciplinarios (Amonestaciones y cuadernos de seguimiento). Por este motivo la relación de los jóvenes con este aspecto en uno de los contextos debió ser inferida a partir de las conversaciones con estudiantes y docentes y de los registros de campo.

Estos insumos fueron sumamente relevantes para poder complementar nuestros mapas sociales y espaciales y reconstruir lo que más adelante denominaremos como la *relación jóvenes-escuela.* Aludiremos con más detalle a esta relación en los capítulos analíticos, pero básicamente referimos con esta expresión a la relación que los jóvenes (individual y grupalmente) establecen con el par disciplina-aprendizaje, que resultó ser un elemento de relevancia para la comprensión de la conflictividad entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, en uno de los establecimientos se sistematizó el contenido de la gacetilla institucional; una publicación semestral coordinada por docentes de la casa con contenidos destinados a la comunidad escolar (docentes, padres y estudiantes). Este material resultó sumamente útil para reconstruir aspectos del ideario escolar en este establecimiento.

3.3. De la estrategia analítica

Para el análisis tuvimos en cuenta los procesos singulares de cada contexto de interacción. Esta tarea implicó atender particularmente a las problemáticas que fueron desplegándose en cada uno de los cursos de ambos casos de estudio. En los capítulos 6 y 7 analizamos un conjunto de situaciones reconstruidas. Esta reconstrucción supuso, primeramente, una fase de familiarización con las rutinas cotidianas y, posteriormente, una atención enfocada hacia la comprensión de situaciones que, desde la perspectiva de los actores involucrados, resultaban disruptivas en algún aspecto. Se trataba de situaciones sumamente singulares que, precisamente por ello, fueron productivas para comprender los significados de cada escenario de interacción. En ese sentido, asumimos la indicación –común a los enfoques teóricos que tratamos en el capítulo 2- de acuerdo con la cual el acontecimiento disruptivo brinda oportunidad para comprender lo canónico (Bruner, 2006), lo convencional (Austin, 1961; Harré, 1989) o lo que

simplemente se encuentra *dado-por-sentado* (Garfinkel, 2006) en el mundo de la vida cotidiana. Nuestra estrategia optaba por interrogar el material de campo en procura de reconstruir las *expectativas de trasfondo* que estaban siendo incumplidas es estas circunstancias particulares.

La atención volcada hacia estas situaciones requería, por un lado, una tarea de revisión de nuestros registros de campo en busca de "pistas" esclarecedoras de las mismas. Por otro lado, permitía ir construyendo hipótesis provisorias para "ponerlas a prueba" en nuestras conversaciones cotidianas y en instancias conversacionales pautadas, tales como entrevistas o grupos de discusión.

La consideración de las manifestaciones de procesos específicos en cada contexto, permitió la posterior identificación de semejanzas y diferencias entre nuestros casos de estudio, pretendiendo dar cuenta de los procesos que se encuentran en la base de los complejos fenómenos estudiados (Neiman y Quaranta, 2007).

Para la sistematización y el análisis del *corpus* empírico elaborado a partir de entrevistas y grupos de discusión, se retomaron algunos aportes de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967). Fundamentalmente los procedimientos de *codificación abierta y axial.* La primera, al atender tanto a los códigos teóricos provenientes de las lecturas del investigador como las expresiones utilizadas por los actores –los códigos *in vivo* (Soneira, 2007)- permitó articular la teoría con las categorías "nativas". La *codificación axial,* en instancias más avanzadas del proceso investigativo, posibilitó reevaluar las categorías iniciales poniéndolas en tensión con aquellas que comenzaron a vislumbrarse como categorías de mayor jerarquía.

Finalmente, la escritura de *memos,* jerarquizada por esta tradición metodológica, resultó sumamente útil para registrar ideas y relaciones a medida que codificábamos el material. Contribuyendo a que durante nuestro trabajo de campo la tarea analítica estuviera acompañando todo el trayecto del proceso investigativo.

Para la tarea de codificación del material de entrevistas se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas ti.

3.4. Aspectos éticos

Con cada uno de los establecimientos educativos se estableció un acuerdo de confidencialidad de la información. El investigador se comprometió a resguardar la información que permitiera identificar a los establecimientos o a los miembros de las comunidades educativas. Por tal motivo, a lo largo de la tesis los nombres de las escuelas así como los de estudiantes y docentes son ficticios. Además, al interior de cada uno de los establecimientos educativos la participación de docentes y estudiantes fue voluntaria, explicitando los propósitos de la investigación que llevaríamos a cabo de manera que pudieran dar su consentimiento informado.

Asimismo, se acordó con cada establecimiento que el investigador realizaría un informe de devolución. En una de las escuelas (caso A) algunas de las construcciones analíticas pudieron ser compartidas con los jóvenes en una instancia de taller. En el otro establecimiento (Caso B), debido a la sobrecarga de actividades escolares hacia el final del ciclo lectivo, no fue posible acordar con la dirección una fecha para llevar a cabo la instancia de devolución con los jóvenes ni con docentes, pese a que ambas habían sido pautadas desde el comienzo del trabajo. Por otro lado, sí fue posible conversar con la vicedirectora acerca de los análisis plasmados en el informe elaborado, quedando a disposición para la eventual planificación de acciones de intervención.

Para finalizar este apartado, en las tablas 3.1 y 3.2 presentamos un detalle las actividades desarrolladas durante el trabajo de campo en cada uno de los establecimientos educativos. Las características de las escuelas son descriptas en el siguiente capítulo.

Tabla 3.1. Trabajo de campo. Caso A

Actividad	Curso/ participantes	Fecha
Observaciones		
Observación de jornada	1° Año	24/06/2013
Observación de jornada	1° Año	25/06/2013

Observación de jornada	1° Año	01/07/2013
Observación de jornada	1° Año	02/07/2013
Observación de jornada	1° Año	25/07/2013
Observación de jornada	1° Año	29/07/2013
Observación de jornada	1° Año	31/07/2013
Observación de jornada	1° Año	05/08/2013
Observación de jornada	1° Año	15/08/2013
Observación de jornada	1° Año	20/08/2013
Observación de jornada	1° Año	28/08/2013
Observación de jornada	4° Año	28/06/2013
Observación de jornada	4° Año	26/07/2013
Observación de jornada	4° Año	30/07/2013
Observación de jornada	4° Año	07/08/2013
Observación de jornada	4° Año	29/08/2013
Observación de reunión docente por temas disciplinarios	-	03/07/2013
Observación de jornada	2° Año (antes 1° año)	28/03/2014
Observación de jornada	2° Año	03/03/2014
Observación de jornada	2° Año	04/03/2014
Observación de jornada	2° Año	14/03/2014
Observación de jornada	2° Año	21/03/2014
Observación de jornada	5° Año (antes 4° año)	29/03/2014
Observación de jornada	5° Año	06/04/2014
Observación de jornada	5° Año	16/04/2014
Entrevistas		

Con jóvenes		
Entrevista individual	Gisel (1° Año)	12/09/2013
Entrevista individual	Darío (1° Año)	12/09/2013
Entrevista individual	Perla (1° Año)	12/09/2013
Entrevista individual	Tomás (1° Año)	13/09/2013
Entrevista individual	Pedro (1° Año)	13/09/2013
Entrevista individual	Marcos (1° Año)	13/09/2013
Entrevista individual	Maira (1° Año)	13/09/2013
Entrevista individual	Renzo (1° Año)	08/10/2013
Entrevista grupal	Marcos, Leopoldo y Armando (1° Año)	06/11/2013
Entrevista grupal	Ciro, Pablo y Omar (1° Año)	07/11/2013
Entrevista grupal	Brenda y Jésica (1° Año)	08/10/2013
Entrevista individual	Gastón (5° Año)	24/09/2013
Entrevista individual	Ramón (5° Año)	24/09/2013
Entrevista grupal	Gabriela y Rebeca (5° Año)	26/09/2013
Entrevista grupal	Diego y Gonzalo (5° Año)	03/10/2013
Entrevista grupal	Marcia y Julieta (5° Año)	03/10/2013
Con docentes		
Entrevista individual	Lidia	01/11/2013
Entrevista individual	Virginia	07/11/2013

Entrevista individual	Diana	21/11/2013
Entrevista individual	Vilma	22/11/2013
Entrevista individual	Roberto	03/12/2013
Entrevista individual	Mónica	03/12/2013
Entrevista individual	Mirta	11/12/2013
Entrevista individual	Susana	11/12/2013
Otras actividades		
Taller con estudiantes	4°Año	08/08/2013

Tabla 3.2. Trabajo de campo. Caso B

Actividad	**Curso/ participantes**	**Fecha**
Observaciones		
Observación de jornada	3° Año	06/05/2014
Observación de jornada	3° Año	15/05/2014
Observación de jornada	3° Año	19/05/2014
Observación de jornada	3° Año	30/05/2014
Observación de jornada	3° Año	10/06/2014
Observación de jornada	3° Año	19/06/2014
Observación de jornada	3° Año	01/08/2014
Observación de jornada	3° Año	07/08/2014
Observación de jornada	3° Año	12/08/2014
Observación de jornada	3° Año	27/08/2014
Observación de jornada	3° Año	12/09/2014
Observación de jornada	3° Año	09/09/2014
Observación de jornada	3° Año	07/11/2014

Observación de jornada	3° Año	11/11/2014
Observación de jornada	4° Año	05/05/2014
Observación de jornada	4° Año	16/05/2014
Observación de jornada	4° Año	20/05/2014
Observación de jornada	4° Año	29/05/2014
Observación de jornada	4° Año	17/06/2014
Observación de jornada	4° Año	29/07/2014
Observación de jornada	4° Año	29/08/2014
Observación de jornada	4° Año	03/09/2014
Observación de jornada	4° Año	10/09/2014
Observación de jornada	4° Año	17/10/2014
Observación de jornada	4° Año	21/10/2014
Observación de taller docente	-	05/11/2014
Entrevistas		
Con Jóvenes		
Entrevista grupal	Pía, María y Verónica (3° Año)	01/07/2014
Entrevista grupal	Santiago, Franco y Martín (3° Año)	01/07/2014
Entrevista grupal	Lisandro, Facundo y Evaristo (3° Año)	01/07/2014
Entrevista grupal	Renata, Pedro y Julián (3° Año)	02/07/2014
Entrevista grupal	Luz, Morena y Emilse (3° Año)	02/07/2014

Entrevista grupal	Valeria, Benjamín y Alexina (3° Año)	03/07/2014
Grupo de discusión	Manuela, Ignacio, Andrés, Guillermo y Juan Manuel (3° Año)	13/11/2014
Grupo de discusión	Agostina, Pilar, Gino, Nicolás y Javier (3° Año)	13/11/2014
Entrevista grupal	Rodolfo, León y Ernesto (4° Año)	03/07/2014
Entrevista grupal	José, Mateo y Simón (4° Año)	03/07/2014
Entrevista grupal	Juliana, Ernestina y Daniela (4° Año)	03/07/2014
Grupo de discusión	Luciano, Gerardo, Bartolomé, Emanuel, Félix y Gonzalo (4° Año)	20/11/2014
Con docentes		
Entrevista individual	Camila	14/10/2014
Entrevista individual	Marisa	17/10/2014
Entrevista individual	Sandra	20/10/2014
Entrevista individual	Osvaldo	21/10/2014
Entrevista individual	Ernesto	11/11/2014
Entrevista individual	Mario	12/11/2014
Entrevista individual	Mabel	20/11/2014
Entrevista individual	Patricia	01/12/2014

Capítulo 4. La Educación Secundaria en Argentina y en Córdoba

En nuestro país, el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. El mismo está integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, de todas las jurisdicciones del país, que se encuentran regulados por el Estado y abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

En el padrón actual de escuelas secundarias del Ministerio Provincial existen, para la ciudad de Córdoba capital, 270 Institutos Provinciales de Enseñanza Media (I.P.E.M), 200 Institutos de Enseñanza Técnica (I.P.E.T) y 150 Establecimientos de Gestión Privada[56].

La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles y ocho modalidades. Los niveles refieren a la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior. La Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre de 2006 (en adelante LEN), vino a consolidar y profundizar los procesos de inclusión en el sistema y de democratización en el espacio escolar contemplados ya por la Ley Federal de Educación (1993), estableciendo la obligatoriedad escolar para los tres primeros niveles. Hasta entonces, la obligatoriedad se hacía extensiva solamente hasta el primer ciclo de la Educación Secundaria.

Para el caso particular del nivel medio, su estructura se divide en dos ciclos: uno *Básico*, de carácter común a todas las orientaciones y uno *Orientado*, que se diversifica de acuerdo con áreas específicas de conocimiento. Cada ciclo consta de tres años, con lo cual el trayecto completo de nivel medio supone seis años[57].

Las modalidades del sistema educativo incluyen: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación

[56] Los padrones fueron consultados en la página web del ministerio de educación de la provincia de Córdoba a comienzos de 2017. No obstante, su última actualización fue realizada en 2016.
[57] A través del Decreto 125/09 y de la Resolución Ministerial 565/11 en la provincia de Córdoba las Escuelas Técnicas sufren una modificación en sus planes de estudio debiendo ampliar a siete años lectivos la duración de sus modalidades. El ciclo básico continúa constando de tres años, el de especialización pasa a tener cuatro. El último año se centra en el ejercicio de la práctica profesional.

Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Atendiendo a nuestros casos de estudio nos interesarán particularmente las modalidades Técnica Profesional y de Educación Permanente. La primera es la modalidad de la Educación Secundaria y Superior responsable de la formación de Técnicos en áreas ocupacionales específicas. Cuenta con regulaciones particulares contenidas en la Ley Nacional 26.058 de Educación Técnico Profesional.

La Educación Permanente por su parte designa en un sentido amplio a la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad reglamentaria (menores de 18 años).

La LEN establece además la creación del Consejo Federal de Educación[58] y delinea como parte de sus atribuciones la tarea de fijar las disposiciones necesarias para que cada jurisdicción garantice la revisión de la estructura curricular y su actualización, así como el establecimiento de criterios pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios (NAPS) a nivel nacional. Además, la ley concede a este organismo, a través de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)[59], la responsabilidad sobre la política de evaluación del sistema educativo en variables tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, procesos y logros de aprendizaje, proyectos y programas educativos y los propios métodos de evaluación. Además la LEN establece que las resoluciones de este consejo, efectuadas en la asamblea federal, son de cumplimiento obligatorio cuando ésta lo disponga. En relación a la evaluación, aspecto especialmente relevante para nuestra investigación, la Resolución 93/09 de este Consejo establece una separación entre el

[58] Se trata de un organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, para la coordinación de la política educativa nacional. Está presidido por el ministro de Educación de la Nación y por los responsables de las carteras educativas de cada provincia, así como también por tres representantes del consejo de universidades. Este organismo ya estaba contemplado por la Ley Federal de educación (1993) bajo la denominación de “Consejo Federal de Cultura y Educación”.

[59] La DiNIECE es la unidad del Ministerio de Educación responsable del desarrollo y la sustentabilidad del Sistema Federal de Información Educativa; las acciones de evaluación del sistema educativo nacional; y el diseño y desarrollo de investigaciones vinculadas con la formulación de las políticas educativas y evaluación de programas.

aprendizaje y la disciplina al prescribir la “no validez de las bajas calificaciones por motivos disciplinarios”. En su ítem 142 expresa que:

> “Si la instancia de calificación es la resultante de un proceso de aprendizaje, no es aceptable alterar su dinámica con la interferencia de valoraciones negativas referidas a desempeños ajenos a la cuestión académica. Si hay que sancionar conductas inadecuadas o negativas de los alumnos, la baja calificación o la suspensión que deja libre no son decisiones constructivas para el aprendizaje, por el contrario requieren de un tratamiento particular vinculado a la reparación de estas conductas específicas” (Res. 93/09).

Un punto significativo de la LEN refiere a la ratificación de los principios establecidos por la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNyA). Entre sus disposiciones especiales, establece en su artículo 92 que el conocimiento de los derechos de NNyA establecidos en esta ley deben formar parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisicciones. Por otro lado, en el artículo 11, inciso i, la ley se propone “asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles” (LEN, p. 2).

Para el caso de los estudiantes la participación en la mejora de la convivencia escolar es dispuesta como un deber. Por su parte, para padres, madres y tutores la ley establece su derecho a participar de órganos colegiados en el marco del proyecto educativo regional, así como su deber de respetar y hacer respetar las normas de convivencia de la unidad educativa.

Estas prescripciones pueden inscribirse dentro de un proceso más amplio de reformas del sistema educativo en los albores del siglo XXI, que suelen denominarse como una “nueva generación” de políticas educativas (López, 2007; Míguez, 2014) inscriptas en una serie de procesos que afectaron, con algunos matices, al conjunto de países latinoamericanos.

Una primera fase de reformas en nuestro país se vincula con los procesos de ampliación de la cobertura y descentralización de la administración educativa que se inician junto con la reapertura democrática a mediados de los 80 (Braslavsky, 1985). La segunda fase de reformas suele identificarse con un progresivo desplazamiento desde la preocupación por el acceso y la extensión

de los servicios hacia un énfasis puesto en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las condiciones en que los mismos ocurrían (Toranzos, 1996). Una tercera generación aparece vinculada durante los 90 con la promoción de reformas de estado por parte de organismos internacionales que proponía la moderación del gasto público a través de procesos de privatización. En el campo educativo esto resultó en una profundización de la descentralización de las escuelas (Míguez, 2014).

Durante esta década ocurren procesos que permiten anclar nuestros casos de estudio, que describimos más adelante. Por un lado, en el subsistema privado tiene lugar una proliferación de establecimientos bilingües [60] (Del Cueto, 2002). Por otro lado, y en el marco de un proceso de marcada fragmentación del sistema educativo, se produce un desmantelamiento de las escuelas técnicas.

En lo que respecta a estas últimas, las Escuelas Nacionales de Enseñanza Técnica (E.N.E.T) dependientes del Consejo Nacional de Educación Técnica (C.O.N.E.T) serían transferidas a las provincias durante los 90 luego de la disolución de este organismo. En la provincia de Córdoba estas escuelas pasaron a constituirse como Institutos Provinciales de Educación Media (I.P.E.M), algunos de los cuales recuperarían sus orientaciones técnicas a partir de la sanción de la nueva Ley Nacional de Educación Técnico Profesional (26.058) en el año 2005. Esta legislación implicaba, entre otras cuestiones, la provisión gradual, continua y estable de equipamientos para talleres y laboratorios a través del Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (I.N.E.T, ex C.O.N.E.T).

Ahora bien, referíamos también, sin dar cuenta aún de sus particularidades, a una nueva generación de reformas. Esta nominación alude a un conjunto de políticas educativas que hacia finales de los 90 y durante los primeros años del presente siglo enfatizaron en la educación como un derecho, haciendo prevalecer una mirada de la educación como formadora de ciudadanos que, por tanto, debería favorecer la participación y la democratización en el espacio escolar (López, 2007; Núñez y Litichever, 2015). Dichas reformas vinieron a

[60] La investigación de Del Cueto (2002), centrada en la ciudad de Buenos Aires, caracterizaba en su momento la oferta bilingüe, distinguiendo a los establecimientos *tradicionales* (aquellos que a finales de los 90 contaban con más de 50 años de trayectoria) de los *recientes*, que apenas tenías 10 o 20 años de antigüedad.

reavivar formatos de gobiernos escolares colegiados que ya habían sido ensayados durante los 80 y principios de los 90, en un afán por reemplazar a las prácticas disciplinarias tras la reapertura democrática (Dussel, 2005, Paulín, 2002).

Algunos análisis convergen señalando que la instrumentación de acuerdos y consejos de convivencia en el nivel medio generó tensiones por la coexistencia entre prácticas jerárquicas y dialógicas de ejercicio normativo, produciendo ambigüedades y confusión en la gestión cotidiana de la convivencia y, en ocasiones, un clima de impunidad (Litichever, 2012; Paulín y Tomasini, 2009b; Sús, 2005). El trabajo de Paulín (2002) en el contexto local mostraba en su momento las dificultades adicionales que experimentaba la provincia de Córdoba donde, a diferencia de Buenos Aires, existía un claro desfasaje entre los debates democratizadores y las acciones concretas, lo que relegaba a los cuerpos colegiados al lugar de instancias "entre el disciplinamiento y la promoción de la convivencia" (p. 40) en la medida en que las propuestas democratizadoras no dejaban de coexistir con concepciones "correctivas" sobre la educación moral de los jóvenes.

Algo similar ocurre actualmente con los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC). En la provincia de Córdoba la resolución ministerial 149/10 dispuso (en base a los lineamientos aportados por la resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación) la confección de Acuerdos Escolares de Convivencia en todas las escuelas de Educación Secundaria de su jurisdicción. La normativa enfatizaba en su artículo 104 en la diferencia entre dichos acuerdos y los Códigos de Disciplina:

> Los acuerdos de convivencia no son códigos de disciplina ya que: a) Proponen valores, no sólo prohibiciones. b) Describen tipologías de conductas deseadas y conductas no admitidas sin caer en casuísticas detalladas que pierden actualidad continuamente en su ilusión de prescribirlo todo. c) No son un "manual de penitencias" que prevé qué sanción corresponde a cada transgresión, sino que habilitan interpretar en cada caso cuál es la sanción que mejor permite el logro de los propósitos educativos. (Res 93/09, p. 23).

Sin embargo, en la práctica muchos establecimientos han experimentado dificultades para cumplimentar con este requerimiento de manera participativa. Así, los AEC, aun cuando carecen del tono prohibitivo de los códigos de disciplina, adolecen con frecuencia de la legitimidad que se supone les otorgaría el hecho de ser resultado del consenso de cada comunidad educativa.

La promoción de la convivencia también se integra en los planes de estudio a través de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Así, en algunos espacios curriculares de las Áreas de Ciencias Sociales y de Ética y ciudadanía se incorporan contenidos referidos a la diversidad étnico-cultural, sexual y de género, los Derechos Humanos, la resolución de conflictos en sociedades democráticas, los modos de participación ciudadana, la discriminación y el reconocimiento de las diferencias.

Para cerrar este apartado y como antesala de la presentación de nuestros casos de estudio, sólo quisiéramos añadir que la sanción de la LEN se vio acompañada de la aparición de otros cuerpos legales, tales como la ya mencionada Ley de Protección Integral de derechos de NNyA, o la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Se trata de legislaciones que tienen en común el viraje hacia un paradigma que considera a los jóvenes como sujetos de derecho. Lo que, como veremos más adelante, no resulta inocuo para el establecimiento de vinculaciones entre adultos y jóvenes en el marco de una institución fundada sobre el carácter asimétrico de éstas (Pineau, 2001). No casualmente, esta década también vio aparecer en la escena escolar un conjunto de nuevos perfiles profesionales (psicólogos, artistas, trabajadores sociales, comunicadores, etc.), orientados hacia la promoción de la convivencia, la participación y el acompañamiento a las trayectorias educativas, en un marco de respeto por derechos humanos (por ejemplo, Coordinadores de curso, Coordinadores y talleristas de Centros de Actividades Juveniles).

4.1 Criterios de selección y caracterización de los casos estudiados

Como ya fue mencionado en el capítulo anterior, la estrategia metodológica se asentó sobre un diseño basado en un estudio de casos. Los dos casos seleccionados son establecimientos educativos de nivel medio de la ciudad de

Córdoba Capital. Las escuelas fueron elegidas teniendo en cuenta los criterios que se especificarán a continuación. Asimismo, la elección particular de cada establecimiento respondió también a un criterio de accesibilidad. En el caso A existían vínculos de trabajo previos entre el establecimiento y el equipo de investigación coordinado por el Dr. Horacio Paulín, del que el autor de esta tesis es integrante. En el caso B el acceso fue posibilitado por una persona allegada que integraba el equipo de gestión en el momento en que iniciábamos nuestra investigación. Se trató de establecimientos con los que pudimos acordar las condiciones para efectuar un trabajo de campo prolongado, de las características que describimos previamente.

Nuestra estrategia de selección buscaba intencionalmente que las escuelas representaran casos socialmente contrastantes. Este contraste se consiguió mediante la contemplación de las siguientes características: tipo de gestión, emplazamiento del establecimiento/procedencia del alumnado y fragmento educativo[61].

El primer criterio ofrece, pese a la diversidad de establecimientos que coexisten bajo las denominaciones de "público" o "privado", un punto básico de contraste. Si bien las escuelas privadas pertenecen a la Dirección General de Enseñanza Privada de la Secretaría de Educación provincial, lo cierto es que gozan de mayores grados de libertad, por ejemplo en la formulación de sus planes de estudio o, como veremos en la descripción de cada caso, en las modalidades de reclutamiento docente.

En relación al segundo criterio de selección -el emplazamiento de las escuelas- al observar las particularidades de la ciudad de Córdoba, con una población de 1.300.000 habitantes relevados por el último censo nacional, es posible caracterizarla como un escenario de *periferización urbana*; *locus* de manifestación de fenómenos de *segregación* y la *fragmentación residencial* (Valdés y Cargnelutti, mayo, 2014).

Al hablar de segregación residencial aludimos a la desigualdad en el acceso a servicios y equipamientos urbanos. Situación que tiende a "naturalizarse" cuando la circulación mediática de ciertos discursos inscribe estas

[61] Se alude aquí a la idea de fragmentación educativa propuesta por Tiramonti (2004), se parte así de una hipótesis de sistema educativo fragmentado.

desigualdades en un plano moral y no de derechos (Boito, Espoz Dalmasso e Ibáñez, 2009). En cambio, la fragmentación se refiere al producto de intervenciones urbanísticas que visualizan configuraciones territoriales localizadas.

En las últimas décadas, la ciudad continúa expandiéndose por fuera de los límites del tejido urbano consolidado, como lo viene haciendo desde la década del 70 (Capdevielle, Ceconato y Mandrini, 2013; Valdés y Cargnelutti, mayo, 2014). Dicha expansión sobre la periferia urbana se realiza de dos formas. Por un lado, con la auto-segregación urbana por parte de sectores de mayor poder adquisitivo hacia *countries* y barrios cerrados. Por otro lado, en la forma de "Barrios-Ciudades" destinados a los sectores más pobres[62].

Este diagnóstico de la morfología urbana cordobesa nos permite establecer el emplazamiento y procedencia del alumnado como criterio de contrastabilidad significativo, escogiendo así un establecimiento de la zona norte de la ciudad y uno de la zona sur.

En relación al último de los criterios, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX en nuestra provincia, al igual que en el resto del país, las clases media y alta emprendieron un movimiento desde la educación pública hacia la privada, de modo acompasado con la ampliación de la estructura de oportunidades, ocurrida a través de los procesos de *masificación* de la educación pública. Como expresa crudamente Emilio Tenti (2000) "… cuando los pobres llegan [a la escuela], se encuentran con que no existe ya correspondencia entre la escolaridad, obtención del título de bachiller y determinadas sanciones materiales (puestos de trabajo e ingresos) y simbólicas (prestigio y reconocimiento social)" (p. 2).

Como vimos en el capítulo 1, la masificación de los sistemas educativos ha sido asociada con la promoción de tendencias a la diferenciación y construcción de circuitos de distinción (Tiramonti y Ziegler, 2008). De este modo, progresivamente la formación en instituciones de educación media pública o privada se convirtió cada vez más en indicador de una posición de clase

[62] Referimos a villas relocalizadas a través de políticas públicas enmarcadas en el programa provincial "Mi casa, mi vida" impulsado en el año 2004. Iniciativa que no ha estado exenta de cuestionamientos, tanto desde la opinión de especialistas como por parte de sus mismos destinatarios (Boito, Espoz Dalmasso e Ibáñez, 2009).

(Blázquez, 2010), abonando la ecuación que equipara el término “escuela pública” con el de “escuela para pobres”.

En el primer capítulo señalábamos también que la investigación sobre la dinámica de escolarización de sectores altos en nuestro país comenzó a tomar impulso en los últimos años, junto con la necesidad de comprender la reconfiguración societal y escolar en el contexto de las transformaciones acaecidas en las últimas décadas. El recorrido efectuado nos permitió identificar una vacancia de trabajos que abordasen el eje violencia-conflictividad en las escuelas de sectores altos, por cuanto la mayoría de los esfuerzos investigativos en estos establecimientos parecen estar abocados al abordaje de aspectos vinculados a la reproducción de las relaciones de poder y de diferenciación social.

Así, nuestro criterio de selección termina de configurarse a partir de considerar la contrastabilidad de los formatos escolares de cada uno de los fragmentos estudiados:

Tabla 4.1. Criterios de selección de los casos

	CASO A “Colegio Güemes”	**CASO B “Colegio Nuevo Mundo”**
Tipo de Gestión	Pública	Privada
Emplazamiento	Zona Sur	Zona Norte
Fragmento educativo	Escuelas Provinciales Técnicas	Escuelas con modalidad bilingüe-bicultural

A lo largo de nuestro trabajo entraremos en contacto con testimonios, registros de campo, conversaciones y descripciones construidas en dos establecimientos. El caso A recibirá el nombre ficticio de “Escuela Gobernador Güemes” y el caso B será la “Escuela Nuevo Mundo”, cuyas características conoceremos a

continuación. Para cada uno de estos casos se trabajó con una muestra de dos cursos, respetando como criterio que en cada caso hubiera un curso de Ciclo Básico y uno del Ciclo de Especialización. En la escuela Güemes trabajamos en 1° y 4° año pensando en incluir a los cursos correspondientes al primer año de cada ciclo, entendiendo que se trata de momentos del trayecto educativo en el que los cursos suelen reconfigurarse. En la escuela Nuevo Mundo la dirección solicitó que trabajásemos en 3° y 4° año por tratarse de los cursos más numerosos. Al ser una escuela en la que las trayectorias son continuas y los cursos no sufren reconfiguraciones entre ciclos, evaluamos que este recorte no era problemático para nuestra estrategia comparativa.

Figura 4.1. Ubicación aproximada de los establecimientos educativos.

4.1.a. El “Güemes”

La escuela Gobernador Güemes se funda durante la primera década del siglo XX como una Escuela Profesional de Mujeres. Allí, las jóvenes estudiantes aprendían oficios tales como cocina y peluquería. Con algunas modificaciones, este formato se conservaría hasta 1959 cuando, tras la creación del Consejo Nacional de Escuelas Técnicas (CONET), el establecimiento pasara a constituirse como Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET), esta vez con una población de estudiantes mixta. Durante los 90, con el desmantelamiento de la educación técnica, el establecimiento sufre otra transformación; esta vez se constituye en un Instituto Provincial de Enseñanza Media (I.P.E.M). Así, no sólo abandona su orientación técnica sino también su dependencia nacional. Sólo recuperaría parcialmente la primera de estas características cuando en el año 2011, como resultado de la sanción de la nueva ley de Educación Técnica en 2005, pasara a ser un Instituto Provincial de Enseñanza Técnica y Media (I.P.E.T.Y.M.), dependiente del Instituto Nacional de Educación Técnica (I.N.E.T.).

Desplazada hacia el sur del macro centro de la ciudad de Córdoba, la escuela Güemes contaba con una población aproximada de 600 estudiantes a comienzos del año 2013. Sin embargo, a medida que transcurre el ciclo lectivo el “desgranamiento” produce una baja que todos los años ronda los 100 estudiantes[63]. Los 29 cursos que componen la escuela[64] se encuentran distribuidos en dos turnos (matutino y vespertino).

El edificio cuenta con 3 plantas. En la planta baja se distribuyen algunos cursos y la secretaría. El resto de los cursos se encuentran ubicados en las plantas restantes. Cada piso cuenta además con 2 preceptorías.

La escuela tiene un Ciclo Básico técnico y un Ciclo de Especialización compuesto por dos orientaciones de escuela común y dos de escuela técnica. Por tal motivo, el predio escolar también cuenta con un edificio, anexado hace

[63] Como señalan Núñez y Litichever (2015), si bien el porcentaje de escolarización aumentó considerablemete durante la primera década del siglo XXI, la retención continúa siendo un problema.
[64] La escuela cuenta con 5 divisiones en 1° año, 5 en 2°, 5 en 3°, y 4 en cada uno de los años que componen el Ciclo de Especialización. A excepción de 7° año que corresponde sólo a las orientaciones técnicas y cuenta con 2° cursos.

pocos años, en el que funcionan los talleres de los cursos de técnicos (Carpintería, Mecanizado y Electricidad).

Un patio central de cemento es el lugar de esparcimiento durante los recreos. La escuela no cuenta con un comedor aunque los estudiantes deben almorzar en la escuela en muchas oportunidades, para asistir a actividades a contraturno.

Las condiciones edilicias y de equipamiento no son óptimas. Si bien en los últimos años habían mejorado, sobre todo a partir de planes de mejora impulsados luego de las protestas estudiantiles de 2010[65], lo cierto es que el edificio refleja en mayor medida el abandono estatal que la preocupación por las condiciones en que se desarrollan los procesos educativos: paredes despintadas, bancos rotos, aulas sin calefacción, pizarrones gastados y con agujeros y condiciones de limpieza bastante precarias, forman parte del paisaje habitual. Las ventanas tienen parasoles que, en la mayoría de los casos, están rotos y no pueden cerrarse. El cableado eléctrico (recientemente reemplazado) asoma a través de caños que sobresalen a lo alto de las paredes de todo el perímetro escolar, por fuera de las aulas. Las únicas tomas eléctricas funcionales se encuentran dispuestas sobre las puertas de ingreso a las aulas, por lo que los cables de los dispositivos enchufados caen por encima de las aberturas de las puertas, entrando en contacto con las personas que las atraviesan.

Los estudiantes de la escuela son de nivel socio económico bajo y medio bajo. Proceden en su mayoría de barrios de la zona sur de la ciudad: Nuestro Hogar 3, Villa El Libertador, Bella Vista, Santa Isabel, Cabildo, Ciudadela, Las Flores, entre otros. Llegan a la escuela utilizando el servicio de transporte urbano que, desde el año 2012, es gratuito en la provincia de Córdoba para estudiantes y docentes.

El equipo directivo estaba conformado en el momento en que realizamos el trabajo de campo por un director y dos vice directores. La escuela había cambiado de dirección en un período relativamente reciente; desde hacía poco

[65] Durante el año 2010 cerca de veinte escuelas de la ciudad fueron tomadas a modo de protesta ante algunos de los lineamientos de la ley provincial de educación y por las condiciones edilicias precarias en que se encontraban muchos establecimientos. Estos procesos fueron documentados por algunas investigaciones locales (Arce Castelo, Arias y Vacchieri, 2014; Beltrán y Falconi, 2011; D'Aloisio y Bertarelli, 2012; Hernandez, 2015).

más de dos años quien se desempeñaba como directora comenzó a cumplir funciones en la inspección zonal. Uno de los vice-directores ocupó entonces la dirección y la plaza vacante fue cubierta por una docente con larga trayectoria en el establecimiento. Algunos de los docentes entrevistados identificaron cambios negativos a partir de esta modificación. Aludían fundamentalmente al acrecentamiento de incertidumbres vinculadas a la continuidad de los proyectos institucionales y las contradicciones manifiestas entre los miembros del cuerpo directivo. Se resaltaba la poca receptividad a las demandas docentes relacionadas con problemáticas del alumnado, llegando a relatar en algunos casos situaciones de "exposición" frente a colegas o incluso frente a los mismos jóvenes. Parecía prevalecer una sensación de trabajo en soledad, como decía una de las entrevistadas: "acá cada uno cuida su quintita".

Al ser interrogados por las características del alumnado, los docentes destacaban por sobre todo su condición socioeconómica, como estudiantes de clase baja. A lo que se añadía generalmente ciertas carencias afectivas del ámbito familiar que habrían dado lugar a una acrecentada violencia percibida tanto entre los jóvenes como en el trato que éstos establecen con los agentes escolares.

En la escuela, además del equipo de gestión, funcionaba un gabinete psicopedagógico conformado por una psicopedagoga y una coordinadora de cursos. El reclutamiento docente se efectúa a partir de la lista de orden de mérito conforme al sistema de puntaje docente del Ministerio de Educación provincial.

En la prueba nacional de desempeño ONE 2010, el establecimiento obtuvo porcentajes, para el grupo de "nivel de desempeño bajo", superiores a la media provincial, regional y nacional, en las cuatro áreas de conocimiento evaluadas (Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua). Los estudiantes, en su mayoría, son la primera generación de sus familias que cursa estudios secundarios.

4.1.b. El "Nuevo Mundo"

La escuela Nuevo Mundo fue fundada por una familia cordobesa hacia finales de los 80, bajo otro nombre y en una ubicación que tampoco coincide con la

actual. Como es el caso de muchos establecimientos privados, se comenzó abriendo el nivel inicial y los siguientes niveles del trayecto educativo fueron organizándose a medida que los estudiantes avanzaban en él. Así, a poco de su fundación, sus dueños se vieron en la necesidad de procurar un terreno donde construir un edificio más grande. En los 90, la escuela ya contaba con nivel primario y secundario y un proyecto educativo laico, con una fuerte apuesta por la formación bilingüe. Durante la primera década del siglo XXI, deja de ser propiedad de sus fundadores, integrándose a un proyecto de escuelas bilingües-biculturales cordobesas con planes de estudios homologados a los de países europeos, a través de sistemas de exámenes internacionales.

Ubicada en la zona residencial de Villa Belgrano, al norte de la ciudad, la escuela Nuevo Mundo cuenta con los niveles inicial, primario y secundario. Todos funcionan en el mismo edificio y simultáneamente, aunque en regiones delimitadas (sobre todo el nivel inicial respecto de los otros dos niveles). La población estudiantil aproximada es de 550 alumnos, de los cuales 200 corresponden al nivel medio. Existe un solo turno ya que los estudiantes cumplen con un régimen de doble escolaridad. La población estudiantil procede, mayoritariamente, de barrios de la zona norte de la ciudad, colindantes a la escuela, o de *countries* y barrios cerrados aledaños.

El servicio de transporte público no tiene paradas próximas al establecimiento. Los estudiantes llegan por la mañana para comenzar la jornada escolar en coches particulares, generalmente conducidos por sus padres. En algunos casos se comparten los viajes entre quienes viven próximos entre sí. A pesar de ello, a las 7:30 de la mañana resulta verdaderamente difícil circular por las estrechas calles de la intersección de la zona residencial en que se encuentra ubicado el establecimiento.

El predio escolar ocupa una manzana. El edificio de la escuela cuenta con dos plantas. En la planta baja funcionan los niveles inicial y primario (aunque el primero está completamente separado del resto de la escuela y tiene una puerta de ingreso separada) y la planta alta está reservada al nivel medio.

Al momento de realizar el trabajo de campo, en el secundario, (a excepción de 1° año que por su cantidad de alumnos había sido organizado en dos divisiones) los cursos tenían sólo una división.

El comedor, común a todos los niveles aunque utilizado en diferentes horarios, se encuentra ubicado en la planta baja. Los estudiantes tienen la opción de llevar sus propios alimentos o comprar el menú que ofrece un concesionario del servicio de comedor.

El edificio tiene un patio central cubierto, en el que se iza la bandera por la mañana, y donde se llevan a cabo los actos escolares, y un patio exterior con canchas de football y handball.

Los estudiantes pertenecen a sectores medios altos de la ciudad. Sus padres, la mayoría profesionales, empresarios y comerciantes, han terminado el secundario en su totalidad y más de la mitad cuenta con estudios universitarios concluidos. Muy pocos padres han cursado carreras de posgrado (especializaciones, maestrías o doctorados), lo cual es coherente con el perfil profesional que parece imperar.

En lo que respecta a las condiciones edilicias, las diferencias con la escuela Güemes aparecen a simple vista: el edificio se encuentra sumamente conservado, las paredes pintadas, las aulas cuentan con cortinas *black-out*, calefacción, instalaciones para proyectar imágenes y video desde una computadora (Pantalla, cañón, equipo de audio en cada aula). La escuela cuenta además con más de 40 *netbooks* que los docentes pueden solicitar toda vez que el trabajo con los estudiantes lo requiera.

El equipo directivo en nivel medio se encuentra conformado por una directora y una vicedirectora recientemente incorporada. Dicho equipo cambió en varias oportunidades, la persona que ocupa el cargo de directora trabaja en la escuela desde hace muchos años y se desempeñó previamente en otros cargos de gestión.

Los docentes entrevistados, en general, coincidían en señalar el carácter participativo, conciliador y coherente de la gestión. Cualidades que favorecerían la libertad de cátedra y el desarrollo de proyectos institucionales. La dirección actual era valorada por oposición a la anterior que, según relataban nuestros

docentes, asumía un posicionamiento “demagógico” en relación con las demandas de los jóvenes y sus familias, generando a un clima de desautorización. En este sentido, también se destacó el rol que cumplía el equipo de tutorías al operar como mediador entre las demandas familiares y los docentes.

En la escuela parecerían prevalecer los vínculos de compañerismo y amistad entre docentes. La disciplina también se valoró positivamente. Algunas entrevistadas destacaban que se trataba de un colegio “chico” y que eso favorecía el desarrollo de vínculos con los estudiantes, de quienes decían conocer “su historia”. La escuela fue descripta como “muy familiar”, y de hecho observamos que muchos de los docentes poseen familiares (hijos o sobrinos) que son estudiantes allí.

El gabinete psicopedagógico, común para los tres niveles, se encuentra a cargo de una psicóloga. En el nivel medio cada curso tiene un preceptor a cargo. El reclutamiento docente es efectuado por la gestión directiva y se produce muchas veces de modo informal; algunos docentes relatan haber comenzado trabajando como preceptores o administrativos mientras estudiaban sus carreras universitarias y luego de recibirse, ante la aparición de vacantes, la escuela habría ido incorporándolos a su planta. Algunas incorporaciones se dieron a partir de redes de relaciones, de modo que también en ocasiones los educadores llegan a la escuela a partir de lazos familiares con los alumnos o por ser allegados de otros docentes.

SEGUNDA PARTE:

CONSTRUCCIONES ANALÍTICAS

Capítulo 5. Los procesos evaluativos informales en las interacciones áulicas

En este capítulo entraremos en contacto con el objeto de nuestro trabajo: las prácticas de *evaluación informal*. En la formulación de nuestro problema de investigación ésta se tornaba una categoría fértil para dar cuenta de la producción de imágenes y representaciones recíprocas en las interacciones entre docentes y estudiantes.

En la presentación de esta tesis decíamos que numerosas investigaciones clásicas (Becker, 1952; Bourdieu y de Saint Martin, 1998; Gilly, 1986; Rist, 2000; Rosenthal y Jacobson, 1980), y contemporáneas (Kaplan, 2007, 2008 y 2009; Mancovsky; 2011) señalaron que las expectativas del docente referidas al desempeño del estudiante tendrían una influencia sobre su desempeño efectivo, esto es; un efecto de profecía auto-cumplida (*self-fullfillin prophecy*). No obstante, reparábamos con Tenti (2004a) en la posibilidad de interrogarnos por la "influencia recíproca", esto es; no sólo enfocar en las valoraciones docentes, sino también en los efectos productivos de la evaluación que proviene de los estudiantes y recae sobre los educadores, habida cuenta de las transformaciones y equilibraciones de los vínculos de generación. En este sentido, ya Perrenoud (1990) sostenía que:

> La excelencia del maestro también es juzgada por sus alumnos […] forma parte de una *evaluación informal* […] en la que no se repara y que no está codificada, registrada ni negociada. [Lo que] no quiere decir que no tenga consecuencias, sino todo lo contrario (p. 121).

En los apartados que componen este capítulo procuraremos dar cuenta de algunas prácticas evaluativas informales tanto adultas como juveniles. Nos interesa desentrañar las lógicas que subyacen a las mismas, así como también comenzar a reconstruir algunos de los *repertorios morales* que se activan y constituyen en ellas. Para ello, conoceremos los testimonios de docentes y

estudiantes de ambos casos de estudio, a través de una primera aproximación basada fundamentalmente en material de entrevistas.

5.1. Estrategias juveniles ante la cultura de la organización escolar

> *"Hacéte amigo del juez; no le des de qué quejarse; y cuando quiera enojarse vos te debés encoger, pues siempre es güeno tener palenque ande ir a rascarse."*
>
> (José Hernandez, "Martín Fierro")

Un mañana en el Güemes, durante la clase de inglés de 1° año, Virginia solicitaba a sus alumnos por tercera vez que pegaran las fotocopias en sus carpetas, "para que no las pierdan". Maira, una estudiante, llama a la docente y entabla con ella el siguiente diálogo:

> **Maira:** Profe: ¿Usted no corrige Inglés?
>
> **Virginia:** ¿Cómo?
>
> **Maira:** Si no corrige Inglés…
>
> **Virginia:** ¿La carpeta? Sí, pero vos estudiame para la prueba igual.
>
> Maira comienza a pasar las hojas de su carpeta lentamente, mostrándole a Virginia todo lo que tiene escrito. La carpeta se ve muy prolija. La joven mira a la docente de reojo, expectante de alguna reacción (quizá una felicitación) que en verdad no sucede.
>
> Virginia se aparta repentinamente de Maira y exclama a la clase: "Bueno… seguimos con el tema porque si no vamos a estar muy atrasaditos…".
>
> [Observación de clase – 1° año del caso A]

Históricamente, la evaluación ha trazado la línea demarcatoria que separa a los buenos y malos alumnos. Un "buen alumno" es quien se aproxima de modo "asintótico" hacia el ideal de alumno; aquel que se desempeña de modo exitoso. Por su parte, un "mal alumno" lo será tanto más a medida que dicho ideal se nos presente progresivamente más distante. Si bien estamos familiarizados con este par de categorías[66] cabe señalar que la ausencia de nominaciones que maticen

[66] Para un desarrollo en profundidad de esta temática desde el punto de vista magisterial, ver Kaplan (2009).

las diferencias, mucho nos dice acerca del modo en que la cultura escolar aspira a ser impartida; sin admitir medias tintas. No pretendemos expresar que no existan “estudiantes intermedios”, sino simplemente reparar en que la falta de nominaciones unívocas para referir a ellas y ellos no debería parecernos inusual. Especialmente en una institución en la que, como señalan algunos estudios (Lopes Louro, 2000; Kaplan, 2009) generalmente se ha operado a partir de conjuntos de oposiciones binarias (“Masculino/Femenino”, “Privado/Público”, “ignorancia/conocimiento”, “Bueno/malo”, etc.).

La escuela, y sobre todo la cultura de la organización escolar, supone para los estudiantes la necesidad de aprender el *oficio de alumno*. Perrenoud (1990) refería de este modo a un conjunto de saber hacer, valores, códigos, costumbres y actitudes, necesarios para la supervivencia dentro de la organización escolar. En la viñeta con que iniciamos este apartado es posible apreciar un esfuerzo de Maira por mostrar a la docente que su carpeta estaba completa. Pese a que no recibe confirmación alguna, está claro que intentó jugar una “carta escolar”. Con ello nos mostraba que, si bien hace poco comenzó la secundaria, ya cuenta con ciertos “gajes” del oficio y comprende que para algunos profesores la “carpeta completa” es un atributo valioso. Para Perrenoud, estos aprendizajes tienen centralidad en las trayectorias estudiantiles, debido a que la excelencia escolar, que en abstracto es definida como la apropiación del currículum formal, se identifica muchas veces en la práctica con el “ejercicio cualificado del oficio de alumno” (p. 220).

Sería dable entonces esperar que los jóvenes construyan oficio de alumno atendiendo a los patrones de lo valorado por la escuela, aquello que les garantizará su supervivencia. A propósito de las diferencias entre buenos y malos alumnos y curiosamente denunciando de modo no intencional el carácter performativo[67] de dichas categorías, los jóvenes denominaban “hacer diferencias” o “tener preferencias” a cierta manera de conducirse adoptada por algunos profesores. Referían a modalidades de trato docente que incluyen juicios valorativos y determinaciones percibidas como arbitrarias, a veces

[67] La *performatividad* alude a la facultad del lenguaje para realizar acciones con capacidad de instauración, esto es con *eficacia simbólica.* Pierre Bourdieu (1985) refiere por ejemplo a los ritos de pasaje como actos performativos en tanto “actos de magia social que pueden crear la diferencia” (p. 80).

vinculados con preferencias genéricas o simplemente personales, en los que se vería afectada la imparcialidad que sería esperable de un docente:

Leopoldo: … y me ponen amonestaciones a mí y al resto no. Todos usamos gorra y me la hacen sacar a mí nomás.

[Entrevista a Marcos, Leopoldo y Armando – jóvenes de 1° año del caso A]

Martín: ponele… Verónica Puentes [una docente] tiene preferencia con Agostina y Francisca, porque las madres son amigas [de ella]. Yo, por ejemplo, que soy amigo de Agostina, he visto que en 1° año tenía en una prueba un 3 y le puso un 6 ¡No sé de dónde salió el 6!

Franco: Si levanta la mano Manuela te das cuenta de que [la docente] hace todo lo posible para que hable. [En cambio] si levanta la mano Lisandro vos te das cuenta de que no le da tanta bolilla.

Santiago: Son preferencias, y conmigo no sé qué le pasa.

[Entrevista a Franco, Santiago y Martín – jóvenes de 3° año del caso B]

Rebeca: Por ejemplo, me hace falta nota a mí: "¡Profe pero yo quiero pasar porque me falta nota! – No, va a pasar Julieta". Porque es así, o en el oral, dice – "bueno, voy a tomar hasta donde llegue, si no se apuran las que no pasan tienen un 1" – y la hace pasar primero a ella.

[Entrevista a Rebeca y Gabriela – jóvenes de 4° año del caso A]

León: A veces [al docente] le cae mejor algún alumno que otro, que eso pasa siempre, el problema es cuando influye en la nota.

Guido: ¿Y eso sucede?

Agustín: Si, Fernando [docente de Educación física] tiene mucha preferencia

Rodolfo: Es abuso

Guido: ¿Con quién tiene preferencias?

León: Con Álvarez, Quinteros, Blanco…

Agustín: …Y Giraudo. El resto le chupamos un huevo

Guido: ¿Por qué tiene esas preferencias?

León: Porque hacen deporte

Agustín: Una vez dijo: Quinteros, Álvarez, Blanco y Giraudo hagan 10 flexiones de brazos y los demás 5. Como diciendo que nosotros no llegábamos a las 10.

[Entrevista a Rodolfo, León y Ernesto, jóvenes de 4° año del caso B]

Tal como lo describieron Cerda y Assael (1998), el hecho de que las normas no se exijan a todos por igual provoca entre los estudiantes cierto grado de indignación y sensación de injusticia.

Ante el descripto panorama, los jóvenes logran dar cuenta de un repertorio de prácticas que nominan de modo sucinto como "hacer buena letra" o –como señalaron dos jóvenes en alusión al poema gauchesco que estaban estudiando- "hacerse amigos del juez". Estas estrategias tienen como objetivo "comprarse/ganarse al profesor", de modo tal de generar con él un vínculo favorable y recibir un trato considerado[68]:

> **Julieta**: Cada uno tiene su forma de ser, yo a lo mejor con la profesora no empecé tan buena relación; ella vino me retó y yo la bolaceé, y como que ahí bueno… era el primer año que yo entraba y tendría que haber hecho buena letra y no la hice […] es como que cada uno tiene su forma; ella [otra compañera presente en el grupo] compra a los profesores estudiando y llevándoles las cosas y yo lo compro con mi forma de ser, porque por ahí charlo, les hablo.
>
> [Entrevista a Julieta y Marcia – jóvenes de 4° año del caso A]

> **Guido**: […] Pero, con los profesores ¿cómo llega a configurarse esto de que tengan más preferencia por unos que por otros? Porque, por lo que me estaban contando, Julieta [una compañera] no se porta muy bien, sin embargo ustedes dicen que la profesora de química tiene preferencia por ella.
>
> **Rebeca**: Y… cuando entra la profe empieza y el que le gana de mano a tratarla bien o a ganársela, ya se la ganó para todo el año.
>
> **Guido**: ¿Cómo es ganársela?
>
> **Gabriela**: Es que, es como dice la profesora de lengua: "hazte amigo del juez para tener palenque en que rascarte".
>
> **Guido:** ¿Y eso?
>
> **Rebeca**: Es del "Martín Fierro": hazte amigo del poderoso que nadie te va a tocar.
>
> **Guido**: ¿De qué manera se gana al profesor?
>
> **Rebeca**: tratar de hacer lo que ella pide o no contestarle.
>
> [Entrevista Gabriela y Rebeca – jóvenes de 4° año del caso A]

[68] Cerda y Assael (1998) referían en un sentido similar al valor que "ser hipócrita" tenía para los estudiantes en la supervivencia escolar.

Como puede apreciarse en los testimonios juveniles, existe una presunción de acuerdo con la cual el momento inaugural de la relación con cada docente es determinante de su devenir. Por tal motivo resulta conveniente, “hacer buena letra”, “empezar con buena relación”, “ganándole de mano a los demás”. Cuestiones que Dubet y Martuccelli (1998) pensarían como parte de la “puesta a prueba” del docente que caracteriza el inicio de clases y que el trabajo clásico de Woods (2005) nominaba como “jugar seguro” (*playing safe*).

Quisiéramos destacar la contribución que suponen los dos últimos trabajos citados. Se trata de desarrollos que en el contexto Europeo fueron pioneros en la tarea de aproximarse a las estrategias escolares juveniles. El primero las comprendía como parte de una *carrera de alumno* (*pupil career*) en la que se entretejen intereses y presiones diversas e incluso contrapuestas. Los autores franceses, por su parte, hacían corresponder su emergencia con la constitución de un sí mismo “no escolar”, que pasaba a afectar la vida escolar. En el contexto latinoamericano, numerosas investigaciones se han articulado en torno a la indagación de las tensiones entre la subjetividad escolar y la juvenil que estos autores identificaron. Su reconocimiento permitió a Analía Meo (2013) comprender las prácticas de “zafar” en estudiantes de clase media como parte de un *habitus escolar* contemporáneo. A Claudia Saucedo Ramos (2000), le brindó la posibilidad de indagar en México las prácticas de “echar relajo”, caracterizándolas como formas culturales mediantes las cuales los estudiantes conseguían hacer que las clases fueran menos aburridas. Similar análisis hicieron Cerda y Assael (1998) en Chile. Las autoras mostraron cómo en un contexto de “anomia institucional”, los jóvenes construían estrategias para “ser pillos”, manteniendo ciertos espacios propios y evadiendo los controles, de cara a evitar el conflicto con sus docentes y relacionarse con el poder y la autoridad.

Al hablar de las maneras en que los docentes efectuaban diferencias, los jóvenes de nuestro estudio referían también a diferentes estatus que podían adquirir según éstas fueran efectuadas en su favor o en su contra. Cuestión que nos informa, ante todo, que sus estrategias parecen no ser infalibles. También es posible quedar “fichado”, “marcado” o “entre ojos” del profesor*;* condición de carácter aparentemente irreversible que se adquiere como resultado de la incursión en alguna falta (un “moco” en la jerga juvenil):

Guido: ¿Por qué hacen esas diferencias [los docentes]?

Julieta: Y… porque una vez te echaste un moco, le contestaste mal una vez y ya te tienen…

Marcia: Entre ojos…

Julieta: … Entre ojos así y bueno, si no te llevaste bien desde el primer día te vas a llevar mal todo el año, es así, y siempre van a ganar ellos, ganan ellos.

[Entrevista a Marcia y Julieta– jóvenes de 4º año del caso A]

Estar "entre ojos" conlleva encontrarse en una lábil condición suscitada por una asimetría de poder y recursos que parecería aventajar a los adultos:

Guido: ¿Qué hacen en esa situación?

Julieta: Nada, es que tenés dos opciones: o te quedás callada o seguís discutiendo lo tuyo pero sabés que tenés un pie adentro y un pie afuera [de la escuela] ¿entendés? Es así, siempre van ganar por el motivo de las amonestaciones.

[Entrevista Marcia y Julieta – jóvenes de 4º año del caso A]

Merece un tratamiento especial –que de hecho haremos en el siguiente capítulo- desentrañar el significado de aquello a lo que Julieta refería como que los docentes "ganen por el motivo de las amonestaciones". En el capítulo anterior repasábamos algunas de las transformaciones educativas de los últimos lustros y veíamos que la sanción de la Ley de Educación Nacional supuso, entre muchas otras cuestiones, una garantía de derecho sobre la totalidad de la educación secundaria, con lo cual esta pasaba a constituirse ya no sólo un derecho sino una obligación para los jóvenes menores de edad. Dicha obligatoriedad pone en tensión a los dispositivos que operan en la selección y exclusión de estudiantes (Res 93/09 del CFE). En este marco "inclusivo"[69] podría

[69] Decidimos relativizar el carácter inclusivo del contexto educativo argentino, ya que de no hacerlo correríamos el riesgo de perder de vista la calidad con que se efectúa dicha inclusión, lo que implicaría pasar por alto, por ejemplo, las especificidades de las escolaridades de "baja intensidad" (Kessler, 2004) en tanto trayectorias "reales" que representan un desafío para pensar la obligatoriedad escolar (Saraví, 2009; Terigi, 2007).

pensarse que no queda ya lugar para las prácticas de expulsión[70]. Sin embargo, como señalaron Núñez y Litichever (2015), pese a que la expulsión del sistema educativo como medida disciplinaria es revisada a partir de la implementación del sistema de convivencia, las escuelas van desarrollando mecanismos mediante los que consiguen que ciertos jóvenes dejen de asistir a las escuelas. Veremos más adelante que allí donde las amonestaciones (en tanto mecanismos formales de regulación de la disciplina) pierden su eficacia, la evaluación informal parece tener un papel clave en el proceso. El cuaderno de amonestaciones pasa a reemplazarse por otros registros informales, a veces míticos, pero más eficaces. A los que los jóvenes aludieron en ocasiones como la "lista negra" y la "misma bolsa":

> **Gabriela**: [A Leonardo en tono culpabilizante] ¡Los profesores ahora nos tienen a todos en la lista negra por culpa tuya!
>
> […]
>
> **Guido:** ¿Qué quiere decir esto de "estar en la lista negra"?
>
> **Diego:** Que te tienen marcadazo
>
> **Gonzalo:** Que te ponen amonestaciones por poner, para sacarte de la escuela.
>
> [Registro de campo – conversación con jóvenes de 4° año del caso A]

> **María:** [refiriendo a un episodio de violencia física entre compañeros] Nos metieron a todos en la misma bolsa. Nosotros no podemos impedir que se peguen.
>
> **Verónica:** Si, había gente que decía "pará, pará", pero tampoco te vas a meter a separarlos.
>
> [Entrevista a Pía, María y Verónica – jóvenes de 3° año del caso B]

Leonardo, el joven en torno de quien giraba la anterior discusión en el primer fragmento, fue expulsado de la escuela a menos de un mes de que dicha discusión tuviera lugar. Las y los jóvenes construyen en sus prácticas explicaciones y saberes acerca de los devenires escolares que en ocasiones deslumbraron a este investigador, que no lograba en su propia labor "sistemática" anticipaciones de un ajuste semejante con lo que *a posteriori* de

[70] Si bien, en sentido estricto, con anterioridad a la LEN el CBU ya era obligatorio, podemos pensar que existían de parte de los docentes expectativas diferenciales entre los estudiantes que luego "optaran" por continuar sus estudios en el Ciclo de Especialización y los que no. Lo que hacía de la deserción escolar un fenómeno "natural". Al extender la obligatoriedad, la LEN viene a desbaratar precisamente esta naturalidad.

los hechos conseguía comprender. Lo que advierte una vez más, respecto de lo sensibles que parecen ser las estrategias escolares juveniles a las prácticas que configuran la cultura de la organización escolar.

5.2. Evaluaciones, calificaciones y predicciones. Un juego sin reglas claras

Tal como señalamos en el capítulo 4, desde hace algunos años en Argentina, y a raíz de decisiones educativas que intentan morigerar las determinaciones arbitrarias en los procesos evaluativos, los docentes tiene la prescripción de calificar sólo los aprendizajes de sus estudiantes y no su comportamiento en clases. Mediante esta definición se asume que la regulación de las conductas debería adoptar otras vías institucionales (como por ejemplo, las "amonestaciones" o el emprendimiento de "acciones reparadoras"), reservando exclusivamente las calificaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares y su posterior acreditación[71]. Se cuestiona así a los dispositivos y prácticas que favorecen procesos de selección o exclusión (Res. 93/09 del CFE).

A través de los siguientes testimonios veremos qué sucede en la práctica, cuando la norma es "transpuesta" en la cotidianidad de las aulas:

> **Guido**: ¿Cómo evaluás a los chicos?
>
> **Lidia**: [Tarda varios segundos en responder] Yo evalúo… a ver… por conocimiento adquirido y la voluntad que pone para hacer trabajos. Yo tengo que poner nota por lo que hace; trabaja en clase, participa. A veces un buen alumno viene a una prueba y le va mal.
>
> **Guido**: Y en ese caso: ¿cómo lo resolvés?
>
> **Lidia**: Le doy oportunidades. Al chico que realmente quiere estudiar le tenés que dar oportunidades. Se le trata de dar una mano al chico que vos ves que tiene interés en aprender y es "durito", diría yo.
>
> **Guido**: Y por ejemplo, si a un chico le fuera mal [en la prueba] y es de los que molestan en clase: ¿cómo procederías?
>
> **Lidia**: Yo con respecto a una prueba no puedo darle oportunidades a uno y a otro no. Claro, no, porque ahí estaría discriminando. Te quiero decir, en general tengo en cuenta… si tengo que hacer un práctico le hago más preguntas o vemos la carpeta, ese tipo de cosas. Pero el otro chico, por más que le des oportunidad, no te va a completar la carpeta. Lo que yo les

[71] La *calificación* refiere al orden pedagógico en el cual se establece una equivalencia entre una escala arbitrariamente construida y un determinado nivel de logro. La *acreditación* por su parte implica el reconocimiento de que el nivel de logro deseable definido para un espacio curricular ha sido alcanzado por el estudiante. (Res. 93/09 del CFE).

> digo; carpeta completa para rendir el coloquio, aunque la tengan bien o mal, no importa pero que la tengan.
>
> [Entrevista – docente del caso A]

Incluso cuando las preguntas intentaban ser abiertas, Lidia percibía que nuestro interés versaba particularmente sobre el modo en que "hacía diferencias" entre los jóvenes. Presumía por ello que en grado alguno sus intervenciones serían discriminatorias. No obstante, a medida que relataba sus modos de proceder, develaba que a la hora de "dar oportunidades" ponderaba discrecionalmente aspectos de los estudiantes que conocía con antelación. En la viñeta anterior podemos apreciar el valor atribuido a la "carpeta completa", elemento que nada dice respecto de los aprendizajes, más bien informa de la presencia de un *habitus escolar* (Meo y Dabenigno, 2010)[72]. Esta cuestión es convergente con las opiniones que algunas docentes del colegio Nuevo Mundo esbozaron respecto de la "nota actitudinal":

> **Camila:** Yo creo que la nota actitudinal está buena como nota. Está bueno que se ponga, porque hay chicos que por ahí les cuesta mucho la materia pero son re buenos alumnos, son aplicados. Y vos sentís que no es lo mismo ese chico que está haciendo un esfuerzo y que ha hecho a lo mejor un proceso muy grande de crecimiento en la materia […] que el chico que vos sabes que no tiene problema de aprendizaje, no tiene dificultades con la materia y es un chanta, está en adolescente, no tiene ganas.
>
> [Entrevista – docente del caso B]

> **Mabel:** La buena predisposición del chico a trabajar, hace que por ejemplo, el chico que le cuesta, como Josefina que está siempre en el 5, en el 4, en el 5, a veces saca un 6, la actitudinal le levanta. En vez de crucificarla y decirle, te vas al coloquio -porque no le va a hacer nada bien a esa chica el coloquio- porque lo que le falta es madurez ¿entendés? Ella lo que necesita es madurar un poquito y tener más confianza en la matemática. Entonces la actitudinal es una nota que sirve para eso, no sólo para castigar al que molesta.
>
> [Entrevista – docente del caso B]

[72] Para Bourdieu (2007) existe un *habitus de clase.* Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen sistemas de disposiciones duraderas y transferibles que son simultáneamente estrucuturas estructuradas y estructurantes. No obstante, cada campo social (como por ejemplo el campo educativo) cuenta con un *habitus* específico que se articula al primero. Aquí retomamos la definición de *habitus escolar* propuesta por Meo y Dabenigno (2010) en tanto "matriz de disposiciones, de criterios de apreciación, de formas de sentir y de actuar inculcadas por el campo educativo" (p. 10).

Volveremos en breve sobre el contenido de estos fragmentos. Veamos primero otro caso. El de Virginia en la escuela Güemes:

> **Guido**: ¿Cómo evaluás a tus alumnos? ¿cómo les ponés la nota?
>
> **Virginia**: Yo evalúo con la parte escrita.
>
> **Guido**: Y las notas que van a la libreta entonces: ¿corresponden exclusivamente a las evaluaciones escritas?
>
> **Virginia**: No, ha habido veces que yo digo "mirá esto, tenés un aplazo", y si tenían un 2, hay veces he puesto un 4. Porque hay chicos como por ejemplo Juarez, hacía todo bien en clase y en la evaluación [le iba] mal. Y era un chico que trabajaba bien en clases, entonces no se equilibraba eso. Él decía que se taraba y que no podía resolverlo. Entonces le dije "bueno, tenés que acostumbrarte a resolver lo escrito también", porque el día que él tenga una evaluación en otro lado, es eso lo que va a valer, pero bueno, trato ahí de hacer un *mix*.
>
> **Guido**: Y ese *mix*: ¿lo hacés discrecionalmente en relación a la situación de cada alumno o a todos les ponés una nota por el trabajo en clases?
>
> **Virginia**: no, o sea, yo veo… suponte, este grupo jamás trabajó [(se refiere a un grupo de varones a quienes señaló previamente como malos alumnos del curso)], o sea, la nota de concepto va a seguir siendo 1. Porque no quieren trabajar en clase, no quieren escribir, no traen la carpeta, no hacen nada. Si traigo figuritas de casualidad la pegan, a veces la pierden también, entonces bueno, el que tiene un 1 ya es 1 porque no quiere hacer nada.
>
> [Entrevista – Docente de del caso A]

Al inicio del fragmento anterior, Virginia decía evaluar a sus estudiantes en función de los aprendizajes, cuestión de la que darían cuenta sus evaluaciones formales (los exámenes escritos que toma al finalizar cada tema). No obstante, cuando un joven que *trabajaba* fracasaba en un examen, ella realizaba un "*mix";* sumaba puntos a su evaluación teniendo consideración por el empeño puesto en el trabajo áulico. De este modo conseguía que el alumno tuviese una calificación mejor a la que le hubiese correspondido por el examen, a pesar de que sabía que el joven no había podido aprender los contenidos adecuadamente. Sin embargo, cuando los jóvenes que *no trabajaban* (los *malos* tal como ella los nombra) fracasaban en el examen, sus calificaciones no experimentan modificación alguna, precisamente porque en clase *no trabajaban.* Nos encontramos así ante lo que podrían ser idénticos desempeños académicos que obtienían distintas calificaciones escolares.

¿Qué evalúan entonces estas evaluaciones? A juzgar por lo que de nuestros testimonios puede inferirse, evalúan la predisposición de los jóvenes para el "trabajo". Si bien las evaluaciones formales intentan medir los aprendizajes, luego las calificaciones responden en mucha mayor medida a la imagen que se han forjado acerca de cada estudiante, cuestión de la que sólo nos informa la evaluación informal. De este modo, si los alumnos que *trabajan* logran un buen desempeño en la evaluación, el resultado no es más que una confirmación de algo que se anticipaba. En el caso de que fracasen, la evaluación informal parece ingresar "equilibrando" aquello que se vislumbra discrepante. Los siguientes fragmentos nos permitirán apreciar que esta cualidad de la evaluación informal no siempre constituye un aspecto imperceptible para el actor. En la conversación que sigue, otra docente, Claudia, expresa las dificultades que encuentra para trabajar con Leonardo, un alumno "problemático" cuyo caso abordaremos en profundidad en el siguiente capítulo. Marisa, por su parte, reconoce la coerción que la nota actitudinal le permite ejercer sobre algunos estudiantes:

> **Claudia**: Leonardo debe tener un déficit atencional…
> **Guido**: Generalmente alguien con atención dispersa tiene dificultades para aprender…
> **Claudia**: Tenés razón, lo que ocurre con Leonardo es que es muy inteligente entonces vos lo retas y él en 2 minutos te resuelve todas las actividades, las hace bien y después se pone a molestar de nuevo. Yo 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.
> [Registro de una conversación informal con Claudia, docente del caso A]

> **Marisa:** La nota actitudinal tienen un peso muy importante y es para mí es muy válido porque tenés, qué se yo, chicos como... a ver... a lo mejor un Gutierrez o un Basualdo, qué se yo, que son muy buenos, pero no te traen la carpeta, en clase son un desastre, entonces el actitudinal a vos en el cole te permite matarlos, y está bueno eso, pero no por matarlos sino porque vos a ellos les estás enseñando para mí un valor fundamental para la vida: la responsabilidad, el respeto.
> [Entrevista – docente del caso B]

Los relatos anteriores sugieren que en muchos casos el miramiento por el comportamiento de los jóvenes subsiste a pesar de haber una expresa

prescripción de ignorarlo en el momento de evaluar. De este modo, mientras que la normativa parece ser clara, cotidianamente los actores gozan de ciertos márgenes de libertad en los que consiguen implementar estrategias compensatorias en pos de lo que consideran prácticas evaluativas "justas". Asimismo, es posible advertir que en ellas se deslizan concepciones de justicia o igualdad que podríamos denominar junto con Dubet (2005) "Meritocráticas", en tanto a partir de ellas se afirma de modo implícito y recurrente (por ejemplo a través de la metáfora del "premio" que Claudia utilizaba o la valoración que Marisa hacía de la "responsabilidad") que "si se quiere, se puede" (p. 33). No obstante, a diferencia de lo que el citado autor observa para el contexto francés, en nuestros casos la vara con que se mide el mérito es la del empeño y no la del desempeño. Esto nos informa ante todo que el horizonte de las prácticas educativas -que las evaluaciones informales nos permite conocer- no parece ser el aprendizaje, sino el de la configuración de cierto tipo de "subjetividad escolarizada".

Como señala Edith Litwin (2008) en primera persona "La nota que se agrega o se suprime […] se debe a la apreciación que construimos del alumno con anterioridad" (p. 167). Evidenciándose a veces una escasa posibilidad de reconocer la parcialidad que comportan muchas de las decisiones efectuadas y en casos como el de Claudia un reconocimiento de la misma que en absoluto se revela problemático.

Como apunta Elsie Rockwell (2009), es importante comprender a las "normas como producto de prácticas" (p. 173). Claramente asistimos a una de las cuestiones de las que la antropóloga invita a sospechar cuando se intenta reconstruir prácticas pretéritas a partir de archivos documentales, a saber; de la medida en que las normas sancionadas en un determinado momento llegaron a tener "presencia física en las escuelas y entre los docentes" (p.174). En este caso somos contemporáneos tanto de la norma como de las prácticas y podemos decir que entre ambas existe poca, si no nula correspondencia. No quisiéramos caer en una mirada que explique la brecha que las separa como producto de la negligencia docente. Por el contrario, esta persistencia (a contramano de lo prescripto) de ciertas modalidades evaluativas, remite a los repertorios morales que en estos contextos se construyen en torno a la

educación, contribuyendo a que ciertos aprendizajes (ligados a ser un "sujeto escolarizado") tengan mayor centralidad que el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Ahora bien: ¿Qué es entonces lo que está en juego en las prácticas evaluativas?

5.3. "Insolentes" e "inmaduros". Las explicaciones *folk* de la indisciplina

"Insolencia: *f.* Descaro, atrevimiento, falta de respeto: *No estoy dispuesto a tolerar más insolencias en clase*".

(Diccionario Espasa Calpes, 2005).

"Madurez: Edad de la persona que ha alcanzado su plenitud vital y aún no ha llegado a la vejez."

(Diccionario de la Real Academia Española, 2001)

Cerrábamos el apartado anterior señalando que los aprendizajes no parecían tener centralidad en las evaluaciones informales de nuestros docentes. En este apartado seguiremos la pista de lo que con recurrencia emergió como un atributo del orden de lo indeseable en ciertos estudiantes; su desapego respecto de las normas de convivencia. En entrevistas con algunas profesoras del colegio Güemes la "insolencia" era el sustantivo escogido para designar esta característica, denunciándola como rasgo propio de los tiempos que corren:

Guido: [Refiriéndome a un grupo de jóvenes] vos habías dicho que eran como "los malos"…

Virginia: Si, es el grupete que no trabaja y que charla. No han sido tan malos de decir que hagan macanas. Conversan y no hacen nada. Ha habido veces, Leopoldo, que ha contestado mal, que sí, por ahí he pedido amonestaciones, a veces es un poquito insolente.

[Entrevista – docente del caso A]

Guido: ¿Tenés alumnos que preferís por sobre otros?

Lidia: No, no, insisto, que hay chicos más contestadores, eso me molesta. Porque que sean traviesos, están en la edad, se ríen, es más, yo también me he reído con ellos. Lo que no tolero es la insolencia, eso no.

[Entrevista– docente del caso A]

En la fundamentación de nuestro problema introdujimos una de nuestras hipótesis de trabajo, aquella referida a las transformaciones que estarían experimentando los vínculos inter-generacionales. Norbert Elias (1998) señalaba que la transición de una relación entre adultos y jóvenes "más autoritaria a una más igualitaria genera […] para ambos grupos una serie de problemas específicos" (p. 412). La insolencia juvenil, modo como estas docentes nominan a la actitud contestataria que identifican en algunos jóvenes, parece imprimir un matiz conflictivo en las relaciones entre educadores y estudiantes. No obstante, haciendo pie en la misma proposición, es posible señalar que el carácter conflictivo de estas relaciones no constituiría una novedad. Como apuntan Míguez y Gallo (2013) lo que distingue a esos vínculos en la actualidad sería más bien "la relativización de las formas tradicionales de respuesta" a los conflictos (p. 200). Cuestión que contribuye a que actualmente, en contraste con un ideal docente definido por su "sacerdocio laico" y su ejemplaridad incuestionada (Narodowski, 2008; Pineau, 2001), las docentes sean a veces objeto de interpelaciones juveniles de una legitimidad otrora inconcebible:

> **Mónica**: En una clase estaba dando geografía argentina y un chico constantemente me pinchaba, me pinchaba, me pinchaba… [se refiere a que la desafiaba]. Le digo: "¿Qué estás haciendo? ¿querés saber si yo sé? ¿Si te digo el libro?" y me dice: "Ahh pero no sea histérica". Le contesto: "¡Histérica decile a tu mamá! A mí no me vengas a decir histérica". Y ahí nomás mande a llamar a la preceptora, vino y me dijo: "profe: quedate tranquila, este chico es así con todos, no es con vos solamente", y yo como que me sentí respaldada por la escuela.
>
> **Entrevistador**: Vos lo interpretaste como…
>
> **Mónica**: Que me estaba evaluando. ¿Viste? Eso no me gustó mucho...
>
> [Entrevista – docente del caso A]

Mónica intentaba hacer inteligible el desconcierto resultante de haberse sentido "evaluada" por este joven. Resulta interesante que se haya sentido "respaldada por la escuela" sólo cuando una colega, la preceptora, acudiera a su "rescate". La investidura del rol docente en sí misma no respalda a Mónica, cuestión que se evidencia además en el hecho de que el alumno de su relato se haya permitido poner en duda sus conocimientos acerca de la asignatura que ella impartía.

La responsabilidad por este rasgo aparentemente novedoso, la *insolencia,* es adjudicada por las educadoras del Güemes, en primer término, a las familias de los estudiantes; padres jóvenes a quienes se presume incapaces de asumir correctamente la crianza de sus hijos:

> **Lidia**: …Y te repito; [al maltrato] lo traen de la casa. En la casa no le fomentan el respeto, por la gente adulta, sea profesora o no sea profesora, eso me molesta, la insolencia.
>
> [Entrevista – docente del caso A]

> **Vilma:** a veces usan un tono que trata de humillar al docente. […] a lo mejor es una conducta aprendida y el padre en la casa o su madre lo humillan a él, es muy posible, entonces él viene a la escuela y frente a un adulto hace la misma aplicación. Es mi deducción, porque si un chico tiene esa conducta es porque la aprendió en otro lado.
>
> [Entrevista – docente del caso A]

> **Diana:** Yo creo que los padres tienen una gran influencia en las formas de comportarse. La forma en que son criados estos chicos tiene que ver.
>
> **Guido:** ¿Cómo son criados?
>
> **Diana:** [Sonríe] Como que también en la familia está desdibujado ese rol de autoridad me parece, y eso se traslada a la escuela. Es una mirada muy superficial mía.
>
> [Entrevista – docente del caso A]

> **Mirta:** No quiero echarle la culpa a los papás, yo también soy mamá. Pero [a los chicos] los noto que vienen muy parias, muy vacíos de valores desde la casa. Porque hay cosas, hay valores mínimos que uno ya tiene que traer de la casa […] me parece que hay una falencia grave en el hogar. No los juzgo…
>
> [Entrevista – docente del caso A]

> **Susana**: Tenemos padres que son más jóvenes que yo, entonces no están preparados para ser padres, traer chicos al mundo, porque no hay cultura para decidir. Yo elegí tener dos hijos.
>
> [Entrevista – docente del caso A]

> **Virginia**: El tema de tener padres jóvenes, padres que son adolescentes, no tienen experiencia me parece a mí, para educar. Porque todavía estás transitando una etapa y no te das cuenta de las cosas. Si uno mismo a veces dice “qué tonto era cuando tenía 20”, ciertas cosas que hasta los 30 estás en otra historia y bueno…
>
> **Guido**: Pero digamos… la paternidad adolescente no sería un fenómeno novedoso.

> **Virginia**: No, pero me parece… mi mamá fue madre a los 18 pero digamos, tenían más capacidad cultural. Me parece que había otro tipo de códigos, de información, de comportamientos, más respeto había. El respeto me parece que es fundamental.
>
> [Entrevista – docente del caso A]

Tal como fue relevado también por otras investigaciones clásicas y contemporáneas (Becker, 1952; D'angelo y Fernández, 2011, Noel, 2009a; Saucedo Ramos, 2005; Watkins y Wagner, 1991), el hogar de procedencia de los jóvenes de sectores populares, se erige frecuentemente como factor explicativo de la indisciplina, pese a que –como permiten entrever los testimonios de Diana y Vilma- parece tratarse de "deducciones" que carecen de un conocimiento "real" de las familias de los estudiantes[73].

Si bien aquí la edad de los padres parecería ser la principal causa de una socialización primaria deficitaria -de la que la insolencia sería subsidiaria- el testimonio de Virginia nos permite sospechar que se trata de eufemismos que aluden en mayor medida a una referencia de clase[74], palpable en la "capacidad cultural" de las familias:

> **Guido**: Ese cambio en la "capacidad cultural": ¿A qué se lo atribuirías? ¿Con qué crees que tiene que ver esa modificación en las formas de respeto?
>
> **Virginia**: Yo no sé si son las bajadas del gobierno, de tanta contención, o si de pronto es la evolución en sí de la sociedad que se deja estar y están las tecnologías y ya no están los valores, qué se yo…
>
> [Entrevista – docente del caso A]

[73] La reseña que ofrece Gilly (1986) muestra que, durante la década del 70, muchos trabajos en el contexto francés se abocaron a la explicación del vínculo entre el medio social, las actitudes parentales ante la escuela y los mecanismos extra-cognitivos de adaptación escolar de los estudiantes. Sin embargo, contrariamente a lo que señalan nuestras docentes del Güemes, estas investigaciones revelaron que las familias de medios desfavorecidos, conscientes de que la escuela representaba una esperanza de promoción social, casi nunca cuestionaban sus finalidades, mostrando una actitud conformista. En absoluto desconocemos que las distancias entre los contextos podrían implicar diferencias en el vínculo establecido entre estas dimensiones. Sin embargo, sí encontramos un dato en que, pese a que incluso en el medio académico se desconocen aún los mecanismos psicológicos a través de los cuales las actitudes parentales podrían o no favorecer la adaptación escolar, estas narrativas insistan sobre una única manera de pensar esta vinculación. Lo que podría estar remitiendo a un fondo común de *expectativas de trasfondo* (Garfinkel, 2006).

[74] Como señala Paula Fainsod (2008) hacia finales de los 70 las investigaciones hegemónicas en torno al embarazo y la maternidad adolescente tendieron a asociarlos con el abandono escolar y la reproducción de la pobreza. Explicación que, a pesar de haber sido superada, continúa teniendo eficacia en el sentido común.

En síntesis, algunos de estos testimonios docentes del caso A, anclan en lo que Noel (2011) denominaría como “cronologías nativas del deterioro”: narrativas en las que suelen marcarse fuertes contrastes entre ““antes” cohesivos y “ahoras” conflictivos” (p. 3). Se vislumbra, como señaló también una investigación local (Beltrán y Castagno, 2015), el cariz fuertemente moral que comportan las evaluaciones informales docentes, en tanto apreciaciones a las que subyace la certeza respecto de “la posibilidad de distinguir el bien del mal y en la necesidad de actuar a favor del bien y en contra del mal” (Fassin, 2008, p. 335).

Si volvemos momentáneamente sobre los testimonios de Mabel y Camila (docentes del Nuevo Mundo) en el apartado 5.2, notaremos que también ellas reconocían en ciertos estudiantes una actitud desafiante ante el orden escolar. Sin embargo, pese a las similitudes que presentan sus modos de accionar frente a estos estudiantes -referimos específicamente a la utilización estratégica que dicen hacer de la calificación actitudinal- a diferencia de sus colegas de la escuela pública, sus teorías explicativas para estos comportamientos no se cimientan en características socio-familiares. La explicación “sociologista” que prevalecería en el colegio Güemes, en este caso de estudio parece ser relevada por una de corte “psicológista” (Chaves, 2005b): los jóvenes que no muestran predisposición hacia la tarea lo hacen por encontrarse “inmaduros” o porque, como señalaba Camila, aún “están en adolescentes”. Otras variantes del psicologismo aparecieron en esta escuela enlazadas a problemáticas de “autoestima” (demasiado alta o por demás baja) o a “liderazgos negativos”[75]. En principio, todas estas explicaciones derivan de una racionalidad basada en un modelo del déficit (Woods, 2005). Desde dichas matrices, ciertos comportamientos no pueden ser interpretados más que en clave de desviación. Sin embargo, consideramos que un dato nada desdeñable -y que posteriormente nos permitirá diferenciar el modo en que operan estas narrativas en la dinámica interaccional de cada contexto- radica en el matiz que separa una explicación “estructural” de los comportamientos (en la cual los jóvenes son indisciplinados como resultado de un contexto socializador que promueve estas

[75] Es posible que estos rasgos se vinculen con la clave de lectura psicológica con que la perspectiva del *bullying* (Olweus, 2004) –sumamente difundida en el medio educativo en los últimos años- caracteriza la violencia entre pares.

actitudes) de una explicación que los circunscribe a una etapa vital y compleja pero universal, necesaria y -por sobre todo- transitoria.

En el capítulo 4 hacíamos referencia a lo que algunos autores denominan como una “nueva generación” de reformas educativas. En el siguiente apartado intentaremos mostrar cómo estas reformas se enlazan a las narrativas docentes.

5.4. Las “bajadas del gobierno” y sus constreñimientos a la regulación de la disciplina escolar

En los últimos fragmentos de entrevista con Virginia (docente del colegio Güemes) era posible apreciar que los sucesivos pedidos por parte del entrevistador para que explicitara sus “teorías implícitas” referidas a la irrupción de la insolencia, condujeron a la aparición de otros actores que, a su turno, iban asumiendo la responsabilidad. Primero, como sus colegas, Virginia aludía a los jóvenes padres, luego al “deterioro cultural”. Estos elementos eran relevados posteriormente por la irrupción tecnológica, conduciendo, finalmente, hacia las políticas gubernamentales de inclusión educativa. Estas últimas fueron enunciadas también por sus colegas del Güemes como una presión que las intimaba a “retener” a los jóvenes en la escuela a cualquier costo, cuestión que parecía tramitarse con resignación:

> **Susana**: Me parece que desde la parte de arriba, el Ministerio todo eso, en vez de poner límites, cada vez facilita más las cosas. Las ordenes que nos llegan son: “no se puede echar a ningún chico”. Se lo cambia a otra escuela para ver si funciona en otra escuela. Yo no digo dejarlo en la calle, ojo, yo no digo dejarlo en la calle. Pero el chico sabe que nadie queda libre por faltas, que van al Ministerio y vuelve la orden de que tenés dos reincorporaciones y vas hablar con la inspección, y de la inspección viene la orden y tenés que reincorporar. […] Cuando la escuela quiere poner un límite, vienen de más arriba y te lo mandan de vuelta.
>
> [Entrevista – docente del caso A]

> **Lidia**: La escuela es la guardería […]. Y el tema es que cuando al chico se le pone freno, o una suspensión, los papás se van a inspección. Y en inspección nos dicen “el chico tiene que volver y tiene que quedarse”, no les interesa que aprenda, si no que esté en un lugar y no ande por la calle.
>
> [Entrevista – docente del caso A]

> **Mirta:** Yo te digo una cosa Guido: yo puedo incluir (y no sé si no me hundo con esto…), yo puedo incluir un chico con problemas de aprendizaje, te

puedo incluir un chico al que le cueste o que tiene un problema motriz y si lo tengo que ayudar a escribir lo ayudo. Pero no te puedo incluir al malo, no te puedo incluir… ¡al que no quiere estar! […] Ahora con todos estos hechos de saqueos[76] el gobernador dice que hay que ajustar la educación. Yo no estoy de acuerdo con que digan "la culpa es de la policía que nos dejó…" no. Yo si el director no está [en la escuela], no vengo al colegio a rayar las paredes ni a romper vidrios […] Entonces: ¿A quién le tengo que respetar el derecho?

[Entrevista – docente del caso A]

Roberto: Yo creo que los chicos, como saben que no los pueden correr de la escuela, no importa tratar mal a un compañero, a un profesor, digamos; no les causa problemas.

[Entrevista – docente del caso A]

Si en el apartado anterior las evaluaciones informales parecían ir a "contrapelo" de la normativa que regula las prácticas de evaluación, en este caso, el mandato de inclusión que emana de la LEN resulta más difícil de evadir. No sólo por la injerencia directa que sobre ese asunto tiene la inspección ministerial, sino también por la falta de corrección política que podría suponer –a riesgo de "hundirse" en el caso de Mirta- el reconocimiento público del deseo de que ciertos jóvenes (los "malos") no estén en la escuela[77]. En la nota comparativa entre la indisciplina y los "saqueos" (atribuidos a los sectores populares de la ciudad[78]), esta misma docente ponía de manifiesto que también detrás de la "maldad" que adjudica a algunos estudiantes hay una referencia de clase, que conduce a leer ciertos comportamientos desde una mirada criminalizante[79]:

Guido: Cuando decís "el malo", seguramente se te viene algún chico particular a la mente…

Mirta: El que hace la maldad por maldad pura

---

[76] Mirta hacía alusión al acuartelamiento policial que se había producido unas semanas antes de la entrevista. En diciembre de 2013, durante más de 24 horas, la ciudad de Córdoba estuvo sin custodia policial. En ese lapso se produjeron múltiples saqueos y destrozos en supermercados y locales comerciales.

[77] Incluso sospechamos que el tono del testimonio de Mirta se vincula con un episodio temporalmente cercano a su entrevista, en el que su automóvil fue rayado por estudiantes de la escuela. En este sentido, consideramos que podría haber una motivación adicionada por la condición de *percepción de una posibilidad cierta* de prejuicio por parte de los estudiantes (Noel, 2009a).

[78] El trabajo de Saucedo Añez (2014) analizó la circulación de "memes" en las redes sociales durante los días posteriores al acuartelamiento policial en Córdoba. Relevando chistes y frases que daban cuenta de un sentimiento de "superioridad étnica" de los sectores medios cordobeses, toda vez que aludían a la presunta condición de "negros" de quienes habían participado de los saqueos, enfatizando en que el "hambre" de estas poblaciones no justificaba el robo de objetos onerosos, tales como televisores LCD y otros electrodomésticos.

[79] Como señaló Dussel (2005) el discurso de la disciplina se vincula muchas veces con el de la seguridad ciudadana, construyendo una asociación entre la relajación de las normas y el incremento de la delincuencia juvenil.

Guido: Pero… ¿Qué tipo de cosas son maldades en el aula?

Mirta: El hacer un daño a un compañero y saber que lo estás haciendo, faltarle el respeto a un profesor sabiendo que le estás haciendo daño, o sea, […] estos chicos saben lo que están haciendo, saben que molestan.

[Entrevista – docente del caso A]

A diferencia de lo "adolescentes" del colegio Nuevo Mundo, los "malos" del Güemes sabrían lo que están haciendo. En las narrativas de algunos educadores del Güemes se pone en juego una figura cultural dominante –el alumno "malo"- que se activa como organizador del relato. Como resultado, parecería sugerirse que para estos jóvenes no rige moratoria alguna. Quizá por este motivo es que, ante la incertidumbre generada por la ausencia de estrategias institucionales para el afrontamiento de la situación de estos jóvenes, aparezcan en los testimonios de estas docentes tentativas de resolución proyectadas sobre trayectos educativos alternativos, que resultarían vías más promisorias (intuimos rápidamente para quién) en el afán por no "dejarlos en la calle":

Se acerca la docente de Biología y me comenta que va llamar a la madre de Miguel para proponerle que lo saque de la escuela y lo envíe a aprender un oficio: "Porque la escuela no es para todos los chicos"- me explica.

[Registro de campo – conversación informal con docente del caso A]

Guido: En vez de mandarlos de vuelta a la escuela: ¿Qué considerás que debería hacer [el Ministerio de Educación]?

Lidia: No he pensado en qué tipo de estrategia realmente, porque tampoco lo podes sacar del sistema al chico. Quizá [sería mejor] que haya algún lugar […] que no sea a lo mejor la escuela, pero sí que se lo eduque. No sé si darles conocimiento, pero prepararlos, porque estos chiquitos no están preparados para estar en una escuela. No estoy discriminando. A lo mejor haciendo otra actividad intermedia, hacemos que el chico quiera volver a la escuela. Estos chiquitos no están preparados todavía para estar tantas horas en la escuela con este tipo de conocimiento que uno les da.

[Entrevista– docente del caso A]

Que los jóvenes deben recibir algún tipo de educación parece constituir un supuesto que opera entre las docentes de modo axiomático. No obstante, la calidad y el formato que ésta deba asumir para aquellos jóvenes que "no están preparados", constituyen aún asuntos ensombrecidos. Llama la atención que, frente a la genuina preocupación que suscita en las docentes entrevistadas el

hecho de que muchos estudiantes no aprendan, las soluciones propuestas se cimienten sobre presuntos *handicaps* en la *educabilidad* de los jóvenes, sin realizar miramiento alguno por los *regímenes académicos.* Siendo que, como señalaron Baquero, Terigi, Toscano, Brisciol y Sburlatti (2009), los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden dificultar, e incluso obturar, las trayectorias educativas.

Si bien en el colegio Nuevo Mundo –dado que la mayoría de sus estudiantes tienen trayectorias continuas en la escuela desde el nivel inicial- la retención no constituye un aspecto que se revele problemático, es posible identificar algunas marcas de las últimas reformas educativas en las vías resolutivas que asumen los conflictos cotidianos a partir de la constitución del Consejo Escolar de Convivencia:

> **Guido:** … Recién me comentabas que el sistema de amonestaciones te parecía "moroso" ¿Por qué es esto?
>
> **Camila:** Bueno, el sistema acá es con un consejo de convivencia que está conformado por alumnos de 6°, por profesores representantes de cada ciclo y la vice directora. Lo que se hace, por ejemplo, si quiero pedir una sanción de algún tipo no puedo pedir una amonestación, una firma o una suspensión. Sino que solicito una sanción a tal alumno y describo las circunstancias. Eso va al consejo de convivencia cada tanto, se discute, se evalúa qué tipo de sanción en base a una serie de criterios que corresponde, y se expide una respuesta que, en la mayoría de los casos, a mí no se me informa. Yo nunca me entero de la resolución salvo que vaya y pregunte: "Che: qué pasó al final con lo de fulanito…". Pero no viene el celador y te avisa. Y en la dinámica de área uno se olvida también y a veces pasan 20 días o un mes, entonces el chico que se mandó la macana dilata, dilata, dilata.
>
> [Entrevista – docente del caso B]

Así, pese a que en este contexto no aparece una demanda explícita para excluir a ciertos jóvenes la escuela, las reformas en materia de convivencia parecen avanzar en detrimento de la eficacia de ciertos dispositivos de regulación intra-escolares (como las amonestaciones), sin ofrecer recursos supletorios que se muestren más eficaces. Por el contrario, aquí parecería operarse una dilatación en el tratamiento de los conflictos que produciría cierta *amnesia institucional* (Cerda y Assael, 1998) que deja como saldo un clima de impunidad (Paulín y Tomasini, 2009b; Sús, 2005).

5.5. Docentes con “la gorra puesta”: evaluaciones informales juveniles

Volveremos por un momento a los testimonios juveniles del colegio Güemes. Marcos, Armando y Leopoldo eran amigos, prácticamente, desde que comenzaron 1° año en el colegio Güemes. En variadas instancias de interlocución con sus docentes (entrevistas y conversaciones informales) los tres fueron identificados como estudiantes “problemáticos”, “insolentes”, “mal educados” y “revoltosos”, entre otros tantos calificativos peyorativos. Por tal motivo, decidimos sostener una entrevista grupal con ellos e intentar conocer la mirada de las relaciones con los docentes de aquellos estudiantes que “encarnan” la insolencia. De buen grado accedieron a realizarla, posiblemente porque verían allí una oportunidad de escapar de la clase en que se encontraban. Sin embargo, inicialmente nuestra pauta de entrevista quedó al margen en el festival de risas, chistes obscenos y gritos en que comenzó tornándose nuestro informal encuentro. Es aquí donde la reflexividad nos permitió tomar distancia respecto de lo que podría haberse experimentado como un fracaso investigativo y construir un “dato” reparando en que, ciertamente, a estos jóvenes poco parecía importarles que el entrevistador fuese un adulto. Dejaban en claro con su actitud que no tenían interés alguno en conversar acerca de lo que les proponíamos. Tanto es así que llegado un punto debimos enfatizar en que la entrevista era voluntaria y que por ende, de no tener interés en realizarla, podrían regresar a clases (maniobra claramente coercitiva). Así fue como pudimos comenzar a conversar, con algunas intermitencias, acerca de las relaciones con sus profesores:

> **Guido**: ¿Cómo dirían que son las relaciones con los profes?
>
> **Marcos**: Para atrás
>
> **Leopoldo**: Mal, mal… se ortiban[80] todos.
>
> **Guido**: ¿Por qué?
>
> **Armando**: Porque no hacemos nada. Este no hace nada [señala a Leopoldo y se ríen]
>
> **Guido**: Cuando no hacés nada: ¿Si o si te llevás mal con los profes?

[80] “Ortiba” es un término perteneciente al “Lunfardo”; jerga originada en la ciudad de Buenos Aires a mediados del siglo XIX cuyo uso era asociado inicialmente con el ámbito carcelario popularizándose luego, principalmente, a través de su empleo en las letras del tango argentino. La expresión “ortiba” designa a una persona de poca confianza, traicionera o de carácter sumiso y obediente. Sin embargo, los jóvenes de la entrevista utilizan una forma verbal que guarda cierta distancia respecto del significado original, asumiendo connotaciones “locales” que son objeto de nuestra indagación.

Marcos: Los profes le dicen [a Leopoldo] que escriba y él dice que no. Entonces, los profes se enojan y este [Leopoldo] les empieza a decir cosas. Un día le dijo a una profesora “no se ortibe profe” [se ríen]

[Entrevista a Marcos, Leopoldo y Armando – jóvenes de 1° año del caso A]

Ellos sabían que su actitud hacia las tareas en clases no propiciaba lazos de simpatía con sus profesores. Sin embargo, en el fragmento anterior es posible notar que también ellos tenían algo que decir de sus docentes: el hecho de que eventualmente “se ortibaran” parecía no predisponerlos para la tarea:

Guido: ¿Qué quiere decir “ortibarse”? [se ríen a carcajadas porque uso esa palabra]

Leopoldo: Que se enoja.

Marcos: Que se pone la gorra.

Leopoldo: [A Marcos] Ahora va a preguntar qué significa “ponerse la gorra” [risas]

Guido: Si, les iba a preguntar eso.

Marcos: Si no te deja ir al baño por ejemplo, se pone la gorra.

Leopoldo: Hoy la profesora de Tecnología no me dejaba ni mover. Me daba vuelta y ya chillaba.

[Entrevista a Marcos, Leopoldo y Armando – jóvenes de 1° año del caso A]

Los tres coinciden en señalar que algunos de sus docentes intentarían ejercer sobre ellos un control para conminarlos a la obediencia; “se ponen la gorra”. En la expresión coloquial la “gorra” alude a la policía. Ponerse la gorra implica la asunción de un rol de control estricto del cumplimiento de las normas. El posicionamiento de estos jóvenes parece corresponder con lo que Saucedo Ramos (2005) identifica con un *rechazo a las reglas escolares*, cuando son percibidas como obstáculos a la expresión de sus formas de ser jóvenes. Sin embargo, ellos reconocen que no todos los docentes se conducen de la misma manera:

Guido: ¿Con todos los profesores se llevan mal?

Marcos: Menos con el de Educación Física

Leopoldo: Y con la de Geografía, la profe Bianco.

Guido: La profe Bianco: ¿No se pone la gorra? ¿Cómo es con ustedes?

Marcos: Cuando hacemos algo malo nos reta, pero es la más buena de todos.

Leopoldo: La única materia que estudio es Geografía

Guido: ¿En qué cosas notan que ella es buena?

[se quedan en silencio durante varios segundos]

Marcos: Que nos deja hacer de todo, nos deja hacer trabajos en grupo.

[Entrevista a Marcos, Leopoldo y Armando – jóvenes de 1° año del caso A]

La bondad y permisividad que atribuyen a esta docente no tiene un objeto definido. Si bien argumentan que ella les "deja hacer de todo", también reconocen que los "reta" cuando hacen algo malo. Asimismo, pudimos constatar a partir de las observaciones de clase que la mayoría de los docentes, incluso quienes según estos jóvenes usualmente "se ortiban", adoptan frecuentemente la modalidad de trabajo grupal, que tampoco sería entonces lo que distingue a la profesora Bianco. Quizás, más que la habilitación para hacer ciertas cosas (que no logran especificar) lo que estos jóvenes valoren sea más bien una relajación en el control y la regulación de la disciplina áulica. Esto parecería converger con lo relevado por el trabajo de Saucedo Ramos (2000). Para la autora, los maestros que lograban tender "puentes culturales" con sus estudiantes, eran aquellos que permitían cierto grado de "relajo", sin que esto fuese en detrimento de los contenidos de enseñanza. Cuestión que, apoyándonos en el siguiente fragmento de entrevista, en principio parecería comportar implicancias favorables sobre el trato que esta docente recibe de parte de ellos:

Guido: ¿Con todos los profes se portan igual?

Marcos: Yo por ahí, si estoy haciendo algo que me interesa, me pongo y lo hago. Vos también [le habla a Armando]

Leopoldo: Yo cuando hago algo bien, me porto bien…

Marcos: Te emocionás, te ponés chocho [(contento)], y empezás a escribir.

Leopoldo: … Y cuando me ponen que está todo mal, no hago nada.

Guido. ¿Ustedes se refieren a las notas?

Marcos: Si, cuando te ponen "mal" ya no lo hacés más.

Guido: ¿Dirían que respetan a los profes?

Marcos: A la de Geografía nomás. [La profesora Bianco]

[Entrevista a Marcos, Leopoldo y Armando – jóvenes de 1° año del caso A]

Atendiendo al testimonio de estos jóvenes, la insolencia, que inicialmente aparecía en las voces de las educadoras como rasgo juvenil a “extirpar” por la vía educativa, parece abandonar dicha condición para constituirse como un fenómeno emergente de la interacción con la mayoría de sus docentes, aunque no con todos. Referimos a una *fachada* que como tal, lejos de ser un atributo individual (cuestión que abonaría la retórica de la insolencia), por el contrario, se define en un lenguaje de relaciones, en el que situacionalmente, en una *danza de identificación* (Goffman, 1972), se dirimen fachadas tales como “insolente”, “buenito”, “brígida”, “pulenta”.

En tanto el *self* tiene para goffman un carácter *proyectado*[81], luego de conocer el modo en que algunos educadores de manera subrepticia (aunque a veces explícita) proceden “haciendo diferencias”, podemos pensar que queden pocas posibilidades para que la insolencia deje de ser una fachada emergente de estas interacciones. Todo parece indicar que se trata –antes que de un atributo psicológico- de fenómenos situacionales y relacionales que tienden a reproducir sus propias condiciones de posibilidad.

Ahora bien, pese a la proximidad que el planteo de Saucedo Ramos (2000), mostrarían en principio con lo que aparece en nuestros testimonios, nos permitiremos dejar abierto algunos interrogantes que esperaremos contestar a lo largo del desarrollo posterior: si sostenemos, haciendo pie en Goffman, que las “identidades escolares” se dirimen situacionalmente en prácticas evaluativas informales recíprocas, circunscriptas al marco de un sistema de actividad situada: ¿Puede acaso haber -como parecería sugerir el análisis de Saucedo- un “receta” para tratar con los jóvenes?

El trabajo de Rist (2000) en el contexto del nivel inicial, aportaba en los 70 evidencias bastante concluyentes para pensar que el control estricto sobre la disciplina desalentaba el interés de los estudiantes[82]. Sin embargo, tomando el testimonio de estos tres estudiantes, nos preguntamos por la situación inversa: ¿La “relajación” en el control disciplinario (o, si se quiere, la habilitación del

[81] El carácter *proyectado* del *self* goffmaniano fue tratado con anterioridad en el apartado 2.1.b

[82] El autor refería a un “círculo vicioso” en el cual el control disciplinario hacia aumentar el desinterés de los alumnos, y esto favorecía a su vez el refuerzo del control disciplinario.

“relajo”) necesariamente favorece un clima de aprendizaje?[83] ¿Es ésta una cualidad posible de definirse en sí misma (cuestión que el testimonio de los insolentes no consigue precisar), o requiere de otros marcadores que hagan posible su reconocimiento (por ejemplo, que exista también en la misma escuela una docente que “chille todo el tiempo”, como señalaba Leopoldo)?

Si bien no estamos en este punto en condiciones de fundamentar una respuesta, optamos por adelantar que a lo largo de los siguientes capítulos desplegaremos algunos argumentos que nos permitirán fundamentar los motivos que nos conducen a complejizar los interrogantes, indagando más bien bajo qué condiciones el accionar individual de cada docente podría ser una “garantía” a la hora de gestionar el vínculo con sus estudiantes. Por ese motivo, invitamos al lector o la lectora a conservar estos interrogantes en mente.

5.6. Comentarios finales del capítulo

El recorrido realizado permite apreciar que, a pesar de los lineamientos de algunas políticas educativas, en la evaluación informal que realizan los docentes cobran preeminencia aspectos vinculados con el comportamiento de los jóvenes en relación al par disciplina-indisciplina y la predisposición para el trabajo en clases. No hay nada de novedoso en señalar que los aspectos académico y disciplinario configuran un terreno de prácticas que pueden superponerse (Baquero, et al., 2009). No obstante, los relatos que pudimos reconstruir nos muestran que las imágenes forjadas acerca de los estudiantes en las interacciones de clases parecen desplazarse de manera prácticamente lineal hacia las evaluaciones formales. También nos informa de ello el hecho de que el foco de las estrategias juveniles de afrontamiento de las prácticas evaluativas (los modos de “ganarse al profesor”) se dirijan hacia estos aspectos “no-cognitivos” de la escolaridad (“portarse bien”, “tener la carpeta completa”, “no contestar”, “no faltar el respeto”, “traele/hacerle las cosas al docente”).

[83]No sólo nuestro propio sustento empírico nos habilita a construir este interrogante. El trabajo de Noel (2009a) mostró que la portación de atributos carismáticos tales como “ser gamba”, “buena onda” o “no ponerse la gorra”, contradicen muchas veces cualquier intento de reclamar autoridad a los estudiantes.

En Argentina, frente a las políticas de inclusión que emergen junto con la relativamente reciente Ley de Educación Nacional, los educadores se encuentran ante el desafío de "construir" dicha inclusión, posicionados desde un rol docente que históricamente ha sido delineado para que la inclusión y permanencia estuvieran en gran medida supeditadas al "mérito" de los estudiantes. Por tal motivo, no debería sorprendernos que encuentren en la práctica más obstáculos que habilitaciones. El contexto parece coadyuvar para que la mera "intención de aprender", como si de un rasgo psicológico se tratase, constituya un aspecto a valorar por los docentes. Recordemos que en toda valoración hay una evaluación (Litwin, 2008). Y como pudimos apreciar, la evaluación informal docente no constituye un invisible a las evaluaciones informales juveniles, a partir de las cuales estos últimos construyen oficio.

Estas prácticas se hacen comprensibles al contemplar la configuración de la que emergen: un contexto argentino de ampliación de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que puede evidenciarse, como dijimos con anterioridad, en la sanción de otros cuerpos normativos además de la ley de educación. Las voces de algunas educadoras nos muestran que lo que formalmente podría ser ponderado como un avance en materia de derechos conquistados, es a menudo vivenciado en la práctica como un avasallamiento de la tarea docente, endilgado a la impunidad de la que gozarían los estudiantes en parte como resultado de estas políticas educativas. Vimos también en el caso A que, frente a las dificultades que el panorama ofrece, las soluciones vislumbradas se proyectan de modo "eufemizado" sobre recortes del acceso a la educación: establecimientos de menor exigencia, trayectos formativos no escolarizados, agencias de socialización primaria que suplan ciertos déficits atribuidos a las familias de procedencia.

El desconcierto que lo novedoso genera se expande también hacia la tecnología. Resulta notoria la renuencia ante la reciente incorporación en la escuela de las nuevas tecnologías de la comunicación e información. La irrupción de objetos tecnológicos en el aula (teléfonos celulares, *netbooks* del Programa Nacional "Conectar Igualdad"[84] y otros dispositivos electrónicos como

[84] El programa Conectar Igualdad, creado a través del decreto 459/10, tenía el objetivo de entregar una *netbook* a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente. Se proponía, además, capacitar a los docentes en el uso de esta

tablets y cámaras digitales) genera en algunos educadores la percepción de que a su llegada se inauguran fuentes de distracción para el alumnado. Lo que queda en las sombras, como dijimos ya, es la significatividad que el régimen académico pudiera tener para muchos jóvenes. Cuestión que nos conduce al controversial debate referido a las *condiciones de educabilidad.*

Si bien no es nuestro objeto el fracaso escolar, hacemos propio el argumento de Charlot (2007) cuando afirma de modo contundente que el fracaso escolar no existe sino que "lo que existen son alumnos que han fracasado" (p. 27). En ello impugna un modo de pensar "bajo el cual se deslizan, subrepticiamente, las ideas de enfermedad, tara congénita, contagio, suceso fatal" (p. 28). En este sentido, tal como señala Ricardo Baquero (2001), debemos "ponderar cómo las concepciones presentes sobre la educabilidad de los sujetos se emparentan de modo bastante directo con las razones que se atribuyen al fracaso escolar masivo" (p. 72). Así, para el caso A, fundamentalmente las jóvenes familias, y sus valores culturalmente "trastocados", se erigen como explicaciones de la pérdida de un interés putativo que parecía estar antes naturalmente dado. Tal como señaló también Carina Kaplan (2009) en el contexto de la educación primaria, las características socio-familiares aquí se constituyen como un rasgo inmutable del estudiante al que, desde nuestro posicionamiento teórico, no podemos más que darle el estatuto de un repertorio moral que otorga significado a las acciones; el repertorio de las "malas familias".

En el caso B, como ya dijimos, las explicaciones parecen tomar un matiz "psicogenético"[85] y, gracias a ello, un tono algo menos apocalíptico, tanto pronto como la "adolescencia" parece ser en ese contexto un repertorio fértil para albergar lo que pudiera percibirse como un desvío respecto de las normas institucionales.

En concordancia con la concepción de *actor plural* que fue desarrollada en el capítulo 2, las conversaciones con los "insolentes" del Güemes nos permiten sospechar que lo que en el discurso docente aparece plasmado en la forma de identidades juveniles relativamente estables ("buenos", "malos", "insolentes",

herramienta, y elaborar propuestas educativas que favorecieran su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

[85] Aludimos a la psicogénesis entendiéndola como génesis del psiquismo. No referimos aquí a la acepción del término en la epistemología piagetiana.

“adolescentes”), serían fachadas que, como tales, se construyen y reivindican al interior de un sistema de actividad situada. Esto implicaría, entre otras cuestiones, que, en la medida en que las identidades son un producto situacional y emergente de las interacciones, las fachadas encarnadas por los actores también lo serían. Lo que nos invita a explorar en los capítulos 6 y 7, qué repertorios sociales y morales están siendo reivindicados a través de dichas fachadas. Una inferencia similar podríamos hacer respecto de fachadas tales como “pulenta”, “brígido”, “buenito”, “que se pone la gorra”, utilizadas por los jóvenes para referir a los docentes. Las estrategias docentes de afrontamiento de las evaluaciones informales juveniles son objeto del capítulo 8.

Capítulo 6. El espacio de sociabilidad juvenil y la relación jóvenes-escuela

Hasta aquí, hemos tomado contacto con algunos repertorios que los actores, docentes y estudiantes, movilizan en lo que hemos conceptualizado como sus evaluaciones informales recíprocas. Una de las razones que motivan nuestro interés por estos procesos se vincula con un señalamiento que hace tiempo viene efectuándose, a saber: que tanto en el contexto familiar como en el medio escolar, los vínculos inter-generacionales se han vuelto problemáticos.

El trabajo de Gallo, Agostini y Míguez (2015) historiza algunos de los procesos que dieron lugar a que en nuestro país, a partir de la "bisagra cultural" de mediados del siglo XX, estos vínculos comenzaran experimentar modificaciones: desde relaciones entre adultos y jóvenes marcadamente jerárquicas, hacia modelos más horizontales, dialógicos e igualitarios, acompañados de nuevos sentidos y sensibilidades acerca de la condición juvenil y el ejercicio de la autoridad por parte de la generación adulta. Norbert Elias (1998) planteaba en *la civilización de los padres* que el tipo de transición al que se alude genera, para adultos y jóvenes, "una serie de problemas específicos y, en general, una considerable inseguridad" (p. 412-413). En este sentido, como ya fue señalado, numerosos trabajos (Dussel y Finocchio, 2003; Carli, 2006; Gallo, 2008 y 2011; Míguez, 2009; Míguez y Gallo, 2013) contribuyen a abonar la idea según la cual lo que distinguiría a esos vínculos hoy no sería tanto la presencia de conflictos, como la relativización de las formas tradicionales de dar respuesta a los mismos.

En la escuela, la mencionada transición parece haber afectado, primero, a las distancias jerárquicas que modelaban tradicionalmente las relaciones de autoridad en su interior. Cuestión que trajo aparejado un debilitamiento de los mecanismos de regulación intra-escolares que inauguró aristas para el despliegue de la conflictividad.

En el capítulo anterior, pudimos observar que en las teorías *folk* de nuestros docentes, las conductas indisciplinadas de los jóvenes (sus actuaciones "inmaduras" e "insolentes") eran atribuidas a factores externos a la escuela, en

lo fundamental; la “disfuncionalidad” de las familias y los avatares de la etapa adolescente. Sin embargo, algunas etnografías y estudios cualitativos han contribuido a mostrar que las actuaciones indisciplinadas tienen su génesis en prácticas sociales y discursivas que se producen en los contextos escolares (di Napoli, 2013; Kaplan, 2009; Paulín, 2013; Saucedo Ramos, 2005). Mientras que, a tono con las consideraciones iniciales, en algunos casos se pone el énfasis en las dificultades que comportan las relaciones entre adultos y jóvenes en los procesos de *socialización*, en otros se focaliza en los conflictos propios de la *sociabilidad juvenil*. Así, los planos de relaciones intra e inter-generacionales han tendido a tratarse con relativa independencia, siendo menos explorada la medida en que las transformaciones en los vínculos de generación, al incidir sobre la eficacia y sentido de las regulaciones escolares, se vinculan con las problemáticas propias de la conflictividad juvenil.

Cuando referimos a la *sociabilidad,* aludimos a un componente normativo; un sistema de reglas que permite construir una relación con otros (Martuccelli, 2007). Pese a lo inespecífica, esta primera definición, nos permite –desde una aproximación teórica como la de Goffman- pensar que cada escenario de interacción respondería al menos a una normatividad, e indagar, entonces, cuáles son allí las formas típicas que asume la sociabilidad.

En general, existe acuerdo en que el concepto designa relaciones entre sujetos que se visualizan –al menos situacionalmente- como “pares” (Paulín, 2014a), lo que permite diferenciarlas de las prácticas de *socialización*, en las que prevalecería un componente de inducción asimétrica (Berger y Luckmann, 1998). También suelen destacarse sus componentes lúdicos y afectivos por sobre los racionales (Cerda, Assael, Ceballos y Sepúlveda, 1998; Maffesoli, 2004; Weiss, 2009), sin que por ello deje de pensarse a la sociabilidad como una instancia de *subjetivación*, que puede romper o cuestionar las normas familiares y escolares (Mejía Hernández y Weiss, 2011). Weiss (2015) señala que en el campo educativo, mientras que la socialización proviene de los estudios “de alumnos”, la sociabilidad tendría su raíz en los estudios “de jóvenes”. Con lo cual, la apuesta de este capítulo nos reenvía al centro de la tensión joven-alumno, en la interfaz entre los procesos de sociabilidad juvenil y socialización escolar.

Comprometernos con las puntualizaciones anteriores de manera conjunta, parecería implicar la suposición de que la subjetivación juvenil se estructura en la escuela a partir de la tensión entre conjuntos normativos que responderían a lógicas disonantes y relativamente independientes; las regulaciones escolares y las propiamente juveniles. A lo largo de este capítulo intentaremos matizar esta sentencia, mostrando que la conflictividad en el espacio de sociabilidad juvenil -incluso tratándose de un ámbito de relaciones exclusivamente juveniles- presenta una vinculación para nada desdeñable con las variadas formas en que los jóvenes se relacionan con "lo escolar". Al referir a este elemento aludiremos a dos aspectos fundamentales sobre los cuales la organización escolar opera su regulación, a saber; los aprendizajes y la disciplina escolar.

En el capítulo anterior pudimos constatar que ambos constituyen aspectos que configuran un terreno de prácticas en que suelen superponerse, toda vez que la evaluación académica incluye –implícita o explícitamente- aspectos disciplinares (Baquero y otros, 2009). Cuestión que, como mostraron los testimonios juveniles, modela en gran medida sus estrategias escolares, inscriptas en la construcción de oficio de alumno. El aprendizaje del oficio de alumno se consigue cuando el estudiante aprende a identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, asimilando las rutinas institucionales (Coulon, 1995), lo que vincula a esta noción con el aprendizaje de las *reglas del juego* (Sirota, 1993).

Asumiremos que estos aprendizajes de rol no se agotan en la individualidad del sujeto, sino que incluyen las diferentes reglas de construcción intersubjetiva de las que se participa en la vida cotidiana de la escuela (Baeza Correa, 2002). Entre las que se destacan como significativas las producidas en la interacción entre pares.

Dado que la adhesión total a un rol constituye una excepción más que la regla (Goffman, 1972), intentaremos poner de manifiesto que los diversos modos de relacionarse con "lo escolar" y construir oficio de alumno (modalidades que necesariamente implican una toma de distancia respecto del rol estudiantil en su definición normativa) no se encuentran exentos de implicancias sobre los modos de configuración de las relaciones juveniles y viceversa.

A lo largo de este capítulo efectuaremos un recorrido demarcado por dos situaciones que caracterizaremos como *quiebres socio-morales.* Ambas tuvieron lugar en la escuela Güemes. La primera se despliega en 1° año y atañe especialmente a un grupo de jóvenes que en este contexto fueron catalogados como "los brasas". La segunda situación se suscita en torno a Leonardo, un "joven problemático" de 4° año.

Hacia el final del capítulo efectuaremos algunas lecturas de conjunto que nos permitirán extraer puntos comunes a ambas situaciones.

6.1. Territorialidades urbanas y áulicas: de "la Villa" al "fondo"

Primer año se encontraba conformado –al inicio de nuestras actividades de campo- por 25 estudiantes (14 chicas y 11 varones). Allí, la cotidianidad transcurría en actividades grupales, charlas y juegos. Con frecuencia se transgredían algunas normas escolares y ello suscitaba la aparición de acciones docentes que buscaban restablecer el orden y recuperar el control de las situaciones. Dichas transgresiones, atendiendo a su gravedad y frecuencia, eran a menudo objeto de advertencias, amenazas y coerciones, acompañadas ocasionalmente por la documentación y comunicación de las infracciones a través de amonestaciones o "llamados de atención"[86].

A juzgar por las situaciones en que los docentes intervenían regulando aspectos disciplinarios, podemos decir que las instrumentaciones enumeradas anteriormente aspiraban al restablecimiento del orden. Estado caracterizado, idealmente, por la quietud del grupo de jóvenes, el silencio y la ausencia de demostraciones de "mala educación"[87].

Una de las regulaciones más comúnmente registradas durante las jornadas de observación era la modificación de la ubicación de los jóvenes en la disposición áulica, los "cambios de lugar":

[86] Los "llamados de atención" son registros informales que se asientan en un "cuaderno de seguimiento" que cada preceptor posee. Si bien la finalidad de este cuaderno consiste en contribuir a llevar un seguimiento detallado de las actuaciones juveniles, en la práctica su uso es semejante al que se hace de las amonestaciones, en casos en que la gravedad de una transgresión es evaluada por el adulto como menor.

[87] Algunas docentes señalan a sus alumnos como muestras de "mala educación" a ciertas acciones tales como decir malas palabras o tener la capucha o gorro puestos durante la clase o tener alimentos en el aula.

> La docente se acerca a Nehuén y le pide que se siente adelante para que no moleste. Él se resiste, ella insiste y amenaza: “mando a buscar el libro de amonestaciones”– Nehuén se mueve y dice: “me siento acá” –ubicándose en un banco del centro del curso. La docente vuelve a insistir hasta que él termina cediendo, ubicándose en la primera fila.
>
> Durante el recreo Perla y Noelia me comentan que la profesora de matemática las hace sentar adelante desde la clase pasada, a raíz de haberse copiado en el examen.
>
> La docente se dirige a Maico: “Cortez: agarrá tu banco y te ponés acá adelante”. Repite la orden porque él no lo hace, luego vocifera: “Hoy vine muy exigente”
>
> [Registros de campo – 1° año del caso A]

El lector o la lectora seguramente no encontrarán nada de nuevo en los registros anteriores. Se trata de secuencias prototípicas –y hasta caricaturescas- de la escena escolar. El posicionamiento del estudiante en el aula ha sido puesto al servicio de la regulación en distintos momentos de la historia del dispositivo escolar. El dinámico sistema lancasteriano, por ejemplo, distinguía de este modo a los estudiantes “avanzados” de los “rezagados”, mientras que para jesuitas y lasallanos la locación debía dirimirse en función del mérito del alumno, permitiendo al docente ejercer la *vigilancia* (Dussell y Caruso, 1999; Narodowski, 2008).

Sin embargo, no por tratarse de prácticas sedimentadas dejan de aportar material para el análisis. De hecho, son numerosas las aproximaciones cualitativas que han abordado, de modo central o tangencial, el fenómeno de la *regionalización del espacio* (Giddens, 1984) en el ámbito escolar y áulico, esto es; su *zonificación* (*zoning*) “en relación a prácticas sociales rutinizadas” (p. 119). Por ejemplo, ciertas aproximaciones, vinculadas a los estudios de género, han demostrado que las características genéricas hegemónicas que configuran las “culturas” masculina y femenina se vinculan de manera diferencial con los espacios escolares (El patio, las aulas y sus regiones) (Beer, 2008; Wenetz y Stigger, 2011). En otras oportunidades se ha documentado el uso que algunos docentes hacen del espacio áulico, a partir de sectorizar regiones que connotan lugares de “control” o “castigo” (Rist, 2000; Saucedo Ramos, 2005). Un tercer grupo de indagaciones, centradas también en el espacio del aula, han observado cómo las configuraciones espaciales dan cuenta de fronteras inter-grupales juveniles ligadas a categorías racializadas (Leander, 2002; Maldonado,

2006). Nuestra apuesta en este apartado intenta integrar los dominios que en las investigaciones citadas aparecen abordados separadamente; por un lado, la territorialización como resultado de las prácticas juveniles de sociabilidad y, por otro, la utilización del territorio áulico en la regulación de la disciplina y los aprendizajes por parte de los docentes. Consideramos que en ambos dominios se entrelazan prácticas juveniles y adultas de evaluación informal, que contribuyen a la configuración de identidades y participan de las dinámicas conflictivas en el espacio escolar.

Retornando entonces a los "cambios de lugar", un aspecto que podría parecer poco significativo lo constituye el carácter uni-direccionado que asumían estas intervenciones: como peones en un tablero del ajedrez, los jóvenes eran "cambiados" de lugar desde la porción posterior del aula hacia la anterior, pero nunca en sentido inverso. Lo que podría estar indicando que, simplemente, los "malos comportamientos" ocurrían exclusivamente en la parte trasera del curso. Cuestión que rápidamente abrevaría en que nos interrogásemos por qué -en ese caso- no se adoptaba una disposición áulica que garantizara la equidistancia respecto de cada joven. Una ronda, por ejemplo.

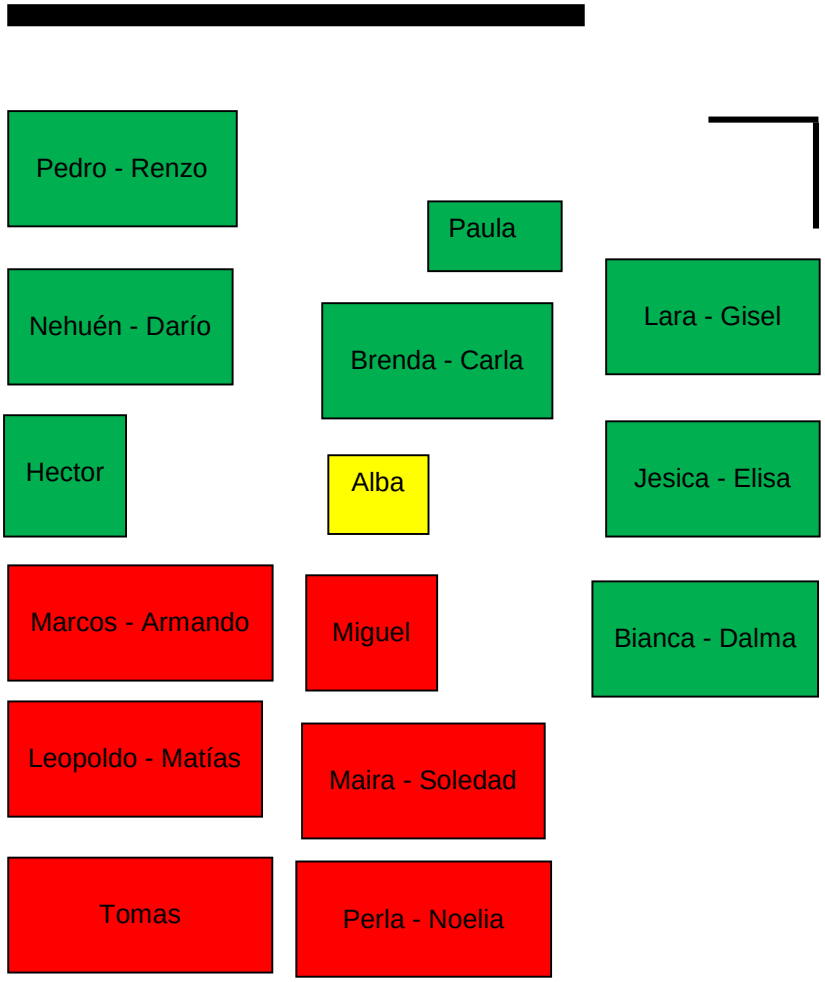
Fue Susana, docente de Lengua, quien nos permitió comenzar a sospechar que la respuesta no era tan sencilla: la ubicación áulica comportaba algo del orden del "deber ser":

> **Susana:** … Me contaron de una alumna, que hoy la tengo en segundo año, que el año pasado le estuvo haciendo sexo oral acá en la calle a cinco, seis chicos; y que fue filmado por toda la escuela y ahora todo el curso le dice "petera" y le gritan. Y uno ve la chica y no parece que fuera ella, […] cuesta creer que sea esa chica […] no parece que fuera una chica así […] nada que ver*, es una chica que se sienta adelante,* que es responsable…
>
> [Entrevista - docente del caso A]

Hablando desde el impacto producido por la situación que relata, Susana comenta de la joven en cuestión que "se sienta adelante". Presume que con ello aporta un dato para la comprensión de su perplejidad. Es que ésta no parece deberse a un cálculo de los riesgos a los que se expuso la joven al tener relaciones sexuales en la vía pública. En mayor medida su asombro se vincula con la condición de "buena alumna", "tranquila" y "sentada adelante"; características que, en la manera como las presenta, deberían resultarnos inconciliables con el episodio en que esta joven estuvo involucrada.

La pista que aportaba el testimonio de Susana motivó que relevásemos los registros disciplinarios a la luz de la “geografía áulica” de 1° año, cuyo resultado plasmamos en figura 6.1[88].

Figura 6.1. Distribución áulica de los registros disciplinarios en 1° año. Caso A



Como puede apreciarse en la figura, a simple vista parecería confirmarse que a determinadas posiciones en el territorio áulico, correspondían determinados patrones de comportamiento, como si la cuestión se dirimiese en un asunto de distancia respecto de la agencia de control. Sin embargo, una conversación

[88] El procedimiento consistió en comparar las distribuciones áulicas de 1° año durante varias jornadas de observación asignando luego a cada joven su “lugar típico”. El segundo paso incluyó la elaboración del plano de disposición áulica y la asignación de colores diferentes según los estudiantes registraran: a. Ningún llamado de atención ni amonestaciones (Verde). b. Llamados de atención (Amarillo). c. Amonestaciones (Rojo).

espontánea sostenida en este mismo curso con otra docente durante el transcurso de su clase, nos ofreció pistas para continuar interrogando el sentido común:

> Vilma, la docente de historia, se acerca a mí y comienza a hablarme de Paula y de Miguel. La situación me pone algo incómodo, porque Paula está escuchando todo lo que Vilma dice: "Esta chiquita siempre está sola, yo la ubico en un grupo todas las clases y dura esa sola clase. Pero, a diferencia de aquel chiquito [Miguel] ella *trabaja*". Paula mira para abajo, parece avergonzada. Vilma prosigue: "En este curso están mezcladitos, por ejemplo: [señala con su dedo índice] ahí hay *uno que trabaja* con *uno que molesta* [Nehuén y Armando. A éste último ella lo ubicó en la fila delantera al comienzo de la clase], acá atrás hay *uno que molesta* [Tomás] pero las chiquitas *trabajan* [Perla y Noelia].
>
> En ese momento pasa Pedro caminando cerca de nosotros. Vilma agrega: "Pedro… *molesta* pero tiene buenas notas."
>
> Cuando concluye su exposición le pregunto si reta menos a Pedro por tener buenas notas y reconoce que sí, "porque *trabaja*". Se dirige a la preceptoría y regresa con el cuaderno de seguimiento enunciando en tono amenazador: "he ido a buscar el libro de firmas así que persona que *moleste* tiene firma".
>
> [Registro de campo - conversación con Vilma, docente del caso A]

En su relato Vilma pone a nuestra disposición un criterio escolar de clasificación de los comportamientos en el aula: "molestar" *versus* "trabajar". Criterio binario cuyos términos se nos presentan a simple vista como mutuamente excluyentes; percibimos incluso que el primero es inicialmente figurado por Vilma como reverso del segundo. La docente recorre el aula con su mirada y clasifica en voz alta a los jóvenes atendiendo a dicho criterio. No obstante, en un momento de su elocución encuentra una excepción a su propia regla, que resuelve sin titubear: "Pedro molesta, pero tiene buenas notas". Hace aparecer un elemento hasta entonces por ella omitido: las calificaciones escolares como medida "objetiva" de los desempeños académicos. Sólo cuando se viera enfrentada por la pregunta acerca del trato dirigido hacia Pedro, reconocería en su discurso que "molestar" y "trabajar" pueden constituir actuaciones simultáneamente provenientes de un mismo joven. Hacia el final del relato parece reasignarle sentido al término "trabajar" al equipararlo con el buen desempeño académico. Esta escena es relevante en varios sentidos. Por un lado, que Vilma percibiera que ese día los jóvenes de 1° año estaban "mezcladitos", nos informa acerca de la expectativa de hallarlos "ordenaditos" en la geografía del aula, de acuerdo con

el criterio que utiliza en su relato. Por otro lado, sin proponérselo, la docente nos contacta con categorías evaluativas espontáneas y propiamente escolares de las que cotidianamente los jóvenes son objeto, aportando material para interrogar la mirada juvenil acerca de ellas: ¿Qué representa para los jóvenes la "geografía" áulica? ¿Qué quiere decir "molestar" y "trabajar"?

En el afán por responder a estos interrogantes, realizamos con ellos un ejercicio: en intancias de entrevistas individuales entregamos a seis jóvenes de 1° año un *set* de tarjetas que contenían los nombres de todos los integrantes del curso. Los jóvenes fueron seleccionados atendiendo a su pertenencia a distintos grupos de afinidad y su disposición a participar. Solicitamos a cada joven que agrupara las tarjetas sin especificar criterio alguno, pese a lo cual, en todos los casos los jóvenes optaron por atender a las afinidades al interior del curso. En general, las caracterizaciones de los grupos que identificaron se vieron acompañadas por especificaciones espontáneas referidas a la disposición de éstos en el espacio áulico. En algunos casos excepcionales su explicitación fue solicitada. A pesar de las diferencias interindividuales en la manera de entender tanto la constitución como la distribución de estos grupos en el aula, fue llamativa la recurrencia con que los entrevistados identificaron a un grupo, de contornos nítidos, que fue designado mediante múltiples calificativos: los "brasas", "barderos", "quilomberos", "villeros" y, en algún caso, "negros villeros", que se sentaban en el fondo del aula. Se trataba de cinco jóvenes (Perla, Soledad, Noelia, Maira y Tomás) que eran objeto de calificativos en los que, como veremos a continuación, se condensaba un conjunto de caracterizaciones sociales, estéticas y barriales[89] de tinte peyorativo. Y pese a no corresponder a categorías estrictamente escolares, dichos calificativos parecen haber tenido implicancias sobre las modalidades a través de las que estos jóvenes se relacionan con lo escolar.

A poco de andar, se hizo claro para nosotros que una situación de *quiebre* se enhebraba en la trayectoria de esta configuración grupal. Durante una jornada escolar, Perla y Noelia escuchaban una canción de La Mona[90] en su celular.

[89] Si bien el calificativo de "Villero" es utilizado en Argentina para referir, generalmente de modo despectivo, a personas que habitan en villas de emergencia o asentamientos urbanos, los jóvenes en la escuela caso utilizaban este término para referir específicamente a quienes vivían en "Villa El Libertador" o, como coloquialmente se nombra al barrio, "La Villa".
[90] Carlos "La Mona" Jimenez es el máximo referente del género de Cuarteto en Córdoba.

Bianca, sentada un banco más adelante, giró sobre sí misma para pedirles que dejaran de escuchar “esa música de negros”:

> **Brenda:** A principio de año Bianca se sentaba al último
>
> **Guido:** ¿Por qué se cambió Bianca? ¿tienen idea?
>
> **Gisel:** Porque a Bianca le caía mal Perla y decía que era una negra, entonces se pelearon [las jóvenes se agredieron físicamente en las inmediaciones del colegio]
>
> **Jésica:** O sea, todo ese grupo [los “brasas”] la discriminaban a Bianca porque tenía ojos verdes, por cómo se pintaba, porque usaba ropa de marca…
>
> **Brenda:** … Y Bianca la discriminaba a Perla porque decía que escuchaba música de negros
>
> **Guido:** ¿Qué es “ser negro”?
>
> **Brenda:** Cuando escuchan a La Mona. La manera de vestir…
>
> [Entrevista Brenda y Jésica - jóvenes de 1° año del caso A]

Si decimos, con Goffman (1959), que las identidades son productos emergentes de la situación de interacción, debemos reconocer también la posibilidad de encontrarlas con cierto grado de *estabilización*, como resultado de la mediación de *artefactos identitarios.* Así denomina Leander (2002) a cualquier instrumento (simbólico, material o incluso una práctica encarnada) que los interactuantes utilicen para moldear la identidad de un individuo o grupo. Tal como fue identificado también en otros trabajos cordobeses (García Bastán y Paulín, 2016; Tomasini y Bertarelli, 2014; Paulín, 2014b), algunos de los artefactos en que ancla la descripción de una persona “brasa” o “villera”, remiten a las formas de hablar y de vestirse. En el habla del “brasa” los jóvenes identificaban un uso rutinario de vocablos locales tales como “guacho”, “chorazo” o “culeado” que, según explicaban (incluso los integrantes de esta minoría) constituyen indicadores de poca “decencia”. La vestimenta era definida por oposición a la del “cheto”, par antagónico del “Brasa”; el primero -ajustado a la descripción de Bianca- elige ropas de marca y un estilo sobrio. El segundo, se inclina hacia los colores estridentes, “la ropa fosforescente” y el calzado deportivo y voluminoso[91]. Por último, el “brasa” escucha música de “Cuarteto”[92] mientras

[91] De acuerdo con las descripciones efectuadas por los jóvenes, el “brasa” viste zapatillas deportivas, de muchos colores, con suelas o plataformas anchas y cápsulas de aire, mientras que el “cheto” se inclina por un calzado urbano monocromático.
[92] Género musical popular típico de la provincia de Córdoba.

que el “cheto” prefiere música electrónica o pop, a veces con letras en inglés[93]. Está claro que decir de alguien que es “brasa” implica realizar un juicio despectivo. No obstante, para quienes son señalados como tales, la relación con la categoría puede resultar ambigua, pues molesta toda vez que proviene de alguien que la enuncia posicionándose desde un lugar de superioridad, a la vez que da cuenta de aspectos identitarios a los que no se desea renunciar:

> **Guido:** Cuando alguien te dice “brasa” ¿te está diciendo algo bueno o algo malo?
>
> **Perla:** Para mí sería algo bueno, pero ellos te andan diciendo… es como que te están discriminando, te sacan del grupo. En el grupo nosotros somos todos así y a mí me gusta estar con ellos porque son igual que yo. En cambio con ellas [las chicas de otros barrios] no me gusta estar mucho porque son de otra forma, no son igual que yo, entonces no me gusta mucho. Porque te están diciendo así, que seas de otra forma, de todo te dicen…
>
> [Entrevista con Perla - joven 1° año del caso A]

Tal como relatabamos anteriormente, los “brasas” se ubicaban generalmente en el fondo del aula. Tomás explicaba que la ubicación era estratégica en tanto permitía evadir el control docente con mayor facilidad. No obstante, en una conversación informal, Perla y Noelia aducían que su ubicación respondía en mayor medida a una necesidad de ocultarse del resto de sus compañeros, “para que los demás no nos vean tanto”[94]. En su entrevista Perla agregaba lo siguiente:

> **Perla:** El grupo que yo tengo me dicen que me lleva por mal camino
>
> **Guido:** ¿Quién te dice eso?
>
> **Perla:** La preceptora
>
> **Guido:** ¿Por qué?
>
> **Perla:** Porque ellos son más grandes que nosotros entonces saben más cosas de la calle, […] debe ser por eso, digo yo…
>
> **Guido:** ¿Vos también pensás que te llevan por mal camino?
>
> **Perla:** Por un lado sí, pero por otro no, porque son mis amigos y no creo que me lleven por mal camino, se supone…
>
> **Guido:** Y por qué lado sí pensás que te llevan por mal camino

[93] El análisis de Tomasini, Bertarelli y Morales (Noviembre, 2016) señala que estos rasgos indican un componente de clase, que se imbrica en un sistema de clasificación situado.

[94] Ciertamente, su estrategia no difería demasiado de la nuestra; la opción por el “fondo” del curso, también permitía al investigador ocultarse, ser visible para menos estudiantes y llamar menos la atención de los docentes.

> **Perla:** Y… porque me hacen hacer cosas, me hacen portar mal, se ponen a hablar y yo digo que si son mis amigos no me tendrían que hacer hablar, me tendrían que ayudar.
>
> **Guido:** Ayer vi que estaban todos sentados adelante: ¿eso fue por una orden de la preceptora con todos o con vos nada más?
>
> **Perla:** No, con todos fue, pero más que todo nos dijo [la preceptora] que yo y la Noelia solamente nos juntemos y que a los otros los apartemos… pero yo no puedo apartarlos porque son mis amigos.
>
> [Entrevista con Perla - joven 1° año del caso A]

En la conversación anterior comienza a vislumbrarse lo que anticipáramos líneas más arriba; que ciertas categorías de "génesis no escolar", parecen tener implicancias sobre las modalidades juveniles de relacionarse con lo escolar. Sin embargo, hacia el final del testimonio anterior se agrega otro eslabón a la cadena de afectaciones: dichas modalidades pueden entramarse también en los modos de configuración de las relaciones juveniles. Perla contaba que fue aconsejada por su preceptora a alejarse de sus amigos, por constituir una "mala junta" que la "llevaría por mal camino". La docente se refería a Tomás, Janet y Soledad. Estas últimas, las únicas jóvenes del curso junto con Perla, que tienen amonestaciones. Es que, como explicaba Lara (la "mejor alumna" del curso), se trata de chicas "barderas":

> Me acerco a Lara. Para entrar en conversación le pregunto por la prueba de inglés que acababan de entregarles: "yo me saqué un 10"– me dice. Sin que se lo pida, pasa a mostrarme sus calificaciones en el cuaderno de comunicados. A medida que las veo (y corroboro que son excelentes) le pregunto por los grupos de amigos que hay en el curso. A los del fondo les llama "los barderos", porque "gritan y hacen lio". En ese momento pasan cerca de nosotros Maira y Soledad jugando a empujarse, riéndose a carcajadas. Con expresión confirmatoria Lara me dice: "¿vio?"
>
> [Registro de campo – Conversación con Lara, joven de 1° año del caso A]

Las prácticas corporales, al ser valoradas por los pares, se constituyen en indicios que contribuyen a la construcción de posiciones sociales que, en la cotidianidad del aula, parecen encontrar confirmación en mayor medida que reprobación:

Tomás: [Los profesores] siempre nos miran a nosotros, a los del fondo nomás, y no somos siempre nosotros los que hacemos las cosas ¿me entendés?

Guido: ¿Por qué te parece que los miran a ustedes entonces?

Tomás: Y... porque somos los peores del curso

Guido: ¿En qué sentido?

Tomás: En que nos portamos mal. Pero a veces no somos nosotros y nos miran a nosotros cinco por la forma de hablar para mí, por el barrio. En cambio los otros no insultan, bah… insultan pero a veces los profesores se hacen los que no escuchan

Guido: ¿Cómo es esto del barrio?

Tomás: Y… yo vivo en la Villa

[Entrevista con Tomás - joven de 1° año del caso A]

En el fragmento anterior aparece claramente reconocido por Tomas el deslizamiento que se opera desde su adscripción barrial (ser de la villa) hacia su condición escolar (ser los peores del curso). El clásico trabajo de Rist (2000) en nivel inicial y primario, mostró cómo en sus casos de estudio la distancia social respecto de la maestra determinaba casi completamente la organización de las “castas” de alumnos al interior de la sala (los “Tigres”, “Cardenales” y “Payasos”) y, como consecuencia, los destinos académicos de estos niños. En nuestro caso, no podríamos esgrimir tan fácilmente una explicación de este tipo, ya que la distancia social respecto de los docentes es uno de los rasgos que caracterizan a la población estudiantil de la escuela Güemes. Como señaló Ziegler (2016) en un escenario de fragmentación educativa las aulas son internamente más homogéneas en cuanto a la composición de su alumnado, favoreciendo una socialización entre “nos” (Núñez y Litichever, 2015). Sin embargo, la profesora Bianco (la misma que valoraban los “insolentes” en el capítulo anterior) comentaba en su entrevista que, pese a ello, habría en 1° año ciertos matices perceptibles:

Viviana: [Refiriéndose al “grupo del fondo”] el bloque compacto este, estos 5, me pueden.

Guido: ¿En qué sentido te pueden?

Viviana: En el sentido de que me costaría ponerles un límite. Tiene sobreedad para estar en el año que están. Tiene como digamos, ese saber experimental de la calle, tienen otras mañas, me parece que va por el lado de estos saberes de la vida.

Guido: Y esos saberes de la vida: ¿Cómo los ves en la escuela?

> **Viviana:** En el modo de relacionarse con los profes, o entre ellos mismos, o entre ellos y los compañeros. Es como que manejan otros códigos, no sé cómo explicarte, pero vos cuando estás ahí te das cuenta, es como si quedara algo flotando, no te puedo explicar.
>
> **Guido:** Y esa sensación: ¿Qué te produce? ¿Cómo te hace sentir?
>
> **Viviana:** En un momento incómoda, porque digamos que yo reconozco que hay cosas que a ellos les permito y que a otros no. Por ahí los veo en una situación tan de desventaja… vos te das cuenta de que hay una necesidad. Soledad recién tuvo el cuaderno de comunicaciones en Julio porque no tenía plata para pagarlo […] Por ahí me cuestiono y digo: "me llegan a ver los que me formaron y me sacan el título".
>
> [Entrevista - docente de 1° año del caso A]

La sensación de que los jóvenes del fondo "la pueden", la incomodidad que le produce reconocer que el trato hacia ellos no es completamente imparcial, constituyen indicadores de que Viviana incumple ciertas expectativas personales referidas al rol docente. Cuestión que confirma su última sentencia. Sin embargo, aun cuando podríamos decir que Viviana "hace diferencias", lo que parece motivarla no es la preferencialidad ligada con el mérito personal -de la que suelen renegar los jóvenes- sino el reconocimiento de desiguales puntos de partida. Aquí es donde la práctica docente puede tornarse dilemática: tratar a todos por igual no necesariamente propicia la equidad.

Hasta aquí comenzamos a apreciar algunas implicancias de sostener que las modalidades juveniles de relacionarse con lo escolar puedan tener vinculación con la configuración de las tramas juveniles de sociabilidad en la escuela. Algunos estudios realizados en la provincia de Buenos Aires coincidirían respecto de la centralidad que adquieren los modos juveniles de vinculación con el par disciplina-aprendizaje en la explicación de la construcción simbólica de ciertos grupos de alumnos como "violentos" (di Napoli, 2013) o en la comprensión de las relaciones de "humillación" entre estudiantes (Mutchinick y Silva, 2013). Sin embargo, quizá lo común a estos trabajos sería el supuesto según el cual las categorías escolares constituirían traducciones en clave escolar de clasificaciones sociales solapadas. Con lo cual, el proceso parecería ser unidireccional y su resultado inexorable. Aquí, quizá se subestime el potencial del espacio de sociabilidad juvenil, que como vimos, en tanto en él se despliegan valoraciones entre pares, también participa activamente de la

construcción situacional de identidades “socio-escolares” y de su eventual *estabilización*.

En un estudio de caso, Krieger y Dukuen (Noviembre, 2016), sin hacer de ello el centro de su análisis, mostraban que ciertas condiciones institucionales favorecían la coexistencia “pacífica” de jóvenes provenientes de sectores sociales contrastantes. Así, las taxonomías sociales no necesariamente deberían verse confirmadas en la escuela, ni abrevar en la reproducción de antagonismos sociales. Entonces, incluso cuando el material empírico que presentamos podría dar cuenta del papel activo del establecimiento en este proceso, consideramos que también esto se produce (y quizá en mayor medida) ante lo que percibimos como una ausencia de acciones escolares tendientes a deconstruir las caracterizaciones estereotipadas. Cuestión que se evidencia en el registro de incomodidad que emerge cuando, en ese contexto institucional, la docente de la cita previa, aisladamente, se permite hacerlo.

6.2. Leonardo: un “alumno problemático”

> **31/05/2013**: El alumno molesta constantemente en la clase, no se queda callado, molesta al compañero de banco, se ríe, habla fuerte, contesta. Cuando se explica no atiende, habla y luego dice que no entendió porque uno no explica. No es el primer día que molesta, le llamo la atención todas las clases y no hay forma de que entienda que no tiene que molestar.
>
> Prof. Jimenez
>
> **01/08/2013**: Dejo constancia de que el alumno 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
>
> Prof. Mainardi
>
> [Registros disciplinarios del cuaderno de seguimiento de 4° año – caso A]

El segundo quiebre que analizaremos en este capítulo tuvo como principal protagonista a un joven de 4° año de la escuela Güemes. En su momento, Leonardo tenía 16 años. En 2013 él se incorporó a la escuela 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 de Especialización. Tal como lo describen algunos de sus registros disciplinarios,

en clases era muy inquieto; se levantaba constantemente de su banco, se reía, hacía bromas a sus compañeros y gozaba de cierta popularidad dentro de un grupo mayoritario. Esto generaba que muchos compañeros adhirieran a sus juegos y que la situación de clase, para algunos docentes, se tornase inmanejable. La recurrencia con que se receptaban en la preceptoría quejas vinculadas con el comportamiento de este joven, suscitó que la dirección de la escuela convocase a una reunión docente con suspensión de clases, para abordar lo que parecía ser una problemática que impedía el normal 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.
>
> [Fragmentos de la reunión docente para tratar las problemáticas de 4° año - caso A]

Lo que ilustran a grandes rasgos las enunciaciones recuperadas, es un malestar compartido, que se expresaba crudamente en la voz de 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 –especialmente ante el director- su vivencia de malestar. Lo que comenzaba a visibilizarse al preguntarnos qué de lo que hacía este joven generaba una incomodidad semejante, era cierta discrepancia percibida en la relación que él establecía con lo escolar. Leonardo tenía muchas amonestaciones, sin embargo, su rendimiento académico era bueno. Registraba algunas notas bajas pero en general se desenvolvía con solvencia en las evaluaciones y era muy rápido y eficiente en el trabajo áulico. Como veremos mas adelante, este aspecto lo posicionaba con líder de un grupo de estudiantes que al interior del curso había conseguido construírse a sí mismo como “superior”.

El capítulo anterior nos permitió apreciar que para los docentes no resulta sencillo asignar calificaciones que discrepen con su imagen intuitiva de los estudiantes (Perrenoud, 1990). Este caso, como el de Pedro en 1° año, pone nuevamente de manifiesto que “molestar” y “trabajar” no son términos incompatibles, pero Leonardo lo denunciaba de modo impertinente:

> 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 notas son buenas.
>
> Prof. 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 disciplinarios del cuaderno de seguimiento de 4° año – caso A]

Los registros anteriores, sumados al testimonio de Claudia en la página 118, dan cuenta del sentimiento de impotencia ante el comportamiento de este joven que, acrecentando la incertidumbre, parecía resistirse a ser explicado por atribución de un déficit. La singularidad de Leonardo radicaba en su buen desempeño, a pesar de su mal comportamiento.

En la voz de Claudia parecía traslucirse que las calificaciones, que en teoría deberían ser la medida objetiva de los desempeños en instancias formales de evaluación, constituyen en la práctica herramientas de coerción, de las que a veces se hace uso para regular aspectos disciplinarios. Así, 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 en ellos una percepción de injusticia, que Claudia conseguía subsanar otorgándole una calificación inferior a la que le hubiese correspondido.

Nuestra descripción, en principio, no difiere de lo que observó Saucedo Ramos (2005) para el caso mexicano: el imaginario de los docentes, señalaba 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, en 4° año del Güemes,

no parecían ser los docentes los únicos afectados por esta situación. Luego de la reunión convocada por la dirección se decide incrementar el control de disciplinario en este curso. Así, algunos docentes decidieron que, entre otras cosas, ya no aceptarían que los estudiantes utilizaran sus celulares durante la hora de clase. Esto implicó que la conducta de ciertos estudiantes que hasta el momento no era objeto de intervención, pasara a cobrar visibilidad y ser reprendida. Durante una hora libre, Gabriela y Rebeca increpaban 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…
>
> **Diego:** [Interrumpe] A todos no. A mí, a él [Leonardo] y a él [Gonzalo]
>
> **Rebeca:** [Los docentes] lo odian a Leonardo
>
> **Guido:** ¿Qué quiere decir esto de "estar en la lista negra"?
>
> **Diego:** Que te tienen marcadazo
>
> **Gonzalo:** Que te ponen amonestaciones por poner, para sacarte de la escuela.
>
> [Registro de campo - Conversación con Jóvenes de 4° año del caso A]

En el fragmento anterior los jóvenes esbozaban una explicación de lo que suponían estaba sucediendo en la escuela. Apelaban a la figura de la "lista negra" para expresar su sensación de estar siendo perseguidos con fines de expulsión. En su construcción era nada menos que el odio de algunos profesores lo que motorizaba tal empresa. A menos de un mes de esta conversación con los jóvenes, la dirección de la escuela dio a Leonardo un pase para otro establecimiento, confirmado sus especulaciones. Al no dar continuidad a su cursada en otra escuela el joven perdió el año escolar.

En la conversación de la que se extrajo el fragmento anterior estaban presentes todos los estudiantes de 4° año. Sin embargo, era claro que el malestar acuciaba sólo a unos pocos, o en verdad a unas pocas; dos chicas que participaban activamente de la discusión en calidad de víctimas: Gabriela y Rebeca. Un grupo numeroso de varones se mantuvo al margen durante toda la conversación, no sólo por su ausencia de intervenciones sino a través de una "presencia corporal

ausente” que denotaba indiferencia y ajenidad respecto del conflicto que estaba abordándose.

Esta situación de *quiebre,* resultó productiva para comenzar a comprender la lógica subyacente a los agrupamientos al interior del curso, que pudimos ir delimitando hasta encontrar un patrón que consideramos explicativo. En 4° año había tres grupos: un grupo de *Establecidos* (al que pertenecía Leonardo), un grupo de *Marginados* y un tercer grupo al que llamamos *Periféricos*[95], cuyas especificidades exploraremos a continuación. Los nombres asignados a estos agrupamientos no son arbitrarios. Devienen del conocido trabajo de Elias y Scotson (2000) en que los autores estudiaban el origen de los diferenciales de poder entre grupos interdependientes al interior de la comunidad inglesa a la que bautizaron como *Winston Parva*. Los autores construyeron un modelo explicativo de relaciones de poder entre grupos, que ocurren en ausencia aparente de condiciones materiales de desigualdad. Concretamente lo específico de la configuración social que llamasen “Establecidos y Marginados” debe hallarse en el mayor grado de cohesión interna que permite a un grupo establecerse por sobre otro y desde esa posición marginarlo. Numerosos trabajos en el contexto de la escuela media (Mutchinick y Silva, 2013; di Napoli y Eyharchet, 2013; Bertarelli, 2014; Paulín, 2014) han hecho eco de este ensayo. Quizá se deba a su carácter heurístico; se trata de un texto que permite abrir interrogantes sobre los modos de configuración de las relaciones entre pares y que ayuda a la construcción de cartografías grupales. En nuestro caso escogimos recurrir a él para explicar algunos procesos que ocurrían en 4° año, luego de encontrarnos efectuando algunos interrogantes similares a los que motivaron el original trabajo de Elias y Scotson, a saber; ¿Qué recursos empleaba el grupo que lideraba Leonardo para imponer la creencia en su propia superioridad? ¿Qué cualidades otorgaban a ese grupo su alto grado autoconfianza y cohesión interna?

Si volviéramos al caso de 1° año, rápidamente podríamos aducir que la procedencia barrial y la adscripción estética de los jóvenes catalogados como

[95]En la clasificación de los grupos identificados se recuperan las denominaciones *establecidos y marginados* del conocido trabajo de Elias y Scotson (2000). Al hablar de “Periféricos”, sin embargo, me refiero a varones del curso que se ubicaban en la periferia, no sólo en el territorio áulico sino respecto de la conflictividad cotidiana entre los dos primeros grupos.

“brasas” constituían elementos intervinientes en las diferenciaciones inter-grupales. Sin embargo, no era posible para este segundo caso de estudio hallar rasgos *a priori* distintivos. Cuestión que nos condujo a sospechar que la raíz de las diferencias se encontraba en procesos gestados de modo más “puro” en el escenario escolar. En lo que sigue intentaremos desplegar este argumento. La tabla 6.1 informa acerca de los registros académicos y disciplinarios de los jóvenes y sus grupos de pertenencia en el momento en que efectuamos esta reconstrucción.

Tabla 6.1. Desempeño académico de 4° año, caso A.

Estudiante	Promedio general	Amonestaciones	Grupo de pertenencia
Diego	8,06	6	Establecidos
Marcos	7,99	0	Establecidos
Gonzalo	7,93	6	Establecidos
Gastón	7,4	0	Marginados
Pía	7,04	1	Establecidos
Leonardo	6,83	12	Establecidos
Julieta	6,58	0	Establecidos
Dolores	6,3	0	Establecidos
Lucas	6,07	1	Periféricos
Rebeca	5,95	0	Marginados
Julio	5,86	0	Periféricos
Ramón	5,84	0	Periféricos
Gabriela	5,47	0	Marginados
Alejo	5,1	2	Periféricos
Marcia	5,06	0	Establecidos
Fabricio	4,87	3	Periféricos
Carlos	4,55	2	Periféricos
Darío	3,89	0	Periféricos

6.2.a. *Establecidos y Establecidas*

> **Diana:** Bueno… este grupo de varones serían los de la permanente "chacota" y las chicas… se suman a la chacota.
>
> [Entrevista – docente de 4° año del caso A]

La distinción genérica en el subtítulo no responde tanto a una intención de utilizar un lenguaje con miramiento por las diferencias de género como a marcar un contraste que será objeto de reflexión. El grupo de Establecidos se encontraba conformado por varones y chicas, sin embargo las estrategias mediante las cuales unos y otras lograron posicionarse como tales mostraron ser marcadamente distintas. Podríamos adelantar que las chicas se *establecieron* de manera subsidiaria a los varones.

En la conversación sostenida con el grupo completo, una de las establecidas alegó, en alusión al grupo que integraba, que se trataba de "los mejores", sin más. Dicha afirmación fue objeto de posteriores indagaciones con el resto de los jóvenes. Nuestro propósito apuntaba a comprender de qué modo, a través de qué estrategias y con qué recursos, este grupo llegaba a detentar dicho estatus. O bien, para retomar la pregunta elisiana: ¿Cuáles eran los medios empleados para imponer la 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 él, 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". Así –a propósito de la cultura de la organización escolar- parece haber un conocimiento compartido entre docentes y jóvenes acerca de las secuencias y mecanismos por los que cursan las intervenciones cuando los límites institucionales de lo tolerable son sobrepasados. Leonardo estaba, ciertamente, "jugando 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. Si reparamos en la tabla 6.1, notaremos que esto lo constituía como líder de un

grupo de varones que, como él, presentaban los mejores desempeños académicos y los registros disciplinarios más atiborrados.

Las establecidas, por su parte, eran chicas con desempeños académicos regulares y en algunos casos bajos, que respetaban las normativas escolares adhiriendo sin embargo 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, 1987) 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 en el espacio áulico:

> **Diego:** Nosotros jodemos, nos divertimos, en cambio los otros son unos cobanis[96]
>
> [Entrevista a Diego y Gonzalo – grupo *Establecidos*]

> **Guido:** Julieta: decías recién que ustedes [el grupo *establecidos*] eran más inteligentes…
>
> **Julieta:** Si, ellas [*marginadas*] se llevan más materias que nosotros que estamos jodiendo 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 así como ellas con las materias [se refiere a que no están tan mal como ellas].
>
> **Guido:** Y esto de 'ser inteligentes' ¿tiene algo que ver con la manera en que se agrupan?
>
> **Julieta:** ¿Cómo?
>
> **Guido:** Claro, porque vos decías recién que ustedes son los más inteligentes y me pregunto si es una coincidencia que los más inteligentes estén en el mismo grupo.
>
> **Julieta:** Si, porque nos ponemos las pilas, bueno… hay algunos que le copiamos al otro [ambas se ríen en complicidad].
>
> **Guido:** ¿Qué sería entonces ser inteligente?
>
> **Julieta:** Como que no baja los brazos en las materias

[96] Policías.

Guido: O sea que hacerse un machete[97] en una prueba también sería parte de eso

Ambas: [Riéndose] Si…

Guido: Y estas chicas, Gabriela y Rebeca [*marginadas*], ¿no se hacen machetes?

Marcia: Se hacen machetes, nada más que los hacen para atrás, los hacen mal.

[Entrevista a Marcia y Julieta – Grupo *Establecidos*]

Leído en clave identitaria, el trabajo de Elias y Scotson (2000) permite comprender que la identidad colectiva que reivindican los grupos establecidos, no precisa ser confirmada en las características individuales de cada uno sus miembros. Como lo muestran estas jóvenes, basta con atribuir al grupo marginado una identidad basada en las características de la peor de sus partes y construir –por oposición- la propia identidad en base a la sección ejemplar, más nómica y normativa; la de los "mejores miembros" del propio grupo (p.88). Esto nos permite comprender que, pese a que Marcia presentaba un desempeño casi exacto al de las chicas *marginadas* -bajo por cierto- esto no le impidiera presentarse como una estudiante mejor posicionada que ellas. Si observamos la tabla 3.1, veremos que ninguna de las cuatro jóvenes tenía amonestaciones. A pesar de ello, en su entrevista Marcia y Julieta se describían como "molestadoras" de tiempo completo. Este modo de presentarse les permitía identificarse con la autoimagen de su grupo, que concentraba los mejores desempeños y los peores comportamientos del curso. Desde este posicionamiento, la descripción de sus compañeras como "menos inteligentes" –incluso al punto de considerarlas incapaces de copiar correctamente el contenido de un "machete"- operaba como un recurso eficaz para mantenerlas "firmemente en su sitio" (p. 86).

[97] "Hacer un machete" es una expresión propia de la escena escolar. Denota una práctica fraudulenta durante las instancias de examen. Consiste básicamente en la escritura de notas en pequeños papeles, pupitres, manos o brazos, como recurso para tener a disposición informaciones que no se hayan podido aprender o memorizar adecuadamente con antelación al examen. Lógicamente se trata de una práctica clandestina e ilegítima que es objeto de apercibimientos cuando es descubierta por los agentes escolares.

6.2.b. *Marginados* y *Periféricos*

La denominación de *marginados* corresponde a quienes entraban en conflicto y disputas con los *establecidos*. El grupo estaba integrado por Rebeca, Gabriela y Gastón. Las dos primeras con rendimientos académicos bastante bajos y sin registros disciplinarios. Rasgo este último que compartían con Gastón quien, a diferencia de ellas, tenía uno de los mejores desempeños del curso.

Así, lo específico de la relación que este grupo establecía con lo escolar no era su rendimiento 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. Estas últimas cualidades, al ser ocasionalmente ejercidas ante transgresiones cometidas por sus compañeros *establecidos* mediante actos de delación, les valía los motes de "buchonas", "botonas", "cobanis" y "La Yuta"[98]. Gastón no delataba las transgresiones que sucedían en el curso, pero tampoco las avalaba. En el aula se ubicaba lo más distante posible del grupo establecido. El mote escogido para él recayó sobre su sexualidad aparentemente cuestionable: "El puto"[99]. Expresiones todas que cobran sentido al analizarlas en el contexto de una configuración de establecidos y marginados.

El tercer grupo de jóvenes que componía este curso (los "periféricos") estaba conformado por varones que tenían en común una actitud general de indiferencia; hacia sus compañeros y lo que sucedía en el curso, hacia las asignaturas (nucleaba a los jóvenes con peores desempeños académicos y más experiencias de repitencia) e incluso hacia la posibilidad de transgredir una norma. En clase eran muy silenciosos:

> **Ramón:** Nos dividimos en grupos. Yo me siento de esta parte [al costado del curso] y no presto atención al curso, estoy todo el día sentado solo. Después los otros, los que están de la otra parte [*establecidos*] son *los que*

[98]En la jerga popular argentina "Yuta" y "Cobani" son expresiones que designan despectivamente a las fuerzas policiales o, como en este caso, a cualquiera que ejerza un "policiamiento".

[99] En México, Saucedo Ramos (2015) realizó un análisis similar respecto de la construcción de masculinidad de los "chavos bien portados". La psicóloga observó que la mudanza de la *identidad posicional* de un joven desde una actitud oposicionista 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.

más molestan siempre son los de la izquierda. A la derecha *los que trabajan* [*marginados*].

Guido: ¿Cómo se conformaron esos grupos?

Ramón: A principio de año nos pusimos así; *los más calmados* y *los que molestan*.

[Entrevista con Ramón – Grupo *Periféricos*]

Ninguno de los jóvenes *periféricos* fue promovido al año siguiente. La mayoría ni siquiera terminó el ciclo lectivo.

6.2.c. Configuraciones grupales e interacciones con los docentes

Retomemos ahora la pregunta central de este segundo apartado: ¿a través de qué medios llegaba el grupo establecido a constituirse como tal? El caso de Leonardo aporta algunas pistas acerca de los capitales que su grupo detentaba; mal comportamiento y buen desempeño, o "ser inteligente"; el modo como Marcia y Julieta definían este último término nos permite sospechar que su significado condensara el de los dos anteriores. Los fragmentos siguientes nos conducen hacia un tercer elemento, relativo al tipo de relaciones que este grupo entablaba con sus docentes:

Durante la clase de Historia 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.
Profesora: [A Gonzalo] ¡No se desubique! Una cosa es un chistecito, otra cosa…
Diego: [Interrumpe el reto] Profe: ¿Va a la cancha el domingo? Vaya conmigo.

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

Rebeca: [Refiriéndose a los *establecidos*] Es como que se quieren hacer ver como Leonardo.

Guido: Hacerse ver frente a quién.

Rebeca: Frente a todo el curso.

Gabriela: Decir: "ah, bueno yo jodo a los profesores pero me banco la que venga" […] se fue el Leonardo y los otros quedaron como que quieren hacerse el líder, como que quieren hacer ver que son iguales que Leonardo.

Guido: Vos Rebeca decías recién que los chicos [los *establecidos*] tienen una relación más cariñosa con algunos profes…

Rebeca: Con la de Matemática sí. Se dicen cosas, se joden. Por ejemplo, Julieta y Marcia le dicen “abuela” jodiéndola. En cambio nosotros no.

Gabriela: Nosotros le llegamos a decir algo así y se va a escuchar: “Dame tu cuaderno” [risas].

[…]

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 [*establecido*]

Guido: Pero, ella se lo dice cariñosamente: ¿o no?

Gabriela: Claro, pero por más que sea cariñosamente, si a ella le dicen “vieja” le va a molestar. Entonces, si se quieren hacer respetar [los docentes] tienen que dar respeto también.

[Entrevista a Rebeca y Gabriela – Grupo *Marginados*]

Guido: ¿En qué aspecto [los *establecidos*] serían ‘los mejores’?

Ramón: Son los que más llaman la atención de los profesores.

Guido: ¿Cómo hacen para llamar la atención?

Ramón: Molestando.

[Entrevista a Ramón – Grupo *Periféricos*].

Los fragmentos anteriores convergen mostrando un interesante grado de consenso entre los integrantes de los distintos grupos, respecto de la mayor proximidad y horizontalidad identificable en las relaciones del grupo establecido con sus docentes. Siendo esta forma de vinculación especialmente desaprobada por las jóvenes marginadas. Tal como sugiere el fragmento de campo, es posible que dicha cualidad del grupo establecido haya llegado a modelarse a medida que iban explorándose activamente algunos límites. El mismo juego de exploración puede inferirse por la capacidad del grupo *establecido* para dar cuenta con mayor sutileza de algunos matices en relación al trato con cada docente, identificando las *fachadas* que implementan:

Rebeca: Por ejemplo a la de historia no le podés decir nada, ella se hace respetar.

[Entrevista a Gabriela y Rebeca – grupo *Marginados*]

Diego: La de historia se quiere hacer la brígida[100], pero no es brígida, porque nosotros la jodemos y se ríe, pero después se quiere poner seria y no le sale.
Guido: ¿Hay algún profe que "sea brígido" y que no se "haga"?
Gonzálo: El de informática cuando se enoja…
Diego: No, pero es pulenta el de informática
Guido: ¿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 *Establecidos*]

El conocimiento que este grupo construía a través de la exploración de los límites, parecía permitirle precisar mejor los umbrales de tolerancia de sus docentes. No sorprende entonces que, mientras que las jóvenes del grupo de *marginados* coincidieran en señalar que los *establecidos* no tenían límites, estos últimos pudiesen dar cuenta de su riguroso miramiento por ellos. Cuestión que les permitía, por ejemplo, intuir en qué momento "rescatarse":

Rebeca: El Marcos se pone a hinchar los huevos, todo, pero él hace las cosas.

Guido: ¿Cuál es la diferencia de Marcos con Gonzalo y Diego [Los tres jóvenes integran el grupo *Establecidos*]?

Gabriela: Que el Marcos sabe cuándo parar.

Guido: ¿Cuándo para?

Gabriela: Ponele, comienzan a joder los 3 y, ya viste, se sale de control. Y el Marcos se queda quieto y no jode más, en cambio los otros [Gonzalo y Diego] siguen, siguen, siguen, siguen…

[Entrevista a Gabriela y Rebeca – Grupo *Marginados*]

Gonzalo: [Refiriéndose a Leonardo luego de su expulsión] Él era pulenta pero no sabía el límite, era muy hartante.

Diego: Se zarpaba. 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.

Guido: ¿Están de acuerdo con que hayan echado a Leonardo?

Gonzalo: Si, le cabe

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

Guido: ¿Cómo sabés cuándo rescatarte?

[100] "Brígido" es un calificativo que utilizan los jóvenes cordobeses para referir a personas (generalmente docentes) que son muy estrictas en el cumplimiento de las normas.

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 *Establecidos*]

Resulta inevitable vincular las tensiones entre nuestros *establecidos* y *marginados,* con las que Willis (1988) describiera, hace cuarenta años atrás, como propias de las relaciones entre "Colegas" y "Pringaos"[101]. En la descripción de los "colegas", el sociólogo destacaba el oposicionismo generalizado de éstos 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 vinculadas con el consumo de alcohol y tabaco, el sexo y la violencia, de las que los "pringaos" ciertamente carecían.

Sin embargo, y pese a las similitudes que pudiéramos encontrar entre las caracterizaciones grupales de ambos casos, la diferencia contextual necesariamente nos conduce a descartar una explicación como la de Willis. Su etnografía se condujo en una escuela inglesa de formato *comprensivo* (*comprehensive school*), una de cuyas características es la agrupación de "todos los estudiantes bajo un mismo techo" (p. 5). Esto implicaba que estudiantes de procedencias sociales heterogéneas fueran "sometidos" a un mismo tipo de *curriculum.* En ese contexto, era sencillo para Willis distinguir entre las trayectorias escolares de los jóvenes de familias obreras y las de los de 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.

Esta dista de ser la situación de los jóvenes *establecidos*, 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

[101] "Colegas" y "Pringaos" son las traducciones castellanas, efectuadas por la editorial Akal Univesitaria, de las categorías nativas "*Lads*" y *"Ear'oles"*, respectivamente.

cultura escolar que, lejos de tener a la deserción como horizonte, pareció orientarse más claramente hacia la supervivencia. Cuestión evidenciada por la máxima de "rescatarse". Nuestra interpretación es además compatible, tanto más que una como la de Willis, con la importancia que los estudios secundarios -objetivados en el título escolar- parecerían comportan en el reconocimiento social de los jóvenes argentinos de sectores populares (Amud, Noviembre, 2016; D'Aloisio, 2015; Llinás, 2009; Núnez y Litichever, 2015)[102]. Si atendemos a los testimonios de los jóvenes, el oposicionismo podría vincularse en mayor medida a prácticas de sociabilidad que consiguen conciliar el agobio o el aburrimiento producido por la escuela, con sus necesidades e intereses (Cerda y Assael, 1998; D'Aloisio, Arce y Paulín, 2015). Aunque, en el caso de algunos varones, también parece ser una de las formas que asume la afirmación de una *masculinidad hegemónica*, activa y desafiante, definida por oposición a una *masculinidad denigrada* o *marginada* (Connell, 1997; Hernández y Reybet, 2008; Lomas, 2007; Scharagrodsky, 2003) [103], que en 4° año fue adjudicada a Gastón ("el puto")[104].

En relación al grupo de *periféricos,* consideramos que se trata de jóvenes que se aproximan bastante a lo que Saraví (2009) describió como jóvenes "aburridos", así como a los jóvenes a quienes Kessler (2004) atribuyó el "desenganche" característico de las escolaridades de "baja intensidad". La diferencia con estos análisis radica fundamentalmente en que en ellos, "aburrimiento" y "bardo" parecerían ser dos formas complementarias en que los jóvenes manifiestan el sinsentido de la escuela: mientras que el primero opera desde la pasividad, el segundo lo hace por medio de la acción (interpelando a los profesores, divirtiéndose en clase con los amigos). Así, las características

[102] Como apunta 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. O al menos, "un buen lugar para estar" (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

[103] 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 (Renold, 2001; Dumais, 2002).

[104] Hernández y Reybet (2008) señalan que expresiones como "trolo", "marica" y "puto" que remiten a la feminidad de modo peyorativo, pueden ser vistas como marcadores simbólicos que afirman tanto la propia masculinidad como la heterosexualidad.

del “bardo” nos aproximan en mayor medida a la experiencia de los *establecidos,* que distan aquí de exhibir el “desenganche” propio de los *periféricos*.
Tampoco nuestro análisis coincide punto a punto con la distinción que Dubet y Martuccelli (1998) establecieron entre “payasos” y “bufones”. Ya que, el oposicionismo de los primeros se construía a través de un rechazo explícito al trabajo escolar. Tendencia opuesta presentaban los “bufones” de la clase, que eran quienes “elegían colaborar” con los docentes. Si bien, los autores enfatizan en que se trata de tipologías que rara vez se encuentran en estado puro -tendiendo a asumirse situacionalmente- lo cierto es que el apego o desapego a las actividades escolares definen dichos estatus.

La situación analizada reafirma la sensibilidad que las estrategias juveniles mostraron tener respecto de las prácticas evaluativas informales, y simultáneamente, denuncia que el oposicionismo no puede ser caracterizado *a priori*. En un escenario educativo en el que la expulsión por motivos disciplinarios no resulta ya legítima, que los *establecidos* fueran académicamente “buenos” constituía de hecho una clara manera de desafiar a sus docentes, toda vez que la “solución” más tangible para estos últimos hubiera venido, como en el análisis de Willis, de la mano del fracaso académico.

6.3. De *civilidades* en la relación jóvenes-escuela

Dos categorías nativas atravesaron este capítulo: “Molestar” y “Trabajar”. Quisiéramos en este punto emprender un esfuerzo por integrarlas al argumento general que hasta el momento hemos desplegado.

“Molestar” es una categoría que generalmente alude a todos aquellos comportamientos de carácter disruptivo que ocurren en el aula y que suelen ser objeto de regulaciones disciplinarias por parte de los docentes. Los ejemplos más comunes son reírse, conversar, estar parado o circular por el aula, comer o masticar chicle, tener la capucha o gorra puesta, gritar, decir malas palabras o proferir insultos. “Trabajar”, por su parte, resulta ser una categoría más opaca; a veces alude al desarrollo efectivo de actividades durante el transcurso de la clase, a veces a la manifestación conductual de un *habitus* escolar y otras veces simplemente al desempeño académico. En principio, “trabajar” parecería

abarcar todo aquello que queda por fuera de “molestar”; lo que simplemente “no molesta”. Las dos situaciones presentadas permiten identificar que el “valor del trabajo” se constituye en un repertorio moral de gran efectividad en las evaluaciones informales. Justamente, que se trate de una categoría ambigua explica que los actores docentes consigan, a través de ella, conciliar en la práctica los mandatos disonantes de la universalidad educativa y el discurso de derechos, con los de la selectividad que a menudo procuran sus prácticas educativas. (“¿A quién le tengo que respetar el derecho?” “¿Por qué hay que incluir al malo?” “¿Qué pasa con los que sí quieren estudiar?”). En la medida en que en este contexto de interacción la indisciplina aparece como resultado de una socialización deficitaria, “molestar” y “trabajar” no parecen ser otra cosa que etiquetas escolares que, por influjo de la evaluación informal, consiguen separar a los “buenos” de los “malos”, o mejor dicho; los “bien y mal socializados”.

Ahora bien, quisiéramos reparar aquí que en ambas situaciones analizadas la categoría de “molestar” aparece señalando comportamientos que, si bien contribuyen a la emergencia de conflictividad cotidiana, difieren de lo que podría denominarse como *violencia en la escuela.* Se trata de actuaciones que, en el afán por evitar una mirada inflacionista de la violencia, suelen agruparse bajo el concepto de *incivilidades* (Debarbieux, 2001; García, 2010; Mutchinick, 2013; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2005; Tavares dos Santos, 2001). Si bien este concepto no se encuentra libre de controversias –no sólo por provenir de la criminología sino y sobre todo por el deslizamiento casi directo hacia el vocablo “incivilizado”[105] que podría sugerir su uso- su definición dista de presentar a la conflictividad en la escuela como producto de civilidades deficitarias. Al respecto dice Debarbieux:

> “La incivilidad que se revela en la escuela no debe ser pensada como un conflicto entre “bárbaros” y “civilizados”: la incivilidad no es la no-civilización, ni simplemente la “mala educación”. Ella es conflicto de civilidades, pero no un conflicto de civilidades extrañas unas a las otras y para siempre irreductibles [sino] más bien, oposición de valores, de sentimientos, de pertenencias diversas” (Debarbieux, 2001, p. 179).
>
> “Más que el enfrentamiento entre “barbarie y civilización” o “naturaleza y cultura”, se trata de una oposición entre estilos de socialización que derivan

[105]En el informe llevado a cabo por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas en 2007 se utilizaba el término *incivilidades.* No obstante en la versión de 2010 se reemplaza por la denominación *malos tratos* precisamente por el riesgo de sugerir que la violencia sea algo propio de la “no civilización”.

de las diferencias generacionales, sociales, culturales" (Debarbieux y otros, 1999, citado en Mutchinik, 2013, p. 15).

Así, el foco explicativo para la emergencia de incivilidades es ubicado en una contraposición o ruptura entre los valores y estilos de socialización de la escuela y la de los estudiantes que concurren a ella. Ruptura que no se refiere a toda la población escolar "sino a las culturas estudiantiles de los sectores populares tradicionalmente eliminados de la escuela" (Mutchinick, 2013 p. 17), que configura un espacio social "marcado por un desencuentro entre la institución escolar y las particularidades culturales de las poblaciones pobres de las grandes ciudades" (Tavares dos Santos, 2001, p. 105).

Desde esta clave de lectura podríamos comprender algunas de las situaciones analizadas en este capítulo: algunos de estos jóvenes, cuyos comportamientos resultaban marcadamente disonantes respecto de lo valorado en la escuela, tendieron a ser apartados; de sus amigos por el riesgo de que oficiaran como una "mala influencia" en el caso de los chicos "brasas" de primer año, y de la escuela en el caso de Leonardo. Lo que podría estar informando acerca de las tensiones entre las civilidades escolar y juvenil. Sin embargo, antes de los comentarios de cierre, optamos por adelantar que el capítulo 7 aportará elementos que, integrados a los argumentos desplegados hasta aquí, permitirán que explicitemos cuáles son los riesgos teórico-metodológicos que identificamos en la adopción de esta categoría para el abordaje cualitativo dentro del campo de estudios locales sobre conflictividad escolar.

6.4. Comentarios finales del capítulo

Comenzamos este capítulo explicitando el punto al que pretendíamos arribar, a saber; que la construcción de oficio de alumno tiene implicancias sobre las modalidades que la sociabilidad juvenil adopta. Así, dejamos sentada que nuestra postura era renuente a considerar a ésta como una esfera independiente de la que corresponde a las prácticas escolares de socialización. Por distintas vías, las situaciones analizadas nos conducen a afirmar que la relación de los jóvenes con la escuela no debería ser comprendida escindiéndola de lo que acontece en las tramas de sociabilidad juvenil.

En el caso de 1° año, nos permitió mostrar que en ocasiones las categorías escolares, aquellas que se producen y activan en prácticas cotidianas de evaluación informal, pueden contribuir a confirmar en el espacio escolar el valor ciertas categorías sociales ajenas al él. También adquieren importancia las caracterizaciones que ocurren en el espacio de pares, en el ámbito de la sociabilidad juvenil, que tiende a ser un elemento subestimado en la indagación de los procesos escolares de etiquetamiento. Por ello es que no sostenemos que la escuela reproduzca mecánicamente las categorías sociales a través de la violencia simbólica de las categorías escolares. Consideramos que los jóvenes no ingresan a las aulas con su confianza intacta (Marrero, 2007) sin embargo, la escuela en este caso no pareció ofrecer marcos en los que los jóvenes pudiesen deconstruir ciertas construcciones estereotipadas.

En 4° año, Leonardo representó un caso significativo en relación a lo que vimos acontecer en el espacio escolar. Él es el "joven problemático" para quién el establecimiento, en un contexto educativo de inclusión, consigue -mediante mecanismos informales y, si se quiere, ilegales- expulsarlo de la escuela. Su situación visibiliza muchas de las tensiones que, como pudimos apreciar en los testimonios de nuestros docentes, se ciñen detrás del mandato de la inclusión educativa. Volvemos sobre la moralidad que subyace a las narrativas docentes sólo para mencionar que no sólo en ellas se manifiesta: como pudimos apreciar, también algunos jóvenes encuentran en este contexto inclusivo un punto de desencuentro con sus expectativas escolares; concretamente, los jóvenes *marginados* también querían que Leonardo se fuera de la escuela. Lo que conlleva que el debilitamiento de los mecanismos de regulación intra-escolares afecte fuertemente también a la regulación de las relaciones entre los jóvenes.

La aproximación a la conflictividad de la escuela Güemes nos permitió ponderar la insistencia de cierto conjunto de repertorios morales. Mencionamos ya el "valor del trabajo". Por otro lado, el "bardo", el "quilombo", "la joda", constituyen otro repertorio que los jóvenes movilizan estratégicamente en sus prácticas de sociabilidad.

Lo interesante de la comparación entre ambos cursos de esta escuela es la posibilidad de observar la diferencia entre "movilizar" este repertorio en beneficio propio (por ejemplo, al servicio de la construcción de masculinidad como

mencionamos para el caso de los varones establecidos de 4° año) y “ser movido” involuntariamente hacia sus confines, como en el caso de los jóvenes “brasas” en 1° año. Esto nos da la pauta de que se trata de recursos disponibles a los que, en tanto actores sociales, los jóvenes pueden recurrir estratégicamente. Sin embargo, no tienen valor en sí mismos, sino en el marco de una estrategia que, casi siempre, implica alguna conciliación de las tensiones entre lógicas escolares y juveniles. A la vez que queda bastante claro que los establecidos de 4° año consiguieron hacer un uso estratégico de este repertorio, en gran medida, porque su desempeño académico garantizaba su supervivencia en la escuela.

En el siguiente capítulo veremos algunas similitudes y matices que asumen este tipo de procesos en el otro caso analizado.

Capítulo 7. La "buena educación" como *competencia moral* en los procesos de evaluación informal

> *Jueves, 16:00 hs. Mientras me encontraba caminando hacia el Liceo Francés por motivos personales, presencié cómo cinco policías detenían a un delincuente delante de mí, logrando ponerlo en el suelo y esposándolo mientras llamaban a un auto para llevárselo […] A menos de trescientos metros, los medios se encontraban cubriendo un festejo estudiantil mientras yo era testigo de semejante escena.*
>
> Fragmento de la carta abierta de una ex-alumna del Liceo Jean Mermoz publicada en un blog personal.

Hacia mediados del mes de octubre de 2014 –mientras llevábamos adelante nuestro trabajo de campo en el colegio Nuevo Mundo- los medios de comunicación y prensa del país (aunque con mayor intensidad en la provincia de Buenos Aires) hacían eco de un suceso respecto de cuya gravedad no había claro consenso: en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, estudiantes secundarios próximos a egresarse habían provocado un "lodazal" en una plaza pública como parte de una "vuelta olímpica", arruinando en ese mismo acto una porción sustancial del césped de este espacio. La noticia terminaba de componerse con un dato presentado como crucial: los jóvenes eran estudiantes del "Liceo Franco-argentino Jean Mermoz"; un prestigioso establecimiento educativo de modalidad bilingüe-bicultural, conocido por su calidad académica y sus onerosos costos de matriculación. Aspectos que colocan al colegio en un lugar de exclusividad.

Durante los días siguientes al episodio los medios de comunicación se expidieron respecto de este incidente contra el "orden público". Así, en un programa televisivo en el que las imágenes del "festejo" eran transmitidas con música alegre de fondo, algunos periodistas lo calificaban como un evento que "tampoco era tan grave", exaltando la alegría y diversión percibidas en los

jóvenes como rasgos “saludables”. No obstante, durante la edición nocturna de la misma cadena de noticias, los periodistas realizaron una cobertura en la que se mostraban indignados ante lo que consideraban, ahora, un acto impune de “vandalismo” en el que, además y como agravante, había adultos presentes (padres que fotografiaban a sus hijos y algunos docentes del establecimiento).

El cuadro se complejizaría cuando el periodismo difundiera testimonios de los protagonistas durante el ritual y entre ellos apareciera el de un preceptor completamente cubierto de barro. El docente explicaba a las cámaras que se trataba de un ritual, “copiado del Nacional”[106], que tendría más de 20 años de antigüedad y, según entendía, estaba avalado por el gobierno de la Ciudad, por cuanto cada año los padres de los egresados, por vía del establecimiento, abonaban una multa para saldar los gastos de reparación de la plaza.

Inmediatamente representantes del gobierno de la ciudad saldrían a los medios alegando completo desconocimiento del asunto. Sin embargo, la polémica ya estaba instalada en la opinión pública: ¿A quién cabía la responsabilidad por el incidente? ¿A jóvenes menores de edad? ¿A sus familias? ¿A la escuela? ¿Al gobierno porteño? ¿Quiénes debían recibir una pena por el incidente y qué pena era la adecuada? Entre las opiniones relevadas por los medios se dieron a conocer los siguientes testimonios:

> “Está bien que se nos culpe porque es un lugar público. Pero vamos a pagar la multa que el gobierno de la ciudad nos imponga”.
>
> [Estudiante del Liceo en entrevista televisiva]

> “Las cámaras no están en los lugares donde existe la inseguridad. Están acá, en un festejo de egresados”.
>
> [Madres de los estudiantes en reportaje para el diario *La Nación*]

> **Periodista:** ¿A quién le cabe la responsabilidad por el festejo? ¿A la escuela o a los chicos como individuos?
> **Abogado apoderado:** Todos somos responsables…
> **Periodista:** ¿Qué responsabilidad le cabe al colegio?
> **Abogado apoderado:** … Es una institución de las más prestigiosas que hay en el país, de excelencia, alguna autocrítica deberá hacer…
>
> [Abogado escolar en entrevista televisiva]

[106] El preceptor aludía al Colegio Nacional de Buenos Aires.

Como podemos observar el testimonio del estudiante desbordaba sensatez, a la vez que daba cuenta de un perfecto conocimiento de los mecanismos por los que cursaría el proceso de "reparación", seguramente producto de su familiaridad con "ediciones" anteriores del ritual. Cuestión que explica el tono despreocupado con que se declaraba culpable ante las cámaras. El grupo de madres, en una demostración magistral de economía de palabras, relativizaba la importancia del incidente y simultáneamente descalificaba a un periodismo distraído de los temas verdaderamente importantes y graves, introduciendo "de contrabando" un enemigo impersonal: "la inseguridad". Como los jóvenes delincuentes que estudiaban Sykes y Matza (1957), conseguían así "neutralizar" lo que podría interpretarse como una falta, alegando que quienes condenaban, en este caso a sus hijos, incurrían en actos similares o peores, sin que por ello se los detuviese o castigase[107]. El apoderado escolar, sin embargo, reconocía la gravedad del hecho como también que la responsabilidad por el mismo cabía parcialmente a la escuela, que -dada su pregonada excelencia- debía revisar sus estándares educativos.

Si algo era común a los testimonios recuperados, ese "algo" es que ninguno de ellos negaba la responsabilidad por el acto en cuestión. No obstante, a excepción del apoderado escolar, los otros actores no parecían acordar con la gravedad que se le adjudicaba al evento; de acuerdo con el estudiante y el preceptor, el mismo se resolvería con el simple pago de una multa. Las madres, por su parte, opinaban que se trataba de un "juego juvenil" no meritorio de atención mediática.

Como ya señalamos, el acontecimiento tuvo lugar en el mismo momento en que llevábamos adelante el trabajo de campo en el caso B, y pese a que el Liceo Francés es otro tipo de establecimiento -más ajustado a la definición que aplica para las escuelas de *elite* (Tiramonti y Ziegler, 2008)- las narrativas emergentes de esta situación disruptiva inspiraron algunos interrogantes para el trabajo en la escuela Nuevo Mundo, el más importante de ellos: ¿Cómo consiguen los miembros de estas comunidades educativas proyectar eficazmente *definiciones*

[107] Sykes y Matza (1957) llamaban a esta técnica de neutralización "la condena de los que acusan" (*The condemnation of the condemners*), mediante la cual, explicaban, el delincuente consigue desviar la atención de su propia conducta desviada y focalizarla en el comportamiento de quienes desaprueban sus violaciones.

de situación, de modo tal que ciertas actuaciones -que a todas luces representan transgresiones- no parezcan tener consecuencias en su propia constitución identitaria? O, en términos más simples: ¿Cómo consiguen "proyectarse impunes"?

En este capítulo mostraremos algunas formas en que las clasificaciones sociales operan en la conflictividad cotidiana del caso B. No nos orienta una mera intención de "balancear" los análisis de ambos casos de estudio. Por el contrario, consideramos que este abordaje permite observar un matiz interesante: si decíamos que en el caso A las evaluaciones informales eventualmente podían solaparse con taxonomías sociales y confirmar así su vigencia en el espacio escolar, veremos que en el caso B, se dan ciertas condiciones que permiten a los actores morigerar los "efectos clasificatorios".

Para introducir el argumento que desarrollaremos en este capítulo comenzaremos con una nota comparativa entre ambos casos.

7.1. ¿Qué sucede cuando "falta" un teléfono celular?

Nuestras observaciones de jornadas escolares nos permiten afirmar que tanto en el colegio Güemes como en el Nuevo Mundo, la sustracción de objetos formaba parte de la cotidianeidad. Mochilas y Cartucheras eran el objeto privilegiado de estos "intercambios", en principio lúdicos, que pueden resultar agotadores, tanto para el investigador que observa sin participar, como para quien es víctima del "secuestro" o se encuentra en una posición que lo insta a intervenir (los agentes escolares).

La mayor parte de las veces, transcurrido un tiempo, los objetos que desaparecían volvían a aparecer, dando por concluido el juego. Esta finalización podía o no acompañarse de intervenciones escolares que supusieran apercibimientos formales o informales hacia los autores de la broma. Sin embargo, algunas veces los objetos no reaparecían. Entonces, lo que pudo haber parecido un juego perdía esa connotación, sin que necesariamente apareciera de forma automática una *definición de situación* más ajustada, dando lugar a que lo disruptivo se apoderase de la escena.

No es útil aquí evocar las diferencias que la jerga legal impone cuando refiere a los matices que separan un *robo* de un *hurto.* Cualquiera de ambas figuras supone la intencionalidad de un autor que incurre en un *delito* y, como veremos, la intencionalidad no es algo que siempre se dé por supuesto.

De acuerdo con los datos aportados en 2010 por el observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, las respuestas de estudiantes respecto de la presencia de *robo por fuerza o amenaza* tenían el mismo puntaje en escuelas privadas y estatales. Por su parte, los reportes de *atestiguamiento de robos* (sin que medie violencia necesariamente), son más frecuentes en escuelas de gestión privada. Conocemos las limitaciones que este tipo de instrumentos presenta, la más importante de ellas; el investigador es quien aporta las categorías y, entonces, obtendremos información sobre *robos* incluso cuando posiblemente los actores encuestados no refieran de ese modo a nada de lo que ocurre en su cotidianeidad. No obstante, en principio estos datos –que nada nos permiten decir tampoco respecto de la cantidad efectiva de *robos* en las escuelas- nos alertan de plano respecto a que debiéramos encontrar otro fundamento antes de suponer que estas ocurrencias son más comunes en las escuelas más vulnerables. De momento, los datos existentes -incluso con las observaciones que pudieran dirigírseles- no avalan este tipo de supuestos que parecen más bien anclar en el sentido común.

Pero siendo el sentido común un objeto privilegiado para las ciencias sociales, en especial para la psicología social, podemos hacer el ejercicio de preguntarnos qué sucede en la vida de dos establecimientos escolares (disímiles en cuanto a la morfología de su población estudiantil) cuando un objeto desaparece y no reaparece. Abordaremos dos situaciones que nos permitirán una comparación más franca: ¿Qué sucede cuando “falta” un teléfono celular?

7.1.a. “Desapariciones” y “choreos”

Los celulares son objetos sumamente presentes en la cotidianeidad escolar. A pesar que su utilización está prohibida (excepto en casos específicos en que los docentes autorizan un uso “pedogógico” de ellos; usar la calculadora, buscar información, etc.), la prohibición no parecería lograr su cometido.

En el mundo juvenil los celulares dicen mucho acerca sus portadores; el modelo y la marca se relacionan con el estatus (lo mismo vale para la mayoría de las pertenencias personales de los jóvenes), pero, además, el mercado ofrece toda una gama de productos que permiten la “personalización” de estos objetos; protectores y fundas vinílicas, que a veces contienen los escudos de los equipos de futbol con quienes los jóvenes simpatizan, brillos y diseños coloridos que emulan diferentes texturas y objetos, calcomanías y stickers, etc. También permiten diferenciase a través de la música que contienen almacenada. En general puede observarse que los jóvenes son capaces de mirar hacia el pizarrón o asentir al docente al mismo tiempo que escuchan música a través de un auricular conectado al teléfono. Los teléfonos también permiten tomar contacto con la realidad extra-escolar. La posibilidad de acceder a redes sociales (*whatsapp, facebook* y *twitter* fundamentalmente) no sólo provee a los jóvenes de información externa, también ofrece la posibilidad de expresarse “hacia afuera” de la escuela, por ejemplo tomándose *selfies*[108] y publicándolas. Finalmente, el celular en manos equivocadas podría revelar información considerada íntima; fotografías comprometedoras, comunicaciones privadas a través de mensajes de texto, e-mails, etc.

Se trata entonces, por sobre todo, de objetos valiosos y no sólo onerosos. Su portación condiciona una parte nada desdeñable de las prácticas juveniles de sociabilidad en la escuela y, quizá por ello, cuando los juegos de sustracción escogen a los celulares como víctimas, el conflicto parece ser inevitable.

A continuación, reproduciremos dos escenas etnográficas. La primera corresponde al colegio Güemes y la segunda al Nuevo Mundo:

[108] Autorretrato que se toma utilizando la cámara frontal del teléfono celular.

Escena 1:

Entra un directivo al curso durante la clase de matemáticas. Les pregunta a los estudiantes de 1° año si tuvieron una hora libre, ellos/as contestan afirmativamente. Luego le pregunta qué andaban haciendo por los pasillos. Les pregunta también si pasaron por la preceptoría, anticipándoles que durante el recreo "hubo un robo"*:* desapareció el celular de la preceptora. Él solicita que lo devuelvan porque de lo contrario nadie podrá retirarse del colegio.

Un joven pregunta en relación al accionar de la preceptora: "¿Para qué lo deja arriba?" Refieriéndose a por qué la preceptora dejó su celular desatendido en la preceptoría. El vice director le explica que el problema es que "algún dañino" lo tomó. El mismo joven contesta – "yo no lo robé" – a lo que el vicedirector replica – "me da mucha tristeza porque desde su celular la preceptora ha hablado a sus padres muchas veces, qué triste, después de hacerle gauchadas"– otro estudiante interviene: "Pero… usted nos dice a nosotros como si fuéramos. Hay otro curso en este mismo piso". El vice director eleva un poco el tono de voz y termina su elocución diciendo: "Yo no sé quién fue, entonces les tengo que decir a todos. Yo les aviso, además, para que sepan que entre ustedes hay un choro"[109] –La docente de matemáticas hace un comentario mediante el cual refuerza la idea de que robar un celular es "una fea actitud". El directivo insiste: "Es algo muy jodido, espero la colaboración de ustedes".

[Observación de clases – 1° año del caso A]

Escena 2:

Durante la hora de física se extravía el celular de Renata (una estudiante):

Agustín (Compañero de curso): Renata: ¿qué celular era el tuyo?

Renata [Con el ceño fruncido]: Es un Samsung Galaxy, era negro. Me va a matar mi mamá, me lo compró el mes pasado.

Luego del recreo, y antes de que llegue la siguiente docente, ingresa el preceptor al curso:

Preceptor: A ver… a Renata le desapareció el celular de su mochila. Por favor, cada uno fíjese si no lo puso en su mochila por equivocación.

Los jóvenes acceden a la solicitud del preceptor y buscan en sus mochilas, luego de lo cual se confirma que el celular efectivamente fue extraviado. La intervención de la escuela concluye de ese modo.

La semana siguiente Renata comentaba en una entrevista grupal que su madre habló con la directora de la escuela porque le pareció extraño que "en una escuela como ésta haya pasado algo como eso".

[Observación de clases – 3° año del caso B]

[109] Ladrón.

A simple vista, un hecho similar toma cursos muy diferentes en cada establecimiento. Podríamos encontrar, no obstante, algunos elementos comunes: por empezar, el teléfono extraviado genera una interrupción del curso "normal" de los acontecimientos. En el Güemes implica la intervención de uno de los directivos escolares que detiene el desarrollo de la clase de matemáticas. En el segundo caso vemos implicado a un preceptor en una tarea análoga. Otra semejanza entre ambos episodios radica en que el objeto no vuelve a aparecer y nadie acaba por asumir responsabilidad alguna al respecto.

Sin embargo, es más sencillo enumerar las diferencias. Si prestamos atención a las categorías "nativas", veremos que en el episodio del caso B en ningún momento existe una referencia explícita que permita afirmar (aunque si deducir) que se sospeche de un "robo". El episodio del caso A, por el contrario, está colmado de referencias; no sólo el directivo acude al curso con la certeza de que "hubo un robo". La certidumbre también recorta, de entre todos los actores posibles, a los jóvenes de *ese* curso. Al menos en el plano discursivo, el directivo no exhibe atisbo de duda en cuanto a la posibilidad de que el celular haya desaparecido a manos de otra/s persona/s. Ante las réplicas juveniles (bien fundadas por cierto) este directivo no atina más que a reforzar su hipótesis inicial: "entre ustedes hay un choro".

Ahora bien, si el preceptor del caso B no esboza una hipótesis "delincuencial" sobre el cuerpo estudiantil, esto no necesariamente se debe a que la inocencia de este colectivo se dé por supuesta. Como empleado de una empresa que tiene a los estudiantes por clientes, el docente difícilmente pueda más que solicitar a los estudiantes que "verifiquen" si acaso no tendrán el celular "por confusión". Formas de acusación eufemizadas, podemos pensar, que aparecen más sensatamente expresadas por Renata, la damnificada, cuando comenta acerca de la sorpresa de su madre al enterarse de que en una escuela "como ésta" sucediera algo como "eso".

Sin poder nombrar el robo, la alusión a una escuela "tal" nos permite abrir visibilidad sobre lo que allí se está poniendo en juego: ¿Cómo es ésta escuela? Se trata de un establecimiento privado, bilingüe, de doble escolaridad, ubicado en uno de las zonas más exclusivas de la ciudad. En un diámetro menor a 10 cuadras podemos encontrar cerca de 10 escuelas de estas características,

cuyos estudiantes comparten prácticas de sociabilidad que los hacen formar parte de un colectivo más amplio de jóvenes de la zona norte de la ciudad.

Comienza a hacerse más claro que existe una inversión económica por parte de la madre de Renata (mujer profesional y única persona a cargo de su hija) que apuesta a enviarla a una escuela en la que ciertas cosas no sucedan. La sensación entonces no puede ser más que de perplejidad y sorpresa.

Los modestos datos "duros" de los que partíamos -referidos a los robos en las escuelas argentinas- en modo alguno explican la perplejidad de la madre de Renata o el certero ensañamiento del directivo. Es que, claramente, los actores no se rigen por estadísticas. Sin embargo, no es ese el punto que intentamos mostrar. Por el contrario, nos interesa continuar reconstruyendo los marcos de la experiencia, en los cuales los procederes del director, el preceptor y la madre de Renata se hacen inteligibles. Para ello, será productivo recurrir al análisis de una situación de *quiebre socio-moral* que pudimos reconstruir en el colegio Nuevo Mundo.

Si volvemos sobre el capítulo 2, entenderemos el valor metodológico de estas situaciones. Nuestra intención será la de desentrañar algunos de los repertorios que los actores involucrados (jóvenes y adultos del caso B) movilizan en ciertas situaciones cotidianas.

7.2. Los repertorios morales de una comunidad imaginada[110]

En lo que resta del capítulo, tomaremos contacto con dos repertorios morales que se ponen en juego en la dinámica cotidiana de este establecimiento educativo. Tal como fue desarrollado anteriormente, referimos así a conjuntos más o menos abiertos o cambiantes de recursos con los que los actores entran en contacto a través de sus procesos de socialización (Noel, 2013).

[110] Anderson (2006) acuñó el concepto de *comunidad imaginada* para definir a la Nación, en un esfuerzo por incluir el componente ideológico del Nacionalismo. En la propuesta del autor, el calificativo "imaginada" alude fundamentalmente a que los miembros de una nación –incluso en la más pequeña- nunca conocerán a todos sus compañeros-miembros. A su vez, esta comunidad se imagina así misma como *limitada,* con fronteras que la distinguen de otras naciones, y *soberana.* En nuestro caso de estudio la alusión a una comunidad imaginada supone una apuesta por inscribir las imputaciones de nuestros actores en el marco de un colectivo cuyos límites parecerían trascender las fronteras de la comunidad educativa configurada en torno al colegio Nuevo Mundo.

Intentaremos, a partir del análisis de un *quiebre* en esa dinámica, dar cuenta de algunos modos en que los miembros de la comunidad educativa configurada en torno a esta escuela apelan a tales repertorios. Veremos que la movilización alternada de los repertorios que conoceremos ofrece a los distintos actores de esta comunidad (estudiantes, padres y docentes) ciertos márgenes de maniobra para proyectar *definiciones de situación* favorables a su *presentación de sí* (Goffman, 1989). Comenzaremos introduciéndonos en las dinámicas cotidianas del establecimiento para luego abordar la situación incidental:

> Son las 13:10 hs. Nos encontramos en el tramo final de la clase de inglés previa al almuerzo. Sonia, la docente, apenas consigue que momentáneamente sus estudiantes dejen de gritar y hacer bromas e intenta infructuosamente avanzar en la lección del día: "¿Ustedes se portan así con todos los profesores o conmigo nada más?" – Interroga ella a sus estudiantes – "Con todos… ¿por qué crees que se fue [(que renunció)] la otra '*miss*'?" - Contesta Fernando. Mientras tanto, Eugenio se para sobre su mesa. La docente vocifera: "Eugenio: What are you doing?!!! [(¡¿Qué estás haciendo?!)]". Extenuada, ante una atmósfera que resulta agotadora incluso para el investigador, Sonia le ordena a otro alumno (Benjamín, quien acababa de proferir un insulto) que se retire del aula. Orden que este joven desacata con una seguridad propia de quien sabe que nada está siendo puesto en juego – "Ok: ¿no te vas a retirar? Bueno…" - concluye Sonia. Sin avizorar otro recurso al que apelar intentará continuar con su clase durante los 15 minutos que restan para la hora del almuerzo.
>
> [Observación de clase – 3° año del caso B]

Esta primera nota de campo posiblemente podría utilizarse para retratar la realidad que experimentan a diario muchos docentes en las escuelas públicas y privadas del país. Sin embargo, decir que es esa la realidad predominante implicaría pasar por alto que no todas las clases tienen dinámicas de ese tipo. La docente del anterior relato pregunta a sus alumnos si *ese* comportamiento es el mismo con el que sus colegas deben lidiar, esperando posiblemente de los jóvenes una respuesta afirmativa que quite algo de la responsabilidad que pesa sobre sus espaldas o una explicitación sincera de los motivos que hacen de ella una docente con la que sostienen un trato "singular". Sin embargo, la respuesta que Sonia recibe de Fernando no resulta tranquilizadora, toda vez que le informa del destino que podría esperarle; tener que irse de la escuela como "la otra *miss*".

Decir que esta situación no sea predominante en ningún momento supone afirmar que la responsabilidad por su ocurrencia quepa a la docente. Si el relato resulta verosímil ello se debe a que encontramos en él cierta familiaridad con situaciones experimentadas, presenciadas, narradas o presentadas a veces de modo sensacionalista por la prensa en titulares tales como "¿Por qué mandan más los chicos que los grandes?" o "La indisciplina pone en jaque a los docentes"[111].

A pesar de la imagen que nos devuelven estas miradas apocalípticas, algunas clases transcurren con total tranquilidad y a veces basta con que el docente cruce la puerta del aula para que, como por arte de magia, se altere dicho orden:

> Tan pronto como la docente de lengua se retira del curso varios jóvenes comienzan a golpear la puerta y el pizarrón frenéticamente. Valeria, una joven que percibe mi cara de desconcierto, se adelanta a explicarme antes de que yo formule mi pregunta: - "Así empieza una clase de música" – dice esbozando una sonrisa. En seguida llega Amalia, la docente de música, me saluda y me invita a quedarme a su clase en tanto no me importe "escuchar un poco de lío".
>
> [Observación de clase – 3° año del caso B]

Si no todas las clases transcurren de la misma forma, ello indica que no habría una "civilidad juvenil" que se expresa de manera irrestricta. Cuestión que implicaría además pensar, en una clave sociológica como la de Becker (2012), en la existencia de una "subcultura juvenil desviada". Lectura de la que procuramos apartarnos. Tal parece que al construir *oficio de alumno* los jóvenes van aprendiendo a distinguir, entre otras cosas, en qué clases y ante qué docentes pueden realizar determinadas transgresiones, e identificar los casos en que deben abstenerse de transgredir las normas dispuestas. Para lo cual, como veremos, apelan a distintos *repertorios* que encuentran disponibles. Las conversaciones informales con estudiantes ofrecen algunas pistas iniciales para reconstruir estos repertorios. La siguiente conversación fue previa a la clase de inglés que retrata la primera nota de campo:

> **Lisandro:** Tenés que venir a la hora de Inglés. Esa hora es cualquier cosa. Es como que a inglés todos lo toman como la hora para relajarse

[111] Titulares extractados del periódico local "La voz del interior" durante el año 2014.

Guido: Pero: ¿es por la materia o por la profe?

Lisandro: Es la materia, pero tampoco la profe sabe mucho cómo frenarnos, si tuviéramos con Sandra [(otra docente)] sería distinto.

Guido: ¿por qué con Sandra frenan?

Lisandro: Ya todo el mundo dice que es mala, tiene la fama de que pone "unos" por todo, entonces asusta.

[Nota de campo – Conversación con Lisandro, 3° año del caso B]

Dos cuestiones pueden extraerse del fragmento anterior. Por un lado, que este grupo de alumnos se considera a sí mismo si no "irrefrenable", al menos, desprovisto de capacidad de "autocoaccionarse". Por otro, que Sandra, la docente en cuestión, aparentemente sabría cómo "frenarlos". Sus clases transcurren con plena y ordenada participación. Su llegada al aula genera que automáticamente los 35 jóvenes se paren como soldados para saludarla. Sin embargo, debe destacarse que no se trata de cualquier docente; ella trabaja en el establecimiento desde hace muchos años. Es una persona que goza de reconocimiento por su trayectoria, tanto entre los estudiantes como entre sus pares docentes. Incluso algunas personas de la gestión de la escuela tienen menor antigüedad que ella en el establecimiento. Así, la docente se conduce en la escuela con seguridad y firmeza, permitiéndose a veces eludir algunas prescripciones de la dirección sin que ello acarree consecuencias para ella (o al menos eso consigue que perciban sus estudiantes); toma exámenes recuperatorios cuando la dirección en verdad lo prohíbe, modifica discrecionalmente la disposición de los bancos en el aula siendo que ésta responde a un "criterio pedagógico" ideado por la directora. A ello se suma que dicta asignaturas en los últimos 4 años del nivel medio, cuestión que le permite dar tiempo suficiente a que los estudiantes sepan de su "fama" antes de ser sus alumnos. Por otro lado, el temor a futuras represalias (producto de su continuidad en la progresión de los años sucesivos) dota a esta docente de cierta "impunidad" que la protege de ser denunciada por sus estudiantes ante los padres o la dirección. Sandra ocupa un lugar en la escuela desde el que puede oficiar como *emprendedora moral* (Becker, 2012)[112]:

[112] Becker (2012) denomina de este modo a individuos o grupos que consideran que las normas sociales no son lo suficientemente fuertes para eliminar las conductas inapropiadas. Entonces asumen la responsabilidad de corregir ciertos problemas sociales para proteger a la sociedad de las inmoralidades. El emprendedor moral es "ferviente y recto, y la mayoría de las veces se siente moralmente superior" (p. 167).

Pía: A mí no me daría para ir a delatar a Sandra que hizo “tal cosa”. Si la de música hace algo voy y le digo a la directora “hizo tal cosa”, pero con Sandra…

Guido: ¿Por qué con Sandra no?

María: Perdés la confianza que te tiene
Verónica: Aparte llegás a hacer eso y ella se entera… [Pone cara de asustada]
Pía: ella se entera de que vos hablaste y ya está: estás fichado

[Entrevista a Pía, María y Verónica – 3° año del caso B]

Las otras docentes a las que nos referimos, Amalia y Sonia trabajan en la escuela desde hace mucho menos tiempo. Sonia de hecho ingresó recientemente luego de que otra docente (también joven como ella) renunciara a sus horas. Desde la perspectiva de los jóvenes la renuncia de la docente se vio motivada pura y exclusivamente por el mal comportamiento del curso; cuestión de la que se jactaban orgullosos en nuestras conversaciones durante los recreos. Tanto Sonia como Amalia serían ejemplos de docentes que no logran “frenar” a este grupo de jóvenes. Sin embargo, como veremos en mayor profundidad en el capítulo siguiente, pese a lo que los jóvenes informan, “saber frenar” parece tener menos relación con las intervenciones concretas que un docente pueda instrumentar y guardar mayor grado de correspondencia con los repertorios morales que los jóvenes opten por movilizar, dentro de las posibilidades contingentes que cada situación de clase les ofrece.[113] Cuestión que nos conduce a un primer repertorio que, a esta altura, no debería resultarnos ajeno: el repertorio “Quilombero”.

7.2.a. Los “Quilomberos” del Nuevo Mundo

La experiencia de ingresar en 4 cursos diferentes (2 en cada escuela) para realizar trabajo etnográfico, nos llevó a reparar en que, generalmente, los jóvenes interpretaban que la llegada del investigador resultaba de una información (en sus elucubraciones, provista por la gestión directiva) de acuerdo con la cual éste se encontraba ante la presencia del “peor curso” de la escuela.

[113] De hecho en una oportunidad Amalia tomó una determinación que disgustó a los jóvenes y estos trasladaron el conflicto al espacio de tutorías. Situación a partir de la cual la dirección toma cartas en el asunto en favor de los estudiantes, desautorizando así el accionar de la docente.

Percepción que terminaba de ensamblarse tan pronto como tomaban conocimiento de que quien los observaba era nada menos que un psicólogo. Sin embargo, es interesante reparar en el hecho de que para los jóvenes, lejos de constituir un insulto, la idea de imaginarse observados por ser “los peores” resultaba atractiva y generalmente, durante los primeros días de observaciones, pocos resistían la tentación de preguntar al investigador por sus anotaciones de campo, específicamente si estás versaban acerca de “cuando nos portamos mal” o si registraban “los mocos que nos echamos”.

Hago referencia al “mal comportamiento” precisamente porque “Quilombo” es en Argentina una expresión lunfarda que en una de sus acepciones denota *lío* o *desorden*. En este sentido, tal como pudimos observarlo en los testimonios del colegio Güemes, es “quilombero” o “bardero” quien “hace lío” o genera problemas. En el contexto escolar este término es utilizado por los jóvenes para denotar específicamente la cualidad de quienes incurren en prácticas que (más por acción que por omisión) contrarían o desconocen el orden normativo de la escuela.

En el subtítulo decidimos hablar de “quilomberos”, porque en estos grupos, tal como observamos en el colegio Güemes y como ha sido apuntado también por otras investigaciones (Dubet y Martuccelli, 1998; Lomas, 2007; Marrero, 2008; Renold, 2001; Willis, 1988), las actuaciones de “indisciplina” muestran estar inequitativamente distribuidas entre géneros. Así, si bien algunas chicas también se identifican como “quilomberas” en general se observa que rara vez cometen acciones que sean objeto de intervención disciplinaria por parte de la escuela. Como las chicas “establecidas” del Güemes, parecería que con ello indican una adhesión “simpatizante” hacia las actuaciones masculinas. En las chicas se observa (en mayor medida que en los varones) un posicionamiento estratégico hacia el respeto por las normas.

Si bien el mote de “peor curso” (al que apelan a veces incluso los docentes buscando ineficazmente “disciplinar” por la vía del menosprecio) tiene una relación más que evidente con el repertorio “quilombero”, no todos los jóvenes se encontraban en condiciones de movilizar este último. Los “varones quilomberos” reunían un conjunto de características consonantes con modelos *hegemónicos* de masculinidad. Esto los distinguía de otros varones para quienes

cabían caracterizaciones peyorativas tales como “raros” o “tranquilos”, debido a que poseían estilos e intereses que los apartaban de esa *masculinidad hegemónica*, lo cual los ubicaba en el dominio de una *masculinidad marginada*[114] (Connell, 1997). Los siguientes fragmentos de entrevista nos ayudarán a reconstruir algunos de los capitales que ciertos varones ponían en juego para adherir a la primera:

> **Benjamín:** en mi caso tengo más amigos afuera de la escuela, de otros coles
>
> **Guido:** ¿De qué colegios?
>
> **Benjamín:** [Nombra una serie de colegios bilingües de la zona norte de la ciudad]
>
> **Guido:** ¿De dónde conocen chicos y chicas de otros colegios?
>
> **Valeria:** Y… por ejemplo del McDonald’s de la Nuñez [Avenida principal del barrio Cerro de las Rosas], en una época se juntaban todos los coles ahí.
>
> **Alexina:** hay una cuestión que afecta a muchas personas que es “ser conocido” por un montón de gente de tu edad de diferentes colegios y que por ejemplo cuando te nombren digan “ah ya sé quién es” o “es mi amiga”. Hay algunas personas que empiezan a conocerla [a una compañera] y es como que se le sube a la cabeza.
>
> **Guido:** o sea que ella [la compañera en cuestión] es “conocida”
>
> **Valeria:** si, pero por malas actitudes, o sea la tienen como una chica… no sé cómo decirlo… “fácil”…
>
> [Entrevista a Benjamín, Valeria y Alexina - 3° año caso B]

Si para los varones *hegemónicos*, “ser conocido” constituía un capital importante, entre las chicas existía un límite difuso entre la posibilidad de ser conocidas y la de tener una mala reputación (ser una “chica fácil”). En estos varones pudimos observar que el *ejercicio de la fuerza* también era un soporte que se expresaba, por ejemplo, en las modalidades que adoptaban los juegos cotidianos; juegos de contacto que casi siempre implican una transgresión al orden escolar. Esta expansividad corporal tiene su correlato extra-escolar en el tipo de deportes practicados, (deportes “masculinos” como Futbol o Rugby), las salidas a discotecas o clubes para los que todavía no tenían edad suficiente (lo que suponía, al margen de la ilegalidad de la acción en que incurrían, que su

[114] Recuperamos las categorías de Connell (1997). El autor enfatiza en que no se trata de características esenciales sino de configuraciones de práctica generadas en situaciones particulares.

aspecto físico era el de varones lo suficientemente mayores como para burlar el control del ingreso).

Otro rasgo de masculinidad hegemónica se ligaba a la *ocultación de sentimientos* (propia de una concepción de masculinidad en la que la manifestación emocional es entendida como femenina), que obtura en algunos varones las posibilidades de expresar públicamente sus genuinas preocupaciones en torno del desempeño académico:

> **Lisandro:** Ahora es más popular tener las materias abajo. Cuando tenés una mala nota te lo tomás como una joda, pero en realidad no te lo tomás como una joda; por fuera reflejás eso…
>
> [Registro de campo, conversación con Lisandro - 3° año del caso B]

Estos grupos de varones se relacionaban fluidamente con sus compañeras y en general concentraban los peores desempeños académicos y la mayor cantidad de registros disciplinarios. Conseguían así aproximarse a un modelo masculino imperante: activo, desafiante, que ostenta su sexualidad (Lomas, 2007).

La *ostentación heterosexual* constituía un observable toda vez que era posible apreciar que en estos grupos de varones "hablar de minas" y "con las minas" ocupaba gran parte de su tiempo recreacional en la escuela:

> **José:** ¡Miren todos cómo entran las chicas!
>
> [Entran al curso dos compañeras disfrazadas para el acto que están por realizar, están muy maquilladas y vestidas de manera provocativa]
>
> **Emanuel:** ¡Reina! ¡haceme tu princeso!
>
> **Félix:** ¡Madre!
>
> [Observación de clase – 4° año del caso B]

El grupo de varones a lo que asignamos una *masculinidad marginada* estaba integrado en ambos cursos de esta escuela por jóvenes que no portaban ninguna de las características que mencionamos hasta el momento: no hablaban "de minas", no ocultaban sus preocupaciones respecto del desempeño escolar (de hecho la mayoría de estos jóvenes tenía buenos desempeños, lo cual exhibía una preocupación explícita), se trataba de jóvenes que en general no desafiaban el orden normativo escolar y finalmente (tal como lo expresaran en las entrevistas), eran jóvenes "más tranquilos" o "con una personalidad

menos fuerte". Características que, tomadas en conjunto aproximaban en mayor medida a estos jóvenes a los rasgos del modelo femenino tradicional que al masculino imperante (Lomas, 2007). Los jóvenes que no exhibían ninguna de las características del modelo hegemónico de masculinidad se encontraban en una posición aparentemente cuestionable, desde la que veían restringidas sus posibilidades y recursos para gestionar la vida social dentro de la escuela. Viéndose en ocasiones forzados a apelar a recursos propiamente escolares (acusar en dirección o al preceptor) a través de los cuales no conseguían otra cosa que reafirmar su posición masculina devaluada:

> **José:** [refiriéndose al grupo de *varones marginados*]… Entonces cualquier cosa que le decimos se la toman mal y le acusan a la directora. En vez de decirle a la directora que nos digan a nosotros, ya somos grandes para poder hablar con el otro…
>
> [Entrevista a José, Mateo y Simón - 4° año del caso B]

Decir que algunos varones sean "más tranquilos" o tengan "personalidad menos fuerte" expresa una comparación respecto de quienes serían jóvenes "menos tranquilos" y "más fuertes". Si bien en dichas sentencias no habría un juicio de valor explícito que pondere como buenas o malas a tales actitudes, en más de una ocasión estos calificativos se vieron acompañados de valoraciones levemente peyorativas:

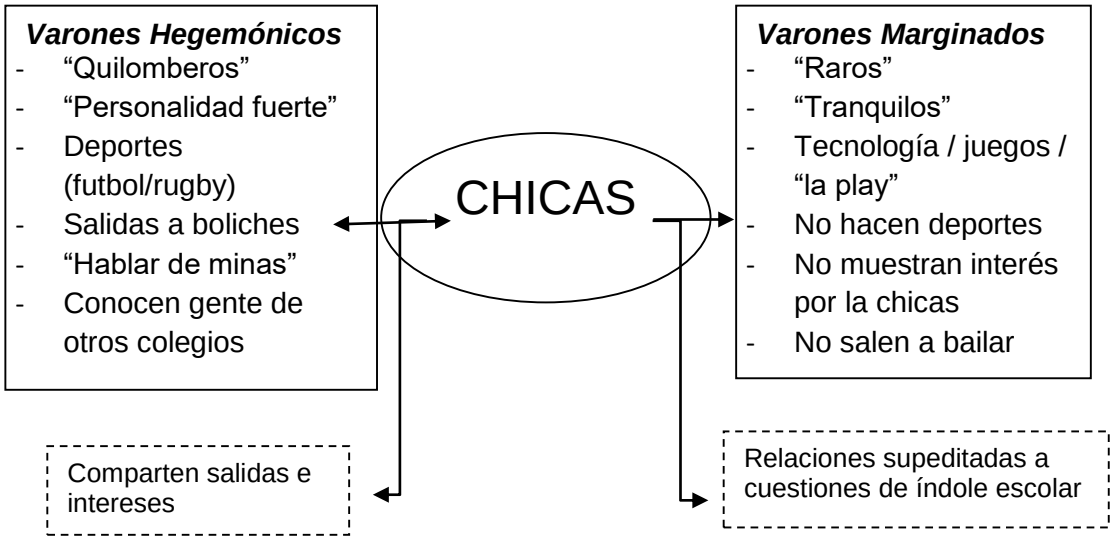
> **Verónica:** si, o sea, estos varones [*marginados*] son de la computadora, la *play*, todas esas cosas… hasta a veces parece raro, bah… desde mi punto de vista. Chicas: [se dirige a sus compañeras] a mí me parece raro algunas cosas, o sea…
>
> **Guido:** ¿Qué cosas te parecen raras?
>
> **Verónica:** Y… por ejemplo, un chico está en tecnología y descarga fotos de internet de… cómo se llama esto… "Dragonball Z", esas cosas y se pone a pintarlas. A mí me parece raro. [Sus compañeras se ríen mostrando que están de acuerdo con lo que ella argumenta]
>
> **Guido:** Pero: ¿Raro porque les parece infantil o por qué?
>
> **Verónica:** ¡Raro! Raro… no por infantil, sino porque yo no comparto su interés. Capaz que a él le parezca raro lo que a mí me gusta…
>
> [Entrevista a Pía, Sofía y Verónica, 3° del caso B]

> **José:** [se refiere al grupo de varones *marginados*] No les hacemos nada, no hablamos, no hay relación…
>
> **Mateo:** Lo que pasa es que se sienten excluidos, entonces cualquier cosa que les decimos se piensan que los estamos tratando mal, pero así nos tratamos todos
>
> **Guido:** ¿Por qué se sienten excluidos?

> **Mateo:** Será porque somos un grupo más grande y porque nuestro grupo sale [a bailar], hace cosas diferentes, como más maduras por decirlo de alguna manera. Ellos es como que no hacen eso pero sienten que deberían hacer eso, porque a esta edad se sale, se disfruta con los amigos y amigas.
>
> **Simón:** Nunca salieron en su vida, tal vez les de miedo andar por ahí en la calle, en una fiesta…
>
> [Entrevista a José, Mateo y Simón - 4° año del caso B]

Como señala Connell (1997), la masculinidad homosexual es la masculinidad subordinada más evidente, pero no la única. La prueba de ello se encuentra en que muchos hombres heterosexuales también son expulsados del "círculo de legitimidad" (p. 13). Así, los varones "raros" en los cursos de esta escuela, como los "pringaos" de Willis (1988), son definidos en mayor medida por la ausencia de ciertas cualidades: No hacen deporte, no salen a bailar, no se interesan por "cosas importantes" sino por "nimiedades" como la tecnología y los videojuegos. Sus interacciones con chicas se encuentran supeditadas a cuestiones de índole escolar. Al tratarse generalmente de buenos estudiantes se sospecha de las chicas un uso estratégico de los intercambios con este grupo. Cuestiones que reafirman su posición. Curiosamente, otra senda teórica (esta vez Connell, ya no Elias) nos conduce nuevamente hacia la misma adjetivación: *marginados.* Lo que debería darnos la pauta respecto de la relevancia que adquiere para los varones la construcción de masculinidades para sobrellevar las dinámicas del contexto escolar y no quedar en los márgenes.

Figura 7.1. Configuraciones grupales en los cursos del caso B



La construcción de la “maldad” y la transgresión como capital en este grupo de jóvenes, converge con lo relevado por otras investigaciones locales que han caracterizado ciertas actuaciones denominadas nativamente como “hacerse el malo” o “hacerse respetar” (Liberatori, 2014; Tomasini, 2013; Paulín y Martínez, 2014) observando en ellas *imperativos identitarios* anclados en construcciones de masculinidad, que se articulan con demandas juveniles de respeto y reconocimiento en el espacio de sociabilidad.

Elias y Scotson (2000) notarían que la auto-imagen grupal tiende a “modelarse en su sector ejemplar, más nómico o normativo, en la minoría de sus mejores miembros” (p. 23). No sorprende entonces que el grupo completo (incluyendo a las chicas y varones marginados) pueda identificarse ocasionalmente como “quilombero” incluso cuando no todos sus integrantes pueden dar cuenta de esta cualidad en los hechos.

El señalamiento anterior es importante precisamente porque el episodio que analizaremos fue protagonizado por dos varones “quilomberos”, sin embargo las consecuencias recayeron sobre todo el grupo de estudiantes. Esta situación conflictiva, en la que la profesora Sandra participó “frenándolos”, resultó productiva para acceder a un repertorio latente; el de la “buena educación” que exploraremos a continuación.

7.2.b. La “Buena Educación” en sus dos vertientes: familia y escuela

> **Mabel:** … Yo estoy trabajando en escuelas buenas. No sé qué pasa en las públicas. Me han dicho que en los IPEM es más jorobada la cosa y que nadie puede enseñar, que los chicos son unos vándalos. No sé, yo no tengo esa experiencia [en esta escuela]…
>
> [Entrevista – docente del caso B]

Para los actores que de algún modo u otro participan de la cotidianeidad de la escuela Nuevo Mundo (estudiantes, docentes y padres) parece haber algunas certezas básicas. Dos de ellas; que el establecimiento es una “buena escuela” y que las familias que envían allí a sus hijos son “buenas” en la misma medida. En tiempos en que legos y expertos debaten acerca de la ruptura de la “alianza

familia-escuela”[115], en este establecimiento dichas instituciones parecen sostener una alianza que se efectiviza como la confluencia de dos repertorios morales (“Buena familia” y “Buena escuela”), vertientes que componen en el repertorio de la “buena educación”, de factura compartida.

No se trata de una característica inusual en este tipo de establecimiento. Investigaciones en Brasil y Argentina (Mandelert y De Paula, 2009; Tiramonti y Ziegler, 2008), han develado que las estrategias familiares de inversión en la escolaridad de los hijos se engarzan en una selección de doble vía; familias y escuelas procuran un mutuo acople.

El valor de la cuota mensual de la escuela Nuevo Mundo, así como el barrio en que el establecimiento se encuentra ubicado, constituyen barreras que restringen el acceso. Así, con independencia de la calidad de la formación impartida en este establecimiento, el hecho de que se trate de un bien de difícil acceso parece funcionar, para jóvenes, padres y educadores, como indicador certero del valor social y personal que comporta respectivamente asistir, enviar a sus hijos y dar clases en él. A medida que docentes y estudiantes tomaban conocimiento de que mi investigación contemplaba paralelamente el trabajo en una escuela de sectores vulnerables, se mostraban interesados en conocer detalles acerca de dicho establecimiento, aventurándose en ocasiones a expresar que se trataría seguramente de “una realidad completamente distinta” e implícitamente (aunque a veces de modo explícito) inferior a la propia.

La revista de la escuela (una publicación semestral en la que un comité editorial conformado por docentes de la casa selecciona artículos y contenidos confeccionados por alumnos, docentes y padres) dedica páginas completas a destacar “el valor de la familia” y la calidad de la escuela. Así, de modo intercalado con columnas de interés para los jóvenes, pueden leerse artículos acerca de la importancia de la familia en la inculcación de valores, o apreciarse imágenes del último “*family day*”; día en que la “familia del Nuevo Mundo” se reúne con el objetivo de que quienes “recién se incorporan al colegio se conozcan y estrechen lazos con aquellas familias que forman parte de la

[115] Narodowski (2008) señala que desde los tiempos de La Salle el “control panóptico” escolar se ha extendido hacia el *dispositivo de alianza*, de modo tal que “el funcionamiento adecuado de la institución escolar se establece a partir de un mecanismo de alianza entre el profesor y los padres de los alumnos” (p. 117).

institución desde hace años”[116]. En la misma proporción encontramos “noticias” referidas a los “logros” de cada año. Generalmente se alude a las adquisiciones más recientes del mobiliario y reformas en la infraestructura edilicia (ampliaciones y refuncionalizaciones), así como modificaciones en la oferta curricular (nuevos exámenes internacionales y mejorías en convenios con entidades que homologan los títulos a los de escuelas europeas).

En un contexto de estas características fue inevitable que nos preguntásemos cómo era posible que en “la buena escuela de la buena familia” la indisciplina constituyese un elemento permanentemente presente. Concretamente: de qué modo lograban coexistir y ser movilizados repertorios en principio antagónicos; “Quilomberos” (que se “comportan mal”) y “Bien educados” (que se “comportan bien”). Para arribar a una comprensión nos ayudó el análisis de un episodio de *quiebre*, cuyo carácter disruptivo responde a que en él pareció producirse un cese momentáneo de dicha coexistencia:

> Al llegar a la escuela algunos jóvenes me cuentan que en la jornada del día anterior, durante la hora de la docente Sandra, dos varones comenzaron a pelearse. Aparentemente, lo que comenzó como un juego de palabras e insultos terminó en golpes y trompadas. La docente intervino en la situación separando a los jóvenes y llevándolos a la dirección. Inmediatamente después, reunió al resto del grupo en el aula y muy enojada los retó, diciéndoles que eran unos “mal educados”, que la escuela puede educarlos hasta cierto punto pero que algunas cosas “deben venir de la casa”, y culminó con una pregunta retórica que hizo temblar al auditorio: “¿Acaso en sus casas sus padres se pegan?”.
>
> [Registro de campo - 3° año del caso B]

Si señalamos al episodio como un *quiebre*, ello se debe a que su carácter disruptivo no resulta sólo de una valoración personal sino a la que corresponde a los propios actores, quienes de modo espontáneo conversaron con el investigador acerca del episodio tan pronto como tuvieron oportunidad de hacerlo. A su vez, pudimos conversar en profundidad acerca del mismo en instancias de entrevistas grupales que fueron concertadas esa misma semana. En el siguiente fragmento podemos advertir el registro juvenil de desconcierto por lo ocurrido:

[116] Extractado textualmente de la revista institucional.

> **Benjamín:** La profe [Sandra] se enojó tanto que terminó enojándose con todos. Nos dijo "¡Sus padres no les dieron educación!". A mí un poco me dolió.
>
> **Valeria:** […] Yo creo que el colegio sabe cómo viene uno de atrás, por el lado familiar… porque dentro de todo somos todos bien, la educación que nos dan en la casa está bien, pero bueno, nos sorprendió que nos haya dicho eso. Dijo: "¿acaso sus padres se pegan en sus casas?"…
>
> [Entrevista a Valeria, Benjamín y Alexina – 3° año del caso B]

Al igual que Benjamín, varios jóvenes reportaron haberse sentido ofendidos por los dichos de la docente, pero quizá sea más interesante reparar en lo que del testimonio de Valeria en la viñeta anterior puede inferirse como lo "consabido" dentro de este "orden moral escolar": ese mundo de vida que Garfinkel (2006) define como compuesto por escenas familiares y cotidianas *'dadas-por-sentadas* en común con otros' (p. 47). Si normalmente los educadores que participan de la dinámica cotidiana de la escuela Nuevo Mundo dan por sentado que los jóvenes son "todos bien" y que provienen de familias "bien educadas", en este episodio Sandra se permitió poner en cuestión la "buena educación" de los jóvenes por tres vías relacionadas: 1. Cuestionando directamente su capacidad para movilizar dicho repertorio ("son unos mal educados"), 2. Apelando al repertorio de "la buena escuela" librando así al establecimiento (e indirectamente a sí misma) de responsabilidad por una actuación que pasa a adjudicarse a la familia y 3. Poniendo un manto de sospecha sobre la "buena familiaridad" de estos jóvenes al permitirse sugerir (mediante una pregunta retórica) la posibilidad de que sus padres fueran violentos y que por ende lo ocurrido ese día no fuese otra cosa que la reproducción de modalidades "reprobables" de vinculación familiar en el espacio escolar (Presunción que en las narrativas docentes del colegio Güemes aparecía con frecuencia y sin carácter retórico alguno). Del testimonio de los jóvenes puede inferirse la percepción de cierta ausencia de *lealtad dramática* (Goffman, 1989) en la intervención de Sandra; la docente actuó como sería admisible que lo hiciera un "no-miembro" de este equipo de actuantes:

> **Valeria:** … Si una persona que no nos conoce entra justo al aula y ve esa situación [(Valeria se refería a la pelea a golpes de puño relatada anteriormente)], puede decir: "estos chicos… no hacen nada en su casa

para que sean educados", pero… gente que ya tiene un seguimiento de nosotros [como la profesora Sandra], es diferente…

[Entrevista a Valeria, Benjamín y Alexina – 3° año del caso B]

Guillermo: Es una escuela chica entonces más o menos se conoce a la familia, se conoce a los hermanos y se sabe…

Andrés: … La situación económica

Guillermo: Se saben las situaciones familiares […] saben quiénes somos, de dónde venimos

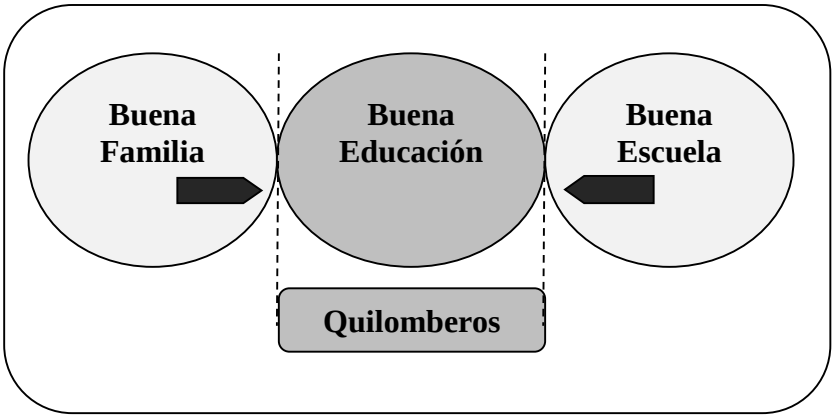
Andrés: El aspecto te dice todo

[Grupo de discusión, Manuela, Ignacio, Andrés, Guillermo y Juan Manuel - 3° año del caso B]

7.3. Definiciones circunstanciales

Hasta aquí identificamos dos repertorios que son movilizados en la cotidianidad de la escuela y cuya composición e interacción son representadas en el siguiente esquema:

Figura 7.2. Repertorios morales en el caso B



En la figura 7.2 pueden apreciarse las dos "vertientes" que configuran el repertorio de la "buena educación". Este último parece funcionar, en el mismo sentido propuesto por Garfinkel (2006), como un marco "dado-por-sentado" (*taken-for-granted*) dentro del cual el comportamiento de los jóvenes (sea

“bueno” o “malo”, “disciplinado” o “indisciplinado”) puede desplegarse de modo irreflexivo (Zigon, 2007). En otras palabras, cotidianamente estos jóvenes consiguen actuar como “mal educados” sin ser considerados como tales. En los casos en que los límites “topológicos” de dicho marco son excedidos, familia y escuela blanden su parte respectiva adjudicando a la contraparte la responsabilidad por la “mala educación”. Así, mientras que, como mostró el caso de Sandra, ante un comportamiento indeseado una docente puede apelar al repertorio de la “buena escuela” poniendo en suspenso el de la “buena familia”, inversamente, algunos padres de los estudiantes ante situaciones similares movilizan este último repertorio interpelando a la “buena escuela” desde su lugar de clientes. Esto último, que aparecía previamente en la voz de renata cuando refería a la desaparición de su celular, se reiteraba en otras enunciaciones juveniles:

> **Pedro:** [Refiriéndose a los episodios de enfrentamientos físicos entre varones] Mi papá dice que no deberían pasar estas cosas siendo que es un buen colegio…
>
> [Entrevista a Renata y Pedro y Julián - 3° año del caso B]

Una de las dificultades al abordar la dimensión moral de la vida social tiene que ver con la complejidad que implica lidiar con distintas clases de “bien”. Nuestro trabajo etnográfico nos permite identificar aquí – tal como lo plasmamos en la figura 7.3- los siguientes “bienes” que de modo intermitente (y atendiendo a los recursos disponibles para movilizar determinados repertorios) los jóvenes del Nuevo Mundo consiguen *reivindicar* (Goffman, 1979):

Figura 7.3. Estrategias juveniles situacionales de presentación de sí mismos. Caso B

	Repertorio **“Quilomberos”**	**Repertorio** **“Buena Educación”**
Varones ***Hegemónicos***	Presentarse de un modo desafiante ante la autoridad docente. Esto ocurre en las clases de algunas docentes “novatas”. En estas ocasiones suelen actuar acorde con una identificación “quilombera” que otorga prestigio y un lugar de superioridad en el espacio de sociabilidad juvenil.	Presentarse “educados” frente a un/a docente de quien se temen represalias, resguardándose de quedar “fichados”.
Varones ***Marginados*** **Y** **chicas**	Adherir subsidiariamente al sector ejemplar, más nómico y normativo del grupo (“ser el peor curso” o “los más quilomberos de la escuela”).	Repudiar ser juzgados como parte de un colectivo moralmente cuestionable (“nos metieron a todos en la misma bolsa”, “se la agarró con todos”). Rehuyendo al riesgo de *contaminación* (Elias y Scotson, 2000).

Como señaló Woods (2005), las aproximaciones interaccionistas (como la que aquí hemos intentado emprender) se distinguen por su énfasis en la habilidad de los actores para “balancearse” delicadamente entre un número de alternativas. Esto llevaba al autor a explicar por qué consideraba falaz la consideración de las actuaciones de los alumnos como enteramente “desviadas” o “conformistas”. La *circunstancialidad* es una cualidad que encontramos ligada aquí a distintas formas de bien (Werneck, 2011). Como señalamos en el capítulo 2, aquello que el sociólogo brasileño denomina como *capacidad*

metapragmática, se ve reflejado cuando las elecciones morales de los actores no optan entre bien o mal sino entre clases alternativas de bien, operacionalizando un "juego de cintura" (p. 178).

El autor ubica este margen de maniobra en la diferencia entre dos tipos de *account* (o explicaciones): la *justificación* y la *excusa*. Austin (1961) desde la filosofía y más tarde Scott y Lyman (1968) contribuirán a distinguir estos dos mecanismos. En el primer caso se admite la responsabilidad sobre una acción pero se dan razones para haberla hecho, por lo tanto se discurre con la valoración peyorativa de la acción. En el segundo caso se admite que la acción fue mala pero no se admite completa responsabilidad sobre la misma. Según Austin (1961) la investigación de las excusas contribuye a esclarecer la relación entre libertad y responsabilidad. En este sentido, desde la sociología de la moral, Werneck (2012) señala que si bien tanto la excusa como la justificación serían dispositivos empleados siempre que se sujeta una acción a una indagación valorativa, la primera constituye una afirmación de la agencia de sí, mientras que la segunda afirma la agencia externa[117].

A su vez, este autor conceptualiza como *competencia* al principio de efectividad de las acciones en el que se revela la capacidad de los actores para realizar el mencionado "juego de cintura". Otorgar entonces al repertorio de la "Buena Educación" el estatus de una competencia permite tratarlo como una facultad presentada por los actores para el desenvolvimiento en una determinada lógica de acción. Lógica dentro de la cual es posible renegar de la calificación peyorativa de un acto (dar una justificación) o recusar la responsabilidad sobre las consecuencias peyorativas del acto (elaborar una excusa) (Werneck, 2012).

En relación al episodio analizado, lo anterior nos permite pensar que si la intervención de Sandra resultó disruptiva para los jóvenes y no suscito la emergencia de una *labor correctora* (Goffman, 1979) -que en un afán por exonerar de culpa operase por medio de justificaciones o excusas- esto quizá pueda deberse a que la valoración de la docente ("son unos mal educados") no

[117] Dirá el autor que "si tomados como modelos de descripción y explicación de la manera como funciona la genética de la vida social, agencia del agente y agencia de la estructura son realidades opuestas mutuamente anulables, ellas pueden, por otro lado, ser consideradas como representaciones que los propios actores […] utilizan para entender el mundo" (p. 707). Lo que torna a esas visiones de mundo en dispositivos morales.

sólo calificó peyorativamente a la pelea. Impugnó en el mismo acto la capacidad de agencia de los jóvenes al proveer del *account*, sugiriendo que lo sucedido fue propio de quien no ha recibido "buena educación" en su familia. Cuestión ajena a la lógica de acción de los *agentes competentes* de buena educación.

A propósito de pensar cómo la escuela puede contribuir a la construcción de identidades socio-escolares, el análisis de este episodio nos permite pensar que lo que habilita a estos jóvenes para "practicar" cotidianamente la "indisciplina" sin mayores consecuencias para su construcción identitaria es precisamente su carácter construido como eventual y circunstancial. Como anticipábamos al comenzar el capítulo, en este caso de estudio encontramos condiciones que permiten a los jóvenes morigerar el influjo de las evaluaciones informales, participando de estas interacciones con otros márgenes de maniobra que permiten eludir con cierta facilidad la identificación con la violencia que podría derivarse de sus actuaciones "quilomberas". Es la "buena educación" -en tanto competencia moral- la que permite ubicar cuestiones recurrentes (la indisciplina, los malos comportamientos o los enfrentamientos físicos) en un plano circunstancial o de contingencia y por ende no como rasgo identitario atribuible al colectivo de jóvenes:

> [En instancia de grupo de discusión los jóvenes debatían acerca de un titular del periódico que decía "*La indisciplina pone en jaque a los docentes. Cada vez se registran más hechos de violencia en las escuelas*"]
>
> **Ignacio:** En nuestro curso hay violencia…
>
> **Guillermo:** Creo que es mínimo. Acá tenés de todo un poco, pero es mínimo. Hay colegios en los que les pegan a los profesores. En la tele muestran que si no les gustan las clases se van, se agarran con armas blancas a la salida de la escuela.
>
> **Guido:** ¿Por qué creen que acá esas cosas son mínimas?
>
> **Guillermo:** Por ahí tiene que ver con la educación que nos dan en la casa. Esos problemas se dan en colegios en los que la educación de los padres no es la misma que tenemos la suerte de recibir nosotros. Todos venimos de familias que son "bien"; padres que se preocupan por nosotros, nos prestan atención. Las cosas más graves pasan cuando no reciben educación en la casa.
>
> **Manuela:** o cuando no tienen padres
>
> **Ignacio:** o tienen la mala suerte de que lo que no tienen en la casa tampoco lo tienen en las escuelas a las que pueden ir.
>
> **Guido:** ¿Y esta otra cuestión [que destaca el titular]? Que los docentes están "en jaque"…
>
> **Ignacio:** Acá eso no pasa.

[Grupo de discusión, Manuela, Ignacio, Andrés, Guillermo y Juan Manuel - 3° año del caso B]

En la viñeta anterior nos permite inferir que todos los participantes de esta "comunidad imaginada" (Anderson, 2006) se benefician de la buena educación, eludiendo los riesgos de ser arrastrados hacia el terreno de "las malas familias/escuelas", y por ende de la "mala educación".

Como apuntó Stuart Hall (2003), la identidad se construye a través de la diferencia y es constantemente desestabilizada por lo que excluye. Implica una referencia a los "otros" en dos sentidos: "Primero, los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos […] Pero también son aquellos con respecto a los cuales queremos diferenciarnos" (Larraín, 2003, p. 32). En el campo de la psicología social, los teóricos de la escuela de Bristol (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1979) observaron que en sociedades estratificadas el fenómeno de la *comparación social* favorece en los grupos[118] el etnocentrismo y la construcción de antagonismos respecto de aquellos que consideran como parte de un exo-grupo. Así, la *identidad social* –derivada del sentido de pertenencia a un determinado grupo- adquiere mayor sentido cuando se relaciona con las diferencias percibidas con otros grupos, que podrían pensarse como parte de una *identidad negada,* que condensa los atributos rechazados (Fernández Villanueva, Domínguez, Revilla Castro y Gimeno, 1998). Fenómeno similar a lo que Elias y Scotson (2000) observaron en relación con la conformación de la auto-imagen de los grupos establecidos o a lo que Barth (1976) señalaba como propio de la distinción de los grupos étnicos, donde "algunos rasgos culturales son utilizados como señales y emblemas de diferenciación [y] otros [como la violencia en este caso] son pasados por alto" (p. 15).

La obra de Elias y Scotson (2000) nos legó un marco conceptual para comprender la complejidad de los procesos de configuración de relaciones de poder intergrupales y el peso que acarrea el grado de cohesión interna en la definición y delimitación de una comunidad imaginada virtuosa (Noel, 2011). A la luz de estos desarrollos podemos pensar que el episodio que hemos tomado como objeto analítico pone también de manifiesto el modo de funcionamiento de una comunidad imaginada y la manera como la identidad tiende a reforzarse

[118] Los autores ingleses definieron al *grupo* como conjunto de individuos que se perciben a sí mismos como miembros de una misma categoría social.

ante un comportamiento que atenta contra ella. Cuando la docente dijo “la escuela puede hacer una parte pero hay algo que tiene que venir de la casa” en el mismo acto *excusó* a la escuela al dar cuenta de la imposibilidad de sostener el repertorio de la buena educación sin un trabajo mancomunado que involucre a la familia en la misma medida. De ese modo Sandra se limitó a cumplir con sus labores como emprendedora moral, manteniendo “los patrones y compromisos elevados que se esperan” (Elias y Scotson, 2000, p. 169) de un comunidad “bien educada”.

7.4. Comentarios finales del capítulo

El lector o la lectora recordarán que en capítulo anterior adelantamos que el capítulo 7 aportaría material para argumentar nuestro posicionamiento en relación al enfoque (o si se prefiere, la categoría) de *incivilidades.* Consideramos que el incidente analizado nos permite establecer una vinculación productiva entre el enfoque dramatúrgico de Goffman y el concepto de *incivilidades* al que aludimos en el capítulo 6. Eric Debarbieux, quizá uno de los principales referentes para esta conceptualización, lo define en un pasaje de la siguiente manera: “La incivilidad es la revelación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros” (1997, citado en Di Leo, 2008a, p. 21).

Recuperamos la anterior definición por su proximidad con el modo en que Goffman (1989) comprende las *disrupciones de la actuación* en el nivel de la interacción social. Dirá el autor que en una coyuntura tal, la situación cesa de estar definida, “las posiciones previas se vuelven insostenibles y los participantes se encuentran sin curso de acción […] se desorganiza el pequeño sistema social, creado y sustentado por la interacción ordenada y metódica” (p. 258).

Entendiendo entonces a las incivilidades como ofensas que generan un sentimiento global de desorden (Saucedo Ramos, 2010), podemos pensar que el valor metodológico de las *disrupciones* que describe Goffman (*quiebres* para nosotros) está en poner de manifiesto aquello que en circunstancias “normales” (en las que no existe “conflicto entre civilidades” alguno) se encuentra

sustentado por la interacción metódica y ordenada. Lo que no implica que la interacción tenga tales características por ausencia de conflictividad, sino más bien por el trazado de ciertos cursos de acción que pasan a constituirse en marcos normativos dentro de determinados órdenes de la interacción. Como señala Brandão (2009), la interpretación de las interacciones "implica elucidar el contexto interpretativo generado en el propio momento de las interacciones" (p. 101). Así, percibir las reacciones de los actores exige una predisposición para controlar nuestras expectativas y conseguir registrar las señales "que marcan las peculiaridades de las interacciones entre los agentes" (p. 101).

La viñeta con la que iniciamos este capítulo (la del Liceo Francés), mostraba cómo un ritual (la "vuelta olímpica") que durante 20 años formó parte del curso de acción de un establecimiento educativo, se torna disruptivo cuando es interpelado desde los medios de comunicación y se vuelve así objeto de atención y opinión pública. Ante lo cual aparecen de parte de los actuantes tentativas de *labor correctora* apelando a diversas *técnicas de neutralización* operadas con los recursos morales a disposición, esto es: su civilidad. De modo similar, el análisis de los episodios en los que en cada contexto "faltaba" un teléfono celular, permitió observar el contraste entre los cursos de acción que estas situaciones pueden suscitar en cada establecimiento. En donde es claro que aparecen enlazadas las evaluaciones informales referidas a la propia población de alumnos.

A diferencia de lo que observamos en el colegio Güemes, en la escuela nuevo mundo ciertos cursos de acción parecen marcar los límites de lo "decible" en la representación de una "rutina". La situación analizada reconstruía una rutina de "reprobación de un comportamiento" por parte de una docente, Sandra. Así, si bien cotidianamente muchas actuaciones juveniles devienen objeto de una valoración peyorativa por parte de los educadores, dichos enjuiciamientos parecen tener lugar dentro de una lógica de acción que dota a los jóvenes de cierto margen de maniobra otorgado por la posibilidad de ofrecer explicaciones (excusas y justificaciones que se viabilizan en forma de "descargos"), "neutralizando" así dicho carácter peyorativo. La situación que analizamos fue disruptiva desde el registro de los propios actores involucrados en ella. El

incidente parece haber anclado en una lógica de acción ajena a la que rige cotidianamente en dicho orden de la interacción, generando un registro de extrañamiento, incomodidad y desorganización.

En el capítulo 5 indagamos la perspectiva de docentes sobre la conflictividad cotidiana en el establecimiento; específicamente sus miradas acerca de ciertos comportamientos connotados como "indisciplinados" o interpretados como actuaciones "insolentes". A partir de los testimonios docentes de la escuela Güemes pudimos reconstruir un conjunto de "teorías nativas" sustentadas en explicaciones en las que se responsabilizaba a las familias de los jóvenes por una socialización percibida como deficitaria; procesos de "inducción social" que ya no serían "como eran antes" debido a una pérdida de "capacidad cultural". Otro trabajo argentino (Noel, 2009b) observó diferencias en las maneras en que los docentes evalúan la relación de la escuela con los sectores vulnerables, que sintetizó en las tipologías docentes de *normativos y pragmáticos*[119]. Incluso con diferencias antagónicas respecto del lugar en que la responsabilidad por la *inclusión/exclusión* educativa es ubicada (en los individuos o en el estado y sus instituciones), es común a ambas tipologías el reconocimiento de una distancia socio-cultural entre la escuela y los sectores populares. En síntesis y tal como lo describió otra etnografía local (Previtali, 2008) estas "percepciones *folk* […] parecen comprender el sentido de [las] conductas como parte de un trato cotidiano y esperable dentro del contexto cultural del que provienen los chicos" (p. 156). Habría así una relación lineal entre las condiciones de pobreza del alumnado y ciertas modalidades de interacción.

De este modo, mientras que en establecimientos de sectores vulnerables parecería prevalecer entre los docentes una mirada signada por teorías nativas que, en clave "culturalista", explican el mal comportamiento por apelación a aspectos deficitarios de la socialización familiar[120], podríamos pensar que en

[119] De acuerdo al autor, los docentes *normativos* priorizan la norma por sobre las prácticas y, allí donde la práctica no se sujete a la norma, la falta de ajuste será adjudicada en términos individuales (como desvío o patología). A la inversa Los *pragmáticos* consideran que las normas deben adecuarse a las prácticas, por ende, si la escuela es excluyente, esto se debe a que no se ha flexibilizado lo suficiente.

[120] En este sentido Míguez (2008) señala que "en el contexto de escuelas radicadas en enclaves marginales, con población de bajos ingresos, [… se percibe] que a las diferencias intergeneracionales se le suelen sumar las sociales. Éstas emergen del contacto entre los alumnos y sus progenitores, provenientes de las clases humildes, y docentes que suelen surgir de los sectores medios. Estas

escuelas de sectores altos lo que conceptualizamos como el *repertorio de la buena educación* funcionaría para los miembros del colectivo educativo (jóvenes, docentes y padres) como *competencia moral* (Werneck, 2012) que dota a estos actores de un margen de maniobra. Cuestión que permite ubicar ciertas actuaciones de "indisciplina" en un plano circunstancial y por ende no como rasgo identitario atribuible al colectivo de jóvenes, ni propio de una *comunidad virtuosa* (Noel, 2011)[121].

Observamos así que la cualidad de ser *agentes competentes de buena educación* permite a estos jóvenes una construcción de oficio de alumno desde la que efectúan un despliegue táctico y situacional pudiendo escoger el repertorio que eventualmente permita la mejor presentación de sí, con menos márgenes de riesgo que los jóvenes de sectores vulnerables, a quienes toda una serie de "teorías nativas" los significan anticipadamente desde la carencia familiar, material y cultural.

Dichas teorías nativas encontrarían limitaciones en su capacidad explicativa tan pronto como al insertarnos en un contexto socioeconómico contrastante topásemos con actuaciones juveniles similares y las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica no estuvieran allí para arrojar comprensión. En modo alguno podríamos demandar a estas teorías rigurosidad científica, sin embargo no existe una distancia intransitable entre estas percepciones "nativas" de corte culturalista y la lectura que puede hacerse a partir de sentenciar para determinados conflictos una "lucha entre civilidades". Afirmar a modo de declaración de principios que referir a *incivilidades* no implica pensar en una lucha de "bárbaros" contra "civilizados" es necesario, pero puede resultar insuficiente si en nuestros análisis emprendemos luego contra cualquier

diferencias generacionales y sociales no se manifiestan tan solo en sus dimensiones objetivas […] sino también en las formas de percepción o sistemas de representación de la realidad que son prototípicos en cada grupo generacional y en cada sector social" (p. 17).

[121] Encontramos aquí una proximidad con lo que Becker (2012) describiría como un *comportamiento desviado secreto*, que implica la comisión de un acto "incorrecto" que nadie advierte o ante el que nadie reacciona como si se tratase de una violación a una norma. En otro trabajo (Becker, 1952) el autor notaba que para algunos docentes era menos estresante, incluso cuando fuera moralmente inaceptable, el mal comportamiento de los "Buenos niños" (*nice children*). Lo adjudicaba a que los adultos podían producir explicaciones razonables para estos comportamientos, por ejemplo apelar a que se trataba de niños "malcriados" (*spoiled*). Lo interesante es que, pese a que podrían considerarse expresiones sinónimas, "Malcriado" y "mal educado", no tienen la misma connotación. El primero se define por una crianza extremadamente consentida, por el exceso de "cosas buenas", el segundo implica un enjuiciamiento moral sobre las prácticas de socialización, como el que caracteriza las narrativas de nuestros docentes del colegio Güemes.

violencia menor apelando a presuntas distancias socio-culturales entre la escuela y las poblaciones que asisten a ella, cuya existencia no podemos más que "dar-por-sentada". Como señala Saucedo Ramos (2010):

> […] hay que recordar que en países como Francia [donde el concepto de *incivilidades* es acuñado] hay una afluencia importante de migrantes cuyos hijos son implícitamente rechazados en las escuela a través de la organización de los encuentros cotidianos, de las formas de evaluación y de la exclusión que se gesta al sacarlos de las aulas por ser "problemáticos" (p. 61).

El concepto requiere de una distancia sociocultural "constatable" entre escuela y estudiantes que, podemos pensar junto a los desarrollos previamente citados (Mandelert y De Paula, 2009; Tiramonti y Ziegler, 2008), en escuelas de sectores altos se encontraría reducida por un criterio de maximización, sin que por ello dejemos de observar en dichos contextos el despliegue de actuaciones que las investigaciones argentinas generalmente enmarcan dentro de esta categoría[122].

Consideramos entonces que mediante una apresurada "importación" del concepto corremos el riesgo de incurrir en una *transcripción mecánica del discurso nativo* (Noel, 2009b); acción por la cual no conseguimos otra cosa que "adoptar" un orden moral en lugar de comprenderlo[123].

Las situaciones analizadas nos permiten apreciar que la reclusión hacia un ámbito de aparente homogeneidad socioeconómica que promueve este tipo de establecimientos habilita la creación de un orden interaccional *ad hoc,* con reglas tácitas que se visibilizan en situaciones incidentales o, como en el caso del Liceo, en actuaciones que exceden los límites "topológicos" del orden de la interacción e ingresan en el orden público. En este sentido considero que atender a la dimensión de las *incivilidades* puede resultar productivo toda vez que en nuestras etnografías evaluemos como tales a aquellas actuaciones cuyo carácter disruptivo emerja del registro subjetivo de los actores. Estas se tornarán

[122] Mientras que en ocasiones se utiliza la categoría para englobar a las pequeñas transgresiones cotidianas tales como burlas, insultos, gritos, exclusiones o rotura de útiles u otras pertenencias (Observatorio argentino de violencia en las escuelas, 2008), otras veces se la utiliza para referir a intimidaciones, abuso verbal, estigmatización o discriminación entre compañeros o entre docentes y alumnos (Míguez y Tisnes, 2008).

[123] Noel (2009b) se refiere a prácticas desde las Ciencias Sociales consistentes en "devolver" a los actores sus propias imputaciones "revestidas de un lenguaje prestigioso que pasa por teoría, pero que evita colocarse en el lugar en que una intervención teórica en Ciencias Sociales debería hacerlo: […] el interrogar críticamente las teorías ingenuas de los actores sobre sus propias prácticas" (p. 40).

entonces en vías de acceso a la comprensión de las *disposiciones morales* (Zigon, 2007) configuradas en un determinado orden moral. En otras palabras, nuestras etnografías escolares deberían ayudarnos a reconstruir y comprender los repertorios morales, esos conjuntos de recursos con los que los actores entran en contacto a través de sus procesos de socialización (Noel, 2012), dentro de los cuales ciertos "marcadores del desorden" (Roché, 1994, citado en Mutchinick, 2013) hacen de una determinada actuación un acontecimiento "incivil".

Más que tomar a esta categoría entonces como parte de una tipología de violencias, podemos pensarla como un concepto que señala una disrupción en un orden interaccional determinado. Operaremos así un corrimiento desde "estudiar las incivilidades" como si se tratase de formas prefiguradas de comportamiento, hacia entenderlas y abordarlas como fenómenos que emergen dentro de esa realidad *sui generis* que es el orden de la interacción, proporcionando puertas de acceso para la comprensión de la perspectiva de los actores sobre la conflictividad escolar en que se encuentran inmersos.

Ahora sí, para finalizar este capítulo, resta señalar que –habida cuenta de la vacancia investigativa identificada en el capítulo 1- estas reflexiones conducen a interrogarnos sobre los efectos performativos que la investigación cualitativa sobre la conflictividad escolar pueda tener, toda vez que, al enfocar privilegiadamente en establecimientos de sectores vulnerables, esté contribuyendo a construir una imagen particularmente conflictiva de esas escuelas. Imagen que eclipsa la observación de procesos similares que en los sectores altos ("competentes" de buena educación) se encontrarían ya disimulados por la movilización táctica de repertorios morales a través de los cuales los actores consiguen, de modo irreflexivo, identificarse como parte de "comunidades virtuosas", "educadas" y no violentas.

Capítulo 8. *Gestionar la reciprocidad*. Labor docente y vínculos inter-generacionales

En el último capítulo analítico de esta tesis nos proponemos enfatizar sobre el "polo adulto" de la conflictividad inter-generacional. Si bien en el capítulo 5 entramos ya en contacto con algunas narrativas docentes, lo hicimos fundamentalmente para conocer el contenido de sus evaluaciones informales. En los capítulos 6 y 7, en términos generales, focalizamos en los diversos matices que asumen las estrategias juveniles y sus prácticas de sociabilidad y el modo como éstas se entraman con etiquetas y taxonomías producidas en las prácticas de evaluación informal. Observamos, además, que los efectos de estas evaluaciones parecen encontrarse mediados por los repertorios morales que se movilizan en cada contexto. Nos centraremos ahora en las estrategias implementadas por los adultos.

8.1. Jinetes y caballos: los sentidos de la autoridad

Las entrevistas con los educadores por lo general culminaban en la problemática de la *autoridad docente*. La mayoría de las veces, sin necesidad de introducir la pregunta (que de hecho estaba prevista), la mera situación de encontrarse hablando acerca de la relación con sus grupos de estudiantes, parecía conducir espontáneamente hacia el tema:

> **Guido:** ¿Cómo te das cuenta de que con un grupo tenés autoridad?
>
> **Mabel:** Porque… si quiero ir para allá, voy para allá... autoridad es manejar las riendas, tener las riendas del caballo, y yo al caballo le digo que valla para allá y va. Entonces yo siento que tengo autoridad porque llego a terminar los programas. Ya terminé todos los programas, estoy haciendo trabajos extras…
>
> [Entrevista - docente del caso B]

> **Guido:** ¿En qué cosas notas que tenés autoridad?
>
> **Ernesto:** En el curso, concretamente, tengo problemas, miles, reniego, llego a mi casa puteando, eso está, es obvio. Pero yo no llego a fin de mes diciendo: "no pude dar clases".
>
> [Entrevista - docente del caso B]

> **Guido:** ¿Cuándo sentís que tenés autoridad?

> **Vilma:** Si yo enseño un tema y pregunto en el aula y "si, porque esto está relacionado con esto", bueno, siento que ahí algo de autoridad he tenido.
>
> [Entrevista - docente del caso A]

"Tener las riendas" era para Mabel el significado de la autoridad. Si toda metáfora tiene su correlato en la experiencia, aquí no encontramos aquello semejable a las "riendas"; no conocemos las maniobras del jinete (o, en este caso, la amazona), y tampoco sabemos qué hacen los caballos. Sólo sabemos que éstos últimos llegaron a destino con puntualidad. El indicador de la autoridad, para Mabel, está depositado en los resultados de su trabajo. Lo mismo ocurre en el caso de Ernesto, para quien los "miles de problemas" que dice tener en absoluto suponen una *impugnación* de su posición de autoridad. Como sugiere también Vilma, para estos docentes la autoridad –esta posibilidad para actuar sobre los demás sin que reaccionen en su contra, siendo totalmente libres de hacerlo (Kòjeve, 2005)- aparecía como atributo sólo evaluable *a posteriori.* Sin embargo, este no fue el único sentido asignado al término.

Para la mayoría de nuestros docentes hablar de la autoridad resultaba incómodo. En varias oportunidades este término apareció definido por oposición al *autoritarismo*, una diferenciación que el investigador consideraba innecesaria pero que, dada su recurrencia, nos informaba respecto de la circulación de narrativas canónicas (comunes a ambos casos de estudio) en las que este atributo debía reprobarse. En algunos casos, se reconocía hacer un uso estratégico de este ("apelar al autoritarismo"), sin embargo se lo presentaba como una fachada difícil de sostener, una especie de "recurso último" que no era de agrado del docente.

"La autoridad debe ganarse", sostenían varios de nuestros entrevistados. Los matices aparecían en las vías por las que cada uno consideraba que debía librarse la "contienda":

> **Mirta:** Primero resaltaría la diferencia entre autoridad y autoritarismo. El autoritarismo es "me impongo" y la autoridad te la ganas.
>
> **Guido:** ¿Cómo se gana la autoridad?
>
> **Mirta:** Con respeto, respetándolos a ellos. Muchas veces les digo: "yo no voy a tomarles menos ni a hacerles más fácil la prueba porque los estaría subestimando". Si yo los respeto los voy a estimar y los voy a valorar, es valorarlos a ellos también.
>
> [Entrevista - docente del caso A]

Virginia: Lo más común es el “no me interesás” y eso es lo que más duele para un docente, cuando te ignoran directamente. Entonces ahí vos decís: “bueno, qué estoy haciendo yo acá”, es duro… Teóricamente la autoridad en el aula es el docente, pero me parece que los alumnos no lo toman tan así, por la forma en que por ahí a uno lo tratan. Pero yo trato de ser un poco amiga de ellos y al mismo tiempo decir: “bueno, tiene que haber respeto”.

[Entrevista - docente del caso A]

Roberto: Hay personas que son muy dulces y buenas […] Y hay personas que a lo mejor son unos ogros, [los chicos] les tienen miedo entonces están todos en silencio. Yo no soy ninguno de las dos cosas, existen intermedios. Así como a los chicos les pido respeto, yo los respeto a ellos. Tenemos un equilibrio en eso. […] Creo que eso hace que para ellos yo tenga autoridad dentro del curso y respeten las pequeñas normas que hemos dado.

[Entrevista - docente del caso A]

Si en las tres narrativas el *respeto* aparecía como “catalizador” de la autoridad, rápidamente vemos que en cada caso este elemento engarza de un modo particular. Para Virginia, por ejemplo, el respeto a su propia investidura docente era un ingrediente que intentaba conciliar con su estrategia de “ser un poco amiga” de los jóvenes. Para Mirta, el respeto hacia los estudiantes aparecía como condición necesaria para “ganarse” la autoridad. Esto parecería aproximarse a la satisfacción de lo que Dubet y Martuccelli (1998) denominaron como el *principio de reciprocidad* del colegial, al que referimos en el capítulo 2. Sin embargo, tanto más próximo se encuentra Roberto, para quien un respeto “bilateral” sería condicionante de su autoridad.

Ahora bien, si nos ceñimos a nuestra perspectiva teórico-metodológica, debemos tener en cuenta que los sentidos que aquí presentamos reconstruidos no necesariamente nos informan acerca de las prácticas. Como sosteníamos anteriormente; las narrativas no pueden proveernos de explicaciones causales ya que sólo alcanzan la verosimilitud. Sin embargo, reflejan las expectativas que nuestros docentes tienen en relación al vínculo con sus estudiantes y que configuran los regímenes de justificación de sus prácticas. Así, podemos entender que, por ejemplo, Leonardo (el “joven problemático” del capítulo 6) no pudiera más que provocar el “autoritarismo” en sus docentes, en tanto que “ganarse su respeto” no parecía ser una meta alcanzable.

En el último tiempo existe consenso respecto de considerar que la búsqueda del respeto se encuentra en el centro de los procesos de *sociabilidad* (Bourgois, 2010; Martuccelli, 2007; Núñez, 2007; Paulín, 2015). En el capítulo 6 referíamos a la sociabilidad como un proceso acotado a la interacción entre individuos que se visualizan como pares. El matiz posiblemente desapercibido que quisimos imprimir allí, enfatizaba en el carácter situacional de dicha cualidad. Esto es; no nos referimos a pares definidos desde categorías institucionales (por ejemplo, a que todos los estudiantes sean pares), sino, al tipo de intercambios que se expresa en las interacciones. Allí, recuperando el planteo goffmaniano y los aportes efectuados por Martuccelli- es posible sostener que la *danza de identificación* que caracteriza a las interacciones y que da lugar a la asunción y adjudicación de fachadas, puede tener lugar en un orden interaccional atravesado por regímenes políticos de interacción contradictorios (*igualdad, jerarquía, diferencia*). No es necesario entonces caracterizar a las relaciones entre docentes y estudiantes como procesos exclusivamente asimétricos y –como resultado de ello- es igualmente factible interrogarnos por las modalidades que asume una *sociabilidad inter-generacional*, tanto más cuando desde el comienzo nos motiva la indagación del carácter relativizado de las asimetrías en este plano de relaciones escolares.

Si volvemos al apartado 1.4 recordaremos que éstas han sido conceptualizadas al interior de los estudios sobre autoridad escolar y gobernabilidad que generalmente comparten una hipótesis de declive institucional, que permite visibilizar las dificultades que supone la construcción de una “asimetría pedagógica”. La mayoría de los trabajos que abordan las relaciones entre adultos y jóvenes, parten de suponer un orden asimétrico a partir del cual analizan las dificultades que supone la construcción de posicionamientos docentes. (Abrate. 2012; Di Leo, 2008b; Greco, 2007; Noel. 2009a; Zelmanovich, 2009; Ziegler, 2016).

Pero, si bien la asimetría es condición de posibilidad para los procesos de enseñanza, estos procesos no son los únicos que acontecen en la escena escolar. Por ello, en este último capítulo tomaremos una vía alternativa, acorde a nuestro propio posicionamiento teórico. Indagaremos las estrategias que los

docentes dicen construir en la relación con los jóvenes a la luz de la categoría de *reciprocidad.*

La opción por referir a una *reciprocidad* que debe *gestionarse* en modo alguno desestima la relevancia de las dimensiones mencionadas (Autoridad, Gobernabilidad, Asimetría pedagógica), de hecho consideramos que en momentos se solapa con ellas. Sin embargo, implica la adopción de un enfoque que, sin desconocer los condicionamientos estructurales, parte de las interacciones como unidades de análisis. Pretendemos captar un orden interaccional en el que –tal como venimos sosteniendo- las jerarquías entre generaciones se encontrarían relativizadas.

El mismo Goffman (1989) definía a las interacciones en función de una *reciprocidad* de influencias entre las acciones de individuos en co-presencia física. Su enfoque abogaba por comprenderlas como fenómenos regulados por sus propios códigos. Las situaciones cara-a-cara eran para él "un orden de fenómenos sociales con una historia específica" (Joseph, 1999: 10).

Si el enfoque goffmaniano nos permite entonces tomar seriamente a las interacciones como elementos de análisis y asumir el desafío de reconstruir las lógicas que las ordenan, la noción de *regímenes políticos de interacción* (Martuccelli, 2007) que desarrollamos con anterioridad, evitará que perdamos de vista las tensiones allí existentes entre lógicas igualitarias y jerárquicas que coexisten en las interacciones áulicas, en este *enmarcamiento organizacional* (Vanderstraeten, 2001).

El desarrollo antropológico en torno a los *sistemas de reciprocidad* advierte que esta cualidad no necesariamente comporta el carácter "comunal" o pacífico que tendemos a asignarle desde el sentido común. Si Sahlins (1974) identificaba formas *positivas* de reciprocidad, no debemos olvidar que éstas eran tales por oposición a otras *negativas*, guiadas por el afán de "obtener algo a cambio de nada" (p. 213) mediante el recurso de la astucia, la ingeniosidad e incluso la violencia.

Con estas herramientas conceptuales en mente emprenderemos un análisis ordenado fundamentalmente por los siguientes interrogantes: ¿Cómo los educadores gestionan las tensiones entre lógicas jerárquicas y dialógicas en la

relación con sus estudiantes? ¿Qué tipos de reciprocidad ordenan las relaciones entre adultos y jóvenes en el aula? ¿Qué soportes se ponen en juego en estos "intercambios"? ¿Qué papel juegan aquí las evaluaciones informales juveniles referidas a los docentes? Comenzaremos dando cuenta de algunas de las tensiones a las que aludimos.

8.2. El aula como escenario de encuentros

Dijimos ya que los establecimientos institucionales constituían para Goffman (1989) *escenarios* en el sentido pleno del término. El autor señalaba que cuando un actor adoptaba un rol social establecido (como podría ser el de "docente") descubría, generalmente, que ya se le había asignado una fachada particular. Abramowski (2010) observó en sus investigaciones que incluso algunos entrevistados se asumían como "actores del rol docente" (p. 63). Las conversaciones con nuestros informantes nos mostraban que las posibilidades de sostener esta fachada no parecían depender sólo de su "talante actoral" sino, y quizá en mayor medida, de la *lealtad dramática* de su *auditorio*. Aspecto que cobraba centralidad en los testimonios de quienes contaban ya con varios años de trayectoria, por cuanto "aprender con la experiencia" era una expresión recurrente que daba cuenta del contraste entre las expectativas forjadas a lo largo del trayecto formativo y la "realidad escénica" con que se habrían encontrado al comenzar el ejercicio profesional. Circunstancias que han sido descriptas en ocasiones como un verdadero proceso de *conversión* (Dubet, 2006, Torres, 2014). En el contexto de nuestra investigación el aprendizaje del oficio aparecía como algo manifiesto. Algunas entrevistas reflejaban que la tarea de "hacerse cargo del curso" por primera vez suponía un esfuerzo por lidiar con lo que se describía como intentos de sabotaje a manos del joven *auditorio*:

> **Mario:** Vos entrás por primera vez a hacerte cargo de un curso y planificaste algo y te sonaron media hora de tiempo y no supiste qué hacer y bueno... se aprende, hay un montón de cosas que se aprenden con la experiencia.
>
> [Entrevista – docente del caso B]

> **Camila:** Los primeros 2 años estaba más rígida y estructurada, cuestión que tiene que ver con la experiencia de cómo uno crece en el vínculo, hasta dónde se puede y hasta dónde no. Cosas que en la facultad no te enseñan. Al principio estás muy pendiente del contenido y después te das cuenta de

> que hay otros elementos más importantes: el manejo del aula, la relación con los chicos, permitirte hablar de ciertas cosas…
>
> [Entrevista – docente del caso B]

En general, observamos que estas “impresiones” referidas a la experiencia de convertirse en docentes eran compartidas por nuestros entrevistados. Sin embargo, dicho consenso para nada parecería condicionar las estrategias docentes para el afrontamiento de lo que frecuentemente se describió como uno de los principales obstáculos en la tarea docente: la demanda juvenil de “hablar de ciertas cosas” a la que refería Camila en el fragmento anterior. Por el contrario, nos encontramos con un abanico de modos de describir las experiencias de aproximación a los jóvenes, que incluye tanto actuaciones en las que, como decíamos, se reconoce cierto grado de “autoritarismo”, hasta otras que velan por el derecho de los jóvenes a expresarse y ser escuchados. En este capítulo intentaremos desentrañar la manera en que la evaluación informal contribuye a que en un mismo sistema de actividad situada coexistan diversas modalidades interaccionales.

8.3. *“Hablemos de cosas”*

> **Camila:** Los chicos son muy bichos y te aprietan: “profe: ¿usted está a favor o en contra del aborto?”
>
> [Entrevista - docente del caso B]

> **Mabel:** Cada vez los chicos están con más necesidad de charlar de cosas íntimas. Viste… ya con los chicos no podés hablár de matemática. […] Vos necesitás saber qué le pasa al chico, "tengo un problema, me duele la panza, se me murió el perrito".
>
> [Entrevista - docente del caso B]

En nuestro trabajo con estudiantes de 1° año en el colegio Güemes advertimos que entre las cualidades que hacían a un “profe piola” o “pulenta”, una de las más valoradas por ellos era la “paciencia”; efectivizada como la buena predisposición del educador para repetir explicaciones, o en la concesión de “moratorias” a los plazos de entrega de trabajos. Cuestión cuya comprensión se iluminaba al indagar junto a ellos acerca de la calidad de las relaciones entabladas con sus docentes de primaria:

Gisel: … Cuando sos chico te la dejan pasar, pero cuando sos grande quieren que te des cuenta de lo que estás haciendo, como diciendo: "sos grande, date cuenta de que hiciste mal, aprendé de mi ejemplo"

[Entrevista a Gisel - 1° año del caso A]

Brenda: … En el primario teníamos dos maestras y acá tenemos un montón.

Guido: Y eso: ¿qué cambia?

Brenda: Que a las maestras las veíamos todos los días, en cambio a estos a veces los ves una vez por semana. Había más confianza con las seños de la primaria.

[Entrevista a Brenda y Jésica - 1° año del caso A]

En sus recuerdos, todavía frescos, la "seño"[124] (ya que raramente se trata de un maestro varón) aparecía como una figura "maternal"; comprensiva y *empática* (Gilly, 1986)[125], ante todo afectuosa, que conocía profundamente a cada estudiante y, en función de ello, respetaba sus tiempos personales para la realización de las tareas. Esta situación dista del escenario en que, mediando el receso de verano, niños y niñas se encontraban al comenzar la secundaria. Donde el "docente taxi"[126] encarna de manera icónica la relativa -aunque no por ello menos abrupta- despersonalización de las relaciones que allí tienen lugar. Sin embargo, conforme avanzan en su trayectoria, y quizá a medida que la consolidación del oficio de alumno hace que los ritmos de clase dejen de ser una preocupación central, observamos en nuestros casos de estudio que la preferencialidad de los estudiantes de cursos más altos parece dirigirse hacia adultos con quienes se puede "hablar de cosas". Cuestión que se efectiviza con recurrencia en situaciones como la siguiente:

José: Profe: ¿Usted sabía que la profe Funes se hizo 3 lipos [(liposucciones)]?
Marcela (Docente): ¿Quién se hizo lipo?
Bartolomé: La profe Funes. Siempre viene y dice: "Ay, me hice la lipooo…"
Marcela: No sabía, no la cruzo mucho.
Félix: ¿A usted cómo le cae Sandra [otra docente]?
Marcela: A mí me caen bien todos los profes.
Félix: ¡¿Sandra?!
Juan: ¡Se va a ir corriendo esa vieja!

---

[124] Apócope de "Señorita" que lo niños utilizan para referir a las maestras.
[125] Gilly (1986) identificó a la dimensión empática en el docente como la más valorada por los estudiantes, que asocia "calor", benevolencia y disponibilidad.
[126] Expresión coloquial, difundida en el medio educativo, que denomina a docentes que, en aras a su subsistencia y ante las dificultades para concentrar sus horas cátedra en una sola escuela, trabajan en diversos establecimientos debiendo transportarse de uno a otro varias veces al día. Lo que claramente dificulta la construcción de un sentido de pertenencia a sus múltiples lugares de trabajo.

> **Marcela:** ¡Basta! ¡No sé de qué hablan y no me interesa! ¡Cada vez que dicen algo después hay problemas!
>
> [Observación de clase - 4° año del caso B]

A la voz de "Basta, no me interesa", Marcela conseguía desembarazarse de la situación de encontrarse –casi sin saber cómo- participando de una conversación en la que sus estudiantes hablaban mal de una colega. Sin embargo, previamente no mostraba el mismo grado de "desinterés" respecto de la "lipo" de otra de sus compañeras, la profesora Funes. Esta escena es sumamente ilustrativa de las tensiones contradictorias (Duarte, 2002) que los docentes deben barajar simultáneamente en el cumplimiento de su labor. Marcela cede inicialmente a la demanda juvenil, accede a conversar acerca del tópico que proponen sus estudiantes, pero sólo para verse repentinamente entrampada en una horizontalidad vertiginosa de la que rápidamente consigue escapar.

Escenas como la anterior fueron evocadas también por los educadores que participaron de nuestra investigación, cuando señalaban a la regulación de la "relación con los chicos" como uno de los aprendizajes más costosos y relevantes de la "construcción del rol docente". El afrontamiento de la relación docente-grupo ha sido identificado en numerosas ocasiones como una de las principales fuentes de malestar para los educadores (Cornejo, 2009; Gavilán, 1999; Kornblit y Mendes Diz, 1993; Paulín, 2013). Al respecto, nuestros entrevistados afirmaron con recurrencia que sus trayectos formativos parecerían no haber provisto de herramientas adecuadas para conseguirlo:

> **Mario:** Me encantaría trabajar en formación docente, para compartir todo lo que no me dio la formación académica y si me dio la experiencia […] La dificultad más grande está en que cada uno de los docentes seamos capaces de dejarnos ayudar […] por ahí es difícil reconocer la necesidad del otro, y menos en ámbitos laborales, donde aparece siempre esta cuestión competitiva y donde no estamos acostumbrados a mostrarnos vulnerables.
>
> [Entrevista - Docente del caso B]

Lo que ponía de manifiesto Mario, al margen de sus buenas intenciones, era el registro de soledad en que muchas veces el rol parece construirse; en la tensión entre la ausencia de abordajes colectivos y la "difícil solidaridad profesional entre

profesores" (Martuccelli, 2009, p. 108) que dificulta "dejarse ayudar", toda vez que podría constituir un reconocimiento público de incompetencia[127].

Cuando solicitamos a los jóvenes precisiones respecto de aquello a lo que aluden como una posibilidad de "hablar de cosas" con un docente, vemos que en ello ponen en juego una sensibilidad que les permite identificar ciertos adultos con quienes resultaría viable la interacción verbal en torno a tópicos que exceden lo curricular: temas cotidianos, infidencias de la práctica docente e intimidades diversas son algunas de las "cosas" de las que desean hablar:

> **Emanuel:** Con algunos profes se puede hablar de cosas y con otros no. Hay profes con lo que te sentís más en confianza.
>
> **Gerardo:** Sí, o sentís que podés hablar más de ciertos temas.
>
> **Guido:** Pero: ¿Qué sería esto de "hablar de cosas"? ¿De qué cosas?
>
> **Luciano:** Cosas personales
>
> **Bartolomé:** Cosas de la vida, cosas que pasan…
>
> **Guido:** ¿Y Cómo se dan cuenta de que con un profe se puede hablar de cosas?
>
> **Gerardo:** Porque lo intentamos. Nosotros no somos de los mejores grupos que hay en el colegio, o sea…
>
> **Félix:** Está marcado que somos el peor curso.
>
> [Grupo de discusión. Luciano, Gerardo, Bartolomé, Emanuel, Félix y Gonzalo - 4º año del caso B]

Mediante ciertas actuaciones consideradas "indisciplinadas" algunos estudiantes consiguen evaluar informalmente a sus docentes, construyendo expectativas referidas al tipo de vínculo que con cada uno puede establecerse. La construcción de vínculos de mayor horizontalidad e intimidad entre jóvenes y adultos ha sido relacionada con la intensidad del sentimiento de pertenencia a la escuela (Núñez, 2007). En el contexto chileno, Cornejo y Redondo (2001) han observado que tener una relación más íntima y cercana con los profesores aparece como uno de los elementos que inciden en la valoración favorable del clima escolar por parte de los jóvenes. Sin embargo, la conversación anterior

[127] En este sentido, Alliaud (2004) expresa que al interior del cuerpo magisterial, aún quienes pregonan un rol "altruista" con los estudiantes, evitan ser "demasiado buenos" y representar al maestro carente de "dominio" o "manejo de grupo".

(sumada a los análisis emprendidos en los capítulos 6 y 7) nos permite sospechar que existen otras cuestiones que también están tramitándose:

> Durante la evaluación de contabilidad ocurre el siguiente episodio:
> **Gerardo:** profe: ¿Su hija va al cumple de 15 de Romina Viale? [La hija de la docente es alumna de otro curso en la escuela]
> **Docente:** [Con expresión sería] Si ya terminó la prueba, entregue…
> (Transcurren 10 minutos, el examen continúa)
> **Gerardo:** Profe: al final no me contestó la pregunta: ¿Va su hija al cumple de Romina?
> (La docente sonríe resignada y asiente con la cabeza).
> **Gerardo:** ¡Vaaamos! ¡¡Estoy chocho!!
> **Gonzalo:** ¡No me daría la cara para ser el Gera!
> (Varios estudiantes se ríen y festejan la situación)
> [Observación de clase - 4° año del caso B]

Como explicaba Gerardo, esta "disposición" en un docente no puede ser inferida sino produciendo una interpelación, un "intento". Si pensáramos que en dicho intento el estudiante corre cierto riesgo, veríamos –como en la viñeta anterior- que en cualquier caso (incluso aquel que, no resultando exitoso, pudiera resentir la relación con el docente) la acción concede un rasgo de autenticidad en el espacio de pares; el sello de quien no tiene una "cara" que perder. Por lo tanto, este tipo de actuaciones juveniles son simultáneamente "evaluativas" de los docentes y objeto de valoración por parte de los pares. Resultando en algún tipo de conciliación entre las expectativas y demandas referidas a su condición juvenil y estudiantil.

Sería redundante a esta altura señalar que son generalmente ciertos estudiantes varones quienes interpelan a los adultos, identificándose en modelos masculinos hegemónicos. Como pudimos apreciarlo en capítulos anteriores, en nuestros casos de estudio algunos varones se constituyeron -al interior del espacio de pares- como "barderos" o "quilomberos". Sin embargo, a diferencia de lo que proponen otras investigaciones (Di Napoli, 2013, Kessler, 2007), estas categorías no se definían aquí tanto por la comisión de actos ilícitos o violentos (aunque, como vimos en el capítulo anterior, ciertamente no los excluyen), sino por el desacato y oposicionismo a la regulación adulta y escolar. En estas interacciones ellos producían una exploración activa de los límites de cada docente. La evaluación informal de cada docente permite incrementar la "destreza" para desestabilizarlo o, como expresaba una docente, para "desdibujar su rol":

> **Camila:** … a lo largo del año la relación va cambiando, como que al principio hay como más distancia, quiero mantener los roles bien diferenciados, que mi rol se diferencie como autoridad digamos. Pero a lo largo del año veo como que a ese rol me lo van desdibujando, y termino, no digamos siendo una amiga de los chicos, pero…
>
> [Entrevista - docente del caso B]

Nuevamente aparece la figura del docente como "amigo de los chicos". Si anteriormente Virginia decía "hacerse un poco amiga", Camila toma una senda algo más cautelosa. De cualquier modo, el resguardo de ciertos límites en el ámbito de la sociabilidad inter-generacional se hacen comprensibles si tenemos en cuenta que la pedagogía moderna se asienta sobre una *relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno* (Pineau, 2001). Sin embargo, lo anterior debe conciliarse con una exigencia de factura más reciente, vinculada con la promoción de formas más democráticas y dialógicas que tensionan ese componente asimétrico. Así, el orden interaccional áulico parece encontrarse atravesado por las lógicas contrapuestas de dos *regímenes políticos de interacción*: el de *igualdad,* traccionado fundamentalmente a través de los "intentos" juveniles, y el de *jerarquía,* profundamente cimentado en el mandato fundacional de la escuela: la custodia de la minoridad (Álvarez Uría y Varela, 1991; Furlán, 2004). Como señala Martuccelli (2007), esta clase de solapamientos da lugar a un régimen de interacción *dual,* que puede ser pensado como una tensión que, "por un lado, jerarquiza los vínculos y, por el otro, iguala los intercambios" (p. 256). Para este autor, el *desafío* hacia los docentes en que incurren algunos jóvenes podría constituir un indicador de la tensión aludida. A su vez, jerarquía e igualitarismo son dos estatutos que se tensan en los sistemas de reciprocidad (Reygadas, 2008), lo que nos provee de otro motivo para explorar la regulación de los vínculos desde esta clave de lectura.

Algunos trabajos reconocen de modo implícito las variadas tensiones entre lógicas horizontales y jerárquicas, advirtiendo que los estudiantes llegan, en ocasiones, a ejercer mayor poder que sus docentes (Cerda y Assael, 1998; Hernández Méndez y Reyes Cruz, 2011), menoscabando, o incluso *impugnando,* su autoridad (Di Leo, 2008b; Noel, 2009a; Torres, 2014; Ziegler, 2016). Adultos y jóvenes parecerían acordar respecto de que el momento inaugural de la relación docente-grupo sería determinante de su devenir. En el

capítulo 5 reconstruimos parte de las estrategias juveniles orientadas a “ganarse al profesor”, que implican la exhibición de actitudes colaborativas con el docente. Otras investigaciones han registrado estrategias complementarias en los adultos, expresadas como una necesidad de “plantar bandera” (Torres, 2014) y pasar a “otro tipo de relaciones” (Dubet y Martuccelli, 1998) generando las condiciones necesarias para enseñar (Alliaud, 2004). Lo común es que adultos y jóvenes vislumbran con dificultad la posibilidad de modificación de la relación una vez que ésta ha sido definida. Esto nos permite inferir que no sólo los investigadores comprendemos la relevancia que adquieren las imágenes de relativa estabilidad que se construyen a través de las prácticas de evaluación informal: el hecho de que tanto para docentes como para estudiantes el inicio de la relación sea el *locus* privilegiado de sus estrategias de presentación de sí mismos, da cuenta de las anticipaciones recíprocas que están poniéndose en juego[128]. El *self* virtual ligado a los roles docente o estudiantil parece emerger de estos primeros contactos, tendiendo hacia su sedimentación.

En sus entrevistas, la mayoría de nuestros docentes referían a estrategias empeñadas en definir la relación con los jóvenes en sus propios términos. Lo que implicaba, como argumentaremos a continuación, algún tipo de posicionamiento ante las tensiones configuradas en el contexto del aula en torno a demandas jerárquicas e igualitarias. Llamaremos *gestión de la reciprocidad* a la construcción y sostenimiento de dichos posicionamientos. Distinguiremos un tipo de *gestión estratégica* (que incluye las estrategias *progresiva* y *equilibrada*) del que denominaremos como *gestión no controlada.*

8.4. Las estrategias docentes

8.4.a *“Hazte la fama y échate a dormir”: La estrategia progresiva*

Conocimos a Sandra en el capítulo anterior. Ella se desempeña como docente en el Nuevo Mundo desde hace dos décadas. Ya comentamos que cuando

[128] En un fragmento del trabajo de Dubet y Martuccelli (1998) Dubet describe en primera persona su propia experiencia de la relación inicial como docente de un colegio, como la de dar respuesta ante el “examen” de los alumnos.

ingresaba al aula se producía silencio inmediatamente y era posible apreciar la agilidad con que los cuerpos juveniles adquirían tonicidad, disponiéndose de pie para brindarle un saludo al unísono. En su entrevista ella comentaba lo siguiente en relación a la que consideraba su "fama" dentro de la escuela:

> **Sandra:** Es un peso que no me lo pude sacar nunca de encima, porque los chicos cuando me tienen por primera vez arrancan con miedo.
>
> [Entrevista - docente del caso B]

Pese al tono resignado con que parecía aceptar este "lastre", y sin solución de continuidad, orgullosa, decía verse reflejada en la siguiente descripción pública que una colega -que años atrás había sido su alumna- hiciera de ella en ocasión de la celebración del día del profesor:

> **Sandra:** Una alumna terminó siendo maestra jardinera en el colegio. Un año le tocó dirigir un acto y dijo algo que me quedó marcado por el resto de mi vida: "Un ejemplo de tantos profesores a los que tenemos que agradecer es Sandra, a la que en 4° odiamos, en 5° la entendemos y en 6° queremos". Nunca más me lo olvidé, esa frase la repito siempre. Primero, porque me hizo llorar y segundo, porque define exactamente lo que pasa conmigo. Siempre fui de la idea de que si yo no arranco con mano dura desde el principio, los chicos se te suben al hombro como quieren. Porque hoy lo normal es no poner límites, hoy es la regla.
>
> [Entrevista - docente del caso B]

Emocionada, Sandra rememoraba el episodio reconociéndose en esa imagen de la docente "odiada", "entendida" y, finalmente, "querida". La marca de una gestión progresiva de la reciprocidad se visibiliza en la apelación a la "mano dura" con la que decía "arrancar". Cuestión que en sus clases parece efectivizarse a veces como una actitud de intransigencia hacia las solicitudes de los jóvenes[129]:

> Sandra y los estudiantes de 3° año organizan el acto del día de la bandera La docente comunica el día y el horario del acto y lo escribe en el pizarrón. Benjamín, un alumno, sugiere otro horario que considera más conveniente, exponiendo sus fundamentos.

[129] Becker (1952) también reportó que algunos docentes reconocían la importancia de "arrancar duro" (*to start out tought*). Sin embargo, la "dureza" a la que aludían muchas veces implicaba recurrir ilegalmente a la violencia física a través de "pequeños trucos" que no dejaban marcas en los estudiantes. Operando con la seguridad de que la palabra del maestro siempre prevalecería por sobre la del estudiante. Más allá de la crudeza de los testimonios que recoge Becker, es interesante reparar en que en nuestros contextos la violencia física está completamente excluida de las narrativas, incluso de las de aquellos docentes más estrictos y "ortodoxos" en sus posicionamientos.

> **Sandra:** [elevando el tono de voz y con ironía] A ver… ¿te estoy hablando en castellano? Porque me parece que no entendés… ¡Es a las siete y media!
> Con expresión atemorizada, Benjamín asiente con su cabeza y permanece en silencio.
>
> [Observación de clase - 3° año del caso B]

Pocos docentes de la casa tienen la antigüedad y carga horaria de Sandra. Pero quizá el rasgo más ostensible de su *posición* en la escuela sea su continuidad en el acompañamiento de cada grupo de estudiantes a lo largo de una progresión de años sucesivos. Cómo veíamos en el testimonio de Pía, María y Verónica en la página 183, al ser docente de los últimos 4 años, los estudiantes que llegan por primera vez a su clase saben que no es estratégico enfrentarse y quedar "fichado" con quién los acompañará en dos asignaturas troncales durante el resto de su trayectoria escolar.

Veremos también en el relato de Marisa, docente de dos asignaturas en los últimos tres años, que la *estrategia progresiva* implica un uso instrumental de esta posición, en pos de generar una fachada "temible" y jerárquica que, en el trato singular con cada grupo, pueda ir siendo gradualmente sustituida por líneas de acción más horizontales y dialógicas, conforme se perciba que ello no pone en riesgo el control sobre la situación de clase:

> **Marisa:** en 4° año soy sumamente exigente y doy mucho para estudiar, en 5to año ellos ya tienen esta mecánica […] y trabajamos sin esto de tener que yo andar siendo un poco el militar que dirige. Ya en 6to, trabajan solos y yo formo parte del acompañamiento en las materias, pero no soy "LA docente que te mata", lo soy en 4to. De todos modos, por lo que dicen los chicos en el pasillo, […] en el caso mío me ha llegado que es "con la Martínez tenés que estudiar", y está bueno eso, a mí me gusta que ellos tengan esa percepción.
>
> **Guido:** ¿Vos considerás que ayuda eso de tener una "fama" preconstruida a la hora de encarar la relación con los chicos?
>
> **Marisa:** […] Me sirve porque como ellos lo tienen como incorporado. Cuando hay que hacer un trabajo [dicen]: "jodemos con cualquiera menos con la Martínez".
>
> [Entrevista - docente del caso B]

Marisa también "arranca" con mano dura; dirigiendo "como un militar"[130]. El final del fragmento anterior de su relato nos permite inferir que la fachada "exigente"

[130] En el trabajo de Becker (1952) algunos docentes referían -en un sentido similar al que aquí damos a la "fama"- a la importancia de "establecer una reputación" (*to establish a reputation*).

que estas docentes construyen no sólo funciona como barrera de contención "mecánica" de las demandas juveniles en el momento inicial de la relación con un grupo. También lo hace por las repercusiones que esta imagen tiene entre quienes, no habiendo sido aún alumnos suyos, entran ya en contacto con ciertas informaciones "de pasillo". Al margen de tratarse de un espacio simbólico, el "pasillo" parecería cumplir una función análoga a la que Rist (2000) adjudicaba a la sala de profesores. El autor observó que en este espacio se desplegaban muchas prácticas informales a través de las cuales se compartía información pertinente sobre los estudiantes. Podríamos agregar que los estudiantes cuentan también con espacios (no necesariamente físicos) en los que comparten sus propias evaluaciones informales referidas a los docentes. Por ejemplo, los jóvenes de 3° año del colegio Nuevo Mundo, nos comentaban en una oportunidad que comenzaron a saber de la "fama" de Sandra en las clases de Educación Física, debido a que compartían ese espacio curricular con otro curso que ya tenía clases con esta docente.

Así, de modo temporalmente diferido, Sandra y Marisa confirman en el encuentro con cada nuevo grupo de estudiantes lo mismo que el investigador comprende a partir de las conversaciones con estos últimos: la fuerte correspondencia entre la expresión que intentan *dar* y aquella que *emanan* (Goffman, 1989):

> Lisandro: ya todo el mundo dice que Sandra es mala, tiene la fama de que pone "unos" por todo, entonces asusta.
>
> [Conversación con Lisandro - 3º año del caso B]

> **María:** … a la de música [Amalia] la llevábamos al límite siempre.
>
> **Pía:** La fama que tenía la de música era de hartante, insoportable, que las clases eran pesadas, que la odiaban, no tenía fama de estricta.
>
> **Verónica:** No imponía respeto.
>
> [Entrevista a Pía, María y Verónica - 3º año del caso C]

Esta clase de imputaciones juveniles permiten inferir el cumplimiento sobre algunos docentes del efecto de profecía auto-cumplida, tantas veces evocado para referir a la violencia simbólica que comportan las taxonomías escolares sobre los estudiantes (Bourdieu y de Saint Martin, 1998; Kaplan,

2009; Rist, 2000; Rosenthal y Jacobson, 1980). Sin embargo, podríamos preguntarnos cuánto del "éxito" de estas docentes depende de su *trabajo de la cara* (Goffman, 1970) y en qué medida no sería explicable por aspectos ya referidos de su *posición* en la escuela. Como señalaba una docente del colegio Güemes, el hecho de pasar a hacerse cargo de un espacio de tutorías (abierto a todos los estudiantes) le otorgó mayor visibilidad, o como ella lo expresaba, "más prensa":

> **Virginia:** Las tutorías como que me daban prensa.
>
> **Guido:** O sea que vos pensás que a partir del momento en que comenzaste a hacer tutorías se modificó tu relación con los chicos…
>
> **Virginia:** Me dio un poco más de chapa
>
> **Guido:** Y esa chapa: ¿de dónde viene?
>
> **Virginia:** No… porque siempre me veían en biblioteca, que estaba dando tutorías o que yo les decía "bueno, miren chicos yo estoy en la tutoría". Entonces bueno, como tengo mucha carga horaria acá es como que me ven bastante.
>
> [Entrevista – docente del caso A]

Si la posibilidad de "tener fama" o "chapa" está supeditada al tiempo que cada docente transcurre en el establecimiento, no menos cierto es que –en el contexto áulico- la estrategia progresiva sólo puede desplegarse a condición de contar con una distribución de horas cátedra en años consecutivos de la trayectoria de los jóvenes. De lo contrario, como veremos más adelante, quien desde otra posición se muestre demasiado estricto, puede ser tomado rápidamente por "hartante" o "insoportable", sin conseguir con ello "imponer respeto", por cuanto su margen de coacción sobre los jóvenes se encuentra restringido al escaso tiempo en que acompañará al grupo.

Permanencia y *continuidad* son entonces los soportes de la *estrategia progresiva*. Los testimonios de Sandra y Marisa nos permiten aducir que se asienta en un ideal de sociabilidad entre adultos y jóvenes cimentado en un intercambio pacífico y equilibrado (Mauss, 2010); docentes que enseñan y alumnos que respetan los "limites". La tensión entre ambos regímenes de interacción, en este caso se resuelve con un trayecto desde un énfasis en las jerarquías hacia un régimen más dialógico. Estas docentes acusaban agencia

plena para imponerse ante una efervescencia juvenil que, como sugería Sandra, “hoy es la regla”. Desconocían en ello, aunque dejaban entreverlo en su discurso, que su posición en la escuela las habilita en mayor medida que a otros colegas para ejercer “mano dura”.

Así, ante ciertas demandas juveniles que parecerían a veces no encontrar límite, observamos que quienes se encuentran en otras posiciones, ocasionalmente optan por una segunda estrategia que lidia precisamente con la tarea de establecerlo, desde el comienzo de la relación, de un modo *equilibrado*.

8.4.b. *Dar algo a cambio de algo: La estrategia equilibrada*

Ernesto es uno de los docentes más jóvenes de la escuela Nuevo Mundo. De acuerdo a lo que comentan sus estudiantes, con él “se puede hablar de cualquier cosa”. Trabaja en la escuela desde hace varios años, sin embargo tiene sólo unas pocas horas cátedra concentradas en 4° año. Lo que conlleva que sólo tenga contacto con los grupos durante un año, tiempo durante el cual intenta “no generar conflictos”:

> **Ernesto:** En general me llevo bien [con los chicos] y también es un esfuerzo. Trato de no generar conflictos, de que el punto de estas 4 horas que estamos juntos no sea resolver cuestiones de relaciones humanas, sino que eso sea fluido […] No he tenido problemas…
> **Guido:** ¿Qué tipo de problemas?
> **Ernesto:** De manejo del grupo […] el comportamiento, lo disciplinario.
> [Entrevista – docente del caso B]

La estrategia equilibrada que, como Ernesto, algunos docentes parecen adoptar, concede cierto espacio para la satisfacción de las demandas juveniles dentro de unos “límites” que deben disputarse de manera activa y permanente. Los educadores enumeran algunas tácticas. “Escuchar”, por ejemplo, implica abrirse a una escucha en busca de “formas efectivas de llegar”:

> **Ernesto:** lo primero que hago es escuchar, trato de saber qué les interesa […] sus, inquietudes porque, eso me permite ir abriendo también formas de llegar más efectivas
> [Entrevista – docente del caso B]

> **Mabel:** Antes era más verduga: "yo te doy matemática, tu vida privada no me interesa", que en el fondo es la realidad ¿viste? Empecé a atenderlo por una cuestión de tener paz en el aula […] te das cuenta de que los chicos

> necesitan otro acompañamiento, más cercano, que les sonrías, que les hables...
>
> [Entrevista – docente del caso B]

"Escuchar" no sólo requiere de una atención hacia los intereses e inquietudes juveniles. En tanto supone una habilitación para "hablar de cosas", exige una actitud de vigilancia de los límites de lo que se enuncia:

> **Mabel:** Yo necesito poder vincularme […] el límite lo pongo yo […] Se meten hasta donde yo los dejo meter, y digo hasta donde quiero decir. [...] A mí no me importa si le digo a un chico "che nabo: callate", porque a veces les digo cosas así. Yo sé que a lo mejor no tendría que decirlo […] siempre estoy en los bordes.
>
> [Entrevista – docente del caso B]

> **Ernesto:** Trato de mantener un equilibrio, pero hay cuestiones de las que hablas y otras de las que no […] Entonces les digo: "No me hagan preguntas como: ¿tiene relaciones [sexuales]?"
>
> [Entrevista – docente del caso B]

> **Patricia:** Es como que me pongo una coraza por las dudas ¿Me entendés? Justamente por esto de que confundan confianza con afecto y crean que por ahí bueno… no voy a exigirles, qué se yo… no sé cómo decirte, porque uno siempre está queriendo que lo acepten, y que lo acepten dentro de su rol, y el rol docente viste… te tiene como el miedo a perder el equilibrio, a sentir que no estoy bien parada…
>
> [Entrevista – docente del caso B]

Cabría preguntarnos: ¿Por qué –a diferencia de Patricia- Ernesto y Mabel acceden a satisfacer las demandas juveniles cuando hacerlo supone el riesgo de perder el "equilibrio" o salirse de los "bordes"?

"Escuchando" a los jóvenes, estos docentes dicen generar las condiciones propicias a los procesos de enseñanza-aprendizaje; el orden, la "paz en el aula". Sirviéndonos del lenguaje del *don* (Mauss, 2010) podemos pensar que si, como educadores, pretenden –como señalaba Patricia- que los jóvenes los "acepten dentro de su rol", habría un "capital disposicional juvenil" que aspira a conseguirse como *contra-don* por la oferta de *escucha, afecto* o *interés*. Operaciones que en algunos trabajos han sido descriptas como estrategias docentes basadas en la *complicidad* (Cerda y Assael, 1998; Cros, 2000;

Camacaro, 2008)[131]. Son estos soportes (ligados a cualidades personales) los que en esta estrategia ponen en acto la dialéctica entre *regímenes de interacción*: jerarquía e igualdad. Desde la teoría del don Reygadas (2008) destaca el *interés egoísta* que entraña toda donación, en tanto consigue el estatus "endeudando" al donatario. Quienes triunfan en la gestión equilibrada, parecen "ganarse a los chicos", trocando "escucha" por "respeto"[132]:

> **Rodolfo:** Ernesto tiene autoridad
>
> **Guido:** ¿Por qué tiene autoridad?
>
> **Rodolfo:** Porque es piola
>
> **León:** Porque nos llevamos bien con él y lo respetamos por eso. Como que nos cae bien, no queremos molestarlo.
>
> [Entrevista a Rodolfo, León y Agustín - 4º año del caso B]

La imagen de docente "piola" que, a través de sus evaluaciones informales, estos jóvenes construyen acerca de Ernesto, parecería repercutir sobre el trato que dirigen hacia él. Vemos así cómo -a la manera de un *mecanismo de arranque* (Sahlins, 1974)- un "don" que todavía no ha sido retribuido "crea algo entre la gente: engendra una continuidad en la relación, una solidaridad, por lo menos hasta que la obligación de reciprocidad se cumple" (p. 227).

> En la hora de Sandra algunos varones conversan con ella acerca de una situación que ocurrió la semana anterior: aparentemente una mañana Sandra notó que estaban con sueño y propuso que todos –incluida ella- fueran a correr una vuelta alrededor de la cancha de futbol.
> Uno de los varones comenta: "mi mamá me dijo que le pareció perfecto"
> **Sandra:** Es el modo en que establezco un vínculo con ustedes. Uno lo hace con la intención de que tengan libertad con límites.
>
> [Observación de clases - 3° año del caso B]

Como vemos, Sandra también incurre eventualmente en algún tipo de intercambio equilibrado, en este caso "libertad por límites". Sin embargo, y pese al énfasis en la agencia personal que expresan estas narrativas docentes,

---

[131] Por ejemplo, en su trabajo etnográfico Cerda y Assael (1998) observaron que algunos educadores buscaban distanciarse –a ojos de los estudiantes- del autoritarismo de los directivos. Para ello apelaban a la complicidad frente a un imaginario represivo, buscando que los estudiantes se comportaran adecuadamente.

[132] En alusión a la *estrategia del cariño* Abramowski (2010) observó en el nivel primario que el afecto hacia los alumnos constituía a veces un *medio* para conseguir regular sus conductas. En un sentido similar Alliaud (2004) refirió a la "utilidad" que el dispendio afectivo comporta para la mayoría de los maestros. Ziegler (2016) señaló que para algunos docentes en escuelas secundarias de *elite* el "cariño" era también un soporte importante de sus prácticas.

veremos que no se trata de una receta, sino más bien del registro subjetivo de una labor artesanal y cotidiana que no todos los educadores consiguen emprender exitosamente.

8.4.c. De cuando el equilibrio se pierde: la gestión no controlada

El caso de Osvaldo, docente de artes en 4° año es bastante singular. Trabaja en la escuela Nuevo Mundo desde hace muchos años y es sumamente apreciado por sus estudiantes. Con él, según comentaban en una entrevista sus propios alumnos, hay un "exceso de confianza" que, sin embargo, no parecería ser un soporte para sus prácticas regulativas:

> Osvaldo solicita a Gerardo, un estudiante, que trabaje.
>
> **Gerardo:** [Al docente] ¿¡Queeé!? ¡¡Yo estoy trabajando gordooo!!
>
> Dos varones comienzan a pegarse. En su afán de aplacar la situación el docente acompaña a uno de ellos hasta su banco. En ese trayecto otro joven lo empuja y se ríe.
>
> Habiendo estado a punto de caer al piso, el docente se reincorpora y vuelve a pedirle a Gerardo que retome el trabajo.
>
> **Gerardo:** [Dirigiéndose al docente] "Callate, porque te voy a hacer cagar a vos también".
>
> Sin enunciar palabra y con expresión seria, Osvaldo regresa a sentarse en su escritorio.
>
> [Observación de clase - 4° año del caso B]

Si el anterior fragmento bastase para dejar en claro que Osvaldo no consigue establecer "límites" en la relación con los jóvenes, llegados a este punto deberíamos, sin embargo, comenzar a sospechar que las posibilidades de conseguirlo dependen marginalmente del emprendimiento de acciones concretas. Si pudiera argumentarse que "ser gritón" o "exigente" son recursos al alcance de todos los educadores, veríamos que no toda movilización de éstos es considerada legítima por los jóvenes:

> Cada vez que Amalia quiere hablar, los jóvenes comienzan a gritar. Hacen ruidos e incluso algunos tocan la flauta tapando su voz.
> **Amalia:** [con el ceño fruncido] ¡Cuando se callen continuo! [Permanece en silencio, de brazos cruzados].
> Los jóvenes comienzan a guardar sus pertenencias en las mochilas, como si la docente ya no estuviera en el aula.
> **Amalia:** ¡Estoy esperando que saquen la agenda para anotar la tarea!
> Suena el timbre y nadie toma nota, algunos comienzan a levantarse para salir del aula.

[Observación de clase - 3° año del caso B]

En el contexto francés, Martuccelli (2009) señalaba la “importancia” de cada asignatura en el *currículum* como uno de los elementos que pueden hacer diferir la declinación de la autoridad. Si en estas viñetas son docentes de artes quienes mayores dificultades experimentan en el “manejo de grupo”, cuando situaciones similares ocurren en las clases de asignaturas “importantes” –como la clase de Inglés que retratamos en el capítulo anterior- otros elementos comienzan a visibilizarse. Es que la importancia puede responder a una jerarquía cualitativa entre distintos saberes –la ciencia sobre las artes- o de índole cuantitativa; la cantidad de horas asignadas.

Vemos que cuando, contrariamente a lo que sucedía con Sandra, la “fama” -que los jóvenes construyen en sus propias evaluaciones informales- no anticipa un carácter “estricto”, “malo” o “exigente” que establezca “límites”, es probable que los jóvenes opten por “llevar al límite” al docente. De modo similar a como Sahlins (1974) comprendía al “regateo”, el espíritu de las acciones emprendidas hacia Amalia y Osvaldo parece ser el de “llegar hasta donde se pueda” (p. 214):

> **Osvaldo:** … A veces vengo con una actitud enojada, como para mostrarles que tienen que responder a eso y... me doy cuenta de que no sirve, entonces me relajo y trato de que hagan algo.
>
> [Entrevista - docente del caso B]

Cuando “enojarse no sirve” y el “equilibrio” claramente se pierde, la demanda de “respeto” de parte del docente, lejos de constituirse en un cimiento de su autoridad, puede aspirar a menguar un violentamiento de parte de los jóvenes:

> **Osvaldo:** algunos chicos son irrespetuosos […] contestan mal... recibí algunos insultos de parte de ellos, así que bueno, los saqué del aula y hablé, [les dije:] “Si yo no te insulto: ¿por qué me insultás?"[…] La otra vez Gerardo me dijo: “chupame la pija”. La gran mayoría cree que, porque pagan la cuota, no se tienen que llevar la materia.
>
> [Entrevista - docente del caso B]

Osvaldo nos confesaba sus dificultades en la regulación de la relación con sus estudiantes y simultáneamente, a diferencia de los casos anteriores, se presentaba relativamente desprovisto de agencia. Identifica cierta irreverencia como rasgo de la población de estudiantes de la escuela. Así, lo que en ocasiones ha sido señalado como la “fortaleza extra” del “estudiante devenido

cliente" (Allidière, 2004, p. 61) constituía para él un repertorio fértil en que excusarse y resguardar algo de sí mismo.

Que Amalia tuviera "fama de insoportable" por incurrir en prácticas similares a las que instrumenta Sandra, nos permiten pensar que éstas no son útiles en sí mismas sino en tanto puedan inscribirse en una estrategia de largo plazo. A su vez, que Osvaldo fuera "querido" y Amalia "odiada", son cuestiones que dan cuenta de que la posibilidad de gestionar la reciprocidad para promover los aprendizajes no depende sólo de la simpatía que cada docente pueda inspirar. Clases como las de Amalia y Osvaldo son instancias que permiten a los jóvenes presentarse a sí mismos como "rebeldes" o "quilomberos". Algo que, como vimos en todos los capítulos, en el espacio de sociabilidad juvenil, lejos de constituir un estigma, se asume muchas veces como símbolo de estatus. De modo que, podría pensarse que los modos negativos de reciprocidad contribuyen globalmente a la fabricación de jerarquías escolares que no sólo distinguen públicamente a los "buenos" y "malos" docentes. También delimitan taxonomías que participan en los procesos juveniles de construcción identitaria; estudiantes "buenos", "educados" y "tranquilos" o "malos", "quilomberos" y "barderos" (di Napoli, 2013; Kaplan, 2009; Kessler, 2007). Categorías de suma relevancia en el espacio de sociabilidad juvenil, cuya asunción situacional se pierde de vista en la valoración individual y aislada de lo que ocurre en cada clase.

8.5. Comentarios finales del capítulo

En el capítulo 5 dejamos abierto el siguiente interrogante con la expectativa de encontrar algunas respuestas: ¿La "relajación" en el control disciplinario (o, si se quiere, la habilitación del "relajo") necesariamente favorece un clima de aprendizaje? ¿Es ésta una cualidad posible de definirse en sí misma?

Los análisis realizados sugerirían respuestas negativas. El recorrido por los relatos de adultos y jóvenes combinado con el recurso de presentación de fragmentos de observación, pretendió situar al lector o la lectora en el *modus vivendi interaccional* (Goffman, 1989) de algunas clases. En las escenas retratadas cobraron relevancia los posicionamientos docentes ante lo que

señalamos como una doble exigencia del orden de la interacción escolar: jerarquía e igualdad. La idea de *soportes*, algo amplia pero operativa, nos permitió identificar en cada caso qué recursos constituían cimientos para la regulación áulica.

Algunos de ellos remiten a una de las disposiciones básicas en torno a la cuales se estructuró la escuela media argentina: la organización del trabajo docente por horas de clase, que limita las posibilidades de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles (Terigi, 2008, Ziegler y Nobile, 2014). *Permanencia* y *continuidad*: los soportes en que se asienta la estrategia progresiva dan cuenta de que detrás de la "mano dura" imputada por algunos docentes, hay una posibilidad de transcurrir más tiempo en las escuelas y generar *progresivamente* un conocimiento mutuo con sus estudiantes. Este señalamiento abona los hallazgos de las investigaciones centradas en formatos escolares apuntalados por estrategias de *personalización de los vínculos,* que identifican – incluso en contextos socialmente disímiles- una construcción de *confianza* recíproca entre docentes y estudiantes, que colabora en las consolidación de pautas de conducta favorecedoras del trabajo escolar (Maddonni, 2014; Martínez, 2015; Nobile, 2013; Ziegler y Nobile, 2014).

De modo similar a como proceden los jóvenes cuando aluden a sus estrategias orientadas a "ganarse al profesor", en el caso de los docentes "ganarse la autoridad" o "llegar a los jóvenes" constituyen estrategias que implican, fundamentalmente, una vigilancia sobre la presentación de sí mismos. La alusión que algunos entrevistados hicieron a su "fama" o su "prensa", da cuenta de un registro de la importancia que comportan las imágenes que los estudiantes se forjan acerca de ellos a la hora de gestionar la reciprocidad. Las evaluaciones informales juveniles –como las valoraciones docentes que exploramos en el capítulo 5- también parecerían operar desde una clave moral: las categorías construidas para referir a los docentes (tales como "querido", "odiado", "hartante", "Piola", "exigente") una vez forjadas, participan posibilitando u obstaculizando la gestión de la construcción de vínculos favorecedores del trabajo escolar.

A pesar de la heterogeneidad que mostraron los testimonios docentes, el rasgo común podría identificarse en que, incluso quienes pronuncian su agencia en la "mano dura", parecerían tener "éxito" en sus prácticas como resultado de la

satisfacción de las expectativas juveniles construidas en prácticas evaluativas informales.

En nuestros casos de estudio, la mayoría de los docentes se encuentra en un terreno resbaladizo, en el que la mantención de un “equilibrio” supone un extenuante trabajo de presentación de sí mismos y meticulosa vigilancia sobre aquello que presentan. El *afecto,* la *escucha* y el *interés* se tornan allí en importantes soportes de las regulaciones áulicas que, sin embargo, no parecen garantizar esta posibilidad si no se dispensan de modo “equilibrado”. Allí donde el equilibrio se pierde, algunos jóvenes encuentran oportunidad para presentarse a sí mismos desde identificaciones “quilomberas” y “barderas”. Así, como señaló Martucelli (2009), los más “débiles” terminan pagando con la indisciplina en sus aulas el mal funcionamiento global de la institución y –agregamos nosotros- los requerimientos de la sociabilidad juvenil.

Los jóvenes parecerían respetar cierto orden áulico, cuando existe una expectativa de encontrar un docente estricto. A la inversa, ensayan identificaciones “quilomberas” allí donde la información disponible anticipa un control más laxo. De modo que también el “fracaso” en la regulación del orden áulico puede pensarse vinculado al cumplimiento de las expectativas juveniles de encontrar un docente “sin autoridad”.

Las desigualdades que operan configurando posiciones diferenciales entre los educadores, parecen ocultarse detrás de ciertas narrativas, que permiten a los “exitosos” ampararse en sus propios méritos (por ejemplo, en la fortaleza de su carácter o, contrariamente, la capacidad de “escuchar” a los jóvenes) y a los más “débiles”, como Osvaldo, resguardarse en los escasos márgenes que ofrece su posición de “víctimas” de la organización escolar.

La gestión de la reciprocidad se produce en circunstancias de escasa cooperación entre colegas, favorecidas también por el formato escolar. A la espera de un régimen de trabajo más equitativo, el desafío parece ser el de promover condiciones institucionales para el despliegue de prácticas colaborativas del cuerpo docente, de modo tal que “dejarse ayudar” no sea “cosa de incompetentes”.

El lector o la lectora habrán notado que el *corpus* empírico de este capítulo corresponde mayoritariamente al caso B. Esto, por supuesto, no responde a que los docentes del caso A no enunciaran estrategias. Sin embargo, debemos decir que identificar matices entre ellas, sólo fue posible en el “encuadre” que ofreció el caso B. Allí, como dijimos al comienzo, las trayectorias de los estudiantes son continuas; la mayoría de los jóvenes realizan el trayecto escolar completo en esta escuela, desde nivel inicial hasta nivel medio. Los docentes conocen a cada uno de los estudiantes. Esta situación contrasta fuertemente con la realidad del caso A, en donde, sólo por traer algunos datos anecdóticos, de los 20 estudiantes que comenzaron el ciclo lectivo en 4° año sólo 7 fueron promovidos al año siguiente. En 1° año, los 25 alumnos que comenzaron al año siguiente fueron distribuidos en 3 cursos diferentes, ya que algunos grupos de estudiantes que repitieron fueron trasladados al turno vespertino.

Lo que prevalece en la escuela Güemes es un dinamismo que –incluso para el investigador, con tiempo y voluntad para abocarse a la tarea de reconstruir los procesos- es difícil de aprehender, precisamente porque el escenario parece mutar permanentemente. Sentencias como “estamos recién en abril, hay que esperar a que se limpie el curso para que mejore la cosa”, o “A principio de año uno se da cuenta quiénes son lo que no van a terminar”, en boca de un preceptor o una docente, dan cuenta de que los vínculos y las estrategias son sumamente precarios y, por sobre todo, provisorios. Si a eso sumamos la distancia social respecto de los estudiantes que en este contexto muestran las narrativas docentes, entenderemos que a la ausencia de soportes objetivos se suma la presencia de aspectos imaginarios (pero no por ello menos efectivos) que hacen que la labor docente presente otra complejidad en los establecimientos de sectores populares. Dimensiones de análisis sobre las que deberá seguir indagándose.

9. Conclusiones

En nuestro trayecto investigativo partimos de la categoría de *evaluación informal;* este conjunto de prácticas no codificadas que, integradas al flujo de las interacciones de clase, permiten a los educadores forjarse una imagen relativamente estable de sus estudiantes. Sin embargo, desde el inicio optamos por adherir a una concepción "ampliada", contemplada por Perrenoud (1990) en el sentido original del concepto, con el objetivo de comprender las prácticas, también evaluativas e informales, que ocurren en una dirección inversa (desde los estudiantes hacia los docentes). Evaluar, sostuvimos con Litwin (2008), es dar cuenta del valor de algo. Y, cómo vimos, en el espacio escolar no sólo se evalua el desempeño académico. Incluso, luego de conocer algunas características de la conflictividad cotidiana en nuestros casos de estudio, estamos en condiciones de decir que ni siquiera este elemento parecería tener centralidad.

Esta fue una de las principales conclusiones del capítulo 5: en la evaluación informal que realizan los docentes cobran preeminencia los aspectos vinculados con el par disciplina-indisciplina por sobre aquellos que dan cuenta de los aprendizajes. Prevaleciendo en estas evaluaciones un cariz moral que se expresa diferencialmente en los casos estudiados. Pudimos ver que esta característica de los procesos evaluativos informales tenía un correlato en las estrategias juveniles para su afrontamiento, toda vez que los modos de "ganarse al profesor", sosteníamos allí, parecían dirigirse hacia los aspectos "no-cognitivos" de la escolaridad. Dichas estrategias, así como las modalidades docentes de gestión de la relación con los jóvenes, aportaron indicios para comprender las micro-normas que modelan las interacciones evaluativas informales. Estas normatividades, sostuvimos, se expresan en un orden interaccional caracterizado por una tensión entre los regímenes de jerarquía e igualdad.

Sin embargo, pese a que lo anterior pareció ser común a ambos casos de estudio, las diferencias comenzaron a aflorar desde los primeros contactos que tomamos con las narrativas docentes. Las explicaciones "nativas" de la

“indisciplina” que irrumpía en las aulas asumían sendas bien diferentes: mientras que los educadores del colegio Güemes ponían el énfasis en las características deficitarias de un proceso putativo de “socialización primaria”, en el Nuevo Mundo la explicación psicológica que se constituía en las narrativas abrevaba en la caracterización de los estudiantes como “adolescentes”, “inmaduros”, de “liderazgos negativos” y con “problemas de autoestima”. Aun reconociendo en ambos repertorios una retórica del déficit, alertábamos sobre la diferencia que podría implicar el concurso de una concepción de déficit transitoria frente a una permanente y “estructural” sobre las dinámicas conflictivas. Este matiz fue un primer indicio para pensar que la evaluación informal pudiera tener una participación activa en la génesis de la conflictividad cotidiana.

En el capítulo 6 avanzamos sobre dos situaciones conflictivas –en nuestro planteo caracterizables como *quiebres socio-morales*- en el colegio Güemes. Su análisis nos permitió señalar la importancia de comprender lo que acontece en las tramas de sociabilidad juvenil para entender la relación de los jóvenes con la escuela. Las evaluaciones informales docentes se entrelazan con valoraciones juveniles (en ambos casos de naturaleza escolar y extra-escolar), contribuyendo en el caso de 1° año a confirmar en el espacio escolar el valor ciertas taxonomías sociales que no eran estrictamente escolares.

El análisis del caso de Leonardo en 4° año, nos permitió avanzar aún más sobre nuestra proposición; no sólo las tramas de sociabilidad juvenil no resultaban independientes de los procesos de socialización inter-generacionales. También el debilitamiento de los mecanismos de regulación intra-escolares repercutía sobre ambas esferas de relaciones, esto es; los docentes veían restringidos sus recursos para regular la disciplina pero también se veía afectada la regulación de las relaciones entre los jóvenes.

La aproximación a la conflictividad de la escuela Güemes nos permitió ponderar la insistencia de cierto conjunto de repertorios morales que se activan y constituyen en las evaluaciones informales. El “valor del trabajo” era frecuentemente realzado por los educadores. Por su parte, el “bardo”, el “quilombo”, “la joda”, constituían un repertorio que algunos jóvenes movilizaban estratégicamente en sus prácticas de sociabilidad, expresado en actitudes

“oposicionistas”. Para cuya comprensión fue de suma utilidad contemplar la dimensión de la construcción de *masculinidades hegemónicas y marginadas*.

La consideración de la dimensión de las masculinidades en la escuela también se mostró prolífica en la comprensión de las configuraciones grupales y la relación que los jóvenes establecían con la escuela en el caso B. El énfasis en que en ambos casos otorgamos a esta dimensión en modo alguno se propuso desestimar la relevancia que pudieran asumir los modos de *devenir mujeres* (Tomasini y Bertarelli, 2014) en la comprensión de la conflictividad escolar. Sin embargo, nuestra estrategia, al focalizar en los acontecimientos que desde la perspectiva de los actores resultaban disruptivos, nos condujo a priorizar la mirada sobre las actuaciones masculinas que, como ha sido señalado por numerosos estudios, reiteradamente entran en tensión con un mundo escolar fuertemente feminizado (Dumais, 2002; Renold, 2001). Observamos que los conflictos entre chicas asumen modalidades que tienden a compatibilizar con las regulaciones escolares, en la medida en que dichos conflictos –salvo en ocasiones excepcionales- parecerían ser percibidos sólo por las jóvenes involucradas y no se presentan abiertamente desafiantes para el orden escolar[133].

A lo largo de capítulo 7 –y pese a las similitudes en las manifestaciones que asumen los conflictos en ambos casos de estudio- el matiz que las narrativas docentes comenzaban a mostrar en el capítulo 5, se profundizó todavía más. Permitiéndonos integrar lo que en un principio ponderamos como una mirada “menos apocalíptica” acerca de los jóvenes en este contexto, a lo que conseguimos conceptualizar luego como la *competencia moral* de agentes “bien educados”, que se reconocen como parte de una *comunidad imaginada*.

El análisis de una situación de *quibre socio-moral* posibilitó que argumentáramos que, si bien en esta escuela muchas actuaciones juveniles devenían objeto de una valoración peyorativa por parte de los educadores, tales enjuiciamientos parecían tener lugar dentro de una lógica de acción que dotaba a los jóvenes de

[133] En este sentido, para Carlos Lomas (2007) –tal como pudimos observar en nuestros casos de estudio- en la vida escolar, y frente al carácter disruptivo de las peleas y agresiones de los varones, hay otras violencias más ocultas y silenciosas protagonizadas casi siempre por chicas, cuyas formas de manifestación van “desde el acoso verbal al cerco de silencio, desde la conspiración para enturbiar la fama de otra chica o chico hasta la difusión por Internet de mentiras o la seducción amorosa con fines de engaño” (p. 97).

cierto margen de maniobra otorgado por la posibilidad de ofrecer explicaciones (excusas y justificaciones que se viabilizan en forma de “descargos”) y “neutralizar” dicho carácter peyorativo. Observamos entonces que el repertorio de la “Buena Educación” parecía funcionar para los miembros de este colectivo como una *competencia moral* que los prevenía de identificaciones con rasgos violentos. Este señalamiento contrasta con lo que pudimos señalar respecto de las escuelas de sectores vulnerables. Como se deriva tanto de nuestra investigación como de otros trabajos cualitativos, en estos establecimientos parecería prevalecer entre los docentes una mirada signada por teorías nativas que, en clave “culturalista”, explica el mal comportamiento por apelación a aspectos deficitarios de la socialización familiar. En síntesis, la evaluación informal parece contribuir a constituir, en cada uno de los contextos estudiados, diferentes “sujetos morales” que, atendiendo a sus particulares estatus, consiguen posicionarse en sus estrategias estudiantiles participando de las interacciones escolares con distintos márgenes de maniobrabilidad.

En el último capítulo analítico procuramos ser consecuentes con nuestros supuestos de partida e indagar las estrategias docentes a la luz de una categoría provisoria –la *gestión de la reciprocidad*- que nos permitió poner en juego nuestra hipótesis de trabajo referida a la relativización de las asimetrías inter-generacionales. Allí, nos preguntamos por los recursos que para los educadores constituían soportes en sus prácticas regulativas; más específicamente, para hacer frente a lo que de modo recurrente identificaron como una demanda de trato recíproco de parte de los jóvenes, efectivizada en la solicitud de “hablar de cosas”.

Algunos de los soportes identificados remitían a las disposiciones básicas en torno a la cuales se estructuró la escuela media argentina: fundamentalmente su “balcanización”, delineada mediante la organización del trabajo docente por horas de clase, que limita las posibilidades de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. *Permanencia* y *continuidad* eran los soportes en la estrategia que denominamos “progresiva”. Sin embargo, las mismas disposiciones escolares a las que aludimos nos hacían notar que este tipo de estrategias resultan marginales.

Como señalamos, a pesar de la heterogeneidad que mostraron los testimonios de los educadores, el “éxito” en sus prácticas regulativas pareció derivar de la satisfacción de las expectativas juveniles construidas en prácticas evaluativas informales. Así, para la mayoría de los docentes mantener un “equilibrio” suponía un extenuante trabajo de presentación de sí mismos y meticulosa vigilancia sobre aquello que presentaban. El *afecto,* la *escucha* y el *interés* se tornaban allí en importantes soportes de las regulaciones áulicas. Proceso que se mostró más pronunciado en el colegio Güemes, donde las trayectorias discontinuas y el desgranamiento permanente de la matrícula producían un dinamismo que dejaba poco margen para que las estrategias docentes se apuntalaran sobre la *personalización de los vínculos.*

Llegados al final del trabajo no queda más que vérnoslas con el principal interrogante de la investigación, a saber: ¿Qué relación podemos establecer entre la *evaluación informal* y la emergencia de conflictividad cotidiana?

Para ensayar una respuesta lo enlazaremos a un interrogante que también quedó pendiente en el capítulo 2: si el enfoque goffmaniano nos condujo a concebir a los órdenes macro y micro sociales como *laxamente acoplados,* ¿Cómo aparecieron aquí “acoplados” estos órdenes?

Nuestra estrategia comparativa fue el resultado de lo que señalamos como una vacancia en el campo de estudios locales sobre conflictividad escolar: las escuelas de sectores altos –dijimos al comienzo- estarían sub-representadas en las etnografías y trabajos cualitativos que lo configuran. A poco de transitar la experiencia de campo en la escuela Nuevo Mundo, el investigador se topó con la sensación -tantas veces descripta en el lenguaje coloquial- de que se le habían “quemado los libros”. Durante bastante tiempo, había estado “comprendiendo” la conflictividad de la escuela Güemes en clave de *conflicto entre civilidades.* Una explicación que le resultaba “políticamente correcta”; los jóvenes de la escuela pública no eran responsables de que el formato escolar no respetase su “cultura”. Tratándose de jóvenes que eran en su mayoría la primera generación de sus familias en asistir a la secundaria, el conflicto y las tensiones eran lo esperable. Sin embargo, este mismo investigador se encontró en serios problemas cuando en el Nuevo Mundo, los conflictos parecían manifestarse de la misma manera que en la escuela Güemes (peleas entre

compañeros, tensiones con los docentes, eventualmente algún “robo” o un enfrentamiento físico) y ya los condicionamientos estructurales no podían arrojar luz sobre ellos. Es que no lograba comprender aún que hacía tiempo estaba –como dice elocuentemente Gabriel Noel- *transcribiendo mecánicamente* aquello que decían los docentes del Colegio Güemes.

La perspectiva de moralidades que pudimos enlazar al enfoque de Goffman, nos permitió apreciar que, pese a que los conflictos parecían semejantes en sus manifestaciones, los niveles percibidos de conflictividad no parecían serlo. Por supuesto, nuestra estrategia no nos permitía cuantificarlo, sin embargo el análisis de los episodios relacionados con la “falta” de celulares que efectuamos en el capítulo 7, constituye un ejemplo claro de lo que pretendemos argumentar. En disímiles condiciones “estructurales”, como las que caracterizan a nuestros casos de estudio, puede “faltar” un teléfono celular. Sin embargo, los repertorios morales configurados en cada contexto de interacción condujeron a que las intervenciones de las escuelas ante estos incidentes tomaran sendas sumamente diferentes. En la escuela Güemes los jóvenes fueron tratados reiteradas veces por el directivo como ladrones, como “choros”, produciendo una escalada en la confrontación, apreciable, por ejemplo, en la elevación del tono de voz del directivo y en los reclamos juveniles ante lo que consideraban acusaciones infundadas. En la escuela Nuevo Mundo, por el contrario, ningún joven fue señalado como responsable, menos aún como ladrón. En ambos casos la situación quedó irresuelta pero el saldo fue claramente distinto. Similar análisis podría extraerse si pensáramos en las lecturas que en cada contexto pueden hacerse de los enfrentamientos físicos.

El repertorio de las “malas familias” que prevalece en el colegio Güemes cumple una función inversa al de la “buena educación” en el Nuevo Mundo. El primero adjudica cualquier ocurrencia “indeseada” a lo que se describe como un déficit irreparable. El segundo, por el contrario, previene y amortigua el fatalismo de un enjuiciamiento tal. Allí es donde ubicamos la participación de la *evaluación informal*. A través de las interacciones cotidianas en ambos contextos se construyen imágenes de relativa estabilidad acerca de la propia población de alumnos. Esas valoraciones –que, dijimos, pocas veces se sustentan en un conocimiento “real” de las condiciones juveniles de existencia- son las que

explican los cursos diferentes que asumen las intervenciones escolares en los procesos de conflictividad escolar.

El *acoplamiento laxo* al que refería Goffman (1983), se produce para nosotros en ese intersticio habitado por los repertorios morales; la estructura macro social no condiciona notablemente las ocurrencias, pero los repertorios morales que las valoran -convirtiéndolas en acontecimientos- repercuten sobre la connotación que adquieren en cada contexto y, por añadidura, sobre los niveles percibidos de conflictividad en diferentes espacios escolares. Cuestión que en nuestro país, hasta el momento, ha sido atribuida mayoritariamente a las variables que componen el complejo fenómeno del *clima social escolar.*

Esperamos que con estas observaciones estemos aportando nuevos interrogantes investigativos cuya respuesta pueda contribuir a complejizar nuestra comprensión de los fenómenos la conflictividad y la violencia en los escenarios escolares.

10. Referencias bibliográficas

Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura : SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Abramovay, M., y Rua, M.G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Instituto Ayrton SennaUNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.

Abrate, L. (2012), *La construcción de la autoridad pedagógica en la escuela. Cuadros escolares proyectados,* Madrid, Editorial Académica Española.

Acuña, M.E. (2004). Bulla y Bullicio en el aula. La interferencia de la clase, la etnicidad y el género en el proceso de enseñar y aprender. En M. Sadler, M.E. Acuña y A. Obach. (Coords.), *Nacer, Educar, Sanar. Miradas desde la Antropología del género* (pp. 67-110). Santiago de Chile: Ventrosa impresiones.

Adaszko. D. y Kornblit, A.L. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En D. Míguez (Comp.). *Violencia y conflictos en las escuelas* (pp. 73-111). Bs. As.: Paidós.

Allen, T. y Berkos, K. (2010). Imagined interaction conflict-linkage theory: Examining accounts of recurring imagined interactions. In James Honeycutt (Ed.), *Imagine that: Studies in imagined interaction* (pp. 43-64). Cresskill, NJ: Hampton.

Alliaud, A. (2004), La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación,* vol. 3, núm. 34, pp.1-12.

Allidière, N. (2004), *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica,* Bs. As., Biblos.

Alonso, L.E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. Delgado y J. Gutierrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.

Alterman, N. (2012). Disciplina y convivencia. Encrucijada de la escuela media. *Cuadernos de educación,*1, 235-245.

Alterman, N. y Coria, A. (2010), “Condiciones de escolarización y transmisión de saberes: indicios en un contexto de pobreza y crisis de gobernabilidad”, en *Cuadernos de educación,* año 8, núm. 8, pp. 205-218.

Álvarez Uría, F. Varela, J (1991), *Arqueología de la escuela,* Madrid, La Piqueta.

Amaigeiras, A.R. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Bs. As.: Gedisa.

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.

Anderson, B. (2006). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* London: Verso.

Arce Castello, V., Arias, L. y Vacchieri, E. (2014). La toma de escuela como acontecimiento: un análisis desde la participación juvenil. En H.L. Paulín y M. Tomasini (Coords.), *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 235-260). Córdoba: Brujas.

Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo regimen.* Madrid: Taurus.

Austin, J. (1961). *Philosophical Papers.* Londres: Oxford University Press.

Baeza Correa, J. (2002). Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En UNESCO. *Educación secundaria. Un camino para el desarrollo humano,* 163-184. Santiago de Chile: UNESCO.

Ball, S. (1994). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Madrid: Paidós.

Baquero, R. (2001). La Educabilidad Bajo Sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, *4*(9), 71-85.

Baquero, R. Terigi, F. Toscano, A. Brisciol, B. Sburlatti, S. (2009), Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio

de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319.

Barth, F. (1976). *Los Grupos Étnicos y sus Fronteras: la Organización Social de las Diferencias Culturales.* México: FCE.

Batallan, G. (2007) *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria.* Bs. As.: Paidós.

Baudelot, C. y Establet, R. (1975). La Escuela capitalista en Francia. México: Siglo XXI.

Becker, H. (1952). Social Class Variations in the teacher-Pupil Relationship. *The Journal of Educational Sociology, 25*(8), 451-465.

Becker, H. (2012). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación.* Bs. As: Siglo XXI editores.

Beer, D. (2008). Visiones y discursos en la Educación Física de la escuela. En G. Morgade y G. Alonso (Comps). *Cuerpos y sexualidades en la escuela* (pp. 149-173). Bs. As.: Paidós.

Beltrán, M. y Castagno, M. (2015). Evaluación y disciplina escolar. Incidencias en "grupos" de alumnos de primer año del CB de una escuela semi-rural y su anexo. *Cuadernos de Educación, 13*(13), 1-13.

Beltrán, M. y Falconi, O. (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. *Propuesta Educativa*, *20*(35), 27-40.

Benitez Larghi, S. (2011). Debates teóricos en torno al vínculo de los jóvenes con las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC). En A. Villa, J. Infantino, y G. Castro (Comps.). *Culturas juveniles. Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas* (pp. 105-122). Bs. As.: Noveduc.

Berger, T. y Luckmann, P. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bertarelli, P. (2014). Cuerpos que irrumpen en la escuela: actos de género y procesos de diferenciación entre jóvenes mujeres. En Paulín, H. Tomasini, M.

(Coords.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja,* 171-197. Córdoba: Editorial Brujas.

Bertella, M.L. (1996). Los conflictos disciplinarios en el nivel medio: su incidencia en la evaluación psicológica. *RIICE*, 9*,* 45-63.

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós.

Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En A. Furlan, M. Pasilla T. Spitzer y A. Nashiki (Comps.) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-42). Bs. As.: Noveduc.

Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre Francia y España. *Revista de Educación,* 339, 293-315.

Blaya, C., Debarbieux, E. y Lucas Molina, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de Educación,* 342, pp.61-81.

Blázquez, G. (2010). De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista latinoamericana, 6*, 10-40.

Bliem, C. y Davinroy, K. (1997). Teacher's beliefs about assessment and instruction in literacy. *National center for research on evaluation, standards, and student testing (CRESST)*, 1-38.

Boito, M.E., Espoz Dalmasso, M.B. e Ibañez, I. (2009). Imágenes de mundo sobre la reubicación de asentamientos urbanos en la ciudad de Córdoba: 'Cicatrización' y 'Recuperación' del territorio como metáforas operantes en discursos mediáticos, técnicos y políticos. En A. Levstein y M.E. Boito (Comps.), *De insomnios y vigilias en el espacio urbano cordobés: lecturas sobre "Ciudad de mis Sueños"* (pp. 183-212). Córdoba: Sarmiento Editor.

Bolleta, V. y García, A. (Diciembre, 2014). Jóvenes y adultos: Alumnos que apuestan al vínculo intergeneracional. *Actas de la IV RENIJA,* 4, 5 y 6 de Diciembre, Villa Mercedes.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Bs. As.: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y de Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa,* 19*,* 4-18.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* México: Fontamara.

Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem.* Bs. As.: Siglo XXI.

Brandão, Z. (2009). Por una heterodoxia controlada: con y más allá de Bourdieu. En M. Martínez A, Villa y V. Seoane (Coords.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil* (pp. 79-106). Bs. As.: Prometeo.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina.* Bs. As.: GEL/Flacso.

Braslavsky, C. (1986). *La juventud argentina. Informe de situación.* Bs. As.: Centro Editor de América Latina.

Braslavsky, C. y Filmus, D. (1988). *Ultimo año del colegio secundario y discriminación educativa*. Bs. As.: Miño y Dávila.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality, *Critical Inquiry, 18*(1)*,* pp. 1-21.

Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza.

Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (Un estudio de caso). *Laurus, 14*(26), 189-206.

Camilloni, A. (2010a). La validez de la enseñanza y su evaluación*.* En R. Anijovich (Comp.) *La evaluación significativa* (pp. 23-42). Bs. As: Paidós.

Camilloni, A. (2010b). La evaluación de trabajos elaborados en grupos*.* En R. Anijovich (Comp.) *La evaluación significativa* (pp. 151-176). Bs. As: Paidós.

Capdevielle, J., Ceconato, D. y Mandrini, M.R. (2013). Segregación urbana y mercantilización del territorio en la ciudad de Córdoba, Argentina: El caso de Villa La Maternidad. *RIURB Revista Iberoamericana de Urbanismo, 9*, 47-71.

Carli, S. (2006). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Bs. As.: Miño y Dávila.

Carretero, M. (1985). Capítulo 1. Teorías de la adolescencia. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Comps.), *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud* (pp. 1-15). 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.

Cerda, A.M., Assael, J., Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (1998). Institución Escolar y Organización Formal Juvenil. La Emergencia de un Sujeto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile,* 7, 11-24.

Charlot, B. (2007). *La relación con el Saber. Elementos para una teoría.* Bs. As.: Libros del Zorzal.

Chaves, M. (2005a). *Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de la Plata.* Tesis doctoral no publicada, Doctorado en Ciencias Naturales (or. Antropología), Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata.

Chaves, M. (2005b). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década, 13*(23), 9-32.

Cohen. A. (1955). *Delinquent boys. The culture of the gang.* New York: The Free Press.

Coleman, J. (1987). *Psicología de la adolescencia.* Madrid. Morata.

Connell, R. (1987). Gender and power: Society, the person and sexual politics. Standford: Standford University Press.

Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés, J. Olavarría (Eds). *Masculinidades. Poder y crisis* (pp. 31-48). Santiago de Chile: Isis Internacional.

Contreras, F. (Abril, 2014). La Experiencia Escolar de alumnos del último año de un colegio preuniversitario nacional de la Ciudad de Córdoba: Procesos de

construcción de proyectos de vida a futuro. *I congreso Internacional de Psicología "Ciencia y Profesión"*, Congreso realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba Capital.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc. 30*(107), 409-426.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Última década, 15*, 11-52.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Hurope.

Cros, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad, 2*(1), 55 – 76.

D'Aloisio, F. (2014). Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos biográficos, ¿una cuestión de voluntad individual?. En H. Paulin y M. Tomasini (Coords.). *Jóvenes y Escuela. Relatos sobre una relación compleja,* (pp. 19-50). Córdoba: Brujas.

D'Aloisio, F. (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(67), 1131-1155.

D'Aloisio, F. y Bertarelli, P. (2012). Jóvenes estudiantes secundarios en defensa de sus derechos. El reclamo estudiantil en Córdoba (2010). *Novedades Educativas,* 257, 18-24.

D'Aloisio, F., Arce Castello, V. y Paulín, H.L. (2015). Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento. En P.F. Di Leo y A.C. Camarotti (Directores), *Individuación y Reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 93-114). Bs. As.: Teseo.

D'Angelo, L. y Fernández, D. (2011). *Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela.* Bs. As.: Flacso/UNICEF.

Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade.* Campinas, *100*(28), 1105-1128.

De Puelles Benítez, M. (1997). Introducción al monográfico de micropolítica en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 15,* 9-11.

Debarbieux, E. (2001). A violencia na escola francesa: 30 anos de construção social de objeto (1967-1997)*. Educação e Pesquisa*, São Paulo, 1(27), 163-193.

Del Cueto, C. (2002). Fragmentación social y nuevos modelos de socialización: estrategias educativas de las nuevas clases medias. *Informe final del concurso: Fragmentación social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe.* Programa Regional de Becas CLACSO.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(1), 39-50.

Di Franco, G. (s/f). *Representaciones docentes en la evaluación escolar.* Tesis de maestría inédita. Universidad Nacional de la Pampa, Facultad de Ciencias Humanas.

Di Leo, P.F. (2008a). Violencia y escuelas: despliegue del problema. En A. Kornblit (Coord.). *Violencia escolar y climas sociales* (pp. 17-42). Bs. As.: Biblos.

Di Leo, P.F. (2008b). Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Buenos Aires.

Di Napoli, P. (2013). Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos. *Propuesta educativa, 22*(39), 43-50.

Di Napoli, P. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado de arte. *Zona próxima, 24,* 63-84.

Di Nápoli, P. Eyharchet, J. (2013). Ellos y nosotros. La construcción de imágenes grupales alrededor de la violencia en la educación secundaria. En C. Kaplan (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 147-196). Bs. As.: Miño y Dávila.

Di Piero, M.E. (2016). Igualitarismo, mérito y nociones de justicia en torno al método de admisión a una escuela secundaria universitaria. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10, 1-14.

Duarte, C. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los *puentes rotos* en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Ultima Década,* 16, 95-113.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?.* Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2006), *El declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado,* Barcelona, Gedisa.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Bs. As.: Losada.

Dukuen, J. y Kriger, M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense (2014-2015), *Astrolabio, 16,* 311-339.

Dumais, S. (2002). Cultural Capital, Gender, and Scholl Success: The Role of Habitus, *Sociology of Education, 75,* 44-68.

Durkheim, E. (2002). *La educación Moral*. Madrid: Morata.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Bs. As.: Paidós.

Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(27), 1109-1121.

Dussel, I. (2009). La escuela media y la producción de desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 39-52). Bs. As.: Manantial/Flacso.

Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En M. Southwell (Comp.). *Entre generaciones.*

Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones (pp. 183-213). Rosario: Homo Sapiens.

Dussel, I. Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina.* Bs. As.: Santillana.

Dussel, I. y Finocchio, S. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Bs.As.: Fondo de Cultura Económica.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Bs. As.: Santillana.

Elias, N. (1998). La civilización de los padres. En Weiler, V. (Comp.), *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 407-450). Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* México: Fondo de la Cultura Económica

Elias, N. y Scotson, J. (2000). *Os Establecidos e os Outsiders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequenha comunidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Erikson, E. (1988). *El ciclo vital completado.* México D.F: Paidós.

Fainsod, P. (2008). Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Bs. As.: Miño y Dávila editores.

Fassin, D. (1998). “Beyond good and evil? Questioning the anthropological discomfort with morals”. *Anthropological Theory,* 8(4), pp. 333-344.

Feixa, C. (1995). “Tribus urbanas” & “chavos banda”. Las culturas juveniles en Cataluña y México. *Nueva Antropología,* 47, 71-93.

Fernández Villanueva, C., Domínguez, R., Revilla Castro, J.C. y Gimeno, L. (1998). *Jóvenes violentos: causas psicosociológicas de la violencia de jóvenes en grupo*. Barcelona: Icaria.

Fernández Villanueva, C., Revilla Castro, J.C., Domínguez Bilbao, R., Ferreira Salles, L.M. y Paula e Silva, J. (2011). Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela. A*thenea Digital, 11*(3), 51-78.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Fuentes, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cadernos de pesquisa, 43*(149), 682-703.

Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-posiçoes, 26*(2), 75-98.

Furlán, A. (2004). Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centro educativos. En A. Furlán, C. Saucedo Ramos y B. Lara García (Coords.). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares.* Jalisco: universidad de Guadalajara.

Galindo, J. (2014). Erving Goffman y el orden de la interacción. *Acta sociológica, 66,* pp. 11-34.

Gallo, P. (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Bs. As.: Libros de la Araucaria.

Gallo, P. (2008). "De cuando las maestras eran Bravas": un apunte sobre la violencia en las escuelas. En D. Míguez (comp.). *Violencia y conflictos en las escuelas*. Bs. As.: Paidós.

Gallo, P., Agostini, B. 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). Bs. As.: Miño y Dávila.

Ganter, R., y Zarzuri, R. (1999). Tribus Urbanas: por el devenir cultural de nuevas sociabilidades juveniles. *Revista de Trabajo Social Perspectivas*, 8, 1-16.

García M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y propósito de la violencia escolar. Análisis estructural del discursos en estudiantes agresivos de nivel socioeconómico alto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 14*(1), pp. 41-60.

García, S. (2010). Violencias, incivilidades y miedos en el ámbito educativo. Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria. (Tesis de maestría inédita) Universidad de San Andrés, Bs. As.

García Bastán, G. y Paulín, H.L. (2016). Identidades juveniles en escenarios de periferización urbana: una aproximación biográfica. *Quaderns de Psicología, 18*(1), 35-52.

García Salord, S. y Vanella, L. (1999). Normas y Valores en el salón de clases. México: Siglo XXI editores.

Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología.* Barcelona: Anthropos.

Gavilán, M. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación,* 19*,* 211-227.

Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico.* Bs. As.: Amorrortu.

Gilly, M. (1986). Psicosociología de la educación. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 601-626). Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación.* México: Siglo XXI.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research.* New York: Aldine.

Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción.* Bs. As.: Tiempo Contemporáneo.

Goffman, E. (1972). *Encounters. Two studies in the sociology of interaction.* Aylesbury: Penguin.

Goffman, E. (1979). *Relaciones en público. Microestudios del orden público.* Madrid: Alianza.

Goffman, E. (1983). The interaction order, *American Sociological Review, 1*(48), pp. 1-17.

Goffman, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Bs. As.: Amorrortu.

Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin.* Barcelona: Paidós.

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada.* Bs. As.: Amorrortu.

Goffman, E. (2007a). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Bs. As.: Amorrortu.

Goffman, E. (2007b). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(58), 839-870.

González, F. y Crego, L. (Diciembre, 2016). "¿Cómo hacer para estar en la escuela?" Reflexiones acerca de las negociaciones entre lógicas y temporalidades en las experiencias de una escuela secundaria y de un Plan FinEs2 en sectores populares de laciudad de La Plata. Ponencia presentada a la *V Reunión de Investigadores en Juventudes Argentina- RENIJA,* llevada a cabo en la facultad de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Rosario los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2016, Rosario, Santa Fe.

Greco, B. (2007). *La Autoridad (Pedagógica) en cuestión,* Rosario, Homo Sapiens.

Greco, B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática.* Bs. As.: Noveduc.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Bogotá: Norma.

Hall, S. (1906). *youth: It´s education, regime and hygiene.* New York: D. Appleton and Co.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? En S. Hall Y P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.

Harré, R. (1989). Foreword. En M. Scott y S. Lyman (Eds.), *A sociology of the absurd* (pp.7-9). New York: General Hall.

Harré, R. (2001). Norms in life: Problems in the Representation of Rules. En D. Bakhurst y S. Shanker (Eds.). *Jerome Bruner. Language, culture, self* (pp. 150-166). Londres: Sage Publications.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology.* Norwich: Polity Press.

Hernández, A. (2015). "No somos el futuro, somos el presente": usos de la fuera y formas de resolución de conflictos en el espacio escolar tomado. En D. Míguez, P. Gallo y M. Tomasini (Coords.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 55-84). Bs. As.: Miño y Dávila.

Hernández, J. (2007). La formación de la identidad en el bachillerato. Reflexividad y marcos morales. Tesis doctoral inédita, CINVESTAV.

Hernández Méndez, G. y Reyes Cruz, M. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles educativos, 33*(133), 152-173.

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). Bs. As.: Paidós.

Herrera Gómez, M. y Soriano Miras, R. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers: revista de sociología, 73,* pp. 59-79.

Honeycutt, J. (2004). Imagined interaction conflict-linkage theory: Explaining the persistence and resolution of interpersonal conflict in everyday life. *Imagination, Cognition, and Personality*, *23*(1), 3-25.

Ibáñez, T. (1992). *Teoría y método en Psicología Social. Introducción.* Barcelona: Anthropos.

Íñiguez, L. (1995). Métodos cualitativos en Psicología Social. Presentación. *Revista de Psicología Social Aplicada, 5*(1), 5-26.

Íñiguez, L. (2003). La Psicología Social como crítica. Continuismo, estabilidad y efervecencias. Tres décadas después de la crisis. *Revista interamericana de psicología, 37*(2), 221-238.

Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación, 15,* 53-73.

Joseph, I. (1999). *Erving Goffman y la microsociología.* Barcelona: Gedisa.

Kantarovick, G., Kaplan, C. y Orce, V. (2006). Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: socialización y subjetivación. En C. Kaplan (Coord.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela.* Bs. As.: Miño y Dávila.

Kaplan, C. (2007). *La Inteligencia Escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica.* Bs. As.: Miño y Dávila.

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones es inteligencias.* Bs. As.: Ediciones Colihue.

Kaplan, C. (2009). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen.* Bs. As.: Aique.

Kaplan, C. (2013). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela.* Bs. As.: Miño y Dávila.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.* Bs. As.: UNESCO.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur.* Bs. As.: Paidós.

Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*(32), 283-303.

Kim, Kwang-ki (2003). *Order and agency in modernity: Talcott Parsons, Erving Goffman, and Harold Garfinkel*. Albany: State University of New York Press.

Knobel, M. (2006). El síndrome de la adolescencia normal. En A. Aberastury y M. Knobel (Coords.), *La adolescencia normal. Un enfoque Psicoanalítico* (29-76). Lanús: Paidós.

Kòjeve, A. (2005). *La noción de autoridad.* Bs. As.: Nueva Visión.

Kornblit, A.L. (2008). *Violencia escolar y Climas Sociales.* Bs. As.: Biblos.

Kornblit, A.L., Adaszko, D. y Di Leo, P.F. (2008). Clima escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. En A.L. Kornblit (Coord.). *Violencia escolar y Climas Sociales* (pp. 59-81). Bs. As.: Biblos.

Kornblit, A. y Mendes Diz, A. (1993). *El profesor acosado. Del agobio al estrés.* Bs. As.: Hvmanitas.

Krawczyk, N. (1989). Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios. *Propuesta Educativa,* 1.

Kriger, M. y Dukuen, J. (Diciembre, 2016). La formación de disposiciones políticas en estudiantes becarias de un colegio de clases altas. Ponencia presentada a la *V Reunión de Investigadores en Juventudes Argentina-*

RENIJA, llevada a cabo en la facultad de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Rosario los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2016, Rosario, Santa Fe.

Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción.* Barcelona: Bellaterra.

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social, 16,* pp. 21-38.

Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En M.I. Jociles y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Prespectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 49-60). Madrid: Trotta.

Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *FAMECOS, 21*, 30-42.

Leander, K. (2002). Locating Latanya: the situated production of identity artifacts in classroom interaction. *Research in the Teaching of English,* 37, 198-250.

Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud, *Última década, 19*(34), pp. 17-32.

Liberatori, M. (2014). Sobre miedos y peligros en Villa La Tela. Un análisis sobre la "inseguridad" en una villa en la ciudad de Córdoba. En N. Bermúdez y M.E. Previtali (Orgs.). *Merodear la ciudad. Miradas antropológicas sobre espacio urbano e "inseguridad" en Córdoba* (pp. 57-75). Córdoba: IDACOR.

Litichever, L. (2012). ¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación,* 59, 1-10.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As.: Paidós.

Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa,* 32*,* 95-104.

Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, N° 342, pp. 83-101.

Lopes Louro, G. (2000). Pedagogías da Sexualidade*.* En Lopes Louro, G. (Org.), *O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade.* Belo Horizonte: Autentica.

López, J., Paulín, H. y Tomasini, M. (2008). Perspectivas de Alumnos sobre los conflictos: algo más que puntos de vista. En H. Paulin y M. Tomasini (Coords.), *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas* (pp. 67-99). Córdoba.: Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

López, N. (2007). *Las nuevas leyes de Educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región.* Bs. As.: IIPE-UNESCO.

López, N. y Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina.* Bs. As.: IIPE-UNESCO.

Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Bs. As.: Paidós.

Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.

Maldonado, M. (2006). *Una escuela adentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90.* Bs. As.: Eudeba.

Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación Informal en la interacción de la clase.* Bs. As.: Paidós.

Mandelert, D. y de Paula, L. (2009). La circularidad vituosa: investigación sobre el alumnado de nueve escuela de prestigio en la ciudad de Rio de Janeiro. En M.E. Martínez, A. Villa y V. Seoane (Coords.), *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil* (107-120). Bs. As.: Prometeo.

Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Reis 62,* 193-242.

Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación.* Barcelona: Paidós.

Margulis, M. y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis, (Coords.), *La juventud es más que una palabra.* Bs. As.: Biblios.

Marrero, A. (2008) Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar en las niñas. *Revista Mora*, 14, 29-42.

Marrero, I. (2012). Descentrar el sujeto. Erving Goffman y la teorización del sujeto. *Revista Internacional de Sociología, 70*(2), pp. 311-326.

Martínez Riso, F. (2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en la educación básica*. Revista mexicana de Investigación Educativa*, *10(23),* 817-839.

Martínez, C. (2015). Condiciones de trabajo docente e inclusión educativa en un programa de reingreso escolar. *RELAPAE, 2*(2), 73-86.

Martínez, M.E., Villa, A. y Seoane, V. (2009). PARTE I. Argentina. En M. Martinez, A. Villa y V, Seoane (Coords.). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil* (pp. 27-76). Bs. As.: Prometeo.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo.* Bs. As.: Losada.

Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia,* 1*,* 99-128.

Martuccelli, D. (2013). *Sociologías de la modernidad. Itinerario del siglo XX.* Santiago de Chile: LOM.

Mauss, M. (2010). *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas.* Madrid: Katz.

Mead, G. (1932). *Espíritu, Persona y Sociedad.* Bs. As.: Paidós.

Mead, M. (1961). *Adolescencia y cultura en Samoa.* Bs. As.: Paidós.

Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional.* Barcelona: Gedisa.

Medrano Samaniego, C. (1995). La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23, 177-186.

Mejía Hernández, J. y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(49), 545-570.

Méndez, A. (2013). *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires.* Bs. As.: Sudamericana.

Meo, A.I. y Dabeningno, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo *habitus* escolar en la ciudad de Buenos Aires?. *Revista Iberoamericana de Educacion,* 53, 1-13.

Meo, A.I. (2013). Habitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Política Educativa,* 4, 21-49.

Míguez, D. (2008). Introducción: ¿Violencia en las escuelas? La cuestión en perspectiva. En D. Míguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 13-32). Bs. As.: Paidós.

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). Bs. As.: Noveduc.

Míguez, D. (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.

Miguez, D. y Gallo, P. (2013). Conflictividad Escolar y modelos de autoridad. Tensiones desde los años 60. En C. Kaplan y C. Bracchi (Comps.). *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (199-222). La Plata: UNLP.

Míguez, D. Gallo, P. y Tomasini, M. (2015). *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente.* Bs. As.: Miño y Dávila.

Míguez, D. y Hernández, A. (2016). Los sentidos de la democracia y la participación. Un estudio de caso sobre la toma de escuelas en Córdoba durante 2010. *Revista del museo de Antropología, 9*(1), 95-106.

Mills, C.W. (1940). Situated Actions and Vocabularies of Motive. *American Sociological Review, 5*(6)*,* pp. 904-913.

Monner Sanz, J. (1970). *El problema de las generaciones.* Bs. As.: Emecé.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer: aprender a ser varón*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.

Mottier López, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich (Comp.). *La evaluación significativa* (pp. 43-71). Bs. As.: Paidós.

Mutchinick, A. (2013). *Las incivilidades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria.* Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Buenos Aires.

Mutchinick, A. y Silva, V. (2013) Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad. En C. Kaplan (Dir.). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 69-102). Bs. As.: Miño y Dávila.

Narodowski, M. (2008). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna.* Bs. As.: Aique.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Bs. As.: Gedisa.

Neufeld, M.R. y Thisted, J. (2004). "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social,* 19, 83-99.

Nobile, M. (2013). Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral inédita, Programa de doctorado en Ciencias Sociales, Flacso-Argentina.

Noel, G. (2008). La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En D. Míguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (113-146). Bs. As.: Paidós.

Noel, G. (2009a). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica.* San Martín: UNSAM.

Noel, G. (2009b). Normativos y Pragmáticos. Los docentes y sus teorías nativas acerca de la inclusión y exclusión en escuelas de barrios populares. En G. Misirlis (Comp.), *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir* (19-42). San Martín: UNSAM.

Noel, G. (2010). La Dinámica del Conflicto Escolar en Escuelas de Barrios Populares Urbanos a la Luz de la Noción de Autoridad. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales, 6,* 1-19.

Noel, G. (2011). Cuestiones Disputadas. Repertorios Morales y Procesos de Delimitación de una Comunidad Imaginada en la Costa Atlántica Bonaerense. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales,* 9, 99-126.

Noel, G. (2013). De los Códigos a los Repertorios: Algunos Atavismos Persistentes Acerca de la Cultura y una Propuesta de Reformulación, *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, *3*(2), 1-30.

Núñez, P. (2007). Los significados del respeto en la escuela media. *Propuesta Educativa, 1*(27). 80-87.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela.* Bs. As.: Grupo Editor Universitario.

Oblinger, D. y Oblinger, J. (2005). *Educating the Net Generation.* Boulder: Educase.

Observatorio argentino de violencia en la escuelas (2005). *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la Mirada de los alumnos.* Bs. As: Ministerio de Educación.

Observatorio argentino de violencia en la escuelas (2007). *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la Mirada de los alumnos.* Bs. As: Ministerio de Educación.

Observatorio argentino de violencia en la escuelas (2010). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos.* Bs. As.: Ministerio de Educación.

Olweus, D. (2004). *Bullying at school. What we know and what we can do.* Bodmin: MPG Books.

Ortega, R. (1998). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 4, 645-659.

Ovejero, A. (1999). La nueva psicología social y la actual postmodernidad. Raíces, constitución y desarrollo histórico. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Paes de Carvalho, C. y Martínez, M.E. (2009). Horizontes de investigación sobre elites escolares en la Argentina y Brasil. En M. Martinez, A. Villa y V. Seoane

(Coords.), *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil* (13-26). Bs. As.: Prometeo.

Parsons, T. (1991). *The Social System.* London: Routledge.

Parsons, T. (2008). The School Class as a Social System. En J. Ballantine & J. Spade (Eds.), *Schools and Society. A sociological approach to education.* USA: Sage Publications.

Paulín, H.L. (2002). Los consejos de convivencia: ¿Una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?. *Educar,* 20, 36-47.

Paulín, H.L. (2012). Sufriendo las clases. Malestar y sufrimiento en el trabajo docente para la construcción de autoridad y del reconocimiento. En A. Pujol y C. Dall'Asta (Comps.), *Trabajo, Actividad y Subjetividad. Debates abiertos* (pp. 27-300). Córdoba: UNC.

Paulín, H.L. (2013). Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias. Tesis doctoral inédita. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Paulín, H.L. (2014a). Socialización, sociabilidad y subjetivación. Tres categorías claves para el estudio de la subjetividad en Psicología Social. *Ficha de Cátedra,* Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología (UNC).

Paulín, H.L. (2014b). "Gente negra" y "gente cheta" en la escuela: disputas por el reconocimiento en estudiantes secundarios de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Cuadernos de Educación, 12(*12), 1-14.

Paulín, H.L., García Bastán, G. y Carreras, R. (Octubre, 2014). *Observar, conversar y participar: aportes de la investigación cualitativa al estudio de las conflictividades en espacios educativos*. En I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales, I Post Congreso ICQI. CIECS CONICET y Universidad Siglo XXI, Córdoba, Argentina.

Paulín, H.L. y Martínez, M.S. (2014). "Hacerse respetar". Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela. En H. Paulín y M. Tomasini (Coords.), *Jóvenes y Escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 119-142). Córdoba: Brujas.

Paulín, H.L. y Tomasini, M. (2007). Inducción, apropiación y resistencia. Discusiones sobre el concepto de socialización en las prácticas educativas. *Revista Conciencia Social*, *10*, 67-74.

Paulín, H.L. y Tomasini, M. (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Paulín, H.L. y Tomasini, M. (2009a). Tensión generacional y distancia social como condiciones de conflictividad cotidiana en la escuela media. *Revista Estudio. Edición del Centro de Estudios sobre Juventud, La Habana, Cuba.*

Paulín, H.L. y Tomasini, M. (2009b). Los consejos de convivencia: Desafíos para la democratización de las relaciones en la escuela secundaria. *Reflexiones Pedagógicas,* 39, 66-76.

Paulín, H.L y Tomasini, M. (2014). *Jóvenes y Escuela. Relatos sobre una relación compleja.* Córdoba: Editorial Brujas.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* Bs. As.: Colihue.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Coords.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Bs. As.: Paidós.

Pinkasz, D. (2012). Una crítica a la noción de “distancia entre generaciones” como clave de interpretación de la complejidad de la tarea educativa contemporánea. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 217-229). Rosario: Homo Sapiens.

Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11(28),* 179-185.

Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon, 9(6)*, pp. 1-7.

Previtali, M.E. (2008). Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba. En D. Míguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 147-170). Bs. As.: Paidós.

Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos 34(2)*, 245-262.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Bs. As.: Editorial Galerna.

Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Bs. As.: Libros del Zorzal.

Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En. A. Lindon (Coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad.* Barcelona: Anthropos.

Reguillo, R. (2012). *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto.* Bs. As.: Siglo XXI.

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.

Revilla Castro, J.C. (1996). La identidad personal en la pluralidad de sus relatos. Estudio sobre jóvenes. Tesis doctoral inédita. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

Revilla Castro, J.C. (2001). La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers,* 63/64, 103-122.

Reygadas, L. (2008). Distinción y reciprocidad. Notas para una antropología de la equidad. *Nueva antropología: simbolismo, identidades y diferencias, 21*(69), 9-31.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro.* Mexico: Siglo XXI.

Rist. R. (2000). Student social class and Teacher expectations: The self-fullfilling profecy in ghetto education. *Harvard Educational Review, 70*(3), 257-301.

Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos en la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social,* 13.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Bs. As.: Paidós.

Rodríguez Salazar, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M.L. García Curiel (Coords.), *Representaciones sociales. Teoría e Investigación* (pp. 157-188), Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y del desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.

Sahlins, M. (1974). *Economía de la Edad de Piedra.* Madrid: Akal.

Sánchez de la Yncera, I. (1993). La sociología ante el problema generacional. Anotaciones al trabajo de Karl Mannheim. *Reis, 62,* 147-192.

Santoyo Velasco, C. (1999). Interacciones sociales conflictivas: Una estrategia de investigación basada en la metodología observacional. En M.T. Anguera (Coord.)*, Observación de conducta interactiva en contextos naturales: Aplicaciones* (pp. 151-161)*.* Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Saucedo Añez, P. (2014). Los saqueos cordobeses del 3 y 4 de diciembre de 2013 a través del humor en internet. *Questión, 1*(43), 356-371.

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 Furlán, Saucedo Ramos y García (coord.) Miradas diversas sobre disciplina y violencia en centros educativos (pp. 35-51). México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sec. de Educación de Jalisco. Departamentos de Psicopedagogía (SEJ) y de Psicología Básica (CUCS).

Saucedo Ramos, C.L. (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.

Saucedo Ramos, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En A. Furlan, M. Pasilla T. Spitzer y A. Nashiki

(Comps.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-42). Bs. As.: Noveduc.

Saucedo Ramos, C.L. (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.

Saucedo Ramos, C.L., Suárez, P. y Palacios, R. (2012). La adolescencia como construcción sociocultural. en G. Pérez y J.J. Yoseff (Coords.), *Desarrollo psicológico: un enfoque sociocultural* (pp. 89-108). México DF: unam-fes.

Saraví, G. (2009). Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. *Revista cepal*, 98, 47-65.

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.

Scharagrodsky, P. (2006). ‘Ejercitando’ los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). *Apunts. educación física y deportes, 3*(85), 82-89.

Scott, M. y Lyman, S. (1968). Accounts. *American Sociological Review, 1*(33), pp. 46-62.

Servetto, S. (2015). Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba. Tesis doctoral inédita, Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Sirota, R. (1993). Le métier d’élève. *Revue Française de Pédagogie,* 104*,* 85-108.

Soneira, A. (2007). La teoría fundamentada en los datos (*Grounded theory*) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa.* Bs. As.: Gedisa.

Sús, M.C. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27*(10), 983-1004.

Svampa, M. (2010). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo.* Bs. As.: Taurus.

Sykes, G. y Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: a theory of delinquency. *American Sociological Review, 22*(6), 664-670.

Tajfel, H. (1981). *Human groups & Social Categories. Studies in Social Psychology*. Bath: Cambridge University Press.

Tajfel, H. y Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks- Cole.

Tapia García, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado*, *12*(1), 1-15.

Tavares dos Santos, J. (2001). A violencia na escola: conflitualidade social e açoes civilizatórias. *Educaçao e Pesquisa,* 1(27), 105-122.

Tedesco, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento.* Bs As.: Fondo de cultura económica.

Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar.* Documento presentado al seminario "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino medio". Brasilia, Brasil: Ministerio da Educacáo.

Tenti, E. (2004a), *Sociología de la Educación,* Bs. As., UNQ.

Tenti, E. (2004b), “Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet”, en Tenti, E. (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina,* Bs. As., UNESCO.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Documento presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.*

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa,* 1(29) 63-71.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa.* Bs. As.: Manantial.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Coords.). *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas actuales desde la investigación* (pp. 25-38). Bs. As.: FLACSO y Manantial.

Tiramonti, G., Braslavsky, C. y Filmus, D. (1995). *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia.* Bs. As.: Grupo Editorial Norma.

Tiramonti, G. y Fuentes, S. (2012). La educación media en la agenda de la investigación nacional. En M. Southwell (Comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación cultura e instituciones* (pp. 231-285). Rosario: Homo Sapiens.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades.* Bs. As.: Paidós.

Tomasini, M. (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psico-social: George Mead y la Socialización. *Athenea Digital,* 17*,* 137-156.

Tomasini, M. (2013). Hacerse el malo. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana,* 15, 86-112.

Tomasini, M. y Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicología, 16*(1), 181-199.

Tomasini, M., Bertarelli, P. y Morales, G. (Noviembre, 2016). Clasificaciones y jerarquías genérico-racializadas. El uso de las categorías ‘negros’ y ‘negras’ en jóvenes de sectores populares de Córdoba. Ponencia presentada a la *V Reunión de Investigadores en Juventudes Argentina- RENIJA,* llevada a cabo en la facultad de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Rosario los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2016, Rosario, Santa Fe.

Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación,* 10, 63-78.

Torres, G. (2014). La autoridad pedagógica: decires, anhelos, malestares y expectativas de docentes y estudiantes. En H. Paulín y M. Tomasini (Coords.).

Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja (pp. 51-93). Córdoba, Brujas.

Valdés, E. y Cargnelutti, M. (Mayo, 2014). *Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso.* Ponencia presentada en Congreso Pre Alas, "Estado, sujeto y poder en America Latina: debate en torno de la desigualdad". Universidad Nacional de la Patagonia Austral, El Calafate, Rio Gallegos, Argentina.

Valera, S. y Pol, E. (1994). El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la Psicología Social y la Psicología Ambiental. *Anuario de Psicología, 62*, pp. 5-24.

Vanderstraeten, R. (2001). School class as an interaction order. *British Journal of Education.* 22(2), 267-277.

Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Bs. As.: Gedisa.

Vásquez Bronfman, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica.* Barcelona: Paidós.

Weiss, E. (2000). Reseña de "En la escuela: sociología de la experiencia escolar" de Francois Dubet y Danilo Martuccelli, *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 5*(10), 355-370.

Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa, 32,* 83-94.

Weiss. E. (2015) Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educ. Pesqui,* 41, 1257-1272.

Wenetz, I. y Stigger, M. (2011). Género y sexualidad en la escuela: un estudio etnográfico del recreo. En D. Misltein, A. Clemente, M. Dantas, A. Guerrero y M. Higgins (Coords.), *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos* (pp. 51-76). Bs. As.: Miño y Dávila.

Werneck, A. (2011). O "egoismo" como competência: um estudo de desculpas dadas nas relações de casal como forma de coordenação entre bem de si e moralidades. *Revista de Antropología, 1*(54), pp. 133-190.

Werneck, A. (2012). *Sociologia da moral como sociologia da agencia. RBSE, 36*(12), pp. 704-718.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera.* Madrid: Akal.

Wilson, J. y Kelling, G. (2001). Ventanas rotas: La policía y la seguridad en los barrios. *Delito y sociedad: revista de Ciencias Sociales. 15-16,* 67-79.

Winkin, Y. (1991). Erving Goffman: retrato del sociólogo joven. En E. Goffman. *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winking* (pp. 11-90). Barcelona: Paidós.

Woods, P. (2005). *The Happiest days? How Pupils cope with school.* Bristol: Taylor & Francis.

Zelmanovich, P. (2009). Hacia una experiencia intergeneracional. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps.). *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas actuales desde la investigación* (pp. 141-151). Bs. As., Manantial.

Ziegler, S. (2009). Variaciones en los territorios de la excepción: retratando las experiencias escolares de las elites. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 153-166). Bs. As.: Manantial/Flacso.

Ziegler, S. (2016). Asimetrías entre profesores y estudiantes: disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las élites. *Revista Colombiana de Educación, 70,* 101-124.

Ziegler, S. y Gessaghi. V. (2012). *Formación de las élites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Bs. As.: Editorial Manantial-FLACSO.

Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 19(63), 1091-1115.

Zigon, J. (2007). Moral breakdown and the ethical demand. A theoretical framework for an anthropology of moralities. *Anthopological Theory*, 2(7), pp. 131-150.

Leyes y Resoluciones

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. Consultado el 20 de septiembre de 2016.

Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061. Disponible en http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=118943. Consultado el 15 de diciembre de 2016.

Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26.058. Disponible en http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf. Consultado el 15 de diciembre de 2016.

Resolución 93/2009 del Consejo Federal de Educación. Anexo "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria". Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09-anexo.pdf. Consultado el 15 de diciembre de 2016.

Resolución Ministerial provincial 149/10 sobre Acuerdos Escolares de Convivencia. Disponible en https://coordinadordecursocordoba.files.wordpress.com/2013/08/resolucion-149-10-aec.pdf. Consultado el 14 de diciembre de 2016.

Artículos periodísticos y de divulgación

Anónimo. (18 de octubre de 2014). Yo Liceana: carta abierta a los medios y ciudadanos argentinos. *Blog personal.* Recuperado de http://palermonline.com.ar/wordpress/?p=37178

Giambartolomei, M. (18 de octubre de 2014). Vandálico festejo de egresados en Belgrano. *La Nación.* Recuperado de http://www.lanacion.com.ar/1736559-vandalico-festejo-de-egresados-en-belgrano

González, L. (13 de julio de 2014). ¿Por qué mandan más los chicos que los grandes?. *La Voz del Interior.* Recuperado de http://www.lavoz.com.ar/familia/por-que-mandan-mas-los-chicos-que-los-grandes

La Nación. (13 de octubre de 2014). Acusan por "daño agravado" a los estudiantes que destrozaron parte de un parque de Núñez. *La Nación.* Recuperado de http://www.lanacion.com.ar/1736903-acusan-por-dano-agravado-a-los-estudiantes-que-destrozaron-parte-de-un-parque-de-nunez

La Nación. (17 de octubre de 2014). Alumnos del Liceo Francés vandalizaron una plaza para festejar su egreso. *La Nación.* Recuperado de http://www.lanacion.com.ar/1736408-alumnos-del-liceo-frances-vandalizaron-una-plaza-para-festejar-su-egreso

Otero, M. (11 de mayo de 2014). La indisciplina pone en jaque a los docentes. *La Voz del Interior.* Recuperado de http://www.lavoz.com.ar/educacion/la-indisciplina-pone-en-jaque-los-docentes

Parlamentario. (24 de octubre de 2014). Reclamo de Arenaza a la rectora del Liceo Francés. *Parlamentario.* Recuperado de http://www.parlamentario.com/noticia-77004.html

ANEXOS

Pauta de entrevistas con docentes

Dimensiones analíticas:

1. Trayectoria docente
2. Vínculos inter-generacionales
3. Evaluación formal/informal
4. Respecto y autoridad familiar/escolar

Preguntas:

1. ¿Hace cuánto das clases en la escuela? ¿Cómo llegaste a esta escuela? ¿Das clases en otras escuelas? ¿Cuales? ¿Qué cantidad de horas cátedra tenés en esta escuela?
   ¿Con qué título con el que das clases?
   ¿En qué asignatura/s das clases?
   ¿En qué cursos en los que da clases?
   Si trabaja en más de un establecimiento: ¿En todas las escuelas te sentís de la misma manera trabajando? ¿Cómo te sentís dando clases en esta escuela?
   ¿En todos los cursos te sentís de la misma manera dando clases? ¿Por qué? (Se indaga acerca de las condiciones qué contribuyen a que prefiera un curso por sobre otro)
   ¿De qué depende que con un curso te lleves bien o mal?

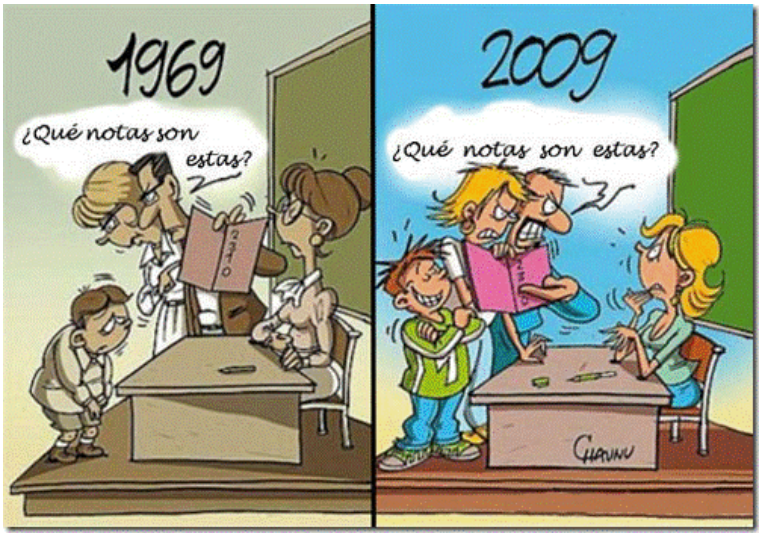
2. En términos generales: ¿Cómo dirías que es tu relación con los jóvenes? ¿A lo largo de tu trayectoria docente has notado cambios en los jóvenes? ¿A qué atribuís esos cambios?
   Si diera clase en otros establecimientos: ¿Consideras que los jóvenes de esta escuela tienen alguna particularidad? ¿Cuáles serían las características de estos jóvenes?

   Se entregan las tarjetas con los nombres de los jóvenes y se les pide que las agrupen atendiendo al criterio que consideren pertinente. Una vez dispuestas las tarjetas se indaga acerca de los criterios escogidos, las

semejanzas y diferencias que presentan los grupos de estudiantes y se solicitan especificaciones referidas a la calidad de las relaciones que el docente entabla con los estudiantes.

3. ¿Cómo evaluás a los jóvenes? ¿cómo les pones la nota? ¿y la calificación actitudinal?

4. Se presenta la siguiente imagen (sólo se incluyó en el caso B):



Luego se conversa en torno a los siguientes interrogantes:
¿Conocés esta historieta? ¿Qué ves en ella? ¿Qué pensás de lo que muestra la imagen/ cuál es el mensaje que quiere mostrar el autor? ¿A qué viñeta considerás que se parece más esta escuela? ¿Ocurren en la escuela situaciones como la de la viñeta actual (2009)? ¿Recordás alguna en particular? La imagen muestra situaciones bien polarizadas. Si tuvieras que imaginar una viñeta intermedia entre ambas imágenes ¿cómo sería esa viñeta?

Pauta de entrevistas grupales con estudiantes

Dimensiones analíticas:

- 1. Sociabilidad juvenil:
    - Grupalidades: cómo se construyen las barreras intergrupales. Qué cuestiones se disputan. Qué problemas ocurren en las relaciones entre pares y qué soluciones vislumbran/implementan ante los incidentes críticos.
- 2. Disputas por el espacio áulico
    - Qué significaciones le atribuyen al espacio áulico. Qué ideas tienen acerca de las razones por las que los sientan de determinada manera. ¿Qué se pone en juego en las disputas espaciales?
- 3. Relaciones intergeneracionales
    - Docentes preferidos y no preferidos. Qué características tiene que tener.
    - Por qué no se comportan de igual modo con todos los docentes. Qué medios de coacción consideran que resultan efectivos en la regulación de la disciplina y cuáles consideran ineficaces.
    - Incidentes críticos en las relaciones con los docentes. Soluciones que vislumbran/implementan.
    - Respeto. Construcción de respeto.

Preguntas:

Dimensión 1: Ejercicio con tarjetas para luego abordar la dimensión 2

Usando las tarjetas: ¿Cómo se agrupan en el curso? ¿Cómo se llevan entre sí estos grupos? ¿Ha habido problemas últimamente entre ellos? ¿Qué tipo de problemas? ¿Cómo se han solucionado (si es que se han solucionado)? ¿La escuela o los docentes han intervenido para solucionarlos? ¿Consideran que las intervenciones han sido positivas? ¿En qué situaciones consideran que puede intervenir la escuela y cuáles no?

Estos grupos identificados ¿Tienen relación con la manera en que se distribuyen en el aula?

Dimensión 2:

¿Qué hacen los docentes/la dirección cuando se portan mal?¿Consideran que son efectivas esas intervenciones? ¿Qué creen que deberían hacer los profes o la dirección ante esas situaciones?

Dimensión 3:

En general: ¿Cómo dirían que son las relaciones con sus profesores?

¿Hay docentes que prefieran? ¿Quiénes son esos docentes? ¿Por qué los prefieren?

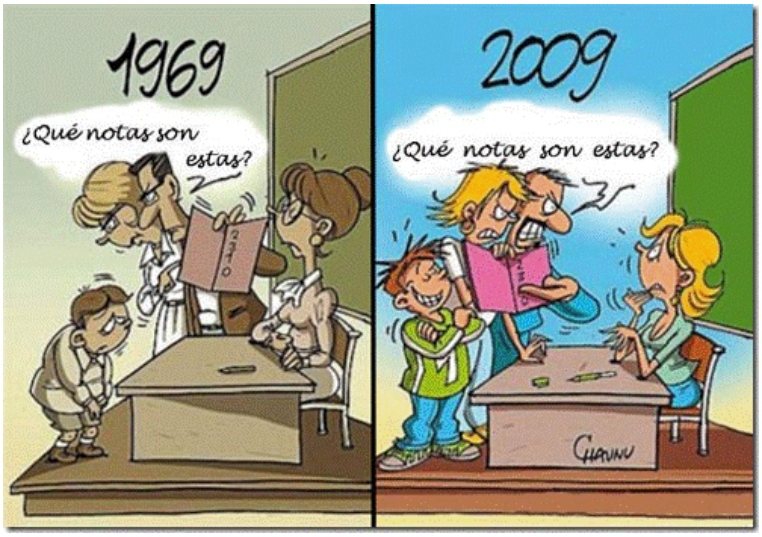
¿Y el resto de los profesores? ¿Por qué no los prefieren?

¿Con todos los profes se portan o trabajan de la misma manera? ¿Por qué?

¿Qué tiene que hacer un profe para que se porten bien?

¿Ha habido problemas con algún profe últimamente? ¿Qué problemas hubo? ¿Cómo se solucionaron (si es que se solucionaron)?

A continuación se muestra la siguiente imagen (Sólo se incluyó en el caso B):



¿Qué ven en la tarjeta?

¿Qué piensan de lo que muestra la imagen?

¿A qué viñeta consideran que se parece más la escuela?

¿Pasan situaciones como la de la viñeta actual? ¿Recuerdan alguna en particular?

Pauta de grupos de discusión con estudiantes del caso B

Se inicia el intercambio procurando recuperar sus perspectivas acerca de las relaciones con los docentes en la escuela:
En general ¿cómo dirían que son las relaciones con los profes? Escuchar qué dicen inicialmente, luego introducir la primera tarjeta.

TARJETA 1: "La relación entre alumno y profesor es desde el 1° momento, depende de cómo te cae el profesor" (Fragmento de entrevista grupal con estudiantes).

Preguntas: ¿Qué habrá querido decir este/a compañero/a con que la relación con el profesor "es desde el primer momento"? ¿Acuerdan con esta afirmación? ¿De qué depende que un profe "les caiga" bien o mal?
Tarjetas con nombres de profes: pedirles que las miren e intenten consensuar entre todos con qué profes se llevan bien y con qué profes no tan bien y por qué.

TARJETA 2: "Con algunos profes se puede hablar de cosas y con otros no" (Fragmento de entrevista grupal con estudiantes).

Preguntas: ¿Qué habrá querido decir este/a compañero/a con "hablar de cosas"? ¿A qué "cosas" se habrá referido? ¿Hay cosas de las que quisieran hablar con los profes y sienten que no pueden hacerlo? ¿Con qué profes se puede hablar de cosas y con qué profes no? ¿Cómo se dan cuenta de que con un docente se puede hablar de cosas?

TARJETA 3: "Todos los profes tienen preferencias. A mí no me molesta que tengan preferencias sino que den privilegios" (Fragmento de entrevista grupal con estudiantes).

Preguntas: ¿Están de acuerdo con lo que dijo este/a compañero/a? ¿Qué habrá querido decir cuando refería a dar "privilegios"? ¿A qué clase de privilegios se habrá referido?

TARJETA 4:

“A mí no me daría para ir a delatar a Sandra. Si la profe de música hace algo voy y le digo a la directora: “hizo tal cosa” pero con Sandra…”

Guido: ¿por qué con Sandra no?

Alumno/a: perdés la confianza que te tiene

Alumna/a 2: aparte llegas a hacer eso y ella se entera y ya está: estás fichado” (Fragmento de entrevista grupal con estudiantes).

Preguntas: ¿Están de acuerdo con lo que dijeron estos/as compañeros/as? ¿Qué quiere decir “estar fichado”? ¿Alguna vez sintieron que estaban “fichados”? ¿Por qué otras razones alguien puede quedar fichado?

Rememorar el episodio de Sandra en el que la docente los acusaba de ser “maleducados” indagando sus opiniones al respecto. Luego pasar a la siguiente tarjeta.

TARJETA 5: “la situación de que nos haya dicho de nuestros papás y eso, cuando nuestros papás en ese sentido no tienen la culpa, porque dentro de todo, por ahí sí se puede pensar, una persona que no nos conoce y que entra justo al curso y ve esa situación: “y… estos chicos no hacen nada en su casa para que sean educados”, pero… gente que ya tiene un seguimiento de nosotros, es como diferente. Yo creo que el colegio sabe cómo ya viene uno de atrás, por el lado familiar… Yo creo que nadie se quedó ofendido porque dentro de todo somos todos bien, la educación que nos dan en la casa está bien, pero bueno, nos sorprendió que nos haya dicho eso” (Fragmento de entrevista grupal con estudiantes).

Preguntas: ¿Qué piensan de lo que dijo este/a compañero/a? ¿Qué habrá querido decir con que “el colegio sabe ya cómo viene uno de atrás, por el lado familiar”? En caso de que estén de acuerdo ¿Cómo es la educación que les dan en sus casas?

TARJETA 6:*

Introducción: “Ahora se escucha muchas veces en los medios y en la opinión pública que los docentes no tienen autoridad”

Se les muestra una tarjeta que contiene un titular del diario "La voz del interior" que dice: "la indisciplina pone en jaque a los docentes, ¿por qué mandan más los chicos que los grandes?"

¿Qué les parece este titular en relación a lo que sucede cotidianamente en esta escuela?
¿Qué docentes tienen autoridad (en tarjetas)? ¿Cómo se dan cuenta de que tiene autoridad un docente? ¿De qué depende que un profe tenga autoridad?