

BASTÁN, Guido García. “Quilombos... pero bien educados’ – La buena educación como competencia moral de sectores de *elite*. Un estudio de caso sobre una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, Argentina”. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 14, n. 40, pp. 62-78, abril de 2015. ISSN 1676-8965

ARTIGO

<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/index.html>

“Quilombos... pero bien educados”

La buena educación como competencia moral de sectores de *elite*. Un estudio de caso sobre una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, Argentina

Guido García Bastán

Recebido: 23.12.2014

Aprovado: 12.02.015

Resumo: Este trabalho tematiza a dimensão moral que atravessa à conflitividade cotidiana em instituições de ensino de *elite*, inserindo-se na perspectiva da antropologia das moralidades. A investigação sobre a dinâmica de escolarização das classes superiores na Argentina e no Brasil começou a ganhar impulso nos últimos anos, juntamente com a necessidade de compreender a reconfiguração da sociedade e da escola no contexto de transformações das últimas décadas do século passado. A partir de uma abordagem etnográfica de uma escola na cidade de Argentina de Córdoba Capital, analiso os modos pelos quais os membros da “comunidade imaginada” em torno da escola (alunos, pais e professores) utilizam a ‘boa educação’ como uma competência moral: um princípio de efetividade das ações em que se revela sua *capacidade metapragmática*, habilitando-os para localizar determinadas atuações ‘violentas’ ou ‘indisciplinadas’ dos jovens num plano circunstancial ou de contingência, e não como características identitárias ou culturais. Assim, de maneira irreflexiva, os atores “eclipsam” certos aspectos da conflitividade escolar que, si se tornassem visíveis, encontrariam semelhanças com a realidade cotidiana de comunidades escolares que acreditam distintas. **Palavras-chave:** conflitividade escolar, escolas de *elite*, ensino médio, boa educação, competência moral, capacidade metapragmática

Introducción

Hacia mediados del mes de octubre de 2014 los medios de comunicación y prensa argentinos (aunque con mayor intensidad en la provincia de Buenos Aires) hacían eco de un suceso respecto de cuya gravedad no había claro consenso:

estudiantes secundarios próximos a egresarse habían provocado un ‘lodazal’ en una plaza pública como parte de su festejo, arruinando en ese mismo acto una porción sustancial del césped de dicho espacio. La noticia terminaba de componerse con un dato presentado como crucial: los jóvenes eran estudiantes del ‘Li-

ceo Franco-argentino Jean Mermoz⁷; un prestigioso establecimiento educativo de modalidad bilingüe-bicultural, conocido por su calidad académica y sus particularmente onerosos costos de matriculación. Aspectos que colocan al colegio en un lugar de exclusividad. En esa ocasión el periodismo entrevistó al abogado apoderado de la escuela:

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 auto-crítica deberá hacer...’

[Abogado escolar en entrevista televisiva]

En su declaración el abogado reconocería la gravedad de este incidente contra el orden público. Así como también que la responsabilidad por el mismo cabía parcialmente a la escuela que, en tanto establecimiento de excelencia, merecía hacer una ‘autocrítica’. Concretamente pondría bajo sospecha que se tratase de una ‘buena escuela’, por cuando en esta coyuntura no era posible constatarlo, al menos no en la ‘buena educación’ de sus estudiantes. Sin embargo un grupo de madres de estos jóvenes en un reportaje para un periódico de la ciudad, mostraría su desacuerdo cuando argumentara que *‘las cámaras no están en los lugares donde está la inseguridad. Están acá, en un festejo de egresados’*. En una demostración magistral de economía de palabras relativizarían la importancia del incidente y simultáneamente descalificarían a un periodismo distraído de los temas “verdaderamente” importantes y graves, intro-

duciendo “de contrabando” un enemigo impersonal: ‘la inseguridad’. Alegando así que “otras personas que integran la sociedad que [...] condena [a sus hijos] incurrir en actos similares o peores, sin que por ello se los detenga o castigue” (SYKES y MATZA, citado en SCOTT y LYMAN, 1974, p. 152).

Este trabajo¹ tematiza la dimensión moral que atraviesa la conflictividad cotidiana en establecimientos educativos de *elite*² posicionándose desde la perspectiva de la antropología de las moralidades. Como señala Didier Fassin (2008) una antropología tal no debe ser “moralista”, por el contrario, debe tener a la moral por

¹A lo largo del este trabajo se recuperan testimonios y observaciones de campo correspondientes al curso de 3° año de la escuela privada. En la provincia de Córdoba el nivel medio consta de 6 años organizados en dos ciclos (Ciclo Básico y Ciclo de Especialización). La escuela caso es un establecimiento bilingüe de la zona norte de la ciudad de Córdoba Capital con una matrícula de aproximadamente 200 estudiantes en todo el nivel medio. La población que asiste a dicho establecimiento procede de zonas aledañas. Se trata de barrios que concentran familias de clase media alta y alta, algunos *countries* y barrios cerrados. Tratándose de una escuela con modalidad bilingüe los jóvenes pasan la mayor parte de su día en ella. La jornada de clases en la escuela caso comienza a las 7:30 hs y finaliza entre las 15 y 16:30 horas.

²Mediante el calificativo “de *elite*” refiero a que sus destinatarios pertenecen a sectores “que históricamente han habitado en espacios apartados donde han desarrollado una sociabilidad de tipo comunitario, destinada a la conservación de posiciones y a la reproducción social dentro de un espacio determinado” (TIRAMONTI y ZIEGLER, 2008, p. 27). En ello no desconozco que existen diversas clases de *elites* (intelectuales, artísticas, económicas, académicas, etc.). Señalan las autoras que la elección de las instituciones escolares estuvo siempre asociada para estos sectores a prácticas que buscan garantizar la homogeneidad social. Como señalan Martínez, Villa y Seoane (2009) “los procesos de elección escolar expresan tanto las aspiraciones de las familias como la posibilidad de las instituciones de elegir el perfil de los grupos sociales que está interesada en reclutar” (p. 52).

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). Esta simple definición comporta una serie de dificultades a la hora de efectivizar nuestros análisis. Pues si bien podemos asumir que en toda formación social existen concepciones de bien y de mal, no menos cierto es que podemos identificar en ellas formas alternativas de bien que se ponen en juego en situaciones de conflicto potencial o manifiesto (WERNECK, 2011). La referencia al conflicto resulta clave para una antropología de las moralidades. Jarret Zigon (2007) entiende a la moral como un conjunto de ‘disposiciones’ que se tornan conscientes en momentos de ruptura (*breakdown*)³. La indagación del conflicto que se hace manifiesto guarda una potencialidad por cuanto, como dirá Austin (1961), ayuda a “penetrar el velo ennegecedor de obviedad que esconde los mecanismos del acto naturalmente existoso” (p. 128). En esta misma línea y desde la Psicología Social dirá Rom Harré (1989) que “sólo en la ruptura social [(*social breakdown*)] se revelan las convenciones tácitas” (p. 9). Premisa que desde la etnometodología y en la antropología de las moralidades ha sido elevada a nivel de máxima metodológica, ya sea para el estudio del *orden y disposicio-*

³Para el autor postular el carácter disposicional de la moral en ningún momento supone pensar que se trate de disposiciones encarnadas o estáticas. En este sentido las distingue del concepto bourdiano de *habitus* 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 lo que el autor denomine momentos de “ruptura” (*breakdown*), que conducirán a la persona, movilizada por la incomodidad, a retornar a la posición irreflexiva de estar “en” el mundo. Sin embargo este retorno nunca es hacia las mismas disposiciones morales irreflexivas, necesariamente éstas habrán cambiado.

nes morales (GARFINKEL, 2006; ZIGON, 2007) o de las formas en que los actores movilizan determinados *repertorios* o *competencias* morales (WERNECK, 2011; NOEL, 2011).

En el presente trabajo asumiremos este presupuesto metodológico. Por ello entraremos en contacto con situaciones de conflicto en una escuela de *elite* de la ciudad argentina de Córdoba Capital. Intentando desentrañar algunos de los repertorios que los actores involucrados (jóvenes y adultos) movilizan en estas situaciones. A lo largo de esta comunicación se recuperarán testimonios y observaciones de campo construidos a partir de una aproximación etnográfica a dicho establecimiento⁴.

Como señalan Paes de Carvalho y Martínez (2009) la investigación sobre la dinámica de escolarización de sectores altos en Argentina y Brasil comenzó a tomar impulso en los últimos años, junto con la necesidad de comprender la reconfiguración societal y escolar en el contexto de transformaciones de las últimas décadas del siglo pasado. En mayor medida los trabajos que toman este tipo de escuela como escenario han abordado aspectos vinculados a la reproducción de las relaciones de poder y de diferenciación social. Para ello, han observado las estrategias mediante las que determinados grupos sociales ‘dominantes’ procuran garantizarse ciertos niveles de ‘homogeneidad social’ (TIRAMONTI y ZIEGLER, 2008, CONNELL et. al., 1995, citado en PAES DE CARVALHO y MARTÍNEZ, 2009), han reparado en el despliegue de prácticas ‘meritocráticas’ (MÉNDEZ, 2013) o incluso en los pro-

⁴Por ser un objetivo el resguardo de la identidad quienes aportaron sus voces a esta investigación, tanto los nombres propios como el nombre del establecimiento educativo utilizados a lo largo del escrito son ficticios.

cesos de construcción de experiencia escolar, proyectos biográficos y sentidos acerca de la escuela por parte de los jóvenes (CONTRERAS, 2014; D'ALOISIO, 2014). Generalmente las etnografías argentinas centradas en el estudio de la conflictividad escolar (MALDONADO, 2006; NOEL, 2008; PREVITALI, 2008), posiblemente por no ser las escuelas de *elite* un contexto predilecto para los científicos sociales (MARTÍNEZ, VILLA y SEOANE, 2009), han tendido a escoger escuelas cuya población de estudiantes provenía de los sectores que padecen la mayor vulnerabilidad socioeconómica.

Sin embargo, reparar en escuelas de *elite* a la hora de estudiar 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 (DEBARBIEUX, 2001; TAVARES DOS SANTOS, 2001; DUSCHATZKY y COREA, 2009). Al apuntar a los sectores altos 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 (TIRAMONTI y ZIEGLER, 2008; MARTÍNEZ, et. al., 2009) configurando lo que ha sido denominado como una "circularidad virtuosa" (MANDELLERT y DE PAULA, 2009).

A lo largo de esta presentación tomaremos contacto con dos 'repertorios morales' que se ponen en juego en la dinámica cotidiana de este establecimiento educativo. Referiré 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). Intentaré, a partir del análisis de un "incidente crítico" 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. Si bien los estudios de caso no permiten efectuar generalizaciones, coincidimos con García Salord y Vanella (1999) respecto de que "hacen referencia a lo que sucede [o puede suceder] en *ese* tipo de interacción social". Veremos que la movilización alternada de los repertorios que conoceremos ofrece a los distintos actores de esta comunidad (estudiantes, padres, docentes) ciertos márgenes de maniobra para proyectar *definiciones de situación* favorables a su *presentación de sí* (GOFFMAN, 1989). Comenzaremos introduciéndonos en la dinámica cotidiana 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 de caos Sonia le ordenará a otro alumno (Benjamín, quien acaba 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.

[Nota de campo – Observación de clase]

Esta primera nota de campo posiblemente podría utilizarse para retratar la realidad que experimentan a diario muchos docentes en las escuelas públicas y privadas en Latinoamérica. Sin embargo sería de poca honestidad decir que es esa la realidad predominante; 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 puede 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’⁵.

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

⁵Titulares extractados del periódico local “La voz del interior” durante el año 2014.

por arte de magia, se altere dicho orden dando lugar al caos:

Tan pronto como la docente de lengua se retira del curso varios jóvenes comienzan a golpear la puerta y el pizarrón frenéticamente. Virginia, 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”.

[Nota de campo – Observación de clase]

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 clave de una sociología de la desviación como la de Becker (2012), en la existencia de una “subcultura juvenil desviada”. Tal parece que los jóvenes construyen “oficio de alumno” (PERRENOUD, 1990) aprendiendo a distinguir entre otras cosas en qué clases y ante qué docentes pueden realizar determinadas transgresiones así como a 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”

Investigador: 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”

Investigador: ¿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]

Sandra, la docente en cuestión, aparentemente sabe 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 y superiores. 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); administra exámenes recuperatorios cuando la dirección 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 officiar como ‘empresadora moral’ (BECKER, 2012):

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...

Investigador: ¿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 con Pía, María y Verónica]

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, a pesar de 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.⁶ Cuestión

⁶De hecho en una oportunidad Amalia tomó una determinación que disgustó a los jóvenes y estos trasladaron el conflicto al espacio de tutorías.

que nos conduce a un primer repertorio que conoceremos a continuación: el repertorio “Quilombero”.

“Los Quilomberos”

Al realizar trabajo etnográfico en un establecimiento educativo de nivel medio hay algo que se revela como si de una característica universal se tratase; generalmente los jóvenes interpretan que la llegada del investigador resulta de una información (en sus elucubraciones, seguramente provista por la gestión directiva) de acuerdo con la cual éste se encontraría ante la presencia del ‘peor curso’ de la escuela. Percepción que termina de ensamblarse tan pronto como toman conocimiento de que quien los observa es 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’ resulta atractiva y generalmente durante el primer día de observaciones pocos resisten la tentación de preguntar al investigador por sus anotaciones de campo, específicamente si estás versan sobre ‘cuando nos portamos mal’ o si registran ‘los mocos que nos echamos’⁷.

Hago referencia al ‘mal comportamiento’ precisamente porque ‘Quilombo’ es en Argentina una expresión “lunfarda”⁸ que en una de sus acepciones denota ‘lío’ o ‘desorden’. En este sentido es ‘quilombero’ 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.

Si en el subtítulo decidí hablar de “quilomberos” en masculino no fue por omitir el uso de un vocabulario sensible a las diferencias de género. En este grupo, tal como ha sido observado por otras investigaciones (DUBET y MARTUCCELLI, 1998; LOMAS, 2007; MARRERO, 2008; AUTOR, 2014a), 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. Más bien en muchos casos 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 cuentan con recursos para movilizar este último. Los ‘varones quilomberos’ reúnen un conjunto de características consonantes con modelos *hegemónicos* de masculinidad. Esto los distingue de otros varones para quienes caben caracterizaciones peyorativas tales como ‘raros’ o ‘tranquilos’, debido a que poseen estilos e intereses *disidentes* respecto de esa masculinidad hegemónica. En el primer caso se trata de varones que practican deportes considerados “masculinos” (Fútbol o Rugby), salen a bailar a discotecas o clubes para los que todavía no tienen edad

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.

⁷En la jerga juvenil la expresión ‘echarse un moco’ da cuenta de la incursión en una falta, generalmente como producto de un juego o divertimento.

⁸El ‘Lunfardo’ es una jerga originada en la ciudad de Buenos Aires a mediados del siglo XIX cuyo uso era asociado inicialmente con el ámbito delincriminal popularizándose luego, principalmente, a través de su empleo en las letras del tango.

suficiente (lo que supone, al margen de la ilegalidad de la acción en que incurren, que su aspecto físico es el de varones lo suficientemente grandes como para burlar el control del ingreso), se relacionan fluidamente con sus compañeras y en general concentran los peores desempeños académicos y la mayor cantidad de registros disciplinarios. Consiguen así aproximarse a un modelo masculino imperante: activo, desafiante, que ostenta su sexualidad (LOMAS, 2007). Los varones ‘raros’ son jóvenes que no hacen deporte, se interesan por la tecnología y los videojuegos y cuyas 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 aproximan a estos varones en mayor medida a un modelo femenino tradicional (pasivo, obediente, asexuado).

Las valoraciones positivas de la ‘maldad’ y de la transgresión observadas en este grupo de jóvenes convergen con lo relevado por otras investigaciones locales que han caracterizado ciertas actuaciones denominadas nativamente como ‘hacerse el malo’ o ‘hacerse respetar’ (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.

Elías 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) 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 exploremos a continuación.

La ‘Buena Educación’ en sus dos vertientes: familia y escuela

Para los actores que de algún modo participan de la dinámica cotidiana de la escuela San Pablo (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”, en el establecimiento caso dichas instituciones parecen sostener una alianza⁹ que se efectiviza como la unión de sus respectivos repertorios morales en tanto vertientes que confluyen en el repertorio de la ‘buena educación’, de factura compartida.

En Brasil, el *Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação* (SOCEd/PUC-Rio) ha estudiado las modalidades de producción de imágenes de “excelencia escolar” en que se asienta el prestigio de este tipo de escuela (MANDELERT y DE PAULA, 2009). Sus análisis acerca de las estrategias familiares de

⁹Considero que no se trataría de un proceso singular que atañe a este establecimiento particular. En este sentido Tiramonti y Ziegler (2008) en su estudio sobre estrategias educativas de sectores de *elite* se refieren a una “dinámica de selección de doble vía que realizan las escuelas y las familias [...] que procura un acople y homogeneidad satisfactoria entre ambas agencias” (p. 65).

inversión en la escolaridad de los hijos y el seguimiento de dicha escolaridad por parte de las escuelas, brindan apoyo a que afirmemos aquí que la expresión nativa ‘buena escuela’ constituye un eufemismo de “escuela de *elite*”. La cuota mensual de la escuela “San Pablo” 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) peor 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 San Pablo’ 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

institución desde hace años”¹⁰. En la misma proporción encontramos “noticias” acerca de adquisiciones del mobiliario y reformas en la infraestructura escolar, así como modificaciones en la oferta curricular (nuevos exámenes internacionales, mejoras en convenios con entidades que homologan los títulos a los de escuelas europeas).

Cabría preguntarse cómo es posible que en “la buena escuela de la buena familia” la indisciplina constituya un elemento permanentemente presente. Concretamente de qué modo logran coexistir y ser movilizados repertorios en principio antagónicos; ‘Quilombos’ (que se ‘comportan mal’) y “Bien educados” (que se ‘comportan bien’). Para ello nos ayudará el análisis de un episodio cuyo carácter incidental responde a que en él se produjo 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 pelean?’.

[Nota de campo]

Si señalo al episodio como “incidental” ello no responde sólo a una valoración personal sino a la que corresponde

¹⁰Extractado textualmente de la revista institucional.

a los propios actores, quienes de modo espontáneo conversaron conmigo acerca del episodio tan pronto como tuvieron oportunidad de hacerlo. A su vez, pude conversar en profundidad acerca del mismo en instancias de entrevistas grupales. En el siguiente fragmento podemos apreciar el registro juvenil de desconcierto por lo ocurrido:

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?”...

[Nota de campo]

Al igual que Benjamín, varios jóvenes informaron 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 “San Pablo” 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 estable-

cimiento (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 sugerir (mediante una pregunta retórica) la posibilidad de que sus padres sean violentos y que por ende lo ocurrido es día no fuese otra cosa que la reproducción de modalidades “reprobables” de vinculación familiar en el espacio escolar. Del testimonio de los jóvenes puede inferirse la percepción de cierta ausencia de *solidaridad dramática* (GOFFMAN, 1989) en la intervención de Sandra; la docente actuó como sería admisible que lo hiciera un ‘no-miembro’ de este equipo de actantes:

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...

Guillermo: Es una escuela chica entonces más o menos se conoce a la familia, se conoce a los hermanos y se sabe...

Marcos: ... La situación económica

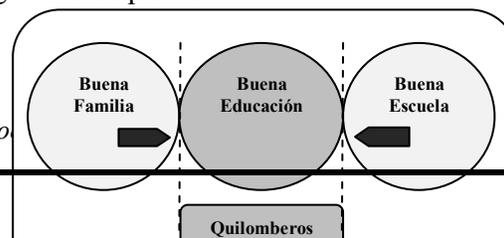
Guillermo: Se saben las situaciones familiares [...] saben quiénes somos, de dónde venimos

Marcos: El aspecto te dice todo

[Entrevistas con jóvenes de 3° año]

Sobre las fronteras de una “comunidad imaginada”

Hasta aquí identificamos dos repertorios que son movilizados en la cotidianidad la escuela y cuya composición e interacción son representadas en el siguiente esquema:



[Entrevista con Renata y Pedro]

Figura 1. Repertorios morales

En el esquema 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 pueden 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 ‘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:

Renata: [Refiriéndose a la “desaparición” de su teléfono celular durante una clase la semana anterior] Mi mamá vino a hablar con la directora. Se sorprendió mucho de que en una escuela como ésta haya pasado eso.

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...

Decía al comienzo de este escrito que 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. Mi trabajo etnográfico en torno a los repertorios morales me permite identificar hasta aquí los siguientes “bienes” que de modo intermitente (y atendiendo a los recursos disponibles para movilizar determinados repertorios) los jóvenes consiguen *reivindicar* (GOFFMAN, 1979):

Repertorio ‘ <i>Quilomberos</i> ’	
Varones <i>Hegemónicos</i>	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 ‘ <i>quilombero</i> ’ que otorga prestigio y un lugar de superioridad en el espacio de sociabilidad juvenil.
Varones <i>Disidentes</i> Y Mujeres	Adherir subsidiariamente al sector ejemplar, más nómico y normativo del grupo (‘ <i>ser el peor curso</i> ’ o ‘ <i>los más quilomberos de la escuela</i> ’).

Repertorio ‘ <i>Buena Educación</i> ’	
Varones <i>Hegemónicos</i>	Presentarse ‘ <i>educados</i> ’ frente a un/a docente de quien se temen represalias, resguardándose de quedar ‘ <i>fichados/as</i> ’.
Varones <i>Disidentes</i> Y Mujeres	Repudiar ser juzgados como parte de un colectivo moralmente cuestionable (‘ <i>nos metieron a todos en la misma bolsa</i> ’, ‘ <i>se la agarró con todos</i> ’). Rehuendo al riesgo de “contaminación” (Eliás y Scotson, 2000).

Como explica Alexandre Werneck (2011) la *circunstancialidad* es una cualidad que está ligada a distintas formas de bien. Aquello que denomina *capacidad metapragmática* se vería reflejado en que las elecciones morales de los actores no optan entre bien o mal sino entre clases alternativas de bien. 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 opera-

cionalizar “márgenes de maniobra””. (p. 178).

En otro trabajo (Werneck, 2012) el autor ubica este margen de maniobra en la diferencia entre dos tipos de *account* (o explicaciones): la *justificación* y la *disculpa*. 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 externa¹¹.

A su vez, este autor conceptualiza como *competencia* al principio de efectividad de las acciones en el que se revela la capacidad metapragmática de los actores. 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

¹¹Dirá 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.

es posible renegar de la calificación peyorativa de un acto (dar una justificación) o recusar la responsabilidad sobre las consecuencias peyorativas del acto (ofrecer una disculpa) (WERNECK, 2012).

En relación al episodio analizado, lo anterior nos permite pensar que si la intervención de la docente fue disruptiva para los jóvenes y no suscitó 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 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 que hicieron fue propio de quien no ha recibido ‘buena educación’ en su familia y, por ende, determinado por tales circunstancias. Cuestión ajena a la lógica de acción de los agentes competentes de la buena educación.

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. En tanto competencia moral, la buena educación permite ubicar cuestiones recurrentes (la indisciplina, los malos comportamientos o los enfrentamientos físicos) en un plano circunstancialista 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”]

Joaquín: En nuestro curso hay violencia...

Victor: 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 de van, se agarran con armas blancas a la salida de la escuela.

Investigador: ¿Por qué creen que acá esas cosas son mínimas?

Joaquín: 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.

Anabel: o cuando no tienen padres

Victor: 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.

Investigador: ¿y esta otra cuestión [que destaca el titular]? Que los docentes están “en jaque”...

Victor: acá eso no pasa.

[Grupo de discusión]

Vemos así que esta competencia morigeradora para todos los participantes de esta “comunidad imaginada” (NOEL, 2011) los riesgos de ser arrastrados hacia el terreno de “las malas familias/escuelas”, y por ende de la ‘mala educación’. Fenómeno similar a lo que Elías y Scotson (2000) observaron en relación con la conformación de la autoimagen de los grupos establecidos o a lo que Barth (1976) señala 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 Elías 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 ante un comportamiento que atenta con transformar la *geimenschaft* en *gesellschaft* (TONNIES, 1979, citado en NOEL, 2011). 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. Por ende podemos pensar que tras la ofensa a esta docente se aloja una potencial ofensa mayor hacia un colectivo imaginado más amplio. El comportamiento de los jóvenes ciertamente amenazó con rebajar “su propio estatus [...] hacia un estatus inferior en su propia estima” (ELIAS y SCOTSON, 2000, p. 167). Sandra por su parte se limitó a cumplir con sus labores como emprendedora moral, manteniendo “los patrones y compromisos elevados que se esperan” (p. 169) de un comunidad ‘bien educada’.

Reflexiones finales

En un trabajo anterior llevado a cabo en una escuela de sectores populares (AUTOR, 2014b), indagué la perspectiva de docentes sobre la conflictividad cotidiana en el establecimiento; específicamente sus miradas acerca de ciertos comportamientos connotados como ‘indisciplinados’ o interpretados como actuación

nes ‘insolentes’. Pude reconstruir entonces 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, 2009) 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’¹². 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 describe 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

¹²De 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.

deficitarios de la socialización familiar¹³, podríamos pensar que en escuelas de *elite* 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).

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 fracaso que los jóvenes de sectores vulnerables, a quienes toda una serie de “teorías nativas” los significan desde la carencia familiar, material y cultural. Aunque, como pudimos apreciar, la utilización táctica de esta competencia no sería exclusiva de los jóvenes; también es efectuada por las familias y la escuela.

Para finalizar, estas reflexiones conducen a interrogarnos sobre los efectos performativos que la investigación

¹³En 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 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).

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.

Referencias

- AUSTIN, John. *Philosophical Papers*. Londres: Oxford University Press, 1961.
- BARTH, Frederik. *Los Grupos Étnicos y sus Fronteras: la Organización Social de las Diferencias Culturales*, México: FCE, 1976.
- BECKER, Howard. *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Bs. As.: Siglo XXI, 2012.
- CONTRERAS, Facundo. “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. Abril, 2014.
- D’ALOISIO, Florencia. Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos biográficos, ¿una cuestión de voluntad individual?. En Paulin, H. Tomasini, M. (2014) *Jóvenes y Escuela. Relatos sobre una relación compleja*, pp. 19-50, Córdoba: Brujas, 2014.
- DEBARBIEUX, Eric. “A violencia na escola francesa: 30 anos de construação social de objeto (1967-1997)”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 1(27), pp. 163-193, 2001.
- DUBET, Francois. MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada, 1998.
- DUSCHATZKY, Silvia. COREA, Cristina. *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Bs. As. Paidós, 2009.
- ELIAS, Norbert. SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- FASSIN, Didier. “Beyond good and evil? Questioning the anthropological discomfort with morals”. *Anthropological Theory*, 8(4), pp. 333-344, 1998.
- GARCÍA SALORD, Susana. VANELLA, Liliana. *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI, 1999.
- GARFINKEL, Harold. *Estudios en etno-metodología*. Barcelona: Anthropos, 2006.
- GOFFMAN, Erving. *Relaciones en público. Microestudios del orden público*. Madrid: Alianza, 1979.
- GOFFMAN, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Bs. As.: Amorrortu, 1989.
- HARRÉ, Rom. Foreword. En Scott, M, Lyman, S. *A Sociology of the Absurd*, pp. 7-9, New York: General Hall, 1989.
- LOMAS, Carlos. “¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad”. *Revista de Educación*, N° 342, pp. 83-101, 2007.
- MALDONADO, Mónica. *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secunda-*

rios en una escuela pública de los '90. Bs. As.: Eudeba, 2006.

MANDELERT, Diana. DE PAULA, Lucilia. La circularidad virtuosa: investigación sobre el alumnado de nueve escuelas de prestigio en la ciudad de Río de Janeiro. En Martínez, M. Villa, A. Seoane, V. (Coords.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*, pp. 107-120, Bs. As.: Prometeo, 2009.

MARRERO, Adriana. "Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar en las niñas". *Revista Mora*, 14, 29-42, 2008.

MARTÍNEZ, María Elena. VILLA, Alicia. SEOANE, Viviana. PARTE I. Argentina. En Martínez, M. Villa, A. Seoane, V. (Coords.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*, pp. 27-76, Bs. As.: Prometeo, 2009.

NOEL, Gabriel. La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En Míguez, D. (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas*, pp. 113-146, Bs. As.: Paidós, 2008.

NOEL, Gabriel. Normativos y Pragmáticos. Los docentes y sus teorías nativas acerca de la inclusión y exclusión en escuelas de barrios populares. En Misirlis, G. (Comp.) *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*, pp. 19-42, San Martín: UNSAM, 2009.

NOEL, Gabriel. "Cuestiones Disputadas. Repertorios Morales y Procesos de Delimitación de una Comunidad Imaginada en la Costa Atlántica Bonaerense", *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, XI, pp. 99-126, 2011.

NOEL, Gabriel. "De los Códigos a los Repertorios: Algunos Atavismos Persistentes Acerca de la Cultura y una Propuesta de Reformulación", *Revista Lati-*

noamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, pp. 1-30, 2013.

PAES DE CARVALHO, Cynthia. MARTÍNEZ, María Elena. Horizontes de investigación sobre elites escolares en la Argentina y Brasil. En Martínez, M. Villa, A. Seoane, V. (Coords.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*, pp. 13-26, Bs. As.: Prometeo, 2009.

PAULÍN, Horacio. MARTÍNEZ, Soledad. "Hacerse respetar". Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela. En Paulín, H. Tomasini, M. (Coords.) *Jóvenes y Escuela. Relatos sobre una relación compleja*, pp. 119-142. Córdoba: Brujas, 2014.

PERRENOUD, Phillipe. *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1990.

PREVITALI, María Elena. Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba. En Míguez, D. (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas*, pp. 147-170, Bs. As.: Paidós, 2008.

SCOTT, Marvin. LYMAN, Stanford. "Accounts". *American Sociological Review*, 1(33), pp. 46-62, 1968.

SCOTT, Marvin. LYMAN, Stanford. *La Rebelión de los estudiantes*. Bs. As.: Paidós, 1974.

TAVARES DOS SANTOS, Jose. "A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias". *Educação e Pesquisa*, 1(27), pp. 105-122, 2001.

TIRAMONTI, Guillermina. ZIEGLER, Sandra. *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Bs. As.: Paidós, 2008.

TOMASINI, Marina. Hacerse el malo. Interacciones cotidianas entre estudiantes

varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, 15, pp. 86-112, 2013.

WERNECK, Alexandre. “O “egoísmo” como competência: um estudo de desculpas dadas nas relações de casal como forma de coordenação entre bem de si e moralidades”. *Revista de Antropologia*, San Pablo, USP, 1(54), pp. 133-190, 2011.

WERNECK, Alexandre. “Sociologia da moral como sociologia da agencia”. *Revista brasileira de sociologia da emoção*, 36(12), pp. 704-718, 2012.

ZIGON, Jarret. “Moral breakdown and the ethical demand. A theoretical framework for an anthropology of moralities”. *Anthropological Theory*, 2(7), pp. 131-150, 2007.

Resumen Este trabajo tematiza la dimensión moral que atraviesa la conflictividad cotidiana en establecimientos educativos de *elite*, insertándose en la perspectiva de la antropología de las moralidades. La investigación sobre la dinámica de escolarización de sectores altos en Argentina y Brasil comenzó a tomar impulso en los últimos años, junto con la necesidad de comprender la reconfiguración societal y escolar en el contexto de transformaciones de las últimas décadas del siglo pasado. A partir de una aproximación etnográfica a una escuela secundaria de la ciudad argentina de Córdoba Capital, se analizan los modos mediante los cuales los miembros de la “comunidad imaginada” en torno a esta escuela (estudiantes, padres y docentes) utilizan a la “buena educación” como una competencia moral: un principio de efectividad de las acciones en el que se revela su *capacidad metapragmática*, habilitándolos para ubicar ciertas actuaciones juveniles ‘violentas’ o ‘indisciplinadas’ en un plano circunstancial o de contingencia, evitando considerarlos como rasgos identitarios o culturales. Se observa así que, de manera irreflexiva, los actores consiguen “eclipsar” ciertos aspectos de la conflictividad escolar que, de ser visibilizados, encontrarían similitudes con la realidad cotidiana de las comunidades escolares de las que creen distinguirse. **Palabras clave:** conflictividad escolar, escuelas de *elite*, escuela media, buena educación, competencia moral, capacidad metapragmática

Abstract: This paper focuses on the moral dimension implied in everyday conflicts in elite educational institutions, from the perspective of the anthropology of moralities. Research on the dynamics of schooling of upper classes in Argentina and Brazil began to gain momentum in recent years, along with the need to understand the societal and school reconfiguration in the context of transformations on the last decades of the past century. From an ethnographic approach to a secondary school establishment in the city of Cordoba, Argentina, I analyze the ways by which the members of the “imagined community” built around the school (students, parents and teachers) use the ‘Good Education’ as a moral competence: a principle of effectiveness of actions in which their *metapragmatic capacity* is revealed, enabling them to locate certain ‘violent’ or ‘undisciplined’ youth performances in a circumstantial or contingent level, avoiding considering them as cultural or identity features. It is thus seen that, unreflectively, actors “overshadow” certain aspects of school conflict which, if made visible, would find similarities with the everyday reality of school communities from which they believe are distinct. **Keywords:** school conflict, *elite* schools, secondary school, good education, moral competence, metapragmatic capacity

