

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-**

**MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES
CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

Cuerpos con *clase*: producir juventudes en contextos
educativos de sectores medios altos y altos del Gran
Buenos Aires

AUTOR: Sebastián Gerardo Fuentes
DIRECTORA: Mariana Chaves

Fecha: 27 de Julio de 2011

Resumen

Esta tesis es un trabajo de investigación donde se analiza la producción de juventudes a través de las prácticas y discursos de jóvenes ubicados en posiciones sociales que reúnen distintas porciones de capitales y se ubican y son ubicados en sectores de clase media-alta y alta. Se caracterizan los circuitos educativos y de sociabilidad de estos jóvenes, las expectativas paternas/familiares, y los elementos de la tradición que estos jóvenes “heredan”. Es un trabajo que se inserta en las discusiones e investigaciones que las ciencias sociales en nuestro país estudian las desigualdades, la educación y los jóvenes. Para ello tomamos dos referentes empíricos, un club tradicional de la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires y una escuela de gestión privada católica ubicada en la localidad de Bella Vista. Nuestra hipótesis de trabajo consiste en la descripción y el análisis de la *distinción* que se genera en estas instituciones; para ello nos enfocamos en la producción social de los cuerpos distinguidos de los jóvenes, y en la construcción cultural de la juventud, es decir, en sus imágenes hegemónicas.

Presentamos un análisis del discurso sobre los orígenes del Club Universitario de Buenos Aires. Se contextualiza su origen en el proceso de transformación social de las primeras décadas del siglo XX en nuestro país, que tiene a la Reforma Universitaria de 1918 como uno de sus momentos más relevantes. Se analizan los posicionamientos ideológicos de los fundadores y socios, así como la jerarquización de lo masculino. La ideología profesionalista y la relación de los jóvenes fundadores con lo nacional en cuanto clase dirigente se destacan en ese análisis. La escuela secundaria es analizada aquí como parte de una trama, donde comparte su jerarquía y relevancia junto al club y sus deportes, las instituciones y grupos católicos, entre otros dispositivos. La escuela legitima a su vez una serie de prácticas que tienen que ver con el contacto moralizado y controlado con los otros: “pobres y carenciados”, que sirve como justificación de las elecciones escolares paternas. Finalmente, el cuerpo es analizado como el lugar donde las diferencias sociales se incorporan y subjetivan, y se generan cuerpos jóvenes legítimos, modélicos que perciben a los otros desde un lugar de jerarquía: las mujeres, los cuerpos flacos, los cuerpos pobres, etc. El análisis del cuerpo funciona como modo de reconocer lo individual y lo social, en ese tramo que va

de las relaciones entre posiciones de clase o cadenas de interdependencia a la constitución de regulaciones internas. Las desigualdades se naturalizan en las diferencias corporales.

Abstract

This thesis is a research paper which discusses the production of youth through the practices and discourses of young people placed in positions that bring together different portions of capital and are located by them and others in areas of middle and upper class. It is characterized the Educational and socialization circuits of these young people, parental/family expectations, and the elements of the tradition that these young people "inherit". It is a work within the discussions and research that social science, in our country, studies: inequalities, education and youth. To do this we take two empirical referents, a traditional club of the City of Buenos Aires and Greater Buenos Aires and a private Catholic school located in the town of Bella Vista. Our working hypothesis is the description and analysis of the *distinction* that is generated in these institutions, therefore we focus on the social production of the distinguished young bodies, and the cultural construction of youth, that is to say, its hegemonic images.

We present a discourse analysis on the origins of the Club Universitario de Buenos Aires. Its origin is contextualized in the process of social transformation in the early decades of the twentieth century in Argentina, which has the University Reform of 1918 as one of its most relevant. We analyze the ideological positioning of the founders and partners as well as the ranking of the male. Professional ideology and the relationship of the young founders with the nation as a ruling class are highlighted in this analysis. The high school is analyzed here as part of a plot, where it shares his rank and importance along with the club and its sports institutions and Catholic groups, and other devices. The school in turn legitimizes a series of practices that deal with contact and controlled moralized to the others: "poor and needy," which serves as a justification for parental school choices. Finally, the body is analyzed as the place where social differences are incorporated and subjective, and young bodies are generated legitimate models that others perceive from a place of hierarchy: women, skinny bodies, poor

bodies, etc. The analysis of the body functions as a way of recognizing the individual and social, in that stretch far in the relationship between class positions or chains of interdependence to the establishment of internal regulations. The inequalities are naturalized in the bodily differences.

Agradecimientos

La autoría de este trabajo es una responsabilidad personal, pero es fruto del trabajo de los que me acompañaron en estos años.

Pude realizar el trabajo de investigación gracias a una Beca de Estudio de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires. El trabajo de escritura pude culminarlo gracias a una beca de posgrado de CONICET, con sede en FLACSO. Recibí también el apoyo del Proyecto de Investigación: “Vida Cotidiana, identidades y corporalidad en jóvenes”, del Programa de Incentivos a la investigación, UNTREF-SCyT-bajo la dirección de Mariana Chaves.

Quiero agradecer a Mariana Chaves por **todo** lo que significó en estos tres últimos años de mi vida: una tesis y una relación “maestra-discípulo” nos acercó pero en el medio aparecieron su generosidad y dedicación, su apertura y disponibilidad para generar nuevos espacios e iniciativas. Me brindó una pertenencia a una comunidad de jóvenes investigadores y la posibilidad de concretar el sueño de dedicarme a esto, al menos por estos años. El aprendizaje de lo que significa investigar, la paciencia para corregirme y discutir, y un claro compromiso político del rol académico, plasmado en cada idea y práctica que realizamos en este tiempo. Gracias por eso.

Al Grupo de Estudios en Juventudes del Núcleo de Estudios Socioculturales (NES, FTS-UNLP) del que participo desde 2009. Las lecturas que hemos hecho no solo han servido para esta tesis: las discusiones fueron aportes para este trabajo. A Sabrina Mora, Ramiro Segura, Elena Bergé, Celeste Hernández, Tomás Bover, Rafael Blanco y Julieta Infantino, muchas gracias. Agradezco también a todas las integrantes formales e informales, rotativas y permanentes del Grupo Viernes, de FLACSO, que discutieron parte del material de esta tesis.

A la gente que lleva adelante la Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación de la FLACSO, los docentes, y sobre todo a Sandra Ziegler, que me alentó y apoyó de diversas maneras, y a Daniel Altamiranda, que estuvo presente y acompañando a lo largo de los años. A Guillermina Tiramonti que me brindó también un espacio de pertenencia y trabajo en FLACSO. A mis compañeras de Maestría que hicieron entretenido e interesante el trayecto por la “cursada”.

Amigas que han estado bancando este trabajo y soportado ausencias: a todas las del “vallecito” (Jess, Gabi y Martina, sobre todo), y con las que compartimos la amistad que nos queda del “Santa Elena”: Gaby y Caro. Las quiero mucho. A Karina, Caro, Flopy y Cecilia, por haberme ayudado al finalizar esta tesis.

Finalmente, a mis viejos, que lograron entender de qué se trata esto que hago y me acompañan y apoyan desde cerca y desde lejos, de las múltiples maneras posibles. Y a Jorge, que soportó fines de semanas cortos y largos, noches y madrugadas de trabajo, ansiedades e inseguridades durante todos estos años de trabajo. Gracias.

INDICE

Introducción.....	10
Capítulo 1	
Educación, jóvenes y clase social: armando el piso de discusiones por la desigualdad	16
1. La desigualdad: un acceso desde el sistema educativo.....	16
2. ¿Cuántas “culturas”? de la escuela a la calle	26
3. Educación y <i>transición(es)</i> : categorías en el cruce de la educación y la juventud	28
4. Por la ciudadanía: de la mirada pegada a la escuela a la construcción del actor joven	31
5. La mirada <i>nativa</i>	35
6. Familia, género y educación.....	34
Capítulo 2	
Ingresando al campo: justificaciones, enfoques y metodología	41
1. Las características del trabajo de campo: los primeros contactos con los jóvenes, la escuela y el club	43
2. Categorías propias y ajenas: acercándose al punto de vista del actor	45
3. Observando, entrevistando, registrando	48
4. Los discursos	56
5. Recortes y perspectivas	59
Capítulo 3:	
Un club para “nosotros”: nación, espacio social y tradición en jóvenes universitarios	63
1. Conociendo el barrio: jóvenes y familias de CUBA	64
2. La Universidad en las primeras décadas del siglo XX	66
3. Producir la distinción: la revancha de los perdedores	69
3.1 Una introducción a la historia material de CUBA	70
3.2 Villa de Mayo: la producción de un espacio social y político	72
4. Defendiendo los “valores”: la constitución del rugby amateur	76
5. Análisis del discurso: las oposiciones por la universidad y la nación	80

5.1 Género discursivo, posicionamiento y contexto	81
5.2 Generación: tensión entre la profesión y la experiencia de nación	83
5.3 De los centros de estudiantes al club universitario: la armonía conquistada.....	86
5.4 Lo público y lo “privado”: ser socio de CUBA	88
5.5 El análisis semiótico y las lógicas en disputa: las ambigüedades en la generación de diferencias	90
6. Ideología y tradición: capital y distinción	92
7. La tradición se escribe en masculino y es de propiedad adulta	98
8. Jóvenes y clase social: la futura dirigencia	101

Capítulo 4

Escuela, familia y comunidad: asegurando la <i>formación</i>	105
1. La escuela: orígenes y cambios	106
2. Santa Elena: la organización de un estilo de enseñanza	109
3. Familia, educación y catolicismo en Bella Vista	112
4. La tradición de una cercanía: CUBA y Santa Elena	115
5. La escuela privada y sus motivos	116
5.1. Los conocidos/las familias	117
5.2 La diferencia con los colegios bilingües	117
5.3 La diferencia con los colegios parroquiales	119
5.4 La coherencia y la cercanía moral	120
5.4.1 La <i>formación</i>	124
5.4.2 Los padres en la escuela	127
5.4.3 La institución y su clima: la alegría y la contención	128
6. La escuela también elige	129
7. Escuela, jóvenes y clase: la <i>familia</i>	130
8. Elegir en un campo de posibilidades: autonomía o heteronomía	133

Capítulo 5

Semejanzas y diferencias en el campo religioso: conversión y control en la socialización de los jóvenes	136
1. Creyendo	138
2. La <i>conversión</i> de Felicitas	139
3. La pastoral del colegio: la construcción de la “diversidad”	147

4. El “apostolado” en una joven “cubana”: Jesús en la universidad	152
5. Hacia dentro: posiciones diferenciadas entre doctrina y experiencia	155
6. El control del investigador: la religión como poder	157

Capítulo 6

Cuerpos con <i>clase</i>: masculinidad y distinción	159
1. La construcción del objeto: entre percepciones y marcos teóricos	161
2. La intensidad en un espacio: anatomopolítica de un entrenamiento de rugby masculino	164
3. Las incorporación de las diferencias	169
4. De la masculinidad a la autoridad	171
5. Cómo se sostiene una hegemonía: rugby (masculino) vs. hockey (femenino)...	172
6. Cuerpos con clase	178
7. Una taxonomía de las representaciones corporales	185
7.1 Cuerpos distinguidos: los cuerpos armados (masculinos)	186
7.2 Cuerpos deseados	187
7.3 Cuerpos integrados: el petiso y el gordo	189
7.4 Cuerpos en riesgo: el fantasma del parapléjico	189
7.5 Nosotros y los otros: cuerpos “light” vs. cuerpos de “guiso”	190
7.6 Los otros: cuerpos pobres	191
7.7 Cuerpos del “nosotros” feminizados: la ¿imposibilidad? del maricón	192
8. Un conflicto intergeneracional y moral: los jóvenes y la “guita”	195
9. Algunas reflexiones provisionarias: la fuerza del habitus	200
Conclusiones	203
Escuela, moral y nación en una trama	204
Sobre las juventudes	209
Construcción cultural de los cuerpos jóvenes: la producción de la distinción	213
Referencias bibliográficas.....	219

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que produjo esta tesis se desarrolló a lo largo de dos años, en un proceso continuo de acercamiento y distanciamiento sobre el objeto de estudio que se estaba construyendo. Lo que al iniciar la Maestría en Ciencias Sociales era una posible investigación sobre jóvenes excluidos –con quienes trabajaba en un Centro de Promoción Integral de Derechos en la localidad de Muñiz-, se transformó en una indagación sobre la producción de la desigualdad y la diferencia entre jóvenes del Gran Buenos Aires, pero vista desde la situación de jóvenes ubicados en posiciones de clase más altas. Al mismo tiempo que trabajaba con jóvenes no escolarizados en situación de calle, me desempeñaba como docente de una escuela de gestión privada católica sin subvención estatal, ubicada en Bella Vista, vecina a Muñiz, en el partido de San Miguel, provincia de Buenos Aires.

Una anécdota ilustra el interés por la desigualdad: en el año 2006, decidimos junto a los jóvenes y al equipo de trabajo del Centro de Promoción de Derechos participar como organización de la Marcha de los Chicos del Pueblo, un movimiento generado por distintas organizaciones sociales del país y liderado por la CTA (Central de Trabajadores Argentinos) que buscaba poner en el escenario público la situación de los niños y jóvenes en nuestro país, y la necesidad de contar con protecciones sociales y políticas de promoción de sus derechos. Unos días antes, a raíz de un curso de liderazgo que como taller extraprogramático dictaba en la escuela católica “Santa Elena”, se me ocurrió proponerles a los jóvenes que participaban formar parte de la marcha. El entusiasmo no tardó en llegar, y mi sorpresa por su interés movilizó también al equipo directivo de la escuela. Mi propuesta fue bien recibida por directores y representantes legales, no había ningún problema en participar de la misma, más sabiendo que las “hermanas”, monjas dueñas del colegio, apoyaban la Marcha desde los lugares/comunidades donde viven, en barrios pobres de distintos lugares del país. Era la primera vez que estos jóvenes con sus uniformes verdes participaban de una manifestación pública, junto a organizaciones sociales y políticas con fuerte inserción territorial. Cualquiera de sus padres, e incluso ellos mismos en otro momento, hubieran denostado esta marcha pública por sus cortes de calle y

“trastorno para el tránsito”, o porque fomentan el desorden social. Algunos de estos jóvenes utilizaban el tren por primera vez, puesto que debíamos trasladarnos hasta la localidad de José C. Paz, donde se concentraba la Marcha. El impacto del encuentro entre los jóvenes provenientes de dos sectores sociales diferentes, participando juntos de esa manifestación política, por los derechos, por un lado me resultaba contradictoria, y por otro, la concreción de una ilusión, El sueño realizado: poner el cuerpo juntos, o poner los diferentes cuerpos juntos en una manifestación política, la movilización en la calle, el alzar las banderas, los cantos y la murga. Todos al grito de “El hambre es un crimen” y de reclamos por mejores condiciones de vida, salud y educación. La contradicción se me manifestaba en la diferencia social institucionalizada e incorporada, que hacía que estos jóvenes volvieran luego a sus familias, a la escuela, con la anécdota de una experiencia que para la gran mayoría de ellos no se repetiría puesto que su vida social seguiría su cauce natural: club, deportes, escuela-universidad, familia, vida profesional, iglesia, etc.

La contradicción era expresada por los jóvenes del centro de promoción de derechos: ese contacto de unas horas durante unos días no significaba más que la intromisión de los “chetos” en un espacio extraño. Los jóvenes del Centro de Promoción tampoco estaban acostumbrados a este tipo de manifestación y movilización, pero se reconocían más a tono con el resto de los jóvenes de otras organizaciones e instituciones que participaban de la misma. Acusaban la visita de los uniformes verdes como una intrusión: “que se queden en su escuela” se escuchó unos días después.

El escaso eco que la participación de los jóvenes del Santa Elena generó al interior de la escuela apareció sólo a través de una madre, docente de la misma escuela, que luego de pedirme información sobre ese hecho, me solicitó una reseña escrita en coautoría con uno de los jóvenes para ser incluida en el boletín de la Unión de Padres, pero nunca salió publicada.

Durante las últimas décadas nuestro país se ha visto inmerso en un proceso de transformación social, económica y política que implicó el cambio en el rol del Estado como articulador de los intereses sociales, el aumento de las desigualdades

e inequidades. Proceso que reconoce también ciertos elementos de aquello que se caracteriza en una vasta literatura como “las consecuencias de la globalización económica” pero que no deben quedar subsumidas a esta explicación. De un Estado que aseguraba una experiencia de Nación como algo común y una noción igualitarista de la ciudadanía, que reconocía en la escuela pública primaria uno de sus instrumentos de homogeneización y legitimación, pasamos a un Estado que al mismo tiempo que descentralizaba el sistema educativo, permitía el ingreso de las lógicas de mercado al interior del sistema. Asimismo, los cuestionamientos a la capacidad de la escuela, sobre todo del nivel secundario, de asegurar trayectos más o menos previsibles para los jóvenes y de interpelarlos con contenidos y propuestas culturalmente significativas, se convirtieron en un lugar común. Un punto repetido fue denostar la escuela por su falta de autoridad, o por su irrelevancia a la hora de asegurar un futuro universitario y/o el ingreso al mundo laboral.

La producción de las ciencias sociales en Argentina en estos últimos quince años, ha caracterizado el quiebre del imaginario igualitarista (Svampa, 2001; Grimson y Pousadela, 2007) y la profundización de las desigualdades como un proceso de fragmentación social (Kessler, 2002). Nuestra tesis se inscribe en el deseo de dar cuenta acerca de cómo algunos sectores tienen la capacidad de generar y sostenerse en fragmentos sociales. En cómo se valen de un conjunto de instituciones y dispositivos para construir una comunidad y realizar un cierre social. Describir dentro de un contexto de sistema educativo fragmentado (Tiramonti, 2004) cómo la escuela y otros dispositivos educativos y de socialización marcan la vida de las y los jóvenes, sus modos de representarse y sentirse a sí mismos y a los otros. Esto nos conduce a una pregunta más amplia, o tal vez más acotada: comprender cómo se genera y/o se atraviesa la experiencia de clase. Cómo se producen sujetos de una clase, y por lo tanto, la clase, en una diversidad de elementos y combinaciones particulares de distintos tipos de capitales.

En particular esta tesis se enfoca como referente empírico en jóvenes de clase social media-alta y alta. El análisis de la juventud ha sido considerado una herramienta privilegiada para mirar los conflictos sociales y los procesos de

cambio, en tanto metáforas del cambio social (Reguillo, 2000). Nuestra decisión de estudiar a los jóvenes “con clase” –como los hemos denominado- y su visión de sí y de los otros, tenía que ver no sólo con la vacancia temática en relación a la falta de estudios de jóvenes de clase alta (Chaves, 2009), sino también a conocer y comprender la producción de juventudes en estos sectores sociales.

En un primer momento fue relevante porque implicaba describir cómo se producían, representaban y vivían los jóvenes ubicados en un polo, o fragmento social en el contexto de una sociedad atravesada por la desigualdad. Estudiar la desigualdad social desde la perspectiva de quienes están ubicados y se ubican en posiciones relativas “más altas” es fundamental puesto que son aquellos quienes detentan volúmenes de distintos tipos de capitales, y además, como pertenecen a una tradición donde el capital cultural y social se adquiere a través del paso por distintas instituciones, adquieren los códigos legitimados socialmente para clasificar y distinguir. Tienen el capital en sus diversas formas y detentan el poder de clasificar a los otros. Responden, como respondieron sus padres y abuelos, a un trayecto de vida institucionalizado y normalizado: del nivel primario al universitario. Se articulan en ellos imágenes hegemónicas sobre las jóvenes normales o ideales. Consideramos que su estudio puede además dar cuenta de posibles tensiones intergeneracionales en la incorporación de los herederos de una posición social con clase y cómo se generan y legitiman las desigualdades en nuestro país. Señalar las características de la incorporación de las diferencias sociales en los cuerpos jóvenes, y cómo se produce y encarna la “distinción” fueron los objetivos específicos de esta tesis. Por ello la decisión de situar el estudio en contextos educativos, espacios donde se realiza la socialización de estos jóvenes. Es en sus prácticas sociales donde las desigualdades se performan, y son las instituciones, sus discursos, organización y formaciones ideológicas donde se legitiman.

Que jóvenes de distinto origen de clase perciban la diferencia pero no la cuestionen, es una realidad que requiere ser problematizada. Ya Paul Willis (1988) en su etnografía con jóvenes de la clase obrera inglesa, había visto cómo percibían la situación de inferioridad producida por la escuela y heredada por la cultura obrera de sus padres. Entre la escuela y la cultura de clase se generan y

reproducen códigos, valores, modos de moverse, masculinidades y feminidades que posicionan a los jóvenes, les dan una identidad y una grupalidad que les permite resistir con creatividad y/o reproducir la trayectoria vital de sus padres.

La escena relatada en párrafos anteriores pretendía mostrar un último aspecto: las diferencias corporales puestas en movimiento. El interés por analizar al cuerpo como un lugar de las diferencias y desigualdades. Los cuerpos son producidos y productores de la distinción. El cuerpo nos ha servido como clivaje para comprender el proceso de disciplinamiento y producción de subjetividad, desde una mirada centrada en cómo los dispositivos o las instituciones marcan y producen un tipo de joven, de sujeto. Por otro lado, nos ha permitido adentrarnos en el cómo se vive, se siente, se percibe la igualdad y la diferencia, se demarca lo que es propio y ajeno, y cómo se piensa la propia posición social y la construcción y acumulación de poder. Buscamos explicar cómo se concreta y experimenta la clase social y cómo se combinan en el cuerpo otros marcadores, de género, “raza” y generación. Nuestra hipótesis es que en la construcción que estos jóvenes realizan de sí y los otros, estarían incidiendo diferencias y distancias sociales atravesadas por distinciones “ancladas” en el cuerpo que permiten naturalizar las diferencias (Svampa; 2001; Chaves; 2005) o, parafraseando a Bourdieu (2002), anatomizar el habitus de clase.

La elección del Club Universitario de Buenos Aires, de su sede de Villa de Mayo, y de la escuela privada católica, ligados entre ellos por relaciones históricas como territorio para el trabajo de campo, y la selección del rugby masculino como práctica a ser observada y analizada, responden a la preocupación por mirar las diferencias sociales desde lugares que conservan ciertos rasgos de distinción en el imaginario social, y que aparecen asociadas a grupos sociales de sectores medios-altos y altos. Se realizaron observaciones participantes y entrevistas a jóvenes, padres y madres, que residen en el barrio, y se realizaron observaciones participantes en entrenamientos y partidos de rugby masculino, así como observaciones en la sede central del club ubicada en la Ciudad de Buenos Aires. A los fines de comprender estos circuitos se entrevistó también a jóvenes de otros clubes, pero que compartían con aquellos la escuela secundaria, una institución privada católica ubicada en el partido de Bella Vista, próxima a Villa de Mayo. Se

entrevistó allí a docentes, jóvenes, y se realizaron también observaciones participantes.

La tesis consta de seis capítulos, esta introducción y las conclusiones. El capítulo 1 es una puerta de entrada a un campo de discusiones: la desigualdad y la educación y los jóvenes en nuestro país. En el capítulo 2 se presenta la justificación de la elaboración del objeto de estudio y las estrategias metodológicas utilizadas, e introducimos allí algunas características de nuestro trabajo de campo.

En el capítulo 3 se describe la historia de CUBA y se analiza la producción de lo nacional y de la clase como tradición del club, así como sus jerarquías masculinas. En el capítulo 4 se abordan las opciones escolares para estos jóvenes y sus padres, contextualizando las representaciones sociales en el marco de la fragmentación educativa y los circuitos escolares, en diálogo con la literatura existente. En el capítulo 5 se estudian particularmente los sentidos de lo religioso, dimensión que cobró importancia en el transcurso de la investigación, develando su relevancia en el imaginario y los “valores” de este sector social. El capítulo 6 es el último de esta parte, allí se expone y se trabaja más “densamente” sobre el cuerpo, analizando cómo se articulan en él las diferencias y cómo se producen los cuerpos esperados.

Finalmente se podrán leer las conclusiones del trabajo completo de investigación.

Capítulo 1

Educación, jóvenes y clase social: armando el piso de las discusiones por la desigualdad

La educación ... permite explorar con enorme nitidez las respectivas concepciones de las jerarquías sociales (o, por el contrario, del aplanamiento de las jerarquías y la valoración del igualitarismo) y los criterios de justicia dominantes en cada caso. (Pousadela, 2007:51)

El objeto de estudio que hemos ido construyendo a lo largo de dos años de investigación puede inscribirse como un aporte, en el campo de las ciencias sociales, a los estudios sobre educación y jóvenes. Los ejes analizados a lo largo de esta tesis derivan en campos de estudios y enfoques disímiles, como la antropología del cuerpo, la historia social del siglo XX argentino, a los estudios sobre deporte y sobre género. Sin embargo, siendo coherentes con nuestro punto de partida, y una pregunta inicial, cómo se genera y legitima la desigualdad social y educativa, inscribimos este trabajo en la sociología de la educación y la investigación educativa en nuestro país. Hemos optado por describir y analizar un piso de discusiones que tiene como eje a la desigualdad, en el cruce de educación media, los jóvenes/juventudes y la clase social como temas de discusión. La mera mención y descripción de estos trabajos de investigación nos permitirá contextualizar nuestra época y algunas de sus marcas y procesos sociales más importantes. Estructuramos este capítulo en lo que llamamos los tres accesos a esta relación jóvenes-escuela: la del sistema educativo y las desigualdades; los trabajos sobre jóvenes y escuela media y la articulación familia-escuelas. Profundizaremos también en la lectura de las investigaciones sobre política y ciudadanía entre los jóvenes, porque remarcan la agencia de los jóvenes como acceso a su visión y prácticas sobre la escuela y la sociedad.

1. La desigualdad: un acceso desde el sistema educativo

Los trabajos sobre educación media, escuela media, escuela secundaria o nivel medio tienen una antigüedad de más de 30 años en nuestro país. Si bien podemos

encontrar diversos trabajos de investigación que estudian la situación del nivel medio desde mediados de los `60, como el informe de la CONADE de 1964¹, los mismos son enfoques más bien generales sobre el sistema educativo, que en algún punto o capítulo analizan datos del nivel medio. Los trabajos de investigación sobre sistema educativo y políticas educativas se caracterizaron, unos años después por abordar la desigualdad educativa, revisando allí su lugar en la constitución de lo nacional y en la generación y legitimación de las desigualdades. La cuestión de la desigualdad en relación a la escuela media se visibilizó en Argentina, al igual que en otros países, al mismo tiempo que crecía la demanda de incorporación de grupos sociales excluidos tradicionalmente del nivel. Se vivió, según Tenti Fanfani un “ajuste entre los títulos y los empleos... el título no crea empleo y los empleos no son suficientes para integrar toda la población” (2003:12).

Trabajos pioneros como los de Finkel y otros (1977) analizaban ya la educación desde la perspectiva de las clases sociales, poniendo la desigualdad como una característica “ley inmanente del desarrollo de una formación social” (Labarca, Vasconi, Finkel y Recca, 1977:11). Para estos investigadores analizar la educación y la clase social que muestra las contradicciones de lo educativo y por ello historizan esa relación en nuestro país. Estudian lo educativo no como epifenómeno superestructural de la base económica de una sociedad, o como mero instrumento ideológico: la educación forma parte del proceso de producción capitalista en sí mismo y manifiesta sus mismas contradicciones. La pretendida igualdad y universalidad del sistema educativo eran ya cuestionadas en los años `70, por la dificultad de lograr la masividad (del nivel medio y universitario) y por la abstracción de su conocimiento y cultura (Labarca, 1977). La escuela contribuye a reproducir a las elites², pero a su vez reproduce una mirada elitista³ y

¹ El mismo representa, además, el primero o uno de los primeros trabajos de investigación desarrollados por una dirección/oficina del Estado y que produce información sobre el sistema educativo (Landau, Pini y Serra, 2006)

² El reconocido trabajo de De Imaz (1964) merece mencionarse, puesto que caracteriza la fragmentación de lo que serían las elites locales, donde la ausencia de circuitos claros y ya establecidos como instituciones educativas de las elites es una marca de la falta de unión o comunicación entre los que mandan, la(s) diversas y variantes clases dirigentes nacionales.

³ Dicha característica también es trabajada por Puiggrós (1990)

⁴ El reconocido trabajo de De Imaz (1964) merece mencionarse, puesto que caracteriza la fragmentación de lo que serían las elites locales, donde la ausencia de circuitos claros y ya

mistifica y justifica “el modo de producción basado en la división del trabajo y la apropiación desigual del excedente” (1977:77). Universalismo y cientificidad son ilusiones de una institución que legitima desigualdades. Son trabajos que se adelantan a la crítica del igualitarismo, que diversos autores van a desarrollar años posteriores. El nivel educativo alcanzado y sus modalidades, marcan destinos posibles para cada sector de clase, y proporciona un sistema axiológico que mira con los ojos de los que ocupan las posiciones sociales hegemónicas. Por ejemplo, las burguesías que se desarrollan entre 1880-1930 y acceden a los niveles superiores del sistema educativo habían gozado de una situación de privilegio en el acceso y uso del conocimiento que proporciona el nivel medio y la universidad. La clase media, según Finkel, se subvenciona a sí misma a través del sistema educativo. La expansión educacional que se da sobre todo con los gobiernos radicales -entre 1916 y 1930 hace el recorte- es la expansión del nivel medio y del universitario, sobre todo. El liberalismo prevaleciente en la conformación del Estado-Nación desde 1880 no era solo una ideología que servía de herramienta al imperialismo, sino un modo en que se da una lucha contra un sector que tenía una fuerte incidencia en la vida social y política nacional, la Iglesia católica. La ley de educación común, entre otras medidas, marcan el triunfo de un proyecto de la clase oligárquica pampeana de volcar el excedente, en las próximas décadas, en la conformación y modernización del Estado nacional, que homogeneíce y forme una nacionalidad. Tanto los liberales de la burguesía terrateniente, como los sectores católicos, coincidían “en el proyecto agrario y dependiente” (1977:112), es decir, disputas ideológicas y por lo tanto de poder, compartido por sectores de clase que se disputan la hegemonía, y comparten la base económica⁴. Un trabajo también pionero que apunta en una dirección similar es el de Di Tella (1969). Menos citado, pero igualmente revelador, Di Tella historiza la educación media y los procesos inmigratorios de fines del siglo XIX, y describe cómo los sectores de la elite criolla utilizan la educación, y sobre todo la educación media como un

establecidos como instituciones educativas de las elites es una marca de la falta de unión o comunicación entre los que mandan, la(s) diversas y variantes clases dirigentes nacionales.

³ Dicha característica también es trabajada por Puiggrós (1990)

⁴ La autora marcaba además cómo la educación está en el seno de una lucha en términos simbólico-culturales, por los valores o códigos en que la escuela está estructurada legitimando opciones y visiones de las clases medias altas y altas (Finkel, 1977)

dispositivo de control social. De un Estado clara y directamente controlado por las clases altas a fines del siglo XIX, con un sistema educativo que impone su jerarquía cultural, se va erigiendo un sistema de educación privado como “seguro de vida de las clases altas del país” (1969:318), al calor del crecimiento de la participación popular en la vida política del país. Se complejizan en ese trabajo las relaciones entre clases altas e Iglesia, donde la incapacidad de la segunda para liderar algunos procesos de cambio social, implican que la primera asuma un discurso modernizador, positivista y laicista a fines del XIX. Con el peronismo, la alianza entre un catolicismo liberal y clases altas propiciará un sistema educativo, secundario y universitario, cada vez más privatizado, como herramienta de distancia social y formación de los propios cuadros.

Sectores de clase social, ideología y educación surgen como disputas relevantes para la sociedad argentina de fines de siglo XIX y principios del XX.

Braslavsky desarrolla a principios de los años '80 una serie de investigaciones que pondrán sobre la mesa la desigualdad en el sistema educativo, incluido el nivel medio. En su citado trabajo *La discriminación educativa* (1985) desarrolla el concepto de segmentación como una forma de la diferenciación horizontal del sistema educativo: el agrupamiento de instituciones en torno a características similares y que conforman un circuito diferenciado de educación. La desarticulación implica una gestión de los niveles educativos como “coto cerrado” (1985:18) en relación al resto de los niveles. Según la autora estos procesos y tendencias del sistema educativo están relacionados con la lógica de mercado que penetra en el mismo y hace que la educación, de ser un bien social, pase a ser una mercancía cuya venta y consumo se define en función de la capacidad de los agentes, familias y escuelas, de poder comprar y vender ese bien. Eso implica el pago de cuotas –y su definición demarca un campo de quienes pueden o no acceder a tal o cual escuela- y marca la capacidad de permanencia en un nivel o en una escuela por parte de cada familia, así como sus estrategias para ingresar a instituciones con examen de ingreso, etc.⁵. Uno de los datos interesantes

⁵ La autora describía esta segmentación de la siguiente manera: “Los sectores que ejercen ocupaciones que implican ventajas en las relaciones laborales o en los ingresos y los sectores en los cuales los adultos tienen un nivel de instrucción formal superior al promedio de la población se encuentran concentrados en los establecimientos que ofrecen mejores condiciones para el aprendizaje, en tanto que los que están en una situación ocupaciones y educacionales inversa

remarcados en esta investigación es que las diferencias en cada segmento del sistema educativo no había que buscarla entre los subsectores público y privado, sino al interior de cada uno de estos subsistemas⁶. De alguna manera podemos decir que la definición del pago de una cuota escolar –suponiendo que en el sector privado siempre sucediera eso, lo cual no es cierto- o de la organización privada de la enseñanza, no son los determinantes del proceso de diferenciación, es decir, de la constitución de estos circuitos educativos diferenciados en la composición social de su alumnado y en la calidad de la enseñanza de las mismas. En definitiva, “el sistema educativo argentino está fuertemente segmentado” (1985:49). Además, es interesante que en su trabajo lo que define a las “escuelas diferentes” no sea simplemente su infraestructura, o sus condiciones para el aprendizaje, sino a la vida cotidiana de los niños y jóvenes fuera de la escuela. Realizar actividades extraescolares como idiomas, danza, teatro, deportes, marca también formas de distinción que refuerzan la segmentación propia del sistema educativo⁷. Supuestamente, en lo cotidiano escolar, el criterio meritocrático iguala las condiciones sociales desiguales (posición social de los padres y su nivel educativo, sobre todo). Pero esa desigualdad opera en los circuitos educativos que seleccionan de distinta manera⁸. En *El Proyecto Educativo Autoritario* Braslavsky, Tedesco y Carciofi (1985) habían señalado la misma hipótesis de agudización de la segmentación interna pero en ese caso para la escolaridad básica. Asimismo, Tedesco (1985) señalaba y reseñaba estudios que muestran la

asisten mayoritariamente a las escuelas en las que las condiciones para aprender son peores” (1985:45)

⁶ Aún así, remarcamos que para Bravo, en uno de los primeros trabajos sobre educación privada (1984) la escuela privada representa lo “divisional” en nuestras sociedades y la caracteriza como elitista.

⁷ Según Braslavsky, estos factores refuerzan el carácter orientativo o distribuidos de las escuelas de cada nivel, haciendo que, junto a las expectativas e ideas de los docentes, se prefigure el destino de los jóvenes de sectores populares hacia las ocupaciones manuales, mientras se jerarquice y refuerce la permanencia y distinción de los jóvenes que, por esas condiciones mejores, pueden continuar en el sistema (1985:56)

⁸ Se señalaba también en ese trabajo una tendencia característica del sistema educativo argentino del siglo XX: la diferencia entre la apropiación de mayor cantidad de años por parte de mayores sectores sociales y la menor expansión en la apropiación de mejores condiciones de vida, una suerte de tendencia hacia un igualitarismo educativo (formal) que no se corresponde con un cambio en la estructura social. Ese igualitarismo en la práctica se da por el aumento de la matrícula pero se refuta, decimos nosotros, en la fuerte segmentación/fragmentación del sistema social y educativo. “Mientras estructuralmente se configuran condiciones diferenciales para la distribución de conocimientos y se estamentaliza a la población, en cada institución operan mecanismos meritocráticos que crean una apariencia de funcionamiento igualitario. Esta apariencia de funcionamiento contribuye a que ambos legitimen las desigualdades sociales” (1985:146)

influencia del origen social de los alumnos –analizado como variable exógena material- que daban cuenta del bajo rendimiento escolar, junto a otros factores exógenos o endógenos a la escuela –como los intercambios lingüísticos en la familia y en el aula-, o el nivel educativo alcanzado por los padres. Según Tedesco, los trabajos de investigación de la época buscaban reponer el análisis de la educación en su relación y origen sociales, algo que corrientes pedagógicas y decisiones y líneas de políticas educativas –como el tecnocratismo en educación, o el modelo pedagógico de algunos ministros durante la última dictadura, enraizado en una pedagogía tradicional, conservadora y católica- planteaban por separado, tanto en la acción educativa como en la posibilidad de estudiarla (Tedesco, 1985). Otros investigadores coincidían en el análisis social de la “problemática educativa”: la deserción escolar (CFI, 1970; Aguerrondo, 1979, Babini, 1982) era una de las dimensiones preocupantes de la escuela media en esas décadas. Para estas autoras las desigualdades están presentes en el nivel medio y el mismo sistema educativo reproduce circuitos que cristalizan en segmentos educativos, donde ni el sector ni la modalidad del nivel alcanza para describirlos. Otra línea de trabajos sobre la que no profundizaremos pero que conviene mencionar, van a problematizar sobre todo las modalidades de las escuelas técnicas y sus características y condicionamientos de clase social. Desde el trabajo de Romero Brest, López y Paviglianiti (1978) donde se analiza la condición de clase de los jóvenes que concurren a la escuela técnica a los trabajos de Gallart (1984, 1986) continuarán una línea de análisis demográfica y también cualitativa que aparece en la década del `70, y que pone el acento en la educación técnica, siendo que está o estaría directamente relacionada con la formación para el trabajo, analizando también allí el segmento en cuanto a su composición de clase.

Los enfoques generales sobre el sistema educativo van a desembocar en la década del `90 en trabajos más bien específicos, con referentes empíricos ubicados ya no en la generalidad del país, sino sobre todo en jóvenes y escuelas media de la región metropolitana de Buenos Aires. En la “preocupante” articulación escuela-trabajo, encontramos trabajos como los de Mekler (1997), Tenti (1998) que, desde un enfoque sobre la subjetividad juvenil, analizan las percepciones o expectativas

de los jóvenes en relación su posible ingreso al mercado de trabajo. Son trabajos que comienzan a investigar lo juvenil⁹, accediendo a través de los estudios sobre la escuela media y superan lo que Llomovate (1992) señalaba sobre la característica de los estudios sobre educación hasta ese momento: la preponderancia de investigaciones sobre el sistema educativo en su totalidad y no sobre las características particulares de cada nivel o de determinados problemas.

En nuestro país, el crecimiento de la demanda por educación media estuvo atravesado por la reforma educativa de los años `90, que se caracterizó por la conclusión de un proceso de descentralización y cambios en los contenidos/curricula, en la estructura de la educación secundaria y en las relaciones del Estado central con las jurisdicciones provinciales y las escuelas. Al decir de Tenti Fanfani (2001), el sentido y objetivos de la educación secundaria en un contexto de flexibilización laboral, globalización económica, profundos cambios en la estructura social, organización de la producción postfordista, la lógica creciente de la llamada sociedad de la información y el uso de nuevas tecnologías, etc., permanecieron sin cuestionamiento o atajos a lo lógico del simple funcionamiento de las instituciones y el sistema con los pocos recursos existentes, durante toda esa década. En el medio de estos cambios, educación, mercado de trabajo y estructura social eran un núcleo donde se articularon las demandas por la incorporación de grupos sociales antes excluidos de la escuela

⁹ Las desigualdades también serán objeto de análisis por parte de la teoría del capital humano, que motorizada por organismos internacionales, buscará poner la solución de las inequidades en la educación como factor de desarrollo del país y como elemento clave de su modernización. El acceso a las credenciales educativas es analizado como una de las variables que inciden en la mayor o menor acceso al trabajo. Son perspectivas que se alinean en la idea de que mayor inversión en educación lleva a una mayor probabilidad de acceder a un trabajo. Consideran la inversión educativa como la mejor inversión que los países pueden hacer para el desarrollo social, económico y político. La mirada sobre la educación como clave de desarrollo del país forma parte del mismo esquema en el que se desarrollan las investigaciones educativas en nuestro país. Mayor conocimiento del sistema educativo generaría una mejor toma de decisiones para mejorar la educación y contribuir al desarrollo. Hay que remarcar aquí que este interés de mayor conocimiento y asociación entre educación/modernización y su influencia por parte de organismos como la CEPAL, va de la mano con el aumento progresivo de la matrícula del nivel medio que acontece en nuestro país de modo continuado desde mediados del siglo XX, puesto que se habían logrado altos niveles de alfabetización y finalización de la educación primaria para entonces. La visión de cierto desarrollismo que ubica a los jóvenes como clave sigue presente en estudios sobre juventudes en Latinoamérica. Según Oscar Dávila León (2008), resurgen en los últimos años dos visiones polarizadas de los jóvenes: la del estigma –“leyenda negra”- según la cual hay que temerles, y la de la idealización –“leyenda rosa- que ubica en ellos la clave del capital humano para el desarrollo de cada país. Allí hallamos entonces, un modo de ver la relación entre los estudios sobre la desigualdad social, educación y jóvenes.

secundaria, por las trabas al acceso, o por el abandono *natural* producido en por la lógica del nivel –meritocrático, con la imagen y expectativa del joven alumno de clase media, media-alta– y las exigencias de ingreso temprano al mercado laboral, entre otros motivos. Mientras la escuela secundaria seguía formulando sus fines en el desarrollo de la persona, la preparación para la vida activa (trabajo, continuación de los estudios) y formación de la ciudadanía “en los hechos los efectos reales de la escolarización de los adolescentes y jóvenes demasiadas veces sirve para “diferenciar a los ciudadanos” y “legitimar las diferencias sociales” (Tenti Fanfani, 2001:23). Nos interesa remarcar dos elementos: el aumento de la matrícula en la década del 90, al mismo tiempo que se producía la reforma educativa, y el cuestionamiento de la cultura y la forma escolar como distintos y distantes de los nuevos grupos sociales incorporados a ella. En ese contexto se acrecienten las expectativas de los grupos sociales ubicados en posiciones más altas en la estructura social para generar otros mecanismos de distanciamiento y de validación de sus certificados escolares, es decir, a buscar otras marcas de distinción, donde la socialización en espacios fragmentados va a ser una tendencia. Según puede verse en el debate por la masificación y obligatoriedad de la escuela media, lo que cuestiona la masividad¹⁰ es el carácter elitista y seleccionador de la escuela media, que legitimaba privilegios y concedía éxitos, es decir, permitía que aquellos que hacían el suficiente mérito pudieran aspirar a otras posiciones culturales y sociales. En este sentido es que se asocian dos representaciones a la escuela media: su capacidad de asegurar o consolidar el ascenso social (y la demanda y expectativa de que –sólo- el acceso a más educación posibilita el ascenso social en una sociedad) y la legitimación de ese mismo mecanismo que opera en la escuela media: seleccionar, distribuir, premiar el mérito. El éxito de la selección social mirado desde las posiciones de privilegio. Las desigualdades pasan a visualizarse más en las características particulares de las instituciones escolares y sus relaciones con grupos sociales específicos, que en la composición social de cada nivel educativo visto desde una mirada general sobre el sistema. La igualdad formal de los títulos en la práctica es una

¹⁰ Según señalaba Tenti, “a comienzos de los años 60 sólo el 25% de la clase de edad (franja de 13 a 17 años) alcanzaba este nivel, en el 2000 llega al 82%” (Tenti Fanfani, 2001:16). Son cifras que no muestran, de todos modos, el porcentaje de los que llegan a culminar el nivel.

desigualdad profunda. Valen más los certificados de determinado tipo de institución, donde intervienen: localización, posición social de las familias que asisten a ella, tipo de aprendizajes que suceden, modelos curriculares, imagen social de la escuela y su tradición, infraestructura educativa, etc. Lo que todo ese debate por los sentidos y objetivos de la escuela media y sus posibles reformas estructurales trae, es la dificultad de su articulación con demandas sociales que a su vez son heterogéneas¹¹, y heterogéneas son a su vez las trayectorias laborales de los egresados, en un mercado laboral también jerarquizado y fragmentado (Filmus, 2001). Lo que le sucede a los jóvenes pobres es que cuando llegan a la escuela secundaria, los títulos que ésta otorga ya no garantizan el ingreso al mercado de trabajo, es decir “porque llegan tarde, llegan en verdad a otro destino” (Tenti Fanfani, 2003:29).

La desigualdad también se ha descrito como diferencia. Con esto queremos decir, que se visualiza en el debate educativo la distancia entre los conocimientos escolares “oficiales” y su falta de atractivo para los jóvenes y lo que ellos ven como futuro. Esto ha sido dicho sobre todo para el caso de los jóvenes pobres que se incorporaron a la escuela media o intentaron hacerlo. Según Poggi (2003) esto tiene que ver con cuestiones organizativas y estructurales de la escuela media “caracterizada por una combinación particular de organización taylorista y burocrático, y al mismo tiempo de “sistemas débilmente articulados o anarquías organizadas”, forma que se articularía con la organización curricular disciplinaria parcelada y fragmentada” (2003:111). Siguiendo la tesis del curriculum como un terreno para la batalla social en la organización y selección de los contenidos, formas y evaluación, se señala que esa organización fragmentada y burocrática no sólo jerarquiza lo intelectual por sobre lo físico, sino también da inflexibilidad al funcionamiento y bajo una pretensión de neutralidad se legitiman o invisibilizan al conocimiento como construcción y clasificador social. Es decir, la rigidez de la escuela secundaria no es sólo un problema institucional, es una forma de persistir de las legitimaciones de la desigualdad. En una línea teórica similar, Dussel (1997) describe las desigualdades para el caso del curriculum humanista.

¹¹ Aunque tiene un componente de clase social, no nos metemos aquí con el debate entre formación general vs. formación profesional o específica de la escuela secundaria.

En la última década, una serie de trabajos abonan la tesis de la fragmentación educativa, y realizan distintas investigaciones, como “La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires”, de Kessler (2002). Cada grupo social, visto desde la condición de clase, sus condiciones de vida y las características de la institución, atraviesa de distintas maneras la escuela secundaria. Su intención es ver qué hay de común y cómo impacta la desigualdad en la experiencia educativa de jóvenes y docentes. La experiencia educativa está condicionada por dos fenómenos: “la segmentación... y la des-institucionalización de la escuela media” (21), tesis que retoma con ciertas diferencias de la sociología de Dubet y Martucelli (2000). Según Kessler, este proceso social produce “experiencia de clase particulares” (2002:24), experiencias desiguales, producidas por las transformaciones sociales recientes. La experiencia aparece relacionada con cómo se atraviesa ese tiempo y espacio escolares, sus relaciones, cómo está condicionada por diversos factores y qué subjetividad se produce. A ello le suma la experiencia como un terreno donde el pasado, la tradición y las experiencias previas se depositan y producen algo: “la segmentación educativa ha sedimentado en experiencias, uno de cuyos indicadores es la naturalización de dicho fenómeno en la conciencia de los actores.” (2002:108) Para estos jóvenes, atravesar una escuela pobre –para el pobre- y una escuela de ricos –para el rico- es una experiencia naturalizada, aunque perciban esas desigualdades.

Esos procesos de exclusión, desempleo y transformación del rol del Estado se agudizan durante la década de los 90 para desembocar en la caracterización de la fragmentación social, y particularmente, en la fragmentación educativa señalada por Tiramonti (2004), donde la fuerte segmentación social deriva en estrategias de cierre social. Cada fragmento se comprende como la auto explicación del grupo social, con sus valores, sentidos de la escuela, expectativas y creencias se entienden desde sí y con una clara diferenciación entre instituciones, y donde los fragmentos pueden variar al interior incluso de cada grupo social. Para el caso de las instituciones educativas, la relación escuelas-familias y su fuerte ligazón parece explicar un modo de entender lo educativo desde esa articulación,

deslindada de referentes comunes en relación a otros fragmentos o segmentos. Se genera allí una trama explicable por esa articulación autoreferenciada.

2. ¿Cuántas “culturas”?: de la escuela a la calle

Observamos que los debates y las investigaciones sobre nivel medio en los últimos años han acentuado el cuestionamiento a la autoridad de la escuela media, su relevancia cultural, así como las relaciones de la cultura escolar oficial con adolescentes y jóvenes que tienen otro tipo de relaciones con el saber. Esto a su vez ha derivado en las dudas sobre la calidad educativa, donde se tensiona la manera de adecuar contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escuela en relación a los nuevos grupos sociales que a ella ingresan. Así, algunos debates derivan en los usos que los jóvenes hacen de la cultura extraescolar y la cultura escolar, y donde aparecen consumos culturales, los estilos y la lógica de las nuevas tecnologías de la comunicación e información. En este sentido encontramos que los análisis abundan en plantear la cultura como un bloque homogéneo que disputa “con otra cultura” (Tenti, 2003, por ejemplo). Hay una línea de trabajos que de modo explícito y tal vez menos manifiesto, siguen planteando la idea del “mundo” o la “cultura” adolescente o juvenil como un bloque o una suerte de sujeto cultural que desafía a la escuela como institución. Podemos caracterizar esta línea con los trabajos de Barboza, Goyko, Gálvez y Suppa (2003). Son trabajos que plantean la distancia valorativa o moral entre jóvenes y escuela, o jóvenes como víctimas de una sociedad que los hace egoístas y desinteresados. Pareciera que la línea de investigación que es referenciada como “educación y culturas juveniles y adolescentes” (Palamidessi, 2008) asumiera la perspectiva adultocéntrica de los docentes, que plantean el “mundo” adolescente como otro mundo y la cultura como bloques separados: por un lado la escuela y por el otro la cultura juvenil¹². Esa disputa es cultural, y no el choque de dos

¹² La noción de cultura juvenil ha sido mejor propuesta por Reguillo “conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales juveniles” (2000:55). Ese trabajo, que analiza la emergencia de las culturas juveniles en el conjunto de prácticas que muestran la acción de los jóvenes por fuera de la escuela. Es interesante que la investigadora señale aquí, en relación a las prácticas juveniles que la trascienden, o de las que supuestamente ella está en contra: “La escuela se erige en fiscal, juez y jurado, pero difícilmente se asume como parte de la problemática de las culturas juveniles y mucho menos como propiciadora de esa problemática por su incapacidad de entender que el ecosistema bi-dimensional que descansaba centralmente en la alianza familia-

compactos homogéneos en su interior. Se cae en una situación análoga a la ya analizada y criticada para el caso de la antropología de la pobreza, es decir, cuando se habla de culturas o subculturas (pobreza, adolescentes, escolar, etc.) “sin especificar necesariamente la articulación estructural entre el tipo de unidades propuestas y el conjunto” (Neufeld, 1997:398). Afuera de la escuela habría una cultura performativa, de la imagen, no proposicional, creativa. Adentro de la escuela, habría clasificación según la lógica académica, secuencias programadas, conocimientos fragmentados y puras jerarquías de tiempo y espacio. Lo único que los jóvenes hacen allí es resistir, o subsumirse voluntariamente a la lógica escolar. A lo largo de los últimos 15 años, encontramos no pocas investigaciones sobre adolescentes/jóvenes y nivel medio en el resto de las provincias argentinas, aunque las publicaciones que circulan y los referentes académicos en cada área de la investigación educativa en nuestro país sean predominantemente de la región metropolitana¹³. Los investigadores, antes de realizar análisis cuantitativos de las estadísticas generales sobre el sistema educativo, van a las escuelas y realizan allí su trabajo de campo. En la generalidad podemos decir que son trabajos que ven a la juventud desde la escuela: adolescentes que repiten (Kremenchutzky, 1995 y 1997), que abandonan (Elbaum, 1998), o, ya finalizando la década del '90 aparecen los jóvenes asociados a los fenómenos de violencia, y la cuestión o el cuestionamiento de la disciplina y la autoridad escolar de la escuela media (Alterman, 1998; Marino, 1998). Son trabajos que analizan la clase social como un condicionante de esta experiencia, y que centran sus esfuerzos en describir los procesos mencionados en los jóvenes y las escuelas más marginales¹⁴. Es una

escuela ha sido agotado, y que entre una y otra institución hay un conjunto complejo de dispositivos mediados, entre ellos los medios de comunicación” (62). La escuela no es el afuera de las prácticas juveniles que ella sanciona. De todos modos, esta alianza escuela-familia, según los trabajos que relevamos más adelante, presenta sus propias características de refuerzo para las clases medias-altas y altas.

¹³ Recordamos al respecto los *I y II Seminarios de Investigación para la transformación Educativa. Selección de resúmenes de investigación* (1997), editado desde el Ministerio de Educación de la Nación por la oficina que dirigía allí Cecilia Braslavsky. En el mismo, se reseñan investigaciones educativas referidas al nivel medio y a adolescentes inscriptas en diversas universidades nacionales desde principios de los '90 (UNCuyo, UNComahue, UNCentro, UNLa Rioja, UNC, UNSan Juan, UCCórdoba, etc.). El informe solo relevaba investigaciones de universidades nacionales y privadas, por lo que los centros de investigación que puedan haber desarrollado investigaciones en el resto del país no quedaron relevados.

¹⁴ Deben mencionarse aquí diversos trabajos que estudian a los jóvenes desde la perspectiva de la clase social, sobre todo de jóvenes pobres y de clase media, sus relaciones con la escuela, y en los últimos años, en relación a sus consumos culturales y sus concepciones de familia y sexualidad.

línea que va a ser prolífica en estudios y tesis en la primera década del siglo XXI: Beatriz Taber y Ana Zandperl en Unicef, 2001; Lavena, 2002; Kaplan y Castorina, 2006; Lionetti, Gallo y Noel, 2006, Mutchinick, 2009; García, 2010. Un trabajo que propone una articulación interesante sobre relaciones jóvenes y escuela media es el de Dussel, Brito y Núñez (2007) que analiza los sentidos que para las nuevas generaciones adquiere la escuela. Para las nuevas generaciones la educación continúa teniendo un valor simbólico fundamental. La escuela representa la posibilidad de ser alguien, la búsqueda de un espacio de superación y una frontera que lo diferencia de otros que han debido abandonarla. Matiza esas diferencias o distancias escuela y jóvenes, a través del estudio de esa relación (antes que mera separación).

3. Educación y *transición(es)*: categorías en el cruce de la educación y la juventud

Un conjunto de trabajos e investigación indagarán entre los años 80 y 90 la relación jóvenes, educación y trabajo desde la categoría de transición (Macri y van Kemenade, 1993; Mekler, 1992, entre otros.). En la “transición” la juventud es un camino a recorrer. Recorridos que se viven desigual y diversamente, y allí se inscriben estas investigaciones, que busca dar cuenta de estas desigualdades y diversidades, en el marco de las transformaciones políticas y sociales que acontecieron en nuestro país y en América Latina en las últimas décadas: en diversas tesis e investigaciones que crecen durante la segunda mitad de la década de los '90, se recorre la historia de la juventud en el siglo XX. La “emergencia” de la juventud como actor social, como objeto de estudio y objeto de políticas, se visibiliza luego de la Segunda Guerra y va asociado a una profundización en la separación de los ámbitos de reproducción de la vida y de producción económica, y la conexión entra la institución familiar y la vida “social” y “laboral” como transicional. Esto significó la necesidad de expansión del sistema educativo, en diversos países, incluido el nuestro. Todos los estudios y trabajos coinciden en describir y documentar, de todos modos, el crecimiento en la matrícula escolar de

Uno de los primero es el de Macri y Van Kemenade (1993), Sánchez (2005) Jacinto (2000), Saraví, (2004), Wortman (2003) y Margulis y otros (2003), y el trabajo de Kornblit (2007) que aborda en su compilación algunas dimensiones de la vida cotidiana de los jóvenes en relación a su posición social.

los últimos años en la escuela media y superior, y una persistencia y/o aumento de la desigualdad en el sostenimiento y finalización de dichos estudios, así como la postergación del ingreso al mercado laboral -aunque esto es relativo a la clase social-. Encontramos que muchos estudios que analizan esta articulación cuestionan la noción de “moratoria social”¹⁵, plantean la transición como formas distintas, heterogéneas de vivir la juventud (Bendit, 1998; Balardini y Miranda, 2000; Otero, 2009). Pareciera que el concepto de transición, y a su lado, el de trayectorias, viene a explicar, sobre todo en los años `90, cómo transitan los jóvenes un período marcado por la falta de garantías para ingresar y permanecer en el mundo laboral. Los recorridos que realizan los jóvenes dentro de ese tránsito siempre son diferenciales, y dependen, sobre todo, de la posición que ocupen en la estructura social.

Ese concepto es útil para describir desigualdades y trazar un panorama de la relación entre jóvenes y sistema educativo/laboral, aunque podría adolecer de una mirada normalista. Así, los jóvenes que no están en la educación media son vistos como desinstitucionalizados, desafiados, y esto es descripto como una crisis de la etapa, de la juventud, o en el mejor de los casos, como una crisis y problema de la sociedad. Aún así, el contexto descripto –de surgimiento de la “juventud”, y los procesos sociales y culturales de las últimas décadas en Argentina- es coherente con la categoría adoptada, puesto que el objetivo de las investigaciones es describir y analizar las transiciones de las instituciones normales y modernas, en las que la sociedad espera que los jóvenes crezcan y se hagan “adultos”.

De allí también la asociación joven-estudiante, concepción occidental originada en la necesidad de aplazar el ingreso a la vida social y productiva expandiendo un sistema educativo que acople o más bien produzca la identidad: joven como estudiante, adulto como trabajador. La superación de la noción de moratoria social implicaría, desde nuestro punto de vista, no considerar a la misma como un

¹⁵ Este concepto refiere a la juventud como etapa vital cuyo ingreso a la vida adulta se posterga – en relación al momento en que anteriormente se ingresaba a la vida laboral, la finalización de la infancia-. La sociedad espera, a través de la permanencia del joven en la estructura familiar y en las instituciones educativas para que este sujeto se prepare para la vida social desde la visión adulto hegemónica, es decir, siendo un sujeto instruido y productivo. En nuestras sociedades ello requería, entre otras cosas, la expansión del sistema educativo y la homologación entre joven y estudiante. Es un concepto relacionado al “modelo trietápico” que se comprende desde la linealidad del tiempo en las sociedades occidentales: la niñez-juventud, la adultez como plenitud y el ocaso de la vejez (Miranda, 2006:13)

bloque homogéneo: son los jóvenes burgueses, los jóvenes de clase media-alta y alta aquellos que, en el siglo XIX, tenían la posibilidad de acceder a ella, ya que la escuela secundaria era el eslabón más débil del sistema educativo (Gallart, 1986).

Hablar de joven como transición implica depositar en esta edad –construida- un sustantivo que sería aplicable a otro grupo de edad. Se transita la adultez, la infancia, etc. Además, con Balardini y Miranda afirmamos que las “transiciones” clásicas ya no pueden ser simplemente pensadas como tales si consideramos tanto su “extensión” “en las sociedades más modernas y en los sectores sociales más integrados al desarrollo, como su “permanencia” en los sectores menos favorecidos” (2000:135). Es decir, es un concepto que en su generalidad resulta insuficiente para describir las juventudes contemporáneas.

El concepto de condición juvenil, desarrollado por estos trabajos, se plantea el análisis de las condiciones estructurales que definen la etapa de transición a la vida adulta. (Miranda, 2006:15). Hace referencia a las condiciones estructurales/institucionales que crean, enmarcan, condicionan la juventud como actor social, como agente, como población identificable e identificada.

La categoría de transición también ha sido más que utilizada en los estudios sobre juventudes, para describir a la misma como etapa de tránsito entre la niñez y la madurez de la vida adulta. Aparece como una etapa de cambios, un “segundo nacimiento” (Margulis, 1998), donde se reconfigura la identidad, se sale de la familia, se conforma el grupo de pares, se forman las “propias” cosmovisiones, etc. Sería a su vez una transición signada por la inseguridad o la incertidumbre. En ocasiones este énfasis en lo transicional de la juventud pone excesivamente el acento en el adolecer y las inseguridades. En Obiols y Di Segni (1998) la incertidumbre o inseguridad aparece usado como una suerte de agravamiento de las condiciones de esa transición: en nuestras sociedades aumenta la incertidumbre y eso implicaría que se extienda la edad de la adolescencia (vista como carencia). Son planteos que ubican a la edad adolescente/joven como una crisis en sí misma potenciada por otra crisis de corte epocal. La adolescencia funciona como “modelo”, plenitud de vida y contrapuesta a la vejez y la enfermedad. Según plantea Urresti (2000) es un modelo estético basado en la imagen de adolescente correspondiente a las clases medias y altas.

4. Por la ciudadanía: de la mirada pegada a la escuela a la construcción del actor joven

La ciudadanía de los jóvenes en la escuela, o las representaciones y valoraciones que los mismos jóvenes realizan sobre el sentido de la escuela, la convivencia, la política y el futuro, podrían ser planteadas como otro eje temático vigente en los estudios sobre jóvenes y educación media en nuestro país. De investigar a los jóvenes en función de sus trayectorias o transiciones, sus relaciones con el mundo laboral y sus expectativas, aparece otra línea de trabajos que indagan sobre la identidad juvenil. Encontramos investigaciones sobre la subjetividad escolar en Bravin (2001) y profundizando los trabajos sobre los sentidos de la escuela media, los trabajos de Susana Carena y otros (2003) y Borobia (2003, 2010), realizados en Córdoba y en Río Negro, respectivamente. La cuestión de la ciudadanía se aborda por lo general junto a la pregunta por el “sentido” que la escuela media aún tiene para estos jóvenes, en contextos de cuestionamiento a la autoridad escolar, la disciplina, y la relevancia cultural de la escuela para los jóvenes. El trabajo de Saintout por otro lado, abordando la noción la ciudadanía, el futuro, y las representaciones de los jóvenes sobre las instituciones modernas (familia, escuela, trabajo) describe una “desciudadanización creciente” y una visión instrumental del trabajo. Es un trabajo que se replantea el modo en que perciben el futuro, un futuro que pareciera una esperanza ciega. En la mayoría de los casos se enmarca en una preocupación mayor: la desigualdad social. Siguiendo la preocupación por la convivencia y la significación de la educación secundaria en los jóvenes, encontramos a Belossi (2004) Ziegler (2004), Falconi (2004) y García (2004), así como la tesis de Chaves que aborda las representaciones de los jóvenes platenses sobre la escuela media (2005). Los trabajos y sobre todos las tesis de Núñez (2010) y Kriger (2007) resultan relevantes puesto que abordan los sentidos de la política y en esos sentidos, el sentido de la escuela misma.

Un trabajo más que relevante para nuestros intereses es el de Mayer (2009) que indaga sobre los sentidos de la política prescindiendo de la pregunta por la escuela. Su trabajo revela los distintos modos en que se construye las

representaciones sobre la política a partir de la diferenciación sobre la posición de clase de jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires.

Todo este conjunto de trabajos señala el interés por mostrar, a nuestro modo de ver, la agencia de los jóvenes, su carácter activo en la construcción de los sentidos de la escuela, la política, la sociedad misma, en el marco de relaciones culturales, relaciones de poder.

5. La mirada *nativa*

No conocemos bien la lógica del trabajo, las nuevas subjetividades e identidades que se van configurando por fuera de la escuela y que, de alguna manera, impactan sobre los procesos escolares. Han cambiado las relaciones de poder entre las generaciones, los chicos y los grandes. Para sintetizar: ahora los chicos tienen derechos.

También, han cambiado las relaciones de poder entre hombres y mujeres y se han transformado las estructuras de la familia. Sin embargo, sabemos poco sobre estos cambios y sus impactos en la vida cotidiana de las escuelas, de alumnos y docentes. (Tenti, 2005)¹⁶

Al relevar distintos informes que el mismo Ministerio de Educación ha producido acerca de los tipos de investigación que se realizan en todo el país en el campo educativo (DINIECE, 1997, 2003; 2004; Palamidessi, 2008) y luego de relevar distintos trabajos, publicaciones y tesis, pareciera que en la década del 90, la mirada hegemónica que los investigadores del campo de la educación realizan sobre nivel medio y jóvenes no deja de estar atravesada por la mirada adulta, docente, con manifiestas dificultades para posicionar la investigación en y desde los jóvenes. De hecho, esos estados del arte omiten casi por completo la necesidad de profundizar investigaciones sobre y desde las juventudes, y plantean la cuestión como “el problema de los jóvenes”, la comprensión y el conocimiento de las “culturas adolescentes y juveniles” (Palamidessi, 2008: 14) o, en algunos casos no aparecen siquiera como vacancia o necesidad de ser investigadas (DINIECE, Landau, Pini y Sierra, 2005: 21). Lo que más se le acerca serían los estudios sobre “valores” (libertad, autonomía, etc.) y su relación con la disciplina y la convivencia, aunque vemos, en el informe de DINIECE de 2003 que, si bien las investigaciones “destinadas” al nivel polimodal y a EGB 3 no eran minoritarias,

¹⁶

http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investigaciones/Seminv2005.pdf Consultado 3/4/2011

los ejes y descriptores de las investigaciones relevadas, marcaban la “ausencia” de problemáticas del momento, como la “adolescencia” la “deserción” la “repitencia”, etc., en las investigaciones. Además de ello, ninguna de las categorías planteaban la especificidad de los jóvenes, y cuando lo hacían de modo aproximado, como “educación de jóvenes y adultos” (15) el promedio de investigaciones era ínfimo. En la misma, debemos suponer, las investigaciones sobre juventud y nivel medio están presentes, aunque bajo otros clivajes y “problemáticas”: pobreza, identidad, fracaso escolar, didáctica, etc.

Encontramos así que algunas tesis y trabajos de investigación superan una mirada normalista y adultocéntrica sobre los jóvenes, intentando analizar su mirada nativa, y las relaciones que establecen los jóvenes como sujetos activos. La tesis de Maldonado (2000) sobre la situación de estudiantes secundarios en una escuela pública de los `90 resulta pionera como enfoque antropológico. Con una mirada bourdiesiana estudia cómo las clasificaciones sociales priman por sobre las posibles clasificaciones escolares: la vida de los estudiantes está marcada por diferenciaciones de clase, género y “raciales”, mientras los docentes y directivos (más edificio, curriculum, etc.) permanecen en otra dimensión, inmersos en problemas burocráticos que muestran la poca incidencia de la escuela en la vida de los jóvenes. Asimismo, marca las representaciones de los jóvenes en el par escuela pública/escuela privada, donde la primera aparece asociada a sectores de bajos ingresos, a la escuela para pobres. La descripción de los procesos de transformación social y económica que tienen su manifestación en el aumento del desempleo, la flexibilización laboral, el corrimiento del Estado de algunas de sus funciones y regulaciones, y la irrupción del “mercado” como criterio clasificatorio del pase de “ciudadanos” a “consumidores” es de alguna manera el contexto descrito tanto por Maldonado, como por el ya célebre y citado trabajo de Duschatsky y Corea, *Chicos en Banda* (2002). Con otro arsenal teórico, las investigadoras inscriben la producción de subjetividad de jóvenes de “escuelas urbano-marginales” de la ciudad de Córdoba, en lo que Lewkowicz denominara el “agotamiento del Estado-Nación” y la emergencia de la “potencia soberana del mercado” (2004:21). La capacidad de la escuela para organizar la experiencia de los jóvenes se ve prácticamente diluida y desaparecida –en un período de “declive

de las instituciones” (69), y aparece lo que las autoras denominan “prácticas de subjetividad” de los jóvenes, asociadas a la “violencia” –o lo que para la mirada adulto-burguesa es tal-, los ritos de iniciación, las prácticas cotidianas en la calle, los modos situacionales de vivir el tiempo en los bailes de cuarteto, y las prácticas de faneo y choreo. Es interesante aquí la mirada de los adultos –docentes investigadores- que supera la mirada normalista, propia de la pedagogía moderna, para comprender cómo se vive ya no en estado de exclusión o de pobreza sino en la dinámica de la expulsión. Esta categoría, asociación a la de desafiliación –de las instituciones modernas, y a la de la ausencia de instauración de una ley simbólica- se torna pertinente para describir la situación de ascenso de algunos y descenso de muchos, en las posiciones de la estructura social, característica de la década de los ‘90. Aquí la fragmentación de la experiencia –ubicada en los márgenes: de la ciudad, de la norma, de la ley- es caracterizada desde la impotencia de los sujetos que se habilitan, en espacios distintos a la familia y la escuela- posibilidades de invención y significación de la vida cotidiana, es decir, prácticas de significación. Referenciamos además el trabajo de Chaves (2005) como el que más claramente trabaja sobre las representaciones juveniles sobre la escuela media problematizando la producción social de la edad, es decir, problematizando la misma noción y producción de juventud. La mayoría de los trabajos previos -y muchos posteriores- toman la juventud como una condición dada o previa, influenciada tal vez por condicionamientos sociales (como la clase, el género, entre otros) pero no insertan las relaciones etarias en cuanto relaciones de poder y la ponen en juego para analizar la identidad. Achili (2005) puede ser enmarcada en una perspectiva similar, centrándose en los estudios de jóvenes urbanos. Beltrán (2006) trabaja también sobre identidad juvenil y escuela media, y la condición de alumno es puesta en entredicho por Larrondo (2009). La tesis de Llinás (2008) analiza igualmente la experiencia escolar de jóvenes en escuelas medias. Nos parece que son trabajos que, desde los de ciudadanía y política, han optado por estudiar la escuela, la política y las desigualdades sociales desde la perspectiva del actor, es decir, desde la mirada y prácticas de los mismos jóvenes.

6. Familia, género y educación

La posibilidad de que una persona tuviese habilitado este espacio social denominado como juventud estaba asociada a su localización de clase y a su condición de género. Más específicamente, hasta mediados del siglo veinte se consideraban jóvenes –no en el mero sentido cronológico, sino en el de individuos que adquieren una cierta condición especial- solamente a los varones de clase burguesa, mientras que las niñas pasaban directamente a la condición de adultas dispuestas a ser desposadas. (Miranda, 2006:14)

Estudiar la educación desde la experiencia de clase en un interés de esta tesis. Siguiendo la cita edad y clase son condiciones/determinantes que se cruzan y que no sólo marcan el modo en que se construye culturalmente la juventud y sus imágenes. La juventud –en cada sector de clase- es producida y productora, realiza determinadas prácticas y moviliza algunos imaginarios que responden a la posición de clase e- igualmente- la fortalecen, la reproducen y la transforman – como ha sucedido- en el modo hegemónico de ser joven. Las imágenes de juventud propias de las clases medias-altas y altas, se juegan también en la vida de los jóvenes excluidos. Las características meritocráticas de la escuela, como hemos visto, se engarzan con ellas y reproducen mecanismos de expulsión o discriminación.

Históricamente, en las sociedades occidentales, aquellos que accedían a la educación secundaria eran *los* jóvenes de elites, para cuyo futuro sus familias, y el Estado, esperaban una formación académica específica. Nuestro país ya contaba con escuelas secundarias a fines del siglo XIX, aunque su número era menos al de escuelas primarias. Unos años después, con el crecimiento poblacional producto de la inmigración aumentan la cantidad de establecimientos y modalidades de la escuela secundaria –proceso que se hace sentir ya en la Reforma Universitaria de 1918-. La educación secundaria prepararía a jóvenes pudieran formar parte de un Estado necesitado de burocracias, y luego, con la creación de las primeras escuelas industriales, un Estado necesitado de profesiones “más útiles” (Gallart, 1986:16). Jóvenes provenientes de sectores populares accedían a escuelas de oficios a principios de siglo XX, o las escuelas de la CNAOP (Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje) del primer peronismo, planteando –de modo informal en nuestro país- una dualidad de modalidades donde el origen socioeconómico de los jóvenes marcaba una trayectoria educativa diferenciada. El aumento en la matrícula escolar del nivel secundario trae aparejado una

desvalorización de esa certificación escolar, la necesidad de recurrir a credenciales educativas más altas, carrera en la que, nuevamente, la posición en la estructura social, marca mayores o menores posibilidades de ser alcanzada. Esa carrera, que corre a la par de la necesidad de ingresar al mundo del trabajo, genera o reproduce accesos diferenciados a empleos mejor o peor pagos. La segmentación y la creación de circuitos educativos diferenciados guarda una relación histórica, originaria, en los sistemas educativos, más particularmente con el nivel medio y la educación superior (Buchbinder, 2005).

Otra característica de la desigualdad en el sistema educativo argentino es la presencia de la educación privada. En el nivel secundario, la educación privada tiene el 28% de la matrícula, con el 55 % en escuelas católicas (Tenti, 2003:24). De ellos solo el 30 % está en escuelas no subvencionadas por el Estado. Si se enfatiza la descentralización y el poder en las instituciones educativas, se acentúa la posibilidad del crecimiento de las desigualdades de todo tipo y la fragmentación social y educativa. No hay una característica intrínseca de cada escuela, o cada alumno, que haga a los éxitos de los aprendizajes, sino una serie de características, que se explican, entre otros motivos, por una combinación de los capitales de origen de las familias con las características y capitales de la escuela, es decir, por la articulación escuelas-familias (Tenti, 2001). En un trabajo sobre los consejos escolares, Tiramonti (1993) también describía algunos de los modos de la articulación escuelas-familias y su relación (o ausencia) con la gestión escolar. Algunas investigaciones como Neufeld (2000) han analizado la desigualdad y la relación familias-escuelas (2000). Una línea de esos trabajos se han encargada de caracterizar la conformación de un mapa escolar heterogéneo destinado a atender al también heterogéneo sector social caracterizado como de privilegio.

Las estrategias de las instituciones educativas, públicas o privadas, y las de las familias para conformar y elegir instituciones según sus expectativas han sido caracterizadas por algunas investigaciones. Una de las tendencias que se remarcan es la búsqueda de las familias y escuelas hacia el cierre social y la homogeneización sociocultural del espacio socio educativo. (Ziegler, 2007). Los circuitos de educación privada y la eminencia de los criterios de mercado en ese circuito fueron caracterizados por Martínez, Villa y Seoane (2009) y Veleda

(2005) nos presenta una investigación sobre los procesos de segregación que se producen en las escuelas del Gran Buenos Aires. Distingue allí una disputa por las posiciones de distinción en la sociedad, a través de la creación de circuitos educativos por parte de las familias, pero a partir de criterios no necesariamente racionalmente decididos, sino por su posición o la reproducción de dicha posición social. La carrera por la distinción y la distancia social, queda librada a sus propias reglas cuando el Estado cambia su lugar de gran articulador y regulador de la vida (económica). Frente a una oferta educativa que se pretende igualitaria, las escuelas públicas (y privadas), sus actores (docentes, directivos, familias) desarrollan estrategias de distinción que les permiten apropiarse de un cierto circuito educativo que se pretende fuera de la exclusión. Configuran una identidad de *clase* frente a las *escuelas para pobres*. Se conforma un circuito donde a veces tácita y otras explícitamente se veda el acceso a las escuelas de determinados grupos sociales considerados más necesitados, excluidos o violentos, o más problemáticos. Se conjugan igualmente una especie de circuito docente segmentado, que tiende a concentrarse en escuelas con población de clase media, un fuerte control por parte del colegio de la conducta de los alumnos y ofertas educativas complementarias (talleres extraprogramáticos) que hacen a la permanencia de los alumnos en la escuela y la adquisición de saberes fuera del currículum.

Se combinan allí prácticas de distinción cultural o institucional (pertenencia a determinada institución con un cierto perfil) con una política de marketing para atraer y capitalizar esa imagen que posibilita la selección de aquellos que pueden llegar a optar por dicha escuela (por cercanía, conocimiento de su oferta, contactos sociales, posibilidades económicas, etc.). Así la transformación de la educación nacional en los '90 se produce insertando en el mundo educativo ciertas pautas de organización más propias del mundo del mercado: competencias, autonomías, efectividad, productividad, autorregulación, calidad asociada a autonomía y equidad, etc.

Aún a pesar de todo esto, debemos remarcar que este nuevo lugar que toma el Estado en los '90, en particular en el campo educativo, no quiere decir necesariamente una desaparición del mismo. Primero porque la lógica de mercado

convive con otro tipo de criterios, tanto en lo que se refiere a la elección que las familias hacen de las escuelas (Narodowsky y Schettini, 2007)¹⁷ segundo porque la educación sigue siendo un campo donde se combinan lógicas carismáticas y burocráticas de sostenimiento del poder, y no solo las supuestas elecciones racionales sostenidas por el liberalismo económico. Las investigaciones de esta compilación dan cuenta de que no siempre las familias eligen determinadas escuelas desde una lógica racional medios-fines, sino también en función de otros parámetros “morales”. Algo similar ha trabajado Del Cueto (2007) en el análisis de las escuelas elegidas por las familias que viven en barrios cerrados/countries, y la conformación del perfil institucional de las escuelas en tipos claramente identificables por las familias, que permiten una elección del tipo de capital social, cultural, escolar que las familias esperan, y las escuelas buscan. Los trabajos de Villa (2005) y Gessaghi (2009 y 2010) abordan la relación escuelas y familias “tradicionales” /clase alta¹⁸. Ésta última tesis ha mostrado cómo se configuran las familias tradicionales, y cómo la fragmentación educativa puede ser vista más bien como un proceso que una continuidad, puesto que las familias tradicionales argentinas se las han arreglado para sostener en sus posiciones privilegiadas a pesar los cambios sociales y educativos.

La familia, las relaciones de género y la clase social estará presente también en una interesante literatura de la última década, aunque reconozcamos en trabajos pioneros como los de Wainerman (1980) en la década del 80 donde se analiza la participación en la actividad económica de las mujeres de acuerdo al nivel educativo alcanzado y los de Bonder, en los 90 (1994) que han producido un saber sobre el lugar que las mujeres ocupan y el tratamiento que reciben en el sistema escolar. Estas investigaciones han puesto de relieve la importancia del análisis de los procesos de construcción de lo femenino y lo masculino, investigaciones relevantes donde género, familia, educación y clase social se cruzan. Kaplan y Fainsoud (2001) y sobre todo la tesis de Fainsoud (2006)

¹⁷ La compilación de trabajos de Narodowski y Gómez Schettini (2007) reúne también las opciones escolares de las familias “favorecidas” en Buenos Aires, las clases medias así como los sectores populares, las cuestiones ideológicas/culturales presentes en esas relaciones.

¹⁸ Antes de avanzar mencionamos el trabajo de Heredia (2005) que desde la sociología viene caracterizando la conformación de los sectores de clase alta en nuestro país, y desde el estudio del nivel universitario Plotkin (2006) y Neiburg y Plotkin (2004) que estudia la conformación de las universidades privadas, sus relaciones con el Estado y los intelectuales en nuestro país.

abordan la compleja relación y tensiones generacionales en adolescentes embarazadas. Furlán (2002) estudia las jóvenes que regresan a la escuela y León (2004) desde la psicología, analiza el discurso pedagógico de mujeres en las escuelas técnicas. La línea de trabajo de Morgade puede ser referenciada puesto que si bien no es exclusiva sobre nivel medio, algunos de sus trabajos abordan las sexualidades, el cuerpo y el género en el ámbito de la educación secundaria (Morgade y Alonso, 2008). Aunque no se inscriba en los estudios de género, una referencia acerca de la construcción de lo socioafectivo en jóvenes escolarizados es la tesis de Guadalupe Molina (2008). Severino (2009), por su parte, ha realizado un trabajo de investigación que si bien tiene como referentes empíricos a mujeres que estudian en profesorados, aborda igualmente las representaciones acerca de la escuela media. Finalmente, los trabajos de Villa (2009) y Jones (2010) estudian las sexualidades en las escuelas y en los adolescentes (en el caso de Jones más allá de la escuela) desde el análisis de los discursos dominantes, hasta la experiencia de placer y amor que relatan los jóvenes y docentes. El cuerpo y la educación han sido estudiados también por diversos trabajos de corte más foucaultiano en nuestro país. Sin pretensión de ser exhaustivos, mencionamos, aunque no trabajen solamente el cuerpo en la escuela secundaria, el de Dussel y Caruso (2000), Scharagrodsky (2001) y Aisenstein y Scharagrodsky (2006), referentes en el estudio de género, cuerpo a través de la educación física escolar.

Todo este recorrido repaso muestra, a nuestro modo de ver, diferentes niveles y enfoques para acceder al estudio de los jóvenes, la escuela media y la desigualdad que son claves para esta tesis. Señalan, además, la utilidad de incorporar, desde el punto de vista metodológico, un enfoque donde los jóvenes sean vistos como sujetos inmersos en relaciones de poder, en tramas culturales, donde el sentido de la escuela, la sociedad y las desigualdades no los ubica como meras víctimas y como meros reproductores de un orden social existentes. Las funciones de distribución, legitimación o invisibilización de las diferencias sociales, de clase, género, resultan fundamentales para describir los sentidos de la escuela secundaria, la trama en la que está inserta y la función que cada grupo social le

asigna. Lo que los sujetos hacen de ella y más allá de ella, serán objeto de lo que sigue.

Como veremos en los primeros ingresos al campo (capítulo 2) la clase social, la familia, el género serán experiencias y representaciones que pueden comprenderse en los modos de construir la desigualdad de estos jóvenes.

Capítulo 2

Ingresando al campo: justificaciones, enfoques y metodología

Y, ¿qué querés que te diga?, [los de CUBA] son un poco clasistas.

Docente bellavistense

Los estudios sobre juventudes en Argentina han desarrollado, en estos últimos años, diferentes análisis que intentan mostrar la heterogeneidad de los y las jóvenes de nuestro país. El uso de la categoría juventudes tiene la intención de sumar a esa pluralidad o desde allí mismo esa diversidad. A su vez, responde al deseo de hablar desde categorías analíticas problematizables, o de construir un genérico que como puerta de entrada a una gran ciudad, dé lugar a la producción de juventudes, sujetos y colectivos siempre diversos, inmersos pero a la vez productores de relaciones de poder. Partimos de la consideración que la edad es una producción social, y es esa condición nuestra puerta de entrada. Es decir, investigamos a sujetos considerados jóvenes –al menos en una primera instancia, pero sin circunscribir demasiado una edad biológica-, teniendo en cuenta que los mismos, en nuestras sociedades occidentales y en nuestro país, se encuentran, o deberían encontrarse transitando la educación secundaria¹⁹. Los sujetos entrevistados y observados, a lo largo de esta tesis, son considerados jóvenes por los adultos de las instituciones de las que forman parte. Nuestra intención de estudiar a los jóvenes parte del mencionado interés por la desigualdad, pero también por una tradición en los estudios sobre juventudes, que ve en la relación de cada sociedad con sus jóvenes, y a la inversa, un modo de analizar los procesos de cambio sociales.

¹⁹ No homologamos la categoría de jóvenes a la de estudiantes. Sólo partimos del dato empírico de considerar que, desde mediados del siglo XX, la tasa de escolarización de jóvenes en la escuela secundaria y el aumento en la matrícula del nivel superior han ido en aumento en los países latinoamericanos, y particularmente en la Argentina (Miranda, 2006). Este aumento en la matrícula se representa desde una visión hegemónica sobre el joven, cuya *normalidad* está dada o debería estar dada por el tránsito continuo entre educación media-universidad, o educación media-mercado laboral. La homologación entre joven y estudiante puede ser vista como la consecuencia del aumento de la escolarización (Guillén Ramírez, 1985 en Miranda, 2006).

La condición etaria es una puerta de entrada que requirió ser problematizada, considerando aquí que las juventudes son producidas, es decir, la identidad *joven* es una categoría relacional, que es definida por los actores y por los *otros*, por sus alteridades, en cada situación de modo concreto y diferente. Sin embargo, no es nuestra intención anecdotizar la juventud desde una perspectiva “multiculturalista”²⁰, donde celebremos una supuesta diversidad que exotice la diferencia e invisibilice las desigualdades²¹. Justamente nuestro objetivo es caracterizar esa producción de juventudes de clase. Como ha planteado Chaves, el esquema analítico y metodológico para el estudio de juventudes consiste en ingresar al estudio a través de “juventud” como una categoría analítica, “que cobrará sentidos particulares al ser analizada inserta en el mundo social (interdiscursividad, prácticas). Será allí desde donde se podrá explicar como condición juvenil (qué es ser/estar joven en ese tiempo y lugar para esas personas jóvenes y no jóvenes) y que resultará en unos conjuntos identificables (auto y hetero identificaciones) a los que se denominará juventudes” (2005: 35) En la inmersión en esas relaciones que no son solo de edad, sino de clase, etnia, nación, género lo joven se visibiliza como un actor social completo y como una identidad relacional, heterogénea y contextual.

En este breve capítulo describimos el proceso de construcción del objeto de estudio, las decisiones que tomamos durante la investigación y sus justificaciones.

²⁰ Ver al respecto la crítica de Bauman al multiculturalismo, que no es exclusiva de él. Lo que tienen en común todas estas críticas es que no dejan ver las relaciones de poder desiguales que se ocultan tras la celebración de la diferencia per se: “actúa como una fuerza esencialmente conservadora: su efecto es una refundición de desigualdades, que difícilmente obtendrán aprobación pública, como “diferencias culturales”: algo a cultivar y a obedecer. La fealdad moral de la privación se reencarna milagrosamente como la belleza estética de la variación cultural” (Bauman, 2003:127).

²¹ Diferenciamos aquí “jóvenes” que son aquellos sujetos, varones y mujeres, con los cuales hicimos trabajo de campo, los “referentes empíricos” de esta investigación, de la categoría analítica “juventudes”. Producir juventudes quiere decir, aquí, considerar la construcción de la identidad de estos sujetos donde la edad no es una simple condición, algo que influye en cómo los sujetos actúan y piensan. La edad es una producción desigual y diferente, según las etapas –que son producidas- y los modos en que los sujetos producen –actúan, representan, simbolizan y sienten- las expectativas. La edad es algo que se procesa socialmente y que, a la manera del *habitus*, es una precondition y a su vez una construcción: cada sujeto vive y construye su identidad en relaciones sociales, es decir, relaciones de poder con sujetos ubicados en las mismas etapas de la vida y/o en otras. Esas etapas, a su vez, son construidas socialmente, pero naturalizadas y en nuestras sociedades además, son institucionalizadas por la intervención del Estado. Ver al respecto Chaves, 2005.

Es más bien una narración de lo que hemos hecho en cuanto proceso de investigación y una primera introducción al conocimiento de CUBA y Santa Elena. El objetivo es dar cuenta acerca de qué y cómo hemos investigado, o acerca de cómo hemos observado, registrado y escrito, al decir de Guber (2001).

1. Las características del trabajo de campo: los primeros contactos con los jóvenes, la escuela y el club

Abordar la producción de sujetos y los modos diferenciales de producirse corporalmente implica casi necesariamente optar por un enfoque etnográfico que nos permita acceder a una trama de sentidos a partir del estudio de representaciones, discursos y prácticas. Al plantearnos como objetivo un análisis acerca de cómo se produce/reproduce la edad, la clase y los cuerpos, asumimos, desde la ciencias sociales, la tensión entre sujetos y estructuras. Si la etnografía se halla en la tensión entre individuo y sociedad (Fonseca; 1999), resulta más que pertinente partir de este enfoque puesto que la tensión entre sujetos por un lado, y expectativas y dispositivos sociales por el otro, es la que nos interesa conocer. Realizamos un trabajo básicamente cualitativo a partir de observaciones participantes y entrevistas semi estructuradas, buscando observar, comprender y analizar las percepciones, acciones y sentidos donde se genera la identidad, la alteridad y las distancias y diferencias.

Nuestra primera “actividad” era acceder a un grupo social, un contexto que nos permitiera conocer la vida, las prácticas sociales y los discursos de jóvenes ubicados en una posición social relativamente “privilegiada”, medias-altas, altas, de elites, etc. Para ello, aprovechamos nuestro conocimiento previo, de jóvenes estudiantes en una escuela de gestión privada católica, sin subvención estatal, ubicada en la localidad de Bella Vista. En esa escuela, pudimos conocer jóvenes y familias provenientes del barrio “cerrado” que el Club Universitario de Buenos Aires tiene en la localidad de Villa de Mayo, partido de Malvinas Argentinas.

Además de iniciar el registro de conversaciones que se producían en el aula junto mientras me desempeñaba como profesor, comencé a visitar el barrio CUBA-Villa de Mayo, para ir seleccionando elementos, analizando dimensiones que me permitirían establecer, por un lado, los objetivos específicos de esta investigación,

y por el otro, ir tomando contacto y comprendiendo algunos elementos de la trama de este grupo social, asumiendo que no la totalizábamos ni que podíamos dar cuenta de todas sus particularidades. Es decir, al mismo tiempo que establecíamos los primeros contactos, redefiníamos los objetivos de la investigación, en un proceso reflexivo donde debía dar cuenta de la relevancia del análisis de estos jóvenes y sus familias en un trabajo cuya primera inquietud tenía que ver con las desigualdades sociales y el papel que allí tiene la educación, tanto formal como todas esas instancias socializadoras que persiguen fines de instrucción, enseñanza y aprendizaje, etc.

Luego de ese primer panorama decidimos seleccionar dos ámbitos institucionales: la escuela privada católica que llamaremos Santa Elena²² y el Club Universitario de Buenos Aires. De éste último, tomamos como unidades de estudio su historia fundacional y algunos avatares históricos, al que pudimos acceder a través de documentación institucional y a través de la voz de nuestros entrevistados. Específicamente, hemos descripto el barrio CUBA-Villa de Mayo, su creación, cambios y el modo en que es vivido y representado actualmente por los jóvenes y sus familias, y la manera en que es percibido por jóvenes y familias no residentes en él, por docentes y directivos, etc.

La elección de estos dos ámbitos institucionales, y sobre todo, la de tomar como referentes empíricos a docentes, jóvenes y sus familias se fundamenta en la intención de reconstruir la trama cultural de un grupo social que, en la asociación de capital²³ económico, social, cultural, y capital “moral” y “corporal”, construye un modo particular de ser joven, reproduce determinados circuitos o segmentos del sistema educativo, y retroalimenta, a través de estas instituciones, una distancia social o distinción.

²² Hemos optado por cambiar el nombre de la escuela para proteger la identidad de los entrevistados/as de la misma.

²³ Hemos seguido la noción de capital trabajadas por Bourdieu a lo largo de su obra. Particularmente en *La distinción. Bases sociales del gusto* (2002) donde analiza relaciones entre capital escolar y la producción del gusto, o de campos específicos que tienen determinada jerarquía cultural (como las obras de arte, la música clásica o algunas prácticas deportivas) dotados ya en la estructura de las percepciones de jerarquía cultural, que luego se justifican en modos de apreciación particulares (como por ejemplo, los beneficios que tiene tal deporte, o la obtención de capital social –contactos- que supone, etc.)

Como ha descrito Svampa (2001), el partido de Malvinas Argentinas no llega a ser el emblema de los barrios cerrados en Argentina, característica del partido de Pilar, pero, junto a San Miguel es uno de los distritos de la zona NO. del Gran Buenos Aires que reúnen una considerable cantidad de barrios cerrados y urbanizaciones privadas. Son, a su vez, distritos que se caracterizan por altos grados de desempleo y pobreza, con zonas de asentamientos y villas miseria (Ameigeiras, 2004). Estas polarizaciones y profundas desigualdades sociales han sido caracterizadas por estudios sobre segregación urbana y periferias que han dado cuenta de la heterogeneidad de este proceso en Latinoamérica (Segura, 2010). Esos trabajos señalan la pertinencia de analizar las desigualdades en las ciudades como procesos políticos y de ciudadanía. Según Teresa Pires do Rio Caldeira “espacio urbano puede ser la arena en la cual la democratización, la equidad social y la expansión de los derechos de la ciudadanía están siendo rechazadas en las sociedades contemporáneas” (2008:15) y eso sucede con los sectores que tienen el poder segregarse por opción, construir sus muros y legitimar y vigilar las distancias sociales. Nuestro interés de indagar sobre los modos en que estos jóvenes y sus familias conciben las diferencias, construyen alteridades podía ser abordado entonces desde la mirada al que está extramuros, y que será objeto, como veremos, de una serie de prácticas “solidarias”.

El club y su barrio cerrado cobraban valor como ámbito/espacio de clase media-alta y alta como lugar para analizar cómo se perciben las desigualdades. En las primeras aproximaciones se resaltaba una fuerte pertenencia comunitaria y de aparente *distinción* relacionada con la práctica del rugby masculino: era a partir del análisis de esta práctica social que podíamos estudiar cómo se “corporifica” la identidad y la diferencia social, teniendo presente que la noción de *habitus*, categoría privilegiada para estudiar las percepciones y sus sedimentaciones, es “incorporado”, según lo plantea el mismo Bourdieu (2002).

2. Categorías propias y ajenas: acercándose al punto de vista del actor

Siguiendo el aporte teórico y empírico de la sociología de Elias (1982; 1992) y de Bourdieu (1993; 2002), y sobre todo, asumiendo el enfoque de análisis de este grupo y sus relaciones en cuanto una figuración social, el análisis de la clase no se

basó en un nivel unidimensional o determinístico. Sin menoscabar la importancia de lo que sería la esfera económica, o el capital económica en términos de Bourdieu, debíamos mirar y analizar otros elementos/factores que hacían a la composición y características de la clase social. Las relaciones sociales no están dadas solo por lo económico, y el concepto de clase visto relacionamente, nos invitaba a otra construcción de poder relativo²⁴. Lo económico, el capital económico, su distribución, y sus luchas son también disputas culturales, y aunque en el plano analítico y para los actores a veces se diferencien, deben ser repuestos en una trama para comprender cómo se producen las identificaciones, qué jerarquías se crean, cómo se legitiman, etc. Aunque por momentos, a lo largo de esta tesis, hablemos de elites, debemos remarcar que aquí lo que hacemos es equivaler el término al de sectores de clase media-alta y alta. Seguimos la tradición de la sociología de las elites francesas y brasilera, y la conceptualización que Tiramonti y Ziegler hacen de ella:

sectores sociales que combinan capital económico (posesiones), capital social (relaciones), capital cultural (incorporado, objetivado y/o institucionalizado) y capital simbólico (prestigio, estatus, apellidos). Tal combinación remite a posiciones (localizaciones actuales de los agentes) y trayectorias (de las familias). Las posiciones se heredan y se transmiten con la finalidad de permanecer en ellas, para lo cual es necesario dominar las condiciones de socialización de los jóvenes y controlar su educación a partir de diferentes estrategias (circuito de amigos, escuelas, clubes, etc.) (2008: 43)

Santa Elena es una escuela de nivel inicial, primario y secundario, de gestión privada, católica, perteneciente a una congregación religiosa femenina, ubicada en la localidad de Bella Vista, partido de San Miguel. Bella Vista se caracteriza por una población tradicionalmente profesional y católica. En la actualidad la escuela está administrada por un grupo de directoras y representantes legales laicas, aunque sigue siendo propiedad de la congregación. No cuenta con subvención estatal desde inicios de los años '90, cuando además se transformó en un colegio mixto (hasta el momento sólo asistían niñas y jóvenes).

²⁴ Sólo mencionamos, al respecto, que para Elias, si bien no se pueden hacer generalizaciones como “la primacía de la esfera económica ... porque la esfera económica no es igual en todas las figuraciones”, no es que “todo es igualmente importante en todas las figuraciones” (1982:22). Justamente buscamos aquí dar cuenta acerca de qué maneras lo económico es percibido e invertido.

Antes de iniciar el trabajo de campo, sabíamos del valor de su cuota y cómo la misma era acusada como costosa para la generalidad de las familias cuyos hijos e hijas asisten a ella²⁵. Al dato de las altas cuotas escolares, que indicaría el costo consciente de sostener este tipo de escolaridad para las familias, debía sumarse el componente que llamamos *tradicición* y que aparecía en los primeros acercamientos y justificaba aún más la elección de estos dos espacios: tanto CUBA y CUBA-Villa de Mayo, como Santa Elena movilizan en sus imágenes institucionales, su folletería y su presentación su tradición en la defensa de algunos valores, su tradición en la enseñanza, etc. Ya algunos trabajos en educación han dado cuenta de este proceso de marketing educativo, donde las escuelas movilizan recursos e imágenes para generar una significación particular en sus posibles consumidores, atraerlos y elegir también ese público. Esto refleja obviamente el ingreso y permanencia de una lógica de mercado en el sistema educativo. Según Tiramonti y Ziegler, esas estrategias “permiten ver al subsistema de educación privada como un mercado y constatar en paralelo el comportamiento de los progenitores en tanto usuarios/consumidores que cotejas sus demandas educativas con la oferta escolar. Así, el perfil de las instituciones va adquiriendo una ética y una estética que puede asimilarse al de las empresas de servicios” (2008:72)²⁶. Es decir, costo económico, tradición, escuela privada católica, eran elementos que me permitían elegir esta institución. También resultaba interesante como “lugar” para indagar acerca de la legitimación de la desigualdad y la construcción de las diferencias sociales. Hace unos años una profesora de economía de Santa Elena manifestaba su indignación en la sala de profesores al discutir con algunos alumnos de su clase que manifestaban abiertamente que en Bella Vista no había “villas”. No siendo ella de Bella Vista, pero conociendo la localidad, mencionaba los barrios Barrufaldi y Obligado, como sectores pobres, con casillas, pasillos, y otras características de asentamientos y villas miseria. Esos mismos alumnos –una porción menor del grupo- respondían que el mismo barrio ya no era Bella Vista, era “otra cosa”. Por más que no fuera una representación del espacio compartida

²⁵ A fines de 2009, la cuota mensual para el nivel secundario (ESB y Polimodal en ese momento), sin gastos de transporte, almuerzo, ni talleres ni inglés extraprogramáticos, rondaba era de \$890.

²⁶ Para las mismas autoras, ese proceso también debe ser visto desde una economía simbólica donde se segregan culturalmente fracciones de clase y se refuerzan los procesos de distinción (2008:72)

por todos los jóvenes bellavistenses y/o de CUBA, en ese grupo de estudiantes, la situación señalaba algo acerca de cómo representan el espacio urbano de la localidad: si no está separado –levemente, sutilmente, como CUBA-Villa de Mayo, el mismo está delimitado de alguna otra manera, corriendo los límites de la ciudad de pertenencia hacia donde no hay pobres, hasta donde se encuentran los que están en la misma posición de clase.

Mi conocimiento además, de una serie de prácticas tradicionales de la escuelas sobre el “entorno” –pobre-, me permitiría luego problematizar esas relaciones y contactos con los niños y jóvenes “carenciados” con los que se vincula la escuela, sus docentes y jóvenes.

Para acceder a los actores sociales, a sus contextos, tuvimos que reflexionar entonces sobre este conjunto de elementos que hacían posible problematizar la heteroadscripción que como investigador hacía sobre mis posibles “informantes”. Es la mirada clasificatoria del investigador, justificada en un conocimiento previo del grupo social y en una serie de clasificaciones y percepciones sobre ellos. Fue interesante avanzar en el trabajo de campo para encontrar sus autoadcripciones de clase, el *enclasmiento* en términos de Bourdieu (2002) para confirmar allí el diálogo entre mis categorías de clase –enmarcadas en la preocupación por la desigualdad- y las de mis informantes. Por ejemplo “altas cuotas” no deja de ser una consideración relativa a lo que este investigador, u otros sujetos ubicados en la misma posición social, consideran como “alto” o costoso. Pero los entrevistados coincidieron: el colegio les resultaba caro, costoso. Así y todo, este tipo de primeras percepciones y diálogos me permitieron confirmar la elección de los ámbitos, para elegir luego las situaciones a ser observadas y los actores sociales a entrevistar, para comprender algo que desde afuera parecía un bloque homogéneo, este grupo social, sector de clase media-alta y alta²⁷.

3. Observando, entrevistando, registrando

²⁷ Los barrios cerrados son espacios de las clase medias a altas en nuestras ciudades (del Cueto 2007, Svampa, 2001) pero ese universo es a su vez bastante heterogéneo.

Ya elegidos los espacios empezamos a contactar a las personas. La entrada a la escuela estaba garantizada por mi desempeño docente²⁸; el acceso al club por contactos con jóvenes y sus familias que había establecido siendo su docente, y por el “buen vínculo”²⁹ construido con los jóvenes y sus familias

A lo largo de 1 año y medio concurrimos en diversas ocasiones al club CUBA-Villa de Mayo. Luego de recorrer el barrio, permanecíamos largas jornadas, los días sábados, donde observábamos sobre todo entrenamientos y partidos de “rugby infantil”³⁰. Específicamente permanecíamos en el llamado “Anexo” de la sede CUBA de Villa de Mayo, un gran predio con más de 10 canchas de rugby, arboledas y quinchos. Ya en el año 2010, nuestras visitas a Villa de Mayo eran recorridas en sus calles, incluyendo las ocasiones donde conseguimos que nuestros entrevistados de CUBA nos recibieran en sus casas.

A través de las observaciones participantes en entrenamientos de rugby, buscábamos captar qué sucedía en una situación de socialización centrada en el deporte masculino que habíamos identificado como emblemático del club. En nuestra primera aproximación al club, y en el conocimiento previo de las prácticas sociales de jóvenes de CUBA y de Bella Vista, el rugby ocupaba un lugar importante en el conjunto de las prácticas deportivas y movilizaba también un fuerte sentido de pertenencia y disputa entre clubes. Resultaba un ámbito privilegiado para ver qué sucedía en una situación de explícito entrenamiento corporal. Los deportes son prácticas sociales caracterizadas, en nuestras sociedades, no sólo por la “presencia excesiva del cuerpo” (Alabarces, 2000:19) en relación a otras prácticas, sino también por el tonalidad de clase, es decir, por el modo en que deporte y cuerpo -determinados deportes y determinados cuerpos legítimos³¹ (Citro, 2000)- son apropiados/producidos por un sector de clase³². El

²⁸ Si bien realicé algunos registros de clases, recreos, espacios institucionales siendo docente, las entrevistas y algunas visitas las registré habiéndome desvinculado laboralmente de la escuela.

²⁹ Característica del ambiente institucional que propicia esa cercanía docentes-alumnos y familias.

³⁰ La mayoría de las observaciones de las prácticas deportivas fueron realizadas en lo que el club denomina rama “infantil”, jóvenes de 12 y 13 años, socios del Club Cadete Universitario. Los mismos se encuentran ya en los primeros años de la educación secundaria. El dato sobre la consideración que la institución hace sobre la edad, en este caso “infantil”, no se contradecía con los propósitos de esta investigación, sino que brindaba un dato más acerca de cómo se construyen los grupos de edad, con un criterio biológico y por clase de edad, similar aunque no igual a los grupos de edad construidos por el sistema educativo.

³¹ Según Infantino, la “necesidad de garantizar el normal y apropiado uso de los cuerpos jóvenes ha sido una tónica a la que se fue cargando cada vez de mayor urgencia dado que la construcción

enfoque asumido en las observaciones, se delineó siguiendo el trabajo etnográfico de Archetti (1984) en relación al fútbol, sobre todo a sus observaciones de partidos de fútbol desde las hinchadas, fundamentales para la sociología del deporte en nuestro país. Allí analiza los posicionamientos de género y las disputas presentes en esos discursos, describiendo a su vez la emocionalidad presente en ellos: “gritos, indignaciones, muestras de satisfacción” (Archetti, 1984:6). El análisis de lo emocional o de algunos sentimientos, que aparecerán el capítulo 6, aportan a la comprensión de la subjetividad, es decir, a la efectividad de los discursos que conectan los sentimientos, los producen, en relaciones y situaciones sociales, como la aparición del dolor y la herida en los jóvenes cuerpos masculinos³³. La elección del rugby se justifica en su “tradicción” de deporte de elites, de clase, que justifica esa distinción en las características sociales y corporales de sus jugadores, y se regocija, según pudimos apreciar, en la negación de la masividad. La situación de entrenamiento, a su vez, nos permitía acceder a los discursos y prácticas dispuestas sobre los cuerpos jóvenes, para analizar en ese contexto de qué manera se iba construyendo un “nosotros” que se corporifica en cada individuo.

En los entrenamientos y partidos de rugby masculino, sostuvimos conversaciones casuales, algunas de ellas extensas (50 minutos en un caso) sobre todo con adultos, padres de los jóvenes que estaban entrenando. Posteriormente, realizamos diversas visitas a la sede central de CUBA, ubicada en la calle Viamonte de la Ciudad de Buenos Aires. Allí realizamos observaciones sobre todo en la biblioteca que posee esa sede, donde se nos facilitó a su vez bibliografía sobre la historia de CUBA, que fue incorporada en el cuerpo de textos a ser analizados.

de las personas jóvenes como los sujetos peligrosos por excelencia fue ocupando más terreno”. Por ello la investigadora nos propone estudiar los cuerpos jóvenes: “ligar al estudio de las identidades juveniles a un abordaje antropológico del cuerpo que indague en el modo en que las experiencias y prácticas corporales adquieren relevancia identitaria, en tanto construcción del propio cuerpo legítimo” (2009:50)

³² García Suárez plantea lo mismo para el caso de la educación física. Si bien es posible estudiar el cuerpo en cualquier situación social, en nuestro caso la elección de espacios donde el objeto directo y específico es el cuerpo, se refuerza incluso en la justificación en el orden del discurso: deporte de contacto corporal y de fuerza.

³³ En una justificación similar, Mc Laren (1995) plantea los gestos corporales como la corporificación de las emociones. No son meras expresiones, sino también relaciones de poder, en el contexto donde son sentidas y expresadas, en sus modos de expresión.

En Santa Elena realizamos observaciones participantes en la sala de profesores, en jornadas docentes, en las galerías y patios durante el año 2009, último año en que me desempeñé como docente de esa misma institución. En cada una de esas instancias sostuvimos conversaciones informales que oportunamente registramos. El trabajo de observación participante y diálogos informales fue registrado en un diario de campo, y en algunas ocasiones, se grabaron conversaciones.

Nuestro objetivo de comprender las construcciones acerca de la identidad y la alteridad, implicaba acceder más profundamente al discurso de los actores. Seleccionamos entonces a las personas a entrevistar, en función de las posibilidades de concretar dichos encuentros. Como nos interesaba captar las representaciones que los no-“cubanos” tenían sobre ellos, y complejizar así este tejido cultural, sabíamos que debíamos entrevistar a personal de la escuela y a jóvenes bellavistenses. Además, para comprender posibles diferencias en la relación familias-escuela –es decir, en la conformación de los circuitos sociales y el fragmento socioeducativo- entrevistamos también a una madre socia adherente de CUBA cuyos hijos iban a otras escuelas de la zona. Aunque habíamos registrado conversaciones con jóvenes alumnos de Santa Elena, decidimos contactar a jóvenes ex alumnos de la misma: considerábamos que podíamos obtener allí una caracterización más amplia sobre la escuela y toda la trama sociocultural de la que son parte, a lo cual se le iba a sumar algunas interpretaciones sobre la universidad. Eran ex alumnos/as egresados de Santa Elena, en los últimos tres años (entre 2007 y 2010). Como veremos para el caso de lo religioso, la elección fue pertinente para que mis entrevistados/as describieran su trayectoria de “conversión”.

Se realizaron 12 entrevistas de hora y media a dos horas de duración promedio. Se entrevistó a jóvenes varones y mujeres socios de CUBA y residentes en Villa de Mayo que habían egresado de Santa Elena así como jóvenes bellavistenses ex alumnos de la escuela y socios de otro club deportivo, emblemático de la misma localidad, llamado Regatas³⁴. Asimismo, se entrevistó a padres y madres –matrimonios- de CUBA-Villa de Mayo, cuyos hijos/as asisten o son ex alumnos

³⁴ Esta elección permitió a su vez problematizar más la relación entre estos grupos sociales, sus circuitos de socialización y sus opciones educativas, ampliando el análisis más allá del grupo social residente/perteneciente a CUBA-Villa de Mayo.

de Santa Elena, y en un caso a una madre cuyos hijos asistieron a otras escuelas privadas de la zona. Finalmente se entrevistó a docentes y directivos de la escuela. Se construyeron protocolos de entrevistas que consistían más bien en una serie de temas –con posibles preguntas- que buscaban respuestas abiertas estructuradas en base a dimensiones, temas y conceptos que formaban parte del marco teórico y los objetivos de esta tesis. Dichos esquemas se fueron reformulando de entrevista en entrevista, para atender por ejemplo a cuestiones que no estaban siendo abordadas, o cuyas preguntas resultaban confusas para mis entrevistados. Así por ejemplo, en un primer momento, nos planteamos preguntar sobre el nivel de ingresos familiares a los jóvenes, pero al iniciar los primeros acercamientos durante observaciones de entrenamientos en el club o recreos en la escuela la pregunta tenía dos posibles respuestas: el desconocimiento de los jóvenes de los ingresos familiares, o la evasión de la respuesta con algún otro tema³⁵. La dificultad no requería dar un rodeo para conseguir esa información: era necesario analizar un conjunto de datos, o más bien, una serie de representaciones, circuitos y prácticas que estos jóvenes y sus familias realizan que podían dar cuenta acerca de cómo se construye y se *vive* la clase social de pertenencia en este grupo social, y de qué *clase* se trataba.

Presentamos un esquema de los temas que recorriamos a lo largo de las entrevistas. Las preguntas señaladas allí en pocas ocasiones eran formuladas como están escritas. Las preguntas funcionaban más bien como un “check-list” acerca de las dimensiones producidas en cada discurso, buscadas en función de los objetivos de esta investigación. A modo de ejemplo transcribimos este esquema, protocolo para entrevista a jóvenes y padres de CUBA.

Dimensiones / categorías implicadas	Preguntas posibles
Socialización	¿Dónde hacés tus amigos? ¿Cómo los conociste o por qué te hiciste amigos de ellos? ¿Se conocen los padres de ambos?
Deporte	¿Por qué Rugby/hockey/ y no otro deporte? ¿Qué te gusta y qué no te gusta de este deporte? ¿Practicaste otro deporte? ¿Qué sentís practicando este deporte que no lo sentís con otro? ¿Qué cosas te permite esta práctica y cuáles te limita?

³⁵ Este dato dice algo acerca de la invisibilización de lo económico como característica moral de este grupo.

Capital económico	<p>¿Es costoso practicar rugby/hockey? ¿Cuánto cuesta? ¿Qué dicen en tu casa de este gasto?</p> <p>¿Qué sucede con la escuela? ¿Es costosa?</p>
Cuerpo, dolor, imagen	<p>¿Qué hace en el cuerpo el rugby/hockey?</p> <p>¿Cómo es el cuerpo de un rugbier/jugadora? (describirlo) O cómo debe ser? (situación: gordo, muy flaco, sin el equipamiento) ¿Tiene algo de particular el cuerpo de un rugbier?</p> <p>¿Qué sentís al jugar al rugby?</p> <p>¿El cuerpo se resiente si uno hace rugby/hockey toda la vida?</p> <p>El rugby es un deporte de mucho contacto ¿cómo vivís eso?, o ¿por qué es así?</p>
Espacial, barrio	<p>¿Qué significa vivir en CUBA?, ¿Cómo es la gente que vive en CUBA?</p> <p>¿Qué te gusta y qué no? ¿Qué hacés en el barrio?</p> <p>¿Cómo haces para ir a los entrenamientos?, ¿vivís cerca/dentro del barrio?</p> <p>¿Por qué vivir acá y no en otro lugar?</p>
Alteridad/diferencia	<p>¿Hay alguien que no pueda/deba practicar rugby/hockey/? ¿Conocés a alguien que no practique estos deportes en tu familia o barrio? ¿Por qué no lo hace?</p> <p>¿Sos parecido a tus compañeros de rugby/hockey y/o a tus amigos?</p> <p>¿Puede un joven pobre practicar rugby/hockey? ¿Dónde?</p> <p>¿Cuál es la posición social de la gente socia de CUBA?, ¿por qué le parece que es así?</p>
Género, binarismos	<p>¿Qué pasa con las mujeres y el rugby? ¿Hombres y el hockey?</p> <p>¿Por qué el rugby es un juego de hombres?</p> <p>¿Te gustan las jugadoras de hockey/rugby? ¿Qué te gusta?</p> <p>¿Cuáles son los chistes, burlas o ironías que aparecen más frecuentemente en los entrenamientos o clases?</p>
Padres, expectativas familiares	<p>¿Tus padres/abuelos qué deportes practicaban y dónde?</p> <p>¿Te hubiera gustado practicar otro deporte? Es importante para tus viejos/familia que hagan esto?</p> <p>¿Diferencias entre el rugby/hockey cuando eras chico y ahora?</p> <p>¿Podrías haber empezado a jugarlo antes o después?</p>
Identidad	<p>¿Qué tiene un jugador de CUBA/Regatas que no lo tiene alguien de otro equipo?</p> <p>¿Por qué se crea CUBA? ¿Cómo es su historia? (describir, por qué se caracterizó)</p>
Juventud, imágenes.	<p>¿Cómo es o debería ser un joven de tu edad?</p> <p>¿Qué cosas tienen los jóvenes de tu generación que lo la tienen los de antes? ¿Ha habido cambios en los últimos años en los jóvenes?</p> <p>¿Cuáles? ¿Cómo reacciona el club frente a ello?</p>
Deporte, trayectorias	<p>Antecedentes familiares sobre Club, la escuela, y cada uno de los deportes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Indagar sobre estudios universitarios y profesiones. -Qué deporte practicaron y dónde lo hicieron -Por qué lo hicieron y lo hicieron allí -Cómo “valora” esa práctica deportiva -Qué hace ese deporte que no lo hacen los otros -Qué “lugar” ocupa el cuerpo <p>¿Cuál es el ideal de un buen jugador de rugby de Cuba?</p> <p>¿Cuáles son las claves para que “salga” un buen jugador de Cuba?</p> <p>¿Amateurismo vs. Profesionalismo? ¿Por qué el Club defiende el amateurismo y cómo lo hace? ¿Qué significa competir y por qué se compete?</p> <p>¿Qué sucede en torno a la cuestión “profesional” en el deporte? (valoración sobre ello)</p> <p>¿Qué sucede cuando hay un conflicto en un partido o entrenamiento?</p> <p>Algún ejemplo o anécdota ¿hay conflictos?</p>

	¿Cómo ve a estos jóvenes? ¿Son distintos a otros jóvenes? ¿En qué? ¿Físicamente? ¿En qué?
Expectativas sobre los hijos	¿Por qué enviarlo a su hijo a practicar ese deporte y en ese club? ¿Qué hacen o harían si no le gusta o no lo practica bien? ¿Si no fuera al club, lo enviarían a otro club u otra actividad? ¿Por qué los jóvenes de CUBA practican estos deportes? -Relación entre estos deportes y el futuro como “universitarios”. (¿Todos realizan estudios universitarios?).
Escuela / Universidad	¿A dónde envían al colegio a sus hijos? (privada, pública, nombre) ¿Cuáles son las opciones? ¿Por qué? ¿Qué esperan de ella? ¿Qué hacen al terminar la secundaria? ¿Qué universidades? ¿Por qué?

En cada entrevista presentaba el tema que quería indagar buscando respuestas descriptivas; en ocasiones realizaba una introducción sobre el tema en función de lo que había leído o escuchado de otros entrevistados, puesto que me interesaba también poner en diálogo cada uno de los discursos de mis entrevistados. Realizaba las preguntas sólo cuando en el relato libre o en el diálogo que entablábamos de modo más preciso sobre algo no aparecía desarrollado x tema. Algunos temas por ejemplo se agregaron luego, como los referidos a lo religioso. En otras ocasiones, si la situación lo habilitaba preguntaba sobre el posicionamiento político-ideológico de los socios de CUBA. Aquí cabe mencionar una ventaja que requirió ser controlada: yo conocía a la mayoría de mis entrevistados, o ellos me conocían a mí a través de sus hijos e hijas. Esto hizo que parte de las entrevistas versaran sobre personas conocidas por ambos, datos que fueron utilizados luego para la escritura de esta tesis. Eso permitió también generar espacios de confianza y conocer así situaciones y percepciones sobre las que habría tenido una comprensión más limitada. Lo interesante aquí, es que lo que me decían no era una referencia a un mundo externo, como si el discurso fuera una correspondencia con el mundo que está fuera de la situación de entrevista. La misma entrevista (Guber, 1994) y las relaciones allí generadas sirvieron a esta tesis, como analizamos en el capítulo 5.

Se dejó espacio para que se produjeran relatos que ellos denominaban “anecdóticos” sobre el rugby, las vivencias en la universidad, la historia de su llegada a CUBA, etc. Asimismo, se buscó reconstruir las posiciones diferenciales que nuestros entrevistados realizaban en función del campo del que se tratara: así, entrevistar a docentes y directivos de la escuela, y a las familias de CUBA,

permitió captar las diferenciaciones sobre lo católico y las expectativas educativas de los jóvenes; las preguntas sobre el club y el deporte a los jóvenes de CUBA y a los de Bella Vista (socios del Regatas, y ex compañeros de los entrevistados de CUBA) permitió comprender cómo se construyen las identidades en función de los “otros”, y cómo cada club capitaliza esa diferencia –junto a otras, como el lugar de residencia- para producir una distinción.

Las entrevistas a adultos, y una entrevista a jóvenes, se realizaron de forma grupal. Las posibilidades de concretar las entrevistas definió este método antes que ser una opción propia del investigador. Cuando realicé el contacto vía mail con dos madres de CUBA-Villa de Mayo a las que conocía por mi trabajo en la escuela, en los dos casos me ofrecieron realizar la entrevista también con sus “maridos”. En uno de los casos participó incluso una de las jóvenes ya entrevistadas con anterioridad. Las mismas se realizaron en sus casas de Villa de Mayo. En dos casos, las entrevistas a jóvenes se realizaron en un bar, uno en Bella Vista, otro en la zona de tribunales, cercano a la sede central de CUBA, en la ciudad de Buenos Aires. El resto de las entrevistas se realizaron en los domicilios permanentes o temporarios de estas jóvenes. Hablamos de domicilios temporarios en el caso de jóvenes que, debido a sus estudios universitarios, permanecen, durante la semana en algún departamento de la familia o de algún familiar que reside en la Ciudad de Buenos Aires. Fue frecuente, a lo largo de las entrevistas, que nos contaran de tal o cual amigo que también permanecía en el “centro” de lunes a viernes. Las entrevistas a docentes/directivos se realizaron en la escuela. Todo lo sucedido en la situación de entrevista, fue registrado en el diario de campo: sensaciones del investigador, dudas, descripciones del lugar y la forma en que llegaba nuestro entrevistado, gestos que llamaban la atención, como dudas o expresiones de sorpresa y confusión.

El trabajo de campo y el trabajo de desgrabación y análisis del discurso no fue un proceso lineal: cada entrevista fue desgrabada antes de realizar la siguiente, al finalizar la misma se retomaban anotaciones del diario de campo, y, si el tema lo ameritaba, como algunas dudas sobre la historia del club, recurrimos a la página web o a los libros institucionales. De este modo, nos aseguramos tener un mayor control sobre lo que podría indagarse en la próxima entrevista o visita al club. Las

desgrabaciones se realizaron siguiendo un sistema de puntuación indicado por Magariños de Morentin (2000), que respeta silencios, repeticiones, y omite el sistema de puntuación: esto nos permitió ir reconstruyendo, en cada una de las dimensiones analizadas, ejes discursivos que facilitaron la descripción y posibilitaron la complejización del análisis. En las referencias y transcripciones de estos textos, presentadas a lo largo de esta tesis, hemos cambiado el nombre de todos nuestras entrevistadas/entrevistados.

4. Los discursos

A través de las técnicas descriptas para el abordaje de los referentes empíricos se logró construir el referente analítico. Finalmente se trataba de textos, es decir, un discurso escrito constituido por las desgrabaciones de entrevistas y el diario de campo. El trabajo etnográfico, y sobre todo las entrevistas, nos permiten acceder a la voz de los sujetos, a las interpretaciones que dan sobre su posición social, sus prácticas, a los modos en que se ubican narrativamente (Giarraca y Bidaseca, 2004). Este nivel textual busca producir una descripción densa. Clifford Geertz (2005) plantea el trabajo del etnógrafo como una labor de escritura, pero una escritura que es siempre y desde ya interpretación. Si en un primer momento el trabajo de campo busca comprender las interpretaciones que los sujetos hacen sobre sí mismos y su realidad, lo que la antropología hace es reponer esas interpretaciones en una escritura que busca describir densamente, es decir, hacer inteligible las concepciones de los actores sociales, sus estructuras de significación, puesto que “la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (2005:27). Ante el riesgo de quedar divididos entre un análisis de prácticas sociales por un lado, y de representaciones sociales por el otro (Caria, 1997:128), retomamos este concepto hermenéutico y semiótico de cultura.³⁶

Este registro discursivo se vio enriquecido por fuentes documentales institucionales: libros publicados por el mismo CUBA acerca de su historia,

³⁶ Esta heterogeneidad en los registros no buscaba sólo recoger discursos sobre la identidad y la alteridad, sino en ello develar un modo de enseñar y aprender ese sistema de producción de diferencias.

folletos, revistas y páginas web institucionales del club y de la escuela. Otras fuentes fueron documentos como reglamentos de rugby, reglamento de convivencia del barrio CUBA-Villa de Mayo y textos (folletos, páginas web, publicidades) producidos por otros clubes e instituciones de rugby. Esto se tornó necesario no por el deseo anecdótico o enciclopedista de conocer más de la historia de este grupo social, o de una mera búsqueda de coincidencias entre pasado y presente. La intención era comprender contextualmente los relatos de los entrevistados/as, asumiendo que una narrativa puede entenderse contextualizándola en el marco de otras narrativas donde adquieren sentido (Piscitelli, 2006)

Analizamos así el contenido del discurso, teniendo en cuenta el artificio que implica la situación de entrevista. Dicho discurso pudo ser clasificado en base a categorías o marcadores que aparecían en el mismo y en las prácticas sociales.

Uno de los métodos utilizado para analizar el discurso se inscribe en la teoría sobre las representaciones sociales (Jodelet, 1986). Hemos analizado particularmente las representaciones sociales referidas al cuerpo, género, emociones, lo religioso, la juventud, entre otras. Asimismo, siguiendo esas representaciones sociales, sistematizamos las formaciones discursivas utilizando para ambos análisis la semiótica de enunciados como metodología de apoyo para las ciencias sociales (Magariños de Morentin, 2000). En nuestro caso elegimos esta metodología cuando decidimos incluir toda la serie de documentos y bibliografía institucionales. Narvaja de Arnoux (2009) ya lo ha señalado, y ejemplificado para el caso de los comentarios periodísticos sobre los bombardeos a Plaza de Mayo de 1955, la utilidad de utilizar el análisis del discurso como herramienta interdisciplinaria para interpretar las elecciones temáticas, los géneros discursivos, y sobre todo, las luchas y oposiciones que un material de archivo puede mostrar en el trabajo de análisis. En el caso específico de los estudios sobre juventudes, el trabajo de Chaves (2005) ha mostrado la utilidad de realizar un exhaustivo análisis de las representaciones sociales hegemónicas sobre la juventud y las formaciones discursivas en que esas representaciones pueden comprenderse y producirse. El objetivo de trabajar con representaciones sociales, en nuestro caso, fue reconstruir a través de diversos elementos cómo se han ido

incorporando determinadas construcciones, que están en pugna con otras y que forman parte de aparatos o conjuntos ideológicos, colectivos e históricos en el modo como este grupo social se construyó y definió a sí mismo. Así hemos podido identificar cómo se producen discursivamente los jóvenes de la Reforma Universitaria de 1918, y cómo esas diferenciaciones, en cuanto temas, géneros y unidades léxicas elegidas, son producidas en un campo de lucha por el sentido de la universidad. Nuestro interés en recorrer las nociones presentes en los jóvenes universitarios fundadores del club está en describir una historicidad de la experiencia de juventud de este sector. No porque pensemos que ser joven en 1918 es lo mismo que serlo en 2010, o que se produzca entre fundadores y jóvenes socios contemporáneos una relación de herencia y recepción simple y directa. Si a la experiencia se accede y se la describe a través del discurso (Scott, 2001) es necesario igualmente una descripción de esa experiencia de ser joven “cubano”, una experiencia histórica³⁷.

Desde la semiótica de enunciados al análisis crítico del discurso, consideramos al mismo como un campo de luchas por el sentido. Nos interesan no sólo los enunciados, el contenido del discurso, por así decirlo, sino los esquemas interpretativos:

Al centrarse en los esquemas de producción de enunciados, y no en los propios enunciados, el análisis se circunscribe así a lo que es común al grupo: si a partir de un marco determinado se pueden producir una infinidad de enunciados, centrarse en éstos nos daría muy pocas posibilidades de generalización. Sin embargo, en la medida en que los esquemas interpretativos son comunes a todos los miembros producidos en unas mismas condiciones, cuando el análisis consiste en descubrir estos esquemas puede generalizarse a todo el grupo. (Criado, 1998:56)

Como veremos a lo largo de esta tesis, el énfasis puesto en lo discursivo radica en el interés de describir la producción de subjetividad. Según Duschatsky y Corea “la eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un

³⁷ Al respecto aclara Scott “debería ser posible para los historiadores, en los términos de Gary Spivak, “hacer visibles las asignaciones de posiciones-sujeto”, no en el sentido de capturar la realidad de los objetos vistos, sino de tratar de entender las operaciones de los complejos y cambiantes procesos discursivos por los cuales las identidades se adscriben, resisten o aceptan” (2001:64). La identidad “cubana”, que encontraremos con tanta pasión narrada y exclamada, fue armándose, como los cuerpos jóvenes: no son una subjetividad constituida de la noche a la mañana.

conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social” (2008:82). De la misma manera coinciden los antropólogos de corte marxista, donde los sistemas simbólicos de un pueblo o grupo social son analizados como modelos y como procesos en continua producción, es decir, como procesos sociales que se producen en las prácticas sociales de los sujetos. Si las relaciones entre sujetos son relaciones de producción en nuestras sociedades, la noción de clase (siguiendo a Thompson y Durham, en Neufeld, 1995) es tanto una formación económica como cultural –aunque no monolítica- que debe ser analizada en cada situación y en cada grupo donde esos clasificadores sociales son relevantes, es decir, son categorías históricas que surgen de la experiencia, y no una categoría a priori asignada externamente (Neufeld, 1995). Retomamos la noción de cultura y clase y el enfoque metodológico de Willis, donde la cultura de clase no es un modelo neutral asimilable a la posición de clase asignada por el investigador,

comprende experiencias, relaciones y conjuntos de tipos sistemáticos de relaciones que no sólo establecen un conjunto de “opciones” y “decisiones” concretas en momentos concretos, sino que también estructuran de manera real y experimental la forma en que se realizan y definen en primer lugar esas acciones” (Willis, 1988:12)

5. Recortes y perspectivas

A lo largo de este proceso se fueron reconstruyendo una serie de conceptos o categorías nativas, que requirieron ser descritas, para lo cual se inició el trabajo de escritura. Así cobraron importancia nociones como la de círculo social, y por su frecuencia, toda la noción de “valor” / “valores”, que atravesaba concepciones acerca del rugby, de la identidad social del club, creencias y posicionamientos religiosos y políticos. Por otro lado, la categoría de socio, eminentemente masculina y contrapuesta a la de socio/a adherente, posiblemente femenina, nos indujo a profundizar el análisis de las construcciones y jerarquías de género en el grupo social.

Además de esta vía de entrada, a través de las “categorías nativas”, como se suele decir, iniciamos un trabajo de escritura y análisis de algunas “dimensiones” –la mayoría de las veces relacionada con las categorías mencionadas- que marcaban ya la posible estructura de esta tesis.

La comprensión de la historia del club fue la primera tarea de escritura sistemática que decidimos emprender. Esto nos obligó a recurrir a los documentos del club, pero también nos permitió “descubrir” y, obviamente, elegir realizar un análisis del discurso del Acta Fundacional de CUBA comparándola con el Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918. Más que un intento de erudición, el análisis busca reponer, por un lado, la importancia que para los socios de CUBA tienen sus características fundacionales, que “orgullosamente perduran hasta nuestros días” –tal como lo declara en su página web-.

La noción de círculo social, analizada también en relación al deporte, concretamente al rugby, nos permitió realizar un pormenorizado análisis de dos las relaciones entre las familias y dos instituciones, que, a nuestro modo de ver, conforman, junto al club y los circuitos sociales del rugby, toda una trama cultural: estamos hablando de la escuela privada, y las instituciones/fundaciones de beneficencia y religiosas.

En ambos casos, hemos optado por superponer, a la noción de “círculo social”, la categoría de circuitos, que nos permitía describir los distintos dispositivos y prácticas sociales que hacen a la vida cotidiana de estos jóvenes y sus familias. El “rol” que cumple esta escuela privada, y la educación secundaria en general, así como los matices que encontramos en los entrevistados y en la misma escuela, nos permiten ahondar en la caracterización de lo que en los estudios sobre educación en nuestro país es analizado como fragmentación educativa. La descripción de ese fragmento sería la síntesis del capítulo 4. Allí procedimos a clasificar las justificaciones que en el discurso aparecían sobre las elecciones escolares de los jóvenes y sus padres, así como la visión de la escuela.

Por la importancia que cobraba lo religioso, decidimos analizar esos circuitos, y los diversos posicionamientos sobre lo católico, que aparecía en nuestras entrevistas, sobre todo, y conformó el capítulo 5.

Toda la serie de registros de las observaciones participantes, y los textos de las desgrabaciones, me permitieron iniciar el análisis del cuerpo relacionado a las construcciones de género y clase social. Realizamos primero un análisis sobre las representaciones del cuerpo que los entrevistados estructuran sobre las prácticas deportivas y sobre las diferencias sociales. Luego, repusimos una serie de

representaciones sociales sobre los cuerpos, que nos permitieron describir e interpretar distintos “momentos” de la construcción de la identidad y la diferencia, eminentemente corporales.

Nuestro acercamiento al cuerpo busca no sólo analizarlo como herramienta comunicativa, es decir, ceñirlo solo al terreno del análisis de los gestos como un texto traducible. Al estar inmersos en el campo observando lo que sucede con el cuerpo en los entrenamientos y partidos de rugby masculino, buscamos captar la experiencia del cuerpo, ese modo abierto del “ser-en-el-mundo” que Merleau-Ponty (2002) rescatara siguiendo a Husserl y reinterpretando a Heidegger. Desde esta perspectiva se justifica el acercamiento fenomenológico interpersonal, es decir, observar todo lo que allí sucede desde y con el cuerpo de los sujetos. Hemos registrado descripciones minuciosas acerca de lo que sucedía en los entrenamientos. Luego retomamos la noción más bourdiesiana del cuerpo como producto social, donde se cruzan culturas de clase, posiciones sociales, herencias, modos y modales, gestos, y regulaciones de la conducta que pueden ser leídos, siguiendo la perspectiva de Elias, como modos de regulación de la conducta en tensión con las relaciones sociales, las cadenas de interdependencia. La experiencia corporal no es simplemente un fenómeno individual, sino que implica una producción cultural según un *habitus* de clase. Citro, siguiendo a Bourdieu plantea “Las diferentes propiedades que conforman la imagen corporal, van a ser aprehendidas por los sujetos a través de “categorías de percepción y de sistemas sociales de clasificación que no son independientes de la distribución de las diferentes propiedades entre las clases sociales” (Bourdieu, 1986:186 en Citro, 2000:228)³⁸ Todo este análisis es presentado en el capítulo 6.

Finalmente, hubo un elemento que de alguna manera se hallaba transversal a todas estas dimensiones que hemos decidido analizar. Aparecía en cada tema, a veces de modo anecdótico, otras no queriendo ser dicho y era referido como un comentario al pasar: la relación con el dinero. Por cuestiones de economía de espacio, pero también para ser coherentes con la manera en que cada “elección temática” aparece en el discurso, hemos optado por inscribir esa inquietud en distintos

³⁸ El enfoque de Margulis (1998) sobre la *racialización de las relaciones de clase* es otro enfoque relevante que deconstruye las desigualdades sociales depositadas y legitimadas sobre la base racial, natural, corporal.

momentos de la tesis, sobre todo en lo que tiene que ver con la construcción de un “nosotros”, y la interpretación eminentemente moral en la que los entrevistados se refieren a ella, y a las características de la clase social en CUBA.

Capítulo 3

Un club para “nosotros”: nación, espacio social y *tradición* en jóvenes universitarios

Más allá de esta imagen mediática, otro conjunto de discursos y de prácticas cooperan en la construcción del joven ideal, el que es delineado por los sectores dominantes como el heredero deseable. El joven legítimo es aquel que condensa las cualidades que los grupos dirigentes definen como requisito para la reproducción de vida, patrimonio y posición social; el buen hijo genérico del sistema (...) El joven legítimo, el aspirante ideal, el aprendiz de la gestión del futuro, es una construcción social que enhebra múltiples discursos, series de normativas explícitas o implícitas, coherentes y contradictorias. El sucesor es una herramienta de adoctrinamiento, un modelo de normalización y control social que inspira a las instituciones en las que se prepara a la futura clase dirigente. El emprendedor, el emergente, el dinámico, el productivo, el líder, son algunos de los tópicos con los que se inviste el eterno retorno de los héroes, ese simbolismo que se renueva en sus formas según el contexto y al conveniencia.

(Margulis y Urresti, 1998: 17-18).

En este capítulo³⁹ nos proponemos hacer una descripción del Club Universitario de Buenos Aires, CUBA. Nos enfocamos en algunos aspectos de su historia, analizando también las características de la sede Villa de Mayo, el barrio cerrado que CUBA tiene en esta localidad, una de las unidades de estudio elegidas en esta investigación. A través de su historia puede visualizarse la producción del espacio social de un grupo en la ciudad.

Consideramos que el estudio de la conformación social de este grupo permite comprender cómo se ha construido históricamente una juventud *con clase*: un grupo de jóvenes universitarios decide crear una asociación para establecer un tipo de relaciones basadas en la amistad en el contexto de la Reforma Universitaria de 1918. Interesa ver en ese fenómeno, y en algunos de sus avatares históricos, cómo se movilizan los distintos tipos de capitales que poseen, y cómo se va construyendo una suerte de *moral* y toda una *ideología*, que hacen a las prácticas y representaciones de la distinción. Veremos cómo un proceso de cambios en la

³⁹ Algunas de los análisis de este capítulo fueron presentados y discutidos en la Mesa “El movimiento estudiantil entre los antecedentes de la Reforma de 1918 y la Revolución Libertadora (1880 - 1955)”, de las *II Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano*, organizadas por la Universidad Nacional de La Plata, y publicado en el CD de compilación de los trabajos presentados: Fuentes, S. (2010). “Movimientos estudiantiles y Clubes universitarios: dos lógicas en disputa en la Reforma de 1918”

organización social contribuye a gestar una imagen de juventud definida y particular (deportiva, libre, armónica, solidaria, etc.) al mismo tiempo que jóvenes, que se enuncian como tales, producen un espacio social y simbólico claramente delimitado, movilizándolo sus capitales e ideologías, para diferenciarse de otros jóvenes⁴⁰.

Luego contextualizamos la fundación de CUBA en el proceso de renovación que se produce en las universidades argentinas a principios de siglo, la llamada Reforma Universitaria de 1918. El análisis comparativo de un documento de la Reforma y de la fundación de CUBA, lleva la mayor parte de este capítulo, enfatizando el análisis del “ser universitario” y la descripción de lo que denominamos las dos *lógicas* en disputa en torno a la socialización y politización de la vida universitaria: ella apunta a describir la noción experiencialista de la nación (Grimson, 2007) de estos jóvenes⁴¹.

Finalmente, completamos la descripción de los “pilares” de CUBA, a través de una breve referencia sobre la categoría de socio –masculino y universitario- y su jerarquización sobre lo femenino, que conforman y completan los elementos de la *tradicción* de este club.

1. Conociendo el barrio: jóvenes y familias de CUBA

Entre 2005 y 2009 me desempeñé como profesor en el colegio Santa Elena, trabajando sobre todo en el nivel secundario. Durante mi primer año allí, en las aulas de esta escuela privada, en la situación de clase, en sus pasillos y en su parque, un grupo de jóvenes “se hacían sentir”: se movían juntos –aunque sin aislarse-, hablaban de los mismos temas –aunque el resto los entendiera-, y sobre todo nombraban su “barrio” asiduamente: “CUBA”. Lo escuchaba nombrar constantemente. Era una presencia con un peso particular, daba la sensación de una agrupación definida y marcada, y parecía dar una forma específica al vínculo

⁴⁰ Este esquema analítico busca captar la construcción cultural de la juventud y la construcción juvenil de la cultura, en cada uno de estas dos aristas del fenómeno (Feixa, 1998).

⁴¹ Para Grimson (2007) la nación no remite a una esencia, ni se explica meramente por una perspectiva constructivista: la nación es un proceso social total, donde se articula lo material con lo simbólico. Como veremos, son dos dimensiones presentes en el análisis de la construcción cultural de la juventud y la construcción juvenil de la cultura en estos jóvenes.

entre la escuela y aquellos que eran de CUBA. En los espacios de participación de los padres, sobre todo en la “Catequesis familiar”⁴², la presencia de algunas familias de CUBA resultaba siempre un “aporte” que las catequistas destacaban como valioso para el resto de los padres. Una coordinadora de grupos de padres de catequesis nos relataba que las familias de CUBA solían ser “bastante católicas” y se destacaban en su participación en este espacio. Era un grupo que se diferencia frecuentemente del resto de los padres, provenientes de Bella Vista, Muñiz, Hurlingham y hasta en algunos casos Castelar, San Fernando y San Isidro. En función de su uso encontramos que “CUBA” funcionaba como *emblema* (Goffman, 1989), se escuchaba, se repetía, operaba –en las interacciones- como un marcador de distinción (Bourdieu, 2002). Dicha identificación era constatada como un proceso vivido también por los otros jóvenes al interior de la escuela, jóvenes que no viven ni pertenecen al club. Encontramos entonces que la palanca metodológica estaba ofrecida por la grupalidad, por el espíritu de grupo que genera y demarca una pertenencia, un “nosotros”, visualizada por este investigador y por los mismos actores: los jóvenes de CUBA y los jóvenes que no forman parte de dicho grupo. A su vez, una cierta idea de *tradicición* aparecía en los comentarios de docentes y de otros jóvenes, residentes de Bella Vista, en relación a los jóvenes y familias de CUBA⁴³. Esa idea de tradición, un tanto difusa en un primer momento, guardaba relación con la historia del club: tanto el barrio cerrado del que provienen los jóvenes de CUBA que asisten a esta escuela como el club en sí mismo, se posicionaban públicamente como un club reconocido, con “historia” y “tradición”. Esta trayectoria y reconocimiento del club estaba asentada en el rugby, en el carácter universitario de sus socios, y en una serie de

⁴² La catequesis familiar es un dispositivo educativo-religioso implementado como instancia “evangelizadora” de la familia que cuenta con varias décadas de presencia en nuestro país. La misma se implementa en parroquias y colegios católicos. En Santa Elena, la catequesis familiar comenzó a implementarse a fines de los años `80, con la coordinación de catequistas, madres de alumnas de la comunidad escolar. La catequesis familiar era referenciada, por docentes-madres de la escuela, y por algunos padres y madres como un “espacio de crecimiento” y de reelaboración de la propia historia en relación a las creencias religiosas. Los padres son “invitados” a participar de las reuniones semanales, durante dos años, cuando sus hijos se encuentran en 3º y 4º del Nivel Primario, como “preparación” para recibir el sacramento de la comunión.

⁴³ Conviene aquí hacer una aclaración: algunas madres de jóvenes alumnas del Santa Elena, egresadas de la misma escuela, aunque se nominan como “familias de Bella Vista”, frecuentemente se distancian del carácter “tradicionalista” conservador y católico que las familias de Bella Vista se asignan para ellas. Problematicamos más adelante esta noción y categoría nativa de “tradición”.

valores que fuimos conociendo a lo largo del trabajo de investigación. Lo universitario constituía, en esa historia, una suerte de herencia: el club había sido creado por jóvenes que, un siglo atrás, podían acceder a estudios secundarios y universitarios, lo cual señalaba todo un dato acerca de la posición social de sus fundadores.

2. La Universidad en las primeras décadas del siglo XX

Las primeras décadas del siglo XX pueden ser descriptas a partir de una serie de fenómenos históricos relacionados y que pueden ayudar a introducirnos en la comprensión de los jóvenes universitarios. La Ley Sáenz Peña, influencias de la guerra mundial y de la revolución rusa, el auge del radicalismo, el crecimiento inmigratorio y los movimientos socialistas y anarquistas, entre otros, son algunos de los procesos históricos a nivel nacional caracterizados por los historiadores.

En ese contexto, agrupaciones de jóvenes universitarios van a realizar una serie de reclamos, protestas y manifiestos de reforma de las instituciones universitarias, constituyéndose como organizaciones y movimientos juveniles⁴⁴, proceso conflictivo que desencadenará en la llamada *Reforma Universitaria de 1918*. Desde finales del siglo XIX las autoridades y la organización de las universidades eran objeto de cuestionamientos por parte de sectores de estudiantes, cuestionamientos referidos al modo de organizar los estudios y el modo de decidir problemas relativos al estudiantado y a la calidad de los cargos docentes (Halperin Donghi, 1962). Se desarrollan modos de organización en los jóvenes a través de los centros de estudiantes; en la Universidad de Buenos Aires (UBA), por ejemplo, se conforma el centro de estudiantes de Medicina en 1900, siendo que desde hacía varios años existía allí mismo una serie de conflictos entre los estudiantes y la Academia Nacional de Medicina⁴⁵, que se sucede con una serie de huelgas estudiantiles en las primeras décadas del siglo XX.

⁴⁴ Siguiendo a Reguillo (2000) usamos el término “movimientos” aplicados al campo de estudios en juventudes en Latinoamérica. Dicha categoría operativa es usada para designar agrupaciones juveniles que irrumpen por alguna causa en el espacio público.

⁴⁵ Para fines del XIX y principios del XX, las Academias (de Medicina y de Jurisprudencia) eran organizaciones de profesionales con una alta incidencia en la regulación del ejercicio profesional, en la definición de políticas públicas (de salud, por ejemplo) y en el gobierno universitario. Unas décadas antes, cuando la Facultad de Medicina vuelve a integrarse a la Universidad de Buenos Aires, la Academia de Medicina es cuestionada por estudiantes y jóvenes profesionales, por la

1918 es el año en que se crea el Club Universitario de Buenos Aires, pero es también el momento en que se crea y organiza la Federación Universitaria Argentina (FUA)⁴⁶. Dos organizaciones de estudiantes, por lo pronto con diferencias en el modo de constituirse, se crean casi simultáneamente. Por un lado, una federación de estudiantes, con espíritu democrático público en su organización –al menos así explicitada-; por el otro, un club, con la característica y lógica que por ahora denominaremos más restrictiva, con requisitos de asociación establecidos por los ya asociados.

Con Cano (1983), consideramos a la universidad argentina -hasta mediados del siglo XX- como una universidad de elites, que responde a una lógica de clase y de locación urbana. El espacio y la clase social deben ser leídos y analizados de conjunto para comprender la dinámica de este sector social y sus relaciones con otros sectores.

La universidad era un fenómeno eminentemente urbano y de sectores de clase que podían acceder a ella, aún durante la Reforma y después de ella. Según Losada, las culturas urbanas ilustradas

Desde finales del siglo XVIII, se distinguen esencialmente de otras culturas, tienen su propio dinamismo y un proceso de cambio particular... Son producidas por ciertas elites intelectuales pertenecientes a los estratos medios que, dentro del espacio cultural particular que implicó esa específica institución social que era y es la ciudad latinoamericana... se encuentran en una situación problemática y desarrollan un comportamiento cultural que es exclusivo de este sujeto social. (Losada, 1977 citado por Cano, 1983: 187).

manera de ejercer el gobierno universitario de modo arbitrario. Es éste el cuestionamiento que le hacían Ramos Mejía y jóvenes de su generación. Planteaban la enseñanza libre como estrategia de lucha frente a las elites profesionales que decidían las designaciones de profesores en las carreras y el tipo de formación que debían recibir los nuevos médicos. Es interesante ver aquí cómo la libertad en la enseñanza es la herramienta de lucha, y la expresión simbólica, de poder entre generaciones. Es un proceso coherente con la lucha llevada a cabo por los impulsores de la ley n° 1420 para la educación laica, contra la corporación eclesiástica (Di Tella, 1969), lucha que buscó desligar a la Iglesia de alguna de sus posiciones, pero que de ninguna manera buscó eliminarla. Antes bien, diversos e importantes colegios secundarios católicos se crean durante esos años en la ciudad de Buenos Aires (Gessaghi, 2011)

Estos cuestionamientos a las Academias como corporaciones profesionales arbitrarias continuarán en el proceso de la Reforma Universitaria (Buchbinder, 2005). Son disputas claramente generacionales, las juventudes que exigen renovación y apertura, los docentes vitalicios que sostienen sus cátedras y puestos en el gobierno universitario.

⁴⁶ Un antecedente de la misma es la creación de la Federación Universitaria de Buenos Aires en 1908, años después de la organización de los Centros de Estudiantes en las Facultades de la Universidad de Buenos Aires.

Las clases dirigentes⁴⁷, ya a finales del siglo XIX, se concentraban en la ciudad. Allí era donde sus hijos estudiaban, establecían relaciones amistosas y matrimoniales, ocupaban cargos públicos, elegían y eran electos para cargos ejecutivos, etc. Es en la ciudad donde se movilizaban y acrecentaban los capitales sociales, económicos y culturales de estos sectores. En las ciudades acontecían los encuentros y alianzas entre nuevas burguesías y viejas familias patricias, y donde, entre otros fenómenos, se instalaban modos de socialización europeos, uno de los cuales lo constituían los clubes. “Clubes con salones para estar, salas de lectura” (Romero, 2004:287) donde se reunían para “refugiarse en “su círculo” y “donde todos se conocían” (288). Son producciones de espacios, al interior de la ciudad, con requisitos de ingreso, lugares reservados para aquellos que cuentan con los avales necesarios para constituirse en socios⁴⁸. Si antes existían espacios reservados a los que podían acceder *naturalmente*⁴⁹ sujetos provenientes de algunos sectores sociales, con la creación de clubes las distancias son explicitadas, respaldadas legalmente y, en función de la posición social de jerarquía y estatus de estos grupos sociales, legitimadas socialmente. Es en esos grupos urbanos donde se gesta una mentalidad cosmopolita compartida ya por las nuevas burguesías y miembros del viejo patriciado (Romero, 2004).

⁴⁷ Ser clase dirigente implicaba, sobre todo con la aparición del radicalismo haber accedido a los niveles medio y superior del sistema educativo.

⁴⁸ La fundación del Club Universitario de Buenos Aires en 1918 forma parte de un proceso de creación de clubes y asociaciones: el Club Universitario de Rosario, por ejemplo, es creado en 1924, mientras el Universitario de La Plata ya existía para 1926 (organizado por un socio de CUBA y esponsorado por el mismo Club y el CASI (Club Atlético San Isidro).

⁴⁹ La creación de clubes o asociaciones con requisitos de ingreso también debe leerse como un modo de “cerrar” el paso –y producir la distinción social- cuando sectores ubicados en posiciones privilegiadas, y con conjunciones de capitales sociales, culturales y económicos, **se sienten amenazados o con el riesgo de perder esas posiciones de reconocimiento cultural, frente al avance o ascenso de sujetos provenientes de posiciones sociales inferiores**. Crear la frontera implica la necesidad de reconocer y mostrar quién ingresa y quién no. Es una estrategia que muestra algo que antes no sucedía, tal vez porque las fronteras se “asumían” o ya estaban dadas, no siendo necesaria su explicitación. Se corre la frontera producida desde la universidad a una organización sui generis, el club.

3. Producir la distinción: la revancha de los perdedores⁵⁰

En el marco de las transformaciones sociales de las primeras décadas del siglo XX, comprendíamos que los jóvenes, tanto los movilizados en el año de la Reforma, como los asociados al Club Universitario de Buenos Aires (los mismos jóvenes participaron en algún momento de ambos acontecimientos, los de CUBA distanciándose), podrían compartir posiciones de clase.

Según Cano “el movimiento universitario de la Reforma de 1918, con sus postulados de democratización, antiautoritarismo y autonomía universitaria” (1983:251) fue tolerado y en cierta forma tomado por el gobierno de Irigoyen, entre otros motivos, porque pertenecían a las clases altas y medias. En ese proceso de organización de agrupaciones de jóvenes universitarios con determinados motivos de transformación política, puede inscribirse igualmente, la organización de jóvenes universitarios bajo otras reglas, motivos, objetivos e instituciones. Mientras unos se organizan en movimientos de reformas y con compromiso político explícito bajo algunas banderas y demandas de cambio que solo luego se extenderán a demandas sociales extrauniversitarias⁵¹, otro sector social se organiza mediante la conformación de clubes que de alguna manera les permitan a los estudiantes de estos sectores mantenerse al margen de las luchas y movimientos políticos y/o politizados en el seno de las universidades nacionales.

⁵⁰ Nos interesa referir, a partir de este subtítulo, la caracterización que Bauman realiza acerca de las comunidades contemporáneas. En el capítulo 4 de su libro *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil* (2003), titulado “La secesión de los triunfadores”, caracteriza el modo en que los hijos de los luchadores por los derechos sociales, optan por una vida desligada de lo común, en vez de continuar con las luchas políticas de la generación anterior. “Los hijos de los militantes [generación que atravesó la Gran Depresión] obtuvieron su promoción individual gracias a las garantías comunitarias frente a la desgracia individual que sus padres habían organizado” (61). Aunque Bauman se está refiriendo a un proceso más norteamericano, y de las elites globalizadas, resulta sugerente analizar cómo las elites se rearticulan su relación con lo público frente a procesos de transformación social.

⁵¹ Desde fines del XIX la Universidad era objeto de controversia y debate entre académicos, políticos, en la prensa y en el congreso. Además de la arbitrariedad de su gobierno, se le criticaba ya su carácter profesionalista, en desmedro de una orientación más científica, o de una formación moral de carácter más integral. Todas estas discusiones están atravesadas por la cuestión de la autonomía universitaria, es decir, por la relación de la universidad con la sociedad, y su capacidad de transformarse al ritmo de los cambios y demandas sociales.

Durante la Reforma incluso, va a existir un debate entre los jóvenes reformistas: exigir cambios sólo en la organización universitaria, o avanzar hacia demandas de reforma social y políticas más amplias en la sociedad (Buchbinder recuerda estas posiciones en el debate entre Loudet y del Mazo en Córdoba, 2005:105). Este debate debe ser interpretado en el marco mayor de organización y consolidación de los partidos políticos en nuestro país, aunque ese marco no explique la totalidad de las articulaciones de poderes sobre el Estado (ver más adelante en relación a las asociaciones civiles y corporativas).

Un grupo de jóvenes universitarios pierden una elección en un centro de estudiantes y deciden fundar un club de amigos: son los fundadores de CUBA.

3.1 Una introducción a la historia material de CUBA

CUBA⁵² fue creado en 1918 por estudiantes universitarios de la UBA pertenecientes a carreras de distintas profesiones liberales; la mayoría eran estudiantes de Medicina -la firma del acta fundacional acontece, y así es narrado, en un laboratorio propiedad de uno de ellos-. Desde entonces y hasta la fecha, el club ha desarrollado distintas actividades deportivas: rugby, hockey, fútbol, natación, esgrima, golf, squash, paleta, paddle, náutica, wind surf, tenis, wáter polo, entre otros. En sus primeros años, CUBA se destacó en la práctica del boxeo, que luego dejó de ser un deporte emblemático al producirse su profesionalización. En esos primeros momentos CUBA realiza una serie de esfuerzos para constituir su equipo de rugby que obtiene importantes triunfos y reconocimientos en la década del `20, y que desde entonces constituye el deporte emblemático del club, aunque el fútbol tenga al día de hoy más participantes.

La diversidad de deportes practicados en CUBA es posible gracias a las instalaciones con las que cuenta, al “crecimiento material” que el club logró a lo largo de su historia. Esto hace que se pueda practicar yatching en la sede del barrio de Núñez, esquí en la sede Catedral, ubicada en la ciudad de Bariloche y natación en la sede central de la calle Viamonte de la Ciudad de Buenos Aires. Esta sede, ubicada a solo unas cuadras del Palacio de Tribunales, es frecuentada diariamente por socios que viven o trabajan en la zona, realizando en su cotidiano, además de sus actividades profesionales, deportes y reuniones sociales con los “consocios”. Además de las actividades deportivas, el club realiza y fomenta las actividades sociales: cuenta con una biblioteca para estudiantes universitarios socios del club, donde pueden consultar bibliografía específica de las carreras universitarias, y donde, cada día, numerosos socios concurren a leer los periódicos

⁵² La información utilizada para narrar la historia del club ha sido extraída desde las fuentes institucionales del mismo: nos referimos a tres libros de historia del club escritos por socios, así como extractos de dichos libros que se ofrecen en la página institucional del club www.cuba.org.ar. Los libros utilizados son: Mackern, Hugo. *Historia del rugby del Club Universitario de Buenos Aires 1921-1931* s/d. Martiré, Eduardo. *Veinticinco años en la historia del Club Universitario de Buenos Aires 1968-1993*. 1995. s/a. *CUBA. Historia del Club Universitario de Buenos Aires 1918-1968* (recopilación y redacción Newton Jorge). 1º ed. 1968

que se encuentran disponibles. La biblioteca, junto al Ateneo, realizan cursos de orientación vocacional para jóvenes que están finalizando sus estudios secundarios. El Ateneo convoca también a conferencias de académicos, intelectuales, juristas o políticos, cuyas orientaciones políticas tengan alguna coherencia o relación con las del club, o que directamente sean socios del mismo. CUBA ha sido uno de los principales clubes integrantes de la Unión de Rugby de Buenos Aires (URBA). Es allí reconocida su defensa del amateurismo y de los valores del rugby, como la *camaradería*. Igualmente, CUBA es reconocido por ser un club “masculino” y “universitario”. Para ser socio de CUBA se requiere ser hombre y contar con el certificado de estudiante universitario expedido por una facultad. Los jóvenes varones que todavía no se encuentran en la universidad forman parte del Club Cadete Universitario (CCU).

El CCU es otro club que funciona bajo el patronazgo de CUBA, al que pertenecen los “socios infantiles” (9 a 13 años) y los “socios cadetes” (14-20 años). El objetivo del CCU es la socialización, así se establecen sus objetivos. El deporte funciona allí como espacio que atrae a los niños y jóvenes para estar juntos. La organización como un club diferente, ubicado bajo su órbita, soluciona la base estatutaria-legal de CUBA sobre la pertenencia del mismo: sólo pueden acceder socios universitarios. Su pertenencia entonces está ligada al nivel educativo: capital cultural escolar. El CCU no tiene otra sede, sus actividades se desarrollan en las mismas sedes y bajo las mismas normas que las de CUBA, aunque en el caso del rugby por ejemplo, se realizan adaptaciones del reglamento para proteger a los niños de mayores riesgos físicos. Está dirigido por adultos socios de CUBA. Los niños y jóvenes varones pagan, junto a la cuota de su padre, las cuotas correspondientes para poder participar de las actividades del club. En el caso de las mujeres, sean estas hijas o esposas, son consideradas socias adherentes, y también, si desean formar parte del club, abonan una cuota⁵³.

En el caso de que un joven o un adulto desee ser socio de CUBA, debe reunir una serie de requisitos: contar con el capital económico necesario para pagar su cuota

⁵³ En realidad, las cuotas, según nuestros entrevistados, son familiares, se paga directamente un monto por el total de los miembros que son socios o socias adherentes.

inicial⁵⁴, la recomendación de socios con una antigüedad definida, el certificado de universitario expedido por su facultad, y, finalmente, la aprobación de la Comisión Directiva del club. Es decir, se combinan capital económico, capital social y capital escolar como requisitos de ingreso. La comisión directiva del club está integrada por socios “reconocidos” en su profesión o actividad económica, y que han realizado o pueden realizar algún aporte al club en alguna de sus áreas (deportes, sedes, etc.). En diversos momentos nos recalcaron que los miembros de la comisión no cobran por su actividad, aunque les demande mucho tiempo y dedicación.

La historia del club puede también contarse por la historia de sus propiedades territoriales. A lo largo de las décadas, CUBA ha ido trasladando y ampliando sus sedes, tanto en número como en extensión en el territorio nacional. Al día de hoy cuenta con las sedes: Palermo, Central (Ciudad de Buenos Aires), Núñez, Villa La Angostura, Cerro Catedral, Fátima (en Pilar, donde también existe un country), Villa de Mayo (un barrio cerrado) y dos propiedades contiguas a esta misma sede: el Anexo y Los Cedros.⁵⁵

3.2 Villa de Mayo: la producción de un espacio social y político

La sede Villa de Mayo⁵⁶, residencia de muchos de nuestros entrevistados/as, se encuentra en el partido de Malvinas Argentinas, en la zona NO. del Gran Buenos

⁵⁴ Nos refirieron que varía año a año, y de acuerdo a la edad del que pretende asociarse. En una entrevista, un socio adulto de CUBA hacía referencia a que los socios del “centro” (Ciudad de Buenos Aires) son más de clase media alta que los de Villa de Mayo, más de clase media, con algunos tipos de clase alta. En relación a la cuota inicial de ingreso de un socio adulto nuevo, nos relataba que tuvo que poner “10.000 dólares para hacerse socio” de CUBA (año 2010).

⁵⁵ El Anexo es un campo deportivo, sobre todo de rugby: arboledas, canchas y quinchos definen su paisaje, al que se puede acceder desde el barrio cerrado atravesando una calle de tierra. La sede Los Cedros es en realidad una propiedad alquilada que cuenta con un club house y cancha de golf de 18 hoyos. Al alquilar esta propiedad, el Club destacaba en su revista institucional: “De esta manera CUBA se convierte en el tercer club de Argentina, junto con el Jockey Club y el Mar del Plata Golf Club en ofrecer a sus socios jugar en dos canchas de 18 hoyos” <http://www.cuba.org.ar/sedes/cedros/historia.php>. Consultado el 02/02/2011

⁵⁶ El barrio *cerrado*, unidad de estudio, fue “cerrándose” al acceso peatonal libre en los años ‘90, cuestión que fue motivo de litigio entre el Municipio y CUBA, puesto que sus calles son consideradas públicas por el primero. En nuestros días, el acceso al barrio se da a través de algunas calles específicas con barreras y guardias de seguridad en la puerta. En la organización misma del club, hay una comisión que se encarga específicamente del “country Villa de Mayo”. Asimismo, en las inmobiliarias de la zona, las casas del CUBA son promocionadas, indiferenciadamente, como barrio privado, barrio cerrado o country. Por otro lado, hay que remarcar que CUBA forma parte de la Federación Argentina de Clubes de Campo. Ver Diario La Nación, 20/03/1997. Disponible en http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=65508 Consultado el 11/10/2009.

Aires. Es una sede constituida como barrio que fue adquirida por el club en 1948. Hasta esa fecha, el club funcionaba en un predio ubicado en Núñez, terrenos aparentemente estatales usufructuados por el club. En ese año⁵⁷ Obras Sanitarias de la Nación les exige la devolución de esos terrenos, con lo cual se ven forzados a la búsqueda de una nueva sede.

Debido a la imposibilidad financiera del club de adquirir un predio por sus propios medios, decide comprar un terreno muy amplio en Villa de Mayo. Como el club no contaba con el capital económico para afrontarlo, decide lotearlo y vender esos lotes a 200 socios, con cuyo dinero pudo financiar la compra de la totalidad del terreno, parte de él destinado específicamente a las actividades deportivas del Club.

De este modo, y junto con la adquisición posterior de “Los Cedros” y el “Anexo” de CUBA, queda conformada esta sede del club y el barrio, que irá poblándose muy gradualmente, con pocas casas –la mayoría “casas de fin de semana”- y recién en la década del `80 y `90 se verá más construido y poblado.

En nuestros días el barrio se caracteriza por amplios parques, arboledas y campos destinados a actividades deportivas. La avenida Presidente Perón comunica la Ruta 202 con la entrada principal del barrio. Luego de atravesar la barrera que levanta el guardia de seguridad ubicado en el ingreso, aparece un gran campo verde, que es una cancha de golf, al fondo del cual se divisa una construcción, un restaurante. Las calles, que por momentos siguen una traza curva, y por momentos rectangular, poseen vallas, cuya función es aminorar la velocidad en la que circulan los autos. Cada calle lleva el nombre de un rector de la UBA. Durante el día, más aún por las tardes, se ve a jóvenes, adultos, adultos mayores caminando y corriendo. La superficie de las casas en algunas zonas del barrio se destacan por su amplia superficie: 1000 a 1500 metros cuadrados; otras son terrenos más pequeños, observándose en algunas calles, una construcción al lado de la otra. El modelo parece ser el de la típica casa chalet, con superficies cubiertas variables, pero que hemos podido comprender entre los 150 y los 350 metros cuadrados, la mayoría de ellas con piletas. Los terrenos de mayor superficie se caracterizan por

Remarcamos que, a pesar de que no es necesario ser socio para residir en el barrio, la mayoría de los residentes son socios o parientes de los mismos.

⁵⁷ Hay que tener presente que esta decisión del Organismo Público se produjo durante la primera presidencia de Perón.

casa amplias, a veces hasta de una sola planta, con un amplísimo parque y arboleda que la rodean.

En las últimas dos décadas, rodeando el barrio, y casi como una continuación de su paisaje se fueron constituyendo otros barrios cerrados, que jurídicamente constituyen otras instituciones, aunque la continuidad de las calles, las arboledas y la superficie y disposición de las casas hacen que parezca una misma unidad: se trata de los barrios Los Tilos, La Pradera y Los Nogales. Son barrios más recientes que aparecieron a la par que el crecimiento de la población de CUBA, y que de alguna manera, significan una ampliación del mismo. Aunque sean otros barrios, esta suerte de continuidad en el paisaje va de la mano con la continuidad en las familias que los habitan, ya que muchas familias socias de CUBA viven en estos barrios, y nombran a “CUBA” como su lugar de residencia. Además, algunos socios viven fuera de estos barrios, en Villa de Mayo, cuyas casas (forma y superficie de los terrenos) son similares a la del barrio CUBA.

Muchos de los hijos de las familias residentes en el barrio practican deportes en el mismo club, según nos relataron todos nuestros entrevistados; a su vez, la totalidad de ellos son enviados a escuelas privadas de la zona, sin subvención estatal, la mayoría de altas cuotas -según su propia consideración-. Una de las características y “pilares”⁵⁸ del Club lo constituye el requisito de cursar estudios universitarios, por lo cual la necesidad de recurrir a escuelas secundarias está dada también por esa condición –y por las expectativas familiares, obviamente coherentes con el logro de ese nivel educativo. Es un club de universitarios y para universitarios. Recién allí, los jóvenes “hombres” pueden hacerse socios.

Esta breve referencia acerca de las sedes del club nos muestra una dimensión político-estratégica acerca de cómo se produce el espacio social en la ciudad y cómo un grupo social traza fronteras. Según ha planteado Segura “si bien se acepta que la segregación residencial no es un fenómeno reciente sino que, por el

⁵⁸ Unidad léxica que aparece en los y las jóvenes entrevistados, haciendo referencia a las bases del club que “no cambian”. Lo interesante es que la misma hace referencia a una de las posiciones claves de un equipo de rugby durante un *scrum*. Los pilares son aquellos que se ubican al lado del *hooker* en un *scrum* para sostener y colaborar en el avance del equipo para lograr que la pelota quede bajo su poder, mientras el equipo contrario, en contacto con hombros y brazos, intenta lo mismo empujando en dirección contraria. (IRB, 2009:130). Sin analogizar demasiado, los pilares sostienen y avanzan.

contrario, es en sus distintas modalidades de segregación residencial socioeconómica, racial o étnica, un rasgo constitutivo de la ciudad capitalista, sólo en las últimas décadas las ciencias sociales se han volcado a su análisis, en gran medida porque se supone que a partir de la articulación con procesos recientes como la transformación del mundo del trabajo y la segmentación del sistema educativo, entre otros, no sólo se incrementa la segregación sino que sus efectos negativos se potencian” (2010:126). La segregación espacial es vivida y naturalizada en una distancia social que puede leerse en la arquitectura, el tipo de propiedad territorial, las concepciones acerca del “adentro y el afuera” (Svampa, 2000:254) y en el posicionamiento político-ideológico en que es narrada la historia del Club. A lo largo de las entrevistas y de las breves conversaciones durante las observaciones, mis preguntas referidas a la historia del club y a la descripción de sus sedes, derivaban en la política, la expresión del pensamiento de CUBA y su lugar en la sociedad. Al relatarnos las características y el origen de CUBA, un socio nos decía: “es un club antiperonista, de derecha”. En los documentos históricos del club, el modo en que historizan los cambios de sede/propiedades territoriales del club tienen que ver con lo que el peronismo hacía con ellos (sacarles una sede, según su visión, o intervenir al club directamente). Lo cual señala también la capacidad de este grupo social de tomar como propias propiedades del Estado o de incidir en las decisiones administrativa/políticas para su beneficio –durante un gobierno militar les es devuelta una propiedad como resarcimiento por haberles “sacado” una sede cuya compra no es ni siquiera referenciada como defensa por el propio club-. Este posicionamiento político nos permite acercarnos a la lógica de este grupo social que va inscribiendo su lugar en la sociedad, en la ciudad, en la universidad, planteando una distancia social con los movimientos y las agrupaciones políticas “reformistas”⁵⁹, y con movimientos políticos –el peronismo, concretamente- cuya

⁵⁹ Tenemos aquí la prevención y aclaramos que en cada caso corresponde analizar a qué se refieren cuando hablamos de reformistas (¿de qué?) o conservadores (¿de qué?). Sin embargo, es notable que tanto en el discurso de los entrevistados, como en los registros del discurso de alumnos y ex alumnos socios de CUBA, la preocupación por el orden, la estabilidad y el futuro aparecen como marcas que pueden describirse como propias de una formación discursiva que, coherente con este discurso tan claro de nuestro entrevistado, podemos enmarcar, en las tradiciones políticas de nuestro país, como de “derecha”. La defensa, coherente a su vez, que este grupo social realiza acerca de sus tradiciones y sus pilares, nos permite afirmar que éste no es un fenómeno actual, sino

construcción política es denostada y/o criticada por miembros del Club. En el caso de este grupo social, y a partir de lo que surge en las entrevistas, las distancias sociales parecen naturalizadas: en los jóvenes que viven en CUBA-Villa de Mayo, la opción hecha por sus padres y abuelos de vivir en CUBA-Villa de Mayo, resultaba natural, común y deseable también para su futuro⁶⁰. Institución, política y espacio eran ejes que estructuraban una forma de identificarse. La constitución de esta sede como espacio social hecho del aporte de los socios es una marca de “solidaridad” para el club. La “solidaridad” para constituir un barrio periférico es la solución para un momento y un proceso político que los aleja de las posiciones de poder en el Estado. Solidaridad que muestra también la posición “no tan alta” en cuanto a la posesión del capital económico, pero no tan baja que les impida adquirir y sostener esas propiedades.

4. Defendiendo los “valores”: la constitución del rugby amateur

En las visitas al club y la búsqueda de materiales institucionales tuve acceso a textos que estaban disponibles en su biblioteca. Entre ellos hallé un documento que resultaría más que interesante para esta tesis: el acta fundacional de CUBA, fechada el 11 de Mayo de 1918. Es un documento referenciado y citado constantemente en los libros de historia institucional. Es un texto breve, pero presente por la reiteración con la que aparece en medio de la discursividad actual del club. Sus fundadores llevan a cuestas experiencias previas de socialización y

que hace a lo que el club ha defendido. Estas concepciones de lo político y los posicionamientos en cada contexto, nos remiten a la consideración del orden, la estabilidad que es valorada en diversos ámbitos de este sector social. Si bien es un debate mayor, referenciamos aquí la coherencia de esta concepción con la noción de la política, relacionada con el orden, el poner los cuerpos en su lugar de acuerdo a sus propiedades y en armonía (Ranciere, 1996) diferenciada de lo político, como el acontecimiento, lo que cuestiona ese orden y organización (Kriger, 2007).

⁶⁰ Según Svampa (2001), la naturalización de las distancias sociales aparece en aquellos countries donde vivir en él constituye ya una tradición familiar, y un resultado de la socialización en el “entre nos”. Encontramos estas concepciones asociadas a la construcción del otro diferente, el “pobre” y el que brinda algunos servicios al barrio cerrado.

El deseo de vivir en el mismo lugar lo encontramos también en los jóvenes bellavistenses (en coherencia con lo que Svampa analizaba sobre familias de esta misma localidad en su trabajo). Incluso aparece en jóvenes de CUBA cuyas familias fueron a vivir a Villa de Mayo recién a mediados de la década del `90, es decir, que no necesariamente tenían padres y abuelos que hubieran vivido en el mismo barrio cerrado. El poder de la tradición de producir un horizonte determinado de elecciones no está dado por la cantidad objetiva de años: los “nuevos” rápidamente se incorporan a esa tradición y ese deseo, que tiene a la familia –y las expectativas paternas- como eje. Recordamos aquí aquél planteo de Deleuze en su crítica a Freud: “Freud descubre el deseo como libido, como deseo que produce; pero no cesa de enajenar la libido en la representación familia (Edipo)” (1989:22)

de prácticas políticas en la vida universitaria. Como mencionamos, venían de perder las elecciones en el centro de estudiantes en la Facultad de Medicina de la UBA en manos de “reformistas”. A su vez, algunos de sus miembros habían desertado de agrupaciones de la Asociación Cristiana de Jóvenes, que nucleaba a jóvenes universitarios católicos.

Los jóvenes que crean los clubes no lo hacen sin haber participado de manifestaciones y actos políticos previos. Son jóvenes también atravesados por procesos políticos que obligan a tomar posiciones. Los jóvenes de CUBA sin duda las tenían y las tienen. Seguramente algunos de ellos participarían de la vida política –lo hicieron a través de numerosos funcionarios socios del club que formaron parte de diferentes gobiernos conservadores y militares - pero la creación de un club de asociados, implica la explicitación de una frontera social, es decir, la conformación explícita de un grupo social con reglas de ingreso y de egreso (expulsión). Frontera social que puede ser leída junto al crecimiento que se produce durante esos años en la matrícula universitaria⁶¹, producto del incremento del ingreso de jóvenes de sectores medios. Este proceso de ampliación de la composición social de la universidad y a su vez de demarcación de nuevas fronteras sociales es caracterizado en la sociología histórica de Elias como configuración social⁶². A propósito de la creciente popularización del deporte en Inglaterra y su transformación -del deporte como entretenimiento, afición y disfrute, al deporte como profesión y exaltación de la competencia- hacia fines del siglo XIX, Eric Dunning plantea un proceso figuracional, donde acontecen cambios a nivel político, como la consolidación del Estado Nación y crecientes intercambios e interdependencias funcionales entre distintos sectores sociales. Ese crecimiento en las interrelaciones sociales aumenta los controles recíprocos entre sectores sociales, y, en el caso del deporte, crece igualmente la posibilidad de la competencia -entre grupos y clubes de distintas ciudades del país, por ejemplo,

⁶¹ Para 1914 los inscriptos en las universidades argentinas eran 5547. Para 1920 ya contaban 12.116 inscriptos. (Cano, 1983). Para 1918 existían 3 Universidades Nacionales: Buenos Aires, Córdoba, La Plata, y 2 Universidades Provinciales, nacionalizadas unos años después: Tucumán, y Santa Fe (convertida luego en la Universidad Nacional del Litoral).

⁶² “Hombres individuales constituyen conjuntamente configuraciones de diverso tipo, o de que las sociedades no son más que configuraciones de hombres interdependientes” (Elias, 1982:31). Esas interdependencias se definen dinámicamente según diferenciales de poder que es posible hallar en cada posición social específica.

debido a la extensión de los transportes- y el consecuente acceso a esas competencias por parte de sectores que antes no lo practicaban⁶³. Asimismo esta interdependencia funcional genera reacciones en las elites que antes practicaban estos deportes en forma enclavada o cerrada sobre sí, pero que tal vez no habían movilizad o capitales específicos para remarcar la frontera social que antes estaba dada por el simple acceso a ese deporte (propio de las clases altas). Una de las estrategias que Dunning identifica es la reivindicación de la práctica deportiva como algo no profesional, lo cual crea circuitos de competencias distintos, y salva a las elites de correr el riesgo de perder competencias con otros sectores de clase, conservando allí su estatus. Una distinción en el orden moral, el amateurismo, se enlaza con una distancia material y simbólica entre sectores sociales, y con una afirmación de la propia capacidad de obtener ingresos (o de mantenerlos) sin usar al deporte para ello. Dentro de este patrón de figuración que plantea posiciones sociales que se redefinen en función de equilibrios y tensiones entre grupos sociales, la ética del deporte como afición, el amateurismo, es una posición ideológica que aparece clara para las elites británicas cuando acceden a las prácticas deportivas grandes masas de gente que genera una afirmación del deporte como profesionalidad, como competencia explícita y clara y como trabajo. En el sentido de esta tendencia histórica, hay que tener presente que para Elias el aumento de las cadenas de interdependencia trae consigo también un proceso de redistribución del poder hacia dentro y entre los grupos sociales (por el mismo proceso de aumento de la interdependencia). La presión y el control generan también un reacomodamiento de las posiciones sociales, donde las elites buscan maneras de conservar o reivindicar su lugar social como distinto.

Según Dunning, la disminución del placer como objetivo del deporte no responde a un proceso exclusivo de éste, nos indica que ese proceso se debe a

La angustia y la inseguridad penetrantes y profundamente arraigadas de forma general en una sociedad que se caracteriza por presiones y controles multipolares y en la cual los deportes de la identidad y el status asociados a las relaciones tradicionales de clase y autoridad, entre los sexos y las generaciones, se han visto erosionados en su base por la democratización funcional, es decir, por el proceso

⁶³ Asimismo, se destaca aquí que el proceso de creciente industrialización tiene su correlato en la figura del deporte, donde, al aumentar los controles y las expectativas puestas sobre el individuo, éste también debe responder ante los otros (espectadores, clubes, etc.), estando menos motivado por el placer que sentiría practicándolo, y más por la obtención de resultados y éxitos. (Dunning, 1992)

nivelador que es consustancial, según Elias, a la división del trabajo (Dunning, 1992:266)

El proceso figuracional analizado por Dunning para el deporte resulta un rodeo productivo a los fines de nuestro análisis. Por un lado, nos permite visualizar cómo los que detentan una posición social específica movilizan una serie de capitales, no sólo económicos, sino simbólicos para constituir y trazar distancias, y distinguirse como grupo. Mayor democratización conlleva el riesgo de la competencia y la pérdida, y éste proceso fue concretamente vivido por los jóvenes fundadores de CUBA.

Por otro lado, nos acerca a la importancia del deporte y específicamente, del deporte amateur para el Club Universitario de Buenos Aires. El amateurismo del que Dunning habla para el caso del rugby inglés es una afirmación explícita y también uno de los “pilares” actuales de CUBA, conforma uno de los elementos que hacen a la *tradición* del Club. Desde su fundación, CUBA sostiene, frente a los otros equipos, frente a URBA y hacia dentro del mismo club, una ponderación del rugby como “complemento”, y no como profesión/trabajo: se reivindica el rugby amateur. El rugby en CUBA aparece asociado a lo vocacional, lo formativo, la afición. Un presidente del club declaraba hace algunos años:

Hoy, nuestra institución puede estar orgullosa, más que de los logros en lo material y lo edilicio, de la libertad, la camaradería y la preservación de nuestra concepción del deporte amateur que rechaza todo tipo de retribución por los logros deportivos. En los primeros 50 años hubo que defender esa libertad e individualidad como Club, en tanto en los siguientes 37 años, la lucha fue en el campo del amateurismo, opción de la que CUBA es club de vanguardia. El resumen de lo que buscaban aquellos pioneros estaba reflejado en un cartel que presidió la entrada de la sede Viamonte y que decía: "Consocio: ¡Bienvenido! Al entrar a esta casa olvide a qué facultad pertenece. Recuerde sólo que es universitario y que en ella encontrará buenos camaradas de los cuales debe ser amigo afectuoso."⁶⁴

Hemos llegado hasta este punto para comprender en conjunto la articulación entre las características de la conformación de un club, la ideología del amateurismo y el establecimiento de distancias socio-espaciales. El énfasis está puesto en el club como espacio de socialidad, de construcción de círculos de amistades, capital social cuyos elementos comunes fueron y siguen siendo la participación en la vida

⁶⁴ <http://www.cuba.org.ar/institucional/filosofia.php>. Consultado 19/09/2009

universitaria, excluyendo de un modo explícito el profesionalismo en la práctica deportiva. El amateurismo va de la mano con el pilar del club: el “ser universitario”, esto es, dedicarse al estudio, y luego, al ejercicio liberal de la profesión. Este posicionamiento y representación acerca del trabajo y del deporte implica una concepción política de ambos, que se entiende con la explicitación que el club hace acerca de lo político: una desvinculación de toda bandería política (aunque se reconozcan “antiperonistas”). Lo cual no va a implicar, aclaramos, la exclusión de sus miembros de los partidos políticos o de los cuadros administrativos y técnicos del Estado⁶⁵.

5. Análisis del discurso: las oposiciones por la universidad y la nación

A los efectos de analizar y contextualizar el acontecimiento que implica la fundación de CUBA, hemos realizado un análisis comparativo del Acta Fundacional de este club con el Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de Córdoba, fechado el 21 de junio de 1918, un mes posterior a la creación de CUBA. Dicho análisis es pertinente (no sólo) por la cercanía histórica de los dos acontecimientos, sino porque ambos, leídos y comparados, pueden dar cuenta de las disputas ideológicas. En un primer acercamiento, realizamos una comparación de tipos de discurso, posicionamientos y modos de concebir la relación entre el “nosotros” y al “contexto”. En una segunda lectura de los documentos, realizamos un análisis más específico del contenido y las formaciones discursivas allí presentes, realizado a partir de la semiótica cognitiva de Magariños de Morentin (1996). Siguiendo la sociología de Bourdieu, consideramos que un modo decirse y nombrarse socialmente no puede ser comprendido si no se ubican los discursos en el campo donde se producen, un espacio social donde se dan peleas en las luchas por capitales, y por la definición de los mimos. Eso genera posicionamientos diferenciales que son, a su vez, formaciones ideológicas, discurso-poder, donde

⁶⁵ Si bien excede los fines de este trabajo, esto requeriría un análisis más exhaustivo. Es posible encontrar allí toda una ideología que conduce desde el deporte amateur de los sectores altos, el acceso a los estudios superiores, la “despolitización” del trabajo (“profesiones liberales”) y la conducción del Estado (siendo funcionarios) a través de un posicionamiento “técnico-administrativo” en el mismo, y no explícitamente partidario. A lo largo de las entrevistas, los jóvenes y sus padres, así como docentes, mencionan repetidas veces familiares y socios de CUBA que ocuparon cargos ejecutivos en gobiernos militares, o que ocuparon y ocupan posiciones en los poderes judicial y legislativo de diversos niveles.

los actores dicen lo que dicen disputando un capital, produciéndose incluso identificaciones en esos procesos.

5.1 Género discursivo, posicionamiento y contexto

La distancia que es posible encontrar entre ambas declaraciones está dada por el género discursivo: un documento legal, acta constitutiva, en CUBA; una declaración y denuncia por el otro, en el Manifiesto de la Reforma. En cada documento, los redactores interpretan su lugar y su contexto de distintas maneras⁶⁶. Consideramos al discurso como una práctica social que puede ser analizada en función de los rasgos enunciativos, el género discursivo: el tipo de discurso no es solo forma, define lo que se dice, demarca una elección entre otros géneros, dando lugar al análisis de la posición social, por ejemplo. “El análisis del discurso se interesa por la forma en que se relacionan enunciativamente un modo de organización textual y un lugar social, por lo cual en este caso la noción de género es central. El género es “institución discursiva” en tanto haz de rasgos verbales asociados a una práctica social que, a su vez, define” (Narvaja de Arnoux, 2009:16)

El Manifiesto Liminar de la Reforma⁶⁷ marca un posicionamiento político explícito. Es el documento escrito en Córdoba por Deodoro Roca, uno de los líderes del movimiento de la Reforma Universitaria, y es, además, un documento privilegiado y equiparable también al Acta Fundacional: es leído y referenciado en los cursillos de ingreso introductorios a la vida universitaria en diversas universidades nacionales.

Cuando algunos sectores sociales medios comienzan a acceder a la Universidad, se torna clara la existencia de un conflicto en la disputa por lo “nacional”⁶⁸.

⁶⁶ En el caso del Manifiesto Liminar su redacción, en Córdoba, correspondió a Deodoro Roca, aunque fuera luego suscripta por los representantes estudiantiles. En el caso del Acta Constitutiva de CUBA solo podemos saber que su redacción corresponde a los socios fundadores que figuran al inicio de la misma, aunque fuera luego avalado por decenas de socios que también son considerados fundadores.

⁶⁷ Hemos utilizado el texto publicado por la misma Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <http://www.unc.edu.ar/reforma/manifiesto> acceso 17/07/2010

⁶⁸ En este sentido hay que tener presente que la consolidación del sistema educativo argentino tenía como objetivos la homogeneización de la población bajo la bandera de la conciencia nacional. En ese marco es posible entender las disputas por lo nacional que se produce en las primeras décadas del siglo XX en las universidades argentinas.

La crisis de esta universidad se producirá más tarde, cuando la realidad muestre que no existe una “cuestión nacional” en abstracto, por encima de los intereses sectoriales, como creían la mayor parte de los representantes de esta elite liberal ilustrada. Cuando las luchas originadas por la diferenciación de intereses, la crisis de 1890 y la inmigración (...) sacudan este sueño, la misma autonomía universitaria, la libertad de cátedra, posibilitarán el extrañamiento de la universidad frente los problemas del país, el cual aportará en gran medida a la crisis de la universidad y al estallido de 1918 (Cano, 1982: 200)

Es esa articulación con lo nacional, y con la coordinación nacional que tiene el movimiento estudiantil (con la FUA y sus antecedentes en los Congresos Nacionales de Estudiantes) la que evita una fragmentación de las luchas de los estudiantes en torno al modo de organización de las universidades nacionales. De alguna manera se está intentando definir una posición social y política que puede articular lo local –Córdoba- con lo nacional y lo continental. En el Manifiesto se explicitan posiciones en torno al derecho, a la ley y al Estado. “La juventud ya no pide, Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes”. Una discursividad se inscribe en lo “nacional”.

El mapa social trazado por la historia institucional de CUBA, marca la vida universitaria como plagada de conflictos y tensiones: entre “aliadófilos y germanófilos” (contexto internacional), entre “radical y conservadora”, “socialista y anarquista” (contexto nacional). Época también atravesada por la finalización de la Primera Guerra Mundial, con la serie de identificaciones y movilizaciones contrapuestas que se producían hacia el interior de los grupos estudiantiles universitarios. El mismo relato que hace el club de su historia nos muestra (o produce) un contexto:

Hay otros [universitarios] que quieren mantenerse al margen de las repercusiones del conflicto bélico, de las divisiones internas, de la politización del ámbito universitario, pues solo piensan en estudiar, en encauzar la sociabilidad juvenil y en dedicarse a actividades artísticas y culturales además de las deportivas.⁶⁹

Un grupo de jóvenes crea un club para conservar y cultivar lo afectivo, la socialidad, la camaradería, y mantenerse al margen de los conflictos políticos que de alguna manera distraen de lo esencial. En este discurso, la politización es dispuesta sobre lo que divide, distrae y separa. Lo que se afirma como

⁶⁹ <http://www.cuba.org.ar/institucional/index.php> Consultado el 19/09/2009

moralmente bueno es “encauzar” todo en el estudio, complementando en la idea de formación a través del arte y el deporte.

Es interesante remarcar otro matiz: el Manifiesto tiene como contenidos de su discurso la ley, el Estado y el derecho, pero está construido como relato reactivo, es una clara respuesta a hechos recientes que exigen pronta solución: tiene el carácter de un llamado urgente “largamente sentido”. El Acta constitutiva de CUBA es un documento escueto, con referencias al contexto bien acotadas, solo mencionadas, que funciona como una declaración de principios e ideales abstractos, generales, metafísicos –con menciones reiteradas al “ser”- y más cercana al documento jurídico (menciona incluso el lugar de la constitución del club). En uno lo jurídico es objeto de cuestionamiento; en el otro lo jurídico se acentúa en la forma.

5.2 Generación: tensión entre la profesión y la experiencia de nación

No debemos perder de vista que estamos hablando de jóvenes ubicados en posiciones muy cercanas en la estructura social, y que además, comparten ciertos modos de representar y de sentir, constituyen una generación. El enfoque generacional nos permite ver un campo de posibles determinados, es decir, una serie limitada de posibilidades de acción, y de modos comunes de sentir y hacer. Y, aunque distintos individuos no sientan ni hagan lo mismo, sus modos de sentir son identificables, son marcadores de alteridad mutua, son reconocibles y contribuyen a formar y delimitar las identidades subjetivas y de los grupos sociales (Ghiardo, 2004). Es éste criterio el que nos permite comprender que hay una verdadera disputa de sentidos, de organización de la vida, una disputa por el poder en la construcción generacional de estos grupos sociales, y que la disputa tiene que ver con cómo se posiciona también la juventud como generación, como conjunto. Así podemos analizar qué representación sobre la juventud moviliza cada documento.

En su acta fundacional CUBA reivindica el anhelo de que los universitarios “en primer término” rijan los destinos de la patria. Se enfatiza el carácter dirigente de

sus miembros⁷⁰, la elite que comanda la nación. “Una de las funciones claves de la universidad, la formación de los cuadros dirigentes para el Estado y el sistema político, está presente en todas las etapas de la universidad de elites (tanto en la universidad colonial, como bajo Rivadavia y Rosas” (Cano, 1982:190). En el momento de la organización nacional y los años siguientes

Una elite ilustrada ejerce el poder por delegación de las clases terratenientes y de la alta burguesía financiera y comercial. Sus miembros reúnen con frecuencia la doble propiedad de políticos-estadistas y políticos universitarios. Mediante su accionar, la universidad se convierte en una escuela de cuadros para el gobierno – en este período se acuña la frase “de la universidad al poder” y para los partidos políticos. En estos últimos la figura del caudillo es gradualmente reemplazada por la imagen del doctor, o sea, del abogado que encarna para las “ignorantes” masas populares al partido y por ende dotado de un poder cuasi-mágico (Cano, 1982:191)

Pero este proceso de transformación de la universidad argentina de fines del XIX estuvo atravesado por una fuerte impronta profesional/profesionalista⁷¹.

Según Finkel

El carácter profesionalista de la enseñanza Universitaria en la Argentina es una constante de todo su desarrollo. Aún hoy, las profesiones liberales destinadas al sector servicios siguen siendo las más representativas ... Como consecuencia de las aspiraciones de la clase media hacia las profesiones liberales, la Enseñanza Media estuvo también estructurada como un camino a la Universidad. De allí que el Bachillerato fue por lejos la modalidad más concurrida (1977:132-133).

Se limitó así el aporte que la institución universitaria realizó a la vida cultural del país y al desarrollo científico (Buchbinder, 2005). Esa tradición profesionalista, de ejercicio de la profesión liberal es la que los fundadores de CUBA retoman y en la cual se inscriben. Son sobre todo abogados⁷², pero también médicos, ingenieros –

⁷⁰ Dejamos abierto aquí la noción de clase dirigente, por lo problemático que resulta si la homologamos a la clase dominante.

⁷¹ Este elemento de la cultura profesional remite también al “estilo de vida” caracterizado por Weber en relación a la clase de los empresarios capitalistas. Según el análisis que retoma Cucho el trabajo para este nuevo grupo social implica una “ética de la conciencia profesional y una valoración del trabajo como actividad que encuentran su fin en sí misma... por el trabajo, ahora “libre”, gracias a la introducción del asalariado, el hombre moderno se realiza en tanto persona libre y responsable” (1999:99). Aunque en esa lectura están analizados desde el ascetismo secular protestante, resulta interesante recordar esta perspectiva del trabajo moderno de las clases capitalistas, puesto que estará regulado moralmente y de modo explícito, al mismo tiempo que se afirma toda una ideología liberal coherente y engarzada a las transformaciones sociales y económicas.

⁷² “El prestigio y el poder en la sociedad se asociaban a la práctica de profesiones tradicionales. El ejercicio de la abogacía seguía conformando una vía privilegiada para el ascenso social. En este sentido, cabe también destacar el hecho de que, en un país cuyo crecimiento era motorizado por el desarrollo agropecuario, las carreras de agronomía, configuradas en el ámbito universitario desde

nos relataba un socio de CUBA-. Lo nacional no se contrapone con el ejercicio particular de la profesión: antes bien, como plantea Buchbinder, son estas tres profesiones “que el propio desarrollo del país exigía en distintos momentos” (2005:10)⁷³. Al finalizar los estudios universitarios cada socio se dedica a su actividad profesional⁷⁴. La misma, según el discurso fundacional del club –que hallamos en todos nuestros entrevistados socios de CUBA– es que la dedicación a la “actividad profesional” no debe implicar un olvido de los demás, que aquí es la “gran familia universitaria y la sociedad misma”⁷⁵.

Los jóvenes de la Reforma, por otro lado, plantean una profesión y una juventud sensible a los cambios, a la realidad nacional, desde una perspectiva de “democracia”. Dos modos de capitalizar la sedimentación de un proceso cultural: dos modos de ligar el trabajo (y de concebirlo) a los sentimientos de nación (Grimson, 2007). De todos modos, no hay que perder de vista que la Reforma era más bien un planteo de universidad abierta, con un espíritu clasista, reclamos de la pequeña burguesía y la clase media intelectualizada (Finkel, 1977), es decir era un movimiento liberalizante⁷⁶ y anticlerical, y con una fuerte heterogeneidad interna.

la primera década del siglo, congregasen tan pocos estudiantes. Si bien análisis recientes han destacado el afán modernizador e innovador desde el punto de vista tecnológico de los empresarios agropecuarios de principios de siglo, sus hijos optaban siempre por las carreras de Medicina, y particularmente, de Derecho”. Eran ellos los que luego accedían a cargos legislativos o ejecutivos en el Estado. “Las universidades se concentraban así en la formación de profesionales liberales y cumplían, además, un rol esencial en la generación y socialización de las elites políticas” (Buchbinder, 2005: 67)

⁷³ Conviene aquí replantear este cruce: si la universidad, en determinados momentos, fue funcional al interés del país en producir los cuadros administrativos y técnicos para las burocracias estatales, no hay que olvidar que probablemente es una universidad gobernada por los mismos sectores que solicitan y requieren esas posiciones en la estructura de poder del Estado. Sectores de las clases altas del XIX, pero también sectores de clase media en ascenso a principios del XX, que van a requerir adecuación del gobierno universitario, y que van a integrarse como esos cuadros profesionales. El ejercicio de la profesión liberal, tal cual es declarada por CUBA, no debe ser entendido entonces como el ejercicio libre deslindado de la posibilidad de ocupar ciertos cargos/puestos en el Estado. Todo ello asociado a su vez, al prestigio social que implicaba la formación universitaria, el capital simbólico que producía.

⁷⁴ Hacemos la salvedad de que no todos los socios son profesionales. Uno de nuestros entrevistados nos aclaró esta situación: “no somos un club de profesionales, somos un club de universitarios”. Esto quiere decir que algunos de sus socios no terminaron esos estudios y/o no se dedican a la actividad profesional que finalizaron en la Universidad.

⁷⁵ Acta Fundacional extraída de <http://www.cuba.org.ar/institucional/index.php>. Consultado el 11/10/2009

⁷⁶ Aunque por la frecuencia de su mención, la categoría filosófico-política “liberal” merecería ser mejor desarrollada, por economía de espacio no lo hacemos. Sin embargo, mencionamos la relación entre el igualitarismo moderno caracterizado por Simmel (1986) permite ir comprendiendo un sujeto que demarca su libertad, como espacio libre de la injerencia y coerción del otro o de los otros, en una noción abstracta, universal y a-historizada del hombre. Si leemos ese

5.3 De los centros de estudiantes al club universitario: la armonía conquistada

Estamos ante la creación formal de un círculo de socialización paralelo a los círculos de socialización juveniles de la UBA. Si, por un lado, el Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria plantea un cuestionamiento explícito a la autoridad tradicional, al modo en que las clases dirigentes de la universidad defienden su estatus, sus posiciones de poder y conservan sus influencias, CUBA aparece como espacio alternativo donde sectores de las clases dirigentes pueden seguir sosteniendo su estatus, conquistarlo o legitimarlo, cercando el acceso a quienes no adhieran a su filosofía, es decir, redefiniendo un espacio social relativamente más restringido. La definición de las reglas de juego, por así decirlo, salen de la institución pública, la universidad –que ya tiene las propias y las está redefiniendo–, y se resuelven en un espacio social más limitado, cercado, donde hay otras pautas para acceder a él.

En el contenido del discurso de CUBA se jerarquiza la continuidad, y se propone la superación de los conflictos que han venido a dividir. La fundación del club se inscribe en la tradición de las “asociaciones estudiantiles inglesas y alemanas, en las que la formación moral se continúa, por una parte, en la preparación para un papel dirigente en la sociedad, y por otra en el casi ascético dominio del cuerpo mediante el ejercicio físico” (Halperin Donghi, 1962:107). Los centros de estudiantes ya existían en la UBA. Si bien luego ampliarían sus alcances a logros políticos de poder al interior de la universidad, constituyen un antecedente, herencia de un modo de organización estudiantil. Es decir, de ser una organización de estudiantes, política, pero con fuerte acento en lo moral y social, pasa a acentuarse su dimensión político-organizativa, y su dimensión más

enfoque desde Foucault, podemos decir que la noción liberal de sujeto se estructura también en fuerte articulación con el Estado liberal clásico. La gubernamentalidad liberal funda un tipo de gobierno, y de producción de sujetos que legitima una autorregulación de los individuos: gestión de sí mismo, regulación de la conducta, autolimitaciones que evitan la limitación externa. (Foucault, 1991). Sin embargo, esta concepción del sujeto libre y autoregulado es una producción discursiva que no necesariamente se aplica a todos los sujetos/ciudadanos, en función de su posición social. Las relaciones entre concepciones y prácticas no son lineales ni coherentes. Tiramonti ha señalado para el caso del sistema educativo moderno argentino: “El Estado prestador del servicio educativo, constructor de sus sentidos y de sus contenidos, jugó un papel fundamental en la implementación de una modernidad más cercana a la tradición franco-prusiana que a la de los postulados liberales clásicos” (Tiramonti, 2004:105). El postulado liberal sirve de discurso en una imposición de los sentidos.

deportiva es capitalizada por los jóvenes de CUBA. Sería lo que desde la semiótica cognitiva (Magariños, 1996:1) se describe como las condiciones de posibilidad de decir: que CUBA se defina como club deportivo, en continuidad con una tradición está dada por una condición previa, que es la de la conformación de centros de estudiantes con un estilo deportivo-artístico ya existentes, y que puede ser enmarcado en una formación discursiva⁷⁷, o en una serie de discursos, prácticas, objetos, condiciones materiales donde ese modo de organización de lo estudiantil en relación al deporte es posible y luego necesario para la *buena* formación del universitario. Es decir, una formación discursiva que tiene entre sus elementos: una definición de hombre, de educación (“formación”), y un modo específico de organización y de posicionamiento social. Pero que también debe anclarse en la percepción que de lo europeo tienen las clases altas porteñas: “Fue en las capitales y en los puertos donde hallaron su escenario propio las nuevas burguesías (...) donde vivían extranjeros que llevaban consigo el prestigio europeo (...). Y allí apareció la obsesión –y la ilusión- de crear un estilo de vida cosmopolita, o para decirlo más exactamente, europeo” (Romero, 284-285).

Ser universitario implica simplemente estudiar. Lo social, la vida pública quedaría enmarcada entonces en las prácticas complementarias al estudio, prácticas que institucionalmente brinda el club y en los encuentros formales e informales que ocurren en sus sedes. El estudio es fundado, en este relato histórico, como actividad social apolítica, y claramente moralizado en la idea de formación, que proveerá el club.

El deporte es definido entonces como práctica libre de las oposiciones propias de la vida política. Y el perfil⁷⁸ del universitario –de CUBA- será el joven armonioso, equilibrado, social, solidario, estudioso, “encauzado”: “Prestando

⁷⁷ Seguimos aquí el enfoque que Narvaja toma de Foucault acerca de las formaciones discursivas, que “remite, por un lado, a las regularidades entre objetos, modalidades de enunciación, conceptos y elecciones temáticas y, por el otro, al sistema de reglas históricamente determinadas que los generan” (Narvaja de Arnoux, 2009:37)

⁷⁸ ““Perfil identitario” es una categoría metodológica trabajada por Reguillo (1998c) quien la define como colectivos con adscripciones identitarias particulares comunes a los miembros o a la mayoría de ellos. Funcionan heurísticamente como “tipos ideales” weberianos y permiten una primera aproximación a los agrupamientos juveniles urbanos, la tipología se construye así como perfiles identitarios (Chaves, 2005)

especial atención a los ejercicios físicos⁷⁹ que, al acrecentar las energías materiales del individuo propenden eficazmente a la necesaria armonía de los factores constituyentes del ser” (Acta Fundacional de CUBA). ¿Cuál es el sentido de los “ejercicios físicos”? Producir un tipo de cuerpos armoniosos, energizados, bien constituidos. Anatomía política del individuo. De un individuo cuyo lazo el club se asegura por estos mecanismos de socialización. Que cada uno se dedique a su “actividad profesional” no debe implicar que se olvide de los demás, que aquí es la “gran familia universitaria y de la sociedad misma” (Acta Fundacional CUBA). Un individuo producido en cuanto tal y no opuesto sino intrínsecamente ligado por “solidaridad” al grupo, a los amigos, a los camaradas y consocios. Y desde esta “gran familia universitaria” es que el individuo es ligado a la “sociedad”. Es un intermediario que no cumple sólo la función de mediación, sino también de producción de un círculo social y un perfil de clase, de género, político y socio-espacial.

5.4 Lo público y lo “privado”: ser socio de CUBA

La constitución de lo social como club debe ser caracterizada y problematizada. Hemos denominado, provisionalmente, esta lógica de asociación, como relativamente “restrictiva”. Esta denominación se justifica en la intención de describir una distancia en relación a lo público: son jóvenes que pierden una elección en un centro de estudiantes. Un modo de construir o conservar un poder, es estableciendo una distancia con ese proceso democrático, y retrotraerse a una lógica relativamente más cerrada. En el derecho argentino, los clubes son comprendidos como asociaciones civiles, personas de existencia jurídica, que son reguladas por el Código Civil. Son consideradas como personas jurídicas de carácter privado. Su existencia es reconocida y controlada por el Estado a través de un Registro y una Inspección General de Justicia, pero tienen autonomía para adquirir bienes, y realizar los fines sociales –sin la intención de lucro- para los cuales han sido constituidas. En el caso de los clubes, sus fines sociales, están referidos al bienestar, de diverso tipo, de sus asociados.

⁷⁹ En este punto debemos destacar que esta idea está presente en la educación como modo de gobierno de los cuerpos, y responde también al modelo del higienismo pero con discursos circulantes sobre los cuerpos desde el campo de la salud, el discurso jurídico, etc. Ver al respecto, Scharagrodsky (2001).

Antes que meramente privatista, este modo de posicionarse debería ser comprendido discutiendo con lo que Svampa ha planteado como modos de ciudadanía “privada” (2001:188). El hecho de que este club haya creado y sostenga dos barrios cerrados no debe ser visto, exclusivamente como un creciente “proceso de privatización” (Svampa, 2001:11) que caracteriza a la Argentina de los últimos veinte años. Aunque ese proceso está presente también en la dinámica de este grupo social, sus diferencias morales⁸⁰, nos invitan a pensar en una lógica ciudadana que se distingue por su *tradición* –a la que crea como valor- y se caracteriza por sectorizar o demarcar fronteras sociales que no renuncian a lo público, a lo común. Sus articulaciones con el poder político y judicial, su pertenencia a empresas medianas y grandes, el carácter liberal de su ejercicio profesional, y su finalidad explícita de buscar el bienestar de sus socios plantean un modo particular de concebir y actuar en lo público. Su concepción de lo público va del grupo social en sí a la dirigencia de la nación. En vez de concebirse como agrupación política estudiantil, o como partido político, modo organizado de posicionar sus intereses en la esfera pública, anclan en un tipo de organización que exige avales y condiciones de ingreso (esto se lo permite la caracterización que hace el derecho como personas de existencia privada), conservan y reproducen intergeneracionalmente, un capital social, cultural y económico-moral que les permite participar de lo público de diversos modos⁸¹. Es interesante remarcar aquí que desde fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, el asociacionismo creciente representaba un modo de articular intereses entre grupos corporativos (como asociaciones de profesionales) y grupos asociados en torno a una práctica particular (un deporte por ejemplo), que ejercen una influencia práctica y concreta sobre el Estado. Suponen una puesta en paréntesis de la organización política partidaria –que no representa sus intereses tan directamente, aunque en ocasiones utilicen o integren partidos políticos-. Según ha señalado Piglia (2007) en un trabajo sobre el asociacionismo voluntario en el Automóvil

⁸⁰ Encontramos una continua diferenciación de los socios de Villa de Mayo en relación al barrio privado que CUBA tiene en Pilar. Este último sí responde a la lógica de nuevos ricos, que antes que una comunidad, buscan seguridad, “verde”/campo y distinción.

⁸¹ Conviene recalcar que estos jóvenes ya gozaban de un capital económico: eran estudiantes universitarios, ya sostenían económicamente una asociación –posiblemente a partir del aporte de sus familias-. Aunque en su relato se destaque siempre el “esfuerzo” (en una clara consideración moral de ese trabajo) de los primeros socios para que el club creciera.

Club Argentino, se visualiza en este período el poder creciente de las asociaciones voluntarias que canalizó la injerencia de grupos sociales particulares en el ejercicio del poder del Estado. En ambos casos, son rearticulaciones del poder de las elites locales⁸². El mismo enfoque debe sostenerse para comprender la lógica social de CUBA como modo de ciudadanía, y como característica que este grupo social va a heredar a sus sucesivas generaciones.

5.5 El análisis semiótico y las lógicas en disputa: las ambigüedades en la generación de las diferencias

La lectura exploratoria de ambos documentos nos permitió identificar el uso frecuente de algunas unidades léxicas. Un conteo de frecuencia nos permitió enumerar las palabras más usadas en ambos textos: “universitario/a”, “juventud”, “universidad/es”, “espiritual/espíritu/espíritus/espirituales”, “verdaderos/a/verdad/verdades”, “moralidad/moral”, “libre/libertad/es”, “autoridad”, “ciencia”, “contra”, “revolución”. A los fines de esta investigación hemos seleccionado y analizado todas aquellas menciones de lo “universitario/a” en ambos textos (suman 30). Hemos recurrido a la semiótica de enunciados para analizar de qué modo los grupos sociales asignan sentidos (Magariños de Morentin, 1996) y cómo piensan y dicen discursivamente.

Luego de normalizar y segmentar el texto, hemos sometido el mismo a la reconstrucción de definiciones contextuales y ejes conceptuales⁸³.

⁸² Deberíamos agregar aquí que no son solo las elites locales, sino que esto también muestra el lugar de la clase media “ascendente” que está pujando por construirse un lugar por medio de las credenciales educativas. Según Finkel “en aquellas décadas donde la clase media disputaba la hegemonía en un plano de mera ampliación de la participación política, la educación era visualizada como un canal de ascenso individual, esto es, como el carnet de presentación para acceder a la función pública... en el plano ideológico en que se movía la clase media y la pequeña burguesía de comienzos de siglo tales representaciones no carecían de asidero ya que las reglas de participación en el poder se daban dentro de los marcos que proveía el establishment puesto que no existían partidos políticos que representaran los intereses históricos de las clases subalternas y por lo tanto desafiaban en alguna medida las reglas del juego político” (1977:130).

⁸³ Una “definición contextual es aquella mediante la cual se establece *el sentido* que adquiere un término cualquiera, presente en determinado segmento textual completo, en función del contexto al que dicho término aparece asociado en ese mismo segmento (Magariños, 2000:4). “Toda definición contextual genera un eje conceptual que permite realizar búsquedas (preferentemente, a partir de un banco de datos nutrido con el conjunto de las definiciones analíticamente obtenidas) mediante las que se nuclean otras definiciones que comparten el mismo eje” (5). Los ejes permiten identificar relaciones y jerarquizaciones en el discurso.

En el análisis de la unidad “universitario” hemos podido identificar, en el caso de CUBA, una alta frecuencia de referencias a categorías que denominamos *sociales*. El eje conceptual que hemos podido reconstruir es el eje de la *asociación familiar*: universitario aparece contextualmente definido en cuanto “socio”, “familia”, “lazos”, “solidaridad”, “asociación”, “sociedad”. La condición de posibilidad de tal enunciación está dada por el modo de pensar y plantear las relaciones sociales, al modo de club, una suerte de contrato entre privados para realizar algo, por un lado, y a una ampliación del concepto de familia hacia un grupo social, una suerte de familia extendida. Sería una construcción tensada entre la lógica de lo dado, lo familiar, y la lógica de lo construido, lo acordado: una asociación. Esa suerte de ambigüedad puede ser leída, siguiendo a Romero, en el marco de lo que sucedía con las burguesías⁸⁴ en las ciudades latinoamericanas. Sin duda, la composición social de los fundadores y de los miembros del club puede ser analizada en la combinación entre una nueva burguesía asociada a familias con cierta tradición local, familias de tradición “patricia” cuyo poder estaba en la posesión de tierras, pero cuyo lugar estaba en la ciudad (donde sus hijos estudiaban).

las nuevas burguesías –a diferencia del viejo patriciado- constituyeran una clase con escasa solidaridad interior, sin los vínculos que proporcionaba al patriciado la relación de familia y el estrecho conocimiento mutuo. Las nuevas burguesías (...) se constituyeron como agrupaciones de socios comerciales, cada uno jugándose el todo por el todo dentro de un cuadro de relaciones competitivas inmisericordes en el que el triunfo o la derrota (...) constituían el final del drama (Romero, 2005: 269).

La lógica familiar, y la lógica comercial-liberal está presente tiñendo de ambigüedad el sentido de la asociación en el club⁸⁵.

⁸⁴ Finkel ubicada en su contexto histórico la aparición de las burguesías en su rol burocrático y de servicios: “en lo que hace a la caracterización de la clase media en la Argentina, es necesario tener en cuenta su condición de país dependiente. Su surgimiento... no es producto de un modelo de acumulación basado en el incremento de la plusvalía relativa como resultado de la complejización tecnológica de la producción industrial. Por el contrario, su inserción en la división del trabajo estuvo vinculada al enorme excedente agropecuario que generó en la ciudad actividades comerciales, burocráticas y financieras estrechamente conectadas con la exportación de esos productos” (1977: 99). Allí la necesidad del nivel medio y las carreras profesionales universitarias que avalan ese rol, es decir, proveen del personal capacitado al mismo tiempo que legitiman, por medio de esas credenciales, su destino social y su prestigio.

⁸⁵ La importancia de “las familias” y la “familia” como institución es una suerte de imponderable en lo cotidiano de CUBA: lo dicen en sus discursos de modo explícito, pero además aparece en la referencia que pueden hacer de x persona, como amigo de los “péres”, pariente de tal o cual. Las familias funcionan como modos de percepción del otro: los apellidos se recuerdan, se dicen,

En el caso del Manifiesto Liminar, las referencias a la misma unidad léxica “universitario/a” se repite en 21 ocasiones. El eje conceptual que identificamos lo denominamos *Institucional/Orgánico* y hace referencia a la definición de lo universitario en relación a órganos de gobierno, instituciones y/o categorías que hablan de estructuras organizativas. Así, aparecen: “órgano”, “cuerpo”, “régimen”, “asamblea”, “democracia”, “profesorado”, “federación”, “república”, “estatutos”, etc. De todos modos, en la definición contextual llama la atención que la asociación entre “universitario” y todas estas categorías institucionales hagan referencia tanto al “antiguo régimen” que la reforma quiere dejar atrás, como al modo en que está promoviendo la organización de la universidad. De esto se predica claramente que son las mismas categorías usadas para proponer una nueva organización. Según Cano, “los tipos sucesivos de universidad se desarrollaron sin una ruptura radical con el precedente. Ciertos caracteres parciales de una estructura universitaria antigua desaparecieron sólo aparentemente -en verdad fueron encubiertos por la fuerza de un nuevo modelo pero no destruidos- y resurgieron luego persistentemente, si bien con algunas modificaciones” (1982:188). En este sentido, la denominación que aparece como novedosa es la de “federación” y denota allí un nuevo componente político, una nueva conceptualización en relación a la organización universitaria y a la consolidación de un nuevo actor de la vida universitaria.

En las definiciones contextuales es una juventud que “pide”, “exige”, interpela a toda América. En este sentido encontramos que el modo de ubicarse discursivamente como sujetos –“universitario” en CUBA; “juventud” y “estudiantes” en el Manifiesto- tiene marcadas diferencias. En el caso de CUBA el sujeto de la oración (en primera persona del plural, es decir, nosotros los “universitarios”) se contextualiza en frases que denotan obligación: “debe”, “obligados” “Ha de practicar”, “les impone”, “están llamados”. Es un eje conceptual que clasificamos como la *Misión* del universitario. Misión referida a “conducir” los senderos de la patria y a ampliar la vida profesional que quedaría agotada en el ejercicio individual; es decir, articular en una clara “misión social”

importan. Los parentescos, a veces, estructuran la red de relaciones del barrio, o las relaciones del barrio con otras familias “conocidas” de localidades como Bella Vista, o San Isidro.

la vida individual en un círculo determinado, pero con la explicitación del destino de clase dirigente.

En el caso del Manifiesto la juventud aparece como sujeto que “plantea”, “firma”, “saluda”, “incita”. De todos modos, sólo aparece como objeto indirecto cuando reza con un sentido irónico “¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria!”. En este sentido la juventud es aquí resultado de un proceso histórico que aprende lo democrático en ese mismo proceso en el que está inserta como ciudadana y donde disputa el sentido mismo de la ley, la organización y la distribución del poder.

Por otro lado, si consideramos de qué modo aparecen en el discurso aquellos hechos considerables como antecedentes de cada uno de las dos manifestaciones, encontramos que en CUBA la referencia está dada por los universitarios de EE. UU, que ya se habían organizado bajo la forma de clubes, mientras que el Manifiesto Liminar se inscribe en “la hora americana” (de hecho el título de la declaración es un llamado o una respuesta a los “hombres libres de Sudamérica”) y en la revolución de Mayo: hace mención explícita a los “contrarrevolucionarios de Mayo” y a una “República libre”. Estas diferencias muestran de qué manera cada uno de estos actores inscribe simbólicamente sus posiciones y planteos, y de qué modo perciben, por procesos de socialización previos y posibilidades en cuanto posicionamientos políticos, aquellos referentes o hechos percibidos como antecedentes.

6. Ideología y tradición: capital y distinción

¿De qué se trata la disputa? Lo analizado, a propósito del acta Fundacional de CUBA más ampliamente, muestra un caso acerca de cómo se sectorizan los grupos sociales, definen sus estatus y demarcan su identidad en el campo social en un proceso de amplias transformaciones sociales. Resulta interesante remarcar que esas transformaciones fuerzan a un grupo social a trazar discursiva, institucional, legal y espacialmente sus fronteras, y todas estas dimensiones se producen de modo conjunto, es decir, son discursos y prácticas, arquitecturas y traslados, normas y leyes, que marcan un modo de ser universitario en la ciudad. La distancia explícita que plantean en relación a las banderas políticas no implica, de

ninguna manera, la renuncia a la posición de clase dirigente. Habla más bien de una estrategia para cerrar círculos de socialización y un modo de conservar, producir, reproducir los capitales específicos que tiene y detenta este grupo social. Capitales que no sólo tienen que ver -y así lo plantea el mismo club- con lo material, las sedes y los barrios, el espacio cerrado de socialización, sino también con el uso de un capital cultural específico, el escolar o educativo, para demarcar una posible pertenencia al club. Mientras un grupo social sostiene de este modo la jerarquía que da la posesión de credenciales educativas y la utiliza como emblema de pertenencia, “clase” y estatus, otro grupo social, perteneciente a sectores de clase cercanos, sostiene posiciones políticas explícitas de transformación de la misma universidad elitista y cerrada (aunque dicha transformación sea planteada con un lenguaje similar y con las mismas categorías que se intentan transformar). Es un modo de disputar capitales sociales y culturales, que tienen que ver con el posicionamiento como jóvenes, como generación de estudiantes universitarios que plantean un nuevo marco político, pero que son discursivamente ambiguas, que para nombrar lo nuevo no dejan de nombrar lo viejo que pretenden cambiar. Tan ambiguas como la lógica entre familiar y asociacionista que encontramos en el discurso de CUBA. Denotan procesos de transformación que están requiriendo nuevos posicionamientos. Matices de una configuración social: continuidades y cambios.

En estas formaciones discursivas hemos hallado regularidades⁸⁶ que nos permiten comprender las relaciones entre práctica deportiva, emplazamientos y ubicaciones cerradas en la ciudad, organización institucional de un club, documentos legales que funcionan como constitución y como declaración de principios, concepciones específicas acerca del “ser universitario” y elecciones que hacen a la concepción del deporte amateur y el arte como complementos de la buena formación. Si aparecen otros sectores sociales, o algunos grupos pertenecientes a los mismos sectores de clase alta y media-alta, que pueden movilizar discursiva y públicamente sus reivindicaciones e inscribirlas en luchas sociales más amplias, los sectores de clase que detentaban ese poder de modo *natural*, se movilizan y se sectorizan, sin renunciar a posiciones de dirigencia, aunque resuelvan estrategias

⁸⁶ Aunque también hemos encontrado regularidades diferenciales, como la lógica ambigua de concebir lo social desde la familia y desde lo liberal/contractual/asociacionista.

de distanciamiento, distinción (cuerpos armoniosos, deportes amateurs, criterios de admisión, postergación del ingreso a la vida laboral, creación de barrios cerrados, etc.) y de cierto cierre de los espacios de socialización. No deja de resultar interesante desde el punto de vista ideológico el modo que las altas burguesías y las familias terratenientes consideran lo político cuando otros grupos sociales incrementan su participación en lo público. Esta idea de considerar lo político como terreno de enfrentamientos, puede ser dicho y valorado negativamente porque la vida social es mirada desde el orden (un orden específico, liberado de conflictos) que explícitamente puede sostenerse desde la renuncia o el retraimiento por fuera de la política. Es un modo de percibir lo social, un *habitus* incorporado, que se arma en una ideología específica⁸⁷, asociada a la posición de clase, y constituida por estas representaciones sobre la política, lo universitario y la sociedad misma. El posicionamiento explícito de mi entrevistado como “de derecha”, aunque no podamos extenderlo a todos los socios del club debe ser leído junto al discurso de otra entrevistada, socia adherente de CUBA, médica y residente de Villa de Mayo. Cuando me refiere que su padre era socio vitalicio con el n° “xxxx”, aparece Perón en el discurso. En “la época de su padre”, Perón interviene el club. La mayoría de los socios se retiran, y retornan al caer Perón, por medio de un golpe militar, en 1955. Aquí Perón aparece no ya como quien “les sacó” las sedes, sino el que “los echa”. Aunque no sea una pregunta, el posicionamiento político aparece, aunque sea como herencia, ubicándose siempre en posiciones distante de lo reformista y del peronismo. En una clara línea de continuidad, mis entrevistados se reconocen como herederos de las generaciones anteriores que fundan y conservan los valores fundacionales del club, valores asociados a cierta idea de universidad, y a través de ella, de sociedad. **Es coherente tanto lo que se valora, como el modo de valorarlo: la continuidad, la herencia, la permanencia.** A su vez, resulta funcional al interés de dirimir de otra forma (tal vez familiarmente, amistosamente, como se resuelve entre camaradas, en un club) los conflictos públicos, los intereses políticos. Cincuenta años después de su fundación, en 1968, en un acto que contaba con la

⁸⁷ Seguimos la noción Althusseriana que plantea la ideología como un conjunto o sistema de representaciones que demarcan la relación imaginaria del sujeto con el mundo social, representaciones que son hechos, es decir que existen y están relacionados o determinados por el lugar en la estructura social. (Althusser, 1968)

presencia del Presidente de la Corte Suprema de Justicia y el Intendente de la Ciudad de Buenos Aires, el presidente de CUBA recordaba el modo en que, conservando su “prescindencia” de los partidos políticos el club “perdió” el campo de deportes de Núñez, “al exigir el gobierno, intempestivamente, su devolución el 31 de mayo de 1948, sin importar las grandes sumas invertidas en obras” (Martiré, s/d, 12). Recuerda luego la intervención del club, donde el club “no fue el club”, sino sus instalaciones las que quedaron en disposición de la política del momento. El texto remata: “Acabada la dictadura [de Perón] y con ella el atropello, el club volvió a sus legítimos dueños, sus socio” (12). Es el peronismo el que les impide continuar con un modo tradicional de constituirse como un club que representa intereses de un sector de clase dirigente, una tradición de clase dirigente.

Aquí conviene aclarar el sentido de tradición, invocado frecuentemente en este capítulo. Nuestros interlocutores (entrevistados, textos institucionales) invocan la tradición en un campo de tensiones, frente a posibilidades de cambio, o “pérdida” de los “valores” asociados a la “tradición” del club. Tradición es mucho más que la invocación al peso y la autoridad que dan la cantidad de años, la antigüedad – siempre relativa- del club o de la defensa que el club y sus socios hacen de determinadas prácticas sociales. Tradición es una referencia al presente: se la invoca para sostener la continuidad de esas significaciones (apoliticidad del club, defensa del amateurismo, pertenencia “masculina”, etc.) en orden coherente. Esa invocación constante a la tradición, a *una* tradición, se enmarca en una formación discursiva donde el pasado es respetable *per se* –su orden social y cultural guardaría siempre un rasgo de autoridad para este grupo social- y donde, el presente, aquejado por nuevas disputas o posibles cambios, significaría la pérdida de algo, una identidad social, o lo que distingue al club frente a los “otros” (en definitiva se trata de poder). Es el sentido que plantea Williams (1997) cuando, al hablar de tradición en el contexto de un proceso cultural de formación de hegemonías, conceptualiza a la “tradición selectiva” (137-139): un pasado que configura y prefigura, y opera activamente definiendo identidades culturales y sociales. Desde su punto de vista, si el pasado fuera un campo amplio de posibles, la tradición selecciona un conjunto limitado y específico de elementos, donde

están solo ciertos significados y prácticas (y otros son excluidos). Pero dentro de una hegemonía, esa selección es presentada como “la tradición”, es decir como *el* “pasado significativo”. Por eso la tradición es una organización del interés de una clase dominante que la invoca para ratificar un orden actual. En CUBA se califica, por ejemplo, a las posiciones que buscan la profesionalización del rugby como modas extranjeras, imposiciones del mercado que no son del “mundo” –ya definido por cierto- del rugby. Es decir, es una herramienta de defensa que acusa el conflicto intergeneracional presente en CUBA y en el “mundo” del rugby en Buenos Aires.

La tradición, la ideología, la clase social y la construcción de la distinción, y el énfasis puesto en el capital social –y su *vínculo* con el Estado- son simplemente narrados por este socio de CUBA, residente de Villa de Mayo.

Entrevistador: ¿Y para ustedes... tiene alguna diferencia el club en relación a otros clubes? Porque por ejemplo a mí, una de las cosas que más me llamó la atención fue que CUBA se crea casi al mismo momento que se hace la reforma universitaria del 18, que se hace en Córdoba y que se extiende después a todo el país, y no había tampoco muchos clubes. Y por lo que leí, por ejemplo, el club universitario de La Plata se funda porque uno de CUBA va y lo funda allá. En cierta manera fue uno de los primeros clubes, vos me hablabas de tradición...

F: En ese momento, me parece que el que estaba en la universidad era de elites. Se formaba una dirigencia, el perfil del club era formar dirigentes. Yo siempre fui capitán. Eso siempre nos inculcaron. Sabíamos que **formábamos dirigentes importantes de la sociedad.**

E: De hecho hay muchos socios de CUBA que fueron funcionarios ¿no?

F: Mucho y muchos de gobiernos de derecha, mayormente. CUBA es anti-peronista.

E: Yo he visto en historia, en una cronología desde los documentos que tienen, cuando CUBA cambia de sede, es en gobiernos peronistas.

F: Le expropiaron la sede. Hubo un partido famoso, CUBA era campeón argentino. No había los pumas. Y viene un seleccionado de Cambridge y Oxford, y vienen y al terminar el partido vino un representante de Evita y no los saludó a ninguno y se fueron todos presos, en el camión de la policía. Todos con botines. Y CUBA, lo que es la cancha de River, lo expropió Perón. De hecho las primeras casas [de Villa de Mayo] eran muy baratas porque tenían miedo de que se las expropiaran de vuelta. Es un club anti-peronista... gorila en un país peronista, **las alpargatas contra los tipos que estudiaban.**

E: ¿Y esta dicotomía ya no?...

F: Cambió el mundo. Hoy, no me parece. Hoy te encontrás gente de CUBA que eran funcionarios peronistas, medio solapadamente. Así y todo cuando salió el fallo a favor de CUBA, había gente de CUBA [en los que emitieron el fallo], salió en un tiempo histórico.

E: ¿Quién era de Cuba?

F: Moline O'Connor. El secretario de la corte. En el club pasa eso. Vos te juntás y resulta que está fulanito que es el hermano de mi mujer, de... es una estructura de poder. Nos juntamos en Viamonte, y decimos, muchachos qué hacemos... salió un

hormiguero de gente, que te destruye, tipo la Iglesia, todo el mundo conocía a alguien.

7. La tradición se escribe en masculino y es de propiedad adulta

La pertenencia, en primer grado masculina y adulta, conservada desde la fundación del club como criterio de pertenencia, por socios masculinos que siguen siendo socios plenos e integran las sucesivas comisiones directivas, aparece en cada mujer entrevistada: acceder al joven masculino de CUBA y de este “círculo social” –como dicen varias de mis entrevistadas– a través de la mirada de las jóvenes resulta heurísticamente productivo porque muestra un juego de oposiciones acerca de lo normativo, cómo es vivido e incorporado—. José Machado Pais dice que las normas presentes de modo implícitos en las conductas sociales, incluyendo los actos del habla, se transmiten de una manera poco sistemática, sino más bien en un “juego complejo de elementos que se compensan, corrigen o hasta se anulan, permitiendo así compromisos, escapatorias o aceptaciones irónicas” (2003:124)

Aquí nos encontramos con una serie de fenómenos dados en la interacción que merecen un lugar, puesto que muestran una serie de jerarquías y circuitos al interior del club. Por un lado la diferencia construida sobre el género:

CUBA es un club de y para varones. Son *ellos* los socios. Las mujeres –hijas o esposas– son socias adherentes. La constatación de esta primera diferencia de género se produjo por voz de nuestras entrevistadas jóvenes y a través de observaciones realizadas en la sede central del club, ubicado en la calle Viamonte de la Ciudad de Buenos Aires, cercano al Palacio de Tribunales. Es allí donde –salvo a la biblioteca– sólo pueden ingresar hombres. La diferencia de género es una diferencia producida espacialmente –accesos diferenciados y jerarquizados– y al mismo tiempo legal e institucionalmente. Las mujeres no pueden formar parte de la comisión directiva, ni votar. Es algo que “aprendés desde chiquito, te lo inculcan desde chico” nos decía una joven entrevistada de 19 años, socia adherente del club. Ser socio de CUBA es una constitución y una pertenencia de primer grado masculina.

Hay una demarcación genérica desde lo jurídico y lo espacial. O lo jurídico produce una jerarquía definida. Las dudas y los desacuerdos en una entrevista grupal a dos hermanas muestran los alcances de esta restricción

Entrevistador: ¿y eso [en cuanto al acceso a determinados espacios y edificios] sucede en alguna otra sede o es solamente en esa?

Belén: el quincho de nuestro club

Felicitas: ¿cuál?

B: no lo tengo muy claro, el quincho nuevo

F: no, el quincho nuevo no ¿eh?, no, si nosotros tenemos acceso ahí, si yo fui la semana pasada. No, solamente en Viamonte no se pueden entrar mujeres, después lo que sí la mayoría de las actividades del club están abocadas a los hombres, qué se yo, bueno, cuando yo jugaba al hockey era siempre la dicotomía: dar plata para el rugby [masculino] o para el hockey [femenino], siempre el hockey está tirado para atrás⁸⁸

La claridad de la norma produce dudas que manifiestan su fortaleza. La jerarquización se aprende, se ejercita, se pone de manifiesto ante un nuevo acontecimiento –como la construcción de un nuevo quincho– y se inscribe en jerarquizaciones anteriores: primero el rugby –masculino–, luego el hockey –femenino–. Una *dicotomía* jerarquizada.

Graciela Arraval es socia adherente del club a través de su padre, quien padeció la intervención peronista del club. Es médica y atiende en su consultorio de Palermo. Es allí donde nos cita para la entrevista. Graciela está divorciada, su ex-marido, que no pertenecía a CUBA, vive en “zona norte”. Ella sigue viviendo en CUBA-Villa de Mayo con una nueva pareja que armó hace años. La cuestión de socio y socia adherente es planteada en la entrevista: “yo soy socia de cuba desde los 4 años. No soy socia porque viste que CUBA es un club machista, con lo cual soy adherente”. Aquí no interesa sólo la respuesta. En muchas de mis entrevistadas, sean o no de CUBA, cuando preguntaba sobre su pertenencia al club aparece un tono de ironía, una sonrisa en la cara, tal vez alguna pequeña risa, y luego una actitud (y muchas veces una respuesta) que implica aceptación: “es así” nos decían.

Sonríen y reaccionan frente a la norma masculina: “y son como las bases del club, son como las bases de la constitución, no van a mover eso, entonces esto de los varones y las mujeres también tiene que ver un poco con eso”. Es la misma joven

⁸⁸ En el capítulo 6 analizamos en profundidad las jerarquías en torno al rugby masculino y el hockey femenino

hija de un abogado, estudiante de derecho en la UBA, quien nos plantea con una analogía jurídica el modo en que se concibe la diferencia. Es una diferencia aceptada, que debe ser aceptada en cuanto se constituye en un dispositivo de base, en una condición de posibilidad para ser lo que se es: miembro –adherente en su caso– de CUBA. Es algo incorporado “uno lo sabe desde el principio. Si tenés beneficios también tenés que aceptar esa parte de [restricción]”. Ser una joven “cubana” trae beneficios y límites: éstos son aceptados en cuanto son producidos como dispositivos legales/institucionales. Forma y reproduce un *habitus*, que traza un modo de percibir la realidad: en este caso una suerte de destino, una “base” que no va a cambiar, es percibida con fuerza de natural. Aunque amerita un análisis más profundo, conviene aquí mencionar una situación observada en todos los casos, y que confirma la vigencia y productividad de la jerarquía masculina del club: la diferencia de poder en las respuestas a mis preguntas durante las entrevistas. La duda que aparecía entre estas jóvenes hermanas, que muestra la jerarquía de la mayor –la única de todas las hijas de la familia que aprovechó y aprovecha más “la vida del club” –como nos decía su madre y como le gusta a su padre– es coherente con el silencio que hacían las mujeres cuando en las entrevistas a parejas de CUBA preguntaba por el club, sus características e historia: las mujeres callaban frente a la respuesta del hombre. Es él el que sabe, conoce las discusiones –puede formar y forma parte de comisiones del club– y relata su historia. Es ilustrativo que, en la entrevista individual realizada a Graciela, su incipiente relato sobre el club deriva en un “creo que es algo así pero ahí tendrías que entrevistar a mi papá”. La jerarquía aquí se dice masculina y paterna, es decir, adquiere una connotación filial. Los niños y jóvenes son socios cadete universitario. Este pequeño dato nos lleva a describir sucintamente cuándo se da la pertenencia plena al club: la jerarquía es claramente adultocéntrica. Incluso el dispositivo institucional para los niños y jóvenes también está claramente formalizado en lo jurídico institucional a través del CCU.

La tradición adultocéntrica y jerarquizadamente masculina, es una herencia de un club forjado en una sociedad donde se proclaman valores como la libertad (el club

es la libre asociación de sus socios) y la familia⁸⁹. Este elemento se hará presente a lo largo de esta tesis: es clave para entender cómo en ella se articula ideología, defensa de los valores, y cómo se constituye en una clave para la reproducción de esos mismos valores⁹⁰, valores que pueden ser vistos como la moralización de los capitales que posee este grupo social.

8. Jóvenes y *clase social*: la futura dirigencia

Este capítulo, que ofició como presentación del grupo social estudiado es un intento de comprender un caso mirando un proceso social amplio, que tiene a diversos actores sociales y cambios sociales que aquí son analizados desde la perspectiva de quienes pueden mirar esos cambios desde el “faro” (Bauman, 2003) desde arriba, o a partir del intento de escalar y conservar una mirada jerarquizada sobre la sociedad. Es un grupo social que no claudica sus intereses con lo público o lo común –que pueden no coincidir, por cierto-. Si bien en esta tesis abonamos la perspectiva ya analizada sobre la fragmentación social en nuestro país, la historización que hemos hecho señala que esa segmentación profunda es un proceso característico de nuestra historia y de las rearticulaciones del poder en fragmentos. Ahora bien, como hemos visto, estos fragmentos no se deslindan del todo resolviendo sus intereses en sí mismos. No se perciben ni practica un modo de ciudadanía privada (Svampa, 2001) que solo en ocasiones articula algunos intereses con un Estado en general invisibilizado, ausente, corrido o desaparecido e innecesario. Son una porción de los sectores de clase media-alta y alta que asumen o pretenden y heredan un rol dirigenal, para el cual movilizan

⁸⁹ La familia también ha sido objeto de análisis de trabajos de la cultura burguesa. Según Cuche (1999) el control de uno mismo, la atención en los detalles que hacen a la distinción y las prácticas rituales de la vida cotidiana, como todo lo que sucede alrededor de la comida, han sido elementos característicos de la cultura burguesa analizada y estudiada en función de la familia, a lo cual los trabajos de Saint-Martin en Francia, le suman la socialización en instituciones privadas católicas, que efectivizan y continúan la educación familiar (1999:102)

⁹⁰ En su trabajo sobre las familias empresarias en Brasil, Adriana Piscitelli planteaba la tensión en el uso de la lógica del parentesco en una sociedad individualista y liberal como la nuestra. “Esas tensiones estarían asociadas al embate entre dos configuraciones, el individualismo, presente en la sociedad moderna, y el holismo, característico de las sociedades no modernas, que acentúa la totalidad social. En la sociedad moderna parecería imponerse el principio igualitario. En las sociedades tradicionales se impondría el principio jerárquico, establecido por la relación existente entre un todo y un elemento de ese todo” (2006:22-23). Lo que ella ve en su trabajo es una articulación compleja y a veces contradictoria de ambas. Se articulan dos lógicas en disputa, en un proceso comparable a lo analizado aquí sobre la familia y liberal presente en este grupo social.

una imagen de joven masculino, estudioso, bueno, profesional, armonizado, no conflictivo, deportista, solidario y socio que asegure –porque no está asegurado naturalmente- esas posiciones de poder y reunión de los distintos capitales. Imagen, construcción cultural de la juventud, acorde a los intereses de articular la relación grupo social-nación.

La práctica social de los jóvenes universitarios fundadores, de crear un club, es toda una práctica cultural juvenil, que reconoce una herencia y la capitaliza para sostener una distinción. Esa distinción será el gran marcador de la diferencia de este grupo social, su “nosotros” que le permite luego sostener sus posiciones de “derecha”, sus diversas posiciones de poder en el Estado: los beneficios de invertir en un capital social que redundará siempre en beneficio de los socios. Eso hace que sean jóvenes con *clase*, donde la clase va a estar referida a un conjunto de capitales moralizados.

A lo largo de este capítulo hemos usado distintas categorías sobre clase social y requiere hacer una mínima aclaración. La categoría de “elite” aparece por lo general en las citas y referencias hechas a otros trabajos. Ya sabemos que es una categoría que debería ser situada, puesto que no hay una tradición en nuestro país sobre la constitución de *una* elite, como ha sucedido en otros contextos. En esos trabajos, de corte histórico, se habla de elites para referirse a grupos sociales ubicados en posiciones altas de la estructura social, o, desde otra perspectiva teórica, aquellos que reúnen los capitales que les permiten o permitirían nominarse como elites.

En nuestro trabajo de investigación, la noción de clase aparecía en el discurso sin el sintagma “social”. Nuestros entrevistados hablan de la misma como “clase media, media-alta o clase alta”, para hacer referencia a sí mismos, o a algunos de sus miembros. Pero también, en función de todo lo analizado en este capítulo, conviene hablar de clase dirigente. Los estudios sociales y económicos que analizan los conflictos y luchas de clase enfatizan desde hace décadas las multiplicidades y fracciones de clase, es decir, su carácter no monolítico, donde alguna de estas fracciones asume la hegemonía en distintos momentos. Según Vasconi y Recca “tampoco es posible identificar dominancia con dirigencia (noción de clase dirigente), como si la clase o fracción de clase hegemónica

impusiera en todas las partes y dimensiones de la formación social, su sello característico (1977:22). Hablamos de clase dirigente y lo hacemos en el sentido en que se lo invoca en CUBA y en Santa Elena, como clase dirigencial, jóvenes con posibilidades futuras de ocupar puestos claves en el Estado, en empresas, en organizaciones, etc. Es decir, es una clase con posibilidades ciertas, en un campo de posibles, de ocupar esas posiciones, para lo cual se hace necesario contar con las legitimaciones del sistema educativo universitario. La juventud aquí es la posibilidad, no natural por cierto, de ser y reproducir a una clase dirigente.

La composición social de CUBA, originaria y actual no es posible diferenciarla en cuanto a sus orígenes terratenientes o burgueses, pero como hemos visto, combinan marcas discursivas de ambos sectores sociales. Tal vez sea esa ambigüedad la que les permite ubicarse, posicionarse e identificarse como colectivo que no está tan arriba –no son *LA* clase tradicional, o las familias tradicionales de Buenos Aires, al modo y al grupo que estudia Gessaghi (2009)⁹¹. No se ubican como clase alta, aunque tengan en su barrio y en su club gente que sí pertenece “económicamente” a dicha clase, y aunque algunas descripciones de los procesos sociales de las clase altas puedan ser referidos a ellos. Pero tampoco está *tan* en el medio, mostrando en todo caso las bondades y ambigüedades de ese significativo amplio que en nuestra sociedad es la clase media. En alguna ocasión se identificaban como “clase media” –aunque yo haya registrado este discurso en el contexto de una casa tipo chalet en un terreno de 350 metros cuadrados aproximadamente, ubicada en el barrio cerrado de CUBA en Villa de Mayo, con varios autos y con muchos hijos que asisten a escuelas privadas, y algunos a universidades privadas, que abonan una cuota social familiar de más de 10 miembros.

El acento puesto en el análisis de lo universitario no debe hacernos perder de vista otro de los objetivos de la presente tesis: la caracterización del sentido que la escuela media tiene en este fragmento social. Por ello, resulta más que sugerente la historia de la enseñanza secundaria de Durkheim. Este nivel educativo no puede

⁹¹ Aún así, el apellido es una portación de distinción o de tradición en CUBA. Entre ellos pueden encontrarse reconocidos ex académicos, políticos, ministros, y/o familias con apellidos relacionados con emblemáticos terratenientes.

comprenderse sin la conformación de la Universidad europea –que será modelo de las universidades en el resto del mundo-. Será, para Durkheim (1982) una función de la misma Universidad, que necesita preparar a sus estudiantes, constituir y formar un dispositivo nivelador y disciplinador, dotado de unidad moral. Por ello centraremos nuestro análisis, en el próximo capítulo, sobre las justificaciones en la elección de la escuela media que encontramos en nuestros jóvenes entrevistados, ex alumnos de la mencionada escuela privada y actuales universitarios, y sus familias.

Capítulo 4

Escuela, familia y comunidad: “asegurando la formación”

La gente de la clase realmente superior tiende a considerar a los nuevos ricos como personas groseras, y sólo los aceptan cuando los recién llegados que han ascendido por su propio esfuerzo, se vuelven tan poderosos que es menester consultarlos en cuanto a las decisiones importantes relativas a la comunidad, y en este caso, solo cuando su fortuna tiene un origen correcto. (...)

Sea como fuere, los miembros de la clase semisuperior son en su mayoría personas llenas de confianza en sí mismas, enérgicas, ambiciosas, que concurrieron a la universidad y luego iniciaron una carrera en alguna parte ... La mayor parte de ellos pertenece a organizaciones bastante grandes en las que adoptan decisiones en su condición de gerentes, tecnólogos o persuasores. Los demás son profesionales o exitosos hombres de negocios locales.

Los miembros de esta clase semisuperior son los hiperactivos dirigentes cívicos que se consagran a sus funciones en los clubes de servicios y clubes campestres, y cuyas esposas dinamizan las campañas locales de caridad. (Packard, 1962:43-45)

En este capítulo nos proponemos describir y analizar cómo se configura la escuela media en un conjunto de elementos, formaciones y dispositivos que modelan y producen la juventud en este grupo social. La importancia que al inicio de esta investigación suponíamos tenía la escuela media en sus vidas, era contradicho o corregido a lo largo de cada entrevista. No porque nuestros entrevistados nos dijeran lo contrario sino porque cada pregunta referida a la escuela remitía a otras instituciones, otros espacios, y a representaciones sociales compartidas más allá de la institución escolar en sí. Esto nos llevó a comprender el lugar que la escuela ocupa como parte de una trama y de un circuito de socialización asociado a la posición de clase y a las imágenes culturales de joven que este grupo sostiene y reproduce.

Describiremos en un primer momento las características de la escuela Santa Elena, una de nuestras unidades de estudio elegidas a partir de las elecciones escolares que realizan las familias de CUBA-Villa de Mayo y las familias bellavistenses. Luego analizaremos las opciones escolares de las familias de CUBA, sus motivos y las características organizacionales y “pedagógicas” de la escuela que hacen a la comprensión de la relación familias-escuela. Profundizamos en el análisis de la comunidad y la noción de *formación*, que ya hizo su aparición en el capítulo anterior. Finalmente, planteamos algunas hipótesis sobre el lugar

que la escuela secundaria ocupa para estos jóvenes y familias, y sus conexiones con la universidad. Dejaremos para el próximo capítulo el análisis de lo religioso, puesto que se constituyó en un elemento que requería un análisis específico.

1. La escuela: orígenes y cambios

La escuela privada católica “Santa Elena” es una institución fundada en 1932 por una congregación religiosa de origen irlandés, las hermanas de la misericordia. La misma se instaló en la localidad de Bella Vista, siguiendo los movimientos de una pequeña comunidad irlandesa⁹². Ofrece desde sus orígenes, una educación católica con tradición *inglesa*, según nos relataba un directivo actual de la institución.

La congregación de monjas estaba formada, en sus inicios, por mujeres irlandesas que emigraron a distintos países de habla inglesa y/o con colonias irlandesas (como Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Argentina, etc.) y que crecieron al punto de ser, dentro de la iglesia católica, una de las congregaciones femeninas más importantes de EE. UU. y del mundo (su presencia se extiende a los 5 continentes). Su fundadora heredera de una considerable fortuna en la Irlanda del siglo XIX, decidió crear una congregación invirtiendo en ella lo recibido, una considerable suma de dinero. En los relatos fundacionales la fundadora es caracterizada como una mujer con iniciativa, decidida y activa, característica transferida en los discursos a las hermanas actuales.

El origen de clase de la fundadora debe ser remarcado⁹³. Muchos de los sintagmas empleados en las publicaciones de la congregación, en los subsidios para celebraciones y aniversarios, hablan de *herencia* y *legado*. Combinan estas categorías con las del “servicio a los más pobres” y “a las mujeres”, planteados como dos de los servicios o pastorales centrales de la congregación. La visión

⁹² Ver trabajo de Palermo (2010) sobre los argentino-irlandeses en Buenos Aires.

⁹³ En este sentido, mencionamos aquí dos trabajos donde el origen social y la nación de las fundadoras de las congregaciones guarda alguna relación con la posición social de los niños y jóvenes que las escuelas de estas congregaciones van a seleccionar en los países de “destino” o “misión”. El trabajo de Perosa sobre congregaciones religiosas extranjeras con escuelas en San Pablo (2009) y el de Paula Leonardí (2010) que abunda más específicamente en la organización de la iglesia católica, las posiciones sociales y posibilidades de inserción extranjera de distintas congregaciones, así como cada congregación reelabora a través de relatos los orígenes fundacionales para adecuarlos a sus actividades e instituciones, creando perfiles o imágenes que se asocian al público esperado para ellas.

sobre la categoría de herencia se ve a su vez reforzada a partir de dos fenómenos que merecen ser mencionados: por un lado, el proceso de “refundación” que diversas congregaciones religiosas católicas emprendieron a partir de las premisas del Concilio Vaticano II⁹⁴, que llamaba a renovar la acción y los estilos de la vida en la Iglesia católica. Proceso que se dio de modo particular en Latinoamérica a partir de congresos y encuentros (como las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano en Medellín, en 1968 y Puebla, en 1979), asambleas de religiosos y religiosas latinoamericanos, y otras iniciativas que reivindicaban la particularidad y las necesidades del pueblo latinoamericano y urgían a las instituciones eclesiales católicas a transformar y/o adaptar sus estructuras, organizaciones y modos de actuar en pos de lo que se denominó la “opción por los pobres”. El proceso de refundación implicó para muchas congregaciones iniciar algunos cambios que planteaban “volver a las fuentes” originarias de lo que denominan *carisma*, y contextualizar esa herencia en la realidad de la gente con la cual vivían y desarrollaban su misión⁹⁵.

Por su parte, las hermanas de la misericordia emprendieron un proceso de reorganización a nivel mundial, que implicaba reunir distintas comunidades regionales o provincias, asumiendo de ese modo una identidad y organización en común⁹⁶. Previamente la congregación existía como una multiplicidad de congregaciones distintas y más pequeñas, con un reconocimiento más bien local o nacional, antes que global, tal cual se organiza al día de hoy. Esto implicó un nuevo modo de organizar el personal, las instituciones, el modo de gestionarlas, de establecer los vínculos internacionales, y de manejar los recursos económicos y el financiamiento de la congregación.

⁹⁴ Evento dentro de la Iglesia católica que marcó una renovación en algunas perspectivas, instituciones y organización, como el diálogo interreligioso, la valoración y el respeto de las culturas de los pueblos, el lugar de los laicos en la iglesia y las adaptaciones de la liturgia católica en cada región y tradición, entre otros aspectos.

⁹⁵ Todo este proceso ha sido descrito por diferentes autores. Véase Martínez (2008) y Martínez Morales (2006). Éste último es un trabajo que forma parte de la recopilación que lanzo la Conferencia Latinoamericana de Religiosos y Religiosas (CLAR) como parte de un proyecto de impulso a los procesos de refundación de las congregaciones religiosas católicas.

⁹⁶ Una particularidad de esta congregación es que existía una gran dispersión de estas comunidades: se habían agrupado, por ejemplo, de acuerdo a la comunidad de la cual provenían las fundadoras de cada una de esas comunidades, y existían así distintas congregaciones, con el mismo nombre, la misma fundadora, y el mismo tipo de actividad en el mismo país (fenómeno que aconteció por ejemplo en EE. UU.).

Las monjas de la misericordia argentinas se reorganizaron, a partir de la década del '90, reforzando la relación que la ligaba a una de las regiones de la congregación en EE.UU, para luego conformar, desde los inicios del 2000, una región –“Comunidad” la denominan- junto a un grupo de monjas de la misericordia presentes en distintos países de Latinoamérica. Esa organización depende a su vez, como comunidad regional, de la estructura de la congregación en EE.UU., las Hermanas de la Misericordia de las Américas⁹⁷.

Además del ya mencionado proceso de refundación, el envejecimiento de su personal –fenómeno común a la mayoría de las congregaciones religiosas católicas-, y la disminución del mismo –por un exiguo ingreso de nuevas jóvenes a la congregación, y por el abandono de otras que ya habían realizado su formación- implicó una reestructuración de su presencia en Argentina. Vendieron o transfirieron los colegios que habían sido fundados por ellas al poder de las diócesis o de las agrupaciones de padres, y reforzaron así su presencia en comunidades ubicadas en las periferias pauperizadas de algunas ciudades como Clorinda, General Roca y el Gran Buenos Aires. En esos barrios, las hermanas realizan diferentes actividades que tienen a la mujer y a los niños como ejes de su trabajo pastoral⁹⁸.

En esta reestructuración, las hermanas de la misericordia conservaron la propiedad de Santa Elena⁹⁹, compartiendo, desde los años '90, la representación legal con dos laicas, mujeres católicas de la comunidad de Bella Vista, elegidas por las monjas para compartir la conducción. Ninguna de las monjas reside de forma

⁹⁷ Actualmente, existen 7 congregaciones distintas de la misericordia irlandesas expandidas en todo el mundo. Juntas, conforman una federación de congregaciones y realizan actividades en conjunto. Varias de estas congregaciones a su vez, realizan, a nivel global, acciones masivas de ayuda y solidaridad con los países en desarrollo, el trabajo con refugiados, etc. Son reconocidas por Naciones Unidas como una organización mundial de consulta en temas como inmigración, medio ambiente y derechos de la mujer, a través de una institución propia llamada “Mercy Global Concern”.

⁹⁸ La perspectiva feminista del trabajo de esta congregación es conocido y referenciado en ámbitos eclesiales. Cada año organizan en el Colegio Santa Elena un gran encuentro de mujeres donde participan mujeres provenientes de los barrios donde ellas y otras congregaciones, instituciones católicas y/o de desarrollo territorial, trabajan con mujeres. Pueden ser ubicadas dentro de movimientos y líneas de estudio, al interior de la iglesia, que reivindican el lugar de la mujer, desde la práctica social (“pastoral”) o desde la actividad intelectual (la teología) femenina y/o de género.

⁹⁹ La justificación de esta decisión aparece bajo dos formas: porque representa para ellas una fuente de ingresos, y por el otro, según refieren las mismas monjas, porque el hecho de que las laicas asuman las responsabilidades en el colegio, les permite a ellas trabajar con las más pobres en los barrios.

permanente en la escuela. Algunas de ellas, que de forma rotativa asumen la representación legal de la escuela, visitan la escuela una vez al mes, y realizan sus reuniones de congregación en una casa de retiros ubicada en las mismas instalaciones del colegio Santa Elena. Esas instalaciones son alquiladas por otras instituciones católicas o agrupaciones de psicólogos para retiros espirituales, cursos de formación, etc. y que significan para la congregación una fuente de ingresos.

Cabe mencionar que en la década de 90, Santa Elena deja de tener subsidios estatales¹⁰⁰ para el pago de los sueldos docentes, y decide convertirse en una escuela mixta. La falta del subsidio estatal significó, según nos refieren, un aumento sostenido del valor de la cuota de la escuela durante los últimos 15 años. El ingreso de varones a la escuela significó también la posibilidad de contar con el grupo familiar completo; una estrategia para sostener o aumentar la cantidad de matriculados.

2. Santa Elena: la organización de un estilo¹⁰¹ de enseñanza

¹⁰⁰ No pudimos conocer en profundidad el motivo por el cual el colegio deja de contar con este aporte, pero en diversas ocasiones que indagamos sobre el tema las respuestas aparecieron bajo la forma de dos rumores. Uno “que como es un quilombo hacer declaraciones, aportes, presentaciones [cuando el colegio recibe subsidios para sueldos por parte del Estado] y te acotan el tema cuota [su valor]”, además de que la administración del colegio nunca fue vista como una administración hábil ni eficiente. Además, supuestamente no había problemas de matrícula, y la congregación, como estaba bien económicamente, “autorizaron renunciar a la subvención”. Por otro lado, se dice que las hermanas deciden dejar la subvención porque implicaba hacer práctica su discurso de la misericordia, y al tener buenos ingresos económicos, decidieron devolver la subvención y “compartir con los que más lo necesitan”. Ambas justificaciones pueden ser compatibles. Lo que marcan de todos modos es el cruce de moral, “dinero”, religión, y una particular relación Estado-Iglesia. No deja de llamar la atención que esto ocurra justo en la década donde en la provincia de Buenos Aires aumentan los subsidios a las escuelas privadas (Mezzadra, Rivas, CIPPEC, 2010). Por otro lado, una ex docente de la escuela nos recordó que seguramente deben haber pesado varios motivos: la posibilidad de sostenerse económicamente por los ingresos que reciban de la escuela y la casa de retiros, por un lado; y la importancia simbólica de ese lugar. La congregación en Argentina tiene en el predio de Santa Elena su propio cementerio.

¹⁰¹ Retomamos aquí la noción de estilo de Bourdieu, que la asocia al habitus. Como veremos el colegio Santa Elena, con sus “diversidades” internas –sobre todo las diferencias ideológicas–, y con sus diferencias en relación al resto de las instituciones católicas de Bella Vista, será percibido en una unidad que contribuye a la diversidad, al encuentro con lo diferente. “A cada clase de posiciones el habitus, que es el producto de condicionamientos sociales asociados a una determinada condición, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo” (1993:31). Para Bourdieu esta unidad de estilo: una forma particular de elegir las personas, los bienes y las prácticas, por parte de los agentes sociales. Las diferencias ideológicas y de comprensión de la educación y la religión, planteadas en esto y en el capítulo 5 podrían sonar contradictorias, si es que no se visualizara que hacen a una unidad, a un conjunto de elementos que hacen a la distinción de este grupo social, en, por medio, a través de la

El colegio Santa Elena cuenta, en el nivel secundario, con una matrícula que ronda los 300 jóvenes. Si bien durante los últimos años la matrícula se mantuvo estable, en el colegio hay una constante búsqueda de estrategias para sostenerla y aumentarla levemente.

Varios docentes refieren haber atravesado, a partir del 2000, un proceso que llevó a la pérdida de alumnos/as: la crisis socioeconómica de la Argentina en los últimos años, cierta pérdida de prestigio de la escuela como consecuencia del traspaso de la dirección a laicas, y una mayor competencia por parte de otras escuelas de la zona que ofrecen cuotas más económicas o similares y ofertas educativas más “completas”, son las causas referenciadas por muchos de ellos. Antes de la reforma educativa de los años '90, Santa Elena era una escuela humanista, que brindaba la orientación de bachiller, en ciencias exactas y otra orientada a las humanidades.

El colegio contaba, hasta 2010 con tres orientaciones del antiguo Polimodal: naturales, humanidades y economía. La disminución en la matrícula de la primera modalidad y la jubilación de varias docentes de esa área, llevaron a que en la nueva configuración curricular de la Provincia de Buenos Aires, el colegio optara por la continuación, en el ahora denominado Ciclo Superior Orientado (ex Polimodal), de las orientaciones de Economía y Sociales (antes Humanidades)¹⁰². La enseñanza curricular se imparte durante la mañana –salvo Educación Física, durante la tarde-. Los jóvenes que lo desean y cuentan con ese recurso (es decir, pagan por él) pueden almorzar en el comedor de la misma escuela. Por la tarde la escuela dicta clases de inglés optativo, que se debe abonar como extra de la cuota escolar donde se prepara a los y las jóvenes para acreditar sus conocimientos de inglés por medio de exámenes internacionales de Cambridge. Además de inglés optativo, durante la tarde se dictan talleres deportivos y otros talleres y actividades que componen las actividades extraprogramáticas o extracurriculares de la escuela, algunos de los cuales requieren el pago de un arancel adicional. Los

escuela, su organización, y, como decía una entrevistada su “estilo” de enseñar: “abierto, alegre, como de una comunidad que sale al encuentro del otro”. Aunque desde otro marco teórico, lo que aquí describimos como estilo de enseñanza también podría ser analizado como modelo pedagógico, es decir, la propuesta educativa de la escuela (Braslavsky, 1995)

¹⁰² Actualmente (2011) existe el último grupo de la orientación de Naturales propia del sistema polimodal, considerado como un 3° año “residual”.

talleres y actividades extraprogramáticas son: orquesta y coro, teatro, pastoral (visita a hogares de ancianos, apoyo escolar y talleres de arte en centros comunitarios, comedores o capillas de los *barrios*¹⁰³ *carenciados* ubicados en la cercanía), talleres de deportes, como rugby, líderes y otras actividades más específicas, como los talleres de preparación del sacramento de la confirmación, talleres de preparación para un Modelo de Naciones Unidas y Olimpíadas escolares, como matemáticas, entre otros.

Además, la escuela realiza otra serie de actividades extraprogramáticas que completan la oferta educativa que ofrece en la región: un programa de “Vida en la naturaleza”, con campamentos y salidas para todos los cursos, y a distintos puntos del país; celebraciones y actividades relacionadas con festividades católicas, participación en torneos deportivos regionales y provinciales, coro para docentes y padres, kermesse familiar una vez al año, la realización de un modelo de naciones unidas de carácter regional, y “misiones” a Clorinda, Formosa y otras ciudades donde se hallan hermanas de la congregación u otras congregaciones cercanas al colegio, como la de los misioneros redentoristas. Cuenta con un programa de intercambio escolar, con escuelas que la misma congregación tiene en distintas ciudades de EE. UU. Y del cual participan jóvenes que han estudiado inglés extraprogramático y que cuentan con los recursos para realizar el viaje a EE.UU.

Esta oferta escolar hace al “estilo” de enseñanza de Santa Elena, uno de los capitales que la escuela muestra, publicita como capital institucional específico. Al calor de la crisis que el colegio atravesó a inicios de la década, la dirección

¹⁰³ La denominación *barrio* es una categoría referida a los barrios pobres destino de las actividades de pastoral y acciones sociales de la escuela Santa Elena, y las fundaciones relacionadas con CUBA, es una categoría que encontramos en los jóvenes, docentes y familias. Mencionamos brevemente que uno de los barrios donde se despliegan una mayor cantidad de actividades desde Santa Elena es Barrio Obligado. Según un informe realizado por Ameigeiras (2004) es un barrio característico del conurbano, cuya conformación responde al proceso de industrialización del Gran Buenos Aires de los años 50, para pasar luego a procesos de pauperización y desempleo, crecimiento no planificado del barrio sobre los márgenes del río, etc. Dos fenómenos remarcamos: Barrio Obligado crece al mismo tiempo que crecen, durante los '90 los límites del Golf Club, un campo de golf y country ubicado al fondo del barrio, hacia el partido de Moreno, fenómeno característico de la época. En el mismo informe consta cómo intervinieron en la historia del barrio instituciones religiosas católicas y evangélicas, a través de capillas, sociedades de fomento, guarderías y acciones sociales llevadas a cabo en el barrio. “Frente al incremento de la pobreza en el ámbito barrial se despliega la acción de instituciones sociales y religiosas que se suman a la acción del Estado (nacional y provincial) con sus planes sociales en pos de proveer alimentación básica e intentar paliar marginalidad existente” (2004:15).

decidió contratar la asesoría de una consultora de recursos humanos, donde redefinió su identidad institucional, resaltando algunas dimensiones o énfasis que hacen a su práctica y *tradición* escolar¹⁰⁴. Puede encontrarse en la definición de la propuesta educativa del colegio, y en los discursos que circulan en jornadas docentes, por ejemplo, un énfasis en la inclusión de la diversidad, el compromiso, la libertad, la solidaridad y la alegría como marcas que se explicitan como parte de la misión institucional. Este proceso es mencionado por algunos docentes como la forma en que se ha hecho presente la heterogeneidad en la composición del alumnado. El ingreso de niños y jóvenes con dificultades en el aprendizaje, sordera central, dislexia, etc. aumentaron la matrícula, pero significó, para algunos docentes, un aumento o complejización de su trabajo. En una observación realizada en una jornada escolar docente donde participó una psicopedagoga especialista en niños y adolescentes con ADD o Síndrome de Déficit Atencional, las incomodidades y quejas de algunos docentes por lo bajo marcaban una cierta insatisfacción. Una maestra del nivel primario nos decía que ingresaban niños con problemas que la escuela no estaba preparada para trabajar, pero que se hacía para no perder matrícula¹⁰⁵.

Otro proceso referido para la última década es la supuesta pérdida del rigorismo en la observación de la conducta de los alumnos, de los criterios de ingreso y egreso de los jóvenes con problemas de “disciplina”. Ésta problemática resulta contradictoria al interior de la escuela: uno de los capitales con los que cuenta es el modo de regulación de la convivencia, a través de un programa de mediación y convivencia escolar que se viene implementando desde fines de los `90¹⁰⁶, y que guarda coherencia con lo que los padres *valoran* a la hora de recomendar la escuela. Sin embargo, algunos docentes y padres, igualmente, refieren una

¹⁰⁴ Al finalizar ese proceso de asesoría que involucró a docentes y personal del colegio, quedó definida una frase, que muchos docentes recordaban con ironía y que funcionó como estética del colegio en su imagen institucional: **“Educamos con alegría, compromiso, libertad y misericordia”**.

¹⁰⁵ Otra docente nos contaba su disconformidad con la perspectiva clínica, que la escuela parecía avalar, que hace que, según ella, muchos niños y jóvenes y sus familias aducieran ADD como dificultad generalizada para el estudio, de modo que los docentes tenían que trabajar para hacer adaptaciones o ser más “blandos” con estos niños y jóvenes.

¹⁰⁶ Los docentes y la psicopedagoga que integran dicho programa han dado incluso numerosas capacitaciones a otras escuelas, sabiendo que el programa cuenta con 15 años aproximadamente. A su vez, uno de sus creadores, fue director del nivel secundario durante varios años y realizó un doctorado sobre la mediación escolar.

“laxitud” en la regulación de la disciplina, a partir de la implementación de dicho programa.

El “estilo” de enseñanza de la escuela, según aparece en el trabajo de campo, debe ser analizado más particularmente en el establecimiento de los “vínculos”. La relación entre docentes y directivos, por un lado, y alumnos por el otro, está marcada por la *familiaridad*, por la cercanía y las relaciones que habilitan un trato que algunos padres denominan familiar, y los jóvenes a veces definen como cercano o amistoso. De hecho, una de las cualidades que aparece explícitamente valorada en el discurso de directivos sobre los docentes, tiene que ver con su saber específico pero también con el *vínculo* que establecen con los jóvenes. Ese énfasis se extiende en el dispositivo de *pastoral*, aunque también lo supera, y se puede sintetizar en lo que una madre de ex alumna llamó la *mirada sobre el otro*. Esta invocación de *lo otro*, opera tanto al interior de la escuela (la “diversidad”, los chicos “diferentes”, con problemas de aprendizaje o de conducta que la escuela recibe desde hace algunos años) y hacia el afuera: los niños de barrios pobres periféricos a la escuela, los jóvenes de los barrios marginales de las ciudades provinciales donde se misiona, los abuelos del hogar, entre otros.

3. Familia, educación y catolicismo en Bella Vista

Bella Vista, la localidad donde está ubicado el colegio Santa Elena, es referenciada por numerosos interlocutores –incluso por los mismos docentes de la escuela– como una localidad católica y conservadora¹⁰⁷. Fundada originalmente por Adolfo Sourdeaux, un ingeniero francés que contribuyó a la extensión del ferrocarril en la región –el tren San Martín en nuestros días– la localidad se constituyó como una pequeña colonia de origen francés. Es una ciudad que aún tiene calles de tierra, pero que se caracteriza, al menos en su parte céntrica y la que rodea a las principales calles y avenidas, por lotes amplios, con grandes parques, casas tipo “chalets”, muchas de ellas con piletas. Sus calles se caracterizan por la abundante presencia de altas arboledas, planificadas por el mismo Sourdeaux. En los últimos años, fueron radicándose algunos pequeños *countries* y barrios cerrados. Además, en algunas zonas de la localidad que no son

¹⁰⁷ Ver el trabajo de Carolina Córdoba. <http://www.naya.org.ar/articulos/identi13.htm> Consultado el 2/3/2011.

barrios cerrados, las calles públicas tienen vallas, que no llegan a cubrir el ancho de la calle, pero están ubicadas de tal manera que hay que esquivarlas cuando se ingresa a esas zonas residenciales. Al igual que en otras localidades típicas de clase media, media-alta, llama la atención la presencia de garitas de seguridad en algunos barrios¹⁰⁸.

En lo cotidiano, además del carácter católico de los habitantes de la localidad, algunos entrevistados plantean la abundancia de profesionales, y en muchos casos plantean el tamaño del grupo familiar –“muchos hijos”- como una característica de las familias de Bella Vista. Una caracterización que apareció en los últimos años resulta de la presencia de un centro del Opus Dei en la localidad, y de numerosas familias que fueron adhiriendo a esta institución caracterizada como conservadora y elitista por algunos trabajos de investigación (Corbiere, 2002), y por algunos locales bellavistenses. También gozan de una fuerte presencia miembros de movimientos católicos como Schoenstatt, Cursos, entre otras, que son instituciones de corte específicamente laical –aunque siempre asesorados por sacerdotes o hermanas- basadas en los principios de la *santificación* en la vida cotidiana¹⁰⁹, y que son referenciados como movimientos más espiritualistas que pastorales, o más individualistas que sociales.

Según el relevamiento realizado en la localidad hay 9 colegios católicos, y 5 colegios privados no católicos: entre estos últimos, 2 colegios bilingües y 3 de jornada simple. Los 14 colegios cuentan con los tres niveles: inicial, primario y secundaria. La propiedad de los mismos es diversa: uno pertenece a un grupo de padres que asumió la dirección y propiedad del colegio que pertenecía a una congregación religiosa masculina; otros, desde sus orígenes son colegios creados y sostenidos por laicos; existen dos escuelas, además del Santa Elena, propiedad de congregaciones religiosas femeninas. Merece mencionarse aquí dos instituciones emblemáticas para los bellavistenses. El Club Regatas y el colegio

¹⁰⁸ Si se recorren algunas zonas residenciales de Hurlingham, o de partidos de la zona norte del Área Metropolitana, como San Isidro y Vicente López, se observa el mismo tipo de “seguridad”.

¹⁰⁹ Este modo de vivir y sostener la fe católica fue creciendo en las últimas décadas, en toda la Iglesia incluyendo la Iglesia argentina. Plantea que el desafío para el laico es desarrollar y cultivar su fe en su actividad cotidiana: su profesión, por ejemplo, que es uno de las intenciones más claras en el Opus Dei. Es un modo de plantear la identidad y la práctica católica en respuesta –y diferenciándose del- compromiso y la opción por los pobres, que planteaba un modo de vida y creencia orientado por ese principio y esa realidad.

Don Jaime. Éste último fue una institución educativa, sostenida por laicos pero asesorada y acompañada por algunos sacerdotes de extracción conservadora¹¹⁰. Era un colegio de *varones*, que anclaba su formación en la fe y el orden, el colegio prototípico para los hombres de Bella Vista durante 45 años. Debido a una serie de problemas económicos-financieros, cerró sus puertas en 2003. Sus docentes y alumnos se dispersaron en una diversidad de colegios en Bella Vista, algunos de los cuales vieron incrementada su matrícula, sobre todo el colegio Sagrada Familia, que en los últimos años se ha transformado en la insignia del conservadurismo católico local.

El Club Regatas es una institución fundada a fines del siglo XIX por un grupo de residentes y propietarios de tierras de Bella Vista, Muñiz y San Miguel. Sus primeras actividades eran las náuticas, siguiendo la creación de otros clubes que ya se habían asentado a la vera de los ríos, en la zona norte del Área Metropolitana. Regatas se asentaba a la vera del río “De las conchas”, hoy Río Reconquista. Sus fundadores formaban parte de los primeros residentes de Bella Vista, de origen francés, como el fundador de la localidad, Adolfo Sourdeaux. La actividad náutica fue dando paso, sobre todo desde los años ´60, a la práctica de rugby masculino; se practica además hockey femenino, fútbol y tenis¹¹¹.

4. La tradición de una cercanía: CUBA y Santa Elena

En el campo de la educación católica de la localidad, Santa Elena se caracteriza, según entrevistados del colegio, y consultas realizadas a docentes de otras escuelas, como un colegio *más progre*, que no pone el acento en el academicismo, sino en una serie de actividades, talleres y un modo de relacionarse con los niños y jóvenes, y las familias que tiene que ver con el sentido de *comunidad*.

A lo largo de las entrevistas pudimos reconocer el modo en que CUBA y Santa Elena entrelazan sus historias. Cuando CUBA-Villa de Mayo comienza a poblarse

¹¹⁰ Merece mencionarse, entre esos sacerdotes, al actual Arzobispo de La Plata, Mons. Héctor Aguer, quien antes de ser nombrado obispo, se desempeñaba en esta escuela. Aguer es considerado, por la prensa argentina y por referentes de la misma Iglesia católica, como un obispo conservador.

¹¹¹ Si bien en Bella Vista existe otro club, el Club Social y Deportivo Bella Vista, el Regatas es considerado el club emblemático de la localidad, y algunas entrevistadas reconocen que entre los dos hay una diferencia de clase, estando el Regatas en clara jerarquía por el “nivel social” de las familias.

con residentes permanentes –es decir, con familias que no sólo residían los fines de semanas-, aparece la necesidad de contar con escuelas a donde enviar a sus hijas. Específicamente, ese pequeño grupo de familias, en la década del `70, comienza a enviar a sus hijas al Santa Elena, una de las dos escuelas católicas femeninas que existían en Bella Vista, en ese momento. Según nos refieren, si bien la distancia entre Villa de Mayo y Bella Vista es “considerable¹¹²”, la elección de esta escuela no se explica sólo por la carencia de escuelas cercanas. En la localidad de San Miguel¹¹³ existían ya algunas escuelas católicas privadas femeninas, que, en términos geográficos estaban emplazadas a una menor distancia de CUBA-Villa de Mayo. La elección se realiza por el carácter de una tradición, es el capital que el colegio invoca para atraer a las familias: ser identificado, en la región, como una escuela con lo mejor de la “tradición inglesa”, según nos refiere una docente de la escuela, y ex compañera de jóvenes de CUBA en la escuela. Es interesante ver cómo, aunque la escuela sea de origen irlandés, la diferencia que moviliza el capital que distingue en el campo local de la educación, es la tradición inglesa que goza, evidentemente, de una mayor jerarquía cultural, proceso similar al que Palermo describe como cierta inversión de las jerarquías nacionales en los irlandeses en Buenos Aires (2010).

5. La escuela privada y sus motivos

Esta relación histórica entre Santa Elena y CUBA-Villa de Mayo se sostiene a la fecha, aunque con algunos cambios, vaivenes y críticas. Caracterizaremos a continuación de qué modo estas familias y estos jóvenes justifican la elección de esta escuela¹¹⁴.

¹¹² Entre una y otra hay una distancia de aproximadamente 12 kilómetros.

¹¹³ Hoy Bella Vista, forma parte del partido de San Miguel, desprendimiento del antiguo partido de General Sarmiento, que incluía a la localidad de Villa de Mayo.

¹¹⁴ Metodológicamente, lo que sigue es una sistematización del discurso de las entrevistas. Se ordenaron las respuestas a las preguntas sobre los motivos para las elecciones escolares. A partir de allí se pudo reconstruir esta enumeración que básicamente muestra, en su conjunto, los diversos justificativos para la realización de una acción (en este caso la elección escolar). Es sólo un nivel del análisis, similar al planteado por la antropología cuando, desde Malinowski para aquí, inquiriere sobre lo que la gente dice que hace. No es un análisis de las representaciones sociales, aunque desde el punto de vista del análisis del discurso se deconstruyan algunas categorías constantes en el discurso de los entrevistados y en lo observado en las interacciones cotidianas.

5.1. Los conocidos/las familias

Se trata de una red de contactos hechos a través del carácter de vecindad en el barrio CUBA, que lleva a establecer relaciones entre familias, amistades entre adultos y entre jóvenes. Son esos contactos, invocados en el discurso como la “familia X”, quienes los llevan a conocer tal o cual escuela. Es capital social que aquí es herencia y propiedad, es una red de relaciones que teje nuevas relaciones, un capital que se retroalimenta en la percepción que se tiene sobre determinadas familias, cuyo capital social previo se *distingue* en el barrio.

La otra opción era el Santa Elena. Entonces llegué porque la gente de acá [CUBA-Villa de Mayo] iba allá [Santa Elena], no porque conocía el colegio y lo iba a buscar. Porque la gente iba allá y bueno, fuimos para allá. (Ernestina, esposa de un socio de CUBA y residente de Villa de Mayo)

5.2 La diferencia con los colegios bilingües

En las últimas décadas comienzan a crecer en la zona ofertas de colegios bilingües, con doble escolaridad y un nivel de exigencia con acento en lo académico y la certificación a través de exámenes internacionales. Algunas familias de CUBA-Villa de Mayo envían a sus hijos e hijas a estas escuelas, pero un grupo de familias plantea distancias en relación a estas escuelas. Además de la excesiva exigencia o de un perfil meramente académico, este grupo de familias asocia, para algunas de estas escuelas, un carácter llanamente económico/empresario:

Sí, los chicos [de X escuela bilingüe] son diferentes. Es una empresa totalmente, y los chicos tienen otra formación, te lo digo también por lo que son mis alumnos, hay muchos como que son chicos más maleducados, más sobrados, es otro target, no sé, es como que la formación humana de Santa Elena [es distinta], acá [en X escuela] no hacen pastoral... no se les ocurre viste más que... ¿entendés? Acá no existe el chico que quiera ir al barrio, ir al barrio porque tiene que ir, porque será un proyecto [curricular, tal vez sí], pero porque tenga ganas de ir, creo que no. (Madre de jóvenes alumnas de Santa Elena, residente en CUBA-Villa de Mayo).

Si bien en los últimos años aparecieron algunas escuelas bilingües más cercanas a CUBA-Villa de Mayo, la opción del colegio bilingüe comporta para estos jóvenes la permanencia en la escuela durante la mayor parte del día, e incluso con actividades algunos fines de semana, en algunos de ellos. Plantean que el alto nivel de exigencia que tienen por el estudio y la evaluación constante de los

aprendizajes a través de mecanismos de evaluación certificados en el extranjero, llevan a descuidar la situación del niño y del joven. Esta prioridad de lo académico a nivel internacional por sobre lo que nuestros entrevistados refieren como lo *humano*, es ejemplificado en la situación de un joven: José, socio cadete de CUBA y residente de Villa de Mayo, concurría a una escuela bilingüe de Los Polvorines, cercana al barrio CUBA-Villa de Mayo hasta que su madre decide cambiarlo a otra escuela que tenga un menor nivel de exigencia –que José no podía alcanzar en esa escuela- y que a su vez, le sirviera para establecer otro tipo de vínculos. Nuestra entrevistada, una egresada del colegio, también residente de Villa de Mayo es 5 años mayor que él. Refiere el caso de José porque muestra, por un lado lo laxo y flexible de la regulación de la conducta en Santa Elena: pareciera que puede hacer cualquier cosa y al final nunca lo echan. Por el otro muestra cómo ha cambiado el colegio en los últimos años, recibiendo a un “montón de chicos con problemas”. Luego de una serie de conflictos que se prolongaron durante al menos 3 años, la madre de José decide sacarlo de Santa Elena. La situación, mirada por una joven de CUBA, muestra dos caras del mismo fenómeno. Por un lado, el lugar que el colegio ocupa en el campo de la educación en la región, como escuela “familiar”, donde se atiende la “diversidad” y se trabajan los “vínculos”. Podríamos considerar aquí la efectividad de la imagen institucional del colegio, puesto que se referencia lo que el mismo colegio quiere mostrar: el atender la diversidad, la particularidad y la situación de cada joven. Por el otro, la demanda de mayor disciplina y orden es acusada como la carencia de Santa Elena, capital con el que sí cuentan el resto de las escuelas de Bella Vista y las escuelas bilingües de Don Torcuato¹¹⁵ y Pilar.

Como veremos, el mismo *valor* del que carecen el resto de las escuelas privadas es aquel que fundamenta la opción por Santa Elena. Según otras investigaciones realizadas sobre las opciones escolares de familias residentes en barrios cerrados/countries (por ejemplo, del Cueto, 2007), las familias eligen de acuerdo a

¹¹⁵ La creación de una nueva escuela bilingüe en Don Torcuato a mediados de los `90 es referenciada: “como que hubo todo un malón que se fue para allá, mucha gente que iba a Santa Elena se fue para allá” y comienza a nombrar a las familias que optaron por el cambio. Actualmente, según mis entrevistados/as, Santa Elena no es la opción escolar de la mayoría de las familias de CUBA, aunque sí es una opción presente, una escuela conocida, y una elección de familias tradicionales o prototípicas de CUBA-Villa de Mayo.

ciertos perfiles que las mismas escuelas buscan capitalizar para distinguirse y captar una parte de ese mercado: “el estilo de la excelencia”, “la opción por lo vincular” y el “estilo masivo”, son las categorías de clasificación halladas y analizadas por del Cueto. La primera responde más a un perfil académico, la segunda al énfasis en lo comunitario y el clima familiar, y la tercera se ofrece como la opción más económica dentro de un sector de las ofertas educativas.

Mi pregunta acerca del perfil de la nueva escuela de Don Torcuato, sobre todo si correspondía al perfil más académico o de excelencia es derivada y respondida desde la posición moral en la que nuestra interlocutora percibe y elige. Su respuesta, atravesada por una risa constante así lo deja entrever: “Creo que la dueña del Saint Arthur es únicamente comercial más que académico.” La sanción moral sobre el dinero, el éxito y la perspectiva empresarial/comercial es motivo de distancia frente a la opción de otras familias del barrio que sí lo eligieron. Allí la diferencia institucional produce, en términos discursivos, una diferencia en la identidad de los niños y jóvenes de la esa escuela. El perfil de la institución se traslada a los jóvenes: si la misma es empresarial no irá al barrio con otros fines más humanos o solidarios, sino para cumplir con un proyecto. Es un esquema clasificatorio potente, que busca la formación moral –de un modo determinado– porque la percibe como valiosa *moralmente*. Una moral humanista¹¹⁶.

5.3 La diferencia con los colegios parroquiales

Una justificación de las opciones escolares llamó la atención: una entrevistada¹¹⁷ nos refería que su primera opción fue enviar a sus hijos al jardín de una escuela parroquial ubicada en la misma localidad de Villa de Mayo, por cercanía y practicidad. A medida que crecían, los fue matriculando en Santa Elena, por la

¹¹⁶ Dussel (1997) ha analizado como la tradición del curriculum humanista en la escuela secundaria, y que resistió diversos embates en proyectos de reforma educativa, se asentó en exclusiones y una jerarquía cultural que legitimaba desigualdades. Era un modo pedagógico elitista, que exaltaba ciertas características deseadas de los estudiantes, con una cierta estética, una base enciclopédica, el autogobierno del individuo, etc.

¹¹⁷ Recordemos que en el caso de las entrevistas a parejas de CUBA, padre y madre de jóvenes del mismo Club, la mayoría de las preguntas sobre la educación eran contestadas directamente por las mujeres, apareciendo alguna otra explicación posterior por parte de los hombres.

recomendación de otra familia de CUBA. En ese momento había “pocas opciones”¹¹⁸.

Los colegios parroquiales dependen de las diócesis, y atienden, por lo general, a sectores de clase media y sectores populares, con cuotas adecuadas al nivel de ingresos de estos sectores, y con el aporte de las subvenciones que el Estado les asigna para la cobertura de sueldos. El adverbio “pocas” opciones esgrimida por esta y otra entrevistada marcan que el campo de posibilidades está restringido, por un lado, a un circuito de educación privada¹¹⁹, y más aún, a una serie de posibilidades que, en el caso de las familias entrevistadas, se restringe a escuelas católicas¹²⁰, con una identidad y tradición marcadas –de las que las escuelas parroquiales por lo general, *carecen*-. La distancia social aquí merece ser analizada junto a la *ayuda* que las familias de CUBA, a través de las fundaciones con las que está vinculada o trabaja, ejercen en la vecindad del barrio en Villa de Mayo, incluyendo alguna ayuda a las instituciones católicas como la escuela parroquial y su jardín. La escuela parroquial local, es una opción para la ayuda, para el trabajo social de las familias de CUBA, pero no es una opción de escolarización para sus hijos e hijas. Lo cercano (geográficamente) es dispuesto en una distancia simbólica. Lo –relativamente- más lejano geográficamente, es coherente y cercano con la sintonía moral de las familias de CUBA¹²¹.

5.4 La coherencia y la cercanía moral

La distancia geográfica se compensa con la jerarquía que la “tradición inglesa” de la educación del Santa Elena y la cercanía moral (como veremos, relativa y

¹¹⁸ La creación del Colegio San Felipe, en la localidad de Don Torcuato, cercano a Villa de Mayo, significó una opción educativa de muchas familias, y más aún, de muchas familias “nuevas” de CUBA-Villa de Mayo.

¹¹⁹ En más de una ocasión pregunté a jóvenes si estaba dentro de sus opciones la posibilidad de ir a una escuela pública. El silencio y la negación de esa posibilidad fueron las respuestas recibidas, acompañadas de un gesto de extrañamiento y sorpresa ante la pregunta.

¹²⁰ Una variación apareció en la figura de algunas escuelas bilingües que, además de su oferta educativa, ofrecen alguna instancia de catequesis optativa o se reconocen de “raíz católica”, aunque no exista ninguna institución oficialmente eclesial que intervenga en su propiedad y/o gestión. La catequesis es aquí un componente más de un bien educativo. Estrategia comercial que mis entrevistados no ven con buenos ojos. No es lo mismo una simple materia más, que toda una formación católica que va más allá de un espacio curricular.

¹²¹ Conviene aquí aclarar que nos estamos refiriendo a un grupo de las familias y jóvenes de CUBA-Villa de Mayo. Como estamos describiendo, muchas de ellas realizan otras opciones escolares, por ejemplo, eligiendo instituciones educativas privadas no católicas.

variable) que las familias de CUBA sienten en relación a Santa Elena¹²². Es una distancia elegida: un tipo de socialización que complementa la del club y que acentúa una serie de “valores” coherentes con el de algunas familias, sobre todo, con las familias prototípicas de CUBA. Capital social que se posee y se busca, prestigio que se irradia de unos a otros en la coherencia de la moral.

Se conforma así un nosotros¹²³ que es posible caracterizar como comunidad (Anderson, 1993; Elias y Dunning, 1992) en varias dimensiones:

a) Es una comunidad material: residen en el mismo lugar, dentro de ciertos límites, y que en este caso incluso trascienden esas barreras de lo que jurídicamente sería el barrio cerrado CUBA-Villa de Mayo¹²⁴. Sería, por así decirlo, el primer grado, la comunidad de primer grado hallada en la investigación. Las dudas de nuestros entrevistados sobre la constitución de CUBA como barrio cerrado lo confirman: no se ponen de acuerdo sobre si el suyo es un barrio cerrado, un country, un barrio con “seguridad”, un barrio “abierto”. El nosotros está definido por compartir una territorialidad, pero su inserción allí no está dada –sólo- por el establecimiento de las fronteras materiales: muros, vallas, seguridad. No son un barrio cerrado o country como los otros. Territorio y propiedad hechos capital simbólico. Pero la diferencia de CUBA en relación a sus

¹²² Las familias de CUBA refieren lo “lejos” y a “trasmano” que le queda el colegio, y toda la socialización que a partir del mismo se genera: cumpleaños, pijamas party y fiestas en Bella Vista. Aunque en menor tono, y sólo como una pequeña queja, refieren algunos lo “costoso” de pagar remises todo el tiempo –si es que ni la madre ni el padre pueden llevarlos a Bella Vista- y los riesgos que corren al andar “por Ruta 8”, recorrido principal que articula la circulación entre Villa de Mayo y Bella Vista.

¹²³ El “nosotros” como caracterización de la experiencia escolar propia de los sectores de clase media-alta y alta ha sido descrito también por Kessler (2002). En su trabajo, los jóvenes plantean una homogeneidad acompañada de una heterogeneidad, referida a la diversidad de instituciones educativas que las familias pueden elegir, y la conciencia de que ellos forman parte de una institución particular en ese mapa de heterogeneidad. La homogeneidad también aparecía como queja, de la escuela como “burbuja”, aislada en un sector de clase. Resulta llamativo para nuestro trabajo que aquí no aparezca ese elemento: tal vez la “apertura” religiosa y pastoral de Santa Elena impida este discurso. Por otro lado, aunque fue preguntado en las entrevistas, no aparecía ninguna posible problematización o cuestionamiento de la escuela concentrada en atender a los sectores medios-altos. La clase social y la desigualdad es invisibilizada en el proceso ideológico de la pastoral. Según lo observado en algunas clases, la misma sólo es cuestionada en algunas materias “sociales o de catequesis” de acuerdo a la impronta de cada profesor. Los profesores “progres” que mencionaremos en el capítulo 5.

¹²⁴ Esta “aparición” de los estudios sobre comunidad también se han visto en la antropología urbana en los estudios sobre periferias. Según Solinis los barrios cerrados o ciudades amuralladas son espacios que se caracterizan por “un tipo morfológico residencial urbano privado que establece reglas precisas de usos del suelo, de edificación y de convivencia, separado del entorno urbano por dispositivos de seguridad físicos y organizativos que responden a una segregación voluntaria” (Solinis, 2002:21, citado por Hiernaux y Lindón, 2000:117)

“alrededores” permanece, aunque tienda a ser invisibilizada por el discurso de “cualquiera pueda entrar aquí”.

La materialidad de la vecindad es un elemento referido también a Bella Vista: para muchos jóvenes sería “lindo” vivir allí de grandes, porque allí es donde se criaron, está su familia, su pertenencia. Es la materialidad “abierta” y “verde” que caracteriza a Santa Elena en su infraestructura y se extiende a las calles arboladas de Bella Vista. El verde, categoría presente y analizada en los trabajos de Svampa (2001)¹²⁵ sobre una las justificaciones para vivir en los *countries* es aquí un valor, capital del colegio Santa Elena: su edificio se halla ubicado en el medio de un inmenso predio con grandes arboledas¹²⁶, zonas parqueadas con el césped mantenido cual alfombra verde, una serie de calles que demarcan el circuito de los autos que ingresan para llevar y traer a los niños y niñas, una zona específicamente destinada como predio deportivo (canchas de fútbol y hockey), y un gran SUM acondicionado en su acústica para la realización de actividades de educación física y lugar de los actos escolares. El predio se extiende, atravesando una zona con arbustos, a lo que sería el parque de la casa de retiros, arboledas y un césped bien mantenido caracterizan también su paisaje. Las aulas del nivel secundario, ubicadas en un primer piso, al que se accede en escaleras y/o ascensor –destinado a personas con movilidad reducida- gozan de grandes ventanas con vistas al parque. El verde del colegio conforma su capital, es una forma de la materialidad valorada por las familias que lo eligen: “es un lugar lindo”. Las fronteras que separan la materialidad de CUBA, Bella Vista y el colegio son distancias unidas por la coherencia del color y el paisaje.

b) La noción de un *nosotros* definido en función de prácticas sociales comunes y una serie de *valores*, y de posicionamientos políticos e ideológicos, se extienden a la largo de lo que nuestras entrevistadas denominan “*círculos*”: el círculo del rugby por un lado, por el otro el círculo social que aparece en referencia a sus amigos bellavistenses, compañeros o ex compañeros en la escuela Santa Elena,

¹²⁵ También es analizada por Gessaghi (2011) siguiendo a Bourdieu. El verde se transforma en una práctica de distinción, donde la disposición estética se convierte, “la forma deviene contenido” (2011:151) En 1985 ya señalaba Braslavsky que una de las características que movilizan las escuelas para captar y sostener la matrícula desde los sectores sociales más altos son las condiciones infraestructurales.

¹²⁶ Algunas aulas especiales, usadas para reuniones de padres y docentes, en la escuela y en la casa de retiros, llevan nombre de árboles: “acacias”, “álamos”, etc.

demarcan una frontera donde se posibilitan amistades, noviazgos, matrimonios, es decir, donde se construye y se invierte el capital social. La escuela con sus pautas y valores encuentra en el habitus de clase media-alta de estos jóvenes y sus familias una afinidad que es percibida naturalmente, es decir, un ajuste o coherencia entre familia y escuela, al estilo de lo planteado por Bourdieu y Passeron (1964), pero matizada aquí puesto que la escuela, como planteamos más adelante, no es percibida como la institución clave en su socialización, sino como parte de una trama de circuitos, dispositivos e instituciones dispuestos para estos jóvenes.

c) La comunidad moral: la categoría de comunidad analizada desde los inicios de las ciencias sociales (de Marinis, 2005) en los últimos tiempos ha adquirido un potencial heurístico más que prolífico. El interés en traerla al análisis está dado, por un lado, porque los mismos entrevistados, no sólo de CUBA-Villa de Mayo, sino también de Bella vista, y del colegio Santa Elena la utilizan, la invocan, y, como al pasar la nombran. Es la noción que permite que Federico, socio de CUBA y residente de Villa de Mayo, se sienta cercano a las familias bellavistenses: para él, ambos grupos sociales comparte el hecho de ser “profesionales y respetuosos”. Es una apreciación que bien podría hacer cualquier docente de la escuela.

Esa comunidad moral es caracterizada de diversas maneras en las entrevistas, donde mis interlocutores realizaban largas digresiones acerca de su teoría sobre Santa Elena. Parecía que la elección escolar había sido largamente pensada, debatida e incluso defendida por estos jóvenes y sus familias. Era una opción que requería una explicación y una buena fundamentación. Y era extraño, puesto que pasaban de justificar la elección por recomendación y “contactos”, a elaborar toda una justificación racional de la elección. No debe ser soslayada que para ellos yo continuaba siendo un representante de esa institución, es decir, debían dar cuenta de una opción frente a alguien que los conocía y que para ellos podía ser el futuro docente de sus hijos/as menores.

Teniendo en cuenta estas tres dimensiones, hemos podido identificar algunos ejes que atravesaban todos esos discursos.

5.4.1 La formación

En los padres y madres aparece frecuentemente la invocación a la formación, pero no sólo referida a la escolar, sino también en relación al deporte, más específicamente al rugby, y a la formación que “te brinda el club”, refiriéndose concretamente a CUBA. El circuito de socialización se integra y potencia entre la escuela y el club. Otras escuelas –por ejemplo doble jornada- no dejarían espacio para las actividades del club. La reproducción del capital simbólico se compone del capital escolar, del capital cultural y de la fuerza y esfuerzo colocado en el aprendizaje del *habitus* de clase. Esa es “la formación” de la que nos hablan, la apuesta multi-institucional si se quiere, pero homogénea, acotada y guiada por marcos institucionales para generar un tipo de sujetos: las y los jóvenes del CUBA y de Santa Elena, “nuestros hijos”.

En cuanto a la formación específica del colegio, nuestros entrevistados nos cuentan: “La formación humana y pastoral que hay en el colegio es raro de encontrar”. La formación está explicada desde la noción de lo humano¹²⁷, y, para invocar el por qué esta opción escolar, aparece allí la “solidaridad”. Todos refieren el buen clima familiar que reina en la escuela, el buen trato, y la mirada sobre el otro. El énfasis no se refiere a la formación académica y explícitamente así lo dicen. Es una escuela, que según su mirada, los saca del aislamiento y la distancia sobre los *otros* distintos, que sólo algunos entrevistados nombran directamente como “pobres”: la mayoría prefiere nominar una suerte de contexto “lo que pasa afuera”, el “otro” (como pronombre o como un significante a ser completado), el que “necesita”. Un diálogo en un matrimonio reproduce lo anterior

Pedro: es que el Santa Elena tiene puesta la mirada en el otro, se preocupa por lo que le pasa alrededor, se preocupa por formar a los chicos en un corazón generoso y ahí hacen el hincapié

Marta: lo que es pastoral, ¿viste?

P: sí pero, además del tema pastoral, hacen mucho hincapié en este [esto del otro] por ahí le saldrá [bien], [o] no le saldrá [bien] pero yo veo que se preocupan por tener gente generosa y que no se esté mirando el ombligo o buscando la excelencia académica, digamos, eso es lo que más veo. Como a nosotros no nos interesa tanto la excelencia académica, bueno

¹²⁷ Esta idea de formación remite a la noción humanista clásica de la *bildung* alemana, que no casualmente es una de las formaciones discursivas presentes en la construcción de la universidad argentina, según Naishtat y Aronson (2008). Algo similar analiza Dussel (1994) sobre el curriculum humanista como característica política de la escuela media argentina.

M: o sea, sí, la catequesis que le dan, toda esa formación [que les dan] pero además, que se yo, desde las campañas que hacen en lo pastoral, de repente, el año pasado que fueron a limpiar las calles¹²⁸, los barrios como que van a lo humano, ¿entendés? Por ahí no tienen una *doctrina* (enfatisa esta palabra) así este que por ahí tienen otros colegios, pero sí el conocer, el contacto con el otro, no sé. Este año salimos a misionar por las calles¹²⁹, ¿viste?, que también estuvo bueno, que se yo, eso: preocuparse por lo que pasa por el otro (...) saben que uno también lo tiene que mamar en la casa a eso. Pero creo que el colegio ayuda mucho en eso, ayuda mucho, ¿viste?

La escuela genera toda una serie de actividades que nuclean a los jóvenes y sus familias: catequesis familiar, pastoral, misiones, programa de mediación y convivencia, kermesse familiar, encuentro anual de ex alumnas/os, coro para padres y docentes, y sobre todo la Unión de Padres de Familia (UPF), una asociación de padres que se reúnen frecuentemente, organizan y deciden la realización de ciertas actividades, en acuerdo con alguna de las representantes legales laicas, de la escuela. Es también una escuela para la *familia*.

Todo este conjunto marca un clima, una práctica, y una formación discursiva *humanista*, que resultan de la coherencia familias-escuela, y de la distinción que esta escuela –y estas familias- producen en el campo de las instituciones de la región. La escuela es solidaria de la educación familiar, que en el discurso de estas familias, se extiende al Club. Esa *coherencia* familias-escuela-club es un *valor*. Las diferencias, como veremos en el siguiente capítulo, son matizadas, pero también puestas en valor: así como la escuela tiene una *mirada sobre el otro* que les permite tomar un cierto contacto con el que está ubicado en otras posiciones de

¹²⁸ En el año 2009, al llegar el mes de septiembre donde se celebra el Día de la Misericordia, el colegio decidió realizar (sobre todo en el Nivel Secundario) una campaña de descacharreo en el barrio donde se realizan actividades pastorales. La misma implicó el traslado de los jóvenes, docentes y familias que suelen acompañar este tipo de actividades. Fue en el mismo año que nuestro país padeció un rebrote de dengue y de gripe.

¹²⁹ Durante el 2010, para la misma fecha, el colegio decidió salir a la comunidad de Bella Vista a “comunicar” –según rezaba el lema, planteado por la diócesis de San Miguel- el “carisma” del colegio. La opción por las visitas fue el área más urbana de Bella Vista, no tanto el barrio carenciado que se había visitado –para descacharrear- el año anterior. Conviene mencionar aquí, que esta actividad de salir a la comunidad para lo que sería el día institucional, es una opción de los últimos años. Anteriormente, la práctica habitual residía en realizar actividades al interior de cada grupo de alumnos o nivel educativo, sobre el carisma, la misericordia y otros temas elegidos por el equipo de catequesis y de pastoral del Colegio. Aunque este cambio requeriría un análisis más pormenorizado, debe mencionarse que el obispo local, luego de varias visitas al colegio, ha remarcado en diversas oportunidades que lo que el colegio tiene de particular y para aportar el resto de las instituciones educativas católicas de la zona es su actividad pastoral, como práctica distintiva en el campo de la educación. Este reconocimiento es mencionado repetidas veces al interior de los equipos del colegio, y derivó incluso en prácticas de pastoral compartidas con otras escuelas de la diócesis.

la estructura social –contacto, por cierto, regulado y sostenido por el discurso de la pastoral cristiana, particularizada y matizada por el *carisma* de este colegio-. De la misma manera, que la escuela sostenga a través de sus docentes posiciones político-ideológicas y religiosas *diferentes* al de las familias de CUBA, va a ser percibido como el valor de que aprendan a convivir con el que piensa diferente.

Me gustó la formación. Que a veces decís, no sé si no le falta una vuelta de doctrina, pero prefiero, hoy si miro, prefiero esa formación más vivencial, o pastoral que un colegio súper exigente no sé, qué se yo, como el Lasalle, MalinKrot, más de mi época, que después lo único que logra es que los chicos se den media vuelta y no pisan más una Iglesia. Es como que veo, lo que veo lo puedo testear en las chicas.

Lo que llama la atención por su ausencia en el discurso, y viéndolo en función de otras investigaciones sobre jóvenes y escuela media, tiene que ver con las expectativas que los padres depositan en la escuela en relación al futuro de sus hijos. Lo que Braslavsky denominaba como aspiraciones y motivaciones para el futuro y la vida adulta (1985). No encontramos en ninguno de los padres o jóvenes entrevistados la explicitación de que la escuela los ayudaría a conseguir determinadas posiciones, o que los conduciría a tal o cual profesión. Que la escuela asegure estas trayectorias no aparece como algo dicho o que forme parte de las justificaciones de las opciones escolares, aunque a futuro los jóvenes sí se vean como profesionales, y los padres perciban la profesión y la familia como características de CUBA y Bella Vista. Sólo aparece la mera mención de que probablemente estos jóvenes ocupen posiciones de liderazgo o dirigencia –en empresas, el Estado, en organizaciones-, lo cual no es una aspiración menor. La escuela está para asegurar la inversión del capital social y la intención de la dirigencia social¹³⁰: todo garantizado por la formación moral. El destino universitario, por otro lado, se conjuga en el discurso como destino natural.

¹³⁰ Retomando lo dicho en el capítulo 3 a propósito de CUBA como clase dirigente, esta representación sobre el rol de liderazgo que aparece en común entre Santa Elena y CUBA se enmarca en una tradición latinoamericana. Según Braslavsky, “la mayor parte de los dirigentes de todos los sectores sociales que lograron consolidar su liderazgo y conducir a sus sectores, o a fracciones de los mismos, a la hegemonía política pasaron por colegio secundarios” (84). Así, la educación secundaria tendría una “función significativa para la participación política” (85). Esta visión de la escuela media como una socialización política aparece a lo largo del trabajo de campo.

5.4.2 Los padres en la escuela

La Unión de Padres de Familia cuenta con un boletín anual de difusión y a su vez, cobra una suerte de mensualidad en cada una de las cuotas mensuales del colegio, conformando un fondo propio sobre el cual decide el apoyo financiero a determinados proyectos –como el programa de educación sexual, o la invitación a algunos conferencistas para que vengan al colegio a hablar de algún tema en especial- o a la realización de algunas obras de refacción de las instalaciones escolares. Si bien esta asociación de padres no deciden sobre cuestiones legales, organizativas ni pedagógicas de la escuela, representa, según pudimos registrar en el discurso de algunos docentes y directivos, un modo de regulación de ciertas actividades pedagógicas, que sienten como intromisión en algunos casos, o como la molestia de que se les dé, a algunos padres, demasiada importancia a la hora de hacer cuestionamientos a docentes y/o directivos.

La presencia de las familias marca un modo de gestión de la institución, que busca ubicarlos de su lado, y para ello, toda la serie de actividades que generan una “pertenencia familiar” a la escuela, que el conjunto de la familia se sienta parte de ella. Varios padres, al establecer algunos diálogos durante las observaciones en la escuela, me relataban su *encanto* con el colegio. Además de la participación en diversas actividades, los padres, y sobre todo los entrevistados en CUBA-Villa de Mayo, valoran que su voz sea escuchada por directivos y docentes. Esta generación de un clima familiar se potencia a su vez, con la participación de docentes y padres en las mismas instancias, como la catequesis familiar, el coro, la UPF, puesto que muchos docentes y directivos son a su vez padres de la escuela. Una madre de CUBA-Villa de Mayo nos cuenta sobre su relación con una antigua directora de la escuela

y te llamaba Iris [directora] y te decía “vos no te quedaste satisfecha”, ellos que te vienen a buscar a vos... en muchas cosas me ha pasado, en el colegio no sos un número, es como una familia. Bueno, yo soy ya como re antigua, como re vieja, pero esas cosas siempre me han gustado del colegio.

Los desacuerdos con el colegio, que son recurrentes en todas las entrevistas, deben leerse en lo que una madre nos decía: “siempre que voy me escuchan, te atienden”. Es decir, es una escuela donde esas divergencias son admitidas y aceptadas, pero también porque hay una estrategia institucional.

Nos interesa mencionar aquí un elemento presente en absolutamente todas las entrevistas: el *alto* valor de las cuotas de la escuela. Es un colegio *caro* para los padres de CUBA, para los jóvenes bellavistenses, para varios docentes que sacan el tema sin que se les pregunte directamente. Hay que tener presente que al valor de la cuota, se le debe sumar, para las familias de CUBA, el costo del transporte, tarea que, de no contratar un transporte escolar que funciona desde hace muchos años, es realizada, en muchos casos, por las madres de estos niños y jóvenes. Un diálogo sostenido con jóvenes del último del nivel secundario, marcaba las quejas de los jóvenes por el costo de la cuota comparado con las cuotas de universidades privadas: Santa Elena resultaba más caro que una universidad privada¹³¹.

Es una formación *cara*, pero cuya queja debe ser leída no como una oposición en esa conformación familias-escuela: cuando se ordenan los discursos sobre el dinero a partir de la semiótica de enunciados, este elemento aparece asociado¹³² al *esfuerzo* y al *valor*: esfuerzo realizado por la familia para costear la educación, el valor de una formación con esas características. Pagan un colegio más caro cuyo eje no es el dinero, la empresa, el número. El elemento tal vez disonante que llama la atención es la presencia reciente de los *nuevos ricos*, que también optan por la misma escuela, aunque no sostengan los mismos valores que las tradicionales familias bellavistenses o cubanas.

5.4.3 La institución y su clima: la alegría y la contención

Básicamente te digo, porque Ana no fue la maestra de Belén en su momento, era la maestra del otro primer grado, y hoy en día, después de 15, 16 años es la maestra de Pili, bueno ahora está de directora, pero entonces vos decís: si un cuerpo docente se queda todo ese tiempo es porque el cuerpo docente está contento, y si el cuerpo docente está contento, es una referencia importante. Hay mucha contención para el docente, y eso se tiene que ver reflejado en la educación del chico también (Juana residente en CUBA-Villa de Mayo, madre de 5 jóvenes alumnas y ex alumnas de Santa Elena)

¹³¹ Es interesante observar la comparación: aunque la universidad privada no sea una opción necesariamente mayoritaria entre los jóvenes de Santa Elena, o los jóvenes de CUBA en sí, representa siempre una opción a cotejar a la hora de concretar la elección de los estudios universitarios, elección presente y necesaria que estos jóvenes realizan y deben realizar al finalizar sus estudios secundarios.

¹³² Según Magariños de Morentin “Toda definición contextual genera un eje conceptual que permite realizar búsquedas (preferentemente, a partir de un banco de datos nutrido con el conjunto de las definiciones analíticamente obtenidas) mediante las que se nuclean otras definiciones que comparten el mismo eje.” (2000:5). Hemos seguido aquí esta operación de construir ejes conceptuales.

Juana es docente y se dedica a dar clases de apoyo en su casa. Su mirada valora la docencia y la institución, como “cuerpo”. Estar contentos para Juana se condice con esa suerte de clima de alegría que se enfatiza en los actos escolares, en las celebraciones, en las bienvenidas a las jóvenes del programa de intercambio, en los diálogos sonrientes entre docentes y padres del nivel primario que buscan a sus hijos al terminar la jornada, en los chistes y comentarios de los directivos del secundario a los jóvenes y profesores, los cantos que se performan en cada misa y celebración religiosa, el discurso que se repite del documento al acto “sabemos educar con alegría, misericordia, libertad y compromiso”, consolidan la trama comunitaria, vincular y de fuerte alianza entre familias y escuela. Pero en la escala valorativa de Juana interviene también otro criterio, que analizamos en función de la historia de CUBA: la *continuidad* en el tiempo, es decir, la permanencia de los docentes. La visión marca los posibles de las elecciones, propias y ajenas: es la permanencia en sí un elemento del *habitus* en cuanto marca posibles modos de posicionamiento, elecciones condicionadas. Es *coherente*, justamente, con la valoración de la vigencia de los pilares del club ya analizados.

6. La escuela también elige

Antes de continuar con el análisis de la familia como elementos caracterizador de las representaciones de estos jóvenes, debemos mencionar que la escuela también realiza una selección de su *público*. Todo lo mencionado a raíz del clima de alegría y contención, las ofertas educativas extracurriculares, las instalaciones materiales, el compromiso de sus docentes, la familiaridad en el trato de los mismos, y la apertura religiosa de la escuela —que hace su diferencia a nivel local— forman parte de sus estrategias, que construyen una identidad institucional y son, a su vez, movilizadas conscientemente por sus docentes y directivos para mencionar su capital simbólico entre las escuelas de la zona. Estas características institucionales pueden ser leídas como lo que Perosa (2009) ha analizado en su trabajo: “la educación de las “elites” no es un compacto homogéneo, sino un espacio tensionado para reproducir o producir diferencias y destinos. Las escuelas “atienden, modelan y elaboran las expectativas familiares de distintos modos” (Perosa; 2009:14). En esta relación escuelas-familia no debemos perder de vista el

lugar del Estado, que como fuerza histórica y en sus condiciones de gubernamentalidad ha ido también variando y produciendo un tipo particular de (relación con la) familia y la escuela. Según Hunter (1998) el Estado moderno fue buscando, y no sólo en el ámbito educativo, el establecimiento de pautas, tecnologías, políticas que de alguna manera le permitieran ir generando un disciplinamiento social. Y para ello era y es indispensable *entrar* a la familia¹³³. En definitiva, lo que queremos remarcar es que la escuela, en la definición de su perfil o imagen, así como de la reelaboración de su historia congregacional y de carisma, demarca un campo de posibles destinatarios de su acción educativa. Esto es posible en el contexto de las regulaciones propias del sistema educativo que permiten y/o alientan la producción de diferencias, segmentaciones y fragmentación del sistema¹³⁴. La familia, a su vez, no es un opuesto a la escuela, o al Estado. Las características de estas familias (residenciales, educativas, acumulaciones de capitales, establecimiento de relaciones pastorales con los pobres, etc.) las características de la escuela, y las del Estado forman parte de un mismo proceso histórico. Santa Elena capitaliza y marca su diferencia: es una escuela para toda la familia.

7. Escuela, jóvenes y clase: la familia

La familia es una constante en este grupo social: es repetida, enunciada en su valor, se performa en cada respuesta que ejemplifica con la familia x, donde Pedro es hermano de Y, y Z su prima, etc. Es defendida, se hace presente cada mañana

¹³³ De hecho la familia como formación y construcción social también ha experimentado cambios en función de la tutela que el Estado ha ido haciendo de ella y de los individuos, a través de prácticas no siempre planificadas, sino de experiencias que se van replicando en función de la extensión de los ámbitos de poder público. El trabajo de Donzelot (1998) menciona esas prácticas de tutelaje social de las familias, de “beneficencia” y poder sobre los niños y pobres, de institucionalización de lo anormal o de lo todavía no-normal a través de la beneficencia/caridad. El Estado ha ido encontrando un límite en las familias, no tanto por los aspectos éticos/morales, sino por la capacidad de incidir en su conformación y prácticas, en este caso en relación al sistema educativo. Y por la necesidad de intervenir en función de la igualdad burocrática propia del mismo. Así, en los trabajos de Gutmann discutidos por Hunter, ésta señala que en el sistema escolar, si se deja librado a sí mismo por ser una institución democrático-liberal, van apareciendo una suerte de segmentaciones racistas de las administraciones y escuelas locales. Es decir, hay allí una zona de conflicto, de tensión en función de cómo la familia limita el poder disciplinario-pastoril propio de la escuela. O del Estado a través del sistema educativo.

¹³⁴ Mencionamos el trabajo de Mezzadra y Rivas (2010) donde se caracteriza cómo en la provincia de Buenos Aires no cuenta con regulación o normas específicas y claras para el subsistema de educación de gestión privada.

en la escuela: algunas familias se hacen más presentes que otras: el criterio de clasificación está en función de las características y organización de la familia. Escuela y familia, como hemos conforman una alianza, que consolida y permite la producción de un *habitus* particular. En esa alianza hay una producción de juventudes. Los jóvenes del sector social que estamos estudiando parecerían responder a una imagen de juventud como ser en transición, coherente con la institución escolar, en cuanto institución disciplinadora y productora de subjetividad. ¿Es la escuela, en este grupo social, la productora hegemónica de juventud¹³⁵, como la escuela secundaria en general lo era para el conjunto de la población? -al menos la población visibilizada que podría concurrir a ella-. La escuela en Latinoamérica ha producido *habitus* diferenciadores que son reproductores de hondas diferencias sociales (Pedraza Gómez, 2010).

Frecuentemente, cuando desde la academia se habla de jóvenes de clase media-alta se los asocia directamente a las industrias del consumo y a la circulación de las imágenes hegemónicas sobre jóvenes alegres y despreocupados, el mito de la juventud dorada de la que hablaba Braslavsky (1986). La descripción que se realiza sobre las transformaciones familiares y las prácticas sexuales y reproductivas parecieran generalizar, como decía hace años Margulis: “los jóvenes de hoy ya no se enfrentan con viejos mandatos tales como el matrimonio indisoluble o con la mayoría de las antiguas prohibiciones relacionadas con el sexo” (2007, 11). Esta afirmación se relativiza en este grupo social, no porque sostenga esos mandatos de modo lineal y explícito a décadas anteriores, sino porque las interdicciones en relación al sexo, al matrimonio, a las prácticas reproductivas, a la importancia de la *familia* se cumplan o no, siguen existiendo. Algunos de estos jóvenes nos hablan de virginidad¹³⁶, el matrimonio es algo presente en todos los discursos –incluso en el de la mujer divorciada aún residente en CUBA-, y la familia y su defensa como valor es una discursividad presente en jóvenes y adultos. Los jóvenes de estos sectores de clase sostienen y viven una

¹³⁵ Profundizamos aquí la idea de Balardini y Miranda (2000) sobre la escuela como productora hegemónica de juventud.

¹³⁶ En una observación en un taller de educación sexual en Santa Elena, la virginidad era cuestionada por algunos jóvenes, mientras otros la defendían. Lo relevante es que ése sea un tema de controversia, aunque no haya consenso sobre el mismo. En todo caso, lo que ambas posiciones mostraban era la relevancia del matrimonio como institución.

serie de mandatos y expectativas que algunos pueden ubicar en otro contexto histórico. El capital social heredado y buscado por sus familias es proyectado en *la imagen* de familia que se construye y se vive constantemente. Familia es imagen y deseo de los jóvenes, y es el soporte material, capital económico y social que permite la escolarización de estos jóvenes, el trayecto normal y naturalizado para cumplir con su destino: la universidad. Trayecto naturalizado sostenido en la posesión de un capital económico por parte de estas familias. Cuando distintos sectores sociales van valorando más positivamente una formación más prolongada de la juventud, y una postergación del ingreso a la actividad laboral, el rol de la familia como sostén se torna necesario para que sea posible esa trayectoria escolar más larga. Esto ha sido indicado por Miranda (2005), pero también es analizado en investigaciones europeas que “han destacado la importancia de la estructura familiar en tanto sostén de períodos de formación más extensos y del retraso en la inserción laboral” (Biggart, Bendit, Cairns, Hein y Morch, 2004, en Miranda, 2006:6).

Familia y escuela secundaria se condicen aquí en lo empírico, analizado en este trabajo. Pero guardan una relación también en cuanto a la *construcción juvenil de la cultura*: esa alianza, que implica capital económico, social y cultural que se invierte y se produce en el trayecto por esta escuela secundaria, apunta y se sostiene hacia la imagen de un joven cuya identidad es la del estudiante secundario, y cuyo destino es la universidad. Es un destino particular, y una forma de relación que acontece aquí. Ahora bien, esta cercanía entre familia y escuela no es un fenómeno aislado: ha sido ya caracterizado en diversos trabajos de investigación en nuestro país (Veleda, 2005; Ziegler, 2008), y es analizado por Durkheim (1982) en el recorrido histórico que realiza sobre la universidad –y por lo tanto, sobre la escuela secundaria- en Francia. Es un modo en que se correlaciona imágenes de jóvenes (los deambuladores de las calles parisinas de Durkheim: peligrosos y no controlados) con las estrategias de los jóvenes y familias de clase alta de extender y aprovechar instituciones existentes, como los hospicios de las universidades, para asegurar allí su trayecto, extender una idea de joven estudiante que funciona como solución al joven deambulador y construir

luego estrategias de distinción que aseguran un circuito diferenciado hacia la universidad.

8. Elegir en un campo de posibilidades: autonomía o heteronomía

En las interpelaciones formales de muchos documentos educativos encontramos la noción del joven como individuo co-constructor del proceso educativo, lo cual supone considerarlo un agente racional y libre; ¿por qué las instituciones educativas entonces se dirigen mayoritariamente a los jóvenes desde la heteronomía? (Chaves, 2010:162)

La escuela privada, que no está exenta de esta interpelación de las políticas públicas pues se halla regulada por ellas es que la escuela interpela a los jóvenes a partir de su libertad, sus tiempos, su “diversidad”. Todo este conjunto de interpelaciones, que se sostienen en programas concretos de la escuela, como el programa de Convivencia y Mediación, son recibidos, por muchos de los entrevistados, como la ventaja y las deficiencias educativas de la escuela. Si la escuela espera mucho para expulsar a alguien es demasiado laxa; si no regula *un poco más* la conducta la convivencia se torna un peligro. El peligro, acusado en una entrevista, se trata de la valoración y la imagen de la escuela: “con una población heterogénea, diversa”, una escuela que “no sabe bien a dónde va” y cuyo alumnado y familias “han variado mucho” –como nos decía una ex catequista de la escuela, para referirse a un conjunto de familias nuevas que no eran el *prototipo* de las familias tradicionales de la escuela, la familia bellavistense profesional, y las familias de CUBA que tradicionalmente recurrían a esta escuela. Distintos modos de acusar un proceso de heterogeneización de la población escolar y local, donde aparecen los nuevos ricos, familias que no tenían parientes o referencias de amigos en Bella Vista –capital social acumulado- y de pronto participan de la vida escolar con otros valores. En este sentido el proceso es más acusado en la localidad de Bella Vista, según nos refieren, que en CUBA-Villa de Mayo, donde la homogeneidad social -teñida según la percepción de los entrevistados de CUBA como de heterogeneidad económica entre el que tiene mucho y el que tiene poco- sigue siendo una marca distinguible, un capital de este grupo social.

Para estos jóvenes estudiantes el proceso de interpelación en función de su libertad resulta una ventaja, y lo reconocen en función de la regulación de la

conducta y de la experiencia religiosa que existe en los otros colegios católicos de Bella Vista: severidad, disciplina, dogmatismo religioso. Por otro lado, la flexibilidad es una herramienta de cuestionamiento constante en las aulas, los recreos, reuniones, que aunque no sea común a todos, si es tema y motivo de discusión. Es esa misma flexibilidad la que permite que en distintas clases y con distintos profesores, tanto alumnos y docentes puedan cuestionar a la misma escuela y sus autoridades. En un proceso análogo, Perosa (2009) analizaba cómo un grupo de monjas estadounidenses marcaban el perfil de su colegio con una imagen de una mujer más moderna que otras congregaciones, preparada, con perfil universitario. Mientras en una escuela se enseñaba a no desentonar, no sobresalir, obedecer las reglas, en otra no sólo se trabajaba para ello, sino para que las alumnas tomaran la palabra, tuvieran iniciativa, sean mujeres emprendedoras (100). Esta imagen de participación y de un individuo actualizado es recreada en Santa Elena, es performada por el estilo activo e independiente de las monjas de la misericordia. Solo que aquí la participación femenina parece concretarse en la pastoral.

Aunque el énfasis que la escuela hace en su oferta de un ideario y de una pedagogía que respeta la libertad del individuo y sus tiempos tenga su raíz en el cúmulo de una cierta renovación en la pedagogía y la teología católica recontextualizada por la congregación religiosa dueña de la escuela y por la tradición pedagógica de un grupo de directivos que asumen la institución desde finales de los 90, conviene realizar un mínimo análisis de ella. La construcción del individuo autónomo implica a un agente racional y libre, una persona capaz de darse a sí mismo las reglas y las normas de su acción, pero se advierte que en su inserción social y cultural el joven está generalmente en posiciones de subordinación en la escuela, es decir, se construye en la práctica como individuo heterónomo... Hay un conflicto entonces entre el discurso que proclama la autonomía del sujeto juvenil y las prácticas donde el joven es interpelados desde la heteronomía.” (Chaves, 2010:162-163). Es esa libertad de la que gozan sus padres y que les permite elegir esta escuela, no estando condicionados por la cercanía o la gratuidad, es decir, por motivos impuestos, como lo están por lo

general los sectores populares (Braslavsky, 1985)¹³⁷. Libertad ejercida por los padres, valorada en la construcción de los valores, defendida por el modelo pedagógico escolar. Libertad deseada para los jóvenes.

El colegio no se posiciona desde la excelencia académica, sino desde el clima de alegría y comprensión de los tiempos y situaciones de cada alumno. Nos preguntamos si esta concepción pedagógica de la autonomía no responde a una posición liberal, limpia y racionalista, pero que haría que la educación fuera “supuestamente” de esta manera, y realmente de otra (autoritaria). En los jóvenes hay un discurso de autonomía que *no les cierra tanto*: un poco o más de heteronomía vendría más que bien. ¿Es la heteronomía una marca de origen de la escuela secundaria? Estos sujetos esperan la heteronomía, demandan regulación: es ésta tal vez una marca de clase de la escuela secundaria: el modelo, el “deber ser” esperado tiene que ver con un estudiante limpio, ordenado, respetuoso, aplicado, ¿un alumno de clase media? Esta escuela sostiene y enfatiza una autonomía: a los alumnos y padres les gusta pero no les cierra tanto, está allí, es un límite. Pero se dan el *lujo* de poder hacerlo porque saben que pueden responder a esta expectativa, es decir, la escuela les provee una “experiencia” de socialización que les permite continuar esa regulación esperada por otros medios, los mecanismos educativos/de socialización aseguran lo que asegura la escuela: clubes, socialización familiar, y como veremos en el próximo capítulo, religión. Religión que los padres desearán para sus hijos, deseo que se transformará tal vez en su elección, la ¿libertad? de sus hijos e hijas.

¹³⁷ Allí mismo señala: “Por las condiciones de vida de sus familias o por razones vinculadas a las imágenes de los resultados en términos de prestigio y tradición, lo cierto es que los niños de todos los sectores sociales tienen márgenes bastante estrechos de decisión” (1985:93)

Capítulo 5

Semejanzas y diferencias en el campo religioso: conversión y control en la socialización de los jóvenes

Para la mayoría de los cristianos estadounidenses, ir a la iglesia es esa grata actividad dominical de las personas correctas. Ello habla de su respetabilidad, les proporciona una cálida sensación de que se comportan en una forma que sus antepasados temerosos de Dios habrían aprobado y agrega (así lo esperan) unos palmos a su estatura social pues los pone en contacto de un grupo social con el cual quieren identificarse. Y aún los que toman su culto en serio prefieren a menudo hacerlo cuando están rodeados por personas de su propia clase. (Packard, 1962:200)

Una de las inquietudes de esta investigación ha sido indagar en los modos, posibles, en que aparecieran evidencias de diferencias intergeneracionales. La intención era describir tensiones posibles que justamente señalaran los puntos de fuga o salida del “círculo social”, captar allí posibles divergencias, modos de pensar distintos u opciones construidas por los jóvenes que fueran catalogadas como extrañas, distintas, diferentes. Siguiendo el esquema foucaultiano, buscábamos captar los puntos de resistencia, o desde la mirada generacional, las posibles rebeliones que existirían en los jóvenes de este grupo social. De allí que a lo largo de las entrevistas buscábamos captar en el discurso de los entrevistados casos, situaciones, personas, que desde su punto de vista fueran o representaran alguna discordancia con la construcción hegemónica de la familia y de la juventud que se presentaba en el club. Como veremos en el próximo capítulo, esas “extrañezas” aparecieron en relación al género y el deporte, y en la relación del deporte con el dinero. Este capítulo muestra un intento frustrado de indagar en esas “divergencias”.

Como señalamos en su momento, la dimensión religiosa fue tomando tal relevancia en el trabajo de campo que resultaba necesario darle su espacio de análisis en esta tesis, a riesgo de anular o callar una dimensión relevante en la vida de estos jóvenes, sus modos de concebir el mundo, y de establecer las relaciones etarias.

En el esquema que elabora Mannheim, la etapa de la juventud sí que tiene una importancia decisiva. La idea de fondo es que el modo en que se experimenta el tiempo histórico cristaliza como una forma «natural» de pensamiento que, al llegar a la juventud, alcanza una estructura definida. Una vez estable en sus componentes más básicos, esa forma de conciencia que se venía gestando desde

las etapas primeras de la infancia, termina por incorporar como natural su particular interpretación de la cultura. (Ghiardo, 2004:35)

La religión cobra sentido en la relación entre clases de edad en este grupo social. El vehículo de esa reproducción cultural e incorporación al “sentir” y creer católico será la familia. El “pilar” que nos proponemos describir supera la unidad empírica de CUBA-Villa de Mayo: lo religioso aquí analizado no es simplemente un catálogo de creencias: muestra todo un circuito que atraviesa distintos puntos de la ciudad, se pone en escena en distintas instituciones, y diferencia, en su interior, matices que muestran la efectividad y la fuerza que lo católico tiene entre estos jóvenes de clase media-alta y alta. Estamos entonces ante la producción de una juventud católica, en relaciones etarias donde las creencias y opciones paternas permiten determinados rodeos, pero se materializan en la construcción de una juventud que *elige* ser católica. Veremos cómo se puede describir y construir esa elección.

En la Primera Encuesta sobre creencias y actitudes religiosas en Argentina, dirigida por Mallimaci (2008) el 85,1 % de los jóvenes entre 18 y 29 años afirman creer en Dios, mientras que el 71,8 de esa misma franja etaria se consideran católicos¹³⁸. Los jóvenes argentinos lejos se hallan de ser un bloque descreído y/o ateo/agnóstico, frente a las creencias religiosas “tradicionales”: lo católico está presente, se cree y se performa en estos jóvenes cubanos y bellavistenses también. Nos proponemos describir uno de los modos en que aparecen las creencias religiosas en este grupo social reponiéndola en la trama cultural. Estructuramos la descripción a partir una entrevista realizada a dos hermanas socias adherentes de CUBA y ex alumnas del colegio Santa Elena y se analiza también la denominada “pastoral” del colegio. Ello nos llevará a profundizar el análisis de las creencias religiosas y las posiciones –en lo que denominamos el campo de lo católico- de instituciones, grupos sociales y movimientos religiosos. Finalizamos interpretando la relación investigador-entrevistados, considerando que la reflexividad, desde el punto de vista etnográfico, es también una forma de conocer y comprender el modo de vida de un grupo.

¹³⁸ Es el porcentaje más bajo de los grupos etarios que se consideran “católicos”.

1. Creyendo

En los primeros años de mi trabajo como docente, me desempeñaba también como catequista de la misma escuela. A lo largo de celebraciones, encuentros, reuniones, misas, etc., fui distinguiendo algunas características que sostenían no todas las familias de CUBA, pero sí muchas de ellas: un claro compromiso de participación y profesión del catolicismo y posiciones ideológico-políticas clasificadas como “conservadoras”, manifestadas en la escuela por jóvenes y docentes. Era frecuente encontrar entre los grupos de padres de catequesis familiar un nutrido y nunca ausente grupo de padres de CUBA. Una situación similar visualizaba en muchos jóvenes, sobre todo en aquellos que estaban egresando del secundario: una clara profesión de fe –que no era exclusiva de este grupo social, ya que los mismos habitantes de Bella Vista se atribuyen a sí mismos una clara tradición y pertenencias católicas-, y el sostenimiento de principios y valores religiosos y morales.

La relevancia de las creencias religiosas de este grupo social, tanto en CUBA-Villa de Mayo como de los jóvenes y familias de Bella Vista era una información con la que contaba antes de iniciar la investigación. En un primer momento, el enfoque apuntaba a describir más bien la relación entre jóvenes, familias y escuela, por un lado, y las prácticas deportivas de los jóvenes en el club. Sin embargo, al iniciar el trabajo de campo, el análisis de lo religioso asomó como una dimensión necesaria, estaba presente en cada entrevista, en cada situación descrita, se evidenciaba en las visitas al colegio, en el discurso cotidiano, aparecía como algo de lo cual había que hablar, resultaba casi un imponderable en términos de Malinowski (1986:36) y había que profundizar su observación, descripción y comprensión para entender la relevancia de las creencias e instituciones religiosas en este grupo social.

Si bien no es un requisito explícito de pertenencia al club, la mayoría de las familias de CUBA se consideran católicas, muchas de ellas participan en fundaciones de origen o inspiración religiosa, y practican su fe reuniéndose en la misa celebrada por curas jesuitas en una capilla muy cercana al barrio.

2. La *conversión* de Felicitas

Las dos hermanas me reciben en el departamento de su abuela ubicado en Barrio Norte¹³⁹, un barrio de viviendas costosas y también “tradicionales” de la Ciudad de Buenos Aires. Felicitas, con sus 21 años, estudia abogacía en la UBA, vive con su familia y trabaja desde hace unos meses en el Poder Judicial Nacional, trabajo que consiguió a través de contactos de su familia. Es la hija mayor de un matrimonio que reside en CUBA desde principios de los '90. Su padre es socio del club, ha ocupado algunos cargos en órganos de gobierno o administración y es uno de sus fervientes defensores, y más aún del rugby. Belén, la segunda hija del matrimonio, tiene 19 años y estudia Psicopedagogía en la Universidad del Salvador.

Tanto Felicitas como Belén accedieron a la entrevista con muy buena disposición. Como estudian “en el centro” –como denominan a la Ciudad de Buenos Aires-, durante la semana frecuentemente se quedan en la casa de su abuela. Las había contactado a través de sus mails, que tenía desde hace algunos años cuando fueron alumnas mías en el secundario Santa Elena. Tanto Felicitas como Belén viven en el Barrio que CUBA tiene en Villa de Mayo. Sus padres, Ernesto y Verónica también fueron entrevistados, ya que los conocía a través de la catequesis familiar en la que habían participado cuando yo era catequista, también años atrás. La buena relación que había logrado con las dos hermanas fue uno de los motivos que me llevó a contactarlas para lograr la entrevista. . En el caso de Belén, no sólo había sido su profesor de Filosofía y Metodología de la Investigación, sino también su catequista.

Los dos últimos años antes de finalizar sus estudios secundarios, Felicitas sobresalía por ser una joven que cuestionaba y discutía lo que se decía en el grupo, lo que traían sus compañeros, lo que planteábamos algunos profesores. El

¹³⁹ Barrio Norte fue uno de los barrios donde se instalaron los sectores aristocráticos que se trasladaron de la zona sur de la ciudad a partir de la epidemia de fiebre amarilla de fines del siglo XIX. En este sentido, por esta “tradición” se lo puede considerar un barrio aristocrático, donde se combinaban los edificios de renta producidos a partir de los excedentes de las exportaciones de las clases terratenientes, palacetes, y “petit hotel” de aspiración francesa. En la actualidad, es un barrio principalmente residencial de alta densidad, cuyo nivel socioeconómico es uno o el más alto de la ciudad. El eje, Av. Sta. Fe, conecta a nivel urbanístico con toda la región norte del Gran Buenos Aires, previo paso por el barrio de Belgrano en la Ciudad de Buenos Aires. Cabe destacar que catastralmente no es un barrio, sino que es una denominación inmobiliaria que se localiza entre los barrios de Recoleta, Palermo y parte de Retiro.

recuerdo más claro que tenía yo de ella obedecía a esta impresión, el de ser una joven, que al calor de ciertas discusiones sobre las posiciones sociales, la desigualdad social y la política, defendía ante el grupo su posición de clase –como el hecho de vivir en un barrio cerrado- y a la vez se oponía abiertamente a las defensas que sus compañeros y compañeras hacían de lo religioso, cuestionando a la Iglesia y los discursos que se basaban en apreciaciones morales y religiosas. Ese recuerdo, retomado en la entrevista, estaba asociado a la preocupación manifiesta de su madre, que en alguna ocasión me solicitara que “hablara con ella”, ya que sus posiciones y su noviazgo -con otro joven de la misma escuela pero no socio de CUBA- preocupaban a su familia.

Belén siempre tuvo una posición más bien pasiva dentro de los grupos de alumnos desde mi mirada como profesor. Se destacaba sobresaliendo por sus calificaciones. No era tan frecuente escucharla en una discusión grupal, aunque cada tanto aparecían sus posicionamientos, defendiendo su estilo de vida, un modo de acercarse al otro y su práctica y discursos claramente católicos. Belén participaba de la pastoral del colegio caracterizada, por actividades de apoyo escolar en comedores ubicados en barrios pobres sobre todo de Bella Vista y Moreno.

La posibilidad de reencontrarme con un discurso *alternativo* en cuanto al modo de ser una joven “cubana” -denominación con que a veces se presentan los mismos jóvenes de CUBA, y que es usada por jóvenes pertenecientes a otro club con un tono más despectivo- alentaba mi interés por reencontrarme con Felicitas¹⁴⁰. Más aún por el hecho de haber concretado una entrevista conjunta con su hermana. Me interesaba ver allí cómo se posicionaban diferencialmente, como defendían sus visiones y cómo gestionaban también las posibles divergencias.

Pero mi sorpresa, a lo largo de la entrevista, fue motorizada por los “cambios” que se produjeron en la vida de Felicitas en los últimos tres años. Justamente, al

¹⁴⁰ Si bien nuestro punto de partida era intentar captar un discurso “diferente” que se saliera de lo estipulado o de lo común de los y las jóvenes de CUBA, a lo largo de la entrevista y en el proceso de escritura buscamos lograr una descripción acerca de qué ocurrió para ella, según su misma descripción e interpretación acerca de lo que he denominado la “conversión” de Felicitas. Guber plantea como tercer nivel de comprensión en el enfoque etnográfico: “la descripción” o comprensión terciaria se ocupa de lo que ocurrió para sus agentes” (Guber, 2001:13)

finalizar la escuela y empezar sus estudios universitarios, la visión que Felicitas tenía acerca de la fe católica fue “mutando”. De repente, participaba de encuentros y retiros espirituales para jóvenes católicos, me hablaba de misas y celebraciones y aparecía “Jesús” en su discurso como un nombre familiar y frecuente, como una persona más en su experiencia de socialización. Cuando yo preguntaba por el modo de conformar grupos de amigos, las respuestas derivaban *naturalmente* – categoría frecuente en la argumentación de mis entrevistados- en la socialización religiosa y deportiva. Le pregunto a Felicitas si sus compañeras de colegio constituían su grupo de amigas:

Felicitas: sí, sí, re, obvio, porque obvio es natural, pero a mí me pasó que cuando terminé el colegio, a mi grupo de colegio lo que más nos unía era el colegio y más que yo, por ahí desde que terminé el colegio cambié un montón de cosas, y las que, por ahí más mutaron conmigo fueron las de CUBA que las del colegio, como que hoy en día mis amigas, amigas, son las de CUBA, sí me sigo viendo con las del colegio cada veinte días las veo, o tipo como cuando hay cosas, algo que se llama pentecostés, como que quizás voy porque me divierten o me gustan porque también creo que ..., pero con las amigas que sigo viendo mucho del colegio son las amigas con las que comparto mucho a Jesús o a, algo tipo, al deporte, con las demás no hay mucho vínculo porque no hay más allá de algo superficial.

Entrevistador: vos decís que fuiste mutando, ¿tus amigas de CUBA también? ¿En qué cosas?

Felicitas: y, por ejemplo, ... por cosas anexas, no solamente por ser de CUBA, porque por ejemplo, justo todas vamos al mismo grupo de misión, que entramos porque era también un grupo de gente de CUBA y de Torcuato, entonces como que hubo un nexo ahí

Grupo de misión, encuentro de pentecostés, retiros espirituales, misas, son algunas de las experiencias señaladas por nuestras entrevistadas, Felicitas incluida. Ella recuerda sus últimos años del secundario referenciando que “estaba en la pesada, era heavy”. Puesto que mi interés fue enfocándose en ese cambio -que no dejaba de sorprenderme- mis preguntas se orientaban a la reconstrucción de esa experiencia. Los “nexos”, los lazos sociales, las amistades se constituían en mecanismos que aseguran la religiosidad de los y las jóvenes. En el caso de Felicitas no son los padres, tampoco es el colegio: sus amigas y los dispositivos “anexos” que tiene este grupo social son los que aseguraron, en este caso, la experiencia de fe de Felicitas, la profesión de una identidad católica. Sus amigas la llevan a los retiros espirituales, la invitan a encuentros y grupos de misión. El club no cierra la experiencia hacia el interior de sí: de hecho no cuenta con

infraestructura educativa ni religiosa formal, no tiene escuelas, ni capillas o parroquias. Pero en los “círculos” –palabra empleada más que frecuentemente por Belén- de socialización aparecen escuelas de Bella Vista, otros clubes tradicionales de rugby y hockey, parroquias y capillas vecinas (de Don Torcuato, por ejemplo). La situación y el discurso de Felicitas nos muestran una trama, una red social que es posible identificar en cuanto instituciones que conforman circuitos sociales: clubes, colegios, barrios cerrados, iglesias/capillas, fundaciones, y hasta congregaciones religiosas (jesuitas, comunidad jerusalén, etc.) que de alguna manera funcionan como soporte del grupo social de CUBA-Villa de Mayo.

La experiencia religiosa aparece asociada al deporte, y es mencionada como profundización del lazo social. En todas nuestras entrevistadas jóvenes “cubanas” y “bellavistenses” es posible encontrar, en distintos tramos, una clasificación de relaciones sociales en dos tipos: una *superficial o material* –ligada al compartir un espacio social como la escuela, la universidad- y una *profunda y fuerte*, constituida a la luz de la fe religiosa compartida (“Jesús”) y, en el caso específico de Felicitas, fortalecido aún más por la práctica deportiva (en su caso hockey y fútbol femenino). Sin embargo, este discurso aparece anclado en un territorio definido con una identidad clara: la creencia religiosa y la práctica deportiva que sostienen los lazos sociales son posibles por una proximidad espacial que no es meramente cercanía. Felicitas es amiga de otras jóvenes que “viven a una cuadra” en CUBA Villa de Mayo, o jóvenes que pertenecen a una parroquia de la localidad vecina de Don Torcuato, o de grupos parroquiales y de jóvenes de la cercana localidad de Bella Vista. De este modo, quedaban trazados circuitos sociales y religiosos que pasaban por: Villa de Mayo, Bella Vista, Don Torcuato y San Isidro. Entre parroquias, movimientos, encuentros y congregaciones religiosas se teje una red de amigos que amortiguan las posibilidades de un discurso diferente al católico.

Mi confusión se vuelca en una pregunta a Felicitas y Belén -pregunta que fui realizando a todos los entrevistados cuando en sus discursos aparecía la dimensión religiosa de los jóvenes y/o las familias de CUBA-. ¿Qué relación hay entre un club que se declara libre de sectarismos religiosos al fundarse, pero cuyas familias

más representativas asumen una profesión de fe católica clara, participando de movimientos y fundaciones? Los jóvenes universitarios fundadores del club procedían -muchos de ellos- de la Asociación Cristiana de Jóvenes. Un conflicto sucedido allí, y el proceso político que acontece en 1918 en las universidades públicas son algunos de los antecedentes que me permitían comprender cómo este grupo social declaraba en su acta fundacional:

Para mayor garantía de éxito queremos dejar especial constancia de que la institución que fundamos, permanecerá desvinculada de todo sectarismo religioso o bandería política, y desterrará el juego -que debe quedar prohibido por los reglamentos- para que la alta moralidad ambiente esté al abrigo de la más remota sombra de sospecha.¹⁴¹

Es en este párrafo donde los fundadores del club delimitan tres distancias: el club se declara libre de un sectarismo religioso. Como institución no es un órgano religioso ni eclesial. En cuanto club no abraza una bandera política. Y en cuanto a prácticas sociales, prohíbe explícitamente el juego –en este sentido, según pudimos comprender, las apuestas- como probable mancha moral. Es un grupo social que, aún afirmando lo anterior, va a profesar una fe religiosa –según todos nuestros entrevistados: tradicionalmente católica- y que va a ocupar posiciones de poder en el Estado y/o militancia en algunos partidos políticos “conservadores” -según nos señalaba uno de nuestros entrevistados-. Que la institución mantenga su independencia en relación a los partidos y en relación a la Iglesia católica, no implica que sus miembros no participen de esas instituciones o espacios. Son estrategias para diferenciarse de instituciones y/o experiencias religiosas específicas -el conflicto con la Asociación Cristiana de Jóvenes- y políticas -los fundadores venían de perder una elección en el Centro de Estudiantes de Medicina-. Pero es una diferenciación que puede ser leída como distancia que se institucionaliza bajo la forma de asociados a un club –que comporta requisitos de ingreso, y una filosofía contractual del lazo social- y que toma una bandera de neutralidad y de moralidad, que no prohíbe, sin embargo, la militancia política y religiosa de sus miembros.

¹⁴¹ Acta Fundacional de CUBA. Ver www.cuba.org.ar Consultado 02/02/2010.

Un club y barrio cerrado, que se abstiene de sectarismos religiosos¹⁴² es representado, tanto por sus socios como por otros jóvenes –de Bella Vista, que comparten escuelas y torneos de rugby y hockey con ellos- como un grupo de familias eminentemente católicas, relacionadas en más de una ocasión con algunos movimientos conservadores o “alegres” -declaración que nos hacía una docente de la escuela-. Socios fundadores católicos y socios actuales católicos. Si bien, según nos manifestaron distintos entrevistados de CUBA, ser católico no es un requisito para ingresar al club, Felicitas nos aclara la confusión: “re-influiría” ser católico a la hora de solicitar de joven o adulto el ingreso al club¹⁴³. Más de 90 años posteriores a la fundación del club, busco comprender en Felicitas y Belén los “pilares” del mismo. El amateurismo, la pertenencia masculina al club, el ser universitarios son elementos nombrados como pilares de CUBA. El acta fundacional ubica al club como una “gran familia universitaria” y un “hogar común”. En este diálogo entre Felicitas y Belén son producidos estos conceptos:

Felicitas: la familia para mí es clave, que se ve en todo lados y te lo inculcan desde que sos chiquito, no sólo las familias sino también los vínculos a nivel familiar como que, somos todos del mismo equipo, como que todo el club está jugando para el mismo [equipo] y somos todos una gran familia y (...) me parece que las reglas morales están basadas en el amor mutuo, obvio que hay quilombo como en todos lados, donde hay personas va a haber conflictos, y seguro que va a haber cosas tipo horribles como pasa en todos lados, porque está hecho de hombres que son imperfectos pero

Belén: y la religión también,

F: sí, a pleno

B: las olimpiadas terminan con una misa, todo, cada momento que se puede nos unimos como en comunidad, en navidad la gente que va a la misa siempre es la misma y siempre compartimos de la misma manera.

Algunos deportes, algunas escuelas, un barrio cerrado, eventos deportivo-recreativos, algunas capillas, iglesias y movimientos católicos, son productores de un mundo social desde el cual es posible identificar a los que integran el “nosotros”. Ahora el espacio social y la red geográfica de instituciones educativas-religiosas-deportivas se carga con un claro discurso moral: el amor

¹⁴² El rechazo explícito a todo “sectarismo religioso” puede ser interpretado no sólo como una forma de distanciarse de un sectarismo religioso padecido en la Asociación Cristiana de Jóvenes, sino también un modo de considerar que lo común de la nación es la identidad católica, y esa identidad quedaría supuesta e implícita en el Acta Fundacional de CUBA. De esa forma queda rechazado el sectarismo, pero lo religioso subsiste como experiencia naturalizada del sector social.

¹⁴³ Debemos remarcar que era imposible que mis entrevistados/as me pudieran nombrar alguna familia residente y socia de CUBA que fuera explícitamente de otra profesión religiosa.

mutuo, la familia conjugada como equipo que juegan juntos, celebran y se unen. La efectividad de los dispositivos trazados por el club se prueba en su historia. Aunque seguramente hay jóvenes y familias que han desertado del mismo, que ya no forman parte de estos círculos de socialización, lo que fue llamando la atención para una comprensión detallada de lo que denominamos *conversión* de Felicitas es el armado de una trama que busca asegurar la reproducción de determinadas concepciones, prácticas sociales y “círculos de socialización” y cómo es posible encontrarlas ya en el Acta Fundacional del club lo evidente que se vive, se profesa, aunque a veces no esté escrito.

Un nuevo intento para comprender el cambio de una de mis entrevistadas se ve obturado y cerrado por la voz calma y suave de Belén. Felicitas habla de su “época oscura”, “época más de heavy jodida de toda mi vida”. Con sonrisas, recuerda sus últimos años de secundario aclarando que “no estaba tan metida en lo religioso todavía” sino “sumamente en contra, atea, peleadora” que “pasó por todas las religiones”. Felicitas se ríe cuando recuerda esa época, y yo también ya que volvemos a recordar discusiones y planteos suyos con un compañero con el que frecuentemente se enfrentaba. Felicitas relea su experiencia, destacando todo lo que se divertía en esa época de rebeldía y cuestionamiento. No aparece vergüenza, su cara muestra cierta satisfacción. Pero Belén delimita su posición y las posibilidades de esa hermana antiguamente rebelde:

Belén: la felicidad, creo que la felicidad no la encontrás, siendo distintos siempre a todos los que te rodean, no creo que sea cómodo siempre estar discutiendo; vos, no sé si hubieses llegado mucho más, estando tan diferente a todos los demás, creo que va a haber cosas que podés no compartir pero justo capaz tu momento de rebelión con la religión, no estabas tanto con el grupo de cuba,

Felicitas: no

B: y dejaste hockey, como que estar tan crítica de todo lo que el mundo cree, es difícil, sostenerlo en el tiempo

F: pero igual, creo que no sé, en mi caso particular por ejemplo, fue fructífero como, sino no hubiese seguido todo esto, (...) como que necesité alejarme para después elegirlo, no porque me decían sino porque yo quería elegirlo, entonces creo debo haber hecho toda esa crisis y todo ese quilombo para tipo cortar el nexo y volver a elegirlo yo, sola

Belén aparece para delimitar el discurso y la posición de Felicitas. Felicitas acepta y retoma la interpretación: quiere destacar cómo fue su experiencia. Mientras Belén lo plantea manifestando preocupación y molestia, Felicitas se ríe, pasa a un discurso centrado en la revisión y el recuerdo y vuelve a reírse.

Unos minutos antes, Belén comentaba de un evento del club en el que Felicitas estuvo ausente, por estar en un retiro espiritual. Y allí comprendo la interpretación que Felicitas hace de su vida anterior, su “época oscura”. Hay en su discurso una lectura de destino y camino, y una afirmación de la elección. Toda una teodicea¹⁴⁴ reunida en un pequeño párrafo. Teodicea que no está dada por la catequesis escolar, sino que remite a experiencias de retiros espirituales donde se interpreta la vida a la luz de la fe religiosa. Es de este modo como se interpretan a sí mismas, su práctica social y su posición social (Giarraca y Bidaseca; 2004). El discurso de Felicitas se ve espejado en la declaración de María su madre, quien me explica por qué fueron a vivir a CUBA: “me encanta, cuando vos mirás para atrás, está bien, el libre albedrío es el libre albedrío pero siempre para mí hay un plan trazado, y yo miro atrás y que hayamos venido acá no es casual, si no conocía a nadie, vinimos porque a Fernando le gustaba”. *Destino versus libertad* son conjugados de una manera en la que no parecen contradictorios. Una teodicea tranquilizadora, unida por pares que se concilian en el sentido común creado en este grupo social¹⁴⁵. La tensión es marcada como límite por Belén: se puede ser rebelde un tiempo, pero no hay continuidad. La rebelión, o “ser distinto” a los que te rodean es una posibilidad temporal. El grupo de amigas, la familia¹⁴⁶ y la práctica deportiva, vienen a confirmar esa reflexión y extender la producción de la semejanza. No se impone desde arriba. Cual táctica de poder foucaultiana (1976) se extienden en el barrio, en las escuelas, en los deportes, en los círculos de amigos, hermanas, en los esquemas de pensamiento y percepción. La familia no es simplemente un contenido del discurso¹⁴⁷: en esta entrevista la delimitación de

¹⁴⁴ La teodicea, si bien constituye una disciplina teológica, puede ser ubicada en el límite de aquella con la filosofía: no solo es una acumulación de discursos acerca de la existencia de lo divino, sino también, al definir lo divino, plantea el problema del encuentro entre el hombre y dios, y cómo se resuelve el mismo.

¹⁴⁵ Encontramos aquí un modo de resolver los esquemas de pensamiento al estilo de lo que Bourdieu denomina como “oposiciones fundamentales de un sistema práctico” (2009:67), es decir, juegos de oposiciones que están presentes para simplificar y leer la vida de modos jerarquizados pero a la vez naturalizados. Estas mismas oposiciones (destino/elección; pasado/porvenir, etc.) pueden encontrarse en el acta fundacional, y puede ser interpretadas como esquemas simplificadores y sesgados, que, a falta de otros esquemas que se les opongan, pueden reproducirse y servir como esquemas de percepción igualmente incorporados al sentido común de un grupo –si bien en este caso no dominante- pero sí tradicionalmente “dirigente” (de Imaz, 1964)

¹⁴⁶ Agradezco en este punto la observación que me hiciera Mariela Mosqueira, acerca del rol central que ocupa la familia en el reaseguro de la práctica social esperada para estas jóvenes.

¹⁴⁷ Según Foucault no basta con ver qué dicen los discursos sino poder captar su “voluntad de saber”: “ver instancias de producción discursiva (que también maneja silencios), de producción de

la familia está dada por la intervención de Belén: efectivamente su discurso es una producción de los límites de la diferencia¹⁴⁸, regulados antes y ahora, por la familia y el discurso de la importancia de la misma. Ella es familia¹⁴⁹, es hermana de su hermana y “hace” familia a lo largo de la entrevista. Discursos y prácticas: la práctica social de Belén en la pastoral del colegio –de la que su hermana no participaba en sus últimos años de “heavy”- era uno de las características que más apreciaban sus padres y otros adultos de CUBA en relación a Santa Elena. Describiremos brevemente ese dispositivo, para comprender cómo se articulan aquí religión y la construcción de la “alteridad”.

3. La pastoral del colegio: la construcción de la “diversidad”

La pastoral es una de las marcas que distinguen a la escuela Santa Elena en la región. Observando una celebración de la misericordia pude observar cómo un nuevo obispo, llegado a la diócesis de san miguel, elogiaba la “pastoral” del colegio como una característica particular de la institución, y proponía ese tipo de acciones como un modelo para el resto de las escuelas ubicadas en la diócesis.

La “pastoral” es un concepto amplio que de diferentes maneras hace referencia a las actividades que realizan las instituciones católicas. Algunas congregaciones religiosas utilizan el concepto de pastoral educativa para indicar que poseen

poder (cuya función es a veces prohibir), de las producciones de saber (que a menudo hacen circular errores o ignorancias sistemáticos)” (1998:20)

¹⁴⁸ Nuevamente aquí, retomamos el enfoque de Briggs (1986) y Guber (1994) sobre la entrevista como construcción social.

¹⁴⁹ La familia también es performada por su madre, María. La entrevista había sido acordada con ella. Sin embargo, al promediar la hora aparece su marido, que trató de llegar temprano para la misma. María lo estaba esperando. Frente a mi requerimiento, y sabiendo de qué se trataba la entrevista a través de sus hijas, María performa la escena familiar. De la “gran familia universitaria” proclamada por el club, a la familia producida en cada celebración, encuentro, discurso, hay una coherencia en su valoración, que debe ser respuesta desde el punto de vista ideológico. En el trabajo de Tedesco (1985) se mostraba cómo la familia aparecía como un contenido del curriculum y de las orientaciones educativas durante la última dictadura. Allí familia era repuesta como el agente socializador y educador y permitía poner al Estado en una relación subsidiaria en relación a la iglesia católica y la familia en su función educadora. La familia aparece en nuestro trabajo como herencia y performance actual, y como respuesta a un contexto social donde el poder se rearticula de otra manera, y donde en todo caso, la hegemonía sobre el modo de producir las relaciones sociales ya no está tan en las manos de este grupo: ellos acusan estos cambios, asumiendo la “defensa de la familia”, otro de sus pilares. La familia funciona allí como respuesta a un mundo que cambia. Es un valor que se hace distinción, según su perspectiva. Es también el supuesto triunfo del criterio fraternal –hermanos y madre, bajo la mirada paterna: familia- frente a un mundo atravesado por la lógica económica, la “plata”, el “aparentar” y consumir más.

escuelas. A su vez, pastoral educativa es un concepto que las escuelas católicas suelen utilizar para indicar que toda su actividad educativa está enmarcada como una acción propia de la iglesia, y que se extiende más allá de los espacios explícitamente religiosos, como pueden ser la formación religiosa y la catequesis escolar. En Santa Elena, la pastoral se diferencia de la catequesis. Catequesis es una materia extracurricular, que todos los alumnos y alumnas cursan durante todos los años, con docentes catequistas. Como hemos señalado, en el nivel primario la catequesis es “familiar”, con reuniones semanales para los padres. En el nivel secundario, la catequesis extracurricular se dicta en horario “curricular”, junto al resto de la currícula obligatoria. En el recorrido pastoral previsto para la “adolescencia” y la juventud católica se encuentra el sacramento de la confirmación, un ritual católico que se presenta como confirmación de la fe católica que había sido suscrita por los padres en el momento del bautismo. En la mayoría de las escuelas ubicadas en la diócesis, la confirmación se “prepara” en las mismas materias de “catequesis” o de “formación cristiana”, y de modo obligatorio. En el caso de Santa Elena, una de las diferencias que allí remarcaban catequistas y directivos, es que la preparación transcurre como un taller extraprogramático, en los meses previos a la confirmación. La realización de este sacramento y su preparación responden a una decisión propia de los jóvenes que se encuentran en el actual 5º año de la escuela secundaria, según nos referían – enfatizando que no era “obligatoria”-. Cada preparación cierra con un “retiro espiritual”, que se realiza en la casa de retiros contigua al colegio o en alguna otra casa ubicada en Bella Vista¹⁵⁰. La pastoral en Santa Elena es la actividad que la

¹⁵⁰ Hemos observado también esta actividad. El mismo se caracteriza por una serie de lecturas bíblicas, de reflexiones, cartas de familiares, canciones religiosas, momentos de introspección individual y momentos de reflexiones grupales, oraciones, misas y la realización de diversos “gestos” –suelen ser frecuentes la quema de papeles y el uso del fuego como un elemento simbólico-. Una inquietud observada es la insistencia, en estos espacios, de propiciar el silencio o la tranquilidad grupal: cuando era logrado, la “quietud” era valorada como un indicador del “buen trabajo” que estaban realizando los jóvenes en su crecimiento de fe. Otro indicador era el tipo de discurso que producían en los momentos donde se requería compartir alguna reflexión sobre la relación con dios: algunos comentarios eran tomados como signo de que el grupo estaba en proceso y trabajando muy bien. En varios casos, esas reflexiones hacían referencia a situaciones personales, conflictos familiares, situaciones de duelo y/o pérdidas, que en ocasiones eran referidas con una fuerte emocionalidad y lágrimas. Otras eran discursos referidos a lo cotidiano, peleas con los padres, los amigos, etc., que desembocaban en una intención de “reconciliación” y un “darse cuenta” del “amor de dios en ellos”. Un hecho a destacar es que durante estos retiros suele estar disponible algún sacerdote que “confiesa” a los jóvenes a través de otro “sacramento”, el de la “reconciliación”.

escuela realiza para llevar el “carisma” de la misericordia más allá de la institución educativa. Es decir, se plantea explícitamente como la extensión de la acción educativa/religiosa más allá de los límites institucionales. Pastoral es un “Departamento” coordinado por una mujer, no docente, ex alumna de Santa Elena, de una familia “reconocida” en la escuela y en la localidad. La mayor parte de su personal es no docente.

Acompañando y visitando distintas actividades, como los proyectos curriculares en “los barrios”, realizando observaciones en esas visitas de jóvenes y docentes a los barrios, podía visualizar algunas de las “escenas” que se generaban. Las jóvenes –participan mayormente las mujeres, las madres y las docentes- concurren a los barrios acompañadas de las coordinadoras de pastoral que las suelen llevar en sus autos. Algunas conservan su uniforme, otras se cambian y van con su ropa cotidiana. En los “barrios” van a capillas, centros comunitarios, centros infantiles con guarderías o jardines. Para estas instituciones la escuela realiza las “campañas” de recolección de alimentos, de modo mensual. Eso marca de alguna manera la relación que se teje entre las instituciones. Las jóvenes llegan y realizan talleres de expresión plástica o actividades de “apoyo escolar”. Los niños, niñas y adolescentes del barrio las esperan, y se establece una relación donde las jóvenes enseñan a los niños del barrio, repasan alguna tarea o hacen algún ejercicio escolar. Luego, algunas de ellas se ponen a jugar con los chicos del barrio. Mientras, los coordinadores participan de la misma actividad o charlan con las coordinadoras de la capilla o centro comunitario. Es interesante observar allí como se construye una relación de jerarquía y de diferencia al mismo tiempo, que tiene como eje a la “educación”: el apoyo escolar, y la “donación material” que acontece en otros momentos, cuando el colegio lleva lo recaudado a los centros comunitarios. El momento en el año en el que los niños de los jardines maternales y centros comunitarios “visitan” la escuela es la fiesta del Día del Niño, en agosto, donde los “adultos” –padres y madres del Santa Elena- preparan una obra de teatro que se presenta en el SUM (Salón de Usos Múltiples) que el colegio tiene al fondo de su inmenso predio.

Las otras actividades pastorales realizadas por el colegio son visitas a un hogar de ancianos, al hospital público Larcade de San Miguel, las clases de informática que

jóvenes y docentes del área dictan a otros jóvenes de una escuela secundaria pública ubicada en el mismo barrio que se visita, y las misiones a localidades del interior.

Entre sus objetivos, la pastoral del colegio explicita su intención

Intentamos aprender de Catalina Mc Auley (fundadora de la congregación) el tener la audacia y el amor para sostener y construir puentes que nos unan en la diversidad, para curar las heridas unos con los otros, para compartir lo que tenemos, para sentir el dolor ajeno como propio y para responder, como ella lo hizo, al llamado de Dios, mostrando con nuestro accionar el Rostro Maternalmente Misericordioso de Dios, empeñados en cuidar la vida, dignificarla, sostenerla y honrarla¹⁵¹

Como habíamos señalado, el énfasis en el discurso sobre la “diversidad” será crucial para comprender cómo los jóvenes y las familias de CUBA construyen la valoración y la jerarquía —el capital moral— que posee Santa Elena. Es un discurso construido a partir del reconocimiento de la propia capacidad y los propios capitales (amor, la cura, la posesión, la sensibilidad, la capacidad de respuesta y de acción). El otro aparece aquí en el rango de la reciprocidad cuando se habla de “curar las heridas”, el resto del discurso se caracteriza por la consideración de la alteridad como receptora de toda esta serie de acciones e intenciones. Participando de un “encuentro de reflexión”, una joven que tenía una larga “trayectoria”¹⁵² en la pastoral del colegio, relataba “lo mucho que había crecido”, “ahí [en el barrio, con los chicos “carenciados”] te das cuenta de que tus problemas no son nada”, y que lo que importa es “tener una mirada hacia el otro, valorarlo” aunque el resto los discrimine y les “tengan miedo”.

Es interesante remarcar, antes de analizar una serie de concepciones similares que encontramos en CUBA, la conexión entre prácticas y discursos que tejen la construcción de la relación de jerarquía sobre los otros:

¹⁵¹ Extraído de la página web institucional del colegio. Consultada el 2/3/2011.

¹⁵² Una de las características, ya señaladas de Santa Elena, es el grado de familiaridad, una de cuyas características es el gran conocimiento y la existencia de numerosos tipos de vínculos entre familias (a través de actividades religiosas, casamientos y noviazgos, amistades entre los hijos, vacaciones en conjunto, actividades laborales, etc.). Es común que los hijos e hijas de los docentes cursen allí mismo sus estudios. Entre los jóvenes, sobre todo entre las jóvenes, una forma de destacarse es la “participación” activa y sostenida en los años en las actividades que organiza el departamento de Pastoral. Por lo observado y lo relatado por algunas jóvenes en conversaciones, es frecuente que alguna de esas jóvenes sean “hijas de” alguien reconocido en la “comunidad educativa”. Cabe destacar que en la colación de grados, el acto de egreso de los jóvenes de la escuela secundaria, se otorgan diversas distinciones académicas. Una distinción es la de “participación destacada” en la pastoral del colegio.

-Los eufemismos y rodeos para nombrar la situación del “otro”: “barrio”, “carenciado”, “necesitado”¹⁵³ son algunas de las categorías con la que nos encontramos para construir esa realidad en la que viven aquellos a los que se “ayuda”, se “apoya”. Cada vez que iban a nombrar alguna de estas palabras, aparecía una pausa, luego cada una de estas palabras aparecía con fuerza, con énfasis, y con gestos que denotaban la imposibilidad de decirlo de otra manera.

-La construcción de la necesidad a partir de los valores cristianos, una cierta lectura de los mismos: el “rostro”, lo “maternal” se condice con la participación principalmente femenina en la pastoral, y con la teología, carisma y espiritualidad de corte “feminista” o con énfasis en la mujer explicitada por las hermanas de la misericordia.

-La “diversidad” es un valor en sí: ella justifica y enmarca el encuentro entre las jóvenes que llegan con sus recursos/capitales al “barrio”. Su “valor” pedagógico está en que ese encuentro con la diferencia da “otra mirada”, “otra sensibilidad” frente a los otros. Se construye así una subjetividad sensibilizada que puede ver a dios en el “rostro” de los más pobres –planteo que tiene tras de sí a la teología latinoamericana- y que aquí supone una identificación frente a lo católico como doctrinario, conocimiento, y frente a la construcción del pobre, sobre todo del joven pobre, como peligroso, vago o delincuente, que todas las jóvenes de pastoral reconocen como la concepción presente en su círculo social.

Todos estos elementos hacen a la valoración de la noción de experiencia como clave para entender la producción de sujetos. En su conjunto, estos elementos

¹⁵³ Aunque el énfasis puesto en el otro “pobre y necesitado” no es un fenómeno nuevo en Santa Elena, sí debemos decir que es una práctica institucional que se torna más relevante en las últimas décadas, y como dijimos, una marca de identidad de la escuela. Por su lado, las fundaciones ligadas a CUBA (Manos Abiertas, sobre todo) surgen en la década del 90. La construcción del pobre no es un fenómeno exclusivo de la relación clases altas-pobres, o mejor dicho, es una relación que se comprende en la transformación del modelo de Estado de Bienestar, y en nuestro país, en el proceso liberalizador de la economía que acontece, más claramente, en la década del 90. Una gran masa de población se constituye en sujetos no interpelados por el Estado, por la ley, o por sus instituciones. Lo cual viene a cuestionar el imaginario igualitario que estaba presente y operando (Grimson y Pousadela, 2007) y se reconvierten estas lógicas haciendo una construcción del “pobre-necesitado” (Redondo y Duschatzky, 2000). Dicho proceso se produce a la vez que se legitima -y no es una paradoja- una ciudadanía convertida en consumo, un espacio político convertido en mercado (Lewkowicz, 2004). Esta explosión de la exclusión y la pobreza (o de los expulsados, según Duschatzky y Corea, 2002) permite una adecuación de las políticas y de las enunciaciones que ponen al otro o en el lugar del peligro o en el lugar del riesgo (los jóvenes, los niños), y cuya única posibilidad de supuesta interpelación es la de su supuesta necesidad. La construcción del pobre/necesitado forma parte entonces de un proceso social nacional, aunque veamos aquí características particulares.

forman parte de la construcción ideológica del cristiano preocupado por el otro, solidario, alegre y servicial, que tiene como eje a la joven mujer, división sostenida en los patrones dominantes de género de este sector social. En nuestro caso, la experiencia es a su vez una categoría usada para diferenciar un modo de socializar y de introyectar lo católico en la propia subjetividad, y es explícitamente valorado por jóvenes y sus padres. Como dice Scott “no son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia” (1992:49).

4. El “apostolado” en una joven “cubana”: Jesús en la universidad

Las hermanas Belén y Felicitas nos ofrecían todo un mapa acerca de las circulaciones posibles de discursos y prácticas que sostienen y producen las creencias religiosas católicas en los jóvenes. La pastoral de Santa Elena suministraba allí todo un contenido y una “experiencia” de lo religioso que las jóvenes de CUBA “valoran”. Valor y moral son piezas claves de la formación ideológica de estas jóvenes.

Pero en sí yo veo que en realidad no es tanto el deporte, no tanto el hockey, como el marco de valores que te da el club, para mí, es lo que yo siento hoy en día, en cosas mínimas como que ir a jugar al fútbol y que la gente no sé, un pibe no tire la pelota afuera que para mí son cosas básicas que desde el club te marcan (...) te numeran las reglas del hockey, reglas morales que vos debés como buena persona aplicarlas, te las aplica el club y como que son las mismas reglas que vos vas viendo desde chiquito, en hockey, en la colonia, cada vez que estás en el club y entonces como que las vas, no sé, adquiriendo (Felicitas)

En CUBA se producen una serie de concepciones morales que resultan indisociables del deporte y lo explícitamente católico (de hecho así aparecen en los discursos: mezclados, confusos, un elemento remitiendo al otro). Deporte, religión y moral forman un conjunto ideológico, o una formación discursiva. El cómo comportarse va asociado al deporte que se practica. Hockey femenino y rugby masculino son los deportes donde se aprenden los valores del club. Sus valores -los del club y los del deporte- van asociados aunque no son lo mismo. El club aparece con su identidad, sus pilares. El deporte específico ayuda. Todo es moral: te ayudan a ser “buena persona”.

Felicitas no sólo se había volcado a la práctica religiosa y hablaba con ironía de su ex novio, sino también asumía ya una militancia de lo católico en una universidad

pública. Nos plantea el interés que para ella tiene lo “político” de la UBA¹⁵⁴. En el conjunto de entrevistados era común encontrar la idea de que la UBA es una universidad donde lo político se padece o se “sufre”. Sin embargo, en algunas entrevistadas y específicamente en Felicitas encontrábamos en su participación en la UBA un sentido de militancia religiosa: “para mí no es un sufrimiento, a mí me gusta (...) la discusión como forma enriquecedora, me parece un desafío enorme y me gusta por ejemplo y yo sé que tengo, no sé, mil personas para apostolar”

Apostolar y misionar son las claves de la inserción de Felicitas, y otros y otras jóvenes de CUBA en ámbitos públicos. Sus discursos se construyen en torno al “convencer” a los demás de sus valores y religión¹⁵⁵. En la UBA Felicitas se mueve con un grupo que piensa como ella, jóvenes de CUBA y de otros clubes que fue “encontrando” y que funcionan de soporte para sostener públicamente sus posiciones. “Apostolar todos los días en un lugar donde no hay tanto Jesús” es el discurso que define su militancia, junto a la defensa de las posiciones católicas sobre algunos temas específicos. Lo que Felicitas sí padece son las cátedras de derechos humanos, cuando se discute sobre el aborto y la eutanasia. En la UBA se apostola y se busca convencer y defender. En las Universidades católicas según nos relataba Belén el círculo social se amplía en la UCA incluyendo lo que sería una posición más conservadora del catolicismo, más extrema -pero perteneciente a “nuestro círculo. En la Universidad del Salvador, en cambio lo católico está neutralizado y relativizado, pero aparece un nuevo padecimiento: la superficialidad y materialidad de las compañeras de Belén.

¹⁵⁴ Una de las características que los jóvenes de este sector social –ya no solo de CUBA, incluimos aquí a los bellavistenses- es que, en general, valoran como negativa la “politización” que encuentran en la vida universitaria de la UBA.

¹⁵⁵ Son correlativas tanto la visión que de la política tienen en el espacio universitario, como sus prácticas solidarias de pastoral –contacto social aparentemente despolitizado y moralizado-. Krigger (2007) se encontraba con discursos similares en los jóvenes ingresantes a la UBA sobre la política y los militantes universitarios. En ese trabajo, aparecían contrapuestos ciudadanía y política, siendo la primera, en la interpretación de Krigger un modo de hacer política oponiéndose a ella. “En este formato, la ciudadanía se presenta como una dimensión no política de lo social, regida (incluso para las acciones colectivas) por una individualidad muy ligada a los ideales ilustrados de conciencia y racionalidad, y donde el sentimiento de culpa se reacondiciona como sentimiento de responsabilidad, de modo tal que permite superar la parálisis y pasar a una acción “controlada”. Como pudimos ver, la práctica ciudadana se constituye como una dimensión fácilmente accesible desde los espacios primarios –principalmente la escuela y la Iglesia- que aparece ante los jóvenes como el camino más cercano, más viable, más auténtico, y menos conflictivo” (2007:477). Nosotros abonamos esta interpretación para nuestro caso, en función de lo descrito en el capítulo 3 sobre la participación en política de socios del club aunque el club se mantenga “prescindente”.

Educadas y socializadas en un círculo claramente católico, estas jóvenes encuentran difícil o al menos conflictiva su inserción en otros ámbitos. Dos caras de la misma conformación de la posición social y moral: mientras Felicitas se perciben a sí misma como distinta, “bicho raro” que discute desde posiciones que serían pasibles de burla sobre temas como el aborto; Belén padece a la “gente tan distinta”, que no es igual a ellas, que no sostiene ni sus práctica ni sus “valores” por ser “materiales”.

Para estos jóvenes, la universidad es el espacio del apostolado: no es el espacio de la politización. El modo en que estos jóvenes, sujetos políticos (Reguillo, 2000) se posicionan en la universidad, y en el “mundo” externo a la escuela y al barro, es desde una visión religiosa, un sistema de clasificación que enuncia y disputa el poder desde y con un contenido religioso, específicamente católico. Una situación similar, con un matiz encontrábamos en otro joven “cubano”, Ariel. Aunque no es estrictamente universitario¹⁵⁶, participa, desde el “conflicto con el campo” de un espacio organizado por la Sociedad Rural Argentina, los “jóvenes del campo”. En él se reúnen jóvenes a los que les interesa y preocupa el campo, realizan encuentros anuales con jóvenes de Sociedades Rurales de distintas partes del país, y reciben a su vez, la visita de distintos dirigentes políticos, sobre todo de partidos como PRO y la Coalición Cívica. Ariel nos destacaba que no pertenecía a un partido político, aunque del mismo espacio participasen jóvenes que sí forman parte de esos partidos. Esos espacios eran para Ariel lugares para reunirse y discutir los problemas del campo, aunque ni él ni su familia tuviesen “actualmente” un campo: son espacios para aprender y establecer contactos, capital social que le permita “dedicarse” al campo en un futuro. El rodeo por el caso de Ariel se remata cuando nos cuenta su participación activa en retiros espirituales y misiones católicas a “la gente pobre del interior”.

¹⁵⁶ Su situación nos permitió visualizar cierto grado de flexibilidad en el club: al momento de la entrevista, Ariel todavía “debía materias” del secundario (Santa Elena), y no podía empezar sus estudios de Agronomía en la UBA. Durante ese tiempo, mientras preparaba sus materias, jugaba en una importante división de rugby de CUBA, entrenaba casi todos los días y hacía otros deportes, como natación –en la sede central de CUBA- y participaba de los espacios que se mencionan aquí. Cuando en la entrevista quise indagar sobre su condición de universitario “en espera”, Ariel me dijo que lo “esperaban” en el club, hasta que terminase sus estudios secundarios.

5. Hacia dentro: posiciones diferenciadas entre doctrina y experiencia

Como señalamos en el capítulo 4, Santa Elena vivió un proceso de transformación, donde su dirección pasó a manos de “laicas” comprometidas con la espiritualidad de la misericordia. A su vez, el aumento progresivo e incesante del valor de las cuotas, fue exponiendo una situación: de atender, con una “buena infraestructura”, el “estilo de enseñanza de un colegio inglés-irlandés” (características indicadas por una directora de esta escuela como fortalezas que tiene la escuela), a una población de origen inglés-irlandés y habitantes de la localidad –también descendientes de franceses-, fue transformándose en un colegio para sectores medios-altos que podían y pueden costear sus cuotas. Una valoración que surgió en todas las entrevistas era la apreciación del valor de la cuota escolar como muy costosa para los habitantes de CUBA y para los bellavistenses en general.

En este proceso de transformación el colegio fue reformulando y releendo la espiritualidad de origen. En su posicionamiento hacia la localidad de Bella Vista, en cuanto comunidad ligada a cierto conservadurismo y ortodoxia católica, el colegio aparece, y así se posiciona en el discurso de docentes y directivos, como un colegio *distinto* al resto de los colegios católicos de la zona. Aquí la diferencia es construida a partir de categorías como “apertura”, “no dogmatismo”, la “experiencia”, la “comunidad”, y la “misericordia”. Algunos relatan la representación que habría predominado en Bella Vista, en décadas anteriores, en relación al colegio y las “hermanas” como “progresistas”. Teniendo en cuenta este posicionamiento, es que fue llamando la atención el modo en que los directivos de la escuela hablaban claramente de qué significa para ellos y para el “resto”, los de afuera, ser católicos o ser un colegio de la Iglesia.

Esta diferenciación de la institución escolar es posible hacerla, si consideramos el campo de la educación católica en la región, donde se encuentran escuelas católicas antiguas y nuevas con posiciones más cercanas a la ortodoxia, a la formación moral tradicional, y a la defensa de las posiciones oficiales de la iglesia católica en problemáticas controvertidas como el aborto, la educación sexual, etc. Pero estos matices pueden ser percibidos claramente por una comunidad católica que puede distinguir estas posiciones. Así, los padres de Felicitas y Belén

justifican su decisión de enviar a sus hijas a esta escuela en que, si bien no piensan exactamente como ellos y no son tan doctrinarios en lo católico, sí brindan “un marco de valores” que no lo brindan otras escuelas –a las que también concurren niños y jóvenes de CUBA- que tienen un perfil más comercial, que funcionan como “empresas” y que no brindan el plus buscado (como pastoral, misiones, retiros, sacramentos, etc.). De esta manera, esta escuela católica brinda una solución en cuanto preparan a sus hijas a la convivencia con quien piensa distinto –aunque deberíamos relativizar qué es distinto para ellos-. Los entrevistados/as de CUBA admiten en casi todos los casos que hay diferencias con el colegio, pero que son conocidas y toleradas. Federico y María, los padres de Felicitas y Belén, nos contaban, al igual que sus hijas, las diferencias que tiene el colegio de Bella Vista al que enviaron a sus hijas en relación a sus posiciones religiosas. Ellos preferirían “una vuelta de doctrina”, aunque tampoco quieren que los jóvenes, por una excesiva presión de lo religioso en la escuela, salgan ateos de la misma. El dispositivo escolar funciona aquí como un resorte que asegura y consolida la formación moral y religiosa aportando la experiencia religiosa, y, a su vez, asegurando una cierta preparación de las y los jóvenes para su vida en una sociedad más amplia, fuera de la comunidad. Tanto Felicitas como sus padres ubican al colegio como “más centroizquierda, más liberal, más progre”, posicionándose ellos como “conservadores” y en más de una ocasión “gorilones”. Mientras desde la escuela se los ubica como católicos conservadores, comprometidos con sus convicciones, de posiciones políticas más de derecha y más “clasistas”, desde CUBA el discurso ubica a esta escuela en una posición más progresista.

La percepción de estas diferencias es traída como problema y explicación por una docente de la escuela. Del catolicismo de CUBA, mi entrevistada me lleva a otras instituciones, como los “Cursillistas”, tratando de comprender cómo un grupo o institución católica se define y se muestra como de “avanzada” o conservador.

Marta nos cuenta:

Son de avanzada relativa todos porque a mí Paco me dice, si vos mirás de afuera mamá, uno hace divisiones, el que viene de afuera, de afuera afuera, el Opus, y muchas posturas de movimientos son muy parecidas para el que mira de afuera, no entiende la diferencia, la diferencia es más sutil y más para que el está metido adentro, (...) El que tiene una familia grande, va a misa todos los domingos

también está ese, el que está mirando, el no religioso, entonces a veces son sutilezas, y yo también pienso que mucha gente que en ese momento sentía que el cursillo era más abierto, pero en el cursillo por ejemplo estaban todos los militares, entonces, era un abierto relativo, y eso yo me animo a poder leerlo después de mucho tiempo

Hacia dentro las posiciones religiosas se matizan, se diferencian y pueden ser percibidas como tales. Hacia fuera son equivalentes, ya sea que provengan de un movimiento conservador como el Opus Dei, o de un grupo más “progresista”. Lo que es abierto o cerrado, experiencialista o doctrinario, conservador o progresista es una construcción relativa a quien mira, pero sutilmente distinguible para los actores sociales ubicados en el campo de la educación católica. Este investigador incluido.

6. El control del investigador: la religión como poder

CUBA –Villa de Mayo- es un espacio constituido que delimita un campo¹⁵⁷ de posibilidades y este campo aparece en sus discursos: es a partir de él donde la mayoría de los jóvenes conforman un “círculo” social” homogéneo, que comparte los mismos “valores” y cuyas justificaciones del existir (Bourdieu, 2000), son comunes, compartidas, hacen al sentido común de una ideología. Y se producen como distinción del “resto de la sociedad”. En ese resto, los otros, las alteridades pueden clasificarse en función de representaciones y prácticas religiosas: los progresistas de la escuela en primer lugar, la gente que necesita ayuda en las prácticas de pastoral en segundo lugar, y los jóvenes de la UBA a quienes apostolar porque tienen otras creencias y “valores” completarían el mapa de los otros.

El colegio puede ser leído como instancia de acercamiento a una diferencia controlada, que asegure experiencia religiosa, amortigüe las posibilidades de “rebeldía” y su gestión. La universidad pública puede ser comprendida como ámbito de discusión y convencimiento del otro, como defensa de la posición. Sin embargo llama la atención la estrategia: ubicarse juntos, volver a trazar la

¹⁵⁷ Hemos seguido la noción de campo de Bourdieu (2002) como universo o espacio social ocupado y producido por agentes sociales que se disputan en ese espacio que definen capitales específicos, ubicándose en posiciones diferenciables.

homogeneidad del “nosotros” en un ámbito hostil. Las redes de amigos y los circuitos religiosos –capital social- consolidan la trama.

Las diferencias al interior de la educación católica son perceptibles para este investigador por haber pertenecido a ese círculo. Esas diferencias corren por el terreno de lo familiarizado, lo no dicho, lo que se entiende. Eso es lo que permitió esta caracterización densa, pero es a la vez la que puede obturar la comprensión. Es una cercanía que mis interlocutores, en entrevistas y observaciones daban por hecho, cuando relataban ciertas “experiencias” religiosas, o cuando me hablaban de tal o cual obispo o congregación religiosa. Es esa cercanía también la que motiva mi sorpresa por la conversión de Felicitas, y mi deseo de encontrar un relato más crítico de los valores, la moral y la religión de este grupo social. Sin embargo, un rasgo de alteridad se conserva en esta relación investigador-jóvenes y familias. Ernesto, el padre de Felicitas y Belén, me relata las posiciones ideológicas de CUBA y del colegio en el que yo trabajaba: comentarios, recuerdos y chistes aparecen en el diálogo. Se menciona, sin identificar, al conjunto de profesores progresistas de la escuela. Un silencio, donde yo comienzo a sentirme implicado en esa afirmación, da paso a un comentario hecho con complicidad y mucha ironía: “[de] los docentes [progresistas] yo tengo anotado acá la lista”. De alguna manera, soy ubicado en un grado de alteridad controlada para ellos, soy familiar, fui catequista de sus hijas, no soy tan extraño, aunque sea uno de esos docentes que son distintos, pero, como diría la directiva entrevistada, “relativamente distinto” en un campo donde las diferencias sutiles son percibidas sólo por algunos –que estaríamos en el círculo de lo católico-. Como dice Da Matta: “solo hay datos cuando hay un proceso de empatía corriendo de lado a lado” (Da Matta, 1999:271). Agregaríamos aquí que la empatía, cual dispositivo de poder, enmascara también el control. La “diversidad” es dinamizador del establecimiento de relaciones sociales con lo diferente. La “distinción” moral y religiosa es una construcción relacional: puede ser vista por algunos, valorada por los que saben valorarla. Y controlada por los que pueden ejercer un control en el encuentro con lo “relativamente” diferente.

Capítulo 6

Cuerpos con clase: masculinidad y distinción

Los miembros de profesiones liberales encuentran en la práctica de los deportes y de los juegos distinguidos, en las recepciones, cócteles y otros intercambios mundanos, además de las satisfacciones intrínsecas que proporcionan y la acción educativa que ejercen, las selectas frecuentaciones que les permiten crear y mantener unas determinadas relaciones y acumular el capital de honorabilidad indispensable para el ejercicio de su profesión.

(Bourdieu, 2002:290)

En este capítulo nos proponemos profundizar en la producción social del cuerpo, eje de análisis atravesado aquí por el género y la clase social. El énfasis puesto a lo largo del trabajo de campo en la observación de los cuerpos nos condujo al análisis de las representaciones sociales, representaciones que estructuran, manifiestan, reproducen y demarcan las fronteras reconocibles entre el “nosotros” y “ellos”. La breve descripción realizada en el capítulo 3 acerca de la jerarquización de lo masculino en CUBA, se profundizará a continuación en el análisis de las jerarquías y diferencias entre los cuerpos de los rugbiers y los cuerpos femeninos.

Siguiendo cierta tradición de los estudios sobre juventudes se postula que es a través del estudio de las juventudes donde se visualizan una serie de procesos de posible conflicto social. A través de prácticas y representaciones de estos jóvenes y sus familias es posible leer cómo se incorporan los “valores” del grupo social, cómo funcionan como criterio clasificatorio, y, sobre todo, puesto que se anclan en el cuerpo, cómo son una vía privilegiada para la naturalización de la propia identidad y de las diferencias sociales. El cuerpo cobra un carácter de obviedad, de claridad. Pero será también a través de él, por ejemplo en las prácticas deportivas de las mujeres jóvenes, cómo se visualizarán formas de “escape” a las expectativas dispuestas en los cuerpos.

El capítulo está organizado desarrollando por un lado, un relato cargado de detalles que funciona como una descripción densa de lo que acontece en entrenamientos de rugby, reconstruidos a partir del registro de observaciones participantes. Luego analizamos toda la serie de concepciones que aparecen relacionadas en los discursos sobre el rugby. Representaciones sociales sobre este

deporte que hemos podido clasificar, seriar, e interpretar, puesto que el mismo discurso de nuestros entrevistados nos conducía a ello¹⁵⁸. El análisis empieza en la caracterización que hacen los entrevistados sobre rugby, cuerpo, género, para pasar luego a profundizar en el rugby y sus representaciones sociales. En ellas el rugby demarca –cual actor, puesto que parece tomar esa forma, un agente social, en términos discursivos- un circuito social donde aparecen instituciones, prácticas y expectativas fuertemente generizados y moralizados. Es decir, definidas claramente según axiologías que clasifican al mundo en antinomias u oposiciones estructuradas entre los comportamientos aceptables y normales¹⁵⁹.

Cabe destacar que la construcción de género no remite meramente al análisis de lo corporal en este deporte: como hemos visto en los capítulos anteriores, la hegemonía de lo masculino es una constante actuación, una nueva y repetida performance, y una tradición. Se *practica* en la legislación, en la organización institucional, en los criterios de decisión y asignaciones económicas, y también en el orden temático y cronológico en que la diferencia de género se produce discursivamente en las entrevistas realizadas a matrimonios de CUBA. Finalmente, esta construcción de lo moral es la que nos permite analizar cómo aparece y son vistos los jóvenes, y cómo se visibilizan las tensiones intergeneracionales sobre el par amateurismo-profesionalización del rugby.

¹⁵⁸ Advertimos que no estamos haciendo una tesis sobre el rugby en sí mismo. Realizamos descripciones de esta práctica deportiva, algunas de sus reglas o características sólo en función de comprender qué sucede en y a través de él. Esta búsqueda de conocimiento fue una necesidad durante el trabajo de campo, debido a mi ignorancia sobre muchas de las características de este deporte.

¹⁵⁹ Es en este sentido que hablamos aquí de moral. Es un concepto que se nutre, por un lado, de la concepción moral en su relación con un orden general y normal, a la manera en que Durkheim lo concebía en *La educación moral* (1997). Remite a un conjunto de concepciones clasificatorias referidas a lo aceptable y lo no permitido: concepciones que clasifican las acciones –propias y ajenas, de esta comunidad, y del resto de la sociedad, pero según su visión, *su* moral- a partir de una serie de criterios particulares, llamadas aquí “valores”. Puesto que estos valores funcionan como identificadores, o como patrimonio del club –que otros no poseen-, como un bien que puede tenerse o no (intercambio) y un bien explícitamente valorado –cuya valoración se construye y reconoce- hablamos aquí de un tipo de capital simbólico, capital moral. Como señalamos al inicio, el honor, el valor forman parte de los modos de construir, invertir en el capital social, y siguiendo a Bourdieu puede hablarse de la construcción moral del capital simbólico, o capital moral. Acumular capital simbólico es adquirir “una reputación de competencia y de una imagen de respetabilidad y de honorabilidad cómodamente convertibles en posiciones políticas de notable local o nacional: se comprende por ello que sean y se sientan solidarios con el orden (moral) establecido” (Bourdieu, 2002: 291). En su tesis doctoral, Wilkis (2010) reafirma la línea de investigación sobre el capital moral como subespecie del capital simbólico.

1. La construcción del objeto: entre percepciones y marcos teóricos

Durante los años en que me desempeñé como docente de la escuela privada fui tomando conciencia de una percepción que parecía simple en un primer momento: la similitud entre los cuerpos de padres e hijos por un lado, madres e hijas por el otro. El hecho de no ser parte de este grupo social, ni provenir de un sector cuya posición sea homóloga o similar, me permitía comprender que esta similitud, funcionaba también en relación a mí y mi cuerpo, como un marcador ya no de similitud, sino de diferencia. La potencia de esta diferencia residía en que justamente tenía la capacidad de parecer pasar inadvertida, de parece *natural*.

Describiendo los cuerpos los jóvenes diríamos que son cuerpos formados, trabajados, con modos de moverse compartidos, choque de hombros, un andar un tanto tosco, con movimientos laterales del cuerpo marcados en cada paso, donde se destacan los pectorales y los hombros, que parecen inflexibles durante el caminar. En el caso de las jóvenes, cuerpos turgentes, tensionados, andar firme, largas y cuidadas cabelleras, piernas formadas. Esa primera intuición me llevó a indagar sistemáticamente sobre la categoría *cuerpos/corporeidad*¹⁶⁰ y sus posibles articulaciones e interrelaciones. Lejos de intentar hacer de esta primera empiria una teoría social sobre la reproducción cultural de los cuerpos –lo cual era una tensión– seguimos la fundamentación de Bourdieu, Chamboredon y Passeron:

la captación intuitiva (...) de la unidad inmediatamente perceptible de una situación, de un estilo de vida o de una manera de ser, conduce a indagar en sus relaciones significantes, propiedades y relaciones que no se presentan sino sucesivamente en el trabajo analítico; [y] constituye una protección contra la atomización del objeto que resulta, por ejemplo, de recurrir a indicadores incapaces de objetivar las manifestaciones de una actitud o de un ethos sin fragmentarlas (2008: 91).

Cuerpos jóvenes que están en tensión, son producidos y productores de relaciones sociales particulares y específicas. Portadores de una distinción que se visibiliza *naturalmente*, distinción que se hereda no sin esfuerzo ni entrenamiento.

¹⁶⁰ A lo largo de este texto, hablamos frecuentemente de cuerpos. La misma categoría no reemplaza a la de sujetos o la de actores o agentes sociales, que aunque provenientes de diversas tradiciones teóricas, pueden resultar aquí análogas. Sin embargo, el uso de la categoría cuerpos permite que la escritura sea coherente con lo observado y con el énfasis puesto en esta investigación sobre lo que sucede desde/con/en lo corpóreo, su producción, su disciplinamiento.

Desde este marco hemos intentado reconstruir las interrelaciones que las observaciones sobre los cuerpos jóvenes¹⁶¹ motivaron en un principio. Este objeto analítico: *cuerpos jóvenes*, nos permite adentrarnos en una configuración social singular, la de jóvenes que pertenecen a un sector social que goza de una posición de clase, donde al capital económico –visible en la residencia en un barrio cerrado, varios autos por familia, escolarización en escuelas privadas sin subvención estatal y en muchos casos en universidades privadas, entre otros factores ya mencionados, se le suman lo que nuestros entrevistados denominan “pertenencia” –capital social- que, analizada en función de los que no pertenecen, y del uso que hacen de esa pertenencia puede ser predicada –siguiendo a Bourdieu– como *distinción*¹⁶². Esa pertenencia se tornó clara no sólo en los diálogos con docentes de la escuela, sino que era una constante en las conversaciones con estudiantes de la escuela que no pertenecían a CUBA. Ser “cubano” o “cubanito” en su versión más despectiva, era para los jóvenes de CUBA un discurso presente, constante. Un modo de nombrarse frente a una mayoría de jóvenes provenientes de otros barrios, pertenecientes a otros clubes, todos reunidos al interior de la escuela. Para el resto de los jóvenes efectivamente significaba dar cuenta y hacer notar, *marcar* a los que venían de afuera –aunque también pertenecían a la escuela- y que, de tanto nombrarse, hablar del club, defender su rugby y su *estilo de vida*, eran vistos como “creídos” según nos relataban estos mismos jóvenes y docentes. Recordemos la mención de una docente bellavistense, al terminar de grabar la entrevista y saludarla, su frase final: “y, qué querés que te diga [los de CUBA] son un poco clasistas”.

Los jóvenes de CUBA movilizan su pertenencia, al interior de la escuela y en la universidad (pública), encontrándose con otros socios y defendiendo posiciones político-ideológicas en común. Relatan, en cada entrevista, en cada charla y conversación informal, su *pasión* por el club. Como mencionamos, se movilizan

¹⁶¹ Decimos *cuerpos jóvenes*, puesto que en un primer momento los mismos aparecían como propiedad a ser analizada en función de su relación con los cuerpos adultos, los cuerpos parentales. Como veremos al finalizar el capítulo, las similitudes estéticas (cuerpos similares) van de la mano con diferencias “valorativas” referidas, no tan específicamente a los cuerpos, más bien a la práctica del rugby, pero definitivamente *in-corporadas*.

¹⁶² Si bien seguimos marcos teóricos de referentes como Bourdieu, Foucault, Elias, Dunning, nuestro propósito aquí no es discutir sus categorías. Para evitar el riesgo señalado aquí por Bourdieu, articulamos una descripción densa, al decir de Geertz (2005) de las características de estos jóvenes y familias, registradas en esta investigación.

igualmente invocando la *tradicción* y defensa del rugby masculino amateur como su deporte insignia.

Para el abordaje del cuerpo y el deporte tomamos enfoques de las ciencias sociales que estudian las prácticas deportivas (Alabarces, 2000; Archetti, 1984) y la educación física escolar, analizando en ella normativas, valores y representaciones que funcionan sobre todo como demarcación o sostenimiento de identidades masculinas (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; García Suárez, 2001). La manera en la que observábamos la construcción de lo masculino en el deporte nos llevó a optar por un enfoque foucaultiano (Foucault, 1976 y 1990): la descripción del rugby aparece aquí como un dispositivo, como un instrumento normalizador de la experiencia de estos jóvenes donde el cuerpo es la dimensión analizable por excelencia. Buscamos complementar ese enfoque, siguiendo a Elias y Dunning (1992) analizando la construcción grupal, identitaria y al deporte como clave para estudiar procesos sociales.

La inquietud acerca de los cuerpos tenía un fuerte componente teórico tras de sí, que podríamos tematizar como el dilema sujetos-estructuras. La pregunta e interés tenían que ver con el grado de conciencia que había en los jóvenes acerca de los mecanismos estructurales y disciplinares que recaen sobre ellos teniendo al cuerpo como objeto. Sin duda era una pregunta teñida por los estudios foucaultianos que analizan los dispositivos para producir un determinado tipo de sujeto-cuerpo¹⁶³, pero preferimos dejarla de lado porque no nos iba a permitir reconstruir, describir la *vivencia* del cuerpo, sus múltiples significaciones, sino que nos iba a dejar en un simple determinismo.

El análisis realizado consiste en una reconstrucción constante de discursos, prácticas –hechas texto en el diario de campo-, y diversos textos e imágenes sobre el club, el rugby, la escuela, que nos podían brindar un panorama acerca de cómo se reproduce la clase. No hablamos de capital económico exclusivamente. Lo que nuestros sujetos nos mostrarán es que la clase -se dice de distintas maneras, se predica con distintos contenidos, todos interrelacionados, y en un campo de

¹⁶³ Recordamos aquí el trabajo de Dussel y Caruso (1999) que bien lo explican, aunque también conocemos enfoques y trabajos de investigación en nuestro país como los de Narodowski (1994) y el de Scharagrodsky (2001).

tensiones y oposiciones. El cuerpo es desde la fenomenología un campo fenomenal, donde el “yo-el otro-las cosas” (Merleau-Ponty, 2002:83) percibidas hacen a un mundo vivido y donde se supera la visión dicotómica cartesiana de una subjetividad como interior sin exterior, y un cuerpo como exterior sin interior.

2. La intensidad en un espacio: anatomopolítica de un entrenamiento de rugby masculino

El Anexo es un predio adyacente al barrio CUBA-Villa de Mayo, del cual lo separa una calle de tierra. Es un terreno muy amplio, una suerte de campo de deportes, donde lo primero y casi lo único que se ve tras las grandes arboledas y quinchos, son numerosas canchas de rugby, posibles de identificar rápidamente por los postes de goal¹⁶⁴. Cada sábado se reúnen en el Anexo¹⁶⁵ niños, jóvenes, algunos padres y entrenadores para la práctica de rugby “infantil”¹⁶⁶.

En los textos de las desgrabaciones y anotaciones realizadas durante las observaciones participantes llama la atención la cantidad y la puntualidad de los discursos producidos sobre los cuerpos de los jóvenes. La impresión persistente del clima que se generaba en los entrenamientos y/o partidos puede ser caracterizarla como de una informalidad, familiaridad e improvisación en el modo de organizarse, sobre todo de los entrenadores. En un clima de “camaradería” – palabra usada por casi todos los entrevistados, sean de CUBA o del colegio, del Club Regatas¹⁶⁷ – aparecen indicaciones precisas sobre lo que debe ser realizado. Los grupos se arman de acuerdo a los jóvenes que asistan y a la cantidad de entrenadores. Los entrenadores, a su vez, son padres de jóvenes que entrenan en esa o en otra división de rugby del club.

¹⁶⁴ Son dos postes paralelos de más de 7 metros, unidos por una barra horizontal (travesaño), a 3 metros del nivel del suelo.

¹⁶⁵ Remarcamos aquí algo que tiñe toda la tesis, puesto que es una marca que aparece en cada discurso, y en cada espacio. El Anexo de Cuba se presta también para actividades comunitarias, para escuelas de la zona que lo utilizan para sus actividades durante la semana. Cada espacio en Cuba tiene un fin, y la “solidaridad” y “ayuda” marca muchos de ellos

¹⁶⁶ La mayoría de las observaciones se realizaron a partir de la facilidad en el acceso a los entrenamientos de rugby masculino a través de algunos contactos. Más precisamente en una división de rugby masculino infantil del Club Cuba, cuyos jóvenes tienen alrededor de 12 años. Igualmente, se realizaron observaciones de entrenamientos de jóvenes mayores cuyas actividades se sucedían a lo largo del día sábado.

¹⁶⁷ Se entrevistó también a jóvenes egresados de la escuela privada que viven en Bella Vista y son socios del Club Regatas de la misma localidad, club que al enfrentarse en torneos contra CUBA (rugby sobre todo), constituyen un “clásico”.

Se reúnen y acuerdan qué hacer ese día, bajo la coordinación que parece siempre improvisada –aunque haya reuniones de entrenadores y capacitaciones destinada a ellos por parte del club y de la Unión de Rugby de Buenos Aires (URBA)- de un reconocido ex–jugador del club y de la selección nacional de rugby, José Mersens. La familia Mersens fue una de las primeras en residir en el barrio CUBA de Villa de Mayo, sus hermanos están o estuvieron en la comisión directiva y todos los padres y entrenadores lo reconocen, por su *carisma*. En las conversaciones que se dan entre los padres que están alrededor de la cancha de rugby, en cada entrenamiento, hay una familiaridad que los lleva a hablar del orden que tiene tal o cual equipo. Uno de los entrenadores, en el medio del partido, saca un habano y empieza a fumar. Un padre habla por teléfono para solucionar un problema que surgió en su empresa. Todo sucede al mismo tiempo. Por momentos, la situación de entrenamiento pareciera llenar la cancha de rugby de discursos que provienen de padres, entrenadores y padres–entrenadores. Las instrucciones se repiten y son intensivas: hacen referencia a un individuo por vez, en una situación particular.

Un espacio, un deporte y un grupo social delimitan y producen una identidad:

El carácter del yo como producto social no se limita a la configuración particular que el individuo identifica como él mismo (por ejemplo // como “hombre” de la manera particular con que esta identidad se define y se forma en la cultura en cuestión), sino al amplio equipo psicológico que sirve de apéndice a la configuración particular (por ejemplo, emociones, actitudes y aún reacciones somáticas, varoniles) (Berger y Luckman, 2008:68–69).

En un principio son instrucciones, indicaciones. Un padre le dice a su hijo durante un partido: “Nacho, tomala pelota en velocidad”. En el rugby la pelota se lleva con la mano, y con ella se realizan los pases siempre hacia atrás. “Ponele el hombro en la panza”, “*tackle* abajo”. El *tackle* ocurre cuando un jugador que porta la pelota es agarrado y derribado, por uno o más jugadores del otro equipo. Es uno de los modos de frenar el avance del equipo contrario. Una vez que el jugador *tackleado* queda en el piso, debe dejar la pelota para que otro jugador la tome y continúe el juego. El discurso sigue con una carga moral: “tenés que hacer un sacrificio extra”. “No digan pasámela; más apoyo”, le grita un entrenador a su equipo mientras juegan un partido, incentivando a que lleguen a la línea de *in goal* contraria, la línea donde están ubicados los postes, donde se anota el punto para el equipo.

Luego las indicaciones se dirigen al grupo: “adelante, adelante”, “apoyen ahí”. El discurso cambia y aparecen ulteriores explicaciones “un buen tackle es con el hombro en el abdomen del otro” y “abrazando y cerrando sus piernas para que caiga”. Discursos dispuestos sobre los cuerpos al nivel de detalle, que buscan preparar y “entrenar” el cuerpo de estos jóvenes con una serie de indicaciones minuciosas. Son discursos que apelan a una anatomía corporal que requiere ser producida: dónde y cómo realizar un tackle, qué es necesario mover y articular para lograrlo, cuándo realizarlo en un partido, cómo tomar la pelota, como protegerse y cuidarse. Discursos, movimientos ejemplares de los entrenadores, prácticas de enseñanza constantes que describen los encuentros entre los cuerpos, prescriben sus movimientos correctos, previenen choques violentos, enseñan la norma del deporte. Los niños y jóvenes asienten y aceptan cada indicación, no encontramos quejas ni discusiones. Se visualiza, a través de los discursos de la regulación de las prácticas, cómo son moldeados los cuerpos, cómo son producidos social y culturalmente.

“Dentro de una misma comunidad social, todas las manifestaciones corporales de un actor son virtualmente significantes para sus miembros. Únicamente tienen sentido en relación con el conjunto de los datos de la simbólica propia del grupo social. No existe nada natural en un gesto o en una sensación” (Le Breton, 2002: 9). En ese contexto se comprende una simbólica que no es exclusiva de CUBA o del rugby argentino y nos habla de la internacionalización de una práctica, que si bien tiene y produce características nacionales distintas, conserva una suerte de estructura en común. El reglamento de la Asociación Internacional de Rugby - International Rugby Board (IRB)- señala en el apartado “Conducta” del Capítulo “Principios del Juego”:

A primera vista es difícil encontrar los principios rectores de un juego que para el observador casual, aparece como un conjunto de contradicciones. Por ejemplo: es perfectamente aceptable la acción de ejercer extrema presión física sobre un oponente en un intento de obtener la posesión de la pelota, pero no para lastimar voluntaria o maliciosamente

El intenso contacto físico aparece de la mano de la camaradería y la amistad entre hombres. El “contacto” aparece en el discurso del reglamento y en el modo de clasificar al deporte, se lo enfatiza constantemente. Una foto del mismo reglamento muestra a dos hombres jugadores de rugby, de diferentes equipos, uno

parado frente al otro, muy próximos, riéndose, mientras uno de ellos lo toma al otro por la cintura¹⁶⁸. Más adelante, atribuye a las “intensas características físicas y atléticas del Rugby” la “gran camaradería” que existe antes y después de los partidos” (IRB, 2007:19). Hay algo que excede al deporte, un *contexto social* que se sigue compartiendo, que se materializa en el llamado “tercer tiempo”, del cual nos ocuparemos más adelante.

Durante un partido de la misma división infantil donde CUBA enfrenta a BACRC (*Buenos Aires Cricket and Rugby Club*), en el Anexo de CUBA, un joven entrenador de este club le grita, exclama y pregunta a sus jugadores: “¿no sienten en las piernas un sábado a la mañana que quieren jugar?”. Les propone una competencia para ver quién pasa más *rucks*. El *ruck* acontece cuando dos o más jugadores de los dos equipos se enfrentan, de pie y en contacto físico, y se agrupan alrededor de la pelota que yace en el piso. Mientras cada equipo empuja en direcciones contrarias, intentan avanzar sobre la pelota y patearla hacia su lado. El movimiento de los jugadores que los entrenadores intentan enseñar, más allá del *ruck* o del *scrum* en sí, podría ser descrito de la siguiente manera: siempre que dos jugadores de equipos contrarios se enfrentan, otros compañeros de equipo aparecen desde atrás para reforzar esa formación, esa contienda. Dos individuos se enfrentan, pero corporalmente aparece automáticamente el apoyo del resto del equipo que empuja para recuperar o resguardar el balón. A su vez, cuando un jugador que lleva la pelota cae al piso, mientras la apoya, su equipo realiza una formación encima de él de tal manera que queda protegido, y empujan para que la pelota inmovilizada en el piso quede de su lado, tras una línea imaginaria que va del jugador hacia atrás, y donde los jugadores del equipo contrario no pueden atravesar.

Unos minutos después, un entrenador, llamándolos, incitándolos, les grita “¿quieren jugar?, ¿quieren jugar bien?”. Mueve los brazos, alza la pelota ovalada, la “guinda” y todos los jóvenes gritan, moviendo de la misma manera sus brazos “¡Sí!”. Se puede leer aquí una anatomía emocionalmente cargada: la apelación a

¹⁶⁸ Sería posible profundizar en el análisis de la gestión de los sentimientos entre hombres a partir del intenso contacto físico entre los cuerpos masculinos característico de este deporte, aunque excede a esta tesis.

“sentir en las piernas”, la emoción de jugar, de correr¹⁶⁹. Para movilizar, entusiasmar, comprometer con el juego se apela a una discursividad que moviliza al mismo cuerpo, lo carga de sentido, se apela a sus energías. La misma intencionalidad de ese discurso plantea una ineludible identificación: ese sentimiento debe ser sentido, es lo que da identidad al jugador de rugby. Una identidad que fue y es recreada constantemente y que asocia un deporte, el rugby, a un tipo de socialización, amigos del rugby, la de los clubes deportivos, en este caso CUBA. Son emociones que se comprenden en una trama cultural particular¹⁷⁰.

El acta fundacional de CUBA declara como intención de la institución complementar los estudios universitarios: “Prestando especial atención a los ejercicios físicos que, al acrecentar las energías materiales del individuo propenden eficazmente a la necesaria armonía de los factores constituyentes del ser”.¹⁷¹ ¿Cuál es el sentido de los “ejercicios físicos”?¹⁷² Como analizábamos en el capítulo 3, generar una armonía, ya no solo social o política, sino eminentemente corporal: posibilitar un tipo de cuerpo armonioso, energizado, bien constituido, que pueda regular el contacto físico de modo equilibrado. Anatomía política del individuo, al decir de Foucault (1976). Un individuo producido en cuanto tal y no opuesto sino intrínsecamente ligado por “solidaridad” al grupo, a los amigos, a los camaradas y consocios. Una gran familia que se hace presente en cada entrenamiento: alrededor de la cancha de rugby, se genera un *círculo* familiar.

¹⁶⁹ Lo sensible aquí no es una asociación entre una palabra y el cuerpo. Es una especie de apropiación de una experiencia de la cual ese sujeto se apropia y donde importa el sentido, lo sentido, que remite al terreno de lo inmanente y lo inmediato. “La sensibilidad es la patencia de un tejido intencional, no la recepción pasiva de un objeto o un estado anímico” (Merleau-Ponty, 2002:84)

¹⁷⁰ Nancy Shepperd-Hugges y Margaret Lock recuerdan el planteo de Geertz: las emociones no se sabrían sin cultura, no sabríamos cómo sentir (1987:33).

¹⁷¹ Acta Fundacional extraída de <http://www.cuba.org.ar/institucional/index.php>. Consultado el 11/10/2009.

¹⁷² Llama la atención, que el rugby no fue un deporte en el cual los socios fundadores de CUBA tuvieran mucha experiencia. Al contrario, el relato de sus primeros años de vida institucional describen el recorrido y las estrategias que el club implementa para hacer del rugby un deporte importante para el club, y hacer así importante al club, es decir, construir su estatus en cuanto a las propiedades sociales de los que ya gozaba esta práctica deportiva en Buenos Aires –era un deporte practicado, de manera regular, por unos pocos clubes-. Así vemos cómo el club, por ejemplo, atrae jugadores de rugby con experiencia en otros clubes: estos jugadores encontrarán “su lugar” en CUBA, adhiriéndose a sus valores y asociándose –con su prestigio y su capital “corporal”- a CUBA.

3. La incorporación de las diferencias

El cuerpo es una producción social (Turner, 1989; Citro, 2009) lo cual no implica que no haya una relación particular y un modo de percibirse a sí mismo en cada sujeto, una percepción de sí (desde Merleau-Ponty) o una tecnología del yo, desde Foucault (1990). La dimensión social del cuerpo¹⁷³ no se contradice con lo que sucede por y en cada joven. El orden de la interacción nos permite ubicarnos nuevamente en el yo construido. En cada entrevista realizada a jóvenes de CUBA llama la atención la pasión e identificación que sienten por el club y más precisamente por CUBA-Villa de Mayo. En cada entrenamiento y en cada partido, en cada movimiento que se indica, cada instrucción que se recibe, cada jugada que se enseña, tiene tras de sí una familia, un club, una identidad social, que *componen* la identidad de cada uno de estos jóvenes.

Toda identidad se construye relacionamente¹⁷⁴, en figuras de oposición y en procesos de diferenciación. Dos diferencias corporales se destacan en los registros, y se producen en cuanto diferencias, en los discursos de los entrenadores, en sus estrategias y *estilos* de juego: el “petiso” y el “gordo”. Ambos son marcados en su diferencia y en el rol táctico al interior del deporte. El primero aparece como alguien ágil que puede esquivar al equipo oponente. Al segundo un entrenador le dice “mirá Joaco, no te enojés, pero vos sos pesado, cuando vos arrancás el otro ya te sacó tres metros, tenés que anticiparte al otro”. El joven recibe esa indicación asintiendo. “El gordo va mejorando”, “hay que agarrarlo solo y machacarle las cosas que tiene que mejorar” - le dice un entrenador al otro-. En una misma superficie se van inscribiendo discurso,

¹⁷³ Butler (1993) señalaba el proceso de materialización de los cuerpos, como un proceso que es a la vez de inteligibilidad, es decir, que cuando se reconoce un cuerpo hay una cuestión política justamente del reconocimiento. Es un planteo que busca superar la naturalización de lo corporal como un terreno material ya dado. Haciendo una lectura de Aristóteles, Butler intenta allí la superación del binarismo (masculino-femenino) y naturaleza-cultura. Su pregunta “¿a través de qué normas se materializa el sexo?” (1993:29) es una inquietud en las descripciones de este capítulo, normas performadas que hacen cuerpos masculinos y femeninos.

¹⁷⁴ Siguiendo a Ricoeur, planteamos un *Sí mismo* en relación a *otros/alteridad* de modo constitutivo. Allí el cuerpo es no sólo el articulador de la relación, sino la encarnación misma de la relación y su posibilidad (Ricoeur, 1996). Ricoeur nos plantea un marco epistemológico que pone en diálogo la construcción de la identidad en una relación no exterior, sino intrínseca entre Identidad y Alteridad “lo Otro no es sólo la contrapartida de lo Mismo, sino que pertenece a la constitución íntima de su sentido. En efecto, en el plano propiamente fenomenológico, las múltiples maneras con que lo otro distinto de sí afecta a la comprensión de sí por sí señalan precisamente la diferencia entre el ego que se pone y el sí que sólo se reconoce a través de estas mismas afecciones” (Ricoeur; 1996:365)

emplazamiento corporal –se lo ubica en una posición definida, los gordos o robustos son necesarios en un equipo de rugby– y dispositivos –hablar solo con él, “machacarle” – que no lo dejan fuera, antes bien es la manera de producir la diferencia: es gordo en ese equipo. Casi todos los equipos de rugby observados tienen su “gordo” y así es nombrado por entrenadores y padres. El cuerpo que llama la atención tiene su productividad: la diferencia corporal es remarcada y ubicada a los fines de la práctica deportiva.

El cuerpo del petiso y el gordo son incorporados. Hay otro cuerpo que requiere otro tipo de intervención: el pibe futbolero. El padre de Pedro, durante un entrenamiento de rugby, nos contaba mirando a su hijo, que el pibe le había salido futbolero, que le gustaba más ese deporte, pero él prefería que aprendiera también rugby. Un entrenador le reprochaba a otro que parecía querer patear la pelota de rugby en todo momento –un movimiento permitido en el rugby- pero que “esto no es fútbol”. Al finalizar el entrenamiento, cuando aparecía este tipo de movimientos, el entrenador le repetía al grupo que estaban “jugando al rugby” (y no al fútbol). Aunque fuera un movimiento permitido, no debe ser hecho en demasía: en cada cuerpo, y en todo el cuerpo de jugadores, hay que deshacer una suerte de hábito “futebolero”.

El rugby se enfrenta con el fútbol. Son dispositivos con una propiedad social. Uno debe desarticular lo que el otro, masivo y popular ya ha producido: un “pibe futbolero”. Es esa práctica incorporada la que es necesario deconstruir en el cuerpo de algunos de estos jóvenes, para instruirlos en los movimientos y las reglas del rugby. Sucede en cada entrenamiento y partido, donde se articulan discursos, prácticas, espacio, vestimenta, modos de moverse: el espacio es del rugby, la vestimenta también lo es. Si bien en los más jóvenes en general no se diferencia la ropa deportiva usada en los entrenamientos de la del fútbol, en muchos aparece alguna remera de una marca asociada al rugby.

4. De la masculinidad a la autoridad

En los entrenamientos aparecen instrucciones sobre el dolor¹⁷⁵. Como siempre, el entrenador en el centro y los jóvenes a su alrededor. Da una instrucción para que estiren la cabeza hacia adelante diciendo “que les duela”. Unos minutos más tarde, frente a un tackle, un entrenador dice: “mirá, hasta le dolió, perfecto”.

Durante un partido amistoso, a un joven de CUBA le sangra la nariz. Le muestra a su entrenador, éste le dice “ya terminamos, salí”. Un padre le pregunta “¿estás bien?”, el entrenador se adelanta y responde por él: “sí, solo sangre en la nariz”. El joven espera a un lado, con un algodón que frena el sangrado para volver a ingresar al partido luego de un rato. Unos momentos después, otro jugador de CUBA se lesiona la rodilla y le sangra. José, el entrenador jefe, obtura la lesión y la situación: “no es nada, que se tire agua allí” le explica al padre ayudante. Una masculinidad es forjada al calor de las lesiones. Todos los discursos las cierran. Los jóvenes no lloran, muestran su herida, producida en cada partido o entrenamiento y allí permanecen. El dolor es indicador de la pertinencia del entrenamiento o la efectividad de la jugada. No es el fin, no es lo buscado. Ineludiblemente aparecen dolor y lesión: el discurso lo gestiona, lo modula en una masculinidad magullada y formada en el grupo.

En estos entrenamientos y partidos, en este grupo etario donde cobran sentido sensaciones corporales –como el dolor–, estéticas y formas específicas –el gordo por ejemplo– que producen un joven *cubano*: rugbier, masculino, entrenado, movilizado por el club y respetuoso de las normas del deporte. Resulta imprescindible remarcar aquí el carácter carismático de la autoridad de José. Su autoridad se ve en cada interacción con otros padres, con los demás entrenadores, en lo que le dice a cada niño y joven. Recordemos que, según Mc Laren (1995) la moralidad es inherente a los rituales. Aceptar un ritual es participar de él, darle vida, reproducirlo y someterse a su autoridad¹⁷⁶. Hablamos aquí de carisma:

¹⁷⁵ Los gestos, siguiendo a Merleau-Ponty (2002), no son una traducción débil del pensamiento, son las emociones corporificadas. Así es que en relación al dolor, cuando aparece en los entrenamientos y partidos, podemos ver cómo el poder y el privilegio se somatizan en una “cultura del dolor”, al decir de Mc Laren (1995:171).

¹⁷⁶ La dimensión emocional/sentimental del ritual también fue abordada por Durkheim, a propósito del totemismo (1992), pero en general atraviesa sus trabajos sobre educación (1997). Hacemos referencia a Durkheim no porque sea el único que en las ciencias sociales describió la autoridad (son conocidos los trabajos de Weber sobre la autoridad carismática). Aquí hay una

nuestros informantes se referían a José atribuyéndole esa propiedad social. Su voz, su tono, y su manera de moverse entre jóvenes y padres, daban la sensación de que efectivamente gozaba de una autoridad frente al resto, era constituido como un referente –su capital corporal¹⁷⁷/deportivo acreditaba esa jerarquía-. Este dolor particular y preciso se inscribe en este deporte, estos entrenamientos, es una educación del dolor que se comprende sólo en la interacción, en el sentido que le da el rugby: cuerpos resistentes, preparados y acostumbrados a esta sensación.

Seguimos a Fonseca (1999), rastreando el contexto de este sentimiento: se inscribe en la enseñanza de un deporte masculino que practican unos cuantos clubes en Buenos Aires. Hemos asumido aquí que el deporte, en nuestro caso el rugby –pero también el rugby en las figuras de oposición en que nuestros entrevistados lo ubican: hockey y fútbol- puede leerse como una arena, como un lugar donde se dramatiza la sociedad, donde sus actores representan intenciones, políticas, deseos, conflictos. Es una práctica que puede ser leída, siguiendo a Geertz (citado por Alabarces, 2000:18) como una representación con sus metáforas dominantes. Por ello, desde este recorrido por la anatomopolítica de estos cuerpos jóvenes, pasamos a analizar lo hegemónico y contrahegemónico en torno a estas prácticas, sus conflictos y las disputas por sostener o modificar esas imágenes culturales.

5. Cómo se sostiene una hegemonía: rugby (masculino) vs. hockey (femenino)

El sexo es algo que se aprende: “siguiendo todos los pasos por medio de los cuales sus hijos aprenden a qué sector sexual pertenecen, podemos obtener alguna

emocionalidad, un reconocimiento de la dimensión movilizadora que conlleva un ritual, con su consiguiente obediencia a un orden.

¹⁷⁷ Aclaremos aquí la noción de capital corporal de Bourdieu, categoría eminente de este capítulo. El capital corporal marca una inversión en determinadas prácticas (estéticas, vestimenta, gimnasias, dietas, etc.) que producen tipos de cuerpos y percepciones sobre ellos, asociadas sobre todo a la práctica de determinados deportes que gozan en virtud de su historia/tradición una serie de propiedades percibidas como valiosas en el campo de las prácticas sociales por los agentes ubicados en distintas posiciones. A cada deporte, y cada clase, asignan una serie de beneficios y ventajas, y generan tipos de cuerpos –y conductas tendientes a lograrlo- que marcan y reproducen determinadas jerarquías, relacionadas con los cuerpos legítimos de la cultura dominante, en términos de Bourdieu (2002). Cada grupo invierte en la producción de determinados cuerpos, que funcionan a su vez como puerta de entrada a los ámbitos de socialización que cada grupo social está interesado en sostener como marca de distinción, de pertenencia, como modo natural de moverse, comportarse, presentarse y acceder a esas mismas prácticas deportivas. El capital corporal es entonces una inversión, un modo de percibirse y percibir a los otros, una puerta de acceso y reconocimiento o de cierre, es decir, toda una distinción.

indicación respecto al proceso de aprender a ser macho o de aprender a ser hembra” (Mead, 1972:15). Esa pertenencia de la que hablaba Mead es para nosotros enseñada y aprendida, reproductora y productora de una diferencia de género anclada en los cuerpos, sus movimientos, accesos y restricciones, sus posibilidades. Según Piscitelli (2006), el género es un sistema de producción de la diferencia. Seguimos a Scott (1995) cuando plantea al género como enfoque privilegiado para entender cómo se construyen las diferencias basadas en el sexo, enfatizando no tanto las diferencias sexuales, sino cómo la diferencia sexual es representada, construida sobre el sexo. Ese planteo nos invita a ver las construcciones de género como diferencias relacionales, relaciones de poder¹⁷⁸. Los cuerpos masculinos de CUBA son cuerpos con acceso irrestricto, como hemos visto en el capítulo 3. La pertenencia a este club lleva en su nombre y como pilar, la condición masculina y universitaria como requisito para ser y permanecer como socio.

Una determinada forma de masculinidad puede, en un determinado momento cultural e histórico, constituir la forma aceptada y en uso de ser hombre, definida como tal por un grupo que reclama para sí la autoridad social, a través de la cual proclama y procura mantener una posición de liderazgo en la vida social y establece una correspondencia entre ese ideal cultural y un poder institucional. En este sentido esta masculinidad es hegemónica (Connell, 1995 en Olavarría, Benavente y Mellado, 1998: 13)

Las anécdotas, pequeñas, que asoman en cada entrevista sólo ejemplifican aquella explicación que nos daba una joven socia adherente de CUBA, ya señalada: “el hockey siempre está tirado para atrás”. Graciela, hija de un “socio vitalicio”,

¹⁷⁸ Louro (2007) también plantea que entre cuerpo y género, la articulación es la característica de construcción social y relacional que el segundo “envuelve” sobre el primero, siendo ambos problemáticos para analizar las imbricaciones entre lo social y lo biológico. A los efectos de este análisis, seguimos igualmente la tesis de maestría de Helena Altman (1998). El debate sobre la noción de género y sexo es un campo amplio. Simplemente, señalamos aquí algunas distinciones realizadas por Altman (1998) en su tesis de maestría, y por Piscitelli (2006) en su ya citado trabajo sobre familias empresarias en Brasil. Según esta autora, tanto género como parentesco serían sistemas clasificatorios que pueden ser estudiados en cuanto tales y al mismo tiempo, constituyen un mismo campo de estudios. El género es un modo analítico de acercarse a las construcciones de poder en las sociedades, y es por ello un operador de diferencias. No es un modo de describir dos naturalezas preestablecidas (sexo masculino y femenino). Uno de los cuestionamientos más interesantes en ese debate es el de Haraway (1991) sobre la ausencia en los estudios del campo de la historización de la noción de sexo. En este sentido tanto ella, como otras autoras marcan la necesidad de realizar trabajos que articulen también la producción social de los cuerpos, el sexo, la carne, etc., puesto que así se permitiría cuestionar esa estabilidad que permanecía sin fisuras, que es la diferencia biológica de los sexos. Abordamos aquí el análisis de los cuerpos como lugares “producidos” de lo que a veces es visto como “natural”.

residente de Villa de Mayo, jugó brevemente al hockey cuando era niña y vivía en Capital. Nos muestra las condiciones de posibilidad de un discurso que acepte el “machismo” del club, condiciones que aparecen desde su fundación, y son descriptas en la actualidad a lo largo de este apartado. Nos decía Graciela:

para las de Capital era más difícil el hockey, y entrenábamos en la sede de embarcaderos, de Núñez. Los varones tenían transporte pero las mujeres no. Las mujeres íbamos por nuestra cuenta, yo me tenía que tomar un colectivo para ir a la estación. Yo era chica y medio que tenía líos en mi casa para que me dejaran, qué se yo y entonces al final dejé, jugué muy poco tiempo.

Si consideramos a la entrevista como un evento comunicativo donde la realidad no es sólo referenciada hacia fenómenos externos, sino como una verdadera construcción social (Guber, 1994; Briggs, 1986) podemos describir lo que sucedía en cada entrevista grupal en CUBA¹⁷⁹. Los temas que espontáneamente respondían las mujeres en las entrevistas grupales eran los referidos a la educación/escuela, la ayuda social del barrio hacia afuera y lo relacionado con las amistades de los hijos/as. Todas las preguntas referidas al club, a su organización y características, eran respondidas por los socios, y en todo caso, las mujeres aportaban, en el medio de su discurso, alguna aclaración, ejemplo, o en el caso de Verónica, algún cuestionamiento al modo de organización del Club.

José Mersens le dice a su mujer, y a mí, todo lo que él peleó en la comisión de rugby de CUBA para que se destinara mayor dinero al hockey, y hoy puedan contar con el ex entrenador de Las Leonas (nombre dado a la Selección Argentina de hockey femenino) para dirigir el hockey de CUBA. Ambos nos cuentan el cambio que experimentó el Club Regatas, su competencia cercana, cuando decidió y pudo hacer la cancha de césped sintético de hockey. La visión sobre cómo lo masculino hegemoniza más allá de CUBA, se justifica: es “lógico” que los clubes de “rugby que también tienen hockey” van a destinar más plata al primero que al segundo.

María: todo les cuesta el triple [a los socios de Regatas] que acá, acá armamos la cancha nosotros, la hicieron y no nos enteramos. Allá tuvieron que hacer rifas, fiestas.

¹⁷⁹ Consideramos aquí algunos elementos: el orden en que respondían las preguntas que realizaba el entrevistador; los temas/áreas en las que cada uno tomaba la iniciativa de responder –mientras el otro/la otra esperaba y concedía en esa espera la autoridad sobre ese tema; los temas en los que surgían controversias y el tono en que aparecían y eran “solucionadas”.

José: no, pero nosotros con la comisión directiva, hubo una discusión a morir por la guita donde iba para un lado para el otro

M: claro, está bien pero lo que te quiero decir es que tenemos 20 mil socios y Regatas no sé cuantos, y no deben pagar todos ¿viste?

J: muchos menos, ellos hicieron una rifa, hicieron fiestas

Nuevamente, los clasificadores de género se cruzan con los de clase y de moral. CUBA no necesita hacer rifas para la cancha del deporte femenino, lo hace con dinero de los socios, porque es un club “bien administrado” por los hombres que cumplen ese rol. El capital económico y moral de su buena administración es una propiedad masculina. Se extiende al “espíritu del club”: el ex entrenador de las Leonas, según nos relata José, podría haberse ido a otro club donde le pagaban más (de hecho, tuvo mejores ofertas). María Mersens nos contaba: “el [al] tipo le costó entender cuál era el espíritu del club, ahora está chocho” y prosigue la explicación de José:

cobra mucho menos de lo que cobra en otros clubes, pero dijo “yo quiero meterme en este club para ver cómo es este tema y está encantado de la vida. Y es alguien como muy reconocido (...) y él dice “yo ya tengo mis años, estoy para otra, no quiero el éxito por cualquier cosa, me gusta ésta manera de ver las cosas y bueno”.

Reaparece una serie de posicionamientos a ser relevados: CUBA no es el club que pueda pagar o esté dispuesto a pagar los mejores sueldos. No es el club con mayores recursos. Hay otros que pagan más, o que cuentan con mayor capital económico y, como veremos sobre la polémica por el amateurismo, estos clubes tendrán sobre sí la sospecha de ir tras la “guita” y no tras los valores o el “espíritu” del rugby. Hay clubes a los que todo les cuesta más. Regatas aparece como el referente cercano de esta comparación: valoran el esfuerzo, es un clasificador en sus percepciones sobre los otros, pero ellos están ubicados en una mejor posición dada por la efectividad de su esfuerzo, o la moralidad de sus valores combinados con el esfuerzo.

En la larga entrevista con José y María, la relación *investigador – entrevistados* parece trocarse, y me ubican en una suerte de informante clave. Me piden explicaciones acerca de mi investigación: les relato nuevamente los objetivos y les cuento que también estoy haciendo entrevistas en Regatas. Les interesa saber qué piensan los de Regatas sobre ellos, en qué se diferencian y en qué se parecen.

Cómo los ven. Forzado, aunque con cierta incomodidad, les cuento que consideran a CUBA como un club deportivamente bueno, y que ven a sus jugadores y socios como “creídos”. Inmediatamente, José, luego de contarme el sufrimiento de sus hijos porque en la escuela los “marcaban” como “cubanitos”¹⁸⁰, me aclara: “ellos [los de Regatas] juegan al rugby y se van, no tienen la vida social [que tiene CUBA], en el verano no están, no van al club”. CUBA es más un estilo de vida continuo, un estar constantemente en el club, vivir allí, y participar de sus deportes, actividades, “celebraciones”, y, en el caso de los hombres, de las decisiones en las distintas comisiones que tiene el club.

Lo que llama la atención, y también es relatado por Julia y Bruno (ex alumnos de Santa Elena y jugadores de hockey y rugby en Regatas, respectivamente) es que el cambio en torno a las decisiones de su club sobre la asignación económica para el hockey femenino fue a través de la influencia que las “hijas” realizan sobre sus padres, tal como hizo José en CUBA por sus hijas hockistas.

Julia nos relata la jerarquía del rugby sobre el hockey en Regatas y en CUBA: la explicación fundamenta su visión en una tradición, en una historia que permite justificar y darle sentido a la hegemonía de lo masculino:

J: no, en CUBA el tema del hockey está re apartado, igual en Regatas también los clubes que surgen así como clubes de rugby y después se integra el hockey

Entrevistador: ¿el hockey femenino?

J: claro el hockey femenino

E: ¿es más difícil que tengan hockey masculino?

J: claro, ya está establecido así, y mismo los de rugby que son los que dominan el club ((sonríe)) no caen

E: ¿en Regatas pasa eso también? En CUBA me dijeron que pasa eso

J sí [en] las olimpiadas de cuba [sucede] es mucho más [claro]

E: pro rugby digamos

J: no, en Regatas también, pero no está tan... comparándola un poco con lo que yo sé de CUBA, no está tan [evidente], como que tampoco está dicho desde la comisión directiva por ejemplo, que viste que en CUBA las mujeres son adherentes ((sonríe))

E: sí

J: bueno, en Regatas no, sos socio, es tu club, todo pero

E: y ponele: en la comisión directiva de Regatas ¿hay mujeres?

J: eh? sí sí, pocas, menos ((se ríe)), pero sí hay, hay sí, es que bueno, con esto que te digo de la organización y el crecimiento del club, el hockey, el club empezó a

¹⁸⁰ Ante una acusación percibida como una suerte de estigma, la operación de mi entrevistado es ubicarse en una situación de inferioridad o vulnerabilidad –ser discriminados por su identidad de “cubanitos”-. El riesgo de quedar expuestos como “creídos” lo lleva a construir una situación de estigmatización, para luego justificar por qué CUBA es tan importante en la vida de estos jóvenes y qué hace que los jóvenes de Regatas no puedan verlo.

cambiar también porque al prestarle más atención y hacer la cancha sintética y empezar a haber más movimiento por el hockey se empezó a dar un poquito más de bola. Igual no deja de ser un club más machista que le presta más atención al rugby o primero se cubren las necesidades del rugby

E: y después lo que sobra va para hockey

J: claro igual ahora gracias a un par de padres que la verdad (...) dejan todo... y se pusieron, la diez, de hecho está muy par a par ahora y las necesidades de hockey están [contempladas]

Bruno nos daba una explicación similar, al invocar lo que distintos padres, socios del club cuyas hijas jugaban al hockey en Regatas, hicieron para que se comenzara a contemplar sus necesidades.

La jerarquía del rugby masculino sobre el hockey femenino remite necesariamente a una cuestión de asignación económica. Por otro lado, es relevante indicar que los posibles cambios en torno a esta hegemonía, son “negociados” en función de la presión de las jóvenes hacia sus padres, y desde allí a la organización del club y los criterios de asignación económica entre sus deportes. Resulta interesante, sumado a lo analizado sobre la tradición en el capítulo 3, el hecho de que para justificar la hegemonía se invoque la “tradición” del rugby. Esta negociación, una suerte de poder en la relación de filiación, donde las “hijas” puedan hacer que su deporte tenga una mayor asignación que la histórico-tradicional, se contrapone con otra lógica, donde se invoca la historia, la tradición, los “pilares del Club”, y lo dado (¿la naturaleza?) para justificar las características masculinas de CUBA. Julia se nombraba como “socio” –de Regatas-. María, de CUBA, nos aclara, por si nos quedaban dudas, la relación tradición, masculinidad y capital económico:

María: [CUBA] es un club de hombres

José: y bueno, así como habrá clubes de maoríes, y clubes de altos, bueno, éste es un club de universitarios.

M: pero que hay hockey, hay deportes para mujeres, obviamente hay hockey y bueno.

J: no lo pudimos evitar (se ríe)

M: sí, pero para que te des una idea los varones, por ejemplo, que entran a jugar al rugby de chiquitos, 6 años, por más que no sean socios, pueden ir, pagan por ahí una cuota, pero las mujeres para poder jugar al hockey tienen que tener o ser hijas de socios o el abuelo socio, no pueden venir cualquiera de afuera, una mujer sola y pagar así, no tienen la misma entrada que tienen los varones

E: ¿la entrada de las mujeres es por los varones?

M: es por un pariente, claro

E: y eso es... ¿cómo lo ven?

M: y yo digo: a las familias de toda la vida de acá les parece normal, pero cuando viene gente de afuera, que por ahí quiere hacer socios a sus hijas y no [puede] y les parece un disparate, qué se yo, les debe parecer [eso]

J: pasa que lo ven de otro siglo
M: les parece algo... por otro lado
B: igual hay muchas alternativas, no es la única
E: claro
M: claro lo que pasa es que viviendo acá, te da ganas de que tu hija sea socia y bueno entonces vos papá hacete socio y bueno pero es carísimo ((enfatisa)) hacerse socio, es muy caro, o sea cuando vos te haces socio de chico no es caro
E: claro porque vas pagando una cuota digamos
M: vas pagando una cuota, pero si yo hoy vengo casada con una familia y me quiero hacer socia, el varón, sale mucha plata, muchísima plata

Antes de continuar, merece mención un fenómeno incluido en la jerarquización. Desde hace pocos años, un incipiente grupo de jóvenes mujeres de CUBA-Villa de Mayo practican fútbol femenino. Un grupo de jóvenes que gustan y practican hockey, llegada a cierta edad y frente los requerimientos de los entrenamientos, se “relajan” y deciden practicar un deporte tradicionalmente masculino y ubicado como *popular* por las familias de CUBA. Lo que llama la atención aquí es cómo se demarcan las oposiciones: este grupo de mujeres no practican rugby femenino, sino fútbol femenino. Aunque el rugby femenino es una práctica avalada por la International Rugby Board y en Buenos Aires, por la Unión de Rugby de Buenos Aires¹⁸¹ las jóvenes de CUBA eligen como deporte alternativo, relajado, “divertido”, según sus palabras, la práctica del fútbol femenino. Frente a los requerimientos de asistencia a los entrenamientos de hockey para “tomárselo en serio”, eligen un deporte que, si bien está presente en CUBA, no es el deporte hegemónicamente masculino. Una de ellas refería en la entrevista no estar de acuerdo con el fútbol femenino. Las que sí lo practican lo ubican como una moda, como algo que se extiende en el *sector social*, pero que no está avalado institucionalmente por el club. Para las jóvenes es una manera de continuar los “vínculos que te da el deporte” con una práctica deportiva más relajada.

6. Cuerpos con clase

Para este grupo social, el rugby es complemento de la vida universitaria, más concretamente, de la carrera universitaria y la profesión de los “hombres” de

¹⁸¹ En Buenos Aires son tres los clubes que cuentan con equipos de rugby femenino: GEI, Centro Naval y Club Ciudad de Buenos Aires. <http://www.urba.org.ar/noticias/noticias/nota/33/Triangular-de-Rugby-Femenino-en-Muni>
Consultado 03/10/2010.

CUBA. El rugby masculino congrega, reúne a un cuerpo social concreto, donde la diferencia sólo a veces se enuncia explícitamente a través de la diferencia de clase. En sus relatos nuestros entrevistados/as tiene una posición ambigua sobre sí mismos en cuanto a su ubicación social. Por un lado, una mujer joven, socia adherente nos refería que la característica de CUBA–Villa de Mayo que a ella le gustaba era la “diversidad social”: “allí encontrás el que tiene mucha plata y el que no tiene tanto”. A su vez, sus socios se identifican, en registros como libros de historia institucional, como “más o menos pudientes” (Mackern, 1988:57). Movilizan sus recursos para posicionarse en un campo donde sólo algunos *pertenecen*. Esta diversidad de discursos a su vez es sostenida bajo la égida de la “unidad espiritual” del grupo. Para continuar el análisis es sugestivo volver a la diferenciación fútbol vs. rugby. En un trabajo llamado “Cuerpo y masculinidad en las hinchadas de fútbol” dice José Garriga Zucal

Los integrantes de "la hinchada" poseen usos, representaciones y consumos que se distinguen de otros grupos sociales respecto al cuerpo. Connerton (1989) afirma que las prácticas y las conductas físicas están socialmente constituidas. No sólo las acciones corporales sino también las representaciones y las concepciones no son naturales sino construidas. Ciertas acciones y conductas grupales expresan identidades colectivas a través de las cuales se forma un "nosotros" diferente a un "ellos". Los usos, las prácticas y las representaciones del cuerpo delimitan la pertenencia social, identificando y distinguiendo a los iguales y a "los otros". Boltanski (1975) asevera que el cuerpo es un signo de la posición social y dice que tal vez sea el más importante de estos signos, ya que su significado simbólico no es percibido por los actores. (Garriga Zucal, 2005: 203-204)

La pertenencia a un determinado club, el lugar de residencia, los circuitos de socialización, marcan una posición de clase. En las entrevistas a jóvenes, mis preguntas apuntaban a una cierta reflexividad de ellos/as sobre la dimensión corporal. En todos los casos, la dificultad en la pregunta¹⁸² y en la comprensión requería una suerte de aclaración, puesto que a todos/as les llamaba la atención que yo preguntara por eso. A menudo, en las entrevistas, hacía las preguntas sobre el cuerpo luego de preguntar acerca de la posición de clase característica del rugby en Argentina y del club en particular.

¹⁸² Algunas de estas preguntas: “¿Qué sentís al jugar al rugby? ¿Tiene algo de particular el cuerpo de un rugbier?”. Apuntaban a una descripción fenomenológica del sentimiento/emoción, de la “incorporación”, y a una caracterización más externa y estética.

En el caso de Bruno, socio de Regatas la confianza que se generó en la entrevista¹⁸³, permitió ahondar en cómo era percibido su cuerpo por los otros: tardaba en responder, pensando, y a la vez, se notaba un cierto disfrute en las respuestas y demostraciones parándose, moviendo su cuerpo, realizando distintos gestos. La entrevista era una verdadera performance. Su cuerpo era un cuerpo de rugbier: su intención no era simplemente “mostrarme” cómo es y cómo se mueve un cuerpo de un rugbier, era producir ese cuerpo en esa interacción.

Bruno me describe cómo es el movimiento de los rugbiers: se levanta de la silla en la que está sentado y se pone a caminar a mi lado, moviendo marcadamente los hombros. “como muy, como así trabado, como ir así medio como si fueras un, yo no lo hago a propósito eh?”. Su movimiento parece tosco, trabado, como él dice: los brazos extendidos hacia abajo parecen acompañar a los hombros que son los que marcan el caminar. Las piernas se mueven casi mecánicamente, como si perdieran la flexibilidad de las rodillas, y fueran un bloque que se mueve sin articularse, también parece exagerado. Cuando camina, en vez de marcar el movimiento de los brazos al moverse el pie contrario, marca el movimiento de los hombros, y sus pies, al pisar enfáticamente van desde el talón a la punta, notándose un movimiento de ascenso y descenso del cuerpo en cada paso, además de aumentar la distancia entre cada pierna.

Su aclaración puede ser interpretada como un intento de marcar algo que ya se porta, un movimiento incorporado. Es una implícita invocación a la naturaleza. El hecho de que lo aclare, parece mostrar que en realidad hay una pretensión de que así sea, de que el movimiento salga “natural”. La naturalización de ese movimiento también es un valor. Quiero saber más sobre esta aclaración:

Entrevistador: ¿pero te sale así?

B: si lo pensás así, es muy, muy deforme, digamos, pero ((sonriéndose me lo dice)) en general los rugbiers, o sea los armados, caminan así

E: pero, ponele, viste las publicidades de Kevingstone? (marca de indumentaria dirigida a un público rugbier) las marcas, algunas marcas que tienen, que utilizan también el rugby como herramienta para publicitarse para venderse, viste que los

B: muestran el prototipo de...

E: los dibujitos son

B: los musculosos

E: musculosos, [con] espaldas

¹⁸³ En su caso, además de ser un ex alumno mío, conocía a la madre, ligada por relaciones de parentesco con personal de la escuela. Había bastante confianza y conocimiento previo con él su familia.

B: y sí, es como que sí, el rugbier es, es fácilmente [identificable], te das cuenta fácil yo, ahora entré a la facultad, ponele vos vas y (...), en Paternal, yo estoy haciendo ingeniería (...) estás ahí [parado, mirando] y vas señalando: quién es rugbier y quién no es

E: ¿te das cuenta?

B: te das cuenta, de hecho, yo, en realidad no me doy tanta cuenta, pero me acuerdo un amigo mío que me decía: “y sí vos sos [rugbier] (...) como que yo y mis amigos de acá, del colegio [somos rugbiers], me decía “sí [son rugbiers], son todos enormes es obvio que son rugbiers”, y yo por ahí no me siento enorme al lado del pibe pero...

E: ¿te ven así?

B: me ven así ¿viste? pero sí, por ahí [tengo] mucha espalda, piernas

Son modos de moverse incorporados. Los saludos parecen regulados. Dos jóvenes de CUBA se saludan, se dan la mano y al dárseles acercan sus cuerpos, la cabeza de cada uno de ellos se acerca y encaja en el hombro del otro. No se besan, simplemente se encuentran los cuerpos, se acercan y sólo la mano permanece como contacto permanente. Los encuentros posibles en un partido de rugby, los choques, son modificados y aprendidos, al igual que, como hemos descripto antes, los tackles. Juntan aquí la “naturaleza” y la “cultura”, o la educación:

digamos que es mucho tener cuerpo, seguro, más que cuerpo es potencia, es fuerza y velocidad. No es que se entrena el choque, pero sí se mejora, se tiene una cierta técnica, cierta forma. También hay que ver cuándo chocar porque por ahí hay gente que choca muy bien pero agarra (...) es como que más el rugby de hoy hay que tener, son muchas las habilidades que hay que tener desarrolladas, porque antes en el rugby más antiguo por ahí estaban los tres gordos que chocaban y después el otro que corría, el que chocaba, chocaba y no corría, el que corría, corría, y no se metía en un rack, solía ser así. Ahora todos tienen que hacer todo. (Bruno, socio de Regatas)

Es el deporte donde se puede “descargar agresividad, pero en el buen sentido” nos decía otro entrevistado, y donde se puede sentir placer al chocar al otro, como si se lo sometiera, nos confesaba.

La naturalización de la percepción sobre sí se complejiza al invocar las voces y la visión de “los otros”, por momentos hay una conciencia sobre esa percepción, que parece posterior, como ratificación, de lo que dicen los otros. El propio cuerpo, sus propiedades, son naturalizadas, pero el sistema clasificatorio une el propio cuerpo invisibilizado, con el cuerpo clasificado de los otros, elemento de un *habitus* que se torna reflexivo en la aparición de los otros. Este otro, es por ejemplo un joven de Devoto, barrio de clase media-alta de la Ciudad de Buenos

Aires, a quien Bruno ve como proveniente de otro “nivel social”. Es interesante que, la pregunta que hago sobre la posición social esté engarzada con la respuesta que me está dando sobre este otro joven, que despierta en Bruno una visión sobre su cuerpo y su posición social:

Entrevistador: ¿cuál es la posición social, en general, de la gente que hace rugby y hockey para vos?

B: y bueno eso: el rugby siempre, para mí, suele ser de una posición alta ¿viste? [posición] económica, lo ves acá en la facultad, que me relaciono con gente que no [es de la misma posición] ¿viste? De Devoto, y de esa zona que no [son de la misma posición] Yo soy súper abierto eh? Pero no tiene nada que, o sea [titubea, parece pensar cómo decir las cosas] tienen [los de Devoto] cosas muy distintas conmigo, y (tose) y ahí ves a los rugbiers, que ves y son [somos] en general más, digamos, más chetos ¿viste? Bueno, también está esa otra cosa que [es] prejuizar que si sos rugbier, sos cheto, ¿viste? Pero en general, sí, los que juegan rugby y hockey son más [de un nivel] socioeconómico más alto ¿viste?

La alteridad aparece desde la distinción corporal (quiénes tienen cuerpos como “uno” y quiénes no), la diferencia “residencial”, la posición socioeconómica y la posibilidad de ser estigmatizador/estigmatizado: su aclaración de “súper abierto” funciona como atajo para sostener un discurso políticamente correcto al hablar de alguien, al producir a ese inferior en el discurso. Por otro lado, el riesgo del estigma que recae sobre sí es acusado, es referenciado y salvado por una diferencia más “neutra”, que es la posición socioeconómica. Es un discurso que a lo largo de la entrevista se va tornando endeble, con muchas dudas al decir, y la necesidad de aclarar, que no aparecía al inicio de la entrevista. Mi interés se centra entonces en profundizar la significación del posible estigma y repregunto:

E: pero, ser cheto ahí significa... ¿tener más o menos guita? ¿Tener guita? ¿O tiene que ver con otras cosas?

B: por eso es que si fuera solamente tener guita, no pasa nada ¿viste? Y bueno el que tiene más guita dice “sí o sea tengo más guita que mi amigo” [el de Devoto] pero no, el cheto no, tiene una connotación negativa, que está de más, (...) es gente que sí es así, de rugby, que hay clubes que son más [chetos] bueno, ya que estás viendo al CUBA ¿no? [En] El CUBA suelen ser más así: son pibes más por ahí de mostrar, de mostrar que tenés plata y mostrar que por ahí, [te mantenés] como círculo, mantenerte en ese círculo y hablar de (...) los negros, a mí me molesta, ¿viste? Me molesta tanto, y eso por ahí, también a veces lo va generando el rugby, no sé si lo genera el rugby pero como que aparece en el rugby sin que necesariamente tuviera que aparecer, pero ¿viste? [eso de decir] “de los negros, de estos grasas” ¿viste? Hablan así, que a mí me [molesta?]

E: y a eso, ¿lo escuchabas en el colegio o lo escuchas cuando jugás un partido de [rugby]?

B: no, más en el rugby, en el rugby se suele escuchar, no tanto en Regatas igual, en Regatas no tanto porque igual la gente que va no es muy, somos todos gente de

acá tampoco hay tanta (enfatisa) guita ¿no? ¿Ah?, no sé si tanta guita pero, en CUBA por ahí es más así, es más un círculo de medio, no todos ¿eh?, pero por ahí te encontrás con gente que es así, por ahí de discriminar al que es de nivel económico más bajo, y esas cosas. Pero por ahí en el rugby sí aparece que algunos pibes se agarran, y estás por entrar a un partido a jugar contra un club que son gente más humilde, y agarran y dicen “[a] estos negros los vamos a matar”, como que o sea [se pregunta] ¿qué tiene que ver? Decir “vamos a matarlos” está bien porque es la forma de decir vamos a jugar fuerte, pero decir “estos negros” como que ¿qué tiene que ver con el rugby? No tiene nada que ver. Yo no le voy a ir a chocar más fuerte porque [sean negros?]

En este largo pasaje de la entrevista una multiplicidad de elementos pueden ser analizados. Por un lado, el corrimiento del sujeto enunciator: Bruno habla en tercera persona para referirse a la distancia económica entre él y su amigo de Devoto, quien, si bien tiene plata para “vivir y todo”, no tiene ese “círculo” que hay en Bella Vista. Por el otro lado, el capital económico corre el peligro de ser una herramienta de “mostración”, de ostentación, clasificación moral reprensible del comportamiento que también encontramos en los entrevistados de CUBA. Incluso la suerte de denuncia que hace Bruno sobre CUBA puede ser leída, por un lado, como un espejo del propio círculo del cual él es parte en Bella Vista – diferenciando e inferiorizando a su amigo de Devoto-. Por el otro, puede ser visto como la respuesta a un modo de ser, un “estilo de vida” que mantiene una socialización entre sí, o un modo de ser “cerrado”, que él no sostendría o compartiría. Es interesante analizar esta visión sobre CUBA con la de sus socios. Como hemos visto, asumen que su posición económica pueda ser más alta que la de los socios del Regatas pero no depositan allí su distinción. Ésta tiene que ver con la cuestión familiar entre socios, los “valores”, la ayuda solidaria, la “buena administración” del Club, con ser parte de todo un estilo de vida que trasciende los fines de semana de entrenamientos y partidos. Incluso, aparece la sanción moral a la “mostración” del capital económico, puesto que no son un “country” que se formó sólo con gente de plata que, antes de ser comunidad, comparten sólo una posición económica en común que les permite mostrar lo que son, “gente de guita”, según nos decía Ernesto.

Un elemento más, que suma a la manera en que se intrincan representación social sobre el cuerpo y posición de “clase”: la cuestión de los “negros”. La construcción de otra alteridad, la de los pobres, que no son externos: forman parte de algunos clubes de rugby, ubicados en zonas de posición de clase media, o de creación

reciente. Clubes fundados por ex rugbiers en zonas “pobres” como Virreyes –en San Fernando- o Floresta -en la ciudad de Buenos Aires-: “La idea fue hacer un rugby social, ya de por sí es un deporte elitista y nosotros buscábamos que jugaran los que quisieran y no los que pudieran, que la plata no fuera un impedimento para esto que es tan hermoso. Acá no hay distinción de clases” (declaración de uno de los fundadores del “Floresta Rugby Club”)¹⁸⁴. Aquí la marcación “racial” funciona como metáfora hegemónica del modo en que se construye la diferencia social a través de este deporte. Vemos cómo estos sectores de clase apelan sobre todo a un capital social¹⁸⁵, moral y corporal para conservar su posición y producir la distinción. La base racial se hace presente en la constitución de las desigualdades social. La raza se ancla en el cuerpo, son cuerpos racializados y se los coloca siempre en el plano de la naturaleza (Margulis, 1999:41). Si está en la naturaleza forma parte del estatus quo, es inamovible, y es de un orden no social la jerarquía, algunos son superiores y otros inferiores.

La característica del rugby como deporte de elite es remarcada en otra entrevista. Traen el ejemplo del Club Virreyes. Allí, al rugby “hay que motivarlo”, “no es algo que nazca de los chicos”. Allí lo popular es el fútbol, de la misma manera que –según nos decían- en “Sudáfrica el rugby”, donde el mismo se juega en las plazas y “es de los blancos”. En la entrevista con Ernesto se produce el mismo fenómeno: se caracteriza al deporte como un producto social/cultural, para poder explicar las diferencias entre naciones. Los valores de otros países son invertidos

¹⁸⁴ Ver al respecto la nota periodística “El Yupanqui del Rugby”. Revista C, Año 2, n° 80, 34-38, donde se caracteriza al “Floresta Rugby Club” como el “más pobre, el más nuevo y el de menos tradición” de los clubes del torneo oficial de Buenos Aires. El autor de la nota describe a uno de los fundadores de este club: “es el prototipo del rugbier: corpulento, de andar tranquilo y aire de macanudo” (34). El rugby como deporte de elite es llevado a un barrio para mostrar y difundir sus valores. Es una ¿nueva? forma de “misión social”. Un dirigente del club describe sus objetivos: “La consigna de nuestro proyecto deportivo es educar en el deporte. Este sencillo y a la vez pretencioso plan es el de lograr que los chicos se despeguen un poco de la televisión o la computadora para agarrar una pelota de rugby, que los traiga al mundo del deporte y les dé el placer de generar y cultivar nuevas amistades, y desarrollar valores como la solidaridad, el compañerismo, la responsabilidad, el sacrificio, la tendencia a la excelencia, el continuo aprendizaje, la entereza ante la derrota y la mesura en la victoria”, enumera Rousseau de memoria los objetivos de su plan, nada menos.” (38)

¹⁸⁵ Recordamos aquí lo planteado por Tiramonti y Ziegler, quienes matizan la categoría de elite usada en la sociología francesa y brasileña, con el concepto de estatus, que permite apreciar mejor los movimientos y categorías de los sectores medios altos y altos en Argentina. Según las autoras “Nuestras elites despliegan la preservación de al menos algunos de esos capitales (generalmente, el capital social), y desarrollan prácticas de subjetivación que les permiten construir y sostener la pertenencia más allá de la dinámica de ascenso y descenso social propia de la sociedad argentina” (2008:43-45).

para explicar las diferencias en el nuestro. En el caso de Ernesto la masculinidad en el rugby sudafricano es “natural” como en nuestro país es la del fútbol. Lo natural y popular en el rugby sudafricano blanco es el equivalente, y el inverso, al fútbol popular (de negros) en Argentina¹⁸⁶. Construcción de analogías (similitud y diferencia) para justificar las diferencias raciales y de clase social, o la *racialización de las relaciones de clase*, en términos de Margulis (1999).

7. Una taxonomía de las representaciones corporales

Desde la antropología, Chaves (2005) realizó una sistematización de las representaciones sociales sobre jóvenes, caracterizando discursos, representaciones y cómo los mismos guardaban relación con clasificaciones realizadas por otras investigaciones. Conservando la misma intencionalidad, de inscribir este trabajo en esas otras producciones retomamos esas esquematizaciones. En las representaciones sobre los cuerpos jóvenes, la autora caracterizó modos posibles de describir una suerte de biopolítica de los cuerpos jóvenes. Se planteaba las siguientes preguntas y objetivos de indagación sobre los jóvenes platenses: “¿a qué regímenes de control corporal se está adhiriendo? ¿Cuáles son los conflictos? ¿Cómo se está construyendo la normatividad corporal? ¿Cuáles son las resistencias? ¿Hay subversión?, en definitiva ¿cuál y cómo es la biopolítica de los cuerpos jóvenes? Develar la política en la vida.” (2005:1)

Siguiendo una matriz teórica heredera de Foucault (1998, 2000a y 2000b) y Agamben (1998), pero también desde Latinoamérica, de Reguillo (2000), Chaves parte del presupuesto, de que no hay política sin cuerpo, todo cuerpo es político. Es esta matriz, la que nos permite analizar los cuerpos jóvenes inmersos en relaciones de poder que tienen a la vida como articulador y excusa. Los paradigmas que pueden caracterizar a las sociedades contemporáneas, como el de la sociedad normalizadora y el de la seguridad, producen determinadas representaciones y prácticas corporales que son eminentemente políticas. Es

¹⁸⁶ La utilidad de incorporar las categorías de nación y clase para el estudio del deporte fueron señaladas en su momento por Archetti, remarcadas para el caso del rugby: “El caso del rugby es flagrante: popular en Francia y aristocrático en la Argentina. Las estrategias de localización, la ecología cultural de las apropiaciones de las prácticas cuando se controla sistemáticamente clase social, nación o grupo étnico, son una importante fuente de estudio” (Archetti, 1998:11)

interesante ver que la idea de la juventud como ser en transición tan vigente, va de la mano con la del joven como individuo peligroso, como alguien que puede desviarse de la transición esperada. Articulándose con las necesidades de la sociedad capitalista que se nutre y reproduce la imagen de joven que solo estudia, preparándose en la institución dispuesta sobre él, para el ingreso a la vida adulta y disciplinándose en ella.

En esa taxonomía Chaves caracteriza las siguientes corporalidades: “Cuerpos muertos, cuerpos en el enfrentamiento, cuerpos distinguidos / diferenciados, cuerpos arriesgados, cuerpos encerrados, cuerpos en movimiento, cuerpos en exposición, cuerpos con hambre, cuerpos que dan vida y cuerpos que se aman” (2005:9). Retomando el enfoque de la identidad narrativa relacional (Ricoeur, 1995) ordenamos estas representaciones de acuerdo a su potencial para referirse al terreno de “lo Mismo” (identidad) primero, para ir hacia el terreno de lo “Otro”, aunque en cada punto sea posible encontrar ese juego de oposiciones/diversidades que construyen esa relación. La demarcación del “nosotros”-“ellos”, también planteada por Elias (1992), se ancla aquí en las representaciones sociales sobre los cuerpos jóvenes.

7.1 Cuerpos distinguidos: los cuerpos armados (masculinos)

Nuestros entrevistados describen el cuerpo de los rugbiers como cuerpos armados, aunque uno de ellos nos aclaraba: son los que están en “la primera” (nivel del campeonato de Rugby). Describen una anatomía corporal definida: “muchas piernas”, “en general los ves caminando toscamente”, “tienen espalda grande”. En algunas respuestas, encontramos una predicación “racial” acerca del cuerpo prototípico del rugbier, aquí más específicamente de CUBA: “a veces son más rubiecitos ¿viste? no sé, pero no, no, la verdad que no sé, pero te das cuenta quién es el [de CUBA]”. Son cuerpos vigorizados, energizados, donde se afirma en cada momento un proceso de identificación¹⁸⁷. Los cuerpos armados en este caso

¹⁸⁷ Según Foucault, la afirmación del sexo implicó para la burguesía europea la afirmación de sí misma: toda la discursividad sobre el sexo “pareciera no tratarse de un ascetismo o, en todo caso, de una renuncia al placer, de una descalificación de la carne, sino, por el contrario, de una intensificación del cuerpo, una problematización de la salud y sus condiciones de funcionamiento; de nuevas técnicas para “maximizar” la vida. Más que de una represión del sexo de las clases explotables, se trató del cuerpo, del vigor, de la longevidad, de la progenitura y de la descendencia de las clases “dominantes”. Allí fue establecido, en primera instancia, el dispositivo de sexualidad

responden también a una lógica de entrenamiento en gimnasios que no debe ser excesiva, sino regulada, moderada, es también un “complemento” de la práctica deportiva. Algo similar a lo planteado por Garriga Zucal (2005) para el caso del “lomo de macho” en las hinchadas de fútbol, donde el cuerpo masculino formado en el gimnasio representa un modo de cuerpo de macho logrado por medios erróneos. “Ser groso sudando en un gimnasio es un artilugio no aceptado por “los pibes” (2005:207)

7.2 Cuerpos deseados

La construcción cultural que estos jóvenes realizan acerca de lo deseable y lo atractivo, los modos en que se conforman los noviazgos/parejas y los circuitos de socialización dispuestos para asegurar esos encuentros son elementos que se tornaron evidentes a lo largo del trabajo de campo. El gusto / atracción se constituyeron en dimensiones que aparecieron asociadas a la construcción del cuerpo, y al papel que juegan allí las prácticas deportivas usuales y persistentes que estos jóvenes realizan. Un llamativo y desconocido papel del “tercer tiempo” emerge¹⁸⁸. Al finalizar cada partido de “la primera” (división de cada club), en el club que juega de local por lo general, se realiza el tercer tiempo, una fiesta a donde concurren también las jóvenes mujeres. Circula, cada sábado por la noche, los “tercer tiempo” de la región, “al más divertido vamos” nos decía una joven. Allí se encuentran, se desean, se conocen, entablan relaciones, y se reproduce el “círculo social” donde los y las jóvenes armarán posiblemente sus parejas. No importa tanto que una joven no practique hockey, o un joven no practique rugby, lo importante es tener algún amigo, familiar que seguramente practica estos deportes, que sea parte de alguno de los clubes de la zona Norte o de algunos

en tanto que distribución nueva de los placeres, los discursos, las verdades y los poderes. Hay que sospechar en ello la autoafirmación de una clase más que el avasallamiento de otra: una defensa, una protección, un refuerzo y una exaltación que luego fueron —al precio de diferentes transformaciones— extendidos a las demás como medio de control económico y sujeción política. En esta invasión de su propio sexo por una tecnología de poder que ella misma inventaba, la burguesía hizo valer el alto precio político de su cuerpo, sus sensaciones, sus placeres, su salud y su supervivencia” (1998:149). Pareciera que, de distinta manera, los sectores de la burguesía toman la sangre/carne como mecanismos de producción de sí mismo, como tecnología de sí, en un proceso similar al de la nobleza —de sangre—. El cuerpo, producción de sí, afirmación y dispositivo de clase.

¹⁸⁸ Es un tercer tiempo muy particular y más importante, que el que está siempre presente, en todas las divisiones de rugby, y que implica esa reunión de los contendientes posterior a cada partido.

barrios de Capital (como GEBA, en Palermo) para que eso marque las posibilidades de encuentro que llevan a pensar, aunque no sé dé siempre así, en los noviazgos entre rugbiers y hockistas. En este sentido, no es la mera práctica deportiva la que produce las parejas, sino los circuitos de socialización que se generan entre los clubes que compiten entre sí y que se encuentran próximos geográficamente. Una joven nos contaba: “tiene más que ver el ámbito en que nos vemos en las fiestas del tercer tiempo”. El tercer tiempo, ese espacio de socialización y “camaradería” que surge luego de un enfrentamiento entre dos clubes rivales de rugby masculino es el espacio donde se conocen y se generan los noviazgos. En esos dispositivos sociales, avalados y apoyados por los mismos clubes se genera, legitima y produce el gusto y la atracción¹⁸⁹.

Marcamos aquí lo que nos decían un joven rugbier y una ex jugadora de hockey de CUBA:

Rugbier de Regatas: a mí me gusta me gusta el cuerpo de una hockista digamos, me encantan las hockistas. (...) . Me parece un cuerpo atractivo, pero bueno son, piernas musculosas ¿viste?, a mí me gustan [las] piernas musculosas, ¿qué querés que te diga? pero hay gente que no. Las ves más [a las hockistas] o sea tienen cuerpo de deportista, por ahí en la mujer no es tan normal que haga deportes por el hecho de que acá si no hace hockey una mujer ¿qué hace? O sea, hay gente que hace otra cosa eh? Pero no tendrás MUCHAS otras cosas, nada, por ahí te das cuenta [del] el cuerpo de una mujer que hace deporte y otra que no, no porque necesariamente una sea gorda y la otra flaca ¿eh?

Ex jugadora de hockey, socia adherente de CUBA, da su explicación acerca de por qué le atraen los rugbiers: obvio y también es un poco edípico, como que si tu papá juega al rugby y tiene cuerpo de rugbier es obvio que vos a buscar un poco eso en el pibe que te guste, mi papá es un fanático del rugby, un empedernido, tipo tiene cuarenta y siete años y sigue jugando pero no sé también tiene un poco eso, y también no sé qué se yo, sé que cuando llegue el día de mañana qué se yo cuando yo estuve de novia el pibe no jugaba al rugby y era [para mis padres] tipo ¡ay qué horror!¹⁹⁰

¹⁸⁹ El tercer tiempo también puede ser una ocasión para el consumo de alcohol dentro de los clubes. Durante las entrevistas éste aspecto no surgió, sino más bien como la instancia de algunos clubes de recaudar “guita” a través de la venta de alcohol, puesto que en definitiva es una fiesta. Sin embargo, a lo largo del trabajo docente en la escuela, era frecuente escuchar cómo los lunes circulaba quién había terminado “mal”, “en pedo”, en o luego del tercer tiempo.

¹⁹⁰ Es un requisito explícito, que aparece como expectativa paterna, que se replica y reproduce como desea subjetivo de su hija. La justificación psicológica de esta modalidad llama la atención. Es la misma joven que nos cuenta la teoría de su padre: “si un chico juega al rugby, estudia y trabaja no se droga”. Su hija se ríe de esta explicación, invierte las atribuciones y habla de su padre como de “un enfermo del rugby”. Según ella, su papá asocia en esa afirmación tiempo, salud, poder adquisitivo y responsabilidad.

7.3 Cuerpos integrados: el petiso y el gordo

Cuerpo es política y estética al mismo tiempo: relaciones de poder y construcción de identidades. Los gordos son marcados e integrados a la finalidad del deporte. Incluso cuando se habla de ellos en otro contexto¹⁹¹ funciona como un marcador de diferencia, pero una diferencia que es integrada al cuerpo social del grupo.

El petiso es descrito a veces como veloz, y marcada también su diferencia. Si en ellos no alcanza el entrenamiento que da un gimnasio para fortalecer su envergadura, corren el riesgo de lesionarse y, por lo tanto de “dejar”, según nos relataba un joven. El gordo puede entrenar su velocidad y seguir jugando al rugby de grande. El petiso, aparentemente *determinado* ya por el límite de su altura, tiene más posibilidades de “dejar” el juego por los riesgos que corre.

7.4 Cuerpos en riesgo: el fantasma del parapléjico

El libro que escribió el periodista de CUBA Hugo Mackern sobre la historia del rugby en CUBA desde 1921-1931 muestra cómo fue armándose en este club una práctica deportiva que, al momento de su fundación era practicada sólo por un pequeño número de jóvenes. Estos primeros años de producción del rugby como deporte emblema del club son relatados no sólo con el detalle de los nombres y apellidos de los socios de CUBA que jugaron en cada temporada, la cantidad de partidos jugados, etc. Además, en cada temporada aparece el detalle de cada uno de los jugadores que debieron dejar de jugar por una “lesión” la más de las veces producida en un partido de rugby que resultaban incapacitantes. Esos jugadores no volvían a jugar al rugby. Contacto, riesgo, lesión y musculatura son los sustantivos de estos cuerpos.

Todos los entrevistados daban cuenta, en algún momento, del riesgo del rugby en relación a la posibilidad de quedar parapléjico, por un riesgo que acontece en algunas jugadas donde el cuello puede quedar por debajo del resto del cuerpo y recibir un impacto en la cervical. Una madre socia adherente de CUBA nos relataba su preocupación cuando sus hijos de 15 años practicaban rugby: “no me gusta como deporte porque es muy brusco para los chicos y empiezan a sufrir

¹⁹¹ Un entrevistado, respondiendo a nuestra pregunta por las profesiones de los socios de CUBA, nos contaba: “Hay un chico gordo que juega en primera, de 23 años que es medalla de oro de la [Universidad] Austral de medicina. Hay chicos médicos, abogados, ingenieros.”

lesiones que como mamá no me gustan”. Aquí la diferencia corporal es la consecuencia de los “cuerpos armados”: a esa edad empiezan a entrenar en el gimnasio para ir adquiriendo una musculatura que los proteja y les dé competitividad frente a otros equipos que realizan el mismo entrenamiento muscular. Nos decía la misma mujer: “las lesiones [son] sobre todo a nivel de la columna porque [pasa] eso cuando se amontonan y caen, sobre todo a esa edad que yo te digo porque empieza a haber mucha diferencia de tamaño: (...) vos a los 15 años tenés moles y tenés pibes re chiquititos y los míos en esa época eran rechiquititos”¹⁹². Incluso hay una asociación de ex jugadores de rugby que han quedado parapléjicos y que siguen vinculados al rugby, y organizan campeonatos de rugby en silla de ruedas¹⁹³.

7.5 Nosotros y los otros: cuerpos “light” vs. cuerpos de “guiso”

Cuerpos de un club “un poco más pobre”: Ricardo, padre y ayudante de los entrenadores de rugby infantil observa y me relata lo “grandotes” que son los jugadores del club Curupaytí, frente a lo cual tiene una explicación: “lo que pasa es que nuestros chicos [los jóvenes de CUBA] son hijos de madres que les dan productos light, son hijos light y los del Curupa son mas fortachones, seguro que se comen un guiso en la semana”. Aquí la diferencia corporal es el tamaño y su causa es puesta en la alimentación. El guiso, comida popular coherente con el origen social de los jóvenes de Curupaytí, es la comida que produce ese tipo de cuerpos. Los niño-jóvenes de CUBA –que aún no realizan un entrenamiento físico

¹⁹² En el caso de CUBA, la sensibilidad hacia los riesgos físicos del deporte puede estar asociada a la muerte de un joven rugbier ocurrida en 2007. La muerte ocurrió durante un partido, si bien no se debió a un golpe en la columna, el hecho de que haya ocurrido durante un partido puede haber aumentado la sensibilidad hacia los riesgos del rugby. El hecho constituyó un acontecimiento trascendente para el Barrio CUBA-Villa de Mayo, y contó incluso con la cobertura de varios noticieros.

¹⁹³ Ernesto nos relataba su conocimiento de la Asociación: “Un amigo mío se quedó cuadripléjico al lado mío jugando al rugby. Le dieron apoyo, todo el mundo. Era parte del Opus Dei y lo ayudaron en lo económico. Estos chicos se juntaron. Nosotros cuando fuimos al Reino Unido a jugar con el Congreso, ellos hicieron una subasta a beneficio de una entidad argentina. Y esa plata se las donamos a ellos, un cheque en libras”. La página web de la Asociación: <http://www.rugbyamistad.org.ar/>. La trama de la que hablamos, el círculo que nos mencionan aparece aquí en la mención del Opus Dei –institución católica “integrista” (Corbiere, 2002)- el rugby, lo nacional y el capital económico conjugados en la misma explicación, aparentemente anecdótica.

en un gimnasio por su edad- son flacos y lánguidos. Pierre, otro padre que observa el partido, me describía a su hijo: “es aquél sorete largo que está allá”.

La conversación con Ricardo continúa y me relata un partido anterior que sostuvo CUBA frente al Club Virreyes. Me transmite su sorpresa por la calidad y la energía en el juego de rugby de estos jóvenes: “las pilas y energía que tenían, si hasta había un chico que tenía el velcro del botín roto, y jugaba lo mismo, descalzo, impresionante. Lo único que no había ningún padre, acá más o menos siempre hay algunos. No sé si porque no están [en relación a Virreyes] o porque están trabajando”. Su modo de ver la diferencia es conducida de la ropa a la familia. Su sorpresa frente a la diferencia tiene una connotación “social”: “me llamó la atención que en la entrada del club, había unos carteles avisando de apoyo escolar ahí mismo para lengua y matemática, el club hace que los chicos de la villa estudien, y hay 3 que ya van a la universidad”. Evidentemente su interés por la escolaridad y concretamente la referencia al acceso a la universidad promovido por el club de rugby “de la villa” es un marcador que muestra la “obra” que están haciendo los fundadores de ese club. Y la capacidad o la disposición perceptiva de Ernesto, como miembro de CUBA, de observar y marcar el acceso a la universidad como logro vital, como capital cultural valioso. Un discurso que traza un recorrido entre la diferencia alimentaria, la constitución corporal y el acceso a la educación

7.6 Los otros: cuerpos pobres

Para estos jóvenes los otros son jóvenes pobres. A ellos se los ayuda desde la escuela, con campañas de recolección de alimentos: son niños, algunos adolescentes que necesitan esa ayuda, que se gestiona interinstitucionalmente entre la escuela y los comedores barriales cercanos a la escuela en Bella Vista. Muchos de ellos son comedores que dependen de capillas ubicadas en esos barrios. Jóvenes hacia los que se misiona: en Formosa, en Río Negro, también desde la escuela. Niños, jóvenes y madres a los que se atiende desde las fundaciones más (Fundación CUBA) o menos (Fundación Manos Abiertas) cercanas a CUBA-Villa de Mayo. Son cuerpos necesitados, cercanos y por lo

general vecinos al barrio y/o a la escuela¹⁹⁴. Son también los jóvenes del circuito de rugby provenientes de los barrios considerados “populares”.

7.7 Cuerpos del “nosotros” feminizados: la ¿imposibilidad? del maricón

Ernesto recuerda una gira por Francia y una visita a Sudáfrica. Es un apasionado del rugby y de CUBA al mismo tiempo. Es interesante ver la internacionalidad de su punto de comparación, en la jerarquía que le da a lo que me va a relatar para mi “tesis”, y lo que sucede con Verónica, su esposa, que ni siquiera es socia adherente, aunque vive en CUBA-Villa de Mayo¹⁹⁵:

Ernesto: Esto va a ser muy importante lo que yo te voy a decir [para tu tesis]: en Sudáfrica, los tipos les inculcan [que] el que no tacklea es un cagón, y eso lo tienen como nosotros con el fútbol, como una cosa cultural inculcada, son buenísimos en el deporte por eso. Nosotros no lo tenemos inculcado así. Tienen un concepto del tackle de macho, primero te enseñan a tacklear y después [el resto]. Yo decía ¿cómo puede ser? Es una cosa social.

Entrevistador: El rugby forma una masculinidad, un modo de ser de hombres.

Ernesto: Todos son machos porque tacklean, acá son machos, pero no tacklean tanto. Allá juegan mucho, son muy buenos deportistas. Allá están todo el tiempo corriendo.

E: Por lo que me fijaba los otros días, en otros clubes hay rugby femenino, y hay hockey masculino. ¿En Cuba por qué no?

Verónica: (se ríe) ¿¡Cómo un cubanita va a jugar al hockey?! Por favor ¡(lo dice con ironía)

Ernesto: ¿Vos no entendés que es un club de hombres, es un club medio machista? (risas). Me parece que [el rugby] no es un deporte para mujeres, por el contacto, los golpes. Como el box, no me gusta.

V: ¿medio [machista]? Yo creo que acá si hubiera una mujer que jugara al rugby sería menos mal vista que un varón que juegue al hockey.

E: ¿Por qué? ¿Sería visto como menos hombre?

V: Y sí, porque el prototipo de acá del cubanita de acá juega al rugby y la mujer juega al hockey. (Interviene la hija contando que un amigo de CUBA juega al hockey en otro club. Su madre le responde) Sí pero viste que Pedro no es el prototipo de acá.

E: ¿Y ustedes piensan que todo eso va a cambiar? En realidad, lo pregunto por la cara que pusieron...

V: No creo que cambie.

Ernesto: Acordate que vivo con 6 mujeres, y la perra que también es mujer. (risas)

¹⁹⁴ Debemos tener en cuenta que en Argentina los nichos de riqueza se hacen sobre los de pobreza (Svampa, 2001). Si bien alrededor de CUBA-Villa de Mayo no se encuentran asentamientos o villas de emergencia, pueden ser caracterizados como barrios de sectores populares, con calles de tierra, con algunas viviendas precarias.

¹⁹⁵ Si bien son elementos pequeños, casi anecdóticos, cada vez que es posible mencionamos estas situaciones particulares en la relación entrevistador-entrevistado, en todas ellas llama la atención la capacidad de mis interlocutores de ponerse en una situación de poder frente a mí: ya sea para indicarme qué es lo importante para mi tesis, para pedirme información sobre lo que otros piensan de ellos, o para remarcarme, implícita o explícitamente que me “conocen” y pueden controlarme.

V: No, no va a cambiar, pero si cambiara habría chicos, ese margen de chicos que no les gusta el rugby, esos chicos podrían integrarse más a la comunidad, y sería más fácil.

Ernesto: Es medio femenino el hockey...

(La hija interviene nuevamente:) ¿Ves?, ¡que vos tenés ese pensamiento cubanito!

La posibilidad de esta diversidad en el modo de forjar y mostrar la masculinidad resulta ajena a las condiciones de posibilidad que tienen los hombres que dirigen el club, un club eminentemente masculino. Resulta interesante ver cómo la masculinidad es puesta, por un momento, al lado del fútbol, como lo aguerrido y luego, es trasladada al terreno del rugby argentino. Aunque no sea fútbol, aunque no se tacklee tanto como en el rugby sudafricano, *acá también se es macho*. En este discurso, esta aclaración funcionaría como una suerte de reparación para no olvidar la masculinidad del que habla, del rugby masculino. Y todas estas propiedades son remarcadas como una “cosa social” o “cultural”, es decir, que dependen, según ellos, del contexto, de la sociedad y la cultura. Inmediatamente la controversia remite al terreno de lo inconcebible. Y es planteado por Verónica, con la dificultad que resulta de analizar su posición: por un lado no es socia adherente de CUBA, cada vez que puede remarca que no son una familia prototípica de CUBA, nos cuenta la dificultad de la mayoría de sus hijas para socializar en el club por no participar activamente de sus deportes¹⁹⁶. Por el otro, se embelesa hablando de la solidaridad de CUBA hacia el afuera, de lo importante y lo “lindo” de ir a ver a CUBA cuando la primera de rugby enfrente a otro club, y remarca los valores del club –más allá de su desacuerdo con lo “machista” que nombra y critica en varias oportunidades-.

Es ella la que introduce en el diálogo la categoría de lo posible/imposible. Su hija mayor practica fútbol femenino con sus amigas. Para ella resulta más difícil que un “varón” de CUBA practique hockey, que una mujer haga rugby. La imagen cultural que el primero estaría “tocando” sería la hegemónica sobre la masculinidad y la formación de la masculinidad en el club, el modelo de “macho”. De hecho, para que un amigo de su hija pueda jugar hockey debe recurrir a otro

¹⁹⁶ Durante la entrevista, nos explicitaba esta situación: “El chico que no se integra (...) después [a] esto lo sufre, porque después está en la colonia del verano, y el chico no juega al rugby y entonces no tiene los amigos de la COMUNIDAD, mis chicas las dos del medio que no han jugado nada al hockey, y no te puedo decir que tengan un grupo de amigas, no están integradas acá; sin ir más lejos, que se yo, Juana tuvo un problema con uno de los compañeros que es de acá y el otro, como gran insulto, le dice: “porque vos no tenés amigos en Cuba””.

club, con la “salvedad” de que no pertenece a una familia modelo del Club. Los modelos no se tocan. La feminización del hockey es un riesgo para la masculinidad. Pero Verónica introduce el sufrimiento individual, particular, de los diferentes. Del terreno árido del sufrimiento, Ernesto conduce el discurso hacia el chiste de la femineidad canina de su hogar.

Otro joven nos relata algo parecido en relación al rugby en Regatas. Mi pregunta acerca del por qué de la separación rugby masculino / hockey femenino, es inscripta en la tradición inglesa y automáticamente la respuesta invoca la contracara de la masculinidad y la femineidad establecidas:

y es es, es algo raro, es algo muy em, en el fondo es medio como anticuado es, por ahí se quedó algo de la de la cosa inglesa creo que es, viste de los roles? el varón hace rugby, la mujer hace hockey, y es así viste? y de hecho el varón que juega al hockey es, es puto ¿viste?, eh bueno yo jugué al hockey pero yo jugué un año

Al igual que en el caso de lo religioso, la familia y el grupo social, funcionan como resorte que asegure las opciones establecidas para lo masculino y la evitación del “trollo” o “maricón”, como nos decían. Nos sigue relatando lo que le sucedió el año que practicó hockey:

[nos reuníamos con] todos [mis] primos rugbiers y [yo] venía de hockey, [decían] “ah ahí viene el trollo que juega al hockey” (se ríe), era como que “para [no es para tanto]”, pero es raro, si vos decís que jugás al hockey, es, es raro, y una mujer que juega al rugby, ni te lo preguntes, yo qué sé, no me parece mal ¿viste? De hecho mujeres que juegan al fútbol también es raro, mis hermanas juegan al fútbol y todo, pero no es lo convencional digamos, como que, es como que se forma así, queda en el estatus, ¿viste? de que es así: las mujeres juegan al hockey, los varones juegan al rugby, y es lo que debe ser ¿viste?

Según Carlos García Suárez (2001) controlar el cuerpo es también controlar el imaginario propio de lo masculino y lo femenino. Lo que sucede en una clase (su investigación están referidas a la educación física escolar) o en un entrenamiento es un control y un conocimiento sobre el control del cuerpo. El autor señala como un orden moral promasculino en la educación física. Aquí pareciera funcionar como una asignación de deportes por una clasificación de género que “debe ser” de esa manera ejercitada, repetida, para controlar la posibilidad de lo que se desvíe de la norma masculina. Una heteronormatividad que regula o regulada desde el imaginario de joven prototípico. Algo llama la atención en el orden del discurso a lo largo de las entrevistas: los discursos son efecto e instrumento de poder, en su

inestabilidad también muestran discontinuidades, contracaras necesarias de la hegemonía, con sus debilidades¹⁹⁷. Las constantes aclaraciones funcionan como reposiciones de la masculinidad hegemónica, que necesita ser repetida, insistida, incorporada, conjurando las posibilidades de que en un deporte de mucho y fuerte contacto entre “varones”, aparezca la homosexualidad¹⁹⁸.

8. Un conflicto intergeneracional y moral: los jóvenes y la “guita”¹⁹⁹

Uno de los objetivos de esta tesis era comprender la producción social de la edad. Para ello resultaba necesario describir de qué modo aparecía la juventud, qué significa ser joven en relación a la edad adulta, qué relaciones y tensiones podíamos detectar. Como hemos analizado en el capítulo 4 sobre las elecciones escolares, ese recorrido parece atravesarse, estructural y subjetivamente a partir de las expectativas paternas.

Las tensiones generacionales se hicieron evidentes en torno a la polémica sobre la profesionalización del rugby en Buenos Aires. Es allí donde aparece la construcción del joven como permeado por el “mercado”, la “guita”, y donde este grupo social ve el peligro: la pérdida de los “verdaderos valores del rugby”. Desde hace ya algunos años, se viene produciendo una tendencia en el rugby argentino

¹⁹⁷ Al respecto de la denominada “polivalencia táctica de los discursos” decía Foucault: “no hay que imaginar un universo del discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes. Tal distribución es lo que hay que restituir, con lo que acarrea de cosas dichas y cosas ocultas, de enunciaciones requeridas y prohibidas; con lo que supone de variantes y efectos diferentes según quién hable, su posición de poder, el contexto institucional en que se halle colocado; con lo que trae, también, de desplazamientos y reutilizaciones de fórmulas idénticas para objetivos opuestos. (...) Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta. El discurso transporta y produce poder; lo refuerza pero también lo mina, lo expone, lo torna frágil y permite detenerlo. (1998:122 -123)

¹⁹⁸ Son conocidas, y así fueron referidas por un entrevistado, las continuas performances que se realizan en el vestuario, donde se habla de mujeres, o se realizan bromas (discursos) que implican al cuerpo desnudo, pero que lo hacen en tono de actuación. Siendo un espacio donde está expuesta la masculinidad en proximidad con otros cuerpos masculinos, se torna necesaria la performance de una masculinidad afirmada en el deseo hacia las mujeres, o expuesta en cuerpos graciosos que disfrazan la posibilidad del deseo homosexual.

¹⁹⁹ Recordamos al respecto la caracterización de Bourdieu (1990) sobre el rugby como un deporte masculino en Francia. Todo deporte está asociado y produce una propiedad social característica, o una serie axiológica que su práctica misma realiza. Hay en esa misma obra un interesante análisis sobre la tensión entre los jóvenes y los “viejos” en cuanto la imagen del joven rugbier como una suerte de “buenos chicos” (1990:119) hacen al lugar en que los emplaza, con una determinada imagen, o una “pasión específica” por atravesar determinada edad. Ubica así el deporte y la producción social de la edad como relaciones de poder.

que busca la profesionalización del deporte, lo que implica una dedicación exclusiva de los jóvenes jugadores al deporte, su consiguiente retribución económica, y un profundo cambio en la producción social del cuerpo, ya que los cuerpos fuerte e intensamente entrenados son más corpulentos y resistentes que los de aquellos jóvenes que sólo entrenan algunas veces por semana. Es un conflicto que atraviesa la vida interna de muchos clubes, pero sobre todo se visibiliza en las asociaciones de clubes, URBA y UAR (Unión Argentina de Rugby). El problema es descrito a través de una serie de fenómenos, donde se ve que la decisión sobre la práctica deportiva y todo lo que la rodea ya no está en manos del club o los clubes, sino que todo se tiñe con una finalidad económica. Algunas situaciones que muestran esta tensión son

-Circulación internacional de jugadores: muchos jugadores argentinos juegan en el exterior, o consideran el jugar afuera como un momento de su trayectoria deportiva²⁰⁰. Según nos refería un entrevistado, “los buenos juegan afuera” y “antes era el revés”.

-Desaparición del tipo de organización: varios entrevistados, además de fijar la diferencia de CUBA -su buena administración- en relación al resto de los clubes, notan una menor capacidad de los clubes de hacer valer sus posiciones tradicionales, y también una disminución en la cantidad de clubes debido a problemas económicos, fenómeno que también atraviesan otros deportes –ya profesionalizados, como el fútbol-.

-Tercer Tiempo: “parece más un boliche”, y además, la distancia que cualquier tiene con los mejores jugadores de la primera es más grande. “Antes, a Porta (reconocido ex jugador de rugby), en el tercer tiempo, lo tenías cerca, estaba con los whiskies en la mano”.

Estas aristas del conflicto que encontramos en el trabajo de campo, son replanteadas como un problema general de la URBA, pero más acuciante hacia dentro de CUBA: de hecho, es CUBA uno de los clubes que defiende el amateurismo del rugby al interior de la URBA, y lo hace, podríamos decir, por mandato fundacional. Allí están en juego sus pilares: la posición socioeconómica

²⁰⁰ Si se analiza, por ejemplo, la composición actual (2011) del Seleccionado Nacional de Rugby, se verá que el 90% de los jugadores compite actualmente en equipos extranjeros.

no puede ser sostenida a costa de la profesionalización del deporte. Recibir ingresos implica dedicarse exclusivamente al rugby, asumirlo como profesión. En esa situación, según nos refería uno de los socios de CUBA entrevistado, ex integrante de la comisión de rugby del club, el riesgo es que mande la “plata”²⁰¹. En el caso de CUBA el amateurismo permite que los jóvenes puedan realizar y continuar su carrera universitaria, condición insignia y de pertenencia del club. Aparece en la entrevista toda una justificación de las motivaciones y los riesgos: no es lo mismo jugar para divertirse y hacer amigos, es decir, socializar, que jugar para ganar plata. En este conflicto, los adultos del club parece enfrentarse a dos “opponentes”: por un lado, la Asociación Internacional de Rugby que incluso envía dinero a la Unión Argentina de Rugby para generar dispositivos como el PLADAR (Plan de Alto Rendimiento), que requiere una dedicación exclusiva con preparación física intensa para la profesionalización del rugby. Todos movidos o siendo parte de una industria que se apodera de una práctica deportiva que estaba en manos de los clubes. Así nos contaba este socio: “al final es todo un tema de gaita, y ahí gana el de los seguros, gana el de la televisión, gana el que vende las pelotas, el que vende la camiseta, entonces todos ganarían plata”. La “plata”, que los socios del club relativizan como una característica de los residentes de Villa de Mayo²⁰², es entendible en el marco de una formación ideológica donde la misma está presente pero bajo formas reguladas. De alguna manera, encontramos un fenómeno similar al descrito por Dunning y Elias (1992) para el caso del rugby inglés entre el siglo XIX y el XX: en ese caso la competencia con otros clubes y jugadores, provenientes de otros sectores sociales, planteaba la posibilidad de perder frente a ellos, y legitimar un espacio social, o una práctica en común. Aún más, el aumento de la competitividad es vista, entre algunos socios de CUBA, por sus riesgos físicos: el que entrena todos los días necesariamente va a tener un cuerpo más armado que el que entrena dos veces a la semana. El choque entre ambos es un problema de seguridad física.

²⁰¹ En el imaginario de los socios, es el club y el grupo social el que controla el capital económico. Según su visión, el riesgo es que el capital económico pase a controlarlos a ellos.

²⁰² Recordamos lo que nos decía una socia adherente, de que en CUBA-Villa de Mayo encontrás al que tiene mucha plata y al que no la tiene.

Por otro lado, validar la vigencia de la profesionalización del rugby implica el ingreso de una autoridad, el dinero, el criterio económico, la industria del deporte y el entretenimiento, que mellan la autoridad de estos adultos que imponían los criterios y las reglas para la práctica del rugby en Buenos Aires. En definitiva es una cuestión de poder, y de poder definir y decidir cuándo el dinero regula las relaciones sociales, y en manos de quién esta ese capital económico. Es decir, pone en riesgo la jerarquía –discursiva al menos- que tiene el capital moral por sobre el económico. Así nos decía un socio adulto de CUBA:

el tema de la plata es fenómeno cuando vamos a laburar; tus intenciones son como las mías también, todo bien. Ahora, si tus intenciones son la plata y la mía es divertirme, no nos juntemos, no juguemos juntos los que estamos para ganar plata y los que estamos para divertirnos. Tiene una bomba y un impulso el tema profesional que acusa a los que mantienen el rugby amateur, como retrógrados que no se quieren aggiornar, y la verdad que en algunas cosas no nos queremos adaptar y puntualmente en CUBA: tenías box profesional, box que cuando se llegó a hacer profesional (lo dice comiéndose muchas silabas) CUBA se salió, básquet que tenía un equipo buenísimo, cuando se hizo profesional CUBA se salió, tenis que tiene un equipo muy bueno esos son de mi edad incluso, se hizo profesional CUBA se salió, fútbol hace muchísimo y judo

La posibilidad de manejar y decidir sobre el manejo del dinero es una clave que identifica al club, y que aparece, o bien “moralizada” en la buena administración del Club, en la no “ostentación” del dinero, en la “diversidad” de plata que tiene la gente que vive en Villa de Mayo, etc. Es decir, está allí regulado, y ha sido, por lo visto, una marca de distinción del club. Nuevamente, un conjunto de “valores” y criterios son inscriptos en una tradición. Los jóvenes, tanto del CUBA como de otros clubes parecen, según el discurso de los adultos, referir pocos conflictos en relación a la profesionalización, y defender la conveniencia de que se pague para mantenerse y poder sostener una posición social acorde.

Ahora bien, este conflicto es de alguna manera invisibilizado por algunos jóvenes. Saben de su existencia, saben que se encuentran en el medio, pero el mismo, al no ser de la primera –al menos los jóvenes entrevistados- no lo refieren como un problema personal. La gravedad del asunto dada por los adultos es minimizada por los jóvenes, quienes hacen constante referencia al rugby profesional, sin ninguna salvedad al respecto. Aún así, se refieren a un cierto padecimiento de una época donde los valores se van perdiendo, donde ya no resulta tan importante la cuestión de la conducta y el respeto, como caracterización general de una época,

que toca en algún punto al rugby. Al respecto, un joven jugador de rugby de Regatas nos contaba cómo se iba perdiendo el respeto al réferi, cuestión clave de la práctica del rugby defendida por cada uno de los entrevistados. Allí asomaba el fantasma del fútbol: asocia una excesiva mercantilización del deporte con la falta de respeto a la autoridad y a las normas que según ellos caracterizaría al fútbol, un deporte popular y atravesado por la guita y el mercado.

Todo este conflicto parece resuelto por la IRB, en una simplificación que quita el conflicto del medio. En su reglamento de rugby encontramos un constante énfasis en mantener la tensión del juego, las “oposiciones”, por eso las reglas enfatizan que todas las disposiciones no interrumpan o hagan al juego menos dinámico, sino que lo favorezcan, por ejemplo “la ley de ventaja (2009:52). Es un texto con un diseño que de un modo u otro presenta y enfatiza los “valores” del rugby. Así es como encontramos por ejemplo, como marcas de agua²⁰³ toda una serie de sintagmas: “continuidad”, “coraje”, “control”, “trabajo en equipo”, “posesión”, “lealtad”, “participación”, “global”, “diversión”, “temple”, “ataque”, “destrezas”, “respeto”, “disciplina”, “juego limpio”, entre otras. Las tensiones que aparecen actuales en el rugby en Argentina, son borradas o negadas por la Asociación Internacional de Rugby, cuando en su reglamento destaca “el rugby se ha metido de lleno en la era profesional, pero ha mantenido el espíritu y las tradiciones del juego recreativo” (IRB, 2009:19). Esta situación que en las organizaciones y clubes de Buenos Aires aparece como problemática, es unida y desproblematizada en este texto²⁰⁴.

²⁰³ Texto o diseño que está puesto sobre una imagen con una intensidad menor que la misma pero que permite su legibilidad.

²⁰⁴ Acerca de los conflictos y el deporte, resulta interesante un trabajo de Alabarces (2000), que analiza también la cuestión de lo nacional que movilizan algunos deportes. Si bien algo de esta dimensión fue trabajada en el capítulo 3 de esta tesis, por economía de espacio nos vimos forzados a dejar pendiente un análisis más minucioso de cómo se moviliza la experiencia de lo nacional a través de este deporte, en este grupo social. Sin embargo, es interesante retomar aquí lo planteado por este autor, puesto que el deporte, puede tanto ser una escena para analizar conflictos sociales, como puede ser una especie de dispositivo para borrar o borrar conflictos, “Nuevamente el deporte: su productividad significativa le permite tanto relevar una totalidad falaz (según la cual un seleccionado nacional de fútbol, béisbol, básquet o atletismo designa metonímicamente la Nación toda), como regodearse en los infinitos fragmentos de las identidades regionales, locales, vecinales. Y en ese pequeño relato disipar, alienadamente, todo conflicto.” (Alabarces, 2000:17)

9. Algunas reflexiones provisorias: la fuerza del habitus²⁰⁵

El deporte exige pensar una línea más –entre otras: su relación (posiblemente negada) con una esfera lúdica. Si la constitución del deporte como práctica moderna en las public schools inglesas de mediados del siglo XIX significa el paso del play al game y luego al sport –para usar las posibilidades de diferenciación que la lengua inglesa permite— este tránsito no sólo lingüístico señala un desplazamiento y una oclusión: justamente, la del play, es decir, el juego entendido como práctica creativa, en la base de toda cultura, según la interpretación clásica de Huizinga (1931). Y esa desaparición se agrava en el tránsito al profesionalismo, y nuevamente con la aparición de las industrias culturales, que someten definitivamente el deporte a las reglas de la producción de mercancías. (Alabarces, 2000:20)

A lo largo del tiempo que llevó el trabajo de campo, mi conocimiento sobre las relaciones de poder al interior del club, en vez de aclararse, adquirirían un sentido a veces contradictorio. La clara jerarquía que aparecía en algunas entrevistas a parejas, en el orden de la interacción, se apoyaba también en que algunos de ellos, y otras parejas de CUBA estaban atravesadas por un desempeño laboral fuera de casa del varón y una mayor tendencia, en las mujeres, a ocuparse de la educación, la casa, y algunas prácticas sociales de “ayuda” y “solidaridad”. Otro entrevistado nos decía: “el club se ha aggiornato mucho” en relación al mismo tema. Pero aún en estos casos, encontrábamos que la organización genérica hegemónica es el patriarcado, un orden de poder jerárquico donde lo masculino ejerce su supremacía e inferioriza la condición femenina.

Las normas producen jerarquías, legitiman dicotomías, y esto aparece claro en el sostenimiento del criterio masculino de pertenencia, que se produce legal y espacialmente. Utilidad o productividad del lenguaje jurídico–profesional que tiñe todo CUBA y que se combina extrañamente para este observador– con la

²⁰⁵ Aunque a lo largo de su obra, Bourdieu da diferentes definiciones del habitus, en función de lo que estudia y analiza, va matizando ese concepto, siempre usado para explicar cómo los posicionamientos de clase condicionan determinadas formas de percibir y de realizar determinadas prácticas que son explicables por el agrupamiento de clase; hay un énfasis, además, en el modo en que las diferentes posiciones posibilitan determinado tipo de percepciones y esquemas clasificatorios, es decir, cómo se incorporan esas diferencias. En definitiva es un esquema que explica y permite estudiar la relación individuo-estructuras, y las condiciones sociales de la reproducción. Referenciamos la definición que daba en *El Sentido Práctico* (2010) “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consiente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas y regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (2010: 86)

familiaridad y la “camaradería” destacada como valor del rugby. El discurso de la unión/unidad va de la mano con el de la separación y jerarquización. Lo femenino es adherente. Lo masculino es identidad y pertenencia. Las jóvenes mujeres incorporan igualmente la diferencia de género, la aprenden, la repiten, las confunde. Son producidas relacionamente en una jerarquía. Ellas reproducen, justifican esa dicotomía. Y producen una práctica deportiva. El fútbol femenino en CUBA puede ser leído como alternativo a lo hegemónico, al rugby masculino. Pero el hecho de que, entre otros deportes posibles, las mujeres practiquen fútbol puede ser leído como una oposición, o como una manera de trocar o subvertir la jerarquía antes asumida y justificada. Practican un deporte popular desjerarquizado en el club, pero se relajan, disfrutan, y prescinden del aval institucional. Alternativa hegemónica, o incorporación de la hegemonía masculina, ambas interpretaciones son posibles. Como hemos optado por considerar al discurso desde la noción foucaultiana de “elemento o bloque táctico en el campo de las relaciones de fuerza” (1998:124), por ello es que discurso-poder van juntos. Esta visión del discurso nos permitió construir a lo largo de cada capítulo un campo constante de tensiones, puesto que es posible ver en cada producción discursiva la productividad fáctica: efecto de poder, y los obstáculos que se le presentan a esa positividad desde una estrategia opuesta, es decir, cómo se integran estratégicamente los discursos en un campo de relaciones de fuerza donde hay oposiciones y diferencias. Por ejemplo, la masculinidad actuada en un vestuario de rugby masculino es tanto una masculinidad reafirmada en la atracción hacia las mujeres, como la conjuración de un riesgo constante que pulsa latente: el riesgo de la homosexualidad en la exposición desnuda de los cuerpos.

La práctica del rugby implica un empujar en grupo, sostener y proteger una individualidad que avanza, y a su vez manifiesta una sanción de la individualidad, una clara moral que le permite diferenciarse del fútbol²⁰⁶, hacer un culto de la

²⁰⁶ Aunque profundizar en el análisis del proceso histórico de este grupo excede las posibilidades de este texto, debemos enmarcar la práctica del rugby por parte de este grupo social como un elemento dentro de una configuración social (Elias, 1992). Entre generaciones paulatinamente se va produciendo un entramado de coacciones, de restricciones morales que hacen a un ethos, a un modo de ser diferencial -que distingue un nosotros de ellos-. Hemos seguido, en el marco general de la investigación el planteo eliasiano en relación a las conformaciones de las elites: con una perspectiva generacional se configuran procesos de refinamiento, de gestión de las necesidades y

obediencia y el respeto a la norma –masculina–. “Hay un placer en decir nosotros en vez de decir yo, porque quien tiene derecho a decir nosotros siente tras sí algo, un apoyo, una fuerza con la que puede contar (...) Y este placer es tanto mayor cuanto que podemos decir nosotros con mayor seguridad y convicción” (Durkheim, 1997:270). Durkheim lo planteaba en relación a la moral civil, a la sociedad como espacio más amplio. Aquí lo encontramos en cada entrevista y observación de los y las jóvenes “cubanos/as”: un nosotros cargado de emociones al nombrar al Club, incorporado cual *habitus* a través del entrenamiento deportivo, diferenciado y distinguido sobre otras prácticas deportivas, y generizado jerárquicamente hacia su interior, productor de un *apasionado* “nosotros”

planificación de la vida que produce nuevas modalidades en la economía del placer. El deporte rugby en CUBA es patrimonio histórico, herramienta de coacción moral o de producción social de los cuerpos legítimos, a pesar de los cuerpos parapléjicos o dañados que quedan en el camino. Constante distinción por el sostenimiento del amateurismo, frente al riesgo de la masificación, la popularización y el reinado de la “guita”. Todo un proceso regulador de la afectividad y las emociones, asociado a la configuración de una moral que cada deporte representa y genera en su práctica, y que está asociado a la posición social de los grupos. (Elias y Dunning, 1992).

Conclusiones

Debemos prestar atención a la dualidad del cuerpo joven positivo como sinónimo de belleza, agilidad y salud, y por otro lado el cuerpo joven negativizado, racial, delincuente, pobre. Una de las caras de la moneda es el modelo de cuerpo joven al que aspiran -y por el que se sacrifican-, muchísimos hombres y mujeres adultos, ancianos, y también niños, es “el cuerpo mimado de la sociedad de consumo” (Le Breton, 1995:152). Aquí el cuerpo joven funciona como adjetivo, es valoración pura, calificación. La pregnancia de lo bello en lo joven se fortalece con la imagen de pureza: la vida se presenta como un camino desde la pureza absoluta, el nacimiento, hasta la impureza final, la muerte.

(Chaves, 2004:15)

Presentamos en estos párrafos algunos ejes centrales que nos interesa remarcar para finalizar este trabajo. Retomamos algunas discusiones presentadas a lo largo de la tesis, referidas al lugar de la escuela media, las clases medias altas y altas, y algunos debates sobre la construcción de lo juvenil y el cuerpo en nuestra cultura.

Hemos descrito algunos elementos e interpretado discursos y prácticas de jóvenes y familias de clase media-alta y alta. No hemos accedido ni interpretado las de todo ese sector ni las del Gran Buenos Aires, y mucho menos las de todo nuestro país. Sin embargo, desde este grupo social particular, los jóvenes y familias de CUBA, hallamos elementos relevantes que hacen a la distinción *en y dentro de* las clases medias-altas y altas de la estructura social general. Sus posiciones son percibidas y dichas, construidas por estos actores. Sus discursos los ubican en un espectro, que va desde la clase media hasta la clase alta, donde la diferencia que aquí remarcamos como distinción no es exclusivamente socioeconómica, sino que hace al “estilo de vida”, distinción moral. “No es que todo es igualmente importante en todas las figuraciones” decía Norbert Elias (1992:22) para responder a los determinismos económicos en el análisis de los procesos históricos y sus conformaciones sociales. En nuestro trabajo, lo moral/corporal es clave para entender los procesos de refinamiento y distinción donde se posicionan los miembros de este grupos. No están *tan arriba*, aunque tienen algunos de sus miembros allí, ni está *tan en el medio*, aunque tiene algunas familias también en

ese lugar. La estructura social no está dada desde afuera: ellas y ellos co-construyen esa jerarquía desde las posiciones donde se ubican.

Hemos intentado captar a lo largo de la tesis lo relevante para este grupo social en la constitución histórica de sí mismos. La moral para distinguir al grupo social específico, los jóvenes y familias de CUBA-Villa de Mayo. Lo corporal, según lo construyen, es una distinción compartida para el amplio espectro de clase media-alta y alta que la práctica y que conforma ese circuito de adquisición y circulación de capital social, corporal/moral, que hace al “círculo del rugby”. Aunque ellos tengan algo distinto para decir y hacer sobre un rugby amateur: moral/ideología en la práctica deportiva.

La reflexividad que hemos encontrado sobre la propia posición social marca la conciencia de estar en una posición intermedia (de la clase media a la alta) como vimos, en ocasiones ambigua. La manera de ser *distintos* entonces es clásica, podríamos decir, ya que acuden al discurso moral. En esta oportunidad anclándolo en la relación con los capitales económico, social, cultural/escolar y corporal. Perciben cada uno de estos capitales desde las apreciaciones morales: por eso el capital simbólico aquí es descrito como capital moral.

Escuela, moral y nación en una trama

Hace 25 años, Cecilia Braslavsky retomaba el debate sobre la función que tiene el sistema educativo en nuestras sociedades, en cuanto a su rol transformador y/o reproductor. Según la autora, ambas funciones estaban presentes y definir su función no agregaba nada al debate. “Parece más fértil procurar comprender a través de qué características y en beneficio de qué sectores sociales el sistema educativo cumple con sus tres funciones específicas”²⁰⁷ (1985:13) Si retomamos este planteo, atravesado por el proceso de fragmentación social y educativa transcurrido y analizado desde entonces (Tiramonti, 2004) la descripción que aquí hemos hecho de la escuela Santa Elena se comprende como un fragmento donde un sector social juega parte del proceso de socialización. Su función escolar de estamentalización parece estar naturalizada y garantizada por ese conjunto de

²⁰⁷ Las tres funciones de las que hablaba eran: “1) distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación, 2) contribuye a estamentalizar a la población y 3) contribuye a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías” (Braslavsky, 1985:12).

factores o redes donde la escuela no es más que un nodo, importante por cierto, para la obtención de la credencial, pero naturalizada por la aparente facilidad de su obtención, por el clima escolar de libertad y alegría, por lo “lindo” de la pastoral: todo consolidado por la cercanía moral familia-escuela. No es sólo en la escuela donde se construye el poder, sino que ella es parte de un circuito, de un sistema, conformado por la familia, el club, la Iglesia. Todo unido brinda un marco “seguro” para obtener la credencial educativa necesaria para el único recorrido previsible, ir a la universidad y para la formación de una subjetividad juvenil.

La institución escolar es parte de una trama mayor. En nuestra investigación, el sistema educativo, mejor dicho, los fragmentos de ese sistema que estos sectores de clase utilizan y dominan, forma parte de un proceso de socialización que se vale de otros dispositivos. La escuela se halla en consonancia con su sistema ideológico y de valores. Las pequeñas variaciones detectadas, y las “divergencias” entre la escuela y las familias, forman parte de un sistema de diferencias internos a un campo, que no implica separación, sino que enfatiza una *unión o una alianza escuelas-familias*. Esa alianza constituye una unidad, valorada, querida, que se matiza al incluir como discurso la *diversidad* que agjiorna las posiciones políticas e ideológicas y le da un rostro de “respeto” por lo “diferente”, lo “progresista” o lo “abierto”. Pareciera que la articulación escuela-familia se traduce en la demanda de una escuela contenedora, donde el acento no está puesto a nivel discursivo en la obtención del certificado escolar (aunque es importante, pero sucede que está tan naturalizado su acceso que no merece comentario), sino en una escuela que asegura una socialización que las familias valoran. Escuela contenedora, que respeta sus tiempos, que les enseña a ser libres regulándose y dialogando, en un clima de alegría y solidaridad, y que los espera para “ir a pastoral”.

La presión para hacer una carrera escolar y ser el primero en calificaciones no es un requisito que encontramos entre los jóvenes de CUBA, sus familias y entre los jóvenes bellavistenses. Algo similar hallaba Perosa en su investigación sobre las escuelas de elites de los sectores dominantes paulistas de mediados del siglo XX. En algunas escuelas las familias esperaban sólo el capital cultural, mientras que en

otras aparecía la inversión por el capital social, y a su vez, por la satisfacción de las expectativas sobre los destinos femeninos que esas escuelas católicas propiciaban. “Demandas por escolarizaciones tan diferenciadas entre sí traducen, en última instancia, las luchas de los diferentes grupos sociales por formas distintas de integración en la sociedad paulista” (Perosa, 2009:68).

El grupo social estudiado sostiene que su apuesta escolar no es por el “éxito”. Entendiendo el éxito como un desprestigio porque se obtiene no por “valores” sino en general por dinero. El capital económico se posee, se busca, se invierte, pero queda subsumido en la valoración moral de la formación escolar, el amateurismo, el hacer “comunidad” y en sancionar la persecución del dinero.

Por ejemplo en la escuela el éxito en la carrera escolar construido sobre buenas calificaciones no constituye algo destacable como en otros contextos (Labarca, 1978), puesto que en términos de los prestigios del fragmento de clase, destacarse en Santa Elena, es “llevarse bien”, “hacer pastoral” y “estar preocupado por el otro”. La escolarización será “buena” si logra que sean católicos y preocupados por el otro, desde la perspectiva de los padres de CUBA y de los jóvenes egresados.

En el contexto de la fragmentación educativa se visualiza una composición social heterogénea del sistema educativo en una sociedad desigual como la nuestra, que se vio inmersa en un proceso donde los grupos sociales se desmembran horizontalmente en sectores con intereses distintos y menos ámbitos comunes, como ha señalado Kessler (2002). Sin duda el proceso de segmentación ha derivado en una fragmentación del sistema educativo y se acentuó en las últimas décadas la búsqueda de estos grupos “aventajados” de asegurar su identidad a través del sostenimiento de circuitos de socialización homogéneos. El matiz aquí es que son circuitos que no se deslindan de lo que ellos consideran lo social, lo nacional, tal vez lo “común”. Su circuito no está escindido de la experiencia de nación, tal como señalaba Braslavsky (1985:88) tiempo atrás, o como remarcaba Tiramonti (2004) en el caso de cómo los sectores privilegiados se apoyaban en el sector público de educación para hacer de ese segmento, su fragmento.

El vínculo con lo nacional está dado por una tradición dirigencial y burocrática de los miembros del club, pero extensible a las familias bellavistenses. Si es que hay

algo de común en este fragmento, en relación a *los otros*, es que la nación no es un componente irrelevante, es una pretensión, un posible destino, una ligazón simbólica que responde a una *tradicón*. Y las tradiciones aquí pesan, son respetables, hacen a una estabilidad que hay que continuar. Un modo histórico de construir la relación de dominación con los “otros”: desde la jerarquía, el control del contacto, la distinción y la jerarquización espacial y corporal. Hay posibles dirigentes si hay posibles dirigidos. La escuela se propone, en un discurso no escrito, pero dicho en lo cotidiano y coherente con el “espíritu” activo femenino de las monjas, que estos jóvenes, como van a ocupar posiciones *clave* en la sociedad, tengan una formación solidaria y de compromiso cristiano. **Es decir, se percibe a estos jóvenes con posiciones previas y posteriores de poder, un origen y un destino coherentes.**

Frente a esto, replanteamos la idea presente en algunos discursos acerca de la claudicación de los sectores dominantes sobre lo público y su retiro a lo privado²⁰⁸. Si bien lo público, lo común, lo nacional, lo estatal, no son categorías homologables y requieren una diferenciación más precisa que la que aquí podemos hacer, estamos hablando de cómo se construye la relación con lo que en un primer momento diríamos el “afuera” de esta comunidad/grupo/circuito, y luego podemos caracterizar como la “sociedad”, el “resto de la gente”, según lo planteaban en el trabajo de campo. Como remarcan las investigaciones sobre sectores dominantes y elites, éstas no son un bloque homogéneo. Los vínculos que poseen –capital social- hacen que sus miembros ocupen posiciones de mando que les permiten tener una injerencia en el Estado desde donde defender sus intereses. Los vínculos con lo público o lo común son puntuales. Recordemos que una clase que detenta el poder económico lo hace necesariamente en paralelo a disputar, y sostener hegemonía a nivel ideológico-cultural. Para ello necesita a los otros, igual que necesita en el campo económico a los trabajadores, aunque en su discurso lo niegue. Se combinan acumulaciones de capitales económicos, sociales y culturales que nos impiden entenderlos sólo como clase dirigente, y sólo como clase dominante, pero que no puede ser obviada su participación en las mismas.

²⁰⁸ Estamos retomando aquí lo remarcado a lo largo de la tesis sobre el concepto de ciudadanía privada de Svampa (2001), referido a otra época y otro fragmento de estos sectores de clase. Bauman (2001) sobre las elites globales afirmaba más claramente esta claudicación de estos grupos sociales sobre lo público y su retiro a la vida privada.

No debemos olvidar entonces que aquel planteo de cierre social y claudicación de la relación de las elites con lo público puede invisibilizar a sectores de las clases medias-altas y altas que interpelan lo común, lo público y lo nacional. Aunque estos jóvenes realicen y proyecten su vida en este barrio, nos resistimos a categorizarlos dentro de lo que Svampa plantea como “ciudadanía privada” porque en el caso analizado no hay una renuncia, sino una afirmación de lo que liga a lo “social”, el afuera, lo público que se quiere dirigir, apostolar o convencer al menos. Lili Mayer planteaba en su investigación sobre las representaciones de la política en jóvenes, para el caso de los jóvenes de sectores medios-altos éstos no se concebían ligados a la política, incluso sus acciones en algunos barrios no eran visibilizadas como tales, puesto que eso implicaría una mancha, quedar asociados a una práctica que repudian y no es para ellos (consecuencia de un Estado gestor de lo social que dirige su acción a los sectores pauperizados)

de este modo [los jóvenes] mantienen una experiencia cotidiana feliz y se separan o distinguen de quienes padecen situaciones adversas por causa de la política. Las sociedades no sólo se fisuran en términos residenciales o geográficos, sino que, de la mano de esta fragmentación, construyen mundos de sentidos de sociabilidad y discursividad homogénea. Si el espacio público como espacio de lo común diferenciado disminuye, esto habilita a la formación de mundos de sentido privatizados entre iguales y semejantes (Mayer, 2009:56).

Para el grupo social estudiado, lo “privatizado” característico de su barrio, de su opción escolar, de su socialización en el espacio con requisitos de acceso como es el club, no se puede entender como cierre, como reclusión dentro de sí. Se valen del Estado para asegurar el triunfo del barrio en un litigio judicial, invisibilizan las fronteras para destacar la relación “abierta” que CUBA tiene con su “entorno”, optan por una escuela privada con un fuerte contacto con sectores marginados. La estrategia es ligarse a lo común, y a la posición dirigencial de modos regulados, puntuales, más o menos conscientes. No son “nuevos ricos”, sectores que como “ganaron” y ascendieron socialmente, se distancian espacial y socialmente del resto de la sociedad.

Los y las jóvenes en estudio y sus familias, se distancian moralmente. Los marcadores morales de la diferencia están relacionados aquí con el dinero. En definitiva, ésa es la diferencia más movilizadora discursivamente por los socios de CUBA para diferenciarse de otras comunidades o grupos sociales ubicados en la

misma posición o muy cerca de ellos. Otros podrían pagar lo que ellos pagan, por ejemplo, en la escolarización, o las expensas del barrio “cerrado” para reproducir esa homogeneización, asegurar los contactos, sostener la posición social familiar. Pero esos otros no podrían formar ese espíritu de comunidad que los caracteriza, o que los hace defender el verdadero sentido del rugby.

Pareciera que mientras otros actores y grupos sociales crecen, y otros caen, no importa cuáles, este sector social hace gala de su poder para conservar una posición social-moral en la sociedad. Se autoadscriben a una línea de continuidad, estabilidad, tranquilidad, coherencia y tradición. Estos valores funcionan como contenidos morales de su discurso y como autoexplicación y justificación de su posición en la estructura social construida por ellos, sostenida ideológicamente por su mirada sobre los otros. Es efecto y fuerza del habitus.

Sobre las juventudes

Desde el inicio del trabajo de campo nos encontrábamos con una serie de concepciones escolares acerca de la juventud como etapa, tránsito, y particularmente, como momento de formación para la vida adulta. Estas afirmaciones forman parte de las discusiones del campo de estudios de juventudes, y por él han sido superadas o complejizadas. Nuestro trabajo es un estudio sobre lo que en ese campo señalan como el sector social que ejemplifica el modelo hegemónico de juventud.

La juventud, como período libre de preocupaciones de la vida adulta, es un modelo, una representación de lo joven producido y reproducido en clases sociales medias-altas y altas. Es un modelo de juventud propio de la modernidad, que ha ido construyendo esas representaciones: construcción cultural de la juventud.

Los jóvenes de este sector de clase *sí* ven el futuro moderno, es decir, la trayectoria “normal”: esperan el futuro espejado edípicamente en sus padres, lo transitan en sus instituciones, que aseguran un marco, un sostén para el trayecto juvenil de la modernidad. Son jóvenes que acusan recibo de los cambios sociales –su militancia católica, el sostenimiento de los requisitos de ingreso, pueden ser leídos como respuesta a un contexto que cambia- pero en este arte pareciera que

los jóvenes de este sector de clase son expertos en la adaptación y la producción de la distinción, desde los jóvenes fundadores de CUBA hasta el día de hoy. Un *expertise* que se transmite, modelos que se repiten y refuerzan de distinto modo en cada momento histórico. Si en 1918 había que distanciarse de alguna manera de lo “político” que desune, en 2010 es necesario llevar a Jesús a la Universidad pública. Frente a diversos estudios de juventudes –con otros referentes empíricos– que plantean una “desciudadanización creciente” (Saintout, 2007) o que hablan de los jóvenes del desencanto (García Canclini, 2004) o los trabajos que siguen la desafiliación y/o analicen esas “otras” formas –a veces aparentemente “apolíticas”²⁰⁹ de práctica política de los jóvenes– por nuestra parte encontramos en este grupo social, en estos jóvenes, una juventud que transcurre según lo esperado y que se politiza de acuerdo a los “valores” paternos. En todo caso, viven según la sedimentación del sentido hegemónico de ser joven, donde la flexibilización de las relaciones familiares puede acontecer (por ejemplo, un matrimonio que se divorcia), pero siempre de modo prudente, ambiguo, relativo. En estos sectores de clase no aparece la “irrupción” o la emergencia de la juventud. Aquí se construye y sedimenta –y contribuye a sedimentar– un imaginario de joven, y una juventud integrada, moderada, ubicada. La “lucha por la significación” de la que habla García Canclini (2004) en relación a los jóvenes aquí se da –usando una metáfora– por la fuerza de la *naturaleza*, sucede normalmente, y los conflictos intergeneracionales son gestionados y conducidos por los adultos. La significación es una batalla ganada continuamente en una continua producción de juventud hegemónica. Se hereda sí una forma de ser joven como sujetos políticos, aunque político, como en el caso de Mayer, aquí no sea una categoría nativa, sino ya una interpretación de este trabajo.

Son frecuentes los trabajos que aborden a los jóvenes que dejan la escuela, los jóvenes que buscan trabajo, o que aborden las culturas juveniles desde prácticas juveniles asociadas a determinados usos “particulares” del tiempo, del ocio, de la ciudad, de la música, etc., o en esos “espacios intersticiales de la vida institucional” (Sánchez García, 2010). La constitución de un grupo social donde sus integrantes adscriben y lo hacen a través de ciertas prácticas culturales es el

²⁰⁹ Aunque, desde Reguillo (2000) decimos que todas son políticas.

que explica la categoría de cultura juvenil, donde la posición en el ciclo vital, y la forma de concebirlo y concebir sus segmentos y clasificaciones es fundamental para identificar un *nosotros-otros*. Pero son poco frecuentes los trabajos que planteen el recorrido institucional *normal*, sus características y elementos, sus representaciones y de qué modo atraviesan, construyen o producen una juventud los jóvenes ubicables en posiciones sociales altas, los que tal vez están más cerca de los modelos hegemónicos de ser joven. Sin embargo, estudiar a los jóvenes integrados y a los jóvenes excluidos, para usar categorías circulantes, puede reforzar la idea de que son dos mundos juveniles separados que nada tienen que ver entre sí. A modo de ejemplo: todo el repaso hecho en el capítulo 1 sobre la función ideológica de la escuela en nuestro país, así como lo analizado en el capítulo 4 sobre el rol de Santa Elena como regulador de sí y del vínculo con los “pobres”, muestra la importancia crucial, estratégica que parece tener la construcción de la desigualdad para estos jóvenes, y para la reproducción de los modelos ideales de juventud.

Otro riesgo en el estudio de la relación escuelas, jóvenes y clase social es el de caer en posiciones dicotómicas, donde la escuela tenga su oposición en la calle, y donde el investigador busque en la primera la norma y en el segundo espacio su ausencia (Reguillo, 2001). Como ha señalado Sánchez García (2010) si los estudios sobre jóvenes han enfatizado en ellos su carácter de sujeto, a veces dicha posición teórica ha derivado en ver en cada práctica de los jóvenes una contestación a la norma establecida, como si todo fuera un juego de acción y reacción. Este modelo no funciona para todos igual, si es que funciona de esa manera.

Según hemos visto todo ese proceso de socialización que se produce en la familia, el club, la escuela, la iglesia, produce una imagen de joven, es decir, hay una dimensión cultural en lo que esas instituciones sostienen que hace que la juventud sea una etapa de la vida donde se invierte en el futuro profesional, social y familiar, se atraviesan dificultades, donde se juega el futuro en definitiva, un futuro ligado en esa misma imagen cultural a una imagen de familia, y junto a ella, una juventud “solidaria con el otro”.

El grupo social consigue su diferencia: es una producción cultural donde todas estas instituciones *tradicionales* establecen formas particulares de alianza y articulación para estar al servicio de la reproducción de esas imágenes. En todo caso, lo que querría Santa Elena es que fueran “un poco más” solidarios –sobre todo los “varones”, lo que querrían sus padres sobre la escuela es que fueran “un poco más doctrinarios”, y que “definiera mejor su perfil”. Son exigencias que lo que hacen es establecer una imagen permitida y hegemónica, donde se articulan las posibilidades de cada actor social de dar respuesta a ella e ir negociando las expectativas que unos tienen sobre otros. Los jóvenes también coinciden con el deseo de sus padres. He aquí un modelo de juventud como transición dentro de una clase y reproducción intergeneracional. Estos jóvenes deberán ocupar el lugar de sus mayores, en una sociedad que no permanece estática, pero donde se percibe, valora y se hace lo posible para sostener una continuidad, tranquilidad, que se logra entre la familia y el club, la escuela y la Iglesia. Este modelo del joven heredero del sistema resulta hegemónica, por la positividad que esa imagen produce: ontologiza a ese joven esperado, y a la vez negativiza o inferioriza sus alteridades: el joven que no es buen estudiante o tiene problemas (“ADD”) y requiere una intervención psicopedagógica, por ejemplo, o el joven que practica hockey fuera de su institución. Más allá estarán las imágenes de jóvenes pobres o carenciados. La imagen de juventud dorada que describía Braslavsky, podría ser entendida aquí como una juventud dorada con un corazón misericordioso: preocupada por el “otro”.

Producir juventudes con clase, paradigmáticas es posible a partir de las imágenes que se le oponen y diferencian, siguiendo lo planteado por Chaves al inicio de estas conclusiones. Para que haya juventud dorada debe haber juventud gris, problemática, preocupante, peligrosa tal vez. Pero no es sólo una mera lucha simbólica: la práctica pastoral del joven solidario necesita del joven necesitado.

Señalamos aquí una dificultad y limitación de este trabajo: pareciera que “todo funciona” en el modelo establecido por la cultura parental. De hecho, han sido pocas las “fugas” que hemos podido captar, en torno a las disidencias y/o alternativas que se presentan en las relaciones de filiación y en las relaciones

etarias. La práctica del fútbol femenino, el riesgo de la homosexualidad, y sobre todo, la relación que los jóvenes rugbiers están estableciendo con el dinero (señalados todos en el capítulo 6), marcan esas posibles construcciones de contra o alternativas a las imágenes hegemónicas de juventud, de los y las jóvenes. En definitiva como dice Foucault (1998) los discursos no sólo tienen una productividad fáctica (aseguran efectos de poder-saber que se retroalimentan) sino también una integración estratégica (en un campo de relaciones de fuerza, hay coyunturas o situaciones que requieren su utilización). Las oposiciones son necesarias, y la necesidad de regular la sexualidad, las clasificaciones de género, y las representaciones que apenas asoman muestran también aquí, al interior de este grupo, una constante lucha, performances para sostener esas construcciones.

Construcción cultural²¹⁰ de los cuerpos jóvenes: la producción de la distinción

La consideración y el análisis de la corporeidad, responde a un modo de construir, por un lado, imágenes culturales sobre la legitimidad, en este caso, de los cuerpos jóvenes. Lo analizado nos permite plantear que los mismos son eminentemente masculinos. Si bien pudimos realizar una breve caracterización de los cuerpos del rugby masculino en CUBA, nos enfrentamos aquí con dos limitaciones que tienen que ver con lo metodológico. Por un lado, a partir de lo analizado en toda la tesis, podemos hablar de cierta correlación entre la construcción del joven modélico, una imagen cultural de joven atlético, deportista, macanudo, corpulento, como representación hegemónica de la juventud, y la posición social en la que estos

²¹⁰ Hablamos aquí de construcción cultural de la juventud, siguiendo el análisis de Chaves, es decir considerando estas imágenes hegemónicas de los jóvenes como herederas de una tradición que, desde una mirada y poder adultocéntrica construye una imagen positiva de la juventud, la esperada y reproducible, pero asociada a la posición social que en su momento era capaz de reproducirla. “Cabe señalar además, que este “sujeto universal” no es un sujeto cualquiera; la construcción hegemónica del sujeto joven en Argentina responde al estereotipo de un joven de sectores medios o medio-altos en período de moratoria social. Esto si se toma la valencia positiva, porque para todo lo negativo el caso testigo será el joven de bajos ingresos, que en la comparación con el joven «normal-izado» siempre sale perdiendo. El pensamiento occidental moderno ha concebido al sujeto ideal (nuevamente la norma) como el sujeto adulto, este es el sujeto completo, los demás serán comparados con él: al joven le falta, el viejo va perdiendo. Esta visión adultocéntrica impregna muchos de los análisis y la mayoría de las intervenciones sobre este sector: los jóvenes deben ser guiados, enseñados, preparados, corregidos, encaminados, enderezados. Control, disciplina y norma ejercidos desde lo adulto y las instituciones que «les pertenecen». Chaves, 2005:16)

jóvenes se ubican y son ubicados, como “clase media-alta”, como “elite”, con la serie de “propiedades” sociales de las cuales hemos hablado. Es decir, hay aquí una correlación, pero no podemos a partir de ella sostener simplemente, o dejar ahí nuestro análisis sobre los cuerpos jóvenes, mirándolo sólo como un lugar donde se inscribiría la diferencia de clase. Ya lo advertía Mario Margulis,

El cuerpo, en tanto que territorio de inscripción de las diferencias sociales, es la manifestación primera y más evidente – y por lo tanto, más engañosa- para aproximarse a la comprensión de los fenómenos vinculados con la juventud. El cuerpo, entendido en un sentido amplio, con sus disposiciones habituales, sus posturas y gestos, su volumen, forma, tono y tensión, sus reacciones espontáneas, o la indumentaria con la que se lo inviste, es el primer plano de la interacción social, un mensaje mudo que fatalmente se antepone a cualquier otro, un portador de sentido que mediatiza determinaciones sociales más amplias y diferidas (Margulis, 1998: 9).

Adherimos a la consideración de lo ambiguo o “engañoso” del estudio sobre el cuerpo, y consideramos que en él no sólo se pueden leer “otras dimensiones” o sentidos, como mero medio. La antropología del cuerpo (Citro, 2009; Mora, 2010), la teoría del “embodiment” (Csordas, 1994) y la fenomenología de la percepción (Merleau-Ponty, 2002; Verano, 1999) nos hablan del cuerpo como algo más que un medio para comunicar algo. El planteo de Reguillo (2000) sobre la corporalidad de los jóvenes resulta más directamente relacionado con la intencionalidad de este trabajo, poniendo en primer plano su carácter de vehículo primero de socialidad, puesto que nos permitió aprehender la corporalidad joven desde la interacción y no solo desde su lugar de superficie o pasividad, o lugar donde se lean determinaciones más amplias. Los cuerpos jóvenes son cuerpos políticos, imbricados en relaciones de poder, y esta perspectiva coincide con el enfoque de género que también hemos adoptado (Scott, 1995). Recordemos: la acusación de “machista” se corresponde con una aceptación jurídica de esa “verdad”. Los cuerpos jóvenes legítimos son los masculinos²¹¹.

²¹¹ La construcción de sí y de los otros se ancla en el cuerpo, un cuerpo que puede ser visto como individuación, identificación y experiencia (Citro, 2009). Disciplina cada cuerpo, produce y asocia sentimientos a una identidad masculina, performa los movimientos y la musculatura, da sentido a una experiencia de grupo que apasiona e identifica. El poder se materializa en los cuerpos, como efecto pero también como constitución de la materialidad del sujeto. El espacio es materia y también es performado, es efecto de poder que produce un tipo de sujeción y una jerarquía. No reproduce, sino que conforma un espacio social masculino donde **adhieren** las mujeres.

Nuestras inquietudes y preguntas nos llevaron entonces a problematizar qué se sentía, qué se percibía y qué se deseaba, teniendo en cada una de estas cuestiones la corporeidad como eje. El interés ha sido indagar en sus determinaciones más amplias, describir sus puntos de conexión (clase, género y cuerpo), pero a la vez, indagar a través de dos accesos que nos parecen relevantes. Por un lado la cuestión de los sentimientos asociados al deporte (la pasión por el club, o la gestión del dolor), por el otro, el aporte que el análisis de las representaciones sociales sobre los cuerpos podía realizar a la complejización de las imágenes culturales sobre juventudes circulantes en nuestro tiempo. La clase social, aquí no es un determinante, un condicionante, algo que se tiene y marca, solamente. Es una experiencia, y una producción, atravesada por el género, la generación, lo “racial”.

En este punto vale una aclaración epistemológica: si hiciéramos una mera descripción del cuerpo joven de un rugbier, dicho análisis carecería de validez en función de este mismo trabajo de investigación: no hay un solo cuerpo de rugbier hegemónico²¹², no hay simplemente vencedores y vencidos en una contienda donde se dan lugar variaciones, oposiciones, diversificaciones, y todas con una politicidad sobre la representación hegemónica. Retomamos lo planteado en función del análisis del discurso en el sentido de poder rescatar y describir un mapa de representaciones acerca sí y los otros que tengan a la edad y al cuerpo como eje, aunque sean débiles, aunque sean subsumidas en otra representación. Es por ello que sistematizamos, a partir del material analizado, una serie de representaciones sociales acerca del cuerpo y la juventud, lo que hemos llamamos una taxonomía de los cuerpos jóvenes (capítulo 7).

Shepperd-Hugges y Lock (1987) remarcaban hace unos años dos accesos al cuerpo en la dialéctica cuerpo-sociedad: por un lado un planteo psicoanalítico que accede a las prácticas sociales en la reducción a la explicación de los mecanismos

²¹² Sería interesante discutir aquí la idea de que es una juventud alegre y despreocupada, una juventud fuerte y claramente estetizada con unos parámetros de belleza determinados. Seguramente estos jóvenes consumen los programas de tv que muestran jóvenes bellos, que cuidan de su cuerpo, que velan por su imagen, que concurren a escuelas privadas, que se asocian en clubes (Teen Angels era un programa visto por casi todos los jóvenes en la escuela) aunque en la construcción moral que hacen acerca de sus vidas sus “valores” no coincidan con los que construye moralmente las industrias del entretenimiento. Todo un análisis que quedó fuera de este trabajo.

inconscientes, y por el otro, los antropólogos simbólicos, que ven en la experiencia del cuerpo una representación de las estructuras sociales. Este enfoque similar a la hermenéutica de la sospecha de Ricoeur (1996) ha sido intentado a lo largo de esta tesis: el cuerpo desde una tecnología de sí, el cuerpo en la regulación de las relaciones sociales. Cuerpo e individuo y cuerpo y sociedad.

Algunos autores afirman que en una misma sociedad conviven varias masculinidades que dialogan en posiciones asimétricas con una “masculinidad hegemónica” (Almeida, 1996 y Araujo, 2004), vinculada a la virilidad en el plano sexual. Otros investigadores han ido un poco más lejos y han afirmado que existe una “pluralidad de masculinidades hegemónicas” (Archetti, 2003) y que su hegemonía es producto de contextos y tiempos diversos. Badinter (1994) dice que en una sociedad existe una multiplicidad de modelos masculinos y que ellos tienen que ver con la clase, el grupo de edad, la etnia, etc. (Garriga Zucal, 2005:205)

A esas relaciones del cuerpo joven, agregamos aquí la del sintagma valorativo que se ha hecho presente en esta tesis: la familia. Pero familia es más que una palabra: los cuerpos jóvenes se entienden desde el cuerpo familiar, es su primera articulación y regulación social. Cuerpo que se vio en cada evento, entrenamiento, celebración. El par cuerpo y familia ha sido analizado por Foucault²¹³. El cuerpo del niño y adolescente burgués del siglo XIX europeo pasa a ser controlado en una “proximidad infinita” por el cuerpo de los padres, para prevenir la masturbación, y por lo tanto, las enfermedades de la misma. Es allí donde se constituye la familia como núcleo restringido, donde la contigüidad de los cuerpos es necesaria para la vigilancia de los niños y la articulación de esa vigilancia en un cuerpo familiar²¹⁴. La vigilancia es lo que constituye a la familia moderna (Foucault, 1998:235). Esta

²¹³ En su *Historia de la Sexualidad I*, Foucault (1998) describía los dispositivos de alianza y los dispositivos de parentesco para entender el surgimiento del sexo como problema y afirmación de sí. Si la familia implicó una articulación del poder que hizo efectiva, y posibilitó el control poblacional y para la producción y regulación de la infancia se debe analizar a la *familia* como el contenido de esa regulación. La familia se comprende desde los procesos de transformación social, en relación con la emergencia de cierto tipo de Estado y de relaciones de poder. No es una fuerza que venga de arriba o de abajo: es una resolución constantemente actualizada para asegurar un sexo (masculino y corpulento), una identidad de clase, una regulación de las “energías materiales del individuo” –según las palabras institucionales de CUBA-.

²¹⁴ “en torno del lecho tibio y dudoso del adolescente, la pequeña familia se solidifica. Lo que podríamos llamar la gran o, como ustedes lo prefieran, la pequeña involución cultural de la familia, al remedio de la relación padre-hijo, tuvo por instrumento ... la puesta en relieve del cuerpo sexualizado del niño, su cuerpo autoerotizado. Éste fue uno de los factores de esa constitución de una familia sólida y solidaria, de una familia corporal y afectiva, de una pequeña familia que se desarrolla en medio pero también a expensas de la familia-red y que conforma la familia-célula, con su cuerpo, sus sustancias físico afectiva, físico sexual” (Foucault, 2000b:234-235)

articulación será la que llevará luego a que la familia confíe sus hijos al Estado a través de la educación.

Todas las disposiciones espaciales del barrio cerrado, la circulación por espacios establecidos, la contigüidad a su vez entre familias vecinas, las sanciones “familiares” a la posibilidad del hockey masculino marca un modo particular de regular y producir la juventud. **Son cuerpos cercanos, parecidos, que se cruzan continuamente, cuya homogeneización es necesario producir, puesto que marca y naturaliza la distinción. El cuerpo joven es producido desde la familia.**

Finalmente, la intención de introducir los “cuerpos jóvenes” responde a una línea de investigación que nos interesa profundizar, en donde edad y cuerpo son dos elementos importantes para el análisis, y donde no casualmente, aparece la escuela. Tanto Willis (1988) como Mc Laren (1995), el primero casi al pasar y el segundo en profundidad, han analizado las prácticas juveniles en la escuela y fuera de ella, como estrategias de resistencia a la dominación hegemónica de la cultura dominante. En el *hacer de cuenta* que se trabaja en el aula, por ejemplo, Mc Laren problematiza cómo estos jóvenes producen una ruptura ontológica y moral con lo esperado de ellos, disciplinados por el ojo pero resistiendo desde una estrategia personal y grupal (1995). En otro plano, estudiando las prácticas juveniles, ve por ejemplo cómo el poder y el privilegio se somatizan en una “cultura del dolor” (1995:177). En ambos autores encontramos una preocupación por explicar también esas relaciones en función de las relaciones de clase social. Esa línea de indagación de los cuerpos jóvenes con clase queda abierta para futuras indagaciones. Dejamos allí dos preguntas abiertas, de carácter filosófico. Tanto en las juventudes como en el análisis del cuerpo detectamos una inquietud: el problema epistemológico sobre el par naturaleza-cultura. Uno se ancla en el tiempo (edad), el segundo en el espacio (cuerpo), pero juntos, “cuerpos jóvenes” representa la posibilidad de una indagación empírica y teórica acerca de la ontologización de la diferencia, en términos de Turner (1989).

La escena relatada en la introducción, señala la construcción de un proceso de formación de los jóvenes con clase, donde la educación, más específicamente la escuela juega su rol de legitimadora de una desigualdad social, asegura esos contactos regulados, los bendice con la pastoral católica. Aunque en la escuela se enseña a Marx, y los docentes “progresistas” que lo enseñen estemos claramente identificados, la escuela y sus docentes cumplimos un rol para esta expectante clase dirigente. Y este ex profesor secundario ahora devenido investigador ve en este relato la claridad de su antiguo rol, por más igualitarismo y transformación social que haya dicho y enseñado. La contradicción percibida en la escena del encuentro de los jóvenes en situación de calle, con los jóvenes con clase se entiende ahora en el proceso de formación de esa distancia y distinción moral.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. y otros (2005) *Vivir en la ciudad: espacios urbanos en disputa*. Rosario, Laborde Libros.
- Agamben, G. (1998) *Homo Sacer*. Valencia, Pre-Textos.
- Aguerrondo, I. (1979) "Estado de los estudios sobre la deserción escolar en el sistema educativo argentino", En *Revista del PROMIE/OEA*, No. 9, 1979, Buenos Aires.
- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la educación física escolar argentina : cuerpo, género y pedagogía : 1880 - 1950*. Buenos Aires, Prometeo.
- Alabarces, P (2000) "Introducción. Los estudios sobre deporte y sociedad: objetos, miradas, agendas" en ALABARCES, P. *Peligro de Gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.
- Aleu, M. (2008) *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media*. Buenos Aires, UDESA
- Alterman, N. (1998) *Disciplina y convivencia, encrucijada de la escuela media estudio socio-antropológico de un caso de escuela secundaria de la ciudad de Córdoba*. Córdoba, CEA.
- Althusser, L. (1968) *La revolución teórica de Marx*. México, Siglo XXI
- Altmann, H. (1998) *Rompendo fronteiras de gênero. Marias (e) homens na Educação física*. Belo Horizonte, UFMG.
- Ameigeiras, A. (dir.) (2004) *El Barrio Obligado. Caracterización general. Documento de trabajo dirigido a organizaciones y residentes del barrio*. Los Polvorines, IDH/UNGS.
- Anderson, B. (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica
- Archetti, E. (1998) "Prólogo" en ALABARCES, P., DI GIANO, R. y FRYDENBERG, J. *Deporte y Sociedad*. Buenos Aires, Eudeba
- Archetti, E., FLACSO (1984) *Fútbol y ethos*. Buenos Aires, FLACSO. Programa Argentina.
- Babini, A. (1982) "La deserción escolar en la Argentina". *Revista Argentina de Educación* I. 1, Buenos Aires: AGCE.
- Balardini, S. y Miranda, A. (2000) "Juventud, transiciones y permanencias" en CEIL- CONICET. *Pobres, pobreza y exclusión social*. Buenos Aires, CEIL.
- Barboza, R., Boyko, R., Galvez, C. y Suppa, M. (2003) *Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XX*. Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.
- Bauman, Z. (2001) *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Z. (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.
- Belossi, M.; Palacios de Caprio, M. (2004) *La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Beltrán, M. (2006) *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*. Córdoba, Universitas.
- Bendit, R. (1998) “Juventud y políticas de juventud entre la sociedad civil y el Estado: la problemática de las estructuras adecuadas”, en *La juventud latinoamericana en los procesos de globalización (1970 - 1990)*. FLACSO. Programa Argentina, Buenos Aires.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bonder, G. (comp). (1994) *Informe final: los aportes de los estudios de la mujer a la reforma educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa.
- Borobia, R. (2010) *De utópicos y reformistas. Y otros pensamientos de jóvenes en un estudio por inducción analítica*. Buenos Aires, CICCUS.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo
- Bourdieu, P. (1993) [1987] “Espacio social y génesis de las clases”. En *Sociología y cultura*. Barcelona, Gedisa. pp. 281-309
- Bourdieu, P. (2000) “Una interpretación de la teoría de la religión según Max Weber”, en BOURDIEU, P. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bourdieu, P. (2002) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México, Taurus
- Bourdieu, P. (2010) *El Sentido Práctico*. Barcelona, Taurus.
- Bourdieu, P. y Boltanski, L. (2009) *La producción de la Ideología dominante*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México, Siglo XXI
- Bourdieu, P. y Wacquant L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P.; Chamboredon. y Passeron, J. (2008) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa*. Buenos Aires, FLACSO / Miño y Dávila

- Braslavsky, C. (1986) *La juventud argentina. Informe de Situación*. Buenos Aires, CEAL.
- Bravin, C. (2001) *Subjetividad y juventud urbana en los 90: las articulaciones del poder y la escuela media. Un estudio de casos en Capital Federal*. Buenos Aires, FLACSO. Programa Argentina.
- Bravo, H. (1984) *El estado y la enseñanza privada*. Buenos Aires, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- Briggs, C. (1986) *Learning How to Ask?* Cambridge, Cambridge University Press.
- Buchbinder, P (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Butler, J. (1993) *Cuerpos que importan. El límite discursivo del sexo*. Buenos Aires, Paidós.
- Cano, D. (1982) *Ideas en torno a la evolución histórica de la universidad argentina*. Lateinamerika Studien n° 9. Munchen, Universität Erlangen-Nuremberg
- Cano, D. (1983) *Ejército, educación superior y geopolítica en la Argentina*. Lateinamerika Studien n° 12. Munchen, Universität Erlangen-Nuremberg
- Cano, D. (1984). *La educación superior en la Argentina, 1984*. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina.
- Carena, S. ; Grasso, L. ; Pisano, M. ; Tessio, A. ; Paladini, M. ; Robledo, Á. ; Quiroga, Robledo. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación (2003) *Intereses, costumbres y valores de la juventud cordobesa : una exploración en estudiantes del último año de la escuela media*. Córdoba, Universidad Católica de Córdoba.
- Caria, T. (1997) “Leitura sociológica de uma experiência de investigação etnográfica”. En *Sociologia – Problemas e Práticas*, n° 25, 1997, pp. 125-138
- Chaves, M. (2004) “Biopolítica de los cuerpos jóvenes: aproximación e inventario”, en *Kairós. Revista de Temas Sociales*, n° 14, año 8, octubre 2004. UNSL, pp. 1-22. San Luis.
- Chaves, M. (2005) *Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata*. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. UNLP. La Plata (Inédita)
- Chaves, M. (2009) “Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006” en *Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales*, año 2, n° 5, Buenos Aires, junio de 2009.
- Chaves, M. (2010) *Jóvenes, Territorios y Complicidades*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

- Citro, S. (2000) "El análisis del cuerpo en contextos festivos-rituales: el caso del pogo" en: *Cuadernos de Antropología Social* n°11. ICA, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Citro, S. (2009) *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires, Biblos.
- Consejo Federal de Inversiones (1971). *La deserción escolar en la Argentina* Buenos Aires, CFI.
- Corbiere, E. (2002) *Opus Dei: el totalitarismo católico*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Córdoba, C. "Construcción de la identidad del bellavistense tipo. Algunos aportes para la discusión". Disponible en <http://www.naya.org.ar/articulos/identi13.htm>. Consultado el 2/3/2011
- Criado, M. (1998) *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid, Istmo.
- Csordas, T. (1994) "Introduction: the body as representation and being-in-the-world", en CSORDAS, T. (ed.) *Embodiment and Experience. The existential ground of culture and self*. Cambridge University Press, Cambridge
- CUBA, Newton, J (redactor y recopilador) *Historia del Club Universitario de Buenos Aires 1918-1968*. Buenos Aires, CUBA.
- Cuche, D. (1999) "Cultura e identidad" en: CUCHE, D. *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Da Matta, R. (1999) [1974] "El oficio de etnólogo o cómo tener «Anthropological Blues»" en BOIVIN, ROSATO Y ARRIBAS. *Constructores de otredad*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Dávila León, O. (2008) "Conferencia" brindada en el *I Foro Iberoamericano de Revistas de Juventud*, noviembre 2008. Red de Investigadores en Juventudes de Argentina (REIJA) y el Centro Cultural de España en Buenos Aires, Centro Cultural Borges, Buenos Aires.
- De Imaz, J. (1964) *Los que mandan*. Buenos Aires, Eudeba.
- de Marinis, P. (2005) "16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)", en *Papeles del CEIC*, n° 15, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, España.
- Del Cueto, C. (2007) *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires, Prometeo-UNGS.
- Deleuze, G. (1989) *Lógica del sentido*. Barcelona, Paidós.
- Di Tella, T. y Donghi, H. (comps.) (1969) *Los fragmentos del poder: de la oligarquía a la poliarquía argentina*. Buenos Aires, Editorial Jorge Alvarez.

- DINIECE, González, D. y Cappellacci, I. (2003) *Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE.
- Donzelot, J. (1998) *La policía de las familias*. Valencia, Pre-textos
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada
- Dubet, F., (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” en TENTI FANFANI, E., *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE.
- Dunning, E. (1992) “Prefacio”, en ELIAS, N y DUNNING, E. *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (1992) *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia*. Madrid, Akal.
- Durkheim, E. (1982) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- Durkheim, E. (1997) *La educación moral*. Buenos Aires, Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I ; Brito, A. ; Núñez, P. FLACSO. Programa Argentina. (2007) *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, I. (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media [1863-1920]*. Buenos Aires, FLACSO.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2000) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- Elbaum, J. (1998) “La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar”, en *Propuesta Educativa*, Año 9, Número 18, pp. 15-19. Buenos Aires: FLACSO-Novedades Educativas.
- Elias, N. (1982) *La sociedad cortesana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1993) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992) *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Fainsod, P. (2006) *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media: una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*. Madrid Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Falconi, O. (2004) "Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?" en *Actas electrónicas VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Córdoba, UNC.
- Feixa, C. (1998) *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Barcelona, Ariel.
- Fernández, M.; Lemos, M. y Wiñar, D. (1997) *La Argentina fragmentada el caso de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Filmus, D. (1986) *Apuntes para la evaluación del proceso de democratización del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina.
- Filmus, D. (2001) "La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente" en BRASLAVSKY, C. (coord.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires, IPEE/UNESCO-Santillana
- Filmus, D., Miranda, A.; Otero, A. (2004) "La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria". En: JACINTO, C., (coord.) *IDES. ¿Educar para que trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, IDES La Crujía/ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, pp. 201-222.
- Finkel, S. (1977) "La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino 1980-1930" En LABARCA, G., VASCONI, T., FINKEL, S. Y RECCA, I. *La educación burguesa*. Buenos Aires, Nueva Imagen.
- Fonseca, C. (1999) "Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação" en *Revista Brasileira de Educação* 10, Jan/fev/mar/abr pp. 58-78.
- Foucault, M. (1970) *Arqueología del Saber*. México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986) *La Verdad y las Formas Jurídicas*. México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós
- Foucault, M. (1991) "La gubernamentalidad", en AA.VV. *Espacios de poder*. Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M. (1998) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000a) *Defender la Sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2000b) *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, S. (2010) “Jóvenes católicas: posicionamientos, circuitos y matices en sectores medios–altos”, en *Actas digitales II Reunión de Investigadores en Juventudes de Argentina*. Salta, REIJA.
- Fuentes, S. (2010) “Movimientos estudiantiles y Clubes universitarios: dos lógicas en disputa en la Reforma de 1918”, en *Actas digitales III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano*. La Plata, UNLP-FHCE.
- Furlán, S. (2002) *El sentido del regreso a la escuela: un estudio sobre la perspectiva de género y generacional*. Córdoba, UNC-CEA.
- Molina, G. (2008) *Me quiere ... mucho, poquito, nada..." construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundarias*. Córdoba, UNC-CEA.
- Gallart, M. (1984) *La Evolución de la educación secundaria 1916-1970: el crecimiento cuantitativo de la fuerza de trabajo [segunda parte]* Buenos Aires, CIAS.
- Gallart, M. (1986) “La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo”, en *Cuadernos del CENEP* 33-34. Buenos Aires, CENEP.
- García Canclini, N. (2004) “Culturas juveniles en un época sin respuesta”, en *JOVENES, Revista de Estudios sobre Juventud*, año 8, núm. 20, enero-junio 2004, pp. 43-53. México
- García Canclini, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- García Suárez, C. (2001) “La pedagogía del cuerpo como bastión del género” en *Nómadas* (Col), nº 14, abril, pp. 124-139. Bogotá.
- García, J. (2004) *La construcción política de las identidades: sentidos de la participación de los adolescentes en una escuela secundaria*. Buenos Aires, UBA.
- García, S. (2010) *Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo. Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. Buenos Aires, UDESA.
- Garriga Zucal, J. (2005) “Lomo de macho: Cuerpo, masculinidad y violencia de un grupo de simpatizantes del fútbol”. En *Cuadernos de Antropología Social*, n.22, pp. 201-216. Buenos Aires.
- Geertz, C. (2005) [1973] *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

- Gessaghi, V. (2009) *Educación y clases altas en la Argentina: un recorrido posible en la construcción de una problemática de investigación*. Buenos Aires, FLACSO-Programa Argentina.
- Gessaghi, V. (2010) *Trayectorias educativas y "clase alta". Etnografía de una relación*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. École Des Hautes Études En Sciences Sociales. Buenos Aires.
- Ghiardo, F. (2004) "Generaciones y juventud: Una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset" En *Ultima Década* N°20, CIDPA, Junio 2004, pp. 11-46, Viña del Mar.
- Giarracca, N. y Bidaseca, K.(2004) "Ensamblando las voces: los actores en el texto sociológico", en KORNBLIT, A. (coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*, Buenos Aires, Biblos.
- Goffman, E. (1989) [1959] *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Grimson A. (comp.) (2007) *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Edhasa.
- Guber, R. (1991) *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires, Editorial Legasa.
- Guber, R. (1994) "Nacionalismo reflexivo. La entrevista como objeto de análisis" en *Revista de investigación folclóricas*, n° 9, pp 30-40.
- Guber, R. (2001) *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- Halperin Donghi, T. (1962) *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Eudeba.
- Haraway, D. J. (1991) "Manifiesto para ciborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX" en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Heredia, M. (2005) "La sociología en las alturas. Aproximaciones al estudio de las clases/elites dominantes en la Argentina" En *Revista Apuntes de investigación del CECYP*. Año IX N°10, Julio, Buenos Aires.
- Heredia, M. (2010) "¿La formación de quién? Reflexiones historiográficas, sociológicas y estadísticas sobre el modo de delimitar a las elites sociales en la argentina" en *1º Reunión Internacional sobre formación de las elites*. FLACSO-Área Educación. Octubre 2010.
- Hiernaux, D. y A. Lindón (2000) "La periferia: Voz y sentido en los estudios urbanos", en *Papeles de Población*, UAEM, n.º 42, octubre-diciembre, pp. 103-129.
- Hunter, I. (1998) *Repensando la escuela*. Barcelona, Pomares.

- Infantino, J. (2009) "Cuerpos circenses: la corporalidad como dimensión de análisis de las identidades juveniles" en *Revista Observatorio de Juventud*. Año 6, n° 24, diciembre 2009. Instituto Nacional de la Juventud, Santiago de Chile.
- IRB-International Rugby Board (2009) *Leyes del juego de Rugby 2009*. Dublin, IRB.
- Jacinto, C. (2000) "Jóvenes vulnerables y políticas públicas de formación y empleo", en *Revista de Estudios de Juventud*, noviembre 2000. México, INJUVE
- Jacinto, C.; Gallart, M., Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; UNESCO (1998) *La evaluación de programas de capacitación de jóvenes desempleados: una ilustración en los países del Cono Sur*. Paris, IPE, UNESCO.
- Jodelet, D. (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en MOSCOVICI, S. *Psicología Social 2*. Buenos Aires, Paidós.
- Jones, D. (2010) *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, CICCUS
- Kaplan, C. (dir.); Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V.; Brener, G.; García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2006) *Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela*. Madrid, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001) "Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media: notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas" en *Revista IICE*, 10, 18, pp. 25-36.
- Kaplan, C. (1997) *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia educativa fragmentada: estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires, IPE/ UNESCO.
- Kornblit, A. (coord.) (2007) *Juventud y Vida Cotidiana*. Buenos Aires, Biblos.
- Krawczyk, N. (1987) *Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de Argentina*. Buenos Aires, FLACSO. Programa Argentina.
- Kremenchutzky, S. (1995) "Nivel medio: ¿repetencia, fracaso, deserción?", en *Propuesta Educativa*. 1995, 6, 12, pp. 79-84. Buenos Aires.
- Kremenchutzky, S. y otros (1997) *Pero algunos quedaran ... los adolescentes que repiten: un desafío para todos*. Buenos Aires, Aique.
- Kruger, M. (2007) FLACSO. Programa Argentina. *Historia, identidad y proyecto : un estudio de las representaciones de los jóvenes argentinos sobre pasado, presente y futuro de la nación*. Buenos Aires, FLACSO. Programa Argentina.
- Labarca, G., Vasconi, T., Finkel, S., Recca, I. (1977) *La educación burguesa*. México, Nueva Imagen

- Landau, M. y J. C. Serra , con González, D. y Cappellacci, I. (2003) *Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas. Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina (2000-2001)*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, DINIECE.
- Landau, M., Pini, M. y Serra J. C. DINIECE (2006) *Investigación y política educativa en Argentina. El papel del os ministerios de educación. Debates e interrogantes*. Buenos Aires, Ministerio de Educación/DINIECE.
- Larrondo, M. (2009) *¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, UDESA
- Lavena, C. (2002) *¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia en la Argentina*. Buenos Aires, UDESA.
- Le Breton, D (2002) *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Leonardi, P (2010) *Além dos espelhos. Memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas*. São Paulo, Fapesp/Paulinas.
- Lewcowicz, I. (2004) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Paidós.
- Lewcowicz y otros (2001) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Grupo Doce.
- Lionetti, L; Gallo, P. y Noel, G. (2006) *La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo 1870 – 2006*. Buenos Aires, FLACSO. Programa Argentina
- Llinás, P. (2008) *Sentidos e imaginarios de la experiencia escolar: un análisis de las percepciones de los alumnos sobre la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas*. Buenos Aires, FLACSO. Programa Argentina.
- Llomovate, S. (1991) *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*. Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila.
- Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) (2005) *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Lopes Louro, G. (org.) (2007). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autentica.
- Machado Pais, J. (2003) *Vida cotidiana. Enigmas e revelacoes*. Sao Paulo, Cortez.
- Machado Pais, J. (2006) “Prefacio”, en ALMEIDA, M. y EUGENIO, F. (orgs.) *Culturas Jovens. Novos mapas de afeto*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Mackern, H. (s/d) *Historia del rugby del Club Universitario de Buenos Aires 1921-1931*. Buenos Aires, CUBA.

- Macri, M. y Van Kemenade, S. (1993) *Estrategias laborales de jóvenes en barrios carenciados*. Buenos Aires, CEAL.
- Maffesoli, M. (1990) *El tiempo de las tribus*. Barcelona, Icaria.
- Magariños de Morentin, J. (1996) *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*. Buenos Aires, Hachette.
- Magariños de Morentin, J. (2000) “Manual operativo para la elaboración de «definiciones contextuales» y «redes contrastativas»”. <http://www.geocities.com/Athens/Academy/9962/manual.htm#manual>. Consultado el 16/12/00.
- Maldonado, M. (2000) *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires, Eudeba.
- Malinowski, B. (1986) [1922]. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- Mallimaci, F. (2008) *Primera Encuesta sobre creencias y actitudes religiosas en Argentina*. Buenos Aires, CEIL.
- Margulis, M. (1998) “La «racialización» de las relaciones de clase” en MARGULIS, URRESTI y otros. *La segregación negada. Cultura y Discriminación Social*. Buenos Aires, Biblos.
- Margulis, M. (comp.) (1994) *La cultura de la noche. Vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires, Espasa Calpe.
- Margulis, M. (comp.) (2003) *Juventud, cultura, sexualidad*. Buenos Aires, Biblos.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998) “La construcción social de la condición de Juventud” en MARGULIS, M. (dir.) “*Viviendo a toda*”. *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Marino, J. y Moroni, R. (1999) *Convivencia: un problema clave para la nueva escuela. Tutorías, amonestaciones, vuelta olímpica, consejos de convivencia*. Buenos Aires, Troquel.
- Martínez Morales, V. (2006) “Por el camino de Emaús: Un camino de refundación”, en *Horizontes de la Vida Consagrada en América Latina y el Caribe*. Bogotá, Paulinas.
- Martínez, F. (2008) *¿Adónde va la vida religiosa?* Madrid, San Pablo.
- Martínez, M., Villa, A. y Seoane, V. (2009) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Prometeo.

- Martiré, E. (1995) *Veinticinco años en la historia del Club Universitario de Buenos Aires 1968-1993*. Buenos Aires, CUBA.
- Mc Laren, P. (1995) *La escuela como un performance ritual*. México, Siglo XXI.
- Mead, M. (1972) *Macho y Hembra. Estudio de los sexos en un mundo de transición*. Buenos Aires, Editorial Tiempo Nuevo
- Mekler, V. (1992) *Juventud, educación y trabajo/1*. Buenos Aires, CEAL.
- Mekler, V. (1997) "Las percepciones de jóvenes populares sobre la crisis de la educación media y la formación para el mundo del trabajo". En *Propuesta Educativa*, Año 8, N°16, Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Merleau-Ponty, M. (2002) *Fenomenología de la percepción*. Madrid, Editora Nacional.
- Mezzadra, F. y Rivas, A. (2010) "Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires". *Documento de Trabajo* n° 51, noviembre de 2010, CIPPEC. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (1997) *I y II Seminarios de Investigación para la transformación Educativa. Selección de resúmenes de investigación*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Molina, G. (2008) *Me quiere ... mucho, poquito, nada..." construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundarias*. Córdoba, CEA.
- Mora, S. (2010) *El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. UNLP. La Plata.
- Moragues, M. (2006) *Las huellas de la escuela en los caminos de los jóvenes: las experiencias y trayectorias educativas de jóvenes egresados de la escuela media y la inserción social y ocupacional posterior a su egreso*. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Mutchinick, A. (2009) *Violencias, confianza y escuela secundaria : un estudio socioeducativo sobre las percepciones de jóvenes escolarizados*. Buenos Aires, FLACSO-Programa Argentina.
- Naishtat, F. y Aronson, P. (eds.), Unzué, M. (coord.) (2008) *Genealogías de la universidad contemporánea: sobre la Ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires, Biblos.

- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (2007) “Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de los sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense”, en NARODOWSKI, M. y GÓMEZ SCHETTINI, M. (comps.) *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires, Prometeo.
- Narvaja de Arnoux, E. (2009) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires, Santiago Arcos editor.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps.) (2004) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires, Paidós.
- Neufeld, M. (1997) “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología” en: LISCHETTI, M. (comp.) *Antropología*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Neufeld, M. (2000) “Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social”, en *Revista Ensayos y Experiencias*, n° 36, pp. 3-13. Novedades Educativas. Buenos Aires
- Núñez, P. (2007) “Los significados del respeto en la escuela media”, en *Propuesta educativa*, 16, 27, pp. 80-87. Buenos Aires.
- Núñez, P. (2011) *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*, Buenos Aires, IDES/UNGS.
- Obiols, G. y Di Segni, S. (2006) *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Olavarría, J.; Benavente, C. y Mellado, P (1998) *Masculinidades populares. Varones adultos jóvenes de Santiago*. Ñoñoa, Flacso-Chile.
- Otero, A. (2009) *Procesos de transición a la vida adulta: un estudio cualitativo con jóvenes argentinos*. Buenos Aires, FLACSO-Programa Argentina.
- Packard, V. (1962) *Los buscadores de prestigio*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Palamidessi, M. (2008) *Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación*. Buenos Aires, Fundación CIPPEC.
- Palermo, E. (2010) "Procesos de identificación étnica y clasista entre un grupo de argentino-irlandeses de Buenos Aires" en *Cuadernos del IDES* 18, Buenos Aires, IDES.
- Paviglianitti, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.
- Pedraza Gómez, Z. (2010) “Perspectivas de los estudios del cuerpo en América Latina”. En SCRIBANO, A. y LISDERO, P. (comps.) *Sensibilidades en juego: desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*. Córdoba, CEA-Conicet.

- Perosa, G. (2009) *Escola e destinos femininos. São Paulo (1950/1960)* Belo Horizonte, Argvmentvm Editora.
- Piglia, M. (2006) “Elites modernas, consumo de automóviles y acción política: El patriotismo práctico del Automóvil Club Argentino (1918-1930)” en *IV Jornadas Nacionales Espacio, Memoria e Identidad*, Facultad de Humanidades y Artes - Facultad de Ciencias. Políticas y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Pires do Rio Caldeira, T. (2008) *Ciudad de Muros*. Barcelona, Gedisa
- Piscitelli (2006) *Jóias de Família. Género e parentesco em histórias sobre grupos empresariais brasileiros*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.
- Plotkin, M. (2006) *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina*. Buenos Aires, CLACSO.
- Pousadela, I. (2007) “Las políticas públicas y las matrices nacionales de Cultura política”, en GRIMSON, A. (comp.) *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Edhasa.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires, Galerna.
- Rancière, J. (1996) *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Redondo, P. y Duschatzky, S. (2000) *Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
- Reguillo, R. (1998) “De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación”, en MEJÍA, R. y SANDOVAL, S. (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Guadalajara, ITESO.
- Reguillo, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Norma.
- República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Subsecretaría de Programación Educativa, Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo (1997) *I y II Seminarios de Investigación para la Transformación Educativa. Selección de Resúmenes de investigaciones*, Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- Ripoll, L. (1989) *La socialización política de la juventud argentina: contribución del mensaje del profesor de educación cívica en la enseñanza media 1984-1988*. Buenos Aires, FLACSO-Programa Argentina.

- Romero Brest, Lopez y Paviglianiti (1978) *Educación técnica para la mujer en jurisdicción del CONET* Tomo 1. Informe. Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella.
- Romero, J. L. (2005) *Latinoamérica. Las ciudades y las ideas*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Saintout, F. (2007) *Jóvenes e incertidumbres: percepciones de un tiempo de cambios. Familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires, FLACSO. Programa Argentina.
- Sanchez García, J. (2010) “Jóvenes de otros mundos: ¿Tribus urbanas? ¿Culturas juveniles? Aportaciones desde contextos no occidentales”, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 31, pp. 121–143, 2010 ICA, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Sánchez, S. (coord.) (2005) *El mundo de los jóvenes en la ciudad*, Rosario, Laborde, CEA.-
- Saraví, G. (2004) “La segregación urbana y el espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural”, en *Revista de la CEPAL*, n° 83, agosto, Santiago de Chile, CEPAL. pp. 33-48.
- Scharagrodsky, P. FLACSO. Programa Argentina. (2001) *Cuerpo, género y poder en la escuela: la construcción de la masculinidad en las clases de educación física*. Buenos Aires, FLACSO. Programa Argentina.
- Scheper-Hughes, N. y Lock, M. (1987) “El cuerpo mindful (pensante): prolegómenos hacia el futuro trabajo en la Antropología Médica”, en *Medical Anthropology Quarterly*, N° 1. American Anthropology Association.
- Scott, J. (1992) “Experiencia”, en *Revista La ventana*, 2001, N° 13. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-2.pdf> Consultado el 2/12/2010
- Scott, J. (1995) “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” en *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71–99. Jul./dez. Porto Alegre.
- Sedwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona, Ediciones de la Tempestad.
- Segura, R. (2010) *Representar. Habitar. Transitar. Una antropología de la experiencia urbana en la ciudad de La Plata*. Buenos Aires, IDES/UNGS.
- Severino, C. (2009) *Trayectorias de Mujeres Jóvenes en la Educación Superior No Universitaria: Un estudio cualitativo en las carreras de Profesorado EGB 1 y 2 y Enfermería Profesional*. Buenos Aires, UDESA.
- Simmel, G. (1986) *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*. Barcelona, Península.
- Svampa, M. (2000) “Identidades astilladas. De la patria metalúrgica al heavy metal”, en *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires, Biblos-UNGS. pp. 121-154.

- Svampa, M. (2001) *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires, Biblos.
- Taber, B. y Zandperl, A. (2001) *¿Qué piensan los jóvenes? Sobre la familia, la escuela, la sociedad, sus pares, el sida, la violencia y las adicciones Una propuesta metodológica*. Buenos Aires, UNICEF
- Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1985) *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*. (2º ed.) Buenos Aires, FLACSO. Programa Argentina.
- Tenti Fanfani, E. (2005) Conferencia “Los aportes de la investigación en relación con la implementación de políticas educativas” en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-DINIECE *Reseña del Seminario Internacional de Investigación y Política Educativa*.
http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investigaciones/Seminv2005.pdf Consultado el 4/3/2011
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Altamira.
- Tenti Fanfani, E. y Sidicaro, R. (comp.) (1998) *La Argentina de los jóvenes: entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires, Losada-UNICEF.
- Tiramonti, G. (1993) “Nuevos modelos de gestión educativa : el caso de los consejos escolares en la provincia de Buenos Aires”, en *Propuesta Educativa*, 5, 9, pp. 36-49. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2001) *Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, Tesis Norma.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008) “La dinámica de selección de los sectores de privilegio”, en TIRAMONTI, G. Y ZIEGLER, S (comp.) *La educación de las elites. De aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Paidós.
- Turner, B. (1989) *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Urresti, M. (2000) “Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad” en Revista Encrucijadas UBA, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Nueva Epoca, Año II, Nro. 6, Febrero de 2002. pp 36–43. Buenos Aires.
- Veleda, C. (2005) *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense*. Documento de trabajo N° 5. Buenos Aires, CIPPEC.

- Villa, A. (2008) “La herencia legada y la herencia negada: Alteraciones y reproducción sociocultural en las familias de elite bonaerense” en *II Jornadas de Doctorado en Ciencias Sociales* FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Villa, A. (comp.) (2009) *Sexualidades, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico culturales en educación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Wainerman, C. (1980) “Educación, familia y participación económica femenina en la Argentina” en *Cuadernos del CENEP*, n° 19. Buenos Aires, CENEP.
- Wilkis, A. (2010) *Capital moral y prácticas económicas en la vida social de las clases populares. Un estudio socio-antropológico en el partido de La Matanza*. Buenos Aires, EHESS/UBA.
- Williams, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.
- Wortman, A. (2003): “Aproximaciones conceptuales y empíricas para abordar identidades sociales juveniles y consumos culturales en la sociedad argentina del ajuste”, en WORTMAN, A. (coord.) *Pensar las clases medias*. Buenos Aires, La Crujía.
- Ziegler, S. (2004) “Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa” en *Cuaderno de pedagogía Rosario*. 2004, 12, pp. 47-63. Rosario.
- Ziegler, S. (2007) “Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense”, en: NARODOWSKI, M. y GÓMEZ SCHETTINI, M. *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires, Prometeo.
- Verano, L. (1999) “Cuerpo y Lenguaje. Una aproximación a la fenomenología de Merleau-Ponty”, en *Franciscanum*, 41 n. 122-123 (1999), pp. 195-204.

Periódicos y páginas web institucionales

- <http://www.unc.edu.ar/reforma/manifiesto>
<http://www.cuba.org.ar/home/index.php>
<http://www.urba.org.ar/home>
<http://www.lanacion.com.ar/>
<http://criticadigital.com/>
<http://diniece.me.gov.ar>
<http://www.rugbyamistad.org.ar/>
<http://www.naya.org.ar>